

VÝTVÁRNÁ VÝCHOVA

Tomáš Koudela (ed.)

V INTER AKCÍCH

Výtvarná výchova v interakcích

Art Education in Interactions

Tomáš Koudela (ed.)

Recenzenti | Reviewed by

doc. Mgr. Jakub Guziur, Ph.D.

prof. dr hab. Arkadiusz Mieczysław Marcinkowski



ČESKÁ SEKCE MEZINÁRODNÍ
SPOLEČNOSTI PRO VÝCHOVU UMĚNÍM

© [Pedagogická fakulta Ostravské univerzity](#) | [Faculty of Education, University of Ostrava](#), 2024

© Editor, autoři | Editor, Authors, 2024

ISBN 978-80-7599-482-0 (online ; pdf)

ISBN 978-80-7599-471-4 (print)

Obsah

Úvodem	07
Vizuální interakce a vyjádření	10
Filmová tvorba v současném umění a uměleckém vzdělávání David Bartoš	11
Když listovat nejde Jiří Černý	29
Audio jako separovaný prvek audiovizuální tvorby Petr Falk	44
Výtvarná výchova v mezipředmětových interakcích: Teorie a praxe integrované výuky na příkladu výtvarného projektu s ekologickým obsahem Petra Šobáňová & Kateřina Mesdag	53
Uplatňování kreativního myšlení ve výtvarném vzdělávání budoucích učitelů Hana Valešová & Zuzana Pechová	76
Technosvět a vzdělávání	94
Heuristické a projektové metody v neformálním vzdělávání na příkladu památkové péče Tomáš Arnold	95
Koncepční a inovativní přístupy ve výuce v ateliéru Malby II na FU OU František Kowolowski	107
Twine a AI: nástroje pro výtvarnou výchovu Sára Lipnerová	120
Smrt a strach ze smrti jako narativy ve výtvarné edukaci Martina Pavlíková & Milada Sommerová	137
Výtvarná výchova v interakci s nástroji umělé inteligence Katarína Přikrylová	154

Significance of the Relationship between Photography and Generative Visual Tools in the Experience of Time and Space in Art Education Martina Lukić	163
Kulturní kontext vs. tvořivá identita: Srovnávací studie tvořivého sebezpečjetí studentů výtvarného oboru z USA a České republiky Kateřina Štěpánková	176
Tradiční a nová materialita jako determinující činitelé výtvarné tvorby podle skutečnosti Petra Vichrová	191
Komunikace a setkávání	214
Vizuální zápis zvukov prostřednictvím média papier a textil Patricia Biarincová	215
Existenční strategie umělce a pozice absolventa v otevřené společnosti Hynek Chmelař	234
Mezi médii: socha, fotografie, performance Kateřina Dytrtová	253
Zprostředkování křesťanského umění s využitím prvků analytické metody Josefa Zvěřiny Michal Filip	270
3 x W: współzależność, współodpowiedzialność, współodczuwanie Joanna Imielska	280
Zaprášžený sen – idealistická vize estetické výchovy Helena Kafková	293
Interakce v čase – na příkladu jubilea 130 let od narození Václava Živce Aleš Pospíšil	302
Kurikula a spolupráce	315
Analýza nabídek a témat kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků 2. stupně ZŠ a SŠ v oblasti výtvarné výchovy Lucie Melechovská	316
Participace diváka jako součást uměleckého díla, námět pro galerijní edukaci a předmět interpretace Dagmar Myšáková	331
Bude výtvarka za 30 let? Martina Pavlíková & Milan Cieslar	354
Moje tělo není ostrov: Evaluační případová studie galerijní edukace Kristýna Říhová	368
Interakcia obsahových konštruktov výtvarnej výchovy na základnej škole Daniela Valachová	413

Student/Produkční/Kurátor/Umělec/Učitel – Zapojování a propojování studentů výtvarné výchovy a uměleckých studijních programů do profesionálního mezinárodního výtvarného provozu Tereza Čapandová & Tomáš Koudela	427
Summary	444
Seznam autorek a autorů	446
Jmenný rejstřík	449
Místní rejstřík	453



Úvodem

Výtvarná výchova dnes stojí na průsečíku mezi tradičními uměleckými a pedagogickými přístupy a novými výzvami, které přinášejí proměny vizuální kultury, digitalizace, interdisciplinární přesahy a technologický vývoj. Umělecké vzdělávání již dávno neprobíhá pouze v rámci školních osnov či akademických institucí, ale rozšiřuje se i do online prostředí, kulturních institucí, komunitních projektů a experimentálních forem vzdělávání. Zároveň se mění i role učitele – vedle zprostředkovatele výtvarných technik a historických souvislostí se stále častěji stává facilitátorem kreativního myšlení, podporovatelem vizuální gramotnosti a průvodcem studentů v neustále se měnícím světě obrazů, médií a narativů.

Monografie Výtvarná výchova v interakcích vznikla jako kolektivní odborná reflexe těchto proměn a jejich dopadů na umělecké vzdělávání i praxi. Publikace propojuje teoretické úvahy s praktickými zkušenostmi a přináší mezioborový pohled na současnou výtvarnou výchovu ve školním, akademickém i širším kulturním kontextu. Zaměřuje se na vizuální interakce, jejich význam ve vzdělávacích procesech a nové možnosti propojení umění s technologiemi, interdisciplinaritou a aktuálními společenskými tématy. Zvláštní důraz je kladen na výzvy, které souvisejí s digitální kulturou, umělou inteligencí, udržitelným přístupem k tvorbě a reflexí identity v kontextu současného umění.

Klíčovým záměrem publikace je zdůraznit interaktivní povahu výtvarné výchovy – tedy její schopnost neustále reagovat na kulturní, technologické a společenské změny. Interakce zde neznamená pouze komunikaci mezi uměleckým dílem a divákem, ale také dialog mezi různými uměleckými disciplínami, mezi teorií a praxí, mezi tradičními a novými médii,

mezi studenty a pedagogy. V současném dynamickém světě se výtvarná výchova stává nejen nástrojem estetického vzdělávání, ale i prostředkem pro rozvoj kritického myšlení, digitální gramotnosti a porozumění vizuálnímu prostředí, ve kterém se dnešní generace pohybují.

Struktura monografie reflektuje klíčové tematické oblasti, které formují současné diskuse o výtvarné výchově. První část [Vizuální interakce a vyjádření](#) se zaměřuje na různé formy vizuální komunikace v uměleckém a pedagogickém kontextu. [David Bartoš](#) analyzuje vztah mezi filmovou tvorbou a výtvarným uměním a jejich vzájemnou inspiraci. [Jiří Černý](#) se věnuje otázce vystavování středověkých rukopisů v muzeálním prostoru a možnostem jejich digitální simulace. [Petr Falk](#) zkoumá zvuk jako autonomní složku audiovizuální tvorby a jeho edukační potenciál. [Petra Šobánková a Kateřina Mesdag](#) představují výtvarný projekt s ekologickým zaměřením jako model integrované výuky. [Hana Valešová a Zuzana Pechová](#) se věnují rozvoji kreativního myšlení ve výtvarném vzdělávání budoucích pedagogů.

Druhá část [Technosvět a vzdělávání](#) se zabývá vlivem nových technologií na uměleckou výchovu a pedagogické strategie. [Tomáš Arnold](#) analyzuje využití heuristických a projektových metod v památkové edukaci. [František Kowolowski](#) představuje koncepční a inovativní přístupy v ateliérové výuce malby. [Sára Lipnerová](#) zkoumá využití digitálních nástrojů, jako je Twine a umělá inteligence, ve výtvarné výchově. [Martina Pavlíkánová a Milada Sommerová](#) se zaměřují na tematizaci smrti ve výtvarné edukaci. [Katarína Přikrylová](#) se věnuje vztahu mezi výtvarnou výchovou a umělou inteligencí. [Martina Lukić](#) zkoumá spojení fotografie a generativních vizuálních nástrojů a jejich vliv na vnímání času a prostoru. [Kateřina Štěpánková](#) provádí srovnávací studii tvořivého sebepojetí studentů výtvarných oborů z České republiky a USA. [Petra Vichrová](#) analyzuje vztah mezi tradičními a novými materiály a jejich rolí ve výtvarném procesu.

Třetí část [Komunikace a setkávání](#) se věnuje dialogu mezi výtvarným uměním, pedagogikou a sociálním prostředím. [Patricia Biarincová](#) zkoumá vizuální zápis zvuku prostřednictvím papíru a textilu. [Hynek Chmelař](#) se zabývá strategiemi umělecké praxe v otevřené společnosti. [Kateřina Dytrtová](#) analyzuje přechody mezi médii, konkrétně mezi sochou, foto-

grafii a performancí. [Michal Filip](#) se věnuje metodám interpretace křesťanského umění prostřednictvím analytického přístupu Josefa Zvěřiny. [Joanna Imielska](#) reflektuje koncepty vzájemné závislosti, odpovědnosti a soucitu ve výtvarném vzdělávání. [Helena Kafková](#) přibližuje současné výzvy estetické výchovy. [Aleš Pospíšil](#) se na příkladu výročí malíře Václava Živce věnuje propojení historických milníků s pedagogickou praxí.

Čtvrtá část [Kurikula a spolupráce](#) se soustředí na obsahovou strukturu výtvarného vzdělávání a jeho propojení s praxí. [Lucie Melechovská](#) analyzuje nabídku kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve výtvarné výchově. [Dagmar Myšáková](#) se zabývá participací diváka jako součástí uměleckého díla a jejími důsledky pro galerijní edukaci. [Martina Pavlikánová a Milan Cieslar](#) se věnují vybraným aspektům budoucnosti výtvarné výchovy ve školách. [Kristýna Řihová](#) reflektuje evaluaci galerijní edukace na základě případové studie projektu Moje tělo není ostrov. [Daniela Valachová](#) analyzuje obsahové konstrukty výtvarné výchovy na základních školách. [Tereza Čapandová a Tomáš Koudela](#) přibližují strategie propojení vysokoškolských studentů výtvarných a uměleckých oborů s profesionálním výtvarným provozem.

Tato publikace je výsledkem spolupráce odborníků z různých oblastí umělecké pedagogiky, teorie umění, digitálních médií a interdisciplinárních přístupů k vizuální kultuře. Věříme, že přispěje k odborné diskusi o vývoji výtvarné výchovy a nabídne inspiraci jak pro pedagogy, tak pro studenty a odborníky v oblasti umění, kultury a vzdělávání. Děkujeme všem autorům a spolupracovníkům, kteří se na vzniku této monografie podíleli, a doufáme, že čtenářům nabídne cenné podněty k dalším úvahám i praktickému využití.

Tomáš Koudela, editor

Vizuální interakce a vyjádření

Visual Interactions and Expressions





Filmová tvorba v současném umění a uměleckém vzdělávání

Mgr. et MgA. David Bartoš, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

Abstract

The text deals with the synthesis of fine art and film or other audiovisual forms. What are the forms of audiovisual creation in the context of visual arts? In what way are visual artists inspired by film or how are filmmakers inspired by visual art? What are the roles of visual art in film? We live in a highly audiovisual world, where video, moving image and film are both user- and creatively accessible like never before. Film is, by its very nature, a mass medium, and that is precisely why we should not exclude it from the demands of artistic aesthetics, because it is precisely through it that the path to better artistic education can lead.

Key words

film – film production – audiovisual

Výtvarné umění a film. Dvě umělecká média, která jsou dlouhodobě v obecné rovině Adornovy dichotomie umění vnímána odlišně. Jedno médium jako zástupce vysoké kultury a to druhé, jako zástupce kultury masové. Není se čemu divit. Z vlastní pedagogické zkušenosti vím, že položím-li ve středoškolské třídě (s uměleckým zaměřením) dotaz pídící se po tom, na jaké výstavě žáci nedávno, nebo alespoň někdy byli, dočkám se většinou ticha. Někdy se přeci jen objeví odpovědi, které však ve mě generují spíše rozpačité pocity, nežli spokojenost. Jedná se většinou o odpověď typu, že v muzeu mají novou sbírku paroží, nebo tedy v lepším případě, že v národní galerii je „super“ výstava od Moneta, Gogha a těchto „týpků“. Samozřejmě s vyššími ročníky, se tento stav naštěstí lepší, přesto žáků středních škol (nejen s uměleckým zaměřením) chodí pravidelně na výstavy (současného) umění poměrně málo a v drtivé většině ne z vlastní iniciativy, nýbrž v rámci výuky. Ovšem pokud se těchto žáků optám, jaké filmy nebo i i seriály sledují, dočkám se nekončné řady odpovědí.

Film, nebo obecněji řečeno audiovizuální dílo, je forma, která si cestu k masám diváků hledá cestu evidentně snadněji, než výtvarné/současné umění. Hlavní podíl na tomto faktu má samotná charakteristika audiovizuálního díla. Na diváka působí pohyblivý obraz a zvuková stopa daleko intenzivněji než visící orámovaný obraz, socha, ready made, nebo jiná forma uměleckého díla. Srovnávání těchto dvou kreativních forem lidského vyjádření je nesnadné a v určitém kontextu i zbytečné. Každá forma má své místo, svůj účel, své publikum.

Avšak filmová tvorba a výtvarné umění mají také mnoho společného. Obě pracují s několika složkami naší percepce, obě míří na divácké emoce, obě mají své vlastní systémy prezentace, vzdělávání, atd. Navíc výtvarné umění i film ve své historii i současnosti často kráčí stejnou cestou, podporují se, nebo dokonce společně utváří konkrétní dílo.

Šestým rokem učím právě audiovizuální tvorbu žáky oboru Multimediální tvorba na Střední škole designu a módy v Prostějově. Na této škole máme další dva obory, přičemž jedním z nich je i Užitá malba. Je pro mě fascinující sledovat crossovery v tvorbě žáků, kteří například studují malbu, ale zajímá je filmová tvorba, nebo naopak žáků multimédií, kteří chtějí malovat. O této vzájemné inspiraci a spolupráci bude následu-

jící část textu, kterou posléze vystřídá popis filmové estetiky a jejího možného využití v uměleckém vzdělávání.

Pokud se alespoň střídavě podíváme do historie, zjistíme, že výtvarné umění a film mají k sobě blízko už od počátku. Film je samozřejmě daleko mladší médium, které za sebou nemá tisíciletou historii. Vzniká na přelomu 19. a 20. století coby vynález bratří Lumiérů. Ti jej z počátku využívají jako atrakci, se kterou kočovně putují a lákají diváky na živou/pohyblivou fotografii. Přibližně ve 20. letech 20. století se film usídluje i v Hollywoodu, kde dává vzniknout prvním klasickým velkofilmovým spektaklům. Přibližně v té době se také dostává i k tvůrcům, kteří k tomuto médiu přistupují experimentálně. Za první polovinu 20. století můžeme takto zmínit určitě dadaistu Hanse Richtera. Především jeho první film (Rytmus I-III.) bychom dnes označili za první abstraktní filmu, experimentální animace, či přímo video-art. V pozdější tvorbě se Richter spíše vrátil k malbě, která byla jeho primárním médiem, přesto až do 60. letch příležitostně filmy natáčel. Na rozdíl od jeho počáteční filmové tvorby byla ta pozdější reprezentantem tradičního narativního pojetí filmu.

K němu měl blíže i Luis Buñuel, umělec, kterého řadíme k surrealismu. Buñuel byl spíše filmařem nežli výtvarným umělcem, jeho filmy však nesly silnou formální i obsahovou charakteristiku vycházející ze surrealismu. Na jeho známém filmu Andaluský pes ostatně scénaristicky spolupracoval se Salvatorem Dalím. Buñuelovy filmy již využívají zřejmý autorský jazyk. Styl vyprávění i střihová skladba je experimentální a invazivní. Byť divák pracuje s narativními prvky a příběh je předkládán pochopitelně. Stejně tak vizuální stránka filmu je sugestivní, promyšlená a přesná.

Ve druhé polovině 20. století se umění jak to výtvarné, tak i filmové rozvíjí a postupně spěje ke ztrátě hranic jednotlivých uměleckých forem. K výrazné syntéze výtvarného umění a filmu dochází na několika frontách. Někteří umělci využívají film jako dokumentární nástroj pro jeho doslovnost a schopnost komplexně zaznamenat obraz i zvuk. A tak dnes můžeme nahlížet na záznamy prvních happeningů Yves Kleina, nebo i Allana Kaprowa a dalších akčních umělců. Z této dokumentární linky se postupně vycizelovala nová autonomní umělecká forma video-performance. Tedy performance, která v době vzniku není určena autentickému

diváku dané akce, tedy diváku, který by bytostně byl na daném místě v onom čase realizace akce, neboť recipientem je primárně divák sledující až audiovizuální formu performance. Video-performance již stěží můžeme nazývat záznamem, a pokud ano, tak záznamem, který klade velký důraz na estetiku při produkci (natáčení) i postprodukcii (při střihu, barvení obrazu, mixu zvuku a dalších postprodukčních procesech). K video-performerům se ještě konkrétněji dostaneme. Audiovizuální formu však nevyužilo jen akční umění. V kontextu výtvarného umění postupně vznikl a etabloval se video-art. Umělecký žánr, který si od 60. a 70. let minulého století nejspíše primárně spojíme s umělci jako byl Nam June Paik, nebo „náš“ Woody Vašulka a jeho žena Steina. Video-art je nejspíše nejvíce esenciálním propojením výtvarného umění a filmu. Video-artové snímky nezdědka nazýváme pohyblivými obrazy. Tedy jejich definice vzniká primárně z jejich estetické podstaty, neboť právě ta je primární. Klasická filmová narace buď zcela absentuje, nebo je značně upozaděna. Video-artová díla se pohybují na pomezí abstraktních videí, digitálních koláží, video-performancí, animací. Pokud se posuneme blíže k současnosti, můžeme zmínit umělce Billa Violu nebo Ragnara Kjartansson. První jmenovaný proslul především v 90. letech, kdy představil několik video-artových snímků. Většina z nich je založena na filmové technice slow-motion, kdy divák sleduje zpomalený pohyblivý obraz. Viola jde ve slow-motion na hranu možností této techniky, tedy jeho videa jsou zpomalená o vyšší desítky procent. Důvodem je jednak námět a jednak inspirace, která je zřejmá, Viola vychází z tradičních figurálních skupinových obrazů. Díky dramatickému svícení a teatrálnímu černému prostředí obraz videa pracuje na principu temnosvitu. V popředí pak vidíme často nasvícenou jednu a více postav, které jsou například vystavení silnému proudu vody, nebo reagují na nějaký emocionální podnět, popřípadě Viola přímo vytváří spirituální spektakulární kompozice.

Ragnar Kjartansson ve své ranější tvorbě zachází s audiovizuální formou spíše jako s nástrojem pro záznam. Například v případě opakující se performance s jeho matkou, kdy se jí nechává ostentativně poplivat. Avšak postupem času se Kjartansson dostává zpracováním i na pole filmové formy. Například v jeho video-performance Room realizované pro Tate Modern má možnost divák sledovat přes 20 minut dlouhý onetake¹

1 Onetake je záběr bez střihu. Zpravidla se jedná o scénu, která přestože trvá několik minut, je natočena na jeden záběr kamery.

záběr, který střídavě vertikálně švenkuje zleva doprava. Přičemž je zde patrný důraz na estetiku a stylizaci (performance je stylizovaná do klasicistního interiéru s performery oděnými jako tehdejší šlechta). Kamera je navíc precizní, performeři celou dobu jedí steak, celá situace se odehrává na základě předem stanoveného scénáře. Jedinými rozdíly tak mezi klasickým filmem a touto video-performancí je jednak absence tradiční narace (video neobsahuje žádný dialog ani dramatický vývoj děje, který by reflektoval tradiční osu vyprávění, jediným posunem v ději tak je pozření steaku) a jednak přiznání filmové techniky, konkrétně se jedná o zvukové mikrofony. Toto přiznání je záměrný krok autora, neboť kromě vizuální stránky filmu je podstatná i zvuková stopa, jenž se sice skládá pouze z autentického zvuku, avšak velmi důležitého. Divák má možnost vnímat precizně zaznamenané mlaskání, kousání a polykání steaků, ale také jejich porcování, cinkání nožů, atd. Toho by si divák všiml nejspíše i bez přiznaných mikrofonů, ale právě jejich vědomé tématizování na tento zvuk ještě více odkazuje a tak jej podtrhuje.

Pokud se podíváme na český videoart současnosti a nedávné minulosti, můžeme se rovnou vydat po stopách PAFu, tedy Přehlídky animované tvorby a současného umění. Jedná se dnes již o významnou tuzemskou instituci, která své aktivity nerozvíjí pouze v kontextu samotné čtyřdenní přehlídky, ale také generuje kontinuální program prezentující současné české umělce u nás i v zahraničí. Zpravidla se jedná o umělce, kteří se ve své tvorbě soustředí na experimentální audiovizuální projevy na pomezí filmu, video-artu, video-performance. Najdeme mezi nimi například tyto umělce: Jasper Alvaer, Daniela Baráčková, Ondřej Brody, Filip Cenek, Kateřina Držková Jiří Havlíček, Lukáš Kellner, David Landa, Václav Magid, Petr Marek, Dana Mokošová, Olmo Omerzu, Michal Pěchouček, Pavel Ryška, Pavla Sceránková, Dušan Skala, Matěj Smetana, Pavel Sterec, Tereza Sochorová, Sláva Sobotovičová, Vítek Soukup, Ivan Svoboda, Roman Štětina, Pavel Švec, Viktor Takáč, Klára Tasovská, Mark Ther, Viktor Vokjan. Z mladších autorů a autorek se nabízí zmínit Miroslavu Večeřovou, Danu Balázovou, Markétu Wágnerovou (Petr Willert), Alžbětu Bačkovou, Martina Kohouta, aj. V připravované publikaci zabývající se aktuálními uměleckými trendy a jejich propisem do umělecké edukace se věnuji analýze tvorby několika výše zmíněných umělců a umělkýň, a to i na základě rozhovorů. Cílem výzkumu je popsat motivace umělců a umělkýň vycházejících z výtvarného a konceptuálního umění při vlastní

audiovizuální nebo přímo filmové tvorbě. Publikace vyjde v roce 2023 pod hlavičkou České sekce INSEA v rámci projektu IGA_PdF_UP_025.

V následující části textu se podíváme na propojení filmu s výtvarným uměním, ať už ve formě inspirace, nebo jako součást filmového průmyslu.

Výtvarné umění je nedílnou součástí vývojové i výrobní fáze filmu. Vývojová část filmu je určena přípravám a plánování. V této fázi vzniká samotný koncept filmu, scénář, synopse, logline a další popisy filmu, jako jsou režijní, scénaristické nebo dramaturgické explikace, které mohou být využity při komunikaci s potenciálním producenty filmu, bez kterých k realizaci dojde jen těžko. A právě i v tomto momentě se ke slovu dostává storyboard a moodboard. Storyboard můžeme nazvat jako kreslený scénář, který nejvíc připomíná komiks. Storyboard většinou vytváří výtvarný umělec - kreslíř po konzultaci s režisérem a DOP² nebo si jej případně v prvních fázích vytváří sám režisér. Storyboard plní primárně funkci vizualizaci obsahu scénáře, pomáhá režisérovi i následně dalším filmařům prakticky naplánovat typ záběru, pohyb kamery, kompozici objektů i herců ve scéně a samozřejmě již pracuje s určitým vizuálním konceptem, který by měl procházet celým filmem. Tuto funkci pomáhá také plnit tzv. moodboard, jedná se o určitou platformu, kterou utváří primárně režisér, DOP a výtvarník, popřípadě se ale na moodboard může také podílet kameraman, osvětlovač (tzv. gaffer), architekt, scénograf, kostymér nebo i make-up artist atd. Moodboard je centrum referencí, ze kterých by měl film vycházet. Tyto reference představují často fotografie z jiných filmů (stills), nebo fotografie obecně, avšak může jít také i o kresebné skicy nebo malby vytvořené buď přímo pro film nebo referující na obdobné téma. I u mainstreamových filmů se v moodboardech objevují také již existující (významná) umělecká díla, ze kterých později může vyjít například konkrétní kompozice v určitém kamerovém záběru, nebo naopak celkový vizuál filmu.

Zde se dostáváme k vizuální koncepci filmu. Na základě moodboardu se z plánovací vývojové fáze realizuje výrobní část filmové tvorby. Art

² DOP – director of photography je vedoucí pracovník, který má na starosti vizuální koncepci filmu, spadá pod něj prakticky vše, co tvoří obraz, tedy primárně kamera a světla. Spolupracuje ale také se scénografy, architekty scény, kostyméry a výtvarníky.

department – tedy umělecký department často významně a komplexně ovlivňuje podobu filmu. Pojdme se podívat na několik konkrétních příkladů. Znáмым filmovým kreslířem je například americký umělec Alan Lee, který proslul jeho prací na jednom z nejúspěšnějších filmových děl vůbec - trilogii Pána Prstenů. Jeho ilustrace se staly nejprve součástí samotné knižní předlohy (respektive jednoho jejího vydání) a posléze si jej režisér Peter Jackson přizval k přípravné i realizační části zmíněné trilogie. O několik let později pracoval Alan Lee s Jacksonem znovu na další filmové trilogii, jejíž předlohou byla opět literární tvorba J. R. R. Tolkiena (Hobit). V obou případech výtvarná práce Alana Lee významně ovlivnila podobu filmu. Na základě jeho skic tak byly vyráběny kostýmy, filmové rekvizity, architektura, ilustrace také ovlivnily typ zvolených záběrů, pohyb kamery, stříh, vizuální efekty (VFX) a barvení obrazu (color grading). Samozřejmě u všech těchto atributů také najdeme specifické odborníky, které také často pojí umělecký kontext, ať už jde o scénografy, architekty, umělecké řemeslníky, nebo postprodukční tým zahrnující barviče a tvůrce zmíněných vizuálních efektů. Pokud by byl Pán Prstenů naplánován a realizován na základě jiné vizuální koncepce a výtvarných návrhů, vypadal by zcela jinak, pozice výtvarníka tak byla stěžejní. U filmů, kde se výtvarná stránka nepodcení, je s ní naopak kvalitně a dostatečně do hloubky pracováno. můžeme sledovat také vyšší estetickou a vizuální kvalitu. Bohužel jsou také filmy, pro něž estetická kvalita, originalita nebo zajímavý vizuální koncept není primární nebo je zcela na okraji tvůrčího/producentického zájmu. Stejně tak jsou filmy, jejichž estetika je stylizována, avšak nekvalitně, povrchně, absentuje zajímavý, řemeslně i konceptuálně charakteristický autorský rukopis. Pokusím se v následujících řádcích uvést několik příkladů všech těchto kategorií.

Začneme příklady filmů, které výtvarnou a tím pádem celou vizuální stránku neřeší, respektive ji nepovažují za důležitou. Ideálním příkladem nám mohou sloužit primárně české mainstreamové komedie typu Ženy v běhu, Po čem muži touží, apod. Takových filmů ročně vychází poměrně hodně (2-3), jsou divácky úspěšné a to je hlavní důvod, proč tyto filmy vznikají. Jejich ambicí nejsou obsahové nebo formální hodnotné kvality filmového díla, nýbrž vysoká návštěvnost a tím pádem i vysoké zisky. Tyto filmy jsou založené na stereotypizaci, jejich vizuální stránka je všední, nikoliv však autentická. Spíše je samoučelná, technická stránka (kamera, světla) je jednoduchá, bez filmově estetizující vize. Je maximálně

praktická. Scénografie a kostýmy fungují také na stereotypech, tedy postavy jsou oblečeny, tak aby ještě více vynikl určitý charakter. Což obecně nevádí, film je komunikativní nástroj, avšak v případě těchto mainstreamových českých komedií se jedná o stereotypy pasoucích se na fenoménech jako sexismus, diskriminace, nerovnost, atd. Samozřejmě i takové filmy mají své místo a mohou radě lidem i po výtvarné a vizuální stránce konvenovat. Osobně je však shledávám silně škodlivými a to především v kontextu toho, jak velkou diváckou skupinu obsluhují. Více o těchto typech filmu velmi trefně referuje český filmový kritik Kamil Fila. (Fila 2003)

S tím souvisí i další kategorie – filmy, které svou estetickou stránku neopomíjejí, dokonce se snaží o její vědomé kvalitní uchopení, ale z určitých důvodů se jedná také o problematickou cestu, která má řadu společných principů, jako zmíněné české romantické komedie. Po skupině českých mainstreamových komedií si můžeme v tomto případě uvést asi současnou nejúspěšnější světovou filmovou sérií a to filmy studia Marvel, které vychází ze stejnojmenných komiksů amerického kreslíře Stana Lee. Filmů, které jsou vzájemně propojeny postavami, dějem a celým universem, jsou dnes již desítky, přičemž za jeden z prvních, který celou sérii odstartoval je označován film Iron Man z roku 2008. Tato skupina filmů dnes svou dominancí ovlivňuje nejen filmový průmysl ale rovnou celou pop-kulturu. Jedná se v podstatě o přístup k výrobě filmů, jako k výrobě značky, brandu. Jedná se o masový fenomén, o jehož existenci se ani Adornovi nesnilo. Ve filmové branži se dokonce často používá pojem Marvelizace filmu. U těchto filmů nemůžeme hovořit o absenci estetické stylizace. Některé filmy z této série se například stylizací odkazují k pop-kultuře 80. let. Některé jsou ryzí komedie, jiné si drží vážnější až psychologicky-dramatickou tvář. Přesto, jako celej se bohužel jedná o vyprázdňenou filmařinu, kde poctivé nebo nápadité estetické filmové stylizace nahradily povrchní (a často nefunkční) CGI efekty, stereotypní náměty i provedení, digitální vizualita obrazu bez pocitu skutečnosti, atd. Poměrně trefně se na adresu filmů od Marvelu vyjádřil jeden z nejúspěšnějších a nejzajímavějších režisérů posledních (desítek) let Martin Scorsese, když po New York Times napsal, že filmy Marvelu jsou vybroušeným produktem – zábavou, nikoliv však kvalitní filmařinou (jsou to formálně filmy – movies – ale nejedná se o film jako uměleckou formu – cinema). Jsou to filmy, které jsou navrženy k uspo-

kojení diváků, ničím nepřekvapují. Absentuje zde ambice vytvořit nové, hluboké umělecké dílo, které by se mohlo měřit například s literaturou, hudbou a podobně (Opinion Martin Scorsese 2019). Dalším problematickým aspektem tohoto i předešlého typu filmů je jejich masová popularita, která ohrožuje nebo již reálně narušuje komplexní umělecké estetické vnímání diváků, včetně dětí. K tomu se však ještě dostaneme podrobněji.

Abychom opustili vody pesimismu, podíváme se i na mainstreamové filmy, jejichž estetická stránka a vizuální stylizace je naštěstí stále na vysoké úrovni, je autorská, originální, odkazující se na jiná umělecká díla, je ambiciozní a překvapivá. Takovouto filmovou estetiku přitom nemusíme hledat jen u festivalových a nezávislých indie filmů. I do mainstreamové distribuce se dostávají autoři, jejichž filmy jsou dokonce i blockbusterového typu.³ Rád bych zde proto představil tvorbu několik celosvětově známých režisérů a tvůrců, jejichž tvorba přesně taková je. Jedná se o notoricky známá jména, přesto se hodí si je připomenout: Wes Anderson, Denis Villeneuve, Christopher Nolan, bratři Coenovi, Alejandro González Iñárritu, Ruben Östlund a již zmiňovaný Martin Scorsese. Tito zmínění autoři (ale samozřejmě nejen oni) v posledních dekádách tvoří úspěšné filmy, které si nachází velkou diváckou základnu, zároveň si však udržují, nebo dokonce posouvají estetickou kvalitu nejen v rámci vlastního autorského jazyka, ale i v kontextu filmu jako takového.

Američan Wes Anderson od konce 90. let točí filmy, jejichž styl je snad nejvíce esteticky specifický z daného výběru tvůrců. U jeho filmů cítíme velký důraz na výtvarné zpracování, které souzní s celkovým pojetím kamery a tvorby obrazu a pohybu v něm. Scény často využívají středové kompozice, perspektiva je plochá, kamera statická, blokování a střih rytmický, dialogy přesné, často suše odehrané. Děti se v jeho filmech chovají jako dospělí a naopak dospělí jako děti. Jeho filmy jsou poetické. Kromě hraných filmů je Anderson autorem i animovaných snímků. Je pravda, že s postupem času se jeho styl stává složitějším a důmyslnějším. Objevují se názory, že už paroduje sám sebe, přesto si stále drží svůj směr, kvalitu, zájem diváctva i slavných herců, kteří s Andersonem pracují. Jsou to právě filmy Wese Andersona, které fungují jako signifikantní příklad

³ blockbuster – jedná se zpravidla o film akčního žánru, který je určen k masové divácké odezvě

propojení výtvarného umění a filmu. Ostatně sám Anderson je mimo jiné kurátorem různých sbírkových a uměleckých výstav.

Kanadský režisér Denis Villeneuve patří v současné době mezi nejvíce skloňovaná jména v kontextu režisérů s osobitým stylem, který dokáže oslovit jak filmové odborníky, teoretiky, kritiky, tak i širokou veřejnost. Jeho snímky Příchozí, Blade Runner 2049 a poslední Duna se pohybují na poli filmových spektaklů, které však mají svou obsahovou i vizuální hloubku. Jsou to filmy často psychologicky niterné, vypovídající o přirozenosti člověka, avšak zasazené do maximálních měřítek problémů naší civilizace. A obdobně přistupuje Villeneuve i k estetice, ta je často minimalistická, avšak pompézní (na povrchně) v jednom. Jeho postavy se často pohybují ve velkorysých (reálně vytvořených) interiérech, kostýmy i scéna jsou do detailu promyšlené, velký důraz klade Villeneuve na světlo, nebojí se natáčet za šera či přímo za tmy. Svůj podíl na zvolené estetice nese i Roger Deakins, jeden z nejuznávanějších DOP v hollywoodu, který spolupracoval například na Duně. Ostatně Deakins spolupracuje i s dalšími zmíněmi režiséry.

Například s britsko-americkým tvůrcem Christopherem Nolanem, který je známý svou posedlostí v tématu času, který plní roli nejen námětu, ale ovlivňuje a tematizuje i stříhovou skladbu filmu. Další posedlost Nolan nachází v analogovém přístupu k natáčení filmů. Nejen, že využívá klasického širokoúhlého 72mm filmu, ale také minimalizuje podíl CGI efektů v obraze. To jeho filmům dává pocit realičnosti, byť jsou samy o sobě složité, propletené a nerealistické. Jeho poslední film Oppenheimer v sobě nesl několik momentů, kdy je ostrým stříhem braz přerušen detailními snímky štěpení atomů, do toho kromě klasické nara-ce film obsahuje i několik scénických prokladů, které celkově filmu místy propůjčily pocit, že divák sleduje spíše experimentální nebo video artový snímek, než mainstreamový blockbuster.

Ze zmíněných jmen ještě konkrétněji popíši tvorbu Rubena Östlunda, především pro jeho snímek Čtverec z roku 2017, který tematizuje samotný umělecký provoz (hlavním hrdinou je vedoucí kurátor významné galerie ve Stockholmu, celý film popisuje a paroduje určité absurdní procesy uměleckého světa). Östlund ve svých filmech staví estetiku jako téma, angažovaně referuje o společenských fenoménech umění nevy-

jímaje. V tomto kontextu se nabízí zmínit i dílo Juliana Rosefeldta Manifesto z roku 2015. Jedná se o jeden z neexplicitnějších filmů, které propojuje film a umění. Rosefeldt natočil 13 částí filmu, které rozstříhal a propojil do jednoho snímku, ve všech částech najdeme vždy v hlavní roli anglickou herečku Cate Blanchett, pokaždé však maskovanou jinak (jednou jako výrobkyně loutek, jednou jako učitelku, jindy zase jako bezdomovce, atd.). Touto spektakulární a sugestivní formou postupně autor pojednává řadu uměleckých manifestů z 20. století. Zazní tak texty a myšlenky dadaistů, futuristů, hnutí Fluxus, supermatistů, aj. Dostane se taky na myšlenky samotných umělců, například Sola Lewitta, Claese Oldenburga, Kazimira Maleviče a dalších. Rosefeldt důsledně pracuje s estetikou filmu, promyšlené masky, kostýmy, scéna, ale také rytmus střihu a soundtrack. Manifesto má dvě možné formy divácké prezentace – buď jako zmiňovaný film, nebo jako video instalace skládající se ze 13 autonomních projekčních ploch, které divák může vnímat samostatně. Zde se nabízí zmínit opět Ragnara Kjartanssona, který v podobném duchu utváří video instalace také. Například jeho dílo Western Culture (2015) představovalo 9 samostatných videí, které referují o momentech utvářejících/charakterizujících tzv. vyspělý Západ. Ve videích abstinuje narace a jsou založené na malířské estetice kvalitně výtvarně pojatých kulis. To z videí dělá něco jako malířskou filmařinu, alespoň takový termín se objevuje v kurátorském textu jedné z výstav, kde se tato díla objevila. (Luhring Augustine 2023)

V předchozí části textu byla stručně představena geneze společného vztahu filmu, audiovizuální tvorby a výtvarného či konceptuálního umění. Byli představeni konkrétní autoři videoartu, nebo videoperformance. A také byli popsány tři přístupy k vizuální koncepci a filmové estetice v mainstreamové filmové tvorbě určené pro masovou kulturu. V nadcházející části se pokusím vysvětlit, proč se domnívám, že by se těmito skutečnostmi a tématy mělo zabývat i umělecké vzdělávání včetně výtvarné výchovy na základních školách.

Audiovizuální formy patří mezi nejvíce divácky vstřebané kreativní formy současnosti. Nejspíše jsou vůbec nejsledovanější. Kromě uživatelských videí na sociálních sítích (reels na instagramu, tiktok, apod.), filmů a seriálů najdeme další obdobné video formy. Konkurovat velikosti jejich divácké skupiny moc jiných kreativních a uměleckých forem nemůže. Snad

jen hudba díky obdobně uživatelsky otevřenému prostředí (skrze aplikace jako spotify) se těší velké uživatelské popularitě. O poznání méně najdeme v naší společnosti pravidelných konzumentů literatury, výtvarného umění nebo divadla. Samozřejmě kvantita nerovná se kvalita a není cílem galerií stíhat návštěvní čísla VOD platformem, nebo kino řetězců a multiplexů.

Na druhou stranu, jako pedagog uměleckého oboru na střední škole neberu populární audiovizuální formy na lehkou váhu, neboť jsou to právě tyto formy, které u diváků (uživatelů) již od útlého věku významně pomáhají nebo sami přímo utváří estetické pravidla, normy a vnímání obecně. V soudobé kultuře je normální, že již od nejmenšího věku jsou děti vystavení různým formám videí, sledují hrané i animované filmy a seriály, hrají hry na různých platformách, sledují videa na sociálních sítích. Někteří se z uživatelů-konzumentů stávají i tvůrci audiovizuálního obsahu sami. Předmětem tohoto textu není hodnocení toho, zdali tato situace má celkově pozitivní nebo negativní dopad například na kognitivní nebo i motorický vývoj dětí. Podstatné podle mě je, abychom si v rámci výtvarného vzdělávání uvědomili, že vnímání estetiky našich žáků už dávno primárně neovlivňují ilustrace Josefa Lady a bohužel ani starší či naopak mladší díla výtvarného umění. Jsou to právě filmy Marvel Studios, také velmi populární asijské anime, či divácky velmi dostupné seriály na VOD platformách, které vizuální vnímání dnes saturují a utváří především.

Pokud se podíváme na to, jak jsou žáci základních i středních škol aktuálně vzdělávání v audiovizuálním obsahu, jeho kritickém diváckém vnímání a analýze, zjistíme, že v podstatě nijak nebo velmi málo. Rozhodně ne v takové míře, jako jsou těmto obsahům žáci vystavení. O možném vzdělávání v oblasti vlastní audiovizuální tvůrčí činnosti už ani nemluví, neboť zde je situace ještě tristnější (k vlastní tvorbě audiovizuálních forem se v rámci vzdělávání dostávají v drtivé většině žáci odborně zaměřených programů na středních školách, které se audiovizí přímo zabývají).

V uplynulých měsících tohoto roku (2023) značně zarezenovaly návrhy revizí RVP, jejichž jedna varianta spočívala v zavedení nové mediální výchovy (v oblasti audiovizí a dramatických umění) na úkor hodin výtvarné výchovy. Osobně se domnívám, že toto řešení není šťastné, na druhou stranu je nezbytné, aby se tyto obsahy ve větší míře do vzdě-

lávání dostaly. A to nejen do vzdělávání obecného, nýbrž i přímo do výtvarné výchovy, neboť (jak je i v tomto textu naznačeno) film a audiovizuální forma byla a je součástí umění. Na Katedrách výtvarných výchov tak najdeme předměty, nebo ateliéry, které audiovizuální tematiku obsahují. Většinou však jde pouze o fragment dalších obsahů, které dané předměty či ateliéry tematizují. Domnívám se, že se nabízí otázka, zdali by i studenti těchto kateder (a budoucí učitelé uměleckých oborů a předmětů) neměli mít možnost dostatečně se vzdělat v kritickém uvažování i tvorbě v audiovizuální oblasti a filmu. Osobně bych na tuto otázku hledal pozitivní odpověď, byť by realizace takového kroku znamenala redukci některých jiných uměleckých (tradičních/rukodělných) forem. Jednalo by se o krok z nutnosti reflektovat masový dopad audiovizuálních obsahů na dnešní společnost.

Druhá možnost zmiňované koncepce revizí RVP zamýšlí vznik zcela nových předmětů, které by obsáhly i audiovize a film. Je možné, že nakonec revize bude zcela jiná, nebo že k ní ani nedojde. Tak či tak domnívám se, že by se žáci ZŠ a SŠ (i studenti vysokoškolských uměleckých a výtvarně-pedagogických oborů) měli v těchto oblastech vzdělávat a trénovat tak minimálně své vlastní kritické uvažování a tím pádem i obecné vnímání estetiky.

Jak by taková výuka, ať už coby součást výtvarné výchovy, nebo zcela nového předmětu (či jako průřezové téma, projekt, apod.) mohla vypadat? Na to dnes již najdeme odpověď v řadě odborných publikací a článků, které se tématu audiovizuálních a multimediálních forem ve vzdělávání věnují. Důležité je, aby k implementaci docházelo s cílem dosáhnout reálných výsledků ve vnímání a popřípadě i v tvorbě audiovizuálních děl a filmů. A ne, aby šlo o splnění určitého trendů a ještě ke všemu jen na papíře. Reálně tak může jít jen o jednodílnou projekto-va cvičení, kdy například žáci ve škole nebo doma shlédnout zadný film (vhodně vybraný učitelem) a následně daný film individuálně, ve skupinách nebo i společně analyzují. Mohou jej samozřejmě analyzovat komplexně, tedy i jeho žánr, kvalitu vyprávění, apod., avšak mohou se také jen zaměřit na jeho estetickou stránku. Tzn. například dešifrovat a znovu vytvořit moodboard filmu, charakterizovat použitý kamerový postup, pokusit se odůvodnit, proč filmaři zvolili právě takový, analyzovat a pospat scénografii, práci s kostymy například ve vztahu k postavám,

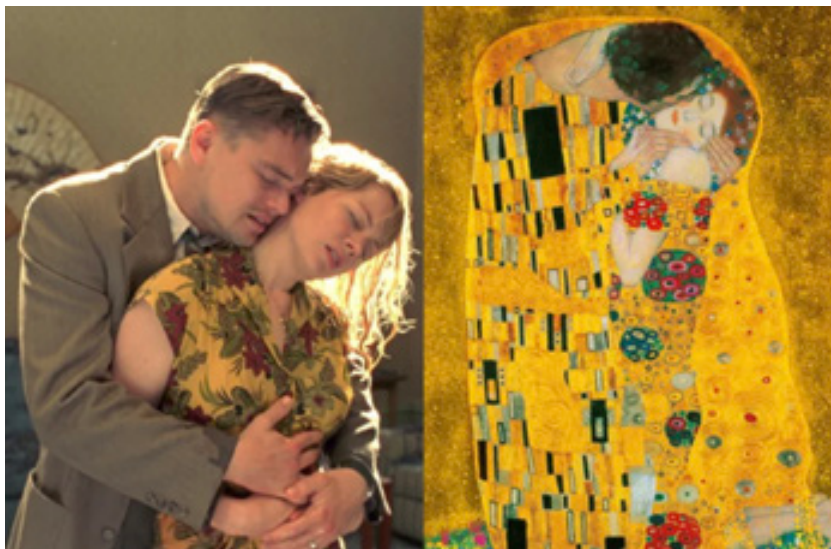
nebo jaká je barevná paleta obrazu, jak se mění v závislosti na emoční atmosféře. Žáci se mohou také zaměřit na sound design, tedy nejen na vizualitu, ale i audio, které působí na diváckou percepci stejně jako obraz. Mohou tak popsat jednotlivé zvukové vrstvy - dialogy, zvukové efekty, ambienty a samozřejmě i hudbu. Po teoretické analýze se mohou sami pokusit audiovizuální dílo, či přímo film, realizovat. Připraví si synopse, scénáře, storyboard, moodboard, plán natáčení, navrhnou si scénu, kostýmy, make-up a mohou začít.

Avšak i pouze teoretické analýzy pomáhají edukovat diváka, který se na audiovizuální obsah, který konzumuje, může dívat více do hloubky a analyticky posuzovat kvalitu estetického provedení dané filmové stylizace. Takový divák/žák má potom mnohem blíže k tomu, aby začal vnímat i zastupce jiných uměleckých forem, jakými je i výtvarné a současné umění obecně.

Dospěl jsem k závěru textu, jehož ambicí nebylo vytvořit hluboký analytický příspěvek opřený o konkrétní kvalitní výzkum. Důvodem vzniku tohoto textu i mého příspěvku na konferenci INSEA v Ostravě bylo a je šířit myšlenku vyšší míry implementace vzdělávání v oblasti kritického uvažování a případně i tvorby audiovizuálních děl a filmů. Pokusil jsem se stručně a jasně definovat, že vztah (výtvarného) umění a filmu je komplexní, dnes již tradiční a trendy (jen si vezměme kolik videí a různých projekcí je každoročně k vidění coby součást předních světových výstav a uměleckých přehlídek). Dále jsem popsal možné vidění estetických přístupů mainstreamových filmů, které konzumují největší divácké masy a následně jsem se pokusil vysvětlit proč a popřípadě i jak je nutné kritické divácké i tvůrčí angažování u žáků budovat.

Domnívám se, že pokud se jako pedagogové uměleckých a výtvarných oborů nebudeme více zajímat o vzdělávání v oblasti audi vizuálního kritického uvažování a v samotné filmové tvorbě, budeme tím stále více a více směřovat k poklesu kvality estetického vnímání a citění ve společnosti obecně, tedy nejen v kontextu filmu, ale i v umění nebo architektuře.

Obrazová příloha



Obr. č. 1: Nalevo still z filmu Prokletý ostrov Martina Scorsese, napravo Polbek od Gustava Klimta. Zdroj: imbd.com.



Obr. č. 2: Předprodukční příprava při výrobě filmové trilogie Hobit. Na fotce: John Howe, Alan Lee a režisér Petr Jackson, zdroj. Film o filmu.



Obr. č. 3: Ukázka barevné palety užité ve filmech Wese Andersona: Studio binder.



Obr. č. 4: Vizuální styl
Denise Villeneuve,
zdroj: Cinema dream.



Obr. č. 5: Video-artová instalace Juliana Rosenfelda Manifesto, zdroj: web autora.



Obr. č. 6: Figures in Landscape od Ragnara Kjartanssona, zdroj: web autora.

Literatura

FILA, Kamil. Na českých lidových komediích o mužích a ženách nevádí lechtivost, vadí, že nás poučují o nesmyslech. *Kinobox* [online]. 2023 [cit. 2023-12-03]. Dostupné z: <https://www.kinobox.cz/clanky/tema/21938-na-ceskych-lidovych-komediich-o-muzich-a-zenach-nevadi-lechtivost-vadi-ze-nas-poucuji-o-nesmyslech>.

SCORSESE, Martin. I Said Marvel Movies Aren't Cinema. Let Me Explain. *The New York Times* [online]. 2019 [cit. 2023-12-04]. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/2019/11/04/opinion/martin-scorsese-marvel.html>.

LUHRING, Augustine. Ragnar Kjartansson: Exhibitions. *Luhring Augustine* [online]. 2023 [cit. 2023-12-04]. Dostupné z: <https://www.luhringaugustine.com/exhibitions/ragnar-kjartansson4>.



Když listovat nejde

Mgr. et Mgr. Jiří Černý, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

Abstract

The study deals with the accessibility of medieval books in museum exhibitions, museum and gallery education and art education. It analyses three ways in which different institutions have attempted to bridge the distance between the object displayed in the showcase and the viewer through digital printing and digitisation. Using an example from good practice, it demonstrates the importance of presenting the manuscript in its original function and as an artefact that fundamentally changes its form as it is leafed through. The digitally processed educational material is perfectly suited for this purpose.

Key words

museum education – manuscript – book of oracles

Vystavit knihu představuje opravdový problém. Nejde jen o to, že jakoukoliv prezentaci limitují klimatické podmínky a přípustné množství osvětlení (Ďurovič et al., 2002), které více než často odporují představám nepoučeného (a často nepoučitelného) vedení českých muzeí a galerií. Zásadní potíže způsobuje už samotné mediální uzpůsobení knihy a jím předurčený způsob vnímání, který je v naprosté většině případů založen na postupném listování v kodexu (Rautenberg, 2015). V muzejní praxi to znamená, že z knihy jsme schopni ukázat toliko jednu otevřenou dvojstranu, o zbytek zůstává návštěvník ochuzen. Za sklem se rukopis, starý tisk, ale i tištěná produkce 20. či 21. století proměňují v nedotknutelné relikvie, které publiku neprozrazují nic o tom, jak se svazky užívaly, jaké mají součásti, či jestli a jak graduje v nich obsažený obrazový doprovod. Muzejní expozice i skleněná zábrana navíc redukuje objekty, které měly vždy více funkcí, na ryze estetická výtvarná díla (Bartlová 2003, s. 9; Bartlová 2012, s. 31–36). Druhotně vytvářená distance a chtěná či nechtěná sakralizace užitého objektu v neposlední řadě odrazují mladšího diváka, anebo mu dokonce znemožňují předmět adekvátně vnímat. Skleněná vitrína ztěžuje, respektive při umístění v nepatřičné výšce dokonce znemožňuje, jakoukoliv vizuální interakci a prakticky vylučuje takto chráněný originál adekvátně zařadit do procesu edukace či výtvarného vzdělávání.

Podíváme-li se na soudobou praxi, sahají paměťové instituce ke třem základním řešením, jak zvládnout tuto nesnáz. Vycházejí přitom z postupující digitalizace a z kvalit, možností i cenové dostupnosti digitálního tisku. První z těchto tří možností představuje vytvoření faksimilí tak, jak to udělalo např. Vlastivědné muzeum v Olomouci, když v roce 2012 připravovalo stálou historickou expozici (Hradil, 2012). Na danou dobu přiměřené řešení se při pohledu na dnešní trendy jeví jako příliš zkostnatělé a předražené. K elegantnějšímu a efektivnějšímu způsobu sáhlo naproti tomu v roce 2023 Museum Folkwang v německém Essenu při výstavě *Chagall, Matisse, Miró: Made in Paris*. Pomocí řad digitálních fotografií napodobovalo listování knihou, která zde byla fyzicky přítomna a vlastně se mezi reprodukcemi ztrácela. Velmi podobný princip zvolila ve stejném roce i soukromá olomoucká galerie RUB, když prezentovala dílo švédské abstraktní malířky Hilmy af Klint. Příchozím ani nemuselo vadit, že se jednalo o přehlídku jednoho jediného sešitu a že se převážně dívali na reprodukce. V režii Marka Thera, zodpovědného

za architektonické řešení, byly totiž jednotlivé stránky skicáku nasnímány a po stěnách vystaveny v kopiích, zatímco originál spočíval uzamčen ve skleněném domečku na klavíru uprostřed.¹

Digitální repertoria knihoven a online kolekce muzeí či galerií dnes schraňují nespočetné množství knižního materiálu. Odborná veřejnost si již těžko představí, že by pracovala bez kompletních digitálních faksimilií dostupných z jakékoliv kanceláře či pohodlí domova. Výhodou je mimo jiné okolnost, že kodikologický popis v online prostoru je často mnohem přesnější než ten v tištěných katalogích. Nejdůležitější digitální knihovnou pro náš region je *Manuscriptorium* (Manuscriptorium 2023a), které od posledního čtvrtletí roku 2023 nabízí svou novou vylepšenou verzi (Manuscriptorium 2023b). Ovšem najít na této platformě kýžený rukopis může být oříškem i pro odborníka, a to dokonce v případě, že má přesnou signaturu. Kvantita shromážděného materiálu jde proti kvalitě vyhledávání, což dělá z *Manuscriptoria* pro širokou veřejnost zahuhradu uzavřenou. Vstřícným krokem vůči laikům jsou naopak virtuální výstavy, které *Manuscriptorium* zprostředkovává. Dlouhou dobu opanovala platformu výstava *Knih a závoj: 1100 let od úmrtí kněžny Ludmily*, sestavená v roce 2021 k výročí zavraždění této světky (Knih a závoj, 2023). Prezentace jako by kopírovala trend platformy, neboť i ona se utápěla v přešlých nashromážděném materiálu. Dynamičtější, leč pro mladé publikum pravděpodobně jen málo atraktivní výraz byl propůjčen virtuální výstavě *Srdce knihovny: Bibliotheca nationalis* přístupné od konce března 2023 (Srdce knihovny, 2023). Za oběma výstavami stojí Národní knihovna, která využívá tento formát rovněž k přehlídám menšího rázu (např. Pražská sbírka, 2023). Vynikajícím počinem na poli virtuálních přehlídek se roku 2021 stala výstava *Lipnická bible 1421–2021*, která z různých úhlů pohledu předváděla jeden jediný rukopis a zohledňovala i edukační potenciál představeného artefaktu (Lipnická bible, 2023a a 2023b, srov. Doležalová a Pacovský, 2023). Aplikován byl multidisciplinární přístup, který byl založen a organizován dle kodikologického rozboru. Je tedy otázkou, je-li toto řešením jediným možným a nebude-li poučeného diváka napříště nudit.

1 Výstava *Chagall, Matisse, Miró: Made in Paris* se uskutečnila ve dnech 1. 9. 2023 – 7. 2. 2024. K přehlídce byl vydán katalog (Gorschlüter et al., 2023). Výstava *Hilma af Klint: Garden of Eden* proběhla v termínu 14. 4.–15. 12. 2023 v RUB Gallery v Olomouci.

Do třetice existuje možnost digitální prezentace přímo v expozici. Paměťové instituce si vypomáhají různě velkými digitálními pultíky či tablety, které se příchozím nabízejí přímo mezi muzeáliemi, tedy originálními artefakty. Malou digitální obrazovku nalezneme například ve stálé expozici nazvané *Ke slávě a chvále* v Arcidiecézním muzeu v Olomouci. Nutno ovšem přiznat, že prvek bývá většinu času nevyužit, protože příchodí nudí. Stejný osud postihnul mnohem větší obrazovku, kterou nabídlo Vlastivědné muzeum v Olomouci svým návštěvníkům na začátku roku 2023 ku příležitosti konání výstavy *Skrytá krása: Středověké rukopisy z našich sbírek*.²

Výstava prezentovala skromnou kolekci rukopisů a inkunábulí, které ukrývá muzejní sbírková knihovna a která do té doby nikdy nebyla v celé své šíři představena veřejnosti. Vědeckého zpracování se iluminovaným svazkům dostalo v roce 2020 od olomouckého historika umění Pavola Černého (2020). Kurátor sbírkové knihovny a autor této studie Jiří Černý nechával vzácné exempláře po několik let systematicky digitalizovat a zpřístupnit na *Manuscriptoriu*. Protože se až na jednu výjimku, tzv. *Olomouckou knihu věštek* se signaturou K-14905, jedná o průměr dobové produkce, byli správce sbírky Jiří Černý a externí kurátorka Soňa Černá z Masarykova ústavu a Archivu Akademie věd ČR vedeni tomu, aby připravili výstavu popularizační, zaměřenou na laické publikum. Pro objasnění vzniku rukopisu využila kurátorská dvojice nejen sbírek a znalostí odborných pracovníků z historického i přírodovědného ústavu mateřského muzea, ale odřezky pergamenů a cenné rady pocházely od přátel, kolegů a kolegyně mimo instituci. Protože *Olomoucká kniha věštek* obsahuje celou řadu iluminací s vyobrazením zvířat, bylo možné ve výstavě srovnávat dobová zobrazení s dermoplastickými preparáty. Tyto muzeálie do značné míry přebíraly funkci „pomocných“ expozičních prvků (Šobáňová et al., 2016, s. 32). V praxi to vypadalo tak, že návštěvníky jako první uvítala vycpaná liška se slepicí v tlamě. Úsilí věnované do digitalizace středověkého i novověkého materiálu mělo být zúročeno tak, že muzeum umístilo před výstavní prostor pult s dotykovou obrazovkou nabízející přístup ke snímkům vlastních svaz-

² Výstava se konala ve dnech 27. 1. 2023–23. 4. 2023 v Handkeho sále Vlastivědného muzea v Olomouci. K výstavě byl vydán malý průvodce (Černý a Černá, 2023).

ků prostřednictvím databáze *Manuscriptorium*. Ale stejně jako v předěšlém případě ani u tohoto samoobslužného pultu nikdo nikdy nestál.³

Jinak tomu bylo uvnitř expozice samotné. Protože se výstava zaměřovala na typickou středověkou produkci, bylo jejím úhelným kamenem, aby se nezaměřovala pouze na svůj nejnvýznamnější kus, německy psaný a plně iluminovaný rukopis *Olomoucké knihy věštek*. Zároveň nesměl malý rukopis při sníženém osvětlení v místnosti mezi ostatními zapadnout. Pro relativně vysokou částku, kterou by si vyžádalo předělání barevně neodpovídající staré faksimilie, bylo rozhodnuto prezentovat digitální kopii. Režie výstavy počítala s tím, že na jedné straně dělicí příčky bude stát vitrína s rukopisem, kterou doplní doprovodné texty. Z druhé strany byla do příčky zabudována obrazovka s interaktivním obsahem. U ní se doslova „dveře netrhly“. Obrazovka se stala nejen důležitou součástí komentovaných prohlídek, ale využila ji ve své zprávě i Česká televize (Události v regiorech, 2023).

Název rukopisu o 21 pergamenových foliích vychází z německého titulu *Olmützer Losbuch*.⁴ Český překlad *Olomoucká kniha věštek* je výstižný, neboť rukopisy tohoto typu sloužily k předpovídání budoucnosti a vyjevování neznámých skutečností (Heiles, 2018; Stephan, 2019). Pozornost přitahují především velice kvalitní iluminace provedené krycími barvami a doplňované zlatem, které se nacházejí nejen na předním předeští rukopisu, ale i na každém původním středověkém listu. Přestože malířská výzdoba vykazuje jistou příbuznost s výtvořmi českého krásného slohu, vznikla podle všeho na počátku 15. století v jižním Německu (Černý, 2020, textový svazek s. 661–664). Ačkoli středověká církev užívání knih věštek všemožně zakazovala, byly tyto texty velice oblíbené, takže se stávaly dobovými bestsellery. Šlo přitom o zvláštní typ knih, které nebyly založené na postupném, a už vůbec ne tichém pročítání od začátku do konce (Heiles, 2020, s. 13–14, 17, 40–41, 274). Právě naopak, byly určeny výhradně k tomu, aby uživatel v daný okamžik většinu textu ignoroval a přečetl si jen to sdělení, k němuž jej dovedly náhoda

3 Tím se mimo jiné potvrdil již dříve formulovaný apel Petry Šobáňové (2019, s. 27): „Zpřístupnění digitálního obsahu by mělo být pouze prvním krokem, po němž musejí následovat další: kurátorské uchopení a didaktické zprostředkování sbírek a obsahu, který se k nim váže – obdobným způsobem, jako se to děje v oblasti prezentace klasické.“

4 Edici a rozbor německého textu pořídil Leopold Zatočil (1968, s. 11–164). Digitální faksimilie je dostupná na Manuscriptoriu (Olmützer Losbuch, 2023).

a systém relativně komplikovaných odkazů. Výrok o tom, co se v budoucnu stane, mohl přitom tazatel vyhledat sám, nebo se akt čtení stal součástí širší sociální interakce.

Text *Olomoucké knihy věštev* vykazuje chyby a rukopis postrádá smysluplný převodní mechanismus. Přesto byl v 15. století populární, protože se dochoval celkem ve třech opisech. Kromě Olomouce nalezneme další zdobené exempláře v univerzitní knihovně Heidelbergu a královské observatoři v Edinburghu (Stephan 2019, s. 490–501). Dobové publikum tedy na této knize muselo něco fascinovat, když mecenáši vynakládali nemalé částky na její opis a výzdobu. Poznámky z roku 1650 na doplněné předsádce navíc dokládají, že alespoň raně novověké publikum bylo schopné tento defektní text zaznamenaný hned v několika kodexech používat.⁵

Princip náhody byl dán rozpohybováním otočného kola, které je zabudováno do předního přیدهšší olomouckého rukopisu a které je lemováno řadou římských číslic od 1 do 32. Z toho lze tušit, že konečné číslo 32 bylo pro organizaci rukopisu zásadní. Čtenářstvu se nabízí stejný počet témat, ze kterých může vybírat a podle nichž se text řadí ke knihám věštev s otázkami. V knize lze nalézt seznam se stejným počtem proroků a biblických králů jako i medailonů s jejich bustami, přes něž vede cesta k dalšímu naváděcímu prvku. Tím je dvojstrana s tabulkou obsahující zobrazení vesmírných těles, která čítá na své pravé straně rovněž 32 řádků. Ty přímo odkazují k 32 stranám s medailony, v nichž jsou zobrazena zvířata a symboly zvěrokruhu. Konečně každá z těchto stran obsahuje stejný počet německy psaných orákul, která zabírají vždy po jednom řádku a jsou opatřena římským číslováním.

Za otočným kolem na předním přیدهšší a okružím ze stylizovaných mračen jsou zobrazeny polopostavy dvou andělů třímající nápisové pásky. Na nich je zaznamenan lapidární návod, který zároveň celý proces losování dává všanc: „Kolo roztoč rukou. Ale nevěř ničemu, jde o plané tlachání.“⁶ Zpochybňování sebe sama nepředstavuje v případě knih věštev nic výjimečného. Výroky, jež odrazovaly od věšštění, tedy

5 Srov. Černý a Černá (2024). Další stať k tomuto tématu by měla vyjít v roce 2025.

6 Německý originál citován dle Zatočila (1968, s. 22): „Reib vmb mit der hannt. Nicht ge-laub es ist der tannt.“

od zakázaného a křesťanské víře se protivícího jednání, se v řadě případů přenášely totiž do knih samotných. Jindy, především v tištěných verzích, bývají knihy věštek považovány za pouhou zábavu, která si tím pádem nenárokují žádnou platnost (Heiles, 2018, s. 155–217; Heiles et al., 2021, s. IX–XI). V olomouckém exempláři se mohlo jednat o jakési alibi proti případným výtkám, zároveň výrok včleňoval knihu do kontextu hry a zábavy, v němž byla očividně užívána.

To dokazují výroky, které vyzývají tazatele k tanci a pití, např.: „Nic jiného tě nenapadá. Tak přines víno a nalej.“⁷ Nebo: „Tvoje žena si už nestěžuje, že již nemůže tančit.“⁸ Celá řada navýsost vtipně formulovaných výroků se navíc dotýká otázek lásky a partnerského lože, či sahá dokonce až do vulgárního spektra: „Lásky je ti dáno, jako čert potřebuje kadidla“, anebo: „Ze svých snů se ještě posereš, strč si rybu do prdele.“⁹ Lze si proto představit, že se výroky hledaly, nahlas předčítaly a vykládaly v plénu vícera osob a že celý proces tvořil součást anebo dokonce základ nějaké festivity. Smysl tkvěl očividně ve společném zacházení s knihou, kdy zásadní moment představovalo kolektivní prožívání celého procesu losování a rozhodování, jak orákulum reaguje na aktuální životní situaci tazatele.

Nabízela-li chodba před výstavou *Skrytá krása* docela neúspěšně přehled nad veškerými digitalizačními aktivitami muzea, ukázal se přístup v hlavní výstavní místnosti jako velice nosný. V maximální míře prokázalo svou platnost pravidlo, že méně znamená více. Aplikace, kterou vytvořili kurátoři ve spolupráci s Tomášem Arnoldem z olomoucké Katedry výtvarné výchovy a Jakubem Žákem z Pevnosti poznání, ukazovala jen jediný tenoučkový rukopis. Tento hybridní expoziční prvek digitální povahy s převažující povahou substitutu (Šobáňová et al., 2016, s. 34–39; Šobáňová, 2019, s. 6–11) pracoval s motivem překvapení, kdy obrazovka zvětšovala z druhé strany umístěný rukopis na devítinásobek.¹⁰ Prohlédnout si šlo tak jakýkoliv detail, který by byl zřejmý jedině pod lupou. To vyžadovalo nechat i přes existující digitální faksimilii objekt přefotit do velkého rozlišení, což při daném rozsahu mu-

7 „Du chanst nicht pas gedenkchen, dan trag her wein, las schenkchen“ (Zatočil 1968, s. 65).

8 „Dein frau klagt nicht mer, dann das sy nicht mag tanczen mer“ (Zatočil 1968, s. 59).

9 „Mynn ist dir beschert, als der tewfel weirach wegert“ (Zatočil 1968, s. 63); „Von trawmen wescheist du dich noch, stos ain visch in das loch“ (Zatočil 1968, s. 71).

10 Rukopis měří 29,5 x 21,7 cm, televizor měl rozměr 94 x 155 cm.

zejní fotograf zvládl velice rychle. Listy šlo otáčet jak dvojným poklepem na obrazovku, tak přetažením. Aby se menším dětem vůbec podařilo na televizi s velkou úhlopříčkou obrátit list, musely držet prst na obrazovce a zároveň udělat úkrok stranou. Nechtěný vedlejší efekt tedy způsobil, že je kniha doslova pohltila.

Digitální aplikace napodobovala původní určení knihy nejen snadným listováním dopředu a zase zpět, ale edukátor a programátor rozpohybovali rovněž otočné kolo zabudované do předního přídeští, které sloužilo jako losovací mechanismus. Pomocí českých překladů, které se na poklik objevovaly na obrazovce, návštěvníci postupně odhalovali prvky, pomocí nichž se čtenář orientoval v knize.¹¹ Při poklepání na mluvící pásky andělů postupně odkryli již citovaný nápis. Totožný postup byl uplatněn na následujících sedmi stranách, které nabízely kompletní překlad veškerého textu ve středověké němčině. Návštěvník tak zjistil, že proti losovacímu kolu sedí čtyři antičtí filozofové Cato, Aristoteles, Platón a Vergilius. Dozvěděl se, že busty proroků a biblických králů začínají Zachariášem a že jediný snědý muž se jmenuje Morell. Kdo to je, mu již aplikace neprozradila, protože to neví ani současní badatelé (Černý, 2020, s. 662–663). Hlavu si zvědavý příchozí mohl lámat nad převodní tabulkou s nebeskými tělesy a směry, která jej naváděla, jaký medailon má na následujících stranách vyhledat.

Jiný postup byl zvolen u stran s medailony, kde je shromážděno vždy po 32 výrocích. Stejně jako u předchozích folií se překlad soustředil na prvky, které identifikují stranu a organizují rukopis. Proto byla nejdůležitější identifikace znamení zvěrokruhu a živočichů. Jelikož jednotlivá znázornění neodpovídají současnému zobrazovacímu kánonu a středověké nápisy na spodním okraji nepomůžou ani trénovanému němčináři, jde ve své podstatě o kvíz. Se středověkým uživatelem tak novodobý návštěvník sdílí proces hledání a identifikace. Stejně jako kdysi bylo listování ve výstavě doprovázeno veselím, když divák nemohl rozeznat kukačku od slavíka, anebo zaměnil jednorozce se lvem. Tým Tomáše Arnolda si původně představoval, že kurátorská dvojice přeloží celou knihu takříkajíc přes noc. Germanisté Soňa a Jiří Černí na každé straně nakonec vybrali jeden výrok, který nabídli návštěvníkům v českém ekvivalentu. Při rozšíření na celý text by bylo nutné uvažovat o tom, do jaké

11 Heiles (2018, s. 17, 41–43) označuje tyto prvky anglickým výrazem patterns.

míry jsou výroky explicitně se vztahující k lidské sexualitě a orákula s vulgarismy vůbec vhodná pro mladší publikum.

Obrazovka s interaktivním obsahem umístěná ve výstavě *Skrytá krása* zprostředkovávala návštěvníkům celkový dojem z knihy. V nadměrném zvětšení šlo rozeznat veškeré součásti kodexu a v detailu pozorovat fine-sy středověkého iluminátora anebo písaře. Listování, točení a částečný převod do češtiny pak nechával zájemce pochopit, jaké elementy byly pro orientaci v knize zásadní, vždyť je v daný okamžik v interakci s nasnímanou knihou využívali. Otevřenou otázkou zůstávalo, jak kniha fungovala. Od vytočeného čísla totiž nevede žádná přímá cesta k výslednému orákulu. Přesto se kodex používal, což dokazují nejen drobná poškození či novověké přípisky, ale i další dva dochované a iluminované opisy téhož textu. V přímé interakci to dokládalo samo publikum. Zvědavci, kteří se postavili před dotykovou obrazovku, se automaticky obsadili do role uživatelů, kteří sami musí záhadu vyřešit a najít své napojení na daný artefakt. Výbuchy smíchu či hlasité dohadování za zastěnou prozrazovaly, že se kniha pomocí obrazovky navrátila do svého původního prostředí, tedy že se stala herní proprietou.

Konkrétní příklad digitálního hybridního edukačního prvku využívající didaktický potenciál a herní povahu muzeálie ukazuje, jak jednoduché může být vtažení digitálních technologií do výstavní expozice a vzdělávání. Není ani tak podstatné, s jak velkým množstvím digitalizovaných objektů se pracuje, či je-li digitální materiál zpracován profesionální firmou. Jako mnohem důležitější se jeví přesné zaměření na přesně vymezený problém, což na sebe váže úzkou spolupráci edukátorů s odbornými pracovníky. Jen díky badatelsky kvalitně zpracovanému základu mohla obrazovka předvádějící za pomoci digitálních technologií rukopis *Olomoucké knihy věšteb* sehrávat zásadní roli při komentovaných prohlídkách. Byl to právě digitální obsah, na němž šlo bez jakýchkoliv omezení názorně demonstrovat, jak se v knize listovalo a jak zásadní byla tato činnost pro zacházení s touto herní proprietou, která je dnes považována za výtvarný artefakt.

Obrazová příloha



Obr. č. 1: Zastrčená faksimilie Olomoucké knihy věštek ve stálé expozici Olomouc – patnáct století města, Vlastivědné muzeum v Olomouci, 2012. Foto: Vlastivědné muzeum v Olomouci.



Obr. č. 2: Pohled do výstavy Hilma af Klint: Garden of Eden, Rub Gallery Olomouc, 2021. Foto: Jiří Černý.



Obr. č. 3: Pohled do výstavy Skrytá krása: Středověké rukopisy z našich sbírek, Vlastivědné muzeum v Olomouci, 2023. Foto: Vlastivědné muzeum v Olomouci.



Obr. č. 4: Obrazovka zabudovaná do dělicí přičky ve výstavě Skrytá krása: Středověké rukopisy z našich sbírek, Vlastivědné muzeum v Olomouci, 2023. Foto: Anna Boček Ronovská.



Obr. č. 5: Digitální aplikace pro výstavu Skrytá krása: Středověké rukopisy z našich sbírek, Vlastivědné muzeum v Olomouci, 2023. Printscreen.



Obr. č. 6: Digitální aplikace pro výstavu Skrytá krása: Středověké rukopisy z našich sbírek, Vlastivědné muzeum v Olomouci, 2023. Printscreen.

Literatura

BARTLOVÁ, Milena. *Průvodce studiem dějin středověkého výtvarného umění*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3296-0.

BARTLOVÁ, Milena. *Skutečná přítomnost: středověký obraz mezi ikonou a virtuální realitou*. 1. vyd. Praha: Argo, 2012. ISBN 978-80-257-0542-1.

ČERNÝ, Jiří a ČERNÁ, Soňa, 2024. *Organisation des Losbuchs mit 32 Fragen in den Handschriften aus Olmütz, Heidelberg und Edinburgh*. Studie o rukopisech. Roč. 54, č. 1–2, s. 7–35.

ČERNÝ, Jiří a ČERNÁ, Soňa. *Skrytá krása: Středověké rukopisy z našich sbírek [doprovodný text k výstavě]*. 1. vyd. Olomouc: Vlastivědné muzeum, 2023.

ČERNÝ, Pavol. *Středověké a raně novověké iluminované rukopisy ve sbírkách Olomouce a Kroměříže*. 1. vyd. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2020. 2 svazky. Studie o rukopisech. Monographia, sv. XXIV. ISBN 978-80-88304-33-3.

DOLEŽALOVÁ, Lucie a PACOVSKÝ, Karel, ed. *Lipnická bible: štít víry v neklidných časech pozdního středověku*. 1. vyd. Okrouhlice: Za záchranu rodného domu Jana Zrzavého, 2021. ISBN 978-80-908223-0-6.

ĐUROVIČ, Michal et al. *Restaurování a konzervování archiválií a knih*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2002. ISBN 80-7185-383-6.

GORSCHLÜTER, Peter, BURG, Tobias, GROHNERT, René, DANERS, Peter a LECHTRECK, Hans-Jürgen. *Chagall, Matisse, Miró – Made in Paris*. 1. vyd. Göttingen: Edition Folkwang/Steidl, 2023. ISBN 978-3-96999-287-6.

HEILES, Marco. *Das Losbuch: Manuskriptologie einer Textsorte des 14. bis 16. Jahrhunderts*. 1. vyd. Wien: Böhlau, 2018. Beihefte zum Archiv für Kulturgeschichte, Heft 83. ISBN 978-3-412-50904-0.

HEILES, Marco, REICH, Björn a STANDKE, Matthias, ed. *Gedruckte deutsche Losbücher des 15. und 16. Jahrhunderts*. Band 1. 1. vyd. Stuttgart: Hirzel, 2021. Ludica, Band 2. ISBN 978-3-7776-2717-5.

HRADIL, Filip. *Stálá expozice Olomouc – patnáct století města. Zprávy Vlastivědného muzea v Olomouci*. 2012, č. 304, s. 115–119. ISSN 1212-1134.

KNIHA A ZÁVOJ. *Kniha a závoj. 1100 let od úmrtí kněžny a svěťice Ludmily*. [online]. 2023. Dostupné z: <https://new.manuscriptorium.com/disseminate/index.php?pid=61b0cf94130fc1.39345100/kniha-a-zavoj> [cit. 2023-12-08].

LIPNICKÁ BIBLE. *Lipnická bible 1421–2021: Štít víry do neklidné doby*. [online]. 2023a. Dostupné z: <https://www.manuscriptorium.com/?q=node/32837> [cit. 2023-12-08].

LIPNICKÁ BIBLE. *Lipnická bible. Štít víry v neklidných časech pozdního středověku*. [online]. 2023b. Dostupné z: <https://lipnicebible.ff.cuni.cz/> [cit. 2023-12-08].

MANUSCRIPTORIUM. *Manuscriptorium: Digital Library of Written Cultural Heritage*. [online]. 2023a. Dostupné z: <https://www.manuscriptorium.com/cs> [cit. 2023-12-08].

MANUSCRIPTORIUM. [online]. 2023b. Dostupné z: <https://new.manuscriptorium.com/> [cit. 2023-12-08].

OLMÜTZER LOSBUCH. [online]. 2023. Dostupné z: https://new.manuscriptorium.com/apis/resolver-api/cs/catalog/default/detail/manuscriptorium%7CAIPDIG-VMO___K_14905_____3ULWBVF-cs [cit. 2023-12-08].

PRAŽSKÁ SBÍRKA. *Pražská sbírka univerzitních tezí. Poklad evropské barokní grafiky*. [online]. 2023. Dostupné z: <https://new.manuscriptorium.com/disseminate/index.php?pid=641313fe450d64.87380799/prazska-sbirka-univerzitnich-tezi> [cit. 2023-12-08].

RAUTENBERG, Ursula. Das Buch in der Codexform und einblättrige Lesemedien. In: RAUTENBERG, Ursula a SCHNEIDER, Ute, ed. *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. 1. vyd. Berlin a Boston: Walter de Gruyter, 2015, s. 279–336. ISBN 978-3-11-027551-3.

SRDCE KNIHOVNY. *Srdce knihovny. Bibliotheca nationalis*. [online]. 2023. Dostupné z: <https://exhibition.indihu.cz/view/bibliotheca-nationalis> [cit. 2023-12-08].

STEPHAN, Franziska. Losbücher. In: FREIENHAGEN-BAUMGARDT, Kristina, RUDOLPH, Pia a ZOTZ, Nicola, ed. *Katalog der deutschsprachigen illustrierten Handschriften des Mittelalters*. Band 8, Lieferung 3/4. München: C. H. Beck, 2019, s. 463–550. ISBN 978-3-7696-0906-6.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Muzeum versus digitální éra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5023-0.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Využití digitálních technologií v muzejní prezentaci a edukaci*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky, 2019. ISBN 978-80-7028-522-0.

UDÁLOSTI V REGIONECH OSTRAVA. [online]. 3. 2. 2023. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10122978233-udalosti-v-regionech-ostrava/423231100030203/> [cit. 2023-12-08].

ZATOČIL, Leopold. *Germanistische Studien und Texte I: Beiträge zur deutschen und niederländischen Philologie des Spätmittelalters*. 1. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1968. Spisy Univerzity J. E. Purkyně v Brně. Filozofická fakulta, čís. 131.



Audio jako separovaný prvek audiovizuální tvorby

MgA. Petr Falk, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích, Česká republika

Abstract

The article is devoted to the influence of audio production, especially radio broadcasting, on contemporary visual arts. Basic concepts of the issue and the framework of artistic approaches are outlined here. Untied to a clearly defined discipline or norm is an imaginary program point of several selected artists that the text mentions. On the contrary, the tendency to prefer a relaxed expression and to cross imaginary boundaries, the text describes as a current trend that can inspire some of the art education lessons. Relaxation has been a key quality of fine art for at least the last hundred years of its history. Art education certainly has the means to specifically implement this emphasis on creation in teaching. However, the concept of the output from an art education class as a criterion-evaluable and, even for the student himself, recognizable document of his work at a given level and quality can in many cases bring a completely opposite effect to relaxation in art creation. One of the ways to fixation on the criteria of the result is to work with forms of visual art beyond the object. Audio creation, anchored either in audio performance or radio art, is just one of many possible starting points or rather inspiring topics that could make the world of conceptual art accessible to the youngest generation. As one of the most important criteria for art education lessons, the text identifies the possibility of providing space for the creation of primary school students with an emphasis on playfulness and relaxation.

Key words

audio production – sound art – radio art – performance art

Úvod

Pojmem audio tvorba bývá nejčastěji označována hraná rozhlasová tvorba nebo audiokniha v monologické či vícehlasé formě. V kontextu intermediálních instalací, on-line výstav, využívání umělé inteligence, může působit model rozhlasového vysílání jako archaický a zcela na pozadí zájmu mladých umělců. Tento text připomíná několik projektů a jmen vybraných výtvarných umělců, kteří tento modus operandi zúročují v dílech, jež se vymykají mainstreamu výtvarného umění stejně jako klasické rozhlasové audio tvorbě. Jakkoli jsou vlivy audio tvorby na výtvarné umění v zásadě okrajové, je možné její prvky implementovat do hodin výtvarné výchovy. V textu je uvedeno několik příkladů začleňující model výtvarného umění čerpajícího z rozhlasových her do žákovské práce v rámci lekce výtvarné výchovy. Může se jednat o ten nejsnazší způsob, jak začlenit procesualitu a performativní prvky do výukového procesu a srozumitelně uvést vstup uměleckého díla do veřejného prostoru. Tato zkušenost usnadní žákům porozumět konceptuálnímu umění a uměleckým směrům, které z něj vycházejí. Je důležité vést žáky k tomu, aby výtvarné umění 20. století vnímali jako umělecké vyjadřování bez nutnosti existence artefaktu ve smyslu aktuálních uměleckých děl, které ve vztahu umění-událost zdůrazňují právě moment události. Model rozhlasové hry prezentovaný skrze příklady z oblasti výtvarného umění (Kateřina Šedá, Petr Marek, Anna Černíková a další) má odlišné využití a zasahuje jiné oblasti než tentýž model příslušející Dramatické tvorbě nebo Českému jazyku. Audio tvorba v nejširším slova smyslu aplikovaná napříč vyučovacími předměty přináší do výuky kolektivní práci, snadnou použitelnost, nenáročnost na pomůcky a přesto intenzivní efekt. Toto jsou argumenty pro alespoň symbolické začlenění mluveného slova do výuky výtvarné výchovy.

1. Česká specifika pro uměleckou platformu audio tvorby

V relativně nedávné době, méně než před půl stoletím, byly hlavní informační platformou denní tisk, televize a rozhlas. Televizní zábava se během druhé poloviny 20. století stávala stále zásadnějším sociálním prostorem. Již počátkem 21. století bychom subverzivní akci skupiny Ztohoven Mediální realita, kdy v roce 2007 podsunuli v okrajovém tele-

vizním pořadu Panorama fingovaný atomový výbuch v pohoří Krkonoš, považovali za subverzi do okrajové oblasti sociálního vlivu. Lze tušit, že zmíněná subverze by v dnešním kontextu proměny vlivů masmédií na odbornou uměleckou obec zapůsobila spíše archaicky, neškodně a neatraktivně. Televize, a ještě více tištěný tisk, přestaly být nejvlivnějším médii a stali se kulisou či reliktní vzpomínkou v případě denního tisku, s nímž již drtivá většina populace přijde do kontaktu jen v kavárnách nebo na linkách Student Agency. Jakkoli byl rozhlas v průběhu 20. století postupně zastiňován, zůstal na pozicích, které jsou dnes již poměrně stabilní. Poslech rozhlasových her, přítomnost lidského hlasu z rádia během řízení automobilu, to jsou návyky, které zůstávají a mnohdy se i dědí. Je zřejmé, že pozice rozhlasového vysílání je na našem území silně zakořeněná a stále jej lze nazývat fenoménem. Ještě dnes ve většině základních škol nacházíme rozhlas po drátě a reproduktory ve třídách připomínají informační monopol před rozmachem televizního vysílání. Rozhlas je nejdéle fungující masmédiem v dnešním smyslu mediálního sdělení s plošným pokrytím. Rozhlasové vysílání mělo a má jistá specifika, při troše nadsázky i jistá kulturní privilegia. Na počátku 20. století byla realizace rozhlasové podoby Války světů H. G. Wellese riskantním krokem, přestože rozhlasové vysílání bylo otevřené experimentům více než ostatní masmédiá. Tato adaptace Války světů z ruky Orsona Wellese měla premiéru 30. října 1938, v den, který uvádí i kniha H. G. Wellese jako začátek invaze z vesmíru. Jakkoli bylo záměrem určitý šok u posluchačů způsobit, v průběhu vysílání bylo dvakrát upozorněno, že se jedná o fikci (Pooley a Socolow, 2013). Všeobecná důvěra v relevanci informací skrze médium rozhlasu byla natolik vysoká, že zprávy o vyhocených reakcích na smyšlené informace o napadení Země mimozemskou civilizací mohly zanechávat v posluchačích dlouhodobější stopu. Legendární rozhlasové zpracování Války světů patří k nejznámějším dílům atakujícím veřejnost skrze masmédiá. Daleko méně proslulým, přestože starším, je Grmelův rozhlasový experiment Požár opery. Původně hru Jan Grmela nazval „Sensační rozhlasová hra“, ale vžil se její popisnější název „Požár v opeře“. 4. června 1930, tedy 8 let před Válkou světů, měla premiéru v Českém rozhlase na stanici Radiojournal kratičká hra tvářící se jako živý vstup do vysílání přímo z místa, kde požárníci hasí divadelní budovu. Na pozadí hlasu reportéra bylo slyšet chvatné pobíhání a fragmenty dramatických hovorů. Sugescí rozhlasové hry byla na tolik silná, že údajně někteří Pražané skutečně hledali na obloze místo, odkud stoupá dým

z hořící opery. V roce 1933 byla hra natočena na LP Ultraphonu a následovalo ještě několik jejích repríz. Audio díla Válka světů, stejně jako starší Požár opery, obsahují koncept, jenž přesahuje rámec běžné audio produkce. Tyto dvě subverzivní rozhlasové hry vznikly daleko před pojmenováním konceptuálního umění a až v 90. letech se stala subverze proporcčně zastoupeným výrazem ve výtvarném umění.

2. Audio tvorba jako specifická součást výtvarného umění

Pro audio tvorbu nemá teorie výtvarného umění ustálený pojem, přesto zasahuje do mnoha oblastí umění a přijmeme-li vytváření kategorií jako nedílnou součást uměleckého provozu, pak se jistým způsobem spolupodílí minimálně na třech již zavedených oblastech výtvarného umění vymezených pojmy. Pro umělecká díla postavená svou formou pouze na zvuku se používá pojmu sound art. V podstatě pojem označuje zvukový experiment bez zásadní přítomnosti objektů, resp. hmotných artefaktů. Pokud má zvuková stopa formu lidského hlasu, je prezentována většinou jeho zvuková stránka bez ambice zprostředkovat obsah vět, potažmo širší smysl slov. Obsažené srozumitelné sdělení bývá spíše výjimkou, nicméně, tento smysl může být náhodně generován. Dobrým příkladem je dílo Johna Cagea z roku 1956 Radio music. Cageova skladba je náhodnou koláží rádiových vysílání na předem daných rádiových frekvencích. Místa hudebníků nahrazují figuranti s různými běžně dostupnými radiopřijímači. Každý z účinkujících dostane přiděleny vysílací frekvence, které v dohodnutých časových intervalech ladí. Výsledný tvar utváří sice komplexní dadaistický celek, nicméně není vyloučeno náhodné setkání se fragmentů různých vysílání tak, že mohou působit jako smysluplné sdělení. Radiové vlny byly ve výtvarném umění využívány mnoha způsoby. 16. 11. – 22. 11. 2009 proběhla v galerii Tranzit/Display výstava experimentující s formátem rádiového vysílání. Na projektu se podíleli jak čeští umělci, např. Kateřina Šedá, tak němečtí autoři, např. sound-artist Peter Cusak. Expozice spočívala v rozmístění rozhlasových přijímačů v galerii a každý z nich mohl být vyladěn na jinou frekvenci, přidělené jednotlivým vystavujícím. Divák, či spíše posluchač, mohl vyposlechnout jednotlivá díla vcelku nebo naopak porušit pravidla a vytvářet náhodnou fragmentací původně smysluplných sdělení dadaistický experiment. Přesahy audio tvorby nacházíme nejen v uměleckých projektech využívajících konvenční vysílání či rádiových projektů

umístěných v galerii, ale i v uměleckých dílech, kterým natolik dominuje konceptuální prvek, že samotné médium rozhlasová hra spíše dekonstruuje. V souvislosti s těmito formami nacházíme specifické oblasti tvorby jako je radioart a audioperformance. Tyto pojmy jsou dnes běžně užívané jak v kontextu výtvarného umění, tak hudby či divadla. Rádio Ivo je rozhlasový seriál Petra Marka pro Radio Wave postavený na asociativním improvizovaném dialogu s množstvím komických vyústění uvnitř fiktivních banálních životních příběhů. V roce 2011 převedl Petr Marek jeden z dílů vysílání Rádía Ivo do improvizované divadelní hry a občasně pořádá živá vystoupení pro publikum spolu s dalšími participanty projektu Johanou Ožvold a Marianem Moštíkem. V zásadě se tedy jedná o performanci, která pracuje s prvky rozhlasové hry a zároveň tyto prvky obrací proti logice běžné stavby rozhlasové hry. Dalším doporučeníhodným příkladem je třídílná surrealisticky laděná detektivka Anny Černíkové Případ Laokoon. Tento projekt má souhrnem půl druhé hodiny a vznikl v rámci studia na UMPRUM v Ateliéru volného umění III Michala Pěchoučka. Dílo je na první pohled zcela formálně poplatné experimentální rozhlasové hře. Každá kapitola začíná hudebním vstupem imitujícím znělky kriminálních seriálů. Děj se drží linie standardního kriminálního příběhu a směřuje od zápletky k rozuzlení. Atmosféra detektivního příběhu je budována zejména obrazovou imaginací. Důležitým prvkem díla je konceptuální vrstva práce se slovem, což je zřejmé například z pravidelného opakování slova „divný“. Opakování a rytmizování slov můžeme spojit s básnickými experimenty Velemira Chlebnikova z počátku 20. století, stejně jako s pohádkovými zaklínadly. Dadaisticko-surrealistický odkaz i odkaz absurdního divadla nacházíme i v mnoha dalších pracích umělců nastupující generace. Střední generaci umělců může reprezentovat i rozhlasový projekt Lukáše Jiříčky a Martina Ježka s názvem Jak se dělá počasí. Projekt by mohl ilustrovat přesah do tzv. Radioartu. Projekt Jak se dělá počasí vyčnívá z obvyklejší produkce pořadu Radiocustica svým propojením s vizuálním kódem prací inzitivního malíře Zdeňka Koška. Ježkův a Jiříčkův projekt zapracovává unikátní magické myšlení Zdeňka Koška do zvukové koláže, kde se mísí Koškův autentický hlas se zvukovými strukturami, které se prolínají do Kupkovské symfoničnosti. Zdeněk Košek vytvářel vážnou hudbu, již údajně odposlechl od běžných hub v lesích, zaznamenával změny počasí do kryptonymních map a způsob, kterým stavěl každé dílo, můžeme vnímat stejně tak absurdní jako přísně konceptuální.

Zmínili jsme-li pojem radioart, je nutné zmínit i klíčové jméno Michala Rataje, českého představitele radioartu a jednoho ze zakladatelů pořadu Radiocustica. Radiocustica je pořad Českého rozhlasu, který se od roku 2003 věnuje experimentální formám audio tvorby. Radioart je tradiční a ustálený pojem, pro mnohé s nečekaně dlouhou historií. Již během 60. let v Kolíně nad Rýnem spustil Klaus Schöning rozhlasový pořad Studio Akustische Kunst. V roce 1969 založil René Farabet ve státním rozhlase Radio France Atelier de création radiophonique. V 80. letech vznikl rakouský projekt Kunstradio a tím výčet projektů samozřejmě nekončí (Rataj, 2006, s. 19).

Všechny výše uváděné formy umění, které vstřebaly odkaz rozhlasového vysílání jako informační a vzdělávací platformy stejně jako proklamačního prostoru pro reklamu a propagaci, mají společné znaky. Vedle zřetelně konceptuálních vrstev bychom mohli jmenovat i přetváření primárních funkcí rozhlasového vysílání do funkce estetické. Mluvené slovo je možná tím nevhodnějším nástrojem imaginace a dává možnost individuální interpretaci děl. Lze si povšimnout dlouhodobě přítomného trendu ve video-artu, uveďme například krátký film Neptun od Adély Babanové, kdy se zřetelná hranice mezi videoartem a experimentálním hraným filmem či dokumentární tvorbou velice obtížně hledá. Obdobně obtížně bychom rozlišovali projekty pracující s mluveným slovem. Mnohdy i na tomto poli budeme těžko hledat rozdíly mezi rozhlasovou audio tvorbou a jejím ekvivalentem v oblasti výtvarného umění. Audio tvorba se prosadila v audiovizuálním umění, nicméně, hledat její rámeček ve vzdělávacím procesu, zejména na základních školách, je citlivá problematika. Audio tvorba má pochopitelně mnohé styčné body s předměty jako Český jazyk a literatura či volitelnými předměty vycházejících z dramatické tvorby.

3. Audio stopa v audiovizuálním umění a výtvarné výchově

Mnohé z funkcí rozhlasového vysílání již byly zmíněny, nesmíme ovšem opomenout důležitý socializační princip vycházející z neomezené širší dostupnosti a tušené kolektivní participace nebo alespoň pocitu, že v danou chvíli neposlouchám sám. Žáci základních škol samozřejmě budou vždy preferovat internetové zdroje informací, avšak ona zřetelná archaičnost rozhlasu může být pro děti přitažlivá stejně jako pro mladší generaci umělců, kteří se v mnoha případech neaktuálními formami vy-

mezují aktuálními formám, jenž začínají přerůstat do mainstreamu. Dnes bychom stěží uvažovali o daných hranicích ve výtvarném umění, přesto stále můžeme narazit na úzus, že by výtvarné umění mělo spadat jedinečně do vizuální, popřípadě audiovizuální oblasti. Společenský, a zřejmě i politický, tlak na definování hranic umění má pochopitelně pragmatický základ. Nelze udržet systém grantové politiky bez projektů jasně pojmenovaných v uměleckém žánru a stěží lze zaručit objektivní dělení objemu financí mezi umělecké disciplíny, není-li zřejmé, odkud kam sahá divadlo a odkud kam sahá výtvarné umění. V praxi však tento preparativní přístup nemá větší měrou opodstatnění, naopak generuje vznik hraničních disciplín, které zcela záměrně matou a stojí na jakémsi území nikoho. Nezbytnou artefaktualitu výtvarné umění překročilo před několika sty lety. Jakkoli bychom mohli jmenovat práce Yves Kleina, Josepha Kosutha nebo konceptuální polohu Andy Warhola, naší problematice je nejbližší série uměleckých úvah – uměleckých děl Marcela Duchampa. V rozhovoru v roce 1958 řekl Marcel Duchamp Denisovi de Rougemont: „Inframince je to, co uniká našim vědeckým definicím. Použil jsem úmyslně slova ‚mince‘, což je personifikovaný pojem, nikoli slovo laboratoře. Hluk či zvuk, který vydávají manšestrové kalhoty jako tyto, které mám na sobě, když se pohnu, patří k ‚inframince‘. Prostor v papíru mezi lícem a rubem tenkého listu je ‚inframince‘. Je třeba to zkoumat, už deset let se o to hodně zajímám. Věřím, že tímto ‚inframince‘ se dá projít z druhého do třetího rozměru“ (Chalupecký 1982/1998, s. 79). Marcel Duchamp chtěl vyjádřit, že umělecké dílo může být objektem stejně jako imaginativní senzualitou a monologem, který se odehrává v hlavě diváka. Výtvarné umění prezentované slovy je již součástí historie a je řada na výtvarné výchově, aby implementovala postupy, které umožní v rámci výuky alespoň zevrubný vhled do problematiky. Pro pochopení výtvarného umění druhé poloviny 20. století je důležité zohlednit nezbytné množství faktů, bez nichž bychom umělecké dílo nevnímali dostatečně komplexně. To není lehký úkol ani pro nejširší laickou veřejnost, nicméně nenásilným, včasným a správným směřováním žáků během základního vzdělávání by se situace mohla v mnohém napravit. Vůle zprostředkovat nonartefaktuální umění i žákům na základních školách vychází jednak z potřeby přiblížit výtvarné umění v dostatečné šíři a jednak z jisté povinnosti vychovávat diváckou obec jako kulturní a otevřenou. Právě umělecká díla s přesahy do audio tvorby mohou jednoduchým způsobem napomoci pochopení jinak obtížně uchopitelných principů současného umění

a neustrnout v hájemství tradičních výtvarných technik. Stejně důležitým úkolem je zároveň neklást hranici mezi plošnou výtvarnou tvorbu, prostorovou tvorbu a performativními prvky ve výtvarném projevu. Je vhodné naučit nejmladšího diváka vnímat kulturu vzájemně neoddělenou. Skupinové projekty ve třídách na pomezí dramatické tvorby, hudební tvorby a výtvarné tvorby mohou žáky nasměrovat k performativitě, otevřenosti a vnímání interdisciplinarity kreativního projevu. Mluvené slovo je během školní docházky nejvyužívanější metodou komunikace. Potřeba pravidelné aktualizace kurikula je v souladu s požadavky MŠMT, učitel výtvarné výchovy by však měl rovněž vědět, že „už může“ přesáhnout dosavadní rámeček. Audio tvorba nespolehá na seznam pravidel a receptů. Práce s audiozáznamem není otázkou manuální zručnosti a neodkryje výtvarný talent, může ale sázet na nadšení a spolupráci celé třídy. Zařazení prvků audio tvorby do výuky výtvarné výchovy může být pro žáky překvapivé a o to víc udrží jejich pozornost. Improvizace, jíž může inspirovat výše zmíněný projekt Rádio Ivo, je skvělou průpravou nejen pro výtvarnou činnost. Schopnost asociovat a plynule reagovat je důležitou součástí běžných životů a není mnoho výukových předmětů, kde by mohl být rozvoji těchto schopností věnován významnější prostor.

Závěr

Svět umění se během řádově desítek let stal pro laickou veřejnost obtížně uchopitelnou oblastí. Pro výtvarnou výchovu je jedním ze závazků být prostředníkem mezi výtvarným uměním a nejmladší generací. Ruku v ruce s nutností aktualizace portfolií a dostatečnou teoretickou výbavou absolventů vysokých škol pedagogického zaměření jde přehodnocení přístupu k výtvarné výchově jako celku. Výtvarná výchova má co nabídnout, není však dostatečně ošetřen aspekt sebeprezentace a její obraz je limitován dlouhodobě zažitými představami nejširší veřejnosti. Omezená hodinová dotace na základních školách mnohdy neumožní provést žáky spektrem alespoň těch nejdůležitějších milníků výtvarného umění. V těchto případech je nutné sahat k těm nejjednodušším a nejefektivnějším řešením. Implementace audio tvorby je jednou z možností, která je v dané situaci schůdná. Množství inspirativních námětů z oblastí audio performance či rádio artu je jedním z východisek, jak zpřístupnit hravou a uvolněnou formou svět konceptuálního umění nejmladší generaci. Ne-

jedná se o zásadní vstupy do výuky. Ideální mírou je požívat tyto formy jako náměty pro odpočinkové lekce. V textu bylo uvedeno několik jmen umělců reprezentující všechny aktivní generace. Dosud studující Anna Černíková, nestor nezávislého filmu Petr Marek i živý odkaz Johna Cage, jehož skladbu Radio Music například v roce 2018 zopakovali studenti ateliéru Time-Based Media Fakulty umění a designu UJEP v Domě umění Ústí nad Labem. Audio tvorba má v české kultuře důstojné místo, jakkoli je její přínos pro současné výtvarné umění mnohdy opomíjen. Zabránit prvoplánovému vnímání výtvarného umění jako zcela očekávané a hotové produkce lze i na základě jiných inspiračních zdrojů, proto nevnímejme audio tvorbu jako jediné řešení. Setkávat se v hodinách výtvarné výchovy s nonartefaktualitou je ovšem neodmyslitelnou zkušeností pro nejmladší generaci, není-li nám lhostejna společenská recepce aktuálního výtvarného umění.

Literatura

BROŽKA, P. *Fenomén prázdné galerie*. [online]. 2015. Brno: Fakulta výtvarných umění VUT v Brně. Dostupné z: <https://www.vut.cz/studenti/zav-prace/detail/87292> [cit. 2024-01-30].

CHALUPECKÝ, Jindřich. *Úděl umělce – Duchampovské meditace*. Praha: Torst, 1998.

POOLEY, Jefferson a SOCOLOW, Michael J. The Myth of the War of the Worlds Panic. *Slate Magazine*. [online]. 2013. Dostupné z: <https://slate.com/culture/2013/10/orson-welles-war-of-the-worlds-panic-myth-the-infamous-radio-broadcast-did-not-cause-a-nationwide-hysteria.html> [cit. 2024-01-30].

Digital Repository <https://slate.com/culture/2013/10/orson-welles-war-of-the-worlds-panic-myth-the-infamous-radio-broadcast-did-not-cause-a-nationwide-hysteria.html>

RATAJ, M. *Elektroakustická hudba a vybrané koncepty radioartu*. [online]. 2006. Praha: Akademie múzických umění v Praze. Dostupné z: <https://dspace.amu.cz/jspui/bitstream/10318/3002/1/rataj01-d-2006-elektroakustick-01.pdf> [cit. 2024-01-30].



Výtvarná výchova v mezipředmětových interakcích: Teorie a praxe integrované výuky na příkladu výtvarného projektu s ekologickým obsahem

doc. Mgr. Petra Šobášková, Ph.D. & Mgr. Kateřina Mesdag

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého
v Olomouci, Česká republika

Abstract

The topic of art education in interactions is viewed in this chapter from the perspective of educational content. The initial theoretical interpretation focuses on the issue of cross-curricular integration and the possibilities of integrated teaching, i.e. the interactions of educational content. Next, the chapter introduces a concrete educational project, „How Many Shapes Does a River Have“, which shows the potential of art education for cultivating cross-curricular relationships. The project is an example of a possible way of integrating educational contents that do not diminish but complement each other. Such interactions are desirable not only for the development of pupils and the improvement of the quality of teaching, but also in the context of current reform efforts – i.e. in the revision of the framework curricula for primary education.

Key words

art education – interdisciplinary integration – integrated teaching – project method – sustainability – environmental education – global themes in education

Rozborem uměleckého díla [...] můžeme najít cestu k novým
pohledům na skutečnost vůbec, na svět, na vlastní život,
na všechno naše vnímání a poznávání a konání i jednání.

Ladislav Hejránek, O umění, 2014, s. 93

Úvodem

Téma výtvarné výchovy v interakcích je v této kapitole nahlíženo z hlediska obsahu, což znamená, že činiteli uvažovaného vzájemného působení – specifických interakcí – jsou zde vzdělávací obsahy a témata různých vzdělávacích oborů. Toto téma v pedagogickém diskurzu náleží do problematiky mezipředmětové integrace a možností integrované výuky. Přestože nepozbývá aktuálnosti, patří k tématům tradičním, ať již odkážeme na živý odkaz reformních pedagogických směrů nebo ještě starších pansofických filozofických úvah spadajících do rámce epistemologie či gnozeologie. Téma je znovu aktuální v souvislosti s reformou státního kurikula a svou povahou spadá jak do oblasti kurikulárních studií a politik, tak do pole výzkumů kvality, efektivity a úspěšnosti vzdělávacích systémů. Zmínit je možné také kontext didaktického obratu k obsahu, jenž lze vysledovat nejen v českém didaktickém diskurzu a jenž je mimo jiné reakcí na kompetenční pojetí nových kurikul, které roli vzdělávacího obsahu změnilo.

V souvislosti s probíhající reformou rámcových vzdělávacích programů v České republice se nabízí otázka, nakolik se uskutečnil jeden ze záměrů předešlé kurikulární reformy z přelomu tisíciletí, jímž byla mimo jiné právě podpora obsahové integrace, akcent na propojování poznatků, nacházení mezioborových souvislostí a funkční uplatňování integrovaného módu vzdělávacího obsahu zohledňujícího zkušenost žáka a konstruktivistická východiska. Zkušenost i nálezy České školní inspekce – spolu s průběžnými výsledky našeho vlastního výzkumného šetření¹ – ukazují, že potenciál mezipředmětové integrace není zcela využit. V kontextu

1 Projekt specifického výzkumu Výtvarná výchova a výzvy mezipředmětové integrace v kontextu proměn základního vzdělávání, číslo projektu IGA_PdF_2023_026, podpořila Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. V projektu realizujeme akční výzkum a vznikají didaktické studie s aplikačním potenciálem. Souběžně je realizováno šetření mezi učiteli, jehož cílem je pomocí kvalitativního přístupu odhalit faktory ovlivňující uplatňování mezipředmětové integrace přímo v praxi na školách. Zjištění mohou pomoci pojmenovat reálné problémy a nasměrovat reformní akcenty (jež se podle našeho předvýzkumu nemají týkat jen ideové a koncepční stránky, ale též metod, forem a praktických pedagogických strategií). Na základě zjištění bude možné formulovat doporučení a dále zaměřit jak výzkum, tak metodickou podporu učitelům a jejich pregraduální přípravu i další vzdělávání. Výzkumu implementace kurikula byla věnována rovněž práce Šobáňové (2022), nabízející kritickou analýzu implementace reformy na základě výzkumného šetření mezi učiteli výtvarné výchovy.

aktuálních reformních snah (tzv. velkých revizí stávajícího kurikula pro základní vzdělávání v ČR) je proto vhodné připomenout význam mezipředmětových vztahů a potenciál výtvarné výchovy právě v tomto směru.

Tato kapitola záměrně nezůstává pouze u teorie, ale představí také konkrétní mezioborový projekt, jenž je jedním z výstupů širšího výzkumného záměru řešeného na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Projekt představuje modelový příklad mezioborové integrace a má podobu souboru edukativních materiálů soustředěných na minisite s názvem Kolik podob má řeka. Navržené úlohy pro žáky a žákyně SŠ a 2. stupně ZŠ ukazují možné způsoby zpracování mezipředmětových témat a propojování vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy s obsahem dalších vzdělávacích oborů. Cílem je nalézat a ověřovat funkční možnosti obsahové integrace a celkově podpořit mezipředmětový přístup.

Mezipředmětové vztahy a problém mezipředmětové integrace

Mezipředmětové vztahy chápeme jako vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty (Průcha, Walterová & Mareš, 2008) a také jako „využívání poznání a metod poznávání z jiných předmětů“ (Kolář et al., 2012, s. 75) na základě obsahové blízkosti. Vědomí těchto vztahů a jejich promítání do skladby a pojetí úloh nebo do obsahových celků vyučování napomáhá tomu, že se žáci učí v souvislostech. Při vhodně zvolených strategiích a metodách – a při kvalitní práci pedagoga se vzdělávacím obsahem – dochází u žáků k hlubšímu chápání příčin a vztahů, jež přesahují úzce předmětový rámec. Stimulem a základem mezipředmětové integrace jsou pak již zmíněné mezipředmětové vztahy, svou roli dále nepochybně hraje specifický charakter předmětů, mezi nimiž má výtvarná výchova zvláštní postavení. To je dáno zejména napojením výtvarné výchovy na mateřskou oblast umění a kultury (umělecké dílo se může vyslovovat k jakémukoliv tématu, viz úvodní citát Ladislava Hejdánka; má tedy potenciál obsahově interagovat se všemi vzdělávacími obory) a pak také pojetím žákovského expresivního projevu – jenž chápeme v souladu se Slavíkem (2013) jako specifický způsob poznávání s typickou obsahovou otevřeností úloh. Při nich se zcela přirozeně naplňují jednak oborové očekávané výstupy a jednak prakticky vždy dochází

k „interakcím“ a obsahovým průnikům (k tomu viz také dále zařazená část věnovaná konceptové integraci).

Mezipředmětová integrace může probíhat jednak na rámcové kurikulární úrovni (tu představuje státem předepsané kurikulum) a jednak na úrovni vlastní práce s obsahem během učitelovy přípravy výuky a v jejím průběhu. Pokud jde o kurikulární úroveň, připomeňme, že např. české kurikulum již od roku 2004 pracuje s širšími vzdělávacími oblastmi, v nichž jsou jednotlivé vzdělávací obory sdruženy na základě oborové příbuznosti. Také to je svou povahou mezipředmětová integrace, byť rozčlenění na obory a jejich vymezení zůstává stále funkční a uplatňovanou strukturou vzdělávacího obsahu a očekávaných výstupů. Tak je tomu v rámci základního vzdělávání, ale např. v kurikulu pro předškolní vzdělávání oborové členění přítomno není. Každopádně celkové kompetenční pojetí současného státního kurikula předpokládá nadoborovou perspektivu, již lze vnímat jako další podpůrný aspekt při uvažování o mezipředmětové integraci. Kurikulární dokumenty mají samozřejmě různé úrovně – vedle státní také tu školní – a na všech těchto úrovních lze mezipředmětovou integraci cíleně ukotvit.

Pokud jde o úroveň pedagogovy vlastní práce s obsahem, mezipředmětová integrace se může uplatnit (1) při strukturaci učiva do větších celků (školních vzdělávacích programů, ročních plánů, dlouhodobých projektů) nebo (2) při tvorbě dílčích úloh – zejména při výběru cílů, obsahů a činností předkládaných žákům. Během samotné výuky lze i původně úzce oborově zakotvenou úlohu (3) otevřít pro hledání mezipředmětových vazeb a souvislostí – jak je to ve výtvarné výchově zcela běžné jak v evokační části vyučování, tak při reflexi – mnohdy se to běžně děje, aniž by úloha byla vnímána jako „mezioborová“.

Z naznačených souvislostí plyne, že kvalitní mezipředmětová integraci obsahů musí předcházet jejich epistemologická analýza (k tomu viz Štech, 2009, nebo Dvořák, 2009) a teprve poté výběr obsahů, resp. stanovování cílů vyučování tak, aby nedocházelo k pouhému pojmenování přesahů určitého obsahového bloku nebo tématu, ale ke skutečné integraci obsahů. K ní může přitom docházet (1) v rámci větších celků (např. během tematicky sjednoceného projektu předkládáme žákům dílčí oborové úlohy tvořící v úhrnu holistický, kompaktní celek) a také (2) přímo

na úrovni úloh a dílčích vyučovacích jednotek, což znamená, že v rámci jedné úlohy integrujeme obsahy, pojmy, činnosti nebo jiná víceoborová specifika.

Dosavadní výsledky našeho výzkumného šetření ukazují, že na českých školách je pokročilá integrace přirozenější na 1. stupni základních škol (kde obvykle v dané třídě vyučuje většinu předmětů jeden pedagog), na 2. stupni se děje spíše v rámci zvláštních akcí a projektových dnů; častěji se přistupuje spíše k pojmenování přesahů na úrovni výuky dílčích oborů než k typické mezipředmětové integraci. Ta nepochybně předpokládá náročnější přípravu a spolupráci učitelů včetně její systémové podpory ze strany vedení školy.

Důvody pro podporu mezipředmětové integrace

Proč je vlastně žádoucí mezipředmětové vztahy a integraci obsahů podporovat? Nejjednodušší odpověď je, že je zcela přirozené „mezipředmětově“ – a ne jinak – vnímat svět. S podobně utvářeným a strukturovaným poznáním také přichází žák do vyučování a na jeho prekoncepty je vhodné navazovat. Netřeba opakovat základní axiomy konstruktivistického přístupu v psychologii a pedagogické teorii nebo poznatky získané výzkumem i běžnou zkušeností, jež ukazují meze transmisivních postupů zhusta doprovázených výkladem o izolovaně chápaných a předkládaných poznatcích, pojmech a strukturách (ty ne vždy navazují na dosavadní poznání žáka a mnohdy vytvářejí namísto propojení a rozšíření znalostí izolované ostrůvky).

Stále aktuální zůstávají i dřívější výklady vycházející z psychologie učení a výzkumu vývoje myšlení a řeči dítěte. Nejčastěji se citují Piagetovy poznatky, my zde za všechny jmenujeme méně citované, ale velmi výstižné Vygotského objasnění toho, jak si vlastně dítě osvojuje abstraktní vědecké pojmy. Vygotskij (2017) především (stejně jako Piaget) vyvrací panující názor, že se vědecké pojmy pouze jednoduše osvojují, že je stačí dítěti předložit v hotové podobě a dítě se jich následně jednoduše zmocní na základě procesů chápání, osvojování a nabývání smyslu, že je ve škole zkrátka jednoduše přejme ze světa dospělých. Vygotskij (2017, s. 72) připomíná, co vlastně plyne z výzkumu vytváření pojmů: že „pojem není prostým seskupením asociačních spojení osvojovaným pamětí,

není automatizovaným rozumovým návykem, nýbrž složitým a skutečným aktem myšlení, [...] který vyžaduje, aby se myšlení dítěte samo povzneslo ve svém vnitřním vývoji na vyšší stupeň, aby pojem mohl ve vědomí vzniknout“.

Je zřejmé, že samotná mezipředmětovost (resp. poznávání v souvislostech) ještě nezakládá onen „akt myšlení“; kognitivní, resp. abstrakční či sémantický zdvih je podmíněný řadou dalších funkcí, stupněm vývoje dítěte a mnoha okolnostmi, mezipředmětovost jej ale může významně podpořit. Například tím, že řeší jednu ze závažných překážek učení a funkčního osvojení pojmů, jíž je izolovanost pojmů a jejich struktur. Toto téma je bohatě zpracováno zejména v psychologické literatuře a na tomto prostoru se mu není možné detailněji věnovat. Jisté je na jedné straně to, že při budování pokročilé soustavy pojmů nelze vyjít pouze z běžné zkušenosti žáka, na druhou stranu nelze pojmy předkládat tak, že propojení s dosavadní zkušeností chybí úplně. Pokud se tak děje, dochází k vytváření izolovaných pojmů, svého druhu „ostrovů“, v nichž sice panuje logika oboru a žák je schopen pojmy a funkce používat, ale po čase – anebo v jiném kontextu – ztrácejí jakýkoliv smysl a vymizí.

Takto pomíjivě se lze učit matematickému pojmu, poučce z fyziky, ale i pojmu či jevu z dějin umění. Žák je sice schopen pojmy reprodukovat – včetně jejich definic – nebo je schopen použít je v úzkém rámci konkrétního předmětu, nedokáže je ale aplikovat mimo vyučování, nespojuje si je v jiných kontextech, neumí je aplikovat a především nespátřuje smysl v jejich osvojování. To je také důvod, proč sílí volání po integrovaném poznání, jež je navázáno na zkušenost dítěte a jež dbá na propojování oborových kontextů.

K přirozenému a snad i trvalejšímu poznávání totiž patří, že dítě poznává svět v celku; rovněž jeho prekoncepty, s nimiž přichází do školy, nejsou utvářeny na základě oborové struktury, nýbrž na základě zákonitostí, jevů a vztahů reálného světa. Při pohledu na les nevnímáme izolované druhy jehličnanů, specifika výtrusnic stopkovýtusných hub, zadržování vody v půdě, kůrovcovou kalamitu nebo historii šlechtických lesních majetků a vývoj lesnictví. Vnímáme celek lesa, v němž je poznání dílčích oborů integrováno a nabízí se k edukačnímu uchopení v proudě navazujících a vzájemně propojených činností. Jak už bylo řečeno, samotný

holistický způsob ještě nezakládá funkční osvojení pojmů a nové, hlubší vědění (k tomu viz dále důležitá zmínka o konceptové integraci), může být ale důležitým faktorem.

To potvrzují i mnohé výzkumné studie přinášející důkazy o pozitivním vlivu interdisciplinárních přístupů na žáky. Studie Županecové et al. (2023) nebo Borisovova (2022) ukazují, že experimentální skupiny žáků, u nichž se uplatnil mezioborový přístup, si v různých sledovaných aspektech vedly lépe než kontrolní skupiny, Vieira et al. (2022) poukazuje na to, že mezioborovost přispěla ke zvýšení motivace a k rozvoji kritického myšlení a učení. Vaishnavi (2023) přináší syntézu rovnou čtyř desítek studií svědčících o pozitivním vlivu mezipředmětového přístupu na učení žáků středních škol. Autorský tým Mezinárodní akademie vzdělávání, který přináší syntetizující doporučení týkající se efektivního učení ve škole (Mezinárodní akademie vzdělávání, UNESCO, 2005), poukazuje na to, že podle výzkumů se efektivita vyučování zakládá – vedle jiných faktorů – také na tom, že učivo je soudržné a strukturované. Pokud znalosti žáka tvoří propojenou síť uspořádanou kolem významných myšlenek, je předpoklad, že si je žák také zapamatuje a bude schopen jejich aplikace. Oproti tomu izolované útržky informací budou při učení pravděpodobně jen povrchově zpracovány a většina bude buď brzy zapomenuta, anebo zapamatována v podobě neumožňující použitelnost. Učení je pro žáky snazší, když jsou informace soudržnější a když uspořádání myšlenek, událostí nebo pojmů dává smysl a panují mezi nimi zjevné, žákovi viditelné vztahy. (Mezinárodní akademie vzdělávání, UNESCO, 2005, s. 20)

Kódy vzdělávacího obsahu z hlediska mezipředmětovosti, role konceptové integrace

Přestože tematicky integrované obsahy působí přirozeně a samozřejmě (i bez výzkumných důkazů je nám srozumitelný jejich přínos), dosavadní způsoby strukturace vzdělávacího obsahu v našich školách využívají především tzv. seriální kód obsahu. V něm se „učivo odvíjí od předmětových, oborových poznatků. Jeho základní charakteristikou je separace, oddělování, rozlišování a třídění kategorií jako jednotek majících vztahy k jiným jednotkám“. (Štech, 2009, s. 10) Poznátky jsou v tomto kódu hierarchicky organizované, vycházejí z poznání vědních disciplín a spojujeme si je

s tzv. pozitivistickými modely zkoumání a poznávání. Integrovaný kód oproti tomu pracuje s obecnějšími tématy, která lze nahlížet prizmatem různých oborů (a která mají potenciál nějakou měrou pokrýt definovaný vzdělávací obsah a očekávané výstupy více předmětů), nabízí větší volnost a jeho charakteristikou je integrace – viditelná typicky např. v projektech.

Proto také Starý & Rusek (2019, s. 11) a další autoři připomínají, že v praxi bývá integrovaná tematická výuka označována za projektovou výuku. V didaktickém diskurzu ale existují různá vymezení projektové výuky – někteří autoři hovoří o projektové metodě, jiní projekt považují za pedagogickou strategii, v níž role učitele jako tvůrce úloh a toho, kdo vybírá obsah a stanovuje cíle, zcela ustupuje do pozadí. Další autoři v souladu s tradicí pragmatické pedagogiky považují za určující přesah žákovských činností do mimoškolního, „reálného“ života. Ve výtvarné výchově má pojem projekt svůj zcela specifický diskurz, stěžejní roli přitom hraje tematická koherence, ale i technologické aspekty tvůrčího procesu a vůbec komplexita „myšlení obrazem“, jež nás vybízí k hlubšímu sestupu do významu zvoleného tématu projektu.

Obsahovým a metodickým specifickým projektového vyučování ve výtvarné výchově se obsáhle věnovala publikace *Téma – akce – výpověď* (Šobáňová, 2015, s. 65), v níž je mimo jiné objasněna role tématu v projektové výuce, jež je svou povahou vždy předurčena k nějakému stupni mezioborové integrace. Nejde přitom „primárně o fakta týkající se tématu, ale spíše o nacházení vhodných podnětů k experimentu, o hledání souvislostí, kladení otázek“. (Tamtéž) V takto pojatých výtvarných projektech se žáci učí (žáci poznávají) prostřednictvím výrazové hry a experimentu, během výtvarné aktivity a její reflexe. Osvojují si tak praktické dovednosti a přitom aktivně poznávají nějakou skutečnost, utvářejí si postoje, osvojují si nové pojmy. „Právě pojmy nám umožňují myslet, uchopit fakta do smysluplných struktur a nakonec také dávají expresivním aktivitám smysl. Teprve pomocí pojmů jsme schopni zobecnovat, pojmenovat vztahy či principy okolních jevů.“ Tyto jevy – uchopené expresivní aktivitou – přitom mohou tvořit obsah kteréhokoliv ze vzdělávacích oborů; v rámci typických výtvarných projektů, v nichž je organizujícím prvkem nějaké téma (les, řeka, vesmír, klima, vztahy mezi lidmi, emoce, budoucnost, mýtus apod.), je tak přirozeně značný potenciál

nejen pro mezipředmětové přesahy, ale také pro plnou mezipředmětovou integraci.

Prozatím se nezdá, že by integrovaný mód obsahu mohl na školách prevažovat. Ve výtvarné výchově jde sice o relativně běžný a všeobecně přijímaný způsob organizace obsahu, viz již klasický a populární titul české výtvarné pedagogiky *Řady a projekty ve výtvarné výchově* autorky Věry Roeselové (1997) nebo soubor učebnic *Výtvarná výchova v projektech* Zhoře (1997a, b) a Dvořákové (1998). Uvažujeme-li však o dalších vzdělávacích oborech, systematická integrace obsahů v rámci projektů je v Česku spíše znakem alternativních, nikoliv běžných státních škol.

Přestože považujeme za žádoucí rozšiřování tohoto přístupu, je vhodné zmínit také meze takto pojatého způsobu strukturace obsahu. Štech (2009, s. 10) například upozorňuje na to, že při tvorbě obsahových celků na základě témat – a také vlivem celkového kompetenčního pojetí kurikula – může docházet k podceňování role obsahu, případně jeho vyprazdňování (důraz je kladen na rozvíjení kompetencí, obsah tedy zdánlivě nehraje důležitou roli). Hrozí také riziko nekvalitní nebo nezvládnuté práce s obsahem. Štech (tamtéž) konstatuje, že „učitelé (a lecky i didaktici) nezvládají strukturaci učiva, zejména jeho epistemologickou (významovou, pojmovou) analýzu“. Podle tohoto autora nelze tolerovat „povrchní tematismus“, ale zároveň je nežádoucí setrvávat pouze na tradičním pojetí, jež mnohdy dospívá k vršení poznatků bez souvislostí a bez kvalitní strukturace. V ní nemusí být nutně zásadní to, jestli preferujeme seriální, nebo integrální kód obsahu (případně jejich kombinaci).

Klíčovou roli hrají podle Štecha (2009) poznatky paradigmatické, uzlové. „Mají v síti ostatních konceptů daného poznatkového pole vztah k většině, či ke všem podstatným pojům (např. pojem čísla v *aritmetice* nebo pojem *potravního řetězce* v biologii nebo *modus společenské reprodukce* v dějepisu) a současně asociují celou řadu konkrétních souvislostí, zkušeností, obrazů, výrazů.“ Tyto souvislosti a jejich objevování v procesu učení aktivizují žáky – pokud se daří propojovat pojmovou síť –, ale i úroveň obsahu ve smyslu žádoucí konceptové integrace (Fauconnier & Turner, 2002), jak o ní v kontextu výtvarné edukace hovoří Jan Slavík např. ve své stati *Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově*.

Pojem *konceptové integrace* vychází z poznatků kognitivní vědy a jednoduše řečeno souvisí s tím, jak myslíme. Fauconnier a Turner (2002) ukazují, že vynalézání nových významů, objevování a další vysoce kreativní činnost lidského mozku stojí na mentálním mechanismu *conceptual blending*, který dílčí prvky spojuje a integruje do komplexních myšlenek. Autoři poukazují také na roli představivosti a dalších aspektů ovlivňujících myšlení – jež mají zásadní význam také pro pedagogickou teorii a praxi. Samotná konceptová integrace je v kontextu výtvarné edukace „klíčovou procedurou metaforického, resp. obrazného myšlení“ (Slavík, 2021) a pokud jí v roli učitele intencionálně chystáme půdu, opíráme se nejen o samotné obrazné myšlení a symbolickou povahu uměleckého vyjádření, ale také o přesahy vybraných témat a jejich – mnohdy i nečekané – mezioborové souvislosti. (Takto otevřeně a zároveň s potenciálem konceptové integrace jsou také připravovány typické výtvarné projekty, viz např. Šobáňová, 2015, Tikalová, 2015, Musilová, 2015, aj.) Právě konceptová integrace, případně jinak nazvaný mechanismus² či proces teprve znamenají Vygotským zmíněný „složitý a skutečný akt myšlení“, teprve tehdy se myšlení žáka posouvá na vyšší stupeň a dochází ke skutečnému osvojování pojmů, ve výtvarné výchově pak také k objevování vlastního, vysoce individuálního obsahu skrze výtvarnou tvorbu a poté k jeho pojmenování během reflexe celé expresivní úlohy.

Vrátíme-li se k vymezeným kódům obsahu, zajisté mezi nimi nevede nepropustná dělicí linie. O integrovaném kódu obsahu nicméně platí, že je v něm učivo podáváno v méně striktních a závazných rámcích;

2 V pedagogickém diskurzu se objevuje např. pojem kognitivní aktivace ve smyslu komplexních myšlenkových procesů, které napomáhají učení žáků a které lze prokazatelně podpořit určitými strategiemi. Například Decristan et al. (2017, s. 111), v jejichž výzkumné studii se s pojmem kognitivní aktivace operuje, se sice nevslovují přímo k mezipředmětové integraci, nicméně konstatují toto: „To activate students' cognitive processes, teachers may make connections between facts and procedures, compare ideas and concepts, and request that students provide reasons for their answers.“ Na tomto omezeném prostoru jistě nelze nuance pojmů konceptová integrace, kognitivní aktivace případně dalších vyřešit, spokojíme se s tím, že se jedná o významný posun v žákově myšlení směrem ke komplexitě a vyšším úrovním s potenciálem aplikace mimo okamžitý kontext výuky. Již dříve jsme v textu využili také další pojmy, např. kognitivní, resp. abstrakční či sémantický zdvih, jejichž kontext a konkrétní oborové zakotvení si uvědomujeme. (Například pojem abstrakční zdvih se používá v kontextu matematiky, sémantický zdvih zase v kontextu filosofie při analýze a reflexi různých diskurzivních rámců.) Přesto nám i zde posloužily pro pojmenování určitých žádoucích myšlenkových procesů, jež rozvíjející a kvalitní úlohy u žáků iniciují.

určující jsou právě témata, jež překračují hranice jednotlivých předmětů a jež mohou plnit zásadní roli v soudržnosti obsahu. Větší volnost se odráží i ve způsobech organizace učiva (Štech, tamtéž), což bezesbytku platí pro aktuální praxi výtvarné výchovy založené na expresivních úlohách motivovaných určitým (z hlediska kurikula zcela libovolným) tématem. (Organizace „učiva“ není obvykle nesena pojmy a znalostmi a vůbec kurikulární logikou, jež je seriální, nýbrž holisticky pojímanou tvůrčí zkušeností a její reflexí směrem k pojmovému uchopení a konceptové integraci.)

Jak už bylo objasněno, sama mezioborovost neznamená automaticky vyšší efektivnost a kvalitu vyučování či učení a myšlení žáka. Navíc integrovaný kód obsahu nemusí nutně dominovat, oba způsoby lze různou měrou využívat a kombinovat. Zajisté je ale vhodné eliminovat nežádoucí jevy, jež „nadvládá“ seriálního kódu a přílišná orientace na izolované poznatky a pojmy působí ve školním prostředí. Jsou jimi formalismus, poznávání bez souvislostí, učení pro učení a bez reálného dopadu a využití, nuda, stres, orientace na výkon, ale i převaha sumativního hodnocení zaměřeného pouze na ověřování znalostí. Na tyto slabiny českého vzdělávacího systému se pak mnohdy – zcela pochopitelně – zaměřují různé reformní snahy. Proto také např. Píšová (2009, s. 190) hovoří ve vztahu k reformnímu procesu o krizi obsahu školního vzdělávání a právě důraz na mezipředmětovou integraci vnímá jako jednu z výzev kurikulární reformy. Mezipředmětová integrace podle ní reflektuje jak měnící se společenskou objednávku na výstupy školního vzdělání, formulovanou v podobě klíčových kompetencí, tak měnící se charakter vědy – překonávání vědeckého resortismu směrem k „tematické struktuře vědy“, k řešení problémových témat inter-, multi- či trans--disciplinárního charakteru. Bylo by samozřejmě možné pokračovat v argumentaci ve prospěch mezipředmětové integrace, výklad lze uzavřít dodatkem, že učitelům nic nebrání, aby mezipředmětové vztahy budovali, zároveň je k tomu také nic příliš nemotivuje a nevybízí – a nejen z tohoto důvodu také záměr integrovat školní kurikulum do smysluplného celku nebyl doposud uspokojivě naplněn. (Starý & Rusek, 2019)

Projekt Kolik podob má řeka jako příklad integrované výuky

Projekt *Kolik podob má řeka*, jehož tvůrkyněmi jsou autorky této kapitoly, představuje konkrétní příklad všech výše zmíněných přístupů: nabízí mezipředmětovou integraci, využívá potenciálu širšího tématu a v (expresivních) úlohách usiluje o konceptovou integraci. Zároveň jde o návrh projektu – který se může v souladu s povahou projektové metody libovolně rozvíjet, odbíhat, zakládat další tematické řady podle zájmu žáků a podle výsledků otevřených úloh nebo na základě procesu tvorby a bádání.

Z jiného úhlu pohledu je možné na tento výstup pohlížet jako na soubor učebních materiálů či edukační médium, moderní obdoba „učebnice“. Jde o minisite, digitální platformu, jež nabízí jednak průvodcovský text a výkladové části (textové i audiovizuální) a jednak graficky zpracované karty s aktivitami, resp. učebními úlohami pro žáky. Některé z karet lze označit za pracovní listy (žák do nich například vyplňuje odpovědi nebo jde o badatelské protokoly), jiné obsahují motivační textové nebo obrazové pasáže a zadání úlohy (karty tedy není třeba tisknout a není pracovním listem).

Celek spojuje téma řeky a její roli v ekosystému. Toto komplexní téma s dílčími obsahovými segmenty (v integrovaném kódu obsahu) je didakticky transformováno tak, aby bylo vhodné primárně pro středoškoláky ve věku 15–18 let, případně pro poslední ročníky ZŠ. Vzdělávací projekt jako celek má za cíl reflektovat vliv lidské činnosti na podobu řek a propojuje přitom obsah výtvarné výchovy s biologií, ekologickou výchovou, zeměpisem, literární a komunikační výchovou, hudební výchovou ad. Cílem projektu je přimět žáky k zamyšlení nad riziky regulace řeky a hodnotou přírodního prostředí, které je řekou a přirozeným fungováním vodního toku přímo utvářeno. Projekt klade důraz na globální – a svou povahou komplexní – problémy, jako je sucho a mizející biodiverzita. Má za cíl obohatit nejen poznatky a pojmový aparát žáka, ale také utvářet jeho postoje ke krajině, ochraně přírodních toků a cenných biotopů. V dílčích úlohách i ve způsobu strukturace celku zdůrazňuje celistvost přírody a vztah mezi člověkem a přírodou.

Určující pro naplnění cílů byly využité pedagogické strategie a přístupy: zapojení holistického přístupu k osvojovanému obsahu, využití projektové metody, zážitkové pedagogiky, kreativního učení nebo prvků badatelské výuky. Cíleně byla uplatněna také práce s digitálními nástroji nebo on-line zdroji (databázemi a současnými možnostmi vizualizace), projekt tak mimo jiné napomáhal budování digitální gramotnosti.

Úlohy byly navrženy tak, aby podporovaly celostní poznávání a mezioborové vnímání tématu řeky a jejího ekosystému. Jmenujme alespoň některé z nich: porozumění kontinuu řeky prostřednictvím performativní výtvarné aktivity založené na spolupráci; zkoumání řeky Bečvy prostřednictvím historických map, jež žáci srovnávají se současnou (regulovanou) podobou řeky; zkoumání místních vodních toků s využitím on-line mapových podkladů pro výzkum řek, niv a toků; terénní mapování – průzkum koryta, dna a břehu; zkoumání říčního biotopu – monitorování života spojeného s řekou a hodnocení biologické rozmanitosti; tvůrčí psaní u řeky – tvůrčí práce s metaforou řeky, tvorba pocitových map – výtvarné zachycení toho, jak se cítíme v blízkosti řeky; metamorfózy v přírodě (na příkladu vodního hmyzu) a jejich vyjádření výtvarnými prostředky; tvorba autorské knihy o řece – pomocí netradičních vizuálních záznamů řeky, hudební experimentace se záznamy zvuků řeky, nácvik komunikačních schopností a argumentace během rétorické „bitvy“ na téma ekologických problémů, tvorba dokumentárního filmu o řece apod.

Ze stručného přehledu je zřejmé, že mnohé z úloh sice zapadají do mezioborové pojetí celku, ale mohou figurovat také samy o sobě jako typicky oborové; jejich obsah – byť má vždy potenciál přesahů – není přímo mezioborový. Naproti tomu jiné úlohy jsou plně mezioborové.

Pokud jde o konceptovou integraci, v projektu ji nabízí hned několik úloh a příznačně jsou to právě ty, v nichž se oborové obsahy od počátku mísí. Příkladem může být úloha zaměřená na metamorfózy přírodních forem: již evokace naznačuje mezioborové souvislosti (... *metamorfózy fascinují lidstvo od starověku. Už z tohoto období lidských dějin máme nepopiratelné doklady ve spisech řeckých a římských básníků a filozofů. Metamorfóza rostlin zaujala Johanna Wolfganga von Goethe a vůbec se jí věnoval nespočet vědců minulosti i současnosti. Proměny odpozorované v přírodě, ale i metamorfózy fantaskní, mýtické, během nichž se lidé stávají rostlinou nebo*

zvířetem...), jádrem úlohy je proměna hmyzu (dokonalá a nedokonalá) a její výtvarné zachycení, průběžná i závěrečná reflexe pak nabízí konceptovou integraci (*Fascinující metamorfózou procházejí ale i jiní živočichové, třeba ryby nebo žáby. A co teprve vývoj člověka! Už jste někdy přemýšleli nad tím, jak se během života mění vaše vlastní tělo? ... Po skončení výtvarné práce se zamyslete nad tím, co jste vlastně vytvořili. A vyjádřete to slovy. Pomůžte vám k tomu metoda řeky a jejích pramenů. ... Budete ve svém textu reflektovat koloběh života a proměnlivost přírody?*)

Druhým příkladem konceptové integrace může být zařazení úlohy, jež navazuje na poznání žáků z badatelských aktivit (oborově spadajících do biologie, ekologie a geografie). Ke konceptové integraci vybízí setkání s konkrétním uměleckým přístupem: *Sochař Robert Buček bydlel v dětství v blízkosti řeky a i dnes, kdy už žije na jiném místě, má řeku stále v sobě. Představuje si, jaké by to bylo, kdyby vedle ní zase mohl mít svůj dům. Fascinují jej přírodní procesy spojené s řekou, zachytávání klacíků v proudu, naplavené dřevo, sedimentace. Všimá si toho, co dělá řeka s krajinou, jak voní mokré kameny, jaký řeka vydává zvuk, jak se chová pobřežní jíl, když postupně vysychá. ... Při tvorbě této sochy jsem si představoval, jaké by to bylo mít dům, z něž by se dalo rovnou skočit do vody. Kdybych bydlel v takovém domě, nosil bych si každý den domů dřevo, které řeka vyplaví na břeh. Naplaveným dřevem bych svůj dům postupně plnil, až by se dřevo navršilo až po střechu. A pak, až by pro mě v domě nezbylo žádné místo, šel bych spát ven. Můj dům by byl naplaveným dřevem úplně zaskládáný. Řeku bych pak měl u sebe ještě blíž. A jestli se řeky v domě nebojím? Vůbec ne! Když pozoruji řeku, vím, že se nepříjemné věci vyřeší. Řeka mi přináší klid. A ani dynamická změna nemusí nutně znamenat něco špatného! (Výpověď umělce uvedená v kartě s aktivitou.)*

Umělcova výpověď a recepce jeho děl žáky „vytahují“ z oboru směrem k imaginaci, osobnímu prožitku a „filozofování“. Rozvíjejí vyšší úroveň myšlení (*Přemýšlejte nad sochami umělce a nad řekou. A pak vyplňte Vennův diagram! Do levého kruhu napište, jak na řeku pohlížejí přírodní vědy a čeho si všímají odborníci. Do pravého pole si poznamenejte, jak se na řeku dívají umělci. Můžete vycházet ze všech svých znalostí a zkušeností. Do průniku kružnic napište, co mají vědecký a umělecký pohled na svět společného.*) a nabízejí propojení obsahů směrem k utváření vlastního

sebepojetí, identity, osobní filozofie. (*Co mám rád já sám? Jaký mám vztah řece a přírodě? Čeho se bojím? Co mi naopak přináší radost, klid a stabilitu?*) Připravených aktivit jsou více než dvě desítky a není zde prostor pro jejich podrobné představení; projekt lze dále libovolně větvit, meandrovat nebo vytvářet samostatná koryta pomyslné projektové řeky. Právě takto jsou prozatím navržené postupy ověřovány a využívány v praxi – převážně mají podobu menších celků, v nichž učitelé využívají část aktivit nebo dílčí úlohy, jež se stávají zárodkem nových mezioborově pojatých projektů (terénní průzkum řeky a námět metamorfóz vyústil např. v samostatný celek na téma vodní hmyz, kdy žáci poznávali ekosystém řeky a jeho obyvatele, pod vedením biologa v řece objevili zajímavé zástupce hmyzu a zhodnotili ekologickou hodnotu lokality, natáčeli o vodním hmyzu film a v navazujících výtvarných aktivitách např. vytvářeli stylizované schránky chrostíků nebo mravenčí města v podobě velkých keramických objektů; ve stejném projektu vznikly rovněž jemné skořepinové objekty připomínající vosí hnízda nebo si děti hrály s mimikry hmyzu a vytvářely kresby hmyzu mizející v krajině).

Určující pro naplnění cílů byly využité pedagogické strategie a přístupy: zapojení holistického přístupu, touha podnitit u studentů hluboké poznání a sebepojetí reality. Během realizace projektu se potvrdilo, že přírodu – ani říční biotop – nelze do hloubky poznat pouze zkoumáním jednotlivých částí. Na druhou stranu mnohé z úloh byly velmi úzce oborově zaměřeny, důsledná integrace obsahů různých oborů nebyla v dílčích úlohách vždy možná nebo funkční (např. pozorování hmyzu a vysvětlení jeho životního cyklu). Na tyto úlohy ale navázala výtvarná aktivita, jež vždy nabízela víc než jen pouhou ilustraci přírodopisného obsahu – z hlediska úrovně myšlenkových operací se skutečně jednalo o úroveň nejvyšší, od aplikace, přes analyzování, hodnocení až po tvorbu ve smyslu vlastního vyobrazení jevu s integrací znalostí, navržení vlastního řešení apod.

Některé z kreativních úloh, byť tak původně ani nebyly zamýšleny, v projektu splnily – kromě jiných očekávaných výstupů relevantních pro výtvarný obor – zvláštní roli reflexe. Příkladem může být kniha o řece, tvorba pocitových map nebo natáčení filmu. Zůstaňme u dokumentárního filmu: aby jej mohli žáci připravit, museli rozumět jevům, o nichž film pojednával, čerpali z toho, co se naučili, byli nuceni vybrat

to nejzajímavější a sdělit vlastními slovy, co je během badatelských a tvůrčích činností nejvíce oslovilo, zasáhlo. Pak se také pokusili o syntetizování a hodnocení. Zmíněné úlohy tak měly reflektivní charakter, protože poskytly prostor pro zpětný pohled žáků na proběhlé aktivity a na jejich hodnotu pro jejich vlastní poznání, zájem, postoje. Mají-li kreativní úlohy plánovitě takovýto syntetizující charakter, pak poskytují prostor pro vytváření potřebného náhledu na obsah a jeho případné mezioborové souvislosti. Takto se v projektu plně projevil specifický potenciál kreativních úloh, jež napomohly celistvému vnímání reality a ukotvení dosaženého poznání.

Část úloh byla realizována i během letního výtvarného projektu Studia Experiment Olomouc, jež se účastnily mnohem mladší děti, než pro které byl celý projekt původně připraven. I děti věkově spadající do 2. či 3. třídy základní školy byly schopny pomocí odborných pojmů pojmenovat druhy hmyzu žijícího v řece nebo popsat jeho chování a vývojová stádia – byť cílem jejich bádání vůbec nebylo osvojení odborných pojmů, ale spíše prožitek řeky, setkání s životem ve vodě a formování respektujícího postoje k přírodě. Ukázalo se, že spojení s výtvarnou činností upevňovalo jejich poznání a vhodně umocnilo formativní zážitek (jako byl např. nález chrostíků a jejich pozorování v nádobě s vodou). Žádoucí kognitivní aktivaci pak napomohlo celkové pojetí realizovaného projektu, v němž byly přítomny prvky zážitkové pedagogiky, tedy pobyt v přírodě, dobrodružství, prvky zábavy a vůbec celkové nestereotypní pojetí úloh, jejich otevřenost, neuspěchané poznávání, přirozené sdílení a reflektivní dialogy, resp. živá pedagogická komunikace partnerského charakteru probíhající přímo během aktivit. Důležitou roli hrála rovněž autentičnost: neučili jsme se o řece, ale skrze řeku. Vstoupili jsme do vody, tento živel jsme okusili fyzicky, skutečně – nejen přes obrázek, video, monitor. Výtvarná činnost usazovala zážitek z přírody a přírodopisný výklad, stala se prostředkem osobního, individuálního uchopení pojmů a jevů; děti se prostřednictvím krátkého výkladu seznámily s fakty proměny hmyzu, mohly si podržet na ruce motýla a pozorovat housenku a následně vše výtvarně uchopily. Jak už bylo zmíněno, nešlo jen o prostou ilustraci, ale o dokumentaci a aplikaci toho, co o daném jevu vím, a o originální tvůrčí uchopení – viz např. malba struktury povrchu křídel motýla, tvorba zvětšené schránky chrostíka, mimikry atd.

Závěr

Projekt a zároveň edukativní minisite Kolik podob má řeka je jedním z konkrétních příkladů mezipředmětové integrace, jenž ukazuje potenciál a možnosti výtvarné výchovy integrovat mezipředmětová témata a propojovat vzdělávací obsah s obsahem dalších vzdělávacích oborů. Pro daný projekt je určující obsahové zaměření na jedno z aktuálních celospolečenských témat, konkrétně na ekologické problémy sucha a mizející diverzity. Tyto závažné globální problémy nebude lidstvo schopné řešit jinak než ve spolupráci oborů. Proto je potřebné učit už žáky na školách hledat cesty k udržitelnosti a motivovat je k řešení těchto naléhavých problémů. Cesta, již nabízí umění a výtvarná výchova v integraci s ostatními obory, přináší hlubší, celistvé poznání, z něž se mohou vyvinout trvalejší osobní postoje a citlivost k přírodě. Umělecká tvorba může prohloubit reflexi tohoto tématu, protože zapojuje také emoce, intuici a iniciuje i jiné než jen oborově okleštěné vnímání přírody a postavení lidí v ní. Ekologické problémy dnes bohužel eskalují a my se nacházíme v kritickém bodě. Odhodlání k řešení závažných problémů blízké budoucnosti zajisté povede jedině přes změnu postojů a přes schopnost kreativně využít všechny dostupné možnosti, jak odvrátit kolaps. Umělecká tvorba má potenciál prohloubit reflektivní přístup, a to prakticky u jakéhokoliv tématu. Vnímáme ji jako svébytný nástroj, který žákům – ve spolupráci s přírodovědnými obory – pomáhá poznávat svět, který nabízí cestu k citlivosti a kreativnímu řešení problémů. Vědecký pohled nestačí, je zapotřebí rovněž moudrost založená na hlubším poznání v kombinaci s kladením otázek – na osobní filozofii. Umění pomáhá měnit postoje, zapojuje emoce, intuici a iniciuje nepovrchní, „jiné“ vnímání přírody a postavení lidí v ní. Mezipředmětová integrace – spolu se snahou o podporu komplexních aktů myšlení – pak vede žáky k vnímání celku naší reality.

Obrazová příloha

JAK POROZUMĚT TOMU, ŽE ŘEKA JE KONTINUUM?



Obr. č. 1: Kolik podob má řeka: náhled webového prostředí projektu s ilustracemi Anety Pastrňákové; foto archiv auterek.



Obr. č. 2: Kolik podob má řeka: náhled webového prostředí projektu s ilustracemi Anety Pastrňákové; foto archiv auterek.

ŘEKA JE MŮJ NEJLEPŠÍ SOUSED

Řeky pochopitelně neovlivňují pouze život rostlin a živočichů. Míjí vliv také na člověka. Řeky nás fascinují, obdivujeme krásu přírodních koryt, ale mohou vzbuzovat také strach. To když se promění v neznámý život, který může zaplnit lidská obydlí a brát životy. Kálsa řeky je předmětlem zájmu mnoha umělců a každý z nich přináší jiný pohled na řeku. Sochař Robert Bučka je řekou fascinován natolik, že ji ve svých sochách a instalacích nechává doslova protékat lidskými obydlími. Kromě řeky samotné jej přitahuje dřevo a sedmometry, které řeka přináší.



Obr. č. 3: Kolik podob má řeka: náhled webového prostředí projektu s reprodukcí sochařského díla Roberta Bučka; foto archiv auterek a Roberta Bučka.



Obr. č. 4: Ukázka z realizace s účastníky letního projektu Studia Experiment Olomouc; foto Petra Šobáňová



Obr. č. 5: Ukázka z realizace s účastníky letního projektu Studia Experiment Olomouc; foto Petra Šobáňová

Literatura

BORISOV, Lyubomir. Interdisciplinary training methodology impact on motor qualities of school boys. *ICASS 2022* [online]. 2022. Dostupné z: <https://doi.org/10.37393/icass2022/121>

DECRISTAN, Jasmin, FAUTH, Benjamin, KUNTER, Mareike, BÜTTNER, Gerhard a KLIEME, Eckhard. The interplay between class heterogeneity and teaching quality in primary school. *International Journal of Educational Research*. 2017, roč. 86, s. 109–121.

DVOŘÁK, Dominik. Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Pedagogika*. 2009, roč. 59, č. 2, s. 136–152.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Výtvarná výchova na prvním stupni II: (pracovní sešit pro výuku výtvarné výchovy ve 4. a 5. ročníku)*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. 87 s. ISBN 80-85808-59-5.

FAUCONNIER, Gilles a TURNER, Mark. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002. 464 s. ISBN 978-046-508-786-0.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZDĚLÁVÁNÍ / UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. 142 s. ISBN 80-7178-556-3.

MUSILOVÁ, Jana. Komunikace a přesahy do veřejného prostoru v intermedialních projektech studentů. In: Kolektiv autorů. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 117–131. ISBN 978-80-244-4506-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. 219 s. ISBN 80-902267-2-8.

SLAVÍK, Jan. Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2013, roč. 1, č. 1. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz>

STARÝ, Karel a RUSEK, Martin. *Rozvoj mezipředmětových vztahů ve škole: Metodický materiál pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 2019. 42 s. ISBN 978-80-7603-100-5.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Obsahová a metodická specifika projektového vyučování ve výtvarné výchově. In: Kolektiv autorů. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 49–80. ISBN 978-80-244-4506-9.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Kurikulární reforma ve výtvarné výchově – kritická analýza její implementace na základě výzkumného šetření mezi učiteli. In: UHL SKŘIVANOVÁ, Věra et al. *Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2022, s. 68–109. ISBN 978-80-261-1099-6.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, MESDAG, Kateřina et al. Kolik podob má řeka. *Učitel21* [online]. 2023. Dostupné z: <https://www.ucitel21.cz/reka>.

ŠTECH, Stanislav. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*. 2009, roč. 59, č. 2, s. 105–115.

TIKALOVÁ, Lucie. Místa, která vyprávějí příběh – genius loci ve výtvarných projektech. In: Kolektiv autorů. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 151–168. ISBN 978-80-244-4506-9.

VAISHNAVI, Karra. Teaching Interdisciplinarity in Secondary School: A Systematic Review. *Cogent Education* [online]. 2023. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2216038>

VIEIRA, Mariana Calaon Criscolin, GOUVEIA, Riama Coelho a DIAS, André Luís. Interdisciplinary Teaching Activities for High School Integrated to Vocational Education Promoting Reflections on Industry 4.0 Technologies and Their Implication in Society. *Journal of Technical Education and Training*. 2022, roč. 14, č. 1, s. 75–89.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič a PRŮCHA, Jan, ed. *Psychologie myšlení a řeči*. Překlad Jan Průcha. Praha: Portál, 2017. 151 s. ISBN 978-80-262-1258-4.

ZHOŘ, Igor. *Výtvarná výchova v projektech I: pracovní sešit pro 6. a 7. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, [1997a]. 87 s. ISBN 80-85808-48-X.

ZHOŘ, Igor. *Výtvarná výchova v projektech II: pracovní sešit pro 8. a 9. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997b. 87 s. ISBN 80-85808-49-8.

ŽUPANEC, Vera, LAZAREVIĆ, Tihomir, SEKULIĆ, Vanja a PRIBIĆEVIĆ, Tijana. The Effectiveness of an Interdisciplinary Approach in Biology Teaching in Primary School: A Comparison With Monodisciplinary Approach. *International Journal of Educational Methodology* [online]. 2023. Dostupné z: <https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.169>



Uplatňování kreativního myšlení ve výtvarném vzdělávání budoucích učitelů

PhDr. Hana Valešová, Ph.D. & Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci, Česká republika

Abstract

As part of our efforts to enhance the training of future primary school teachers in art education, we are introducing the KPV FP TUL project. The project aims to identify and describe obstacles to unconventional creativity among students, assess their ability to generate innovative solutions and propose a comprehensive solution for nurturing and developing this skill. Our goal is to ensure that students not only possess unconventional creative abilities but can also apply them in their future pedagogical practice with their students. By doing so, they will contribute to the development of functional visual literacy, a crucial competence for the 21st century.

Key words

unconventional creativity – visual literacy – creative thinking – primary education preparing future teachers

1. Úvod

Smysluplnost našich snah o rozvoj specifických aspektů kreativity při přípravě budoucích učitelů se opírá o základní premisu její naučitelnosti a opuštění přesvědčení o absolutní závislosti tvořivosti na talentu. Tato myšlenka není nová (např. Csikszentmihalyi, 2013), avšak ve školním prostředí bývá zřídka vědomě a cíleně uváděna do praxe. Jedním z důvodů je přesvědčení učitelek a učitelů o výlučnosti tvořivosti nadaných, talentovaných či inteligentních jedinců (Štěpánková, 2016; Novotná a Kuříková, 2022). Složitost vědomého pochopení rozvoje tvořivosti ve školách je nicméně daná také nejasností představy o způsobech a formách tohoto procesu (Vincent-Lancrin et al., 2019; Novotná a Kuříková, 2022).

Při přípravě budoucích učitelů se naskýtá jedinečná příležitost ke zlepšení a posílení rozvoje kreativity. Klíčovým aspektem této příležitosti je pochopení, že kreativita není pouhým binárním prvkem, ale spíše kontinuálním procesem, který lze aktivně podporovat a rozvíjet. Tato perspektiva otevírá dveře k vytvoření strukturovanějšího rámce pro práci s kreativitou, což je zásadní krok k efektivnějšímu rozvoji učení a naučení se tvořivosti a tvořivému myšlení.

Příspěvek se věnuje aspektům tvořivosti a tvořivému myšlení s důrazem na nekonvenční řešení tvořivých úkolů a představuje dílčí výsledky pilotního výzkumu realizovaného s budoucími učiteli primárního vzdělávání.

2. Tvořivost a tvořivé myšlení

Podle strategického cíle č. 1 *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (Fryč a kol., 2020) je třeba zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život. Dokument uvádí tvořivost jako nedílnou součást vzdělávacího procesu. I přes nejednotnost a pluralitu definic (např. Sternberg a Lubart, 1999; Lucas, 2016; Plucker, Beckhett a Dow, 2004) je možné v jejich průniku chápat kreativitu jako proces, během kterého se jedinec stává vysoce citlivým k různým problémům, nedostatkům či chybějícím elementům, identifikuje problémy, hledá jejich řešení, činí odhady, formuluje hypotézy týkající se identifikovaných problémů, opakovaně testuje

své hypotézy a případně je upravuje a komunikuje o nalezených řešeních problémů. Při cestě za uchopením tohoto základního fenoménu pak lze jeho podstatu definovat v přítomnosti dvou kritérií tvořivosti, a to **originality** a **efektivitu** (Runco a Jaeger, 2012), nebo prostřednictvím kategorizace jejích aspektů od niterného naslouchání sobě samému přes otevřenost a odvahu objevovat nové myšlenky, prozkoumávání myšlenek po generování myšlenek (Treffinger et al., 2002).

Kategorizace různých pojetí a rozdělování pojmu dle podvýznamů je sice rozmanitá a pro školní praxi může být užitečné povědomí o všech jejích rovinách, pro náš text nicméně není zásadní kromě z ní odvozeného důležitého fenoménu – **kreativního myšlení**. Proměny současné společnosti totiž vyžadují nová, inovativní, kreativní řešení problémů, nestačí jen imitovat, napodobovat a vycházet ze zaběhnutých postupů (Liessman, 2012). Kreativní/tvůrčí myšlení je totiž podle *Mezinárodního šetření PISA 2022* klíčem k tomu, jak žáky učít k potřebnému produkování návrhů/nápadů ve všech oblastech a k přemýšlení o nich z hlediska posuzování jejich relevance a inovativnosti. Kompetenční rámec definuje tvůrčí myšlení jako „*schopnost aktivně vytvářet, posuzovat a vylepšovat návrhy, které mohou vést k originálním a efektivním řešením, k vytváření nových poznatků a k působivým projevům představitosti*” (Mezinárodní šetření PISA 2022, s. 46). Vyznačuje se schopností generovat nové a inovativní nápady, řešení a koncepty. Tato forma myšlení klade důraz na originalitu, flexibilitu a otevřenost novým perspektivám, nepodléhá konvencím a tradičním vzorcům myšlení, ale snaží se najít nové způsoby řešení a nečekané přístupy. Kreativní myšlení je charakterizováno využitím procesů jak konvergentního myšlení, tak divergentního myšlení (Guilford, 1956; Czikszenmihayi, 2013). **Konvergentní myšlení** souvisí se schopností najít správné nebo jediné správné řešení, **divergentní myšlení** představuje schopnost generovat mnoho různých nápadů a možností, což znamená odklon od tradičního lineárního myšlení. Součástí kreativního myšlení je také otevřenost novým zkušenostem, jelikož zahrnuje schopnost akceptovat nové informace a učit se z nových zkušeností.

Téma tvořivosti rezonuje ve výtvarném vzdělávání odnepaměti. Jeho aktuálnost se přirozeně proměňovala, od opomíjení až k přečeňování, od rutinního napodobování a návodného vedení k volnému tvořivému experimentování. S tím souvisí koncept tzv. **vizuální gramotnosti** (*visual*

literacy), která jednak představuje schopnost zacházet s obrazovým sdělením a jeho smyslem a pomáhá orientovat se v současném vizuálním světě, ale také umožňuje předcházet manipulacím prostřednictvím moci obrazu (Bleed, 2005; Fulková, 2002; Příkrylová a Hajdušková, 2010, Podlipský, Vančát, Uhl Skřivanová a Zikmundová, 2017; Šobáňová, 2023). Vizuální gramotnost je tedy schopnost vnímat, pochopit, produkovat a interpretovat různá obrazová sdělení a jako taková tvoří nedílnou součást výtvarného vzdělávání (Pospíšil, Řepa a Šobáňová, 2022).

Na schopnosti divergentního a kreativního myšlení je založená **nekonvenční tvořivost**, která podporuje a rozvíjí schopnost inovace, flexibilitu myšlení, problémové řešení, kritické myšlení, samostatnost a sebevědomí. Týká se schopnosti přicházet s neobvyklými, netradičními a odlišnými řešeními, která se výrazně liší od běžných a konvenčních přístupů. Klade důraz na schopnost překročit hranice, narušit tradiční normy a přinést nové perspektivy. Zahrnuje schopnost hravě a inovativně přemýšlet, experimentovat s různými přístupy a opustit naučené a zaběhlé postupy. Neklade důraz na předem očekávaný či předpokládaný výsledek, ale snaží se vyjít mimo tradiční rámec a přinést do procesu tvorby něco svěžího, unikátního a novátorského.

Rozvoj nekonvenční tvořivosti jako konkrétního aspektu tvořivého myšlení považujeme za důležitou součást výtvarné přípravy budoucích učitelek a učitelů primárního vzdělávání, protože se připravují na budoucí kariéru, kde inovace a schopnost přicházet s novými řešeními patří mezi klíčové dovednosti.

V našem prostředí se adjektivum nekonvenční objevuje převážně v souvislosti s produktem tvůrčího procesu, s hlediskem míry úrovně a společenského významu kreativního produktu (Petrová, 1999). Nekonvenčnost je také obsažena ve čtyřech ze čtrnácti kritérií screeningového Urbanova testu tvořivých schopností (TSD-Z). Za nekonvenční přístup a řešení se zde považuje a) nekonvenční manipulace s materiálem – např. otočení testovacího archu; b) zařazení surrealistických nebo abstraktních prvků; c) použití znaků nebo symbolů – např. číslic, písmen, které jsou součástí kresby, ne stereotypní, použití 6 fragmentů (na testovém archu jsou figurální fragmenty – půlkruh, tečka, vlnovka, pravý úhel, přerušovaná čára, malé ležaté „u“ mimo rám, které má respondent

za úkol dokreslit.) (Urban, Jellen, Kováč, 2003). Pojem nekonvenční tvořivost je také možné vztahovat k aspektům hodnocení tvůrčího myšlení v PISA 2022. Za aspekty jsou zde označovány soubory dovedností používaných při kognitivních procesech a jsou sledovány ve 4 oblastech hodnocení. Námi používaný pojem nekonvenční tvořivost lze spatřovat především v aspektu Vytváření kreativních návrhů. Tento aspekt vyžaduje, „*aby žáci přišli s takovými návrhy na řešení příslušného úkolu, které by napadly jen málokoho*” (Mezinárodní šetření PISA 2022, s. 54). Kreativní myšlení také zahrnuje flexibilitu, což je schopnost přizpůsobit se různým situacím a přemýšlet o věcech z různých úhlů pohledu. Originalita je dalším důležitým aspektem a zahrnuje schopnost přicházet s nápady, které jsou originální a výrazně se liší od běžných řešení. Tento komplexní přístup pomáhá porozumět různým složkám kreativity a podporuje její rozvoj a aplikaci v různých oblastech.

Dále prezentovaný projekt vychází z teorie interakčního původu osobnosti (Helus, 2004), konkrétně z tzv. **interiorizace interakcí**, zvnitřňování vztahů, které se transformují komunikací a stávají se součástí osobnosti jedince. **Interakce** (vzájemné ovlivňování, působení) se realizuje prostřednictvím **komunikace** (dorozumívání, sdělování, výměna informací), a to pomocí jazykových i neязыkových prostředků (Gavora, 2005). V edukačním prostředí probíhá neustálá interakce mezi učitelem/pedagogem, žákem/studentem a učivem. Kromě převažující interakce přímé a záměrné (intencionální) se setkáváme také s interakcí nepřímou, nezáměrnou (non-intencionální), která je zprostředkována třetí osobou nebo komunikačními prostředky, v našem případě výtvarnými úkoly.

3. Rozvíjení kreativního myšlení v rámci přípravy budoucích učitelů a učitelů

Cílem pilotní studie je zjistit míru schopnosti řešení výtvarných úkolů nekonvenčním způsobem u studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Výzkumná metoda spočívá v popisné analýze souboru vizuálního materiálu, který zahrnuje 1240 jednotek shromážděných v letech 2018 až 2022. Analyzovaný soubor studentských výtvarných prací představuje výsledky deseti úkolů, zadaných v povinných didakticko-praktických výtvarných předmětech v prvních třech letech studia.

Povaha zadaných úkolů zohledňovala výtvarnou úroveň a dovednost zapojených studentek a studentů a také skutečnost, že se nejedná o oborové specialisty. Jejich výtvarná příprava tvoří pouze dílčí část multioborového studia. Zadané úkoly charakterizuje:

1) **Materiálová a technická nenáročnost.** Úkoly byly koncipovány tak, aby nevyžadovaly složité nebo drahé výtvarné materiály a techniky. To umožnilo studentům s různými úrovněmi výtvarné dovednosti pracovat s dostupnými zdroji.

2) **Absence přesného (návodného) postupu.** Úkoly nekladly důraz na striktní návod nebo přesný postup, což umožňovalo studentům volnost při tvorbě a podporovalo hledání a rozvíjení vlastních kreativních postupů.

3) **Začlenění digitálních médií a současných výtvarných postupů.** Úkoly byly koncipovány tak, aby reflektovaly současné trendy v oblasti výtvarného umění, včetně využití digitálních médií a moderních výtvarných postupů. Tím bylo studentům umožněno experimentovat s novými technologiemi a trendy.

4) **Interaktivita.** Řešení úkolů vyžadovalo a také podporovalo obou i vícestrannou aktivitu a vzájemné působení studentů mezi sebou, v průběhu tvorby, komunikace i během interpretace vzniklých artefaktů.

Popisný (deskriptivní) výzkum se zabývá zjišťováním a podrobným popisem konkrétního jevu nebo fenoménu v určené populaci. Tento typ výzkumu se obvykle používá, když máme za cíl získat hlubší porozumění jevu, aniž bychom zkoumali jeho příčiny a souvislosti. Místo toho se snažíme co nejdetailněji popsat, co je pozorováno.

V kontextu našeho úsilí popisný výzkum umožňuje zkoumat, jak studenti řeší výtvarné úkoly nekonvenčním způsobem, aniž bychom se zabývali tím, co je vedlo k takovému řešení. To nám poskytuje vhled do toho, jak studenti přistupují k těmto úkolům a jakým způsobem projevují vlastní kreativitu.

Kódování, které se provádí během popisné analýzy, je procesem, kdy se konkrétní prvky nebo aspekty zkoumaného jevu kategorizují nebo klasifikují. V případě této studie kódování obnáší třídění výtvarných prací do různých kategorií podle určených kritérií nekonvenčního řešení.

Tyto kategorie nám pomáhají systematicky organizovat a analyzovat data a vytvářet obraz o tom, jak se jev projevuje v různých kontextech.

Kritéria pro hodnocení nekonvenčního řešení výtvarných úkolů byla stanovena na základě zkušeností z pedagogické praxe a podmínek pro tvořivost, které byly formulovány podle prací Štěpánkové (2013) a Honzíkovej (2011). Výtvarný úkol je považován za nekonvenčně řešený, pokud splňuje alespoň jedno z uvedených kritérií: svobodná práce s výtvarnými prostředky, nový způsob zobrazení, hra v rámci vymezených pravidel, vlastní způsob a forma řešení, osobitý výraz, improvizace, samostatnost. Definovaná kritéria pro nekonvenční řešení výtvarných úkolů stanovují subindikátory ve třech aspektech díla: obsahovém, výrazovém a významovém. Výzkum se zabývá tímto tématem komplexně, zahrnuje jak celkový přehled, tak i jednotlivé aspekty.

Obsahová transformace se týká autorského uchopení námětu zadaného výtvarného úkolu, projevujícího se v uplatnění individuálního prekonceptu. Uplatněním této kategorie vznikají díla obsahující vlastní neočekávané řešení, odraz zkušenosti či odklon od stereotypu.

Tato kategorie byla sledována např. v následujícím úkolu a v popsáných aspektech konvenčního a nekonvenčního řešení. Zadáním úkolu nazvaného „Proměny detailu“ bylo vyfotit detail libovolně zvoleného přírodního motivu. Následně pomocí techniky koláže s využitím barevného papíru stylizovat tento motiv do nového jednoduchého tvaru. Cílem úkolu bylo vytvořit několik kompozičních variant z nastříhaných papírových prvků pomocí přeskupení, vrstvení či změnou směrové orientace.

Do kategorie konvenčního řešení jsme zařadili příklady a) volby celkového náhledu na přírodní námět bez výběru detailu, b) výběr barevnosti popisující realitu nebo c) stylizované varianty držící se stereotypních námětů, např. sluníčko, mráček nebo zvířátko (obr. 1).



Obr. č. 1: Obsahová transformace – příklad konvenčního řešení úkolu Proměny detailu.

V kategorii nekonvenčního řešení jsou zařazeny příklady a) nápaditého výběru detailu (asymetrie, výřez, nerozpoznatelnost motivu), b) posunutí barevnosti, nekopírující skutečnost nebo c) kompozičních variant, které jsou spíše hrou s výtvarnými prostředky, jako jsou tvar, barva a kompozice (obr. 2).



Obr. č. 2: Obsahová transformace – příklad nekonvenčního řešení úkolu Proměny detailu.

Výrazová transformace se zaměřuje na výtvarnou techniku, postup a provedení úkolu. Tato kategorie sleduje použití výtvarných vyjadřovacích prostředků neobvyklým způsobem s využitím stylizace, abstrahování, barevné parafráze, znakovosti, náznaku. Příkladem je úkol „Betlém z jednoho kusu papíru“ ztvárněný bez jakýchkoliv pomůcek pouze s využitím vlastních rukou (obr. 3) nebo „Oblíbené jídlo“ zadané jako pohled shora na výtvarnou představu oblíbeného pokrmu vytvořenou z barevného papíru (obr. 4).



Obr. č. 3: Výrazová transformace – příklad konvenčního a nekonvenčního řešení úkolu Betlém z jednoho kusu papíru.



Obr. č. 4: Výrazová transformace – příklad konvenčního a nekonvenčního řešení úkolu Oblíbené jídlo.

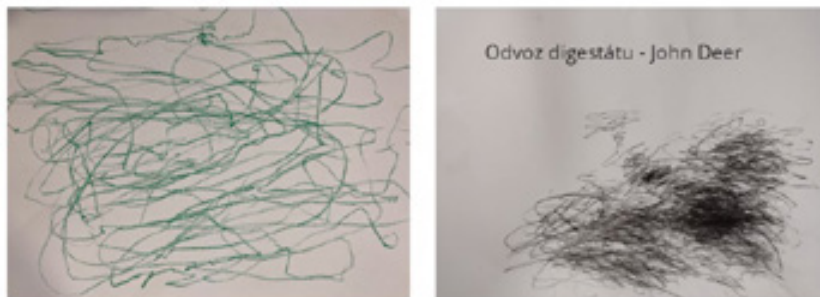
Do kategorie konvenčního řešení úkoly byly zařazeny příklady a) plošného řešení, b) snahy o realistické ztvárnění a c) reprodukce známého způsobu zobrazení. Tyto práce vykazují preciznost a popisnost, snaží se zachytit co nejděleji detaily a charakteristiky námětu.

Kategorie nekonvenčního řešení zahrnuje příklady a) prostorového ztvárnění, b) zjednodušení až minimalizace tvaru při zachování charakteristických rysů motivu a c) prvky nadsázky a humoru.

Významová transformace se týká interpretace, pojmenování či popisu. Sleduje odklon od navyklých významových schémat a interpretačních pravidel, představuje nacházení nových významových perspektiv, obohacení a rozšíření dosavadního referenčního rámce (metafora, vtíp, nadsázka, nezbytná propojenost obrazu a textu). Příkladem uvádíme zadání dvou úkolů „Využijte běžné kuchyňské náčiní a sestavte jakoukoliv kompozici“ (obr. 5) a „Vytvořte náhodnou kresbu – trajektorii stopy nástroje vzniklé pohybem dopravního prostředku“ (obr. 6).



Obr. č. 5: Významová transformace – příklad konvenčního a nekonvenčního řešení úkolu Kompozice z kuchyňského náčiní (Pes a S ním se nebav!).



Obr. č. 6: Významová transformace – příklad konvenčního a nekonvenčního řešení úkolu Kresba pohybem.

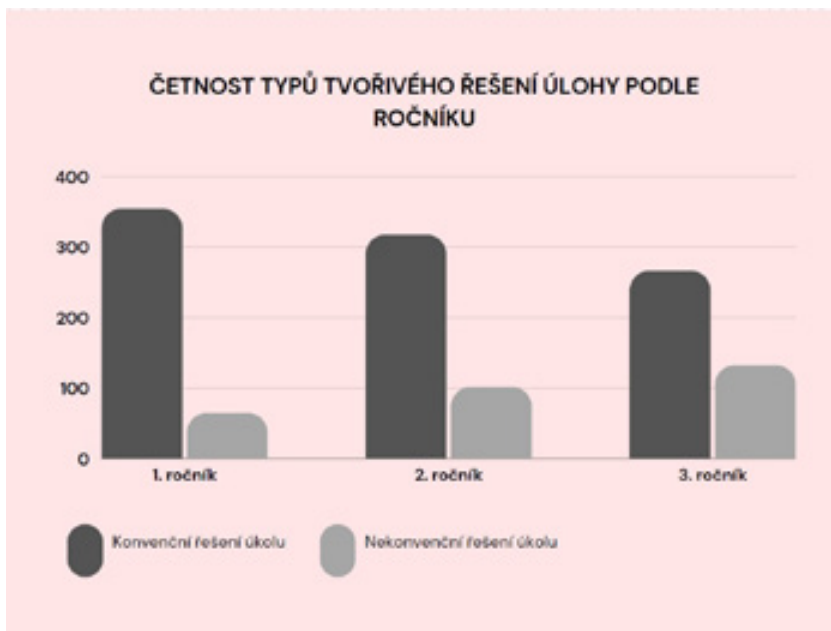
Kategorie konvenčního řešení prvního úkolů obsahovala a) popisný a plošný výraz, b) očekávané a opakující se náměty jako jsou figurky nebo obrazy a c) množství detailů, přehlcenost prvky. U druhého úkolu šlo o a) pouhou náhodně zaznamenanou stopu nástroje bez dalšího přehledu a b) absence kontextu.

Do kategorie nekonvenčního řešení jsme zařadili u prvního úkolu příklady a) prostorového vyjádření, b) jednoduché a vtipné kompozice obsahující nadsázku c) doplnění názvu, popisu, nového významu. Druhý úkol splňoval stanovená kritéria, pokud byl náhodný grafický záznam opatřen názvem, popisem, vysvětlením, zasazením do hlubšího kontextu a nového významu.

4. Dílčí výsledky výzkumného šetření

Četnost typů tvořivého řešení úlohy podle studijního ročníku

V rámci pilotního šetření jsme sledovali četnost typů tvořivého řešení úlohy v závislosti na studijním ročníku studentů. Výsledky tohoto šetření ukázaly zajímavé vzory (graf 1).



Graf č. 1: Četnost typů tvořivého řešení úlohy podle ročníku.

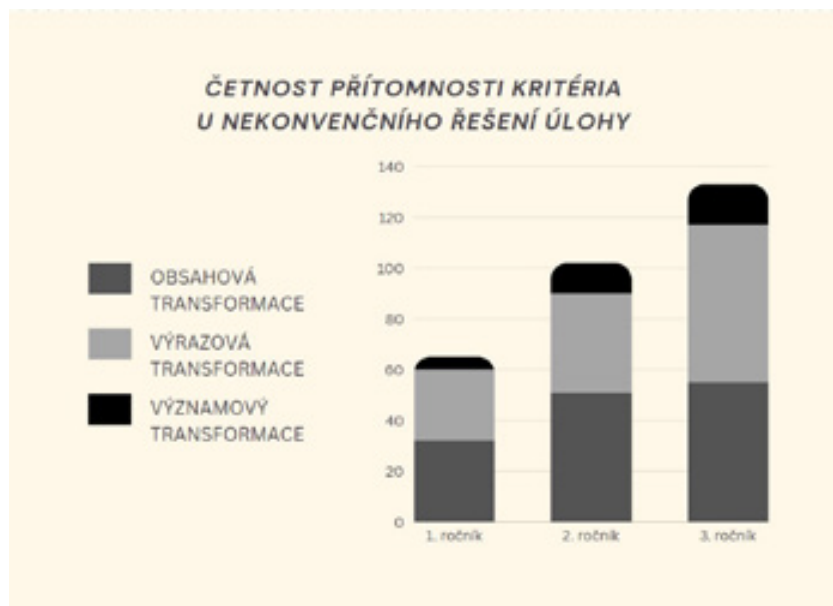
Zjistili jsme, že konvenční řešení mělo výraznou převahu u všech sledovaných ročníků, což znamená, že studenti v prvním, druhém i třetím ročníku se častěji uchýlili k běžným a tradičním způsobům řešení úkolu. Nicméně jsme zaznamenali mírný nárůst nekonvenčního řešení u vyšších ročníků, což by mohlo signalizovat, že se studenti v průběhu studia více zapojují do neobvyklých a kreativních přístupů k tvorbě.

Konkrétně v prvním ročníku bylo zaznamenáno 355 konvenčních řešení a 65 nekonvenčních. Ve druhém ročníku se konvenční řešení vyskytlo 318krát, zatímco nekonvenční řešení bylo pozorováno 102krát. Ve třetím ročníku bylo zaznamenáno 267 konvenčních řešení a 133 nekonvenčních.

Tato data ukazují, že studenti v nižších ročnících mají tendenci opakovat konvenční přístup k tvořivému řešení, zatímco vyšší ročníky se stávají více otevřenými nekonvenčním a kreativním přístupům.

Četnost přítomnosti kritéria u nekonvenčního řešení úlohy

Při analýze nekonvenčního řešení úkolů jsme zaznamenali určité vzory a tendence v závislosti na ročníku studentů. Zjistili jsme, že u všech sledovaných ročníků převažuje v nekonvenční řešení zejména obsahová a výrazová transformace. Významová transformace byla zaznamenána méně často a vyskytovala se nejméně ve srovnání s ostatními kategoriemi (graf 2).



Graf č. 2: Četnost přítomnosti kritéria u nekonvenčního řešení úlohy.

Dále jsme pozorovali, že poměr jednotlivých kategorií nekonvenčního řešení zůstává v průběhu studia téměř konstantní. To znamená, že studenti v prvním, druhém a třetím ročníku projevují podobné tendence v rozhodování pro různé formy nekonvenčního řešení.

Konkrétně v prvním ročníku bylo zaznamenáno 32 případů obsahové transformace, 28 případů výrazové transformace a pouze 5 případů významové transformace. Ve druhém ročníku se četnost těchto kategorií zvýšila na 51 obsahových transformací, 39 výrazových transformací a 12 významových transformací. V třetím ročníku bylo zaznamenáno 55 případů obsahové transformace, 62 případů výrazové transformace a 16 případů významové transformace.

Získaná data ukazují, že studenti mají tendenci upřednostňovat obsahovou a výrazovou transformaci v rámci nekonvenčního řešení, přičemž významová transformace se vyskytuje méně často. Tato konzistence v rozložení kategorií nekonvenčního řešení může být důležitá pro pedagogické přístupy a rozvoj tvořivosti studentů během jejich studia.

5. Diskuse a závěr

Z realizované analýzy dat nekonvenčního řešení úkolů v různých ročnících studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ vyplývá několik zajímavých závěrů a otázek, které by bylo žádoucí dále sledovat a podrobněji analyzovat.

1) **Stabilita vzorců nekonvenčního řešení.** Pilotní šetření ukázalo, že poměr obsahové, výrazové a významové transformace zůstává během studia téměř konstantní. Další výzkum by mohl zkoumat, zda se tento vzorec udržuje i v pokročilejších stupních studia a jaký je vliv výuky na tyto vzory.

2) **Rozvoj významové transformace.** Kategorie významové transformace byla zaznamenána méně často než ostatní dvě kategorie. Nabízí se zkoumat, jak tuto formu nekonvenčního řešení můžeme u studentů rozvíjet během studia.

3) **Kontext a pedagogický vliv.** Jaký vliv má pedagogický přístup a výuka na preferované formy nekonvenčního řešení studentů? Jak mohou učební metody podporovat rozvoj nekonvenční tvořivosti?

4) **Vliv zkušeností.** Zjištění, že vyšší ročníky projevují mírně vyšší míru nekonvenčního řešení, může naznačovat, že zkušenosti a praxe mohou hrát významnou roli v rozvoji kreativního myšlení. Další výzkum by mohl zkoumat, jaké konkrétní faktory ovlivňují tento růst.

5) **Kvalitativní analýza.** Kvantitativní analýzu četnosti by bylo vhodné doplnit kvalitativní analýzou samotných děl a zkoumat, jaký obsah, výraz a význam studenti vytvářejí v rámci nekonvenčního řešení.

Další fáze výzkumného šetření se zaměří na analýzu četnosti výskytu pozorovaných kategorií (obsahové, výrazové a významové transformace) u jednotlivých studentských artefaktů. Výstupem celého projektu je připravovaný metodický soubor praktických úkolů rozvíjejících nekonvenční myšlení založených na interakci subjektu s objektem s teoretickou podporou a doporučeními pro praxi.

Zkušenosti ukazují, že když se studenti naučí zpracovávat zadaný problém nekonvenčně, vede je to ke schopnosti překročit rámec toho, co se od nich očekává a získají tak něco navíc. Myšlenka Reynolda Beana (1995, s. 4), že tvořivost je definována „*mírou uspokojení, které dětem přinášejí vlastní výtvary, a ne tím, jak se dítěti daří napodobovat standard někoho jiného*“, totiž platí nejen v dětském věku. Zahrnout tvořivost a tvořivé myšlení do vzdělávacího procesu může pouze pedagog, který je sám tvořivý, schopný a ochotný tvořivost svých žáků podporovat, protože „*být tvůrčí je jedna z největších výzev a radostí světa. Bez tvořivosti není nic. Vůbec nic.*“ (Kaplický, 2022, s. 18).

Literatura

BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9.

BLEED, Ron. *Visual Literacy in Higher Education. Educase Learning Initiative*. Tempe: Maricopa Community Colleges, 2005.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2013. ISBN 978-0062283252.

FULKOVÁ, Marie. *Když se řekne...vizuální gramotnost*. Výtvarná výchova. 2002, roč. 42, č. 4, s. 12-14. ISSN 1210-3691.

FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla, KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír, VALACHOVÁ, Iveta, SEIFERT, Lukáš, BĚŤÁKOVÁ, Martina, HRDLIČKA, Ferdinand a kol. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

GAVORA, Petr. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GUILFORD, Joy Paul. The structure of intellect. *Psychological Bulletin*. 1956, roč. 53, č. 4, s. 267-293. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/h0040755>.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HONZÍKOVÁ, Jarmila. Transverzální výzkum tvořivých schopností na základní škole, subjektivní předpoklady a objektivní podmínky rozvoje dětské tvořivosti. *Arnica: časopis pro rozvoj přírodovědného vzdělávání*. 2011, roč. 1, s. 15-24.

KAPLICKÝ, Jan. *Album*. Praha: Labyrint, 2005. ISBN 80-85935-64-3.

LISSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-1677-5.

LUCAS, Bill. A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement in Education*. 2016, roč. 29, č. 4, s. 278-290. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>.

Mezinárodní šetření PISA 2022 – koncepční rámec Matematika/Tvůrčí myšlení. Praha: Česká školní inspekce, 2022. ISBN 978-80-88492-04-7.

NOVOTNÁ, Magdalena a KUŘÍKOVÁ, Michaela. Modely kreativity a jejich význam ve vzdělávání. *Výtvarná výchova*. 2022, roč. 62, č. 3-4, s. 84-99. ISSN 1210-3691.

PECHOVÁ, Zuzana a VALEŠOVÁ, Hana. Obraz nebo „obrázek“? Podpora vizuální gramotnosti v přípravě budoucích učitelů 1. stupně ZŠ. In: POSPÍŠIL, Aleš, ŘEPA, Karel a ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Prostor obrazu: mezioborová setkání na poli umění a edukace*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2022, s. 138–151. ISBN 978-80-908056-6-8.

PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a v praxi*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

PODLIPSKÝ, Rudolf, VANČÁT, Jaroslav, UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra a kol. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017. 266 s. ISBN 978-80-261-0728-6.

POSPÍŠIL, Aleš, ŘEPA, Karel a ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Prostor obrazu: mezioborová setkání na poli umění a edukace*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2022. 349 s. ISBN 978-80-908056-6-8.

PLUCKER, Jonathan, BEGHETTO, Ronald A. a DOW, Gayle. Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potential, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*. 2004, roč. 39, č. 2, s. 83-96. Dostupné z: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

PŘIKRYLOVÁ, Katarína, ed. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 217 s. ISBN 978-80-7290-487-7.

STERNBERG, Robert J. a LUBART, Todd I. The concept of creativity: prospects and paradigms. In: STERNBERG, Robert J., ed. *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, s. 3–15. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.003>

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2013, roč. 1, č. 1. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz>

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. Implicitní teorie učitelů o tvořivosti a jejich vliv na výtvarné vzdělávání. In: Kolektiv autorů. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2016, 237 s. ISBN 978-80-904268-1-8.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Proč pěstovat vizuální gramotnost žáků? *Učitel 21* [online]. 2023. Dostupné z: <https://www.ucitel21.cz/post/proc-pestovat-vizualni-gramotnost-zaku>

TREFFINGER, Donald J., YOUNG, Grover C., SELBY, Edwin C. a SHEPARDSON, Cindy. *Assessing creativity: A guide for educators*. The National Research Center on the Gifted and Talented, 2002. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf>

URBAN, Klaus K., JELLEN, Hans G. a KOVÁČ, Tomáš. *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z): příručka*. Brno: Psychodiagnostika, 2003.

VINCENT-LACRIN, Stéphan, GONZÁLEZ-SANCHO, Carlos, BOUCKAERT, Mathias et al. *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD, 2019. ISBN 9789264684003.

Technosvět a vzdělávání

Techno-world and Education





Heuristické a projektové metody v neformálním vzdělávání na příkladu památkové péče

Mgr. Tomáš Arnold

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

Abstract

The study explores the use of heuristic and project-based methods in non-formal education through the example of a one-day suburban camp program dealing with heritage conservation. It views inquiry-based learning as a strategy that promotes independent learning, critical thinking, and problem solving, while project-based methods focus on engaging participants in authentic projects that have practical relevance and overlap with everyday life, but also allow for creative engagement of the whole group. Examples of activities, their benefits, challenges and possibilities for implementation in the educational process are presented.

Key words

Heuristic methods – project methods – non-formal education – heritage care – science centre – summer suburban camp – art education – history

Úvod

K výtvarné výchově v interakcích se nabízí jako logické vyústění téma mezipředmětové integrace. Obzvláště v situaci, kdy je mezipředmětová integrace v souvislosti s aktuálně probíhající reformou rámcových vzdělávacích programů v České republice znovu aktuální. Opomenout však v kontextu interakcí nemůžeme i tradičně významné vzájemné působení výtvarné výchovy, muzejní a galerijní edukace. Právě oblast neformálního vzdělávání má u nás historickou, pevně zakořeněnou tradici, pozitivní vnímání ve společnosti a dlouhodobě inovativní charakteristiku. Z neformálního a zájmového vzdělávání přichází moderní trendy, metodiky, programy a hry, které se propisují dále do vzdělávací praxe (Hanuš, a kol, 2021).

Hlavním předmětem zájmu této studie je edukace z oblasti památkové péče, kde je v současné době nabízeno široké portfolio možných programových aktivit neformálního vzdělávání. Jakým způsobem by ale mohla přispět výtvarná výchova k tématu edukace památkové péče v neobvyklém prostředí science center? Ta se objevila na poli českého neformálního vzdělávání relativně nedávno v posledním desetiletí jako instituce bez pevného ukotvení v systému tradičních muzeí a galerií s cílem popularizovat vědní obory (Krčmová, Chvátal, 2020).

V rámci této studie je představen jednodenní program příměstského tábora navrhující propojení heuristických a projektových metod výuky. Program zohledňuje interpretační možnosti památek a zároveň využívá aplikaci získaných znalostí v projektu obnovy památek, aby reflektoval autentickou zkušenost a přesah do každodenního života, čímž principiálně navazuje na úvodní přednášku prof. Glena Couttse na mezinárodní konferenci InSEA v Ostravě 2023.

Teoretický rámec

Edukace v oblasti památkové péče zahrnuje v současnosti širokou škálu aktivit neformálního vzdělávání od aktivit organizovaných jedinci – dobrovolníky, po profesionální projekty oddělení vzdělávání Národního památkového ústavu či jiných odborných organizací zaměřujících se na edukaci v oblasti kulturního dědictví. Běžné jsou dnes i projekty pro-

pojucí formální a neformální vzdělávání v oblasti památkové péče. Typické je pro ně zprostředkovávání památek jako formu interpretace, tedy jako zdroje poznání.

Obsah vzdělávání je přitom v památkové péči tvořen dvěma základními předměty – památkami a péčí o ně. Z toho vyplývá interdisciplinární charakter takové činnosti, u níž zároveň chybí vlastní oborová didaktika. Při analýze teorie i praxe se vychází zejména z nejrozvinutějšího blízkého oboru – muzejní pedagogiky (Jesenský, 2014).

Z hlediska vzdělávacího obsahu se v edukaci nejčastěji projevuje zájem o první z předmětů – samotné památkové objekty. Péče, ochrana, případně revitalizace je méně obvyklá, obzvlášť pokud bychom edukaci dělili z hlediska cílových skupin. V takovém případě jsou projekty zohledňující obnovu památek častější u starších a odbornějších skupin např. typicky u vysokoškolských studentů architektury. Pro žáky základního vzdělávání je edukace v oblasti péče o památky velice malá a ve větší míře ve formálním, než v neformálním vzdělávání. Jakoby samotné památkové objekty nechtěly či neočekávaly od žáků možnost projektově řešit obnovu památek. Takovou snahu by však podporoval cíl oddělení vzdělávání Národního památkového ústavu:

„Obecným cílem metodiky je podpořit rozvoj edukačního potenciálu autentického prostředí památkových objektů a zón s ohledem na potřeby předškolního a primárního vzdělávání.“ (Havlůjová, Hudec, Indrová, a kol, 2015)

Nicméně samotné metodiky popisují využití aktivizačních metod v edukaci památkově chráněných objektů znovu ke zprostředkování památek jako formy interpretace a již dále nepodporují využití získaných poznatků k aplikaci – přesahům do každodenní praxe. Stejnou situaci můžeme číst i v publikaci přímo k tématu zaměřené: Paměť a projektové vyučování v dějepise.

Cílem této studie je poukázat na potenciál výtvarné výchovy v kontextu edukace památkové péče v aplikaci heuristicky získaných poznatků tvořivou a smysluplnou cestou, který by ostatně i podpořil snahu Národního památkového ústavu například v programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity (Jesenský, 2014).

Kontext výukové situace

Příměstský tábor byl realizován v Centru popularizace Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého – také známé jako Pevnost poznání v 6 turnusech v termínech od 10. července do 18. srpna 2023. InSTITUTE je součástí Asociace českých science center a zaměřuje se na popularizaci a edukaci v oblasti vědních oborů, které jsou zde prezentovány v sedmi sekcích – biologie, chemie, fyzika, geografie, historie, výtvarná výchova a matematika. Každá ze jmenovaných sekcí v průběhu táborového týdne zajišťovala půl denní či jednodenní program, samostatně či ve spolupráci s jinou ze jmenovaných sekcí.

Program byl připraven ve třech věkových kategoriích: Junior (7–9 let), Expert (10–12 let) a Science Camp (12–14 let). Každá věková kategorie měla v turnusu vždy 30 účastníků dále rozdělených na 3 týmy, každý označený odlišnou barvou. Každý z těchto týmů má po celou dobu tábora vlastního lektora – oddílového vedoucího, který slouží jako organizátor celého týdne v rámci týmu, a také jako průvodce jednotlivými tématy. Z věkových kategorií byl science camp z hlediska programové náplně odlišný od dalších dvou kategorií, neboť se v rámci něho primárně navštěvovala vysokoškolská pracoviště Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého. Věkové skupiny Junior a Expert oproti tomu měly zpravidla obdobný obsah, který byl daný celkovým tématem tábora, a modifikován pro odlišné věkové skupiny.

Jako rámcové téma příměstského tábora bylo zvoleno *Architekti budoucnosti* blíže specifikováno anotací, která slouží pro propagační a informační účely směrem k veřejnosti:

„Děti se promění v architektky budoucnosti! Čeká je pět dní nabitých zábavou! Budou poznávat, jak fungují města a poté začnou navrhovat a stavět svoje vlastní město. Vyzkoušejí si role biologů, historiků, matematiků, výtvarníků, geografů a dalších zajímavých profesí. Budou experimentovat, objevovat, soutěžit, lámat si hlavu nad kvízy, ale i relaxovat v planetáriu. Cesta za poznáním povede přes všechny expozice Pevnosti poznání Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého. Kromě toho se táborníci zabaví také ve venkovním areálu Korunní pevnůstky a sousední botanické zahradě.“¹

1 PEVNOST POZNÁNÍ. Příměstské tábory. Online. Dostupné z: <https://www.pevnost-poznani.cz/deti/tabory/>. [citováno 2023-12-9].

Dle interní domluvy mezi koordinátory jednotlivých sekcí měli účastníci tábora v rámci týdenního programu popsat jednotlivé znaky měst a urbanizace, vyhodnotit jednotlivé pozitivní i negativní aspekty městské infrastruktury, jmenovat problematická místa urbanizace, navrhnout řešení a aplikovat poznání jednotlivých vědeckých oborů.

V praxi byly k těmto účelům vytvořeny šedé magnetické desky o rozměru 1x1 m, na které účastníci tábora umísťovali plastové 3D modely klíčových tematických budov na hexagonových podložkách. Za splnění každého bloku týmy účastníků získaly vždy budovu, kterou si mohly umístit do svého plánu města. Jednalo se např. o továrnu, obytné čtvrti, elektrárnu nebo také menší bloky „země“ a vody, jimiž skládaly městské parky a řeky. Díky tvaru na sebe jednotlivé bloky navazovaly a tvořily tak celistvou podobu fiktivního města. Kromě fyzického modelu reprezentujícího týmové město si účastníci také vymýšleli jeho název, znak či krátkou historii města.

Rámcový příběh tábora byl koncepčně rozvinut i organizací. Tábor byl soutěžní a průběžné hodnocení jednotlivých týmů bylo řešeno formou motivace ikonami „občanů“ města. Pokud se týmu dařilo v soutěžních blocích a nevyskytovaly se problémy v chování účastníků, tak tým získával další ikony „občanů“, v příběhu reprezentující dobrou pověst města, ve kterém se lidé chtějí usadit. V opačném případě se „občané“ stěhovaly pryč.

Byla zde snaha, aby tábor koncepčně podporoval mezipředmětovou integraci v rámci neformálního vzdělávání, aby účastníci vytvářeli svůj vlastní projekt města za pomoci nejrůznějších aktivizačních metod z portfolia didaktik jednotlivých oborů – sekcí, i napříč nimi. Jednotlivým sekcím týmu sloužil rámcový příběh jako základ, který podporoval individuální programy každého dne tábora. Denní program následně řešil koordinátor dané sekce se svým týmem lektorů.

V rámci konceptu byly v logickém sledu rozděleny jednotlivé dny podle předběžných témat sekcí. Denní program byl organizován i s ohledem na potřeby účastníků, do 4 bloků s přestávkami na svačinu, oběd a odpočinek s čistým programovým časem 300 minut. Pondělní blok měla na starosti geografická sekce, která kromě seznamovacích her, sezná-

mení s organizací, tématem a průběhem tábora řešila v návaznosti také demografii města (na konci dne účastníci získali obytné čtvrtě do svého modelu). V úterním biologickém programu byla řešena městská flóra a fauna (na konci dne účastníci dostali krajinu a vodu do svého modelu). Ve středečním programu ve spolupráci chemie a fyziky se řešila energetická a průmyslová část města (účastníci byl předán model elektrárny a továrny). Páteční blok matematiky řešil dopravu ve městě a vyhodnocoval výsledky celého tábora v návaznosti na konečnou demografii města (účastníci získali dopravní zastávky).

Cíle a zamýšlená struktura projektu

Čtvrteční program byl realizován ve spolupráci historické a výtvarné sekce a byl zaměřený na památkovou péči s názvem Architekti času. Idea programu vznikla z konceptu celého táborového týdne, neboť přestože se v rámcovém příběhu tábora plánuje zcela nové fiktivní město, skutečnost kterou účastníci tábora pravděpodobně znají z každodenních životů je odlišná.

Města prošla komplikovaným historickým vývojem, jehož důsledky můžeme pozorovat všude kolem nás. Ať už se jedná o architekturu městských budov, urbanismus města nebo také ničení a rozklad jednotlivých staveb, památek či celých městských bloků. V rámci programu bylo odkazováno přímo k inspiračnímu zdroji – samotné Pevnosti poznání, kdysi velkému dělostřeleckému skladu olomoucké fortové pevnosti. Historická památka z poloviny 19. století patřila do 90. let 20. století armádě a posléze byla převedena městu. V průběhu své existence průběžně chátrala a díky občanské iniciativě a domluvě mezi Univerzitou Palackého a městem, a také za velkého přispění dotačního programu, byla v roce 2015 po obnově otevřena jako interaktivní centrum popularizující vědní obory.

Právě proces transformace zanedbané památky v instituci, jíž je dán nový vzdělávací účel se stal náplní čtvrtečního programu mezipředmětové integrace dějepisu a výtvarné výchovy. Za hlavní cíl bylo zvoleno: *Herní a zážitkovou formou přiblížit proces obnovy historické památky.* Kromě předmětů dějepisu a výtvarné výchovy program integroval také poznatky a postupy z občanské výchovy, matematiky, mediální výchovy,

environmentální výchovy a dílčí aktivity z jiných oborů. Klíčovým se při koncepci programu stal kompetenční model výuky – heuristické a projektové aplikační fáze.

Koncept programu pracoval se zážitkovým učením a rolovou výukou. Tři lektoři z historické a výtvarné sekce každý týden představovali nadšené občany z fiktivní občanské iniciativy *Obnova*, kteří se v rámci fiktivních měst týmů snaží o revitalizaci tří zašlých památek a účastníci tábora se po dobu programu stali pracovníky architektonického studia (ve věkové kategorii Expert) nebo developerské firmy (ve věkové kategorii Junior). Jednotlivá architektonická studia si následně v rámci aktivit rozdělila památky, představující architektonické směry gotiky, renesance a baroka, a pomáhala občanské iniciativě v jejich snaze o revitalizaci objektu skrze dotační byrokratické kroky, crowdfundingovou kampaň až k závěrečnému představení celého jejich projektu. V případě developerských firem si účastníci mohli zařídit vlastní firemní kanceláře, následně v představení a dražbě odkoupit jednotlivé památky a začít s plánováním projektu jejich obnovy. Po celou dobu programu byli účastníci v roli pracovníků s vlastní pracovní kartou s popisem jejich odbornosti – historie, památková péče, architektura, ekonomie, design, kunsthistorie, marketing, stavební inženýrství, scénografie a edukace. Pozice byly vybrány s ohledem na cíl jejich snažení, kterým je obnova památky a přeměna ve vzdělávací či kulturní centrum. Tímto způsobem byla zvýšena imerze v rámci rolové hry.

Jednotlivé aktivity táborového programu vycházely z metod badatelské výuky preferované v oblasti didaktiky dějepisu, také projektové výuky s ohledem na potenciál výtvarné výchovy a v neposlední řadě z širokého portfolia aktivizačních metod muzejní edukace. Všechny aktivity a průběh byly podrobně zpracovány v metodický list. Pro potřeby tohoto textu bude uvedena jejich zkrácená podoba s didaktickým komentářem.

V prvním edukačním bloku byla skupina Expert dovedena oddílovými vedoucími do sálu, kde byly připraveny jednotlivé barevně odlišené kanceláře architektonických studií. Účastníci měli za úkol se seznámit s prostředím a rozdělit si základní role v týmech (jak byly vyjmenovány výše). Následně byla oddílovým vedoucím předána pozvánka na prezentaci spolku *Obnova*, který probíhal v jiné části sálu. Zde byli účastníci

usazení na konkrétní místa podle rolí, které si v architektonickém studiu zvolili a následovala prezentace lektorů v roli občanů ve stylu Pecha kucha s obrázky, které dokládaly špatný stav jednotlivých památek. Následně si architektonická studia rozdělila památky dle interní domluvy mezi nimi.

Lektoři jim poté předali formulář *Znalecký posudek historické stavby*, do kterého vpisovali svá zjištění v pěti hlavních oblastech: Identifikace stavby, Historický kontext, Hodnota stavby, Vlastnictví a Doporučení pro následující péči. Zároveň s tím dostali pokyn, aby s žádankou navštívili archiv umístěný v jiné části Pevnosti poznání. Zde jim lektor v roli archíváře vydal prameny k jejich památce. Ke každé památce vzniklo 13 až 16 různých druhů pramenů – písemných, obrazových, digitálních a hmotných. Prameny si účastníci odnesli do svých kanceláří, kde s pomocí lup, gumových rukavic a dalších nástrojů začali svou badatelskou činnost. Postupně ve skupině rekonstruovali příběh své památky a zjištění vpisovali do výše zmíněného formuláře. Na konci tohoto bloku odešli účastníci na svačinu a lektori připravili formulář *Stavební povolení*.

V druhém bloku mělo každé architektonické studio za úkol s pomocí kostek LEGO navrhnout moderní přístavbu k 3D tištěnému modelu jejich památky a na korkovou nástěnkou v jejich kancelářích vytvořit moodboard materiálů, architektonických stylů a designových prvků. Připraveny k tomu měli sady, které zahrnovaly vzorky stavebních druhů dřeva, skla i s barevnými filtry, stavebních kovů, textilií, tvarů oken a vzorkovnice barev. Vše bylo rozděleno na levné a drahé materiály. Na závěr druhého bloku měli společně vyplnit *Žádost o poskytnutí dotace*, kde podle ceny materiálů a pokynů stavební firmy (ty byly součástí kanceláře) vypočítali částku, o kterou žádali.

Posléze lektori vyhodnocovali *Znalecké posudky historické stavby a Žádosti o poskytnutí dotace* a na základě práce přiřazovali jednotlivým studiím procentuální (60%, 70% nebo 80%) finanční prostředky z cílové částky, o kterou studia žádala. Tento prvek byl zahrnut z důvodu soutěžního charakteru tábora a určoval pořadí mezi jednotlivými týmy. Kritériem hodnocení bylo i uplatnění kreativního přístupu k návrhu stavby. Žádné studio nedostalo celkovou požadovanou částku, neboť z hlediska dotací se zpravidla uplatňuje spolufinancování projektu žadatelem.

Ve třetím bloku účastníkům lektori předali *Smlouvu o poskytnutí dotace a Peněžní šek*, s čímž jim bylo sděleno, že musí spolufinancovat projekt. Lektori v roli občanů tedy navrhli uspořádat crowdfundingovou kampaň, zároveň však studio muselo dále řešit podobu expozic a prostoru uvnitř svého nově vznikajícího centra. Studia se tedy rozdělila dle rolí a skupina sestávající z rolí historie, památková péče, kunsthistorie, ekonomie a marketing připravovala crowdfundingovou kampaň, ve které slibovala odměny veřejnosti za finanční podporu projektu a na tablet natáčela propagační video na podporu kampaně, v níž měla za úkol čerpat z historie památky a uplatnit kreativní proces při tvorbě videa. Druhá skupina s rolemi architektura, edukace, design, stavební inženýrství a scénografie mezi tím měla za úkol s digitálním fotoaparátem *My first camera*, umožňujícím přímý tisk fotografií v malém černobílém formátu, navštívit expozice Pevnosti poznání a vybrat prvky, které by chtěli použít ve svém centru. Poté v kancelářích vytvářeli s pomocí těchto fotek plakát, do kterého popisovali podobu expozic, exponátů a myšlenky svého centra.

V posledním čtvrtém bloku studia dokončila společně své projekty a veškerou svou práci – moodboard, plakát, návrh podoby stavby a propagační video, prezentovala ostatním studiím a lektorům. Všichni měli poté možnost zeptat se jednotlivých týmů na cokoliv týkající se jejich projektů. V závěru byla v reflexi vyhodnocena tematika památkové péče a veškerá činnost uplynulého dne. Týmům bylo sděleno výsledné pořadí a každý tým si odnesl, po vzoru ostatních dnů táborového týdne, 3D model jejich památky na hexagonovém poli a také druhé hexagonové pole s nákladními vozidly, materiály a jeřábem symbolizující začátek stavby jejich projektu.

Nižší věková skupina Junior měla obdobný průběh táborového dne, ale z důvodu prostorové kapacity Pevnosti poznání jsme upravili některé aktivity. Hlavní rozdíly byly v prvním bloku, kdy měli účastníci možnost zařídit si kancelář své developerské firmy. Získali určité množství kapitálu ve žlutých mincích (nepočítali složitější finanční operace), které následně mohli uplatnit v obchodě nákupem kancelářského vybavení. Poté následovala prezentace občanské iniciativy a dražba památek, které mohli developerská studia odkoupit s příslibem, že je revitalizují.

Ve druhém bloku pracovali rovněž s historickými prameny k památkám, které však nezahrnovaly složitější písemné prameny a rovněž jednotlivé formuláře byly zjednodušeny.

Ve třetím bloku vytvářeli moodboard, tvořili model přístavby památky a také vymýšleli podobu expozic na plakát. Nenatáčeli však propagační video crowdfundingové kampaně, která v jejich programu nebyla zahrnuta.

Čtvrtý blok byl totožný s věkovou skupinou Expert.

Vyhodnocení

Didaktické cíle programu byly stanoveny v návaznosti na rámcové vzdělávací programy: 1.) Účastník vysvětlí pojem památka a uvědomuje si význam památkové péče. 2.) Účastník vysvětlí podstatné ekonomické, sociální a kulturní změny v našich zemích, které charakterizují modernizaci společnosti. 3.) Účastník popíše základní znaky architektonických stylů gotiky, renesance a baroka a navrhne jejich využití v souladu s moderními architektonickými prvky a materiály. 4.) Účastník analyzuje historickou stavbu z historické, architektonické a materiálové perspektivy a navrhuje nové využití.

Didaktické cíle byly naplněny, jak vyplynulo z vyhodnocení formulářů, které v průběhu programu účastníci vyplňovali a také na základě reflexe lektorů programu. Na vybrané turnusy táborů byl rovněž přítomen i další lektor v roli novináře. Jeho úkolem bylo provádět rozhovory s účastníky, zjišťovat průběžné naplňování cílů a zaznamenat projekty účastníků a jejich kreativní přístupy.

Za instituci proběhly i celkové evaluace na konci každého týdne ze šesti turnusů, které byly provedeny jednoduchým škálovacím dotazníkem a prostorem pro slovní komentář. Účastníci v něm hodnotili program jako jeden z nejlepších v rámci táborového týdne, přičemž zmiňovali všechny tři hlavní aspekty programu výtvarnou výchovu, historii a památky.

Závěr

Cílem této studie bylo ukázat možnou cestu v uplatnění koncepční formy edukace založené na interakci historie a výtvarné výchovy. Edukace v oblasti památkové péče v sobě skýtá významný potenciál pro aplikaci kreativních přístupů, jak bylo ukázáno na příkladu programu příměstského tábora v Pevnosti poznání. Tvořivé metody jsou známé a uplatňované ve formálním základním vzdělávání zejména v předmětu výtvarná výchova, jehož didaktika silně ovlivňuje i podobu tuzemské muzejní a galerijní pedagogiky. Mezipředmětová integrace je podporována v rámcovém vzdělávacím programu. Přesto k integraci – interakcím s výtvarnou výchovou, v edukační praxi zpravidla nedochází. Důvodem pro to může být obava ze strany odborné sféry paměťových institucí či vědecké obce ze snižování odborné kvality. Z pohledu didaktiky dějepisu je však hlavním cílem rozvoj historické gramotnosti – souboru dovedností k aktivnímu přístupu k minulosti. I tyto cíle lze v rámci uceleného programu naplnit, obzvlášť v situaci, kdy se uplatňuje aplikace znalostí v duchu konstruktivistické pedagogiky.

Literatura

HANUŠ, Radek a kol. *Společné plánování, realizace a vyhodnocení vzdělávacích aktivit*. Národní pedagogický institut, 2021. ISBN 9788075780881.

HAVLŮJOVÁ, Hana a NAJBERT, Jaroslav. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 9788087912126.

HAVLŮJOVÁ, Hana; HUDEC, Petr a INDROVÁ, Martina. *Památky nás baví*. Praha: Národní památkový ústav, 2015. ISBN 978-80-905631-6-2.

JESENSKÝ, Vít. Vzdělávání v oblasti památkové péče. Online. In: *Academia.edu*, 9.12.2023. Dostupné z: https://www.academia.edu/8514031/Vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_v_oblasti_pam%C3%A1tkov%C3%A9_p%C3%A9%C4%8De. [citováno 2023-12-11].

KRČMOVÁ, Sabina a CHVÁTAL, Roman. Možnosti neformálního vzdělávání v science centrech. Online. *Pedagogika*. 2020, roč. 70, č. 3. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1671>. [cit. 2023-12-11].

PEVNOST POZNÁNÍ. *Příměstské tábory*. Online. Dostupné z: <https://www.pevnostpoznani.cz/deti/tabory/>. [citováno 2023-12-9].

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 9788024430348.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 9788024443027.



Koncepční a inovativní přístupy ve výuce v ateliéru Malby II na FU OU

doc., MgA. František Kowolowski

Fakulta umění, Ostravská univerzita, Česká republika

Abstract

The studio Painting II at the Faculty of Fine Arts and Music, University of Ostrava, represents an important and dynamic space for artistic research and creation of students. Its history is an expression of constant search and innovation, which is reflected in teaching methods and the development of students' artistic direction. It involves creative exploration of the medium of painting with strong conceptual thinking.

Key words

poststructuralism – postmodernism – sign – painting – interpretation – structure – critical thinking – posthistorical art – event – form – perception – meaning – fracture – double meanings – aesthetics – contemporary art – painting in an expanded framework – conceptual discourse – subject – object – context – performativity – non-hierarchical structures knowledge – ephemerality – being – time

„Autor trpí svou dočasností a současně jásá nad tím, že unikl nicotě.“
(Lyotard, 2002)

Ateliér Malby II na Fakultě umění Ostravské univerzity představuje významný a dynamický prostor pro umělecký výzkum a tvorbu studentů od roku 2005. Jeho historie je výrazem neustálého hledání a inovací, což se odráží v metodách výuky a vývoji uměleckého směřování studentů.

Ateliér reflektuje posthistorickou dobu, která sebou nese proměny tradičních uměleckých paradigmat. Toto období je chápáno jako éra nových a starých forem, konceptů a hybridních myšlenkových přístupů k umění. V souladu s filozofií Jacquese Derridy ateliér přistupuje k pojmu „struktury“ jako k něčemu neustále proměnlivému a snaží se jej nahradit termínem „událost“¹ (Derrida, 1993), což reflektuje lépe dynamiku uměleckého procesu v současné globalizované společnosti i uvnitř uměleckých procesů.

Zavedení termínů „zlomu“ a „zdvojeného významu“² (Heidegger, 1996) slouží jako metafora pro různorodost interpretací a projevů. Tyto termíny zdůrazňují komplexnost a mnoho vrstevnatost významů vytvářených v ateliéru, kde každé dílo může nést různé perspektivy a kontexty.

Jedním z klíčových prvků v ateliéru je nehierarchická struktura vztahů mezi studenty a pedagogy. Otevřený dialog a spolupráce jsou zde podporovány, vytvářející prostředí, ve kterém se respektuje individualita a svoboda každého studenta. Toto se promítá i do vizuálního uspořádání uměleckých výstupů, kde se různorodost projevů a genderová rozmanitost stávají klíčovými prvky výstupů a reprezentací.

V ateliéru Malby II se kladl a klade důraz na vztahovou estetiku a hodnocení, které vychází z nezáměrných významů. Tato metoda hodnocení podporuje individuální rozvoj a svobodu tvůrčího vyjádření studentů, kteří jsou vedeni ke kognitivním způsobům nazírání na umělecké dílo.

1 Podle Jacquese Derridy je Událost myšlena jako neočekávané překvapení, novost, kterou nelze pojmenovat ani vysvětlit.

2 Zlom je v tomto případě nejen fyzickým prolamováním povrchu, ale také narušením ustálených představ a očekávání o uměleckých dílech. Ty jsou reprezentací vztahů, vytvářejí nové smysly a odhalují skryté dimenze.

Jazyk je struktura znaků, která umožňuje kontextuální čtení obrazů. R. Barthes (1964) zná dva druhy tohoto vztahu: (1) obraz je na textu závislý, text čtenáře usměřňuje při jeho interpretaci obrazu, vede ho k tomu, aby jistá signifiké přijal a jiná pomínul (tento vztah nazývá „anchorage“, snad „zakotvenost“). (Daneš, 2023)

Cílem studijního programu specializace Malba II je poskytovat studentům vynikající umělecké vzdělání a odbornou kvalifikaci, což zahrnuje tvůrčí zkoumání média malby s pevným konceptuálním myšlením. Studenti mají za úkol rozvíjet svou uměleckou osobnost, a to nejen skrze normativní obsah, ale i skrze aktivní diskusi s učiteli a spolužáky, což formuje jejich individualitu v procesu tvorby.

V rámci ateliéru se také věnujeme přesunu pozornosti k jiným médiím, což je podporováno konceptuální rovinou přemýšlení o strategiích umění a zákonitostech malby. Studenti jsou schopni detekovat problematiku malby v kontextu dalších médií a uplatňovat svou tvorbu jak v institucionálním rámci, tak mimo něj (veřejný prostor, architektura, kulturní politika).

V posthistorické době, jak ji reflektujeme v ateliéru, je klíčovým aspektem návrat k „druhému“ na základě filozofie Emmanuela Lévinase – tedy „Setkávání s tváří toho druhého“. Tímto způsobem je umělecký proces spojen s etickými otázkami a zodpovědností vůči druhým.

Emmanuel Lévinas, je přesvědčen, že z fenomenologického hlediska je rozhodující lidský vztah. Jedním z důležitých momentů studia by mělo být POZNÁVÁNÍ. Lévinas říká, že poznávat neznamená jen konstatovat, nýbrž vždy porozumět. A dodává: „Říká se též, že poznání znamená ospravedlnění“ (Lévinas, 1997). Tento vztah chápe jako práci s mravním řádem a spravedlností. Je zřejmé, že pro celkové zrání studenta je tato problematika důležitá. Vědomí zodpovědnosti, zejména v dnešní době, která se vyznačuje jistou dekonstrukcí hodnot.

Ateliér Malby II přistupuje k umělecké tvorbě studentů také s důrazem na performativitu a problematiku obrazu. Zároveň aktivně pracuje s postmoderní myšlenkovou paradigmatickou, využívá terminologii a koncepty autorů jako Lyotard, Foucault, Deleuze/Guattari, Derrida, Baudrillard, Baumann, Krauss, Crimp, Foster, Bauriaude.

Jedním z klíčových předmětů v ateliéru jsou Konceptuální vizuální struktury, který studentům poskytuje dovednosti v oblasti strukturování konceptuálních, abstraktních a vědeckých poznatků ve vztahu k uměleckému dílu. Tento předmět umožňuje studentům překračovat hranice tradičního umění a přemýšlet o významu díla v současné společnosti.

Příkladová studie:

Gregor Eldarb, Painting as a model

workshop, 18. 2. 2013 – 22. 2. 2013

„Modely a umělecká díla se vztahují k něčemu jinému, k něčemu, co samy nejsou.“ (Bullough, 1995)

„Umělecké dílo není ničím jiným nežli uměleckým dílem.“ (Bullough, 1995)

Východiskem tohoto workshopu byla možnost představit studentům pracovní metodu, kterou autor často používá ve svých projektech a malbách. Přitom ideje nebo jím namalované obrazy jsou znázorněny / konstruovány v malém formátu často jako tři dimenzionální objekty. Tyto modely přitom pomáhají lépe pochopit realitu, situaci nebo myšlenku. Nejsou to žádná umělecká díla (Bullough, 1995), nýbrž slouží spíše jako podklad, aby se vlastní práce vyvíjela dál. Směřovala tak k pochopení nových významů nebo aby vznikla určitá distance k vlastním projektům. Napomáhá to k zamyšlení se nad prostorem, hravému zkoumání nějaké ideje, osobní reflexi nebo také prověření.

Takto vytvořené modely mohou později sloužit jako návrhy k obrazům, které mohou být přeneseny do malby, fotografie, či které mohou fungovat také jako samostatné koncepty. Následně mohou být využity v instalacích a jako takové složeny i z několika prací – a to buď jako v reálně existujícím prostoru (znázorněném jako model), nebo také ve formě abstraktního prostoru, který je navržen k prezentaci vlastního díla.

V první den workshopu byly přestaveny power-pointové prezentace různých metod, se kterými autor pracuje. Zazněly také příklady jiných umělců, kteří se touto systematizací zabývají. Mezi jinými: Thomas Demant³, Oliver Boberg, James Casebre (fotografie), Mike Kelly – jeho projekt Educational Complex (psychologie/paměť), nebo modelové instalace Thomase Schüttele (Schütte, 2023).

3 Thomas Demant a jeho modelová instalace „Controlroom“ z roku 2011.

Následně si Gregor Eldarb se studenty prohlédl a probral jejich práce, ke kterým připojil komentář a rozvíjel další možné způsoby rozvoje. Přitom považoval za nutné, aby studenti nevytvářeli žádná nová díla, nýbrž aby pokračovali v dílech, která již vytvořili. Studenti byli vyzváni, aby si ujasnili a rozmysleli, jak jejich práce, ve spojení s architekturou, či v kontrastu s veřejným prostorem města, nebo také krajinou, mají fungovat. Tato souvislost je měla vést k přemýšlení a měla brát ohled k proporcím a dimenzím zvolené práce.

Další postup a metody práce – úvahy:

Separace – znovusložení

Jednotlivé detaily se měly vyjmout už z hotových obrazů, analyzovat je a převést na objekty nebo kresby. Následně se měly znovu složit a umístit v reálném (výstavním) prostoru a snažit se tak o jejich uspořádání.

Modely pro výstavní koncept

Sestavení několika děl v jednom prostoru.

Zdvojené významy⁴ (Derrida, 1993)

Různé perspektivy a významy.

Aranžování prací – buď už v daném místě / prostoru, nebo v abstraktním prostoru, či také ve zvlášť vytvořeném místě. Základem tohoto postupu byla mimo jiné otázka, jak prezentace ozřejmí vlastní umělecký objekt v galerijním prostoru.

Příklady vzniklých prací:



Obr. č. 1: BcA. Martina Walterová, druhý ročník NMgA. programu, Ateliér malby I.

⁴ Umělecká díla nejsou omezena na jedinou interpretaci. Naopak, mnohotvárnost děl a forem nám umožňuje vnímat zdánlivě protichůdné významy a jejich prolínání. Zdvojený význam nám otevírá prostor pro rozmanité pohledy a prozkoumávání kontrastů a paralel. (Derrida, 1993)

Pro sérii obrazů na téma „Minulost – současnost – budoucnost“ vznikl architektonický model v malém formátu se třemi oválnými, navzájem propojenými prostory. Vznikla také skica pro průchozí prostorovou instalaci.



Obr. č. 2: Simona Janíčková, 1. ročník NMgA. programu, Ateliér malby II.

Na přání jedné studentky, která chtěla malovat velkoformátové obrazy, jsme provedli experiment pomocí projektoru. Na zeď se promítly a vyfotografovaly různé motivy (fotky studentčiniých obrazů), v předimenzovaném formátu (cca. 3,5 x 5 metrů). Tímto způsobem vznikl druh jeviště, na kterém se integrovaly její obrazy a objekty v jeden celek. Byl to performativní akt: součinnost gest s obrazy, které obsahovaly residua genderových stereotypů⁵ (Butler, 1990). Obrazy a náměty se rychle měnily a následný vzhled těchto obrazů se přenášel do „reálného prostoru“. Velmi důležitá přitom byla zkušenost se změnou měřítka vlastní práce.



Obr. č. 3: Vendula Plecháčová, 2. ročník BCA. programu, Ateliér malby II.

⁵ Judith Butler propojila performativitu s prací na poli genderu. Tvrdí, že řečové akty a neverbální komunikace definují jedincovu identitu.

Ze série už existujících obrazů jiné studentky vznikla další práce, jež fungovala také jako určitý druh jeviště. Přitom byl jeden namalovaný obraz použit jako pozadí pro model. Před něj byly postaveny a vyfotografovány další obrazy této umělkyně. Byl to pokus o to, jakým způsobem jeden obraz z určité série komprimovat a pokusit se o přesah k jiným použitým obrazům, a také snaha opustit rám obrazového vymezení a vytvořit nové prostory.



Obr. č. 4: BcA. Šárka Fialová, 2. ročník NMgA. programu, Ateliér malby II.

Další studentka použila svůj asociativní a precizní model vlastního uměleckého díla, který se stal obětí destrukce a dekonstrukce. Násilným aktem (rozbitím modelu) vznikl expresivní prostor. Tímto způsobem se změnila významovost psychologie použitého a tato dekonstrukce přeměnila předmětný model v prostorovou skulpturu.



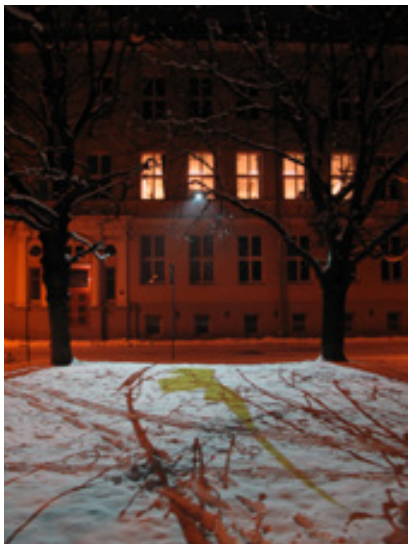
Obr. č. 5: Tereza Obšivačová, 3. ročník BcA. programu, Ateliér malby II.

Další studentka, jež se zabývá tématem času, převedla kresbu záznamu času v prostorový objekt vytvořený z drátů a umístila jej do fyzického prostoru.



Obr. č. 6: BcA. Lenka Liberdová, 1. ročník NMgA. programu, Ateliér malby II.

Otázka času rezonovala v jedné práci studentky, jež zadané téma rozvedla v modelové situaci a vytvořila tak „časovou koláž“. Fotila jednu budovu v různých časech dne, své snímky následně rozstříhala na tenké proužky a hustě navrstvila a nalepila na sebe. Výsledkem byla jistá vizualizace a akumulace času.



Obr. č. 7: Dominika Koššová, 2. ročník BcA. program, Ateliér malby II.



Obr. č. 8: BcA. Lukáš Kovačík, 2. ročník BcA. program, Ateliér malby II.

Dominika Koššová zase použila animaci dvou psů, kteří se potkají a močí. Rozkreslením těchto dvou postav následně geometrickým způsobem propojila v jednotlivé body obrysu, které převedla pomocí flashového softwaru do animační podoby. Tento video soubor byl následně z okna fakulty promítnut do exteriéru zasněženého parku. Sníh přitom fungoval jako promítací plátno, které zároveň sloužilo jako sociální prostor, který psi normálně používají.

Lukáš Kovačík si zvolil za způsob zkoumání modelových situací téma prostoru a architektury, jakousi funkci stability a lability objektu či zastavení prostoru a času pomocí jednoduchých formátů papíru. Šlo o rozpracovaný detail jednoho vytvořeného díla, které následně prezentoval v galerii ateliéru jako prostorovou instalaci. Instalace se sestávala z různých úrovní papíru zavěšených v prostoru. Listy byly připevněny uprostřed prostoru mezi zdi tenkým vlascem. Šlo o pokus transformovat obrazový detail do reálného prostoru perspektivy a vytvořit tak model, do něhož se dá vstoupit.



Obr. č. 9: BcA. Renata Vránová, 1. ročník NMgA. programu, Ateliér malby II.

Jiná studentka, která se zabývá tématem identity, rovněž experimentovala s detaily vlastního díla. Použila přitom objekty a obrazy své rodné vesnice, respektive domu svých rodičů. Koncentrovala se na jeden detail, to znamená v jejím případě na řadu kmenů stromů. Ty byly polepeny papírovými tisky a ofotografovány tapetovými vzory z domu svých rodičů a následně se nezpracovanými kmeny stromů sestaveny ve výstavním prostoru. Jednotlivé kmeny stromu byly také fotografovány, snímky byly vytištěny a uvedeny do stavu k modelu „objektům z kmenů stromů“.



Obr. č. 10: Mgr. Lenka Martinčová, 2. ročník NMgA. programu, Ateliér malby II.

Jiná studentka si zvolila otevřený přístup směřující od výrazových prostředků malby k modelu a zase zpět: představěla tři dimenzionálně své abstraktní obrazy pomocí barevných nití, a to do kubické formy. Tyto skulptury se staly podkladem pro další její obrazy.



Obr. č. 11: Aneta Martynová, 2. ročník BcA. programu, Ateliér malby II.

Základem jiné práce se staly transparentní fólie, které už dříve studentka pomalovala. Tyto fólie byly v při workshopu umístěny na oknech fakulty, položeny na sebe a následně vyfotografovány. Okna sloužila jako druh světelné skříňky – lightbox, která umožňuje rychlé experimentování s abstraktními formami, barvou a světlem.

Architektura malby

Vedoucí workshopu Gregor Eldarb studentům nabídnul možnosti výtvarné řeči (obrazové řeči), které umožňují zkoumání a nalézání vztahů, forem a významů, jež ozřejmuje metoda modelu. Tyto modely se často vztahují často k něčemu jinému, ale zároveň podnětně budují chápání kompozičních a významových prostředků pro další umělecké směřování. Tyto metody, které byly popsány výše, ukazují na možnosti přesahu v malbě. Umožnily studentům uvažovat o obraze jako o koncepční modelové situaci, třeba pomocí redukce, změny polohy, měřítka, dekonstrukce, použití jiných médií. Využili také transpozice dvojdimenzionálních forem do trojdimenzionálních. Malba a její detail a princip opakování ukázal na změnu malby v sochařskou či prostorovou práci. Studenti se naučili vytvářet a měnit kontext díla, celků a detailů, funkcí a významů.

Galerie Kabinet 217, představuje inovativní koncept výuky, který studentům umožňuje prezentovat své projekty bez předchozí konzultace s pedagogy. Tato nekonvenční metoda slouží k přípravě studentů na profesionální dráhu umělce a umožňuje jim naučit se pohybovat v institucionálním rámci⁶ (Kottová, 2019). Studenti Ateliéru Malby II mají možnost samostatného rozhodování a tvorby, což je klíčový prvek přípravy na uměleckou dráhu. Při přípravě na výstavu se studenti aktivně zapojují do každého kroku procesu, včetně přípravy vernisáže a vizuálních materiálů. Tím získávají nejen umělecké dovednosti, ale také zkušenosti s organizací a prezentací své práce ve veřejném prostoru. Výstavy v Kabinetu 217 jsou otevřené veřejnosti, což umožňuje studentům prezentovat své práce širšímu publiku. Na vernisážích dochází ke kritickému zhodnocení projektů prostřednictvím veřejné obhajoby a otevřeného rozhovoru s účastníky. Tato interakce poskytuje studentům cennou zpětnou vazbu a přispívá k jejich uměleckému rozvoji. Činnost Galerie Kabinet 217 vytváří prostředí, kde se kombinuje současné vizuální umění s praktickými dovednostmi a profesionální přípravou, přičemž důraz je kladen na samostatnost, kreativitu a schopnost prezentace vlastních projektů v „laboratorních podmínkách“.

Dále se zamýšlíme nad obsahy a kompetencemi jakými jsou např. – Forma jako myšlenka, jako tvůrčí prvek v uměleckém díle – Interpretace, deinterpretace významových složek díla – Struktura a jazyk jako výpověď analytického nazírání na umělecké dílo – Dekonstrukce zažitých představ o uměleckém díle – Rekonstrukce odkazových materiálů v uměleckém díle – Manifestace a programové teze jako nástroj vyjádření – Hypotetické rozvahy a individuální přístupy k mediaci díla – Realizace uměleckého díla v institucionálním rámci a jeho kritické zhodnocení – Performativita jako nástroj poznávání světa – Efemerita a stálost, čas a bytí jako nástroj výpovědi – Hranice zkoumání jazyka vizuální struktury a historického vizuálního materiálu – Umění jako angažovaný akt – Pojmy struktury či události, jejich vlastností, funkce – Vizuální struktury v přírodě a v umění – Rozpoznávání a analyzování současných trendů uměleckého provozu – Strukturované odhalování problematiky formy a média – Kritika komodifikace umění jako osobní akt vědomí atd.

⁶ Toto téma je důležité i ve vztahu ke komodifikaci děl v institucionálním rámci.

Celkově lze konstatovat, že Ateliér malby 2 je prostředím, kde se kombinuje umělecká svoboda s odpovědností, a kde studenti mají prostor nejen pro technické zvládnutí výtvarných prostředků, ale také pro rozvoj vlastní umělecké osobnosti, kritického pohledu na médium malby a vědomé zkoumání sociokulturních problémů prostřednictvím umělecké praxe.

Literatura

BULLOUGH, Edward. 'Psychická distance' jako faktor v umění a estetický princip. *Estetika*, Vol. 32, No. 1, 1995.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. [s.l.]. Routledge, 1990. ISBN 0-415-38955-0.

DANEŠ, František, *Text a jeho ilustrace*, <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3636>, vyhl. 1. 12. 2023.

DERRIDA, Jacques. *Texty k dekonstrukci: Práce z let 1967-72*. Archa, 1993. ISBN 80-7115-046-0.

HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Oikúméné. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86-005-12-7.

LÉVINAS, Emmanuel, *Totalita a nekonečno*. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN: 80-86005-20-8.

LYOTARD, Jean-François a MAYDL, Přemysl, ed. *Návrat a jiné eseje*. Praha: Herrmann & synové, 2002. ISBN 80-239-0372-1.

KOTTOVÁ, Karina. *Instituce a divák*. Cumulus. Praha: Display, 2019. ISBN 978-80-906381-8-1.

SCHÜTTE, Thomas. *Houses II*. Berlin: JOVIS, 2023. ISBN 978-3-98612-060-3.



Twine a AI: nástroje pro výtvarnou výchovu

Mgr. Sára Lipnerová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

Abstract

The article presents video games as a means of creation in art education, generally introduces the video game environment and design. Presents Twine and generative artificial intelligence as possible tools related to video game creation. It explains the position of video games in interaction with art education and the cultivation of cross-curricular experiences. The creation of video games is illustrated by examples from the practice of a day camp.

Key words

video games – art education – interdisciplinary overlaps – artificial intelligence – digital arts

Úvod

Žijeme v době, kdy se informační a komunikační technologie staly běžnou součástí našeho života. V době, která se kvůli technologiím neustále mění, a která s sebou přináší nejen pozitiva, ale i negativní jevy pro společnost a planetu.

Aktivní využívání digitálních technologií se stalo nepostradatelnou složkou pro život ve společnosti. Kromě uplatnění na trhu práce, v rámci výchovy a vzdělávání i v souvislosti s novými formami učení mají digitální technologie i zábavní potenciál, například v podobě hraní videoher. (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2023). V druhé polovině roku 2023 vydala Evropská komise studii zabývající se videoherním sektorem. Zjistila, že více než polovina evropské populace, a to 237 milionů uživatelů ve věku 6–64 let, pravidelně hraje videohry. Mezi hráči videoher je 80 % dětí ve věku 11–14 let. Významný nárůst byl zaznamenán s větší dostupností mobilních zařízení (European Commission, 2023). Z toho můžeme usuzovat, že hraní videoher je mezi lidmi opravdu rozšířené a populární.

Videohry však nemají jen rekreační charakter, ale i vzdělávací, jsou součástí profesionálního sportu a svým způsobem budují kulturu dětí i dospělých.

Náhled do herního prostředí

Pojem videohry zahrnuje obrovské rozpětí jednotlivých herních žánrů i samotných her. Videohry se rozdělují, zjednodušeně řečeno, podle zařízení, s kterými jsou kompatibilní. Dále se rozřazují tematicky například na: akční a bojové, simulátory, strategické, sportovní a závodní hry, RPG, dobrodružné aj. Některé typy slouží pro zábavu, relaxaci. Mezi hry se strategií vzdělávací zahrnujeme i tzv. vážné hry, které propojují odborný trénink se simulací, a využívají se i ve zdravotnictví nebo obraně. Případný neúspěch žáka či studenta je ve hře, na rozdíl od reálného světa, bez rizik. A v neposlední řadě existují umělecké hry.

Hry obecně jsou spojovány se zvýšenou motivací, angažovaností a efektivnějším učením jejích účastníků (De Freitas a Maharg, 2011). Vzdělávací stránka her může utvářet sociální chování a schopnost samostatného myšlení dítěte. Pokud jsou vzdělávací hry kvalitní, mohou zlepšit schop-

nost vnímání, reflexy, rozhodovací a strategické schopnosti a prostorovou představivost dítěte. Mohou působit výchovně při utváření postojů ke zvířatům, lidem nebo společenským jevům. V některých hrách se lidé učí, jak pracovat v týmu kvůli dosažení společného cíle (Denner, Campe a Werner, 2019).

Nesmíme však opomíjet, že hry nemají na osobnost dítěte jen pozitivní vliv. Negativní působení mohou mít násilné hry s opakujícím se útokem a následnou odměnou. Mohou posunout hranice vnímání reálného násilí. Dlouhé hraní videoher s sebou přináší dopad na fyzické i psychické zdraví (Adamski a Adamska, 2022). Známy je tzv. netolismus, závislost na „virtuálních drogách“. Mezi ty patří internetové služby, virální videa, televize, videohry, sociální sítě atp. (Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2015).

Hraní videoher i čas strávený s digitálními technologiemi je správné kompenzovat pohybem, cvičením, udržováním mezilidských vztahů v reálném světě atp. Udržováním optimální hladiny užívání digitálních technologií nebo případným digitálním detoxem pěstujeme digitální wellbeing.

Kreativní odvětví videoherního průmyslu

Pro vytvoření představy videoherního průmyslu a důležitosti jeho postavení jako kreativního odvětví bychom měli vědět, že výroba velké profesionální hry vyžaduje kolem 350 zaměstnanců, které se skládají zhruba ze 100 různých specializací a pracovních pozic (European Commission, 2023). Existují však i malá vývojářská studia, nejčastěji nezávislá, která se financují sama. Menší videohru však může vytvořit i nadšený jednotlivec.

Celosvětový videoherní trh se velmi rychle rozšiřuje, za rok 2022 svými tržbami výrazně předstihl příjmy všech ostatních odvětví digitálních médií (European Commission, 2023). Jeho příjmy budou podle předpovědí stále stoupat. Následkem toho bude brzy nedostatek pracovních sil na všech pracovních pozicích ve videoherním průmyslu.

Nesmíme opomíjet, že videoherní sektor vyžaduje pro tvorbu obsahu her umělecké profese s rozsáhlými výtvarnými dovednostmi a kreativitou. Již v současné době se trh přizpůsobuje vznikem herních oborů i při uměleckých školách, které připravují studenty na tyto pozice.

Potřební jsou profesionálové v oblasti vizuálního umění a animace, kteří vytvářejí postavy, objekty a prostředí ve videohrách. Je to skupina profesí, která zahrnuje animátory, koncepční umělce, návrháře herních charakterů, prostředí, textur, 3D modelů aj. (European Commission, 2023). Zde však vyvstává otázka, zda to dělá z videoher umění. Přichází nová umělecká forma?

Hry jako umělecké médium

Významný kanadský herní vývojář Denis Dyack pronesl: „Myslím, že videohry jsou možná tím nejpokročilejším uměním v lidské historii. Nejenže videohry zahrnují mnoho tradičních forem umění (text, zvuk, video, obraz), ale jedinečným způsobem spojují tyto umělecké formy dohromady spolu s interaktivitou. To umožňuje videohrám coby umělecké formě, aby vytvářela něco ojedinělého, přesahujícího ostatní typy médií.“ (Ochalla, 2007)

Jsou či nejsou tedy videohry uměním? Jejich obsahem jsou jak ilustrace, animace, video, hudba, koncept, barevné ladění, navržené charaktery postav, architektura, tak záměr vyvolat emoční reakce.

Möring (2021) ve své studii shrnuje, že po celou dobu existence počítačových her byla patrná snaha o zdůraznění jejich kulturních hodnot povyšováním na úroveň umění

Odborná společnost obecné herní vědy, ludologie, se staví k videohrám, jakožto uměleckému prostředku, často negativně. Bendová (2016) ve své monografii analyzuje argumenty herních kritiků, hledá řešení a vytváří oblasti k zamyšlení. Dále poukazuje na nestabilitu definice umění, což vede k hlubším otázkám okolo pozice videoher jakožto uměleckého média.

Robert Zubek (2020), videoherní vývojář, vědec a designer, na ukázce několika příkladů dokládá, jak se rychlým vývojem herní oblasti nestačí aktualizovat ani definice videoher. Tvrdí, že nepřesnost normativních definic může odepřít hrám status, že jsou hrami. Z jeho slov vyplývá, že se komplexní definice zdá být nemožná. Přiklání se se k možnosti vnímat definici her na základě přístupu k jazyku filosofa Ludwiga Wittgensteina. A to na základě podobností popisů rodiny jevů. Tedy, když hráči nebo tvůrci prohlásí, že je něco hra, tak se hrou stane, i když dokonale nezapadá do současných definic.

Častý názor vůči možné umělecké pozici her poukazuje na skutečnost, že jsou videohry vnímány jako produkt zábavní a komerční sféry. Zde se vytváří pole k zamyšlení, zda není tento názor příliš založený na tradičních uměleckých koncepcích. Ten říká, že dílo, respektive videohra, nemůže být formou uměleckého vyjádření a zároveň prodejním produktem.

Jeden z příkladů, který kritikům toto mínění vyloučá, je videohra *Gris*, vyvinutá v roce 2018 španělským studiem Nomada. Videohra je založená na kresbách umělce Conrada Roseta, elegantním pohybu hlavní postavy, tónech jemných barev a originálních interaktivních prvcích s vzdušně plynoucími animacemi. Hry se prodalo přes milion kopií (European Commission, 2023).

Téma uměleckosti videoher bylo zpracováno nespočetněkrát, z různých pohledů, cizelují se nové termíny sloužící k rozlišení dosavadní situace, například *Art Game* a *Game Art*.

Můžeme se ptát obecně: jsou videohry uměním? A jsou tedy i všechny kresby, malby nebo sochy, uměním?

Hry jsou jistě médiem s uměleckým potenciálem. Od tradičních médií se odlišují svou plnou interaktivitou a v neposlední řadě i schopností většího imerzivního prožitku. Díky novějším technologiím se tato schopnost prohlubuje (např. virtuální realita). Všechny hry nejsou stejně dobré nebo stejně špatné, tedy nespĺňují ani stejnou míru uměleckosti.

Pokud se ale vzdálíme od definic a budeme přemýšlet nad videohrami jakožto médiem k expresivnímu vyjádření, zjistíme, že tvorba samotná

nestojí na definicích. Umělci vždy vnímají přicházející možnosti jako příležitost pro využití nových nástrojů ve své tvorbě. Nezůstávají jen u starých médií, ale chtějí hledat jednak nové způsoby a prostředky k vyjádření, jednak experimentovat. Kategorii experimentálních her charakterizuje snaha o objevení něčeho nového, čeho se dosud v herním designu nevyužívá. Často se právě jedná o hry s uměleckým přesahem (Fullertonová, 2021). Vznikají videohry s tématy hlubokých úvah zaměřené na empatii, ve kterých jsou postavy konfrontovány s tématy jako chudoba, sexualita nebo duševní choroby (Begley, 2014). Dále se jedná o videohry zaměřené na emoce, rozvíjející nálady a pocity (Fullertonová, 2021), zvýrazňující atmosféru, hry založené na uměleckých ilustracích, vtipu a hravosti. Zde se nabízí otázka: proč tedy neopomíjet definiční rozdělování a nevěnovat se umělecké tvorbě?

Videohry jako materiál do praxe výtvarné výchovy

Hry jako takové přináší dětem i dospělým pocit zábavy, relaxace a odpočinku. Ale zároveň se jimi můžeme něco naučit nebo si snáze zapamatovat, značnou roli hrají i jako motivační faktor. Proto se hry a videohry objevují i ve školní výuce.

Někdo se může ptát, jaký vztah má výtvarná výchova k videohrám a proč je využívat právě k výuce výtvarné výchovy. Pokud budeme k videohře přistupovat jako k uměleckému dílu, zjistíme, že může splňovat rysy prostředku výtvarného vyjádření. Výtvarná díla využitá v programovaných videohrách mohou být přirozeně digitálního charakteru nebo digitalizována z původně různorodého výtvarného materiálu. Videohra je jedna z výrazových forem, která sjednocuje nejrůznější multioborové techniky umělecké tvorby do harmonického celku. Videohry, obsahující prvky dramatu, propojují audiovizuální výtvarný projev s literárním, čímž podporují specifické umělecké vnímání prostřednictvím různých smyslů. Videohry vzbuzují otázky ohledně hranic umění, a vztahů mezi jednotlivými formami uměleckého vyjádření.

Videohry mohou být ve výtvarné výchově nositelem teoretických mezioborových témat, sloužit k osvojování praktických dovedností, nebo mít výchovnou povahu. Interpretací a analýzou žákům známých videoher si žáci budují kritický úsudek. Následně mohou být vnímavější

vůči vlastním emocím a pocitům, které v nich hraní vyvolává, řešit míru vnímání reality. Díky větší motivaci z oblasti zájmu, která je jim blízká, se žáci mohou více aktivně a kreativně angažovat při formulaci svých představ a vyjadřování skrze vlastní digitální díla. Úvahou nad cílovou skupinou a konkrétním hráčem, který jejich hru bude hrát, rozvíjí empatii. Vcítění se do hráče, jeho zájmů, preferencí a možností chování ve hře, se může promítnout do vlastního přemýšlení žáka nad způsobem chování druhých. Při týmové práci mohou přijít do bodu zjištění, ve kterém se protínají jejich názory, zájmy, zkušenosti, nebo řeší podobná témata a otázky, a tím budovat bližší vztahy.

Výtvarná výchova je také jedním ze zvýhodněných oborů v souvislosti s potřebnými pracovními silami videoherního designu vývojářských studií. Tvorba her vyžaduje harmonické vizuální zpracování. Profese s výtvarnou průpravou a koncepční umělci s vyhraněným nebo variabilním stylem jsou tedy nezbytné pozice. Ačkoliv vzdělávací prostředí není profesionální vývojářské studio, je zde stále možnost, že se některý z žáků, díky náhledu do herního vývoje, jeho členem v budoucnu stane.

Pokud existuje umělecká tvorba her a jedná se o prostředek výtvarného vyjádření, tak proč by je pedagog nemohl do výuky výtvarné výchovy dobrovolně začlenit? Žáky lze navést na digitální umění, rozšířit jejich paletu o další výtvarné techniky, které jsou v umělecké sféře běžně používány. Prostřednictvím digitálních technologií umělci vytváří širokou krajinu digitálních uměleckých děl nejrůznějšími postupy. Programování a psaní kódu může být součástí jejich expresivního vyjádření, setkáváme se s uměleckými počiny, které je obsahují. Mezi ně patří například net art, kreativní kód, generativní umění i různé úpravy softwaru s uměleckým cílem, softwarové umění. Na pomezí této kategorie stojí i videohry s uměleckým záměrem. Ale videohry dnes nemusíme vytvářet pouze prostřednictvím programového kódu, který má textovou podobu. Lze je vytvořit pomocí softwarových nástrojů s grafickým rozhraním, ve kterých se dá hra vytvořit laicky jednodušeji (Scratch, GameSalad, Stencyl aj.) Díky lepší dostupnosti a intuitivnímu rozhraní jsou dveře k žákům otevřené.

Pedagog by měl mít vůči hráčům osobní motivaci a znát herní prostředí, aby žákům mohl vše potřebné předat. Disponovat dostatečnými znalost-

mi i dovednostmi, které tvorba videoher vyžaduje. Je však ve spojitosti s širokou oblastí herního designu, programovacích, výtvarných a dalších postupů stále nutné, aby učitel byl ve všech ohledech „vševědoucí“? V současné době se nalézáme v bodě, kdy je neudržitelné neustále dohánět pokrok, snažit se být vždy několik kroků před žáky. Do jaké míry musí pedagog všechny informace znát a do jaké míry může naučit žáky, aby si informace vyhledali sami?

Výuka videoher vytváří pro žáky zajímavé a zábavné prostředí. Videohra jako digitální dílo výtvarné tvorby může být pojata jako dlouhodobý komplexní projekt složený z dílčích částí, kterým si žáci aplikují a rozvíjí své zkušenosti z různých školních disciplín (slohové a jazykové dovednosti, infromatické postupy, znalosti zeměpisné, geografické, matematické, výtvarné aj.) a vytvářejí mezi nimi nové souvislosti. Kultivují své klíčové kompetence, gramotnosti a díky kritickému pohledu na hry se vyhýbají pasivní konzumaci digitálních médií (Patton, Sweeney, Shin a Lu, 2020).

Twine: nástroj pro tvorbu interaktivních příběhů

Jedním z nástrojů, který lze použít pro tvorbu jednodušších her, je Twine. Je potřeba připomenout, že tento nástroj je vyhrazen pro tvorbu interaktivních příběhů ve formátu hypertextu, tedy vytváří specifickou formu každé videohry.

Twine disponuje výběrem skriptovacího formátu prostředí. Výběrem ovlivníme nejen druh používaného jazyka, ale i možnosti, které nástroj nabízí. Při zvolení nejjednoduššího formátu si tedy omezíme přístup k některým funkcím. Pro začínající tvůrce, i pro děti, je vhodný formát Harlowe: ten kombinuje jazyky HTML, CSS a JavaScriptu a vytváří jednodušší prostředí i pro ty, kteří nemají s těmito jazyky zkušenost (Introduction, 2024).

Výslednou hru si můžeme představit jako webový komiks s interaktivními prvky, který může být pohyblivý. Prvky rozumíme nejrůznější prokliky na konkrétní grafické nebo textové části, které nás přesměrují na různé obrazovky v jiné části příběhu. Základní formát Harlowe umožňuje například opožděné načtení nebo funkci náhodně zobrazené části příběhu, které nás přenesou na neočekávaná místa.

Audiovizuální data musí být směřována z online zdroje a musí k nim příslušet jednotlivě přímé webové adresy, které budou zapsány v HTML kódu.

Pochopitelně mohou mnozí z žáků pracovat s nástrojem Twine poprvé. V každém případě je vhodné, aby pedagog provedl úvodní instruktáž jako výtvarnou etudu, díky které si žáci lépe představí, jak do hry zakomponují své digitální nebo digitalizované výtvarné práce.

Tvorba her vyžaduje trpělivost a koncentraci, kterou žáci někdy nemusí mít, neboť si chtějí hotovou hru co nejdříve zahrát, jsou zvědaví, jaká bude. Cestu k finální hře je potřeba strategicky strukturovat, vytvořit postup, který bude žák postupně plnit, a v průběhu se motivovat dílčími cíli, které si může spustit nebo zahrát. Tvorba videoher je časově relativně náročná. Čas strávený vytvářením videohry se odvíjí od její navržené složitosti a dovednosti dětí pracovat s příslušným nástrojem pro herní tvorbu. Z pohledu pedagoga je výuka snazší při výtvarných volnočasových aktivitách, a to s nižším počtem paralelně vytvářených her.

Je zjevné, že žáci ve výuce nevytvoří dokonalou profesionální hru, a to nejen z časového hlediska. I z toho důvodu je výhodnější pracovat v týmu. Jedním ze základních důvodů je nemožnost nebo neefektivita při snaze obsáhnout všechny dovednosti a znalosti jedním člověkem, které jsou pro hru potřebné. Aby se mohl každý věnovat se jednomu tématu do hloubky, je lepší si rozdělit ve skupině role. Tvorba hry je v týmu rychlejší. Díky brainstormingu se rychleji vyvíjí i její koncept a schopnost týmové spolupráce, žáci se navzájem motivují a poskytují si zpětnou vazbu. Na druhou stranu je v týmu náročnější sladit své myšlenky do jednoho projektu. Dohodnutou formu si mohou žáci zaznamenat do tzv. design dokumentu. Ten se zpracovává ve videoherních vývojářských studiích (angl. Game Design Document). Obsahuje soubor vlastností a potřeb, které prostřednictvím textu, nákrešů a schémat popisují hru. Dokument slouží pro interní účely vývojářského studia a popisuje jednotlivé pasáže tak, aby je příslušní vývojáři v týmu mohli implementovat. Obsah dokumentu každé hry může vypadat jinak, ale obecně do něj patří například: příběh, atmosféra, prostředí, jak se má hráč cítit, grafický styl a barevné ladění, popis hudby a zvukových efektů, způsob ovládání hry aj. (Herní Design FAMU). Všechno by mělo být sladěno v jeden koherentní celek.

Pro samotnou tvorbu hry je nutné vytvořit nebo získat obsah, který naplňuje naši představu o tom, jak bude hra vypadat. Vytvořit jej můžeme s žáky ve výtvarné výchově, získat ho lze například prostřednictvím internetu i vygenerovat pomocí nástrojů generativní umělé inteligence. Obsah hry provázaný s výtvarnými aktivitami přibližuje následující výčet s příklady:

- koncept: příběh, výtvarný záměr
- vizuální díla: kresby, malby, fotografie, skeny, vizualizace, plakáty, fotomontáže, animace, gify, vlastní videa, záznamy obrazovky
- díla zvukového a hudebního charakteru: autorské zvuky, hudba, mluvené slovo
- typografie: autorské fonty, design
- textový obsah: autorské texty, básně, příběhy
- další obsah: emoční působení, atmosféra hry, barevné ladění a paleta, práce s uměleckými díly, kompozice, roleplay

Příklad z praxe: příměstský tábor zaměřený na tvorbu videoher

S podobně koncipovaným základem probíhal pětidenní příměstský tábor, který propojoval uměleckou tvorbu s využitím zkušeností z různých oborů, uskutečněný v roce 2023 na Univerzitě Palackého v Olomouci. Postupnými kroky vzniklo několik interaktivních hypertextových her s originálním konceptem. Fiktivní videoherní vývojářská studia tvořilo celkem 10 dětí ve věku 9–15 let. Jednotlivá studia vytvářela představu herního světa s prostředím, fyzikálními zákonitostmi a jevy, herními charaktery a jejich osobnostmi, kterým dala vizuální podobu doplněnou atmosférou hry a hudbou. Příběhy her byly doprovázeny texty a nahodilými událostmi, kdy se při opětovném načtení zobrazilo něco jiného.

Děti se během tábora naučily pracovat s nástrojem Twine, jeho integrovanými funkcemi i se základními příkazy v HTML jazyce s CSS. Pro urychlení tvorby audiovizuálního materiálu někteří zvolili webové nástroje s generativní umělou inteligencí (Leonardo, Runway, ChatGPT), formulovali své představy prostřednictvím textových promptů a následně díla upravovali v místech, která jim nevyhovovala. Jiní do her zasadili vlastní fotografie a záznamy obrazovky. Účastníci tábora vytvářeli koncepty s doprovodem karet Fabula, určených pro jednodušší tvorbu

příběhů. Do základu herních prostředí se promítly jejich vlastní zkušenosti s videohrami, které hrají, podtržené společností vrstevníků se stejnými zájmy. Tábor byl propojen i se známými rolovými hrami, příkladem je hra Dungeons and Dragons, jejíž téma také děti výrazně ovlivnilo ve směřování tvorby do světa tradičního fantasy a her na hrdiny. Vzniklo několik interaktivních hypertextových videoher jak inspirovaných výše zmíněnými aspekty, tak videohry s jinak originálním konceptem. Lehký humor provázel hru s úvodním sdělením, že maminka dala dítěti půl hodiny času pro strávení na počítači. Dítě chtělo čas využít k hraní videoher, ale než se počítač stačil zapnout, aktualizovala videohra a spustila, čas vypršel. Videohra byla sestavena ze záznamů obrazovky, tedy si její tvůrce prošel celým procesem. Jinou videohru, s prvky hororu, doplnili její tvůrci o vlastní fotografie z temného suterénu univerzitní budovy. Další videohra obsahovala mírumilovný příběh o vztahu robota a syna jeho tvůrce, navázaný na planetu Mars. Příměstský tábor byl zakončen vernisáží, na kterou byli pozváni rodiče dětí i jejich blízcí. Všichni účastníci měli možnost si dětmi vytvořené videohry zahrát, čímž tvůrci dostali významnou zpětnou vazbu.

Umělá inteligence ve výtvarné výchově a její perspektiva

Stejně jako nám některé činnosti změnilo i usnadnilo používání internetu, tak i softwary s umělou inteligencí přišly s podobným posláním. Dokážou v různých oblastech pracovat rychleji, efektivněji a často i lépe než člověk. Její možnosti jsou markantní, může být užitečná ve zdravotnictví, dopravních systémech, v souvislosti s bezpečností před trestnou činností, pomáhat v krizových situacích, ale i v běžném občanském životě a zaměstnání. Je nutné zdůraznit, že využívání umělé inteligence nemá jen světlé stránky. Může být rovněž zneužita k omezování svobody a soukromí sledováním pomocí biometrické identifikace v reálném čase, pro páchání trestné činnosti aj. (Evropská komise, 2020). V současné době není právní uchopení umělé inteligence ještě náležitě ukotveno.

Umělá inteligence, z anglického artificial intelligence, zkráceně AI, je – jednoduše řečeno – strojový systém, software, který se učí na vstupních informacích na základě konkrétního požadavku. Vyvozené generované výstupy mohou ovlivnit fyzické nebo virtuální prostředí. Různé systémy umělé inteligence se liší podle úrovně autonomie a přizpůsobivosti (Kopecký, 2023; Russel, Pereset, Grobelnik).

S vzestupem veřejně dostupné generativní umělé inteligence, vytvářející na příkaz nový obsah (grafika, hudba, text, aj.), se dostává do obecného povědomí a tím i do oblasti vzdělávání. Některé instituce a pedagogové tuto technologii odmítají, ale už se dlouhý čas využívá a jistě nadále využívat bude. Musíme se s touto panikou z médií, jak objasňuje Kirsten Drotner (1999), vyrovnat a naučit se sami s novými nástroji pracovat, abychom v této oblasti mohli vést i žáky. Děti nástroje generativní umělé inteligence běžně používají, ale umí ji využívat smysluplně? Některé generátory textu si totiž své přesvědčivé odpovědi vymyslí a neuvádí zdroje (Nečasová, 2023) S podobně nesmyslnými částmi a prozatímní nedokonalostí vytváří své grafické výstupy i jiné typy generativní umělé inteligence. My je musíme umět kriticky posoudit, informace si ověřit a náležitě uvést zdroj, než získané výstupy „vypustíme do světa.“

Rozšiřující se typy generativní umělé inteligence mohou pro umělecký svět představovat další techniku tvorby, pro pedagogy výtvarné výchovy novou výzvu. Rovněž je možné, že se po čase ve výtvarné výchově usadí podobně jako fotografie, video nebo digitální média.

Závěr

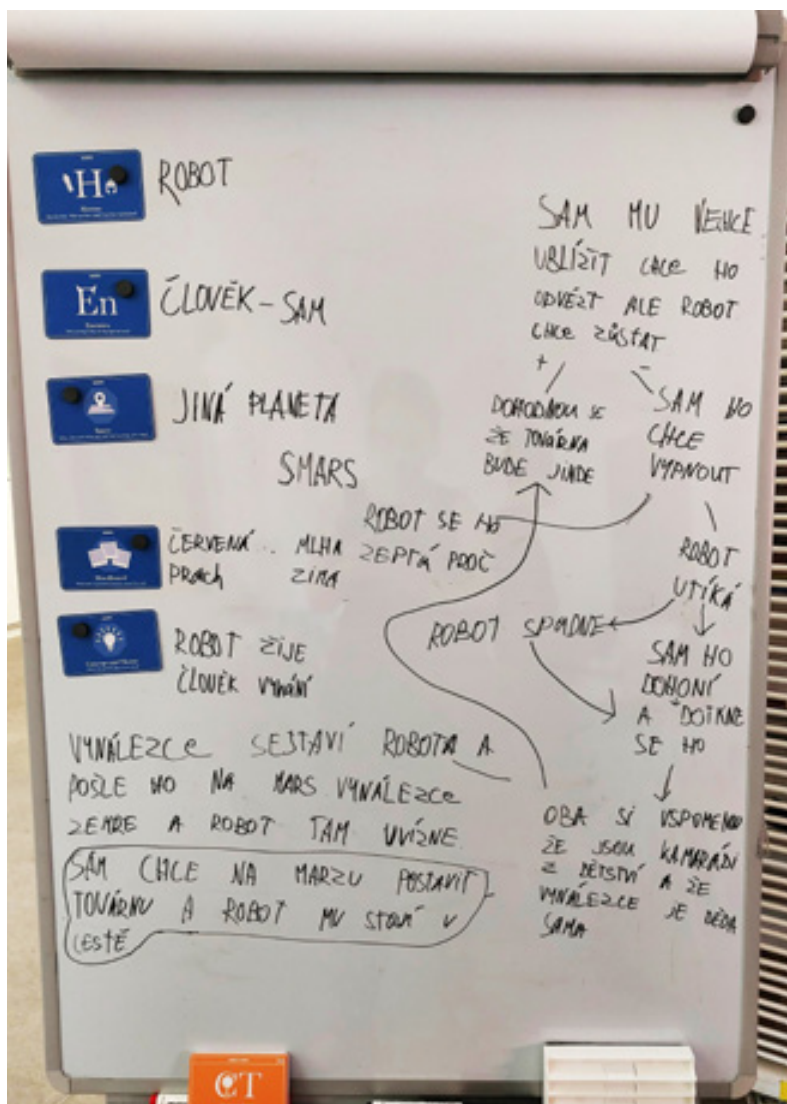
Videoherní prostor je velice populární a stále rozšiřuje svůj charakter, vedle rekreačního pole zahrnuje profesionální sport a vliv v budování kultury, projevuje se i jeho vzdělávací potenciál a aspirace na hledání pozice mezi uměleckými díly. Místo ve výtvarné výchově získávají videohry díky výjimečným kladným vlastnostem s edukačním potenciálem. V neposlední řadě také prostřednictvím důležité role uměleckých profesí v herním designu a díky hrám, které můžeme označit jako díla uměleckého média. Vznikají školy a obory zaměřené na herní design a grafiku, které připravují studenty na pozice ve videoherním vývoji, kde kreativita a výtvarná průprava patří mezi očekávané zkušenosti. Tito studenti budou jednou ovlivňovat podoby různých, možná i uměleckých, videoherních žánrů.

Videoherní design je obsáhlá oblast, kterou pravděpodobně nelze obecnou výtvarnou výchovou ve formálním vzdělávání plně pojmout. Pokud tedy chce pedagog s žáky vytvořit videohru v rámci výtvarných aktivit, měl by pracovat podle pomyslně zjednodušeného a zrychleného scénáře

vývoje hry. Z nástrojů pro tvorbu jednoduchých videoher se nabízí Twine, kterým se tvoří interaktivní příběhy. Ty mohou obsahovat vizuální výtvarná díla, ať už digitální nebo digitalizovaná, jež spolu se zvuky, hudbou, texty, a jinými prvky podporujícími výtvarný záměr, vytváří atmosféru a emoční působení hry. Pedagog s dětmi může pro tvorbu obsahu využít také nástroje generativní umělé inteligence. Díky jejímu využívání kultivuje pedagog i své dovednosti a chápe jeho hodnotu jako nástroje pro výtvarnou výchovu. Cílenou tvorbu videohry v prostředí Twine zahrnoval příměstský tábor pro děti od 9let, kde některé z dětí využívaly i nástroje generativní umělé inteligence. Vzniklo několik interaktivních hypertextových videoher, které zahrnovaly vtip a hravost, originální koncepty, ale i značný vliv herní a filmové kultury.

Nejen z morálního hlediska je vhodné, aby se děti pro své hry s výtvarným obsahem inspirovaly více videohrami s uměleckým konceptem než těmi agresivními, zaměřenými pouze na násilí. Umělecké videohry vzbuzují otázky, nakolik jsou uměním a jaký vztah mají k jiným uměleckým formám. Využívání videoher jako prostředku tvorby dětí ve výtvarné výchově buduje provázanost umění se všedním životem, ve kterém hry děti hrají.

Seznam obrázků



Obr. č. 1: Schéma příběhu videohry, zdroj: archiv autora.



Obr. č. 2: Snímek ze hry, zdroj: archiv autora.



Obr. č. 3: Snímek ze hry, zdroj: archiv autora.

Literatura

ADAMSKI, Adam a ADAMSKA, Julia. Education through Art in the World of Games Computer for Children and Teenagers. *International Journal of Clinical and Medical Cases*. 2022, roč. 5, č. 2, s. 1–5. ISSN 2517-7346.

BEGLEY, Patrick. 'Empathy gaming' focuses on emotions and moral decisions. *The Sydney Morning Herald* [online]. 2014 [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: <https://www.smh.com.au/technology/empathy-gaming-focuses-on-emotions-and-moral-decisions-20140904-10ch4z.html>

BENDOVIÁ, Helena. *Umění počítačových her*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2016. ISBN 978-80-7331-421-7.

CENTRUM PREVENCE RIZIKOVÉ VIRTUÁLNÍ KOMUNIKACE. *Netolismus* [online]. 2015 [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: <https://www.netolismus.cz/>

DE FREITAS, Sara a MAHARG, Paul, ed. *Digital games and learning*. New York: Continuum International Pub. Group, 2011. ISBN 978-1441198709.

DENNER, Jill, CAMPE, Shannon a WERNER, Linda. Does Computer Game Design and Programming Benefit Children?: A Meta-Synthesis of Research. *ACM Transactions on Computing Education*. 2019, roč. 19, č. 3, s. 1–35.

DROTNER, Kirsten. Dangerous Media? Panic Discourses and Dilemmas of Modernity. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*. 1999, roč. 36, č. 3, s. 1–28.

EUROPEAN COMMISSION. *Understanding the value of a European Video Games Society, Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2023. ISBN 978-92-68-04966-2.

EVROPSKÁ KOMISE. *Bílá kniha o umělé inteligenci – evropský přístup k excelenci a důvěře*. 2020. Dostupné také z: https://commission.europa.eu/system/files/2020-03/commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020_cs.pdf

FULLERTONOVÁ, Tracy a DOLANSKÝ, Daniel. *Workshop herního designu*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2021. ISBN 978-80-7331-568-9.

HERNÍ DESIGN FAMU. Úvod do herního designu. *Herní Design FAMU* [online]. [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: <https://hernidesign.famu.cz/manual/docs/materials/uvod-do-herniho-designu/>

Introduction. *Harlowe 3.3.8 manual* [online]. 2024 [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: <https://twine2.neocities.org/>

KOPECKÝ, Kamil. Umělá inteligence. *E-bezpečí* [online]. 2023 [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: <https://ai.e-bezpeci.cz/>

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ ČR. DigiSlovník, Digitální technologie. *PortálDigi* [online]. [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: <https://portaldigi.cz/digislovník/digitalni-technologie/>

MÖRING, Sebastian. Artgames vs. Game Art – Diskurse und Strategien der Computerspielkunst zwischen spielbarer Rhetorik und unspielbarer Ästhetik. *Informatik Spektrum*. 2021, roč. 44, s. 1–37.

NEČASOVÁ, Eva. ChatGPT: Informační pracovní listy pro žáky a žákyně. In: *AI dětem* [online]. 2023 [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: https://aide-tem.cz/dwnld/metodiky/AI-detem_AI-v-kontextech_chatgpt.pdf

OCHALLA, Bryan a BENDO VÁ, Helena. Are Games Art? (Here We Go Again...). *Game Developer* [online]. 2007 [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: <https://www.gamedeveloper.com/design/are-games-art-here-we-go-a-gain->

PATTON, Ryan, SWEENEY, Robert W., SHIN, Ryan a LU, Lilly. Teaching Digital Game Design With Preservice Art Educators. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*. 2020, roč. 60, č. 2, s. 1–17.

RUSSELL, Stuart, PERSET, Karine a GROBELNIK, Marko. *Updates to the OECD's definition of an AI system explained* [online]. 2023 [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: <https://oecd.ai/en/wonk/ai-system-definition-update>

ZUBEK, Robert. *Elements of Game Design*. Cambridge: The MIT Press, 2020. ISBN 978-0-262-04391-5.



Smrt a strach ze smrti jako narativy ve výtvarné edukaci

PaedDr. Martina Pavlíkánová, PhD. & Mgr. et Bc. Milada Sommerová

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Česká republika

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Česká republika

Abstract

Death is a necessary part of human existence. Its perception is deeply embedded in the culture, religion and sociological aspects of the given society. The meaning and interpretation of death can be influenced by factors such as social values, family structures, globalization, access to education or current events in the world. Art education, as one of the means of narratives, reflects the dominant discourse of the time and culture. The authors focus on how art education narratives reflect the current media image of death and how death is depicted in modern and traditional children's literature and in contemporary art.

Key words

narrative in art education – art education – death – fear of death

Úvod

Smrt je přirozenou součástí koloběhu života a současně je to jedno velké neznámo, kterému se jako lidstvo snažíme porozumět. Je to téma, které zdaleka nepatří mezi nejoblíbenější a nejvyhledávanější komunikační témata ve společnosti, nicméně je to téma, se kterým se dennodenně setkáváme. S koronavirovou pandemií, válkou na Ukrajině a situací v Izraeli, se nám otázka smrti ještě více přiblížila.

Samotné vnímání smrti je však ovlivněno mnohými faktory. Vnímáme, že jedním ze zásadních je kulturní a národnostní rozdíl, který podnítil i tento příspěvek. Autorky měly možnost vnímat reakce návštěvníků na jeden z exponátů na výstavě Lovci znaků z produkce DEPA2015 (z Plzně) v BIBIANĚ, Mezinárodním domě umění pro děti v Bratislavě, který poukázal na rozdílný kulturní a náboženský přístup k tématu smrti, a to i v kulturách tak blízkých jako jsou česká a slovenská.

Vnímání smrti se může velmi lišit napříč kulturami, jejich zvyky, rituály, jejich náboženstvími. Postoj k smrti může být ovlivněn sociologickými faktory, jako např. společenskými hodnotami a normami, rodinnými strukturami, nebo také modernizací a globalizací, přístupem ke vzdělávání apod. Vnímání smrti je silně determinováno i faktory jako osobní zkušenost, věk, zdravotní a psychický stav. Lze konstatovat, že vnímání smrti je velice individuální a může se v průběhu našeho života měnit. Umírání, smrt, ztráta i strach ze smrti jsou těžká témata pro dospělé, o to víc jsou děsivá a skličující pro děti. Zpracování tématu smrti pro děti není oblast neznáma. Na dané téma v posledních letech asi nejlíp zareagovala literární věda či divadelní umění. V současné době vzniká poměrně hodně literatury pro děti zpracovávající dříve tabuizované náměty.

Také výtvarná výchova poskytuje jedinečnou příležitost zkoumat tato témata. Například spousta svátků, které slavíme po dobu kalendářního roku, se dotýká existenciálních otázek jako života a smrti a výtvarný jazyk je tedy jeden ze způsobů, jak vyjádřit různé aspekty lidské existence. Mezi těmito aspekty se nachází i téma, které provází náš život odpradávná-smrt a strach ze smrti. Smrt, jakožto neodvratitelná součást lidského života, vyvolává silné emoce. Výtvarné umění se stalo jedním z nástrojů, jakým lidé po staletí vyjadřují své pocity a také

myšlenky ohledně smrti, a stává se tak platformou k reflektování našeho postoje vůči tomuto fenoménu.

V tomto kontextu si klademe otázky, jak může výtvarná edukace přispět k našemu porozumění smrti a eliminaci strachu z ní. Jak můžeme toto téma integrovat do výuky tak, aby žáci měli možnost zkoumat, vyjádřit a reflektovat své vlastní pocity a myšlenky a aby zařazení tohoto tématu do běžné výuky nebylo dětmi či rodiči vnímáno jako nepřijemné či dokonce nevhodné.

Téma smrti a strachu ze smrti v současném umění

Smrt je v současném umění hojně zastoupeným paradigmatem. Z mnoha tvůrců bychom rádi zmínili tvorbu britského umělce Damiena Hirsta, který se dlouhodobě věnuje konzervování mrtvých zvířat do formaldehydu. D. Hirst již jako student pracoval v márnici, což mělo velký vliv na jeho pozdější tvorbu. Fascinace posturou těla, z něhož již vyrchaly známky života však není jediným kontroverzním Hirstovým počinem. Umělecký objekt s názvem *For the Love of God* z roku 2007 sestává z lebky původem z 18. století, která je poseta 8601 diamanty a má hodnotu několika miliard. Oproti tomu si můžete za pár stovek pořídit sadu obsahující plastovou lebku a další komponenty a vyrobit si svou vlastní napodobeninu. Tento Hirstův počín však kromě fanoušků má i odpůrce, kteří se pozastavují nad tím, že objekt působí pateticky, zavání jakýmsi omšelým luxusem. Hirst však tímto *„dokonale ilustruje transformaci vztahu člověka ke smrti ...“* (Rywiková, s.187). Dle historičky umění Rywikové se v historii napříč kulturami často objevuje estetizace či umělecká adjustace lidských ostatků (srov. Rywiková, s. 187).



Obr. č. 1: Damien Hirst – For the Love of God.

Obr. č. 2: IHIRST kit. Vyrobtě si vlastní lebku inspirovanou Damienem Hirstem a posáze-nou křišťály!

V roce 2021 Centrum současného umění DOX v Praze představilo výstavu Vanitas. Kurátor výstavy Otto M. Urban vybral téma smrti. Téma, které společnost možná potlačuje, ale v umění a v umělecké tvorbě je stále přítomné a poutavé. Jak uvádí kurátor O. M. Urban, *“již v období renesance se objevuje specifické zobrazení pomíjivosti a prázdnoty lidské existence symbolizované zátiším s lidskou lebkou či květinami – a od té doby se ve výtvarné kultuře tato tematika objevuje kontinuálně”* (Urban, 2021, online). Výstava představila šedesát českých umělců několika generací a *“ukazuje smrt a umírání jako jeden z významných námětů současného výtvarného umění. Různé dějinné etapy lidské historie se lišily i svým vztahem ke smrti, respektive k životu samotnému”* (Urban, 2021, online).

Téma strachu a smrti v literatuře pro děti a jinde

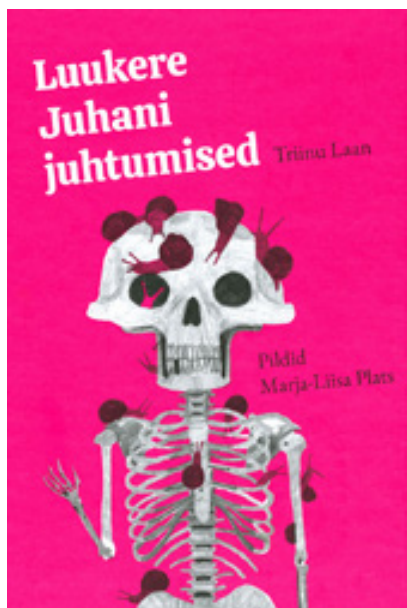
Jak jsme už výše uvedli, na téma smrti a strachu ze smrti asi nejlíp v posledním období reagovala literatura. Jak konstatuje Radoslav Rusnák, *“jedným zo spôsobov, akým možno opätovne vrátiť prirodzenú tému smrteľnosti človeka aj do života detí (ktoré si zaslúžia poznať pravdu o podstate života), je práve umelecky kvalitná a estetická presvedčivá literatúra pre deti a mládež, ktorá je od nepamäti obrazom i odrazom života človeka”*(2021, str. 6). V českém kontextu se tímto tématem zabývá Šubrtová (2007, 2008) či Kubeczková (2004), v slovenském kontextu Stanislavová (2008), Petříková (2019), Moravčíková (2016) a další. V kontextu vnímání smrti Moravčíková uvádí, že *“so smrťou sa osobne nestretávame, smrť je v súčasnosti čoraz viac inštitucionalizovaná, odohráva sa akoby mimo domova. Akoby prestala byť bežnou súčasťou života človeka a jeho nevyhnutnou fakticitou”*(2016, s. 128). Podle ní důvod, proč tabuizujeme smrt je naše nedostatečná schopnost odpovědět s jistotou na všechny otázky, jež se týkají smrti a umírání, zároveň literatura zabývající se motivem smrti může mnohem více (oproti rodičům a učitelům) a snáze odpovědět na otázky dětí (srov. tamtéž, s. 129-130).

Na téma smrti se v literatuře zaměřuje i vydavatelství **Cesta domů**, jehož posláním je mimo jiné přijetí vědomí, že umírání je důležitá součást našeho života. V úvodu na webové stránce uvádějí: *“Jsme malé nakladatelství, které se snaží přispět ke zlepšení informovanosti o umírání, smrti a péči o umírající. Vydáváme publikace pro odborníky i laiky, pro lidi na konci života i pečující, ale i pro děti a jejich rodiče, studenty a učitele”* (Cesta

domů, online). V nakladatelství Cesta domů vyšla v českém překladu i zajímavá kniha estonské autorky Triinu Laan **Příběhy kostlivce**, se kterou jsme se setkali v originále v knihovně BIBIANY, Domě umění pro děti v Bratislavě. Kniha pojednává o příběhu Johana, vysloužilé anatomické kostry, jenž po odchodu ze zaměstnání v biologické laboratoři ve škole, již není předmětem studia a ačkoli odešel do důchodu, jeho život se neuklidnil. Po přestěhování k babičce a dědečkovi na venkov, zažívá spoustu nových věcí. Má tam důležité úkoly: děsit nezvané hosty a odhánět strašidla z pod postelí, sáňkovat a koupat se s vnoučaty, postavit sněžnou opici, chovat kočku na klíně – a jednou, až děda umře, dělat mu v rakvi společnost (srov. Laan, 2020).

Obr. č. 3: Přebal knihy Příběhy kostlivce Johana v originálním vydání.

Obr. č. 4: Kostlivce Johan se koupe s vnoučaty.



Jiný příběh smrti vypráví španělská kniha **Odchod / Matka a smrt** (Laiseca, Chimal, 2015), kde proslulí latinskoameričtí vypravěči, jeden Argentinec a druhý Mexičan, zkoumají oběť, kterou je matka ochotna podstoupit, aby zvrátila nemožné-smrt dítěte. Kniha je černobílá a svou ilustraci ještě více podtrhuje samotné téma. V roce 2018 byla kniha součástí výběru Čestné listy IBBY 2018.¹



Laiseca, Chimal, 2015, "Odchod / Matka a smrt", ilustrace od Chimala a Laiseca, © 2015, IBBY

Obr. č. 5: Ukázka z knihy LAISECA.

Krásný a strhující je komiksový román **Birdman** (Fuglemanden) o 17 leté Barbaře a jejím boji s duševní nemocí, která se jí snaží přemoci. Knihu dánské autorky Sarah Engell ilustrovala Lilian Brøgger (2018). Kniha byla

¹ IBBY-Mezinárodní rada pro dětskou knihu je nezisková organizace, která představuje mezinárodní síť lidí z celého světa, kteří usilují o sblížení knih a dětí. Čestná listina IBBY je výběr, který se vydává každé dva roky, vynikajících, nedávno vydaných dětských knih, ocenění spisovatelů, ilustrátorů a překladatelů z členských zemí IBBY. Tituly na ni vybírají národní sekce IBBY, které jsou vyzvány, aby nominovali knihy charakteristické pro jejich zemi a vhodné k doporučení k vydání v různých jazycích.

v roce 2022 součástí výběru Čestné listy IBBY a získala cenu Deleuran Award 2019 za Nejlepší dánský komiks.



Obr. č. 6: Ukázka z knihy ENGELL.

Zmíněné knihy jsou jenom malou reprezentací z celé šíře literatury pro děti a mládež, která se zabývá tématem smrti nebo strachu ze smrti. Tyto knihy jsme vybírali nejen z hlediska literárního příběhu, ale i s ohledem na výtvarné zpracování-ilustraci, která podtrhuje samotný příběh. Na závěr prezentujeme knihu lotyšské autorky Inese Zandere **Dvě Almy** (Divas Alma). Ilustrátorka Anete Bajāre-Babčuka z Lotyšska na 29. ročníku Bienále ilustrací Bratislava 2023 získala za ilustrace k této knize Zlaté jablko BIB '23. Knihy vypráví příběh dívky Almy, která nevnímá hranici mezi realitou a fantazií. Když jednou při konání pohřbu zaslechne slova: naše Alma zemřela, už se neuvídíme, představuje si, že je mrtvá. Při



Obr. č. 7: Ukázka z knihy ZANDERE.

Téma smrti a strachu ze smrti ve výstavách pro děti

Jak uvádíme výše, téma smrti je poměrně podrobně zastoupena v literatuře pro děti. Domníváme se však, že v oblasti výstav pro děti danému tématu v rámci České i Slovenské republiky není věnován dostatečný prostor. Výstava o smrti a strachu ze smrti pro děti, pokud je vhodně koncipovaná s ohledem na potřeby a citlivost dětí, může být vhodná i prospěšná. Vhodnost výstavy je determinována řadou faktorů, jako je věk dětí, obsah výstavy a přístup, který je k prezentaci tématu zvolen i vnímání smrti v kontextu kultury a společnosti.

Právě výstava² a její vnímání ve dvou různých kulturních prostředích³ byla podnětem pro zpracování tématu příspěvku. Měli jsme možnost aktivně se podílet na doprovodných programech k výstavě **Lovci znaků**, která je už třetí interaktivní rodinnou výstavou, které DEPO2015 v Plzni vytváří pod značkou BLIK x BLIK. Expozice byla interaktivní nadstavbou výstavy KALIGRAFIA = KRASOPIS⁴, kterou realizovala BIBIANA,

2 Výstava Lovci znaků z produkce DEPO2015 v plzni, která v termínu 18. 5.–3. 9. 2023 byla v BIBIANE, dome umenia pre deti v Bratislave.

3 Výstava Lovci znaků byla v České i Slovenské republice a její vybrané exponáty byly odlišně vnímány v obou kulturních prostředích.

4 Více o výstavě KALIGRAFIA-KRASOPIS na <https://www.bibiana.sk/sk/podujatia/kaligrafia-krasopis>.

Mezinárodní dům umění pro děti v Bratislavě v roce 2019, a která po skončení putovala do Plzně. V květnu 2023 se do domovské instituce vrátila její interaktivní nadstavba, **Lovci znaků**, která byla vytvořena především pomocí světelných, projekčních a scénických technologií, které pracují s různými vizuálními vjemy. Výstava prezentovala písmo z různých úhlů pohledu a děti se seznámily s knižtiskem, komunikací pomocí emotikonů, tvorbou psaného písma různými typy nástrojů, telegrafickou komunikací, vizuálním smogem i slovními hry. Jedním z exponátů byla klasická slovní hra na “Oběšence” neboli “Šibenice”, v podobě náhrobních kamenů a videoprojekce. Na úvod hry musel návštěvník napsat své jméno, které se zobrazilo na náhrobním kameni a následně mu počítač vygeneroval slovo na sedm písmen⁵. Pokud dítě uhodlo, tak se na náhrobním kameni pod jeho jménem zobrazilo “vítěz”, a když neuhodl, tak “vzpomínáme” s datem. Právě tenhle interaktivní exponát vyvolával na Slovensku různé, především však negativní, emoce u návštěvníků a poslední náhrobní kámen tak musel být do konce výstavy odstaven.

U tohoto exponátu se ukázaly kulturní rozdíly ve vnímání a přístupu ke smrti v rámci české a slovenské společnosti, kdy v Česku vše bylo bráno tak nějak s nadsázkou a humorem, kdežto na Slovensku si tento exponát vyžádal řadu stížností a vypnutí exponátu.



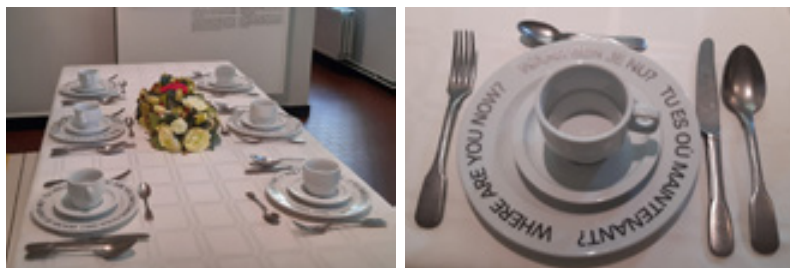
⁵ Šibenice nebo také Oběšenec či Kat, je hra, kde hráčovým úkolem je uhodnout znění slova na stanovený počet písmen. Na výstavě děti měli hádat slovo na sedm písmen, kde dostali jenom indicie, že je to rostlina, zvíře, věc. U každého neúspěšného pokusu se jim na videoprojekci pokreslila část oběšence. Jakmile byla postavička kompletní, hráč prohrál.

Proto je na místě otázka: je téma smrti vhodným námětem pro výstavu? Natož výstavu pro děti? Výstavu, která dané téma vnímá tak trochu z nadhledu a vnímá ho zároveň jako nedílnou součást běžného lidského života?

Dobrym příkladem může být **autorská výstava Claudii Lorenz a Klemense Kühna „Řekni mi něco o smrti“**⁶. Autoři ji koncipovali jako putovní výstavu, která již více než 10 let putuje po Německu a měla více než 200 000 návštěvníků. Jak píše Klemens Kühn, cílem výstavy je prezentovat smrt jako jedno z posledních tabu naší společnosti. Proto výstava není pojatá jako tradiční muzeální výstava, ale jako výstava, která umožňuje dotýkat se a být dotknutý.⁷ Výstava je postavená na narrativech, poetických či uměleckých, ale také narrativech, které porovnávají kulturní fenomény (Kühn, 2017). Celá výstava je koncipovaná do dvanácti témat a její uspořádání připomíná město s ulicemi. Jak uvádí dále (Kühn, 2017), každý se sám toulá ulicemi vlastním tempem, sám nebo s někým blízkým je přímo a velice emotivně konfrontován se smrtí.

Expozice Museum of Daily Life v The Haus of Alijn v Ghente (Belgie) zkoumá, jak rytmus našeho života určují každodenní události a zvláštní příležitosti. Dny se mění v týdny, měsíce v roky. Na výstavě je každá muzejní místnost spojena s datem v kalendáři, který může být pro všechny známý jako 1. leden, Nový rok, nebo něčím výjimečný, jako narození dítěte v únoru, svatba v září nebo smrt v říjnu. Právě s tématem smrti je spojena instalace, kde dominuje velký prostřený stůl s talíři, který velice emotivně vypovídá o daném tématu a nutí k zamyšlení.

Obr. č. 9–10: Expozice Museum of Daily Life v The Haus of Alijn v Ghente.



6 V originálním názvu "Erzähl mir was vom Tod".

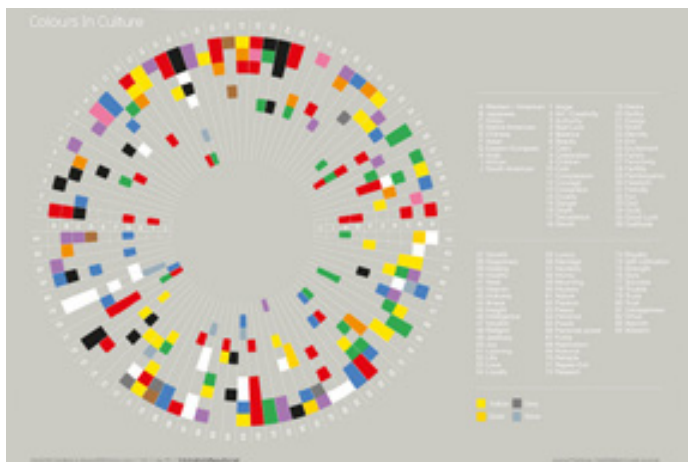
7 Tady je myšleno, dotýkat se samotného tématu, tím je smrt a současně být tím tématem dotknutý, jelikož se nás každého dotýká.

Téma smrti v tradicích a zvycích

„Aby bylo možné zahrnout smrt do rámce sociálně konstruované reality, musí jí být připsán nějaký smysl, který by ji učinil pro člověka ‚pochopitelnou‘. Tuto funkci zprostředkovává náboženství, které smrt legitimizuje odkazem na nadosobní posvátno a zajištěním významů, které ji věrohodně zapojí do symbolického univerza a umožňuje tak jedincům přiřadit smrti místo v subjektivní představě reality“ (Berger, n1967).

Možná jste zaznamenali v kinech nebo v televizi krásný animovaný film COCO. Tento film vypráví příběh dvanáctiletého chlapce Migela, který se omylem dostane do Říše mrtvých. Snímek citlivě a naprosto přirozeně seznamuje dětského diváka s „Día de los Muertos“ neboli Dnem mrtvých, kdy se v Mexiku scházejí celé rodiny, aby uctili památku těch, kteří s nimi již nejsou. Rodiny tvoří oltáře s fotografiemi zemřelých, zdobí si domy a přinášejí oblíbené pokrmy a na jejich hroby apod. Tento svátek bývá vnímán jako obdoba našich Dušiček nicméně s typickým zájmem pro masky, oslavy a dokonce tanec, neboť se jedná o šťastné shledání se zemřelými.

Obrázek níže zachycuje infografiku vytvořenou k tomu, jaká barva bývá nejčastěji spojována s určitým tématem v dané kultuře. Níže můžete vidět, jak se i barva smrti v různých kulturách liší a to dokonce tolik, že někde má barvu černou a jinde naopak bílou.



Obr. č. 11: Infografika Colors in culture.

Téma smrti ve výtvarné edukaci

Na základě našeho průzkumu tématu smrti a strachu ze smrti v literatuře, divadle, filmu či kulturních tradicích si klademe otázky, zde lze pomoci současného umění a kultury otevřít diskuzi o některých tabuizovaných tématech i ve výuce výtvarné výchovy? Jak uvádí Šobáňová a Jiroutová (2021), narativy výtvarné výchovy jsou dobově i kulturně proměnlivé. Antropolog Clifford Geertz se ve svých esejích opakovaně zabývá historickým paradigmatem kultury a jejich specifík a zdůrazňuje, že na „kulturu je nejlépe pohlížet nikoliv jako na komplexy konkrétních vzorců chování – zvyků, obyčejů, tradic, soustav chování, jak tomu dosud převážně bylo, ale jako na soubory řídicích mechanismů – plánů, návodů, pravidel, instrukcí (toho, co počítačovní inženýři nazývají ‚programy‘ pro řízení chování)” (Geertz, 2000, s. 57). V našem kontextu by se tedy dalo usuzovat, že česká a slovenská historie, tradice a zvyklosti se prolínají, nicméně právě operativa s některými konkrétními fenomény se liší. Jak se klasické narativy proměňují vlivem aktuálního dění ve světě? Jak tyto narativy ovlivnila pandemie nebo válka, se kterými se tabuizovaná téma dostala do centra zájmu?

I když s tabuizovaným tématy ve výtvarné výchově přímo nepracujeme, máme z praxe zkušenosti, že tato témata si najdou své místo v dětském výtvarném projevu. Je to reflexe toho, co děti prožívají, je to forma zpracování a možná i vypořádání se s tématem či už smrti, strachu ze smrti, nebo jiných témat.

Proto se ptáme se, jestli může výtvarné vzdělávání přispět k dialogu osob různých kultur a náboženství?

Jestli má téma smrti své místo napříč vzdělávacími oblastmi v aktuálním RVP ZV?

Jaké výstupy může mít zabývání se tímto tématem ve výtvarné pedagogice?

Jaký je ideální věk žáka pro otevření tabuizovaných témat?

V současné době se ptáme a hledáme odpovědi na mnohé otázky, které si žádají z naše strany hlouběji prozkoumat danou problematiku. V rámci výzkumu bychom rádi získali relevantní odpovědi.

Závěr

Narativ se v umění odkazuje na určitý příběhový prvek, jehož cílem je předat nějakou emocionální zprávu a vyvolat atmosféru. Téma smrti je podle nás vhodným, narativem do výuky výtvarné výchovy a to nejen proto, že vyvolává silnou emocionální odezvu, ale zejména proto, že odkrývá tabuizovaná témata. Tyto témata, jak uvádíme výše, možná společnost potlačuje, ale v umění a v umělecké tvorbě jsou stále přítomné a poutavé. V návaznosti na umění můžou v dětech podněcovat chuť a potřebu výtvarnými prostředky vyprávět i tyhle příběhy.

Je důležité, aby výtvarná edukace reflektovala téma smrti a strachu ze smrti a citlivě ho zohledňovala a respektovala různé pohledy žáků. Při práci s tématem smrti a strachu ze smrti je důležité, aby byla vytvořena bezpečná a podpůrná atmosféra pro žáky, aby se mohli vyjádřit a zkoumat tato téma vlastním tempem a vlastním způsobem. V rámci výtvarné edukace je důležité dát žákům prostor vyjádřit své pocity a přemýšlet o těchto tématech, klíčových pro jejich osobnostní rozvoj a schopnost chápat různé aspekty lidské existence. Výtvarná edukace může nejen posilovat kreativitu a dovednosti žáků, ale také jim pomoci lépe porozumět světu kolem sebe, včetně otázek spojených se životem a smrtí.

Seznam obrázků

Obr. č. 1: Damien Hirst – For the Love of God. Bentley & Skinner. [cit. 2023-11-30]. Dostupné z: <https://www.bentley-skinner.co.uk/damien-hirst-diamond-set-skull-for-the-love-of-god/>.

Obr. č. 2: IHIRST kit. Vytvořte si vlastní lebku inspirovanou Damienem Hirstem a posázenou křišťály! Doorsixteen ©2011. [cit. 2023-11-30]. Dostupné z: <https://doorsixteen.com/2011/09/13/splurge-vs-steal/>.

Obr. č. 3: Přebal knihy Příběhy kostlivce Johana v originálním vydání. LAAN, Triinu, 2020. Luukere Juhani juhtumised. Päike ja Pilv. ISBN 978-9916-9512-2-4.

Obr. č. 4: Kostlivec Johan se koupe s vnoučaty. LAAN, Triinu, 2023. Příhody kostlivce Johana. Praha: Cesta domů. ISBN 978-80-88455-07-3.

Obr. č. 5: Ukázka z knihy LAISECA, Alberto, CHIMAL, Alberto, 2015. La madre y la muerte. La partida. (Mother and death. The departure). Published by Fondo de Cultura Económica. ISBN 978-6071629296.

Obr. č. 6: Ukázka z knihy ENGELL, Sarah, 2018. Funglemanden. Oslo: ASCHEHOUG A/S. ISBN: 9788711564806.

Obr. č. 7: Ukázka z knihy ZANDERE, Inese, 2021. Divas Almas. Riga: Liels un mazs. ISBN: 9789934574641.

Obr. č. 8: Výstava Lovci znaků. Fotoarchiv Martiny Pavlikánové.

Obr. č. 9: Expozice Museum of Daily Life v The Haus of Alijn v Ghente. Fotoarchiv Martiny Pavlikánové.

Obr. č. 10: Expozice Museum of Daily Life v The Haus of Alijn v Ghente. Fotoarchiv Martiny Pavlikánové.

Obr. č. 11: Infografika Colors in culture. [cit. 2023-11-30]. Dostupné z: <https://informationisbeautiful.net/visualizations/colours-in-cultures/>

Literatura

BERGER, Peter L. *Posvátný baldachýn: Základy sociologické teorie náboženství*. Brno: Barrister & Principal, 2018. 178 s. ISBN 978-80-7364-059-0.

CESTA DOMŮ. *Cesta domů* [online]. [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://www.cestadomu.cz/nakladatelstvi>

ENGELL, Sarah. *Funglemanden*. Oslo: ASCHEHOUG A/S, 2018. ISBN 978-87-1156-480-6.

GEERTZ, Clifford. *Interpretace kultur: vybrané eseje*. Přeložili Hana Červinková, Václav Hubinger, Hedvika Humlíčková. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. 565 s. ISBN 80-85850-89-3.

GOLDMAN, Linda. *Jak s dětmi mluvit o smrti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0819-8.

KALIGRAFIA = KRASOPIS. BIBIANA, mezinárodní dom umenia pre deti. Bratislava, 2019. Scenár a dramaturgia I. Abrahamfyová, výtvarno-priestorové riešenie a technické riešenie K. Abrahamfyová, grafika L. Repková, ilustrácie A. Wagnerová. [online] [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://www.bibiana.sk/sk/podujatia/kaligrafia-krasopis>

KESNER, Ladislav. *Trauma, tíseň, extáze, prázdnota*. Brno: B&P Publishing, 2019. ISBN 978-80-7485-152-0.

KÜHN, Klemens. Tell me something about death. *LinkedIn* [online]. 2017 [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://www.linkedin.com/pulse/tell-me-something-death-klemens-k%C3%BChn/>

KNOX, Jeanette Bresson Ladegaard. *Je smrt jako duha?* Praha: Cesta domů, 2017. ISBN 978-80-88126-31-7.

KUBECZKOVÁ, Olga. Čtyři podoby smrti v dětské literatuře. In: *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Technická univerzita, 2004, s. 37–48. ISBN 80-7083-904-X.

KUBECZKOVÁ, Olga. Poznámky k obrazu smrti v současné poezii pro děti. In: *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec: Technická univerzita, 2005, s. 95–104. ISBN 80-7083-957-0.

LAAN, Triinu. *Luukere Juhani juhtumised*. Päike ja Pilv, 2020. ISBN 978-9916-9512-2-4.

LAAN, Triinu. *Příhody kostlivce Johana*. Praha: Cesta domů, 2023. ISBN 978-80-88455-07-3.

LAISECA, Alberto a CHIMAL, Alberto. *La madre y la muerte. La partida*. (Mother and Death. The Departure). Fondo de Cultura Económica, 2015. ISBN 978-6071629296.

LOUČKA, Martin, PROKOPOVÁ, Jindřiška a STIBITZOVÁ, Petra Josefina. *Sešit pro děti, kterým někdo zemřel*. Praha: Cesta domů, 2016. ISBN 978-80-88126-19-5.

LOVCI ZNAKŮ. *Lovci znaků* [online]. [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://www.depo2015.cz/en/lovci-znaku>

MORAVČÍKOVÁ, Veronika. (De)tabuizácia smrti v literárnom zobrazení pre deti a mládež (kvalitatívna obsahová analýza vybraných diel). In: *(De)tabuizácia smrti v diskurzoch súčasného umenia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2016, s. 127–150. ISBN 978-80-558-1098-0.

PETRÍKOVÁ, Martina. *Metamorfózy rozprávky o smrti*. Bratislava: ARThur, 2019. ISBN 978-80-8207-040-1.

RUSNÁK, Radoslav a BACHUROVÁ, Tatiana. *Tematika straty, smrti a bolesti v literatúre pre deti a jej didaktická interpretácia v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-555-2683-6.

RYWIKOVÁ, Daniela. *Speculum Mortis: Obraz Smrti v českém malířství pozdního středověku*. 2016. ISBN 978-80-7464-845-8.

STANISLAVOVÁ, Zuzana. Zlo v literatúre pre deti a mládež a jeho komunikačný rozmer. In: *Slovo a obraz v komunikácii s deťmi. Komunikace jako klíč k dětem a mládeži*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, s. 19–26. ISBN 978-80-7368-4912-1.

STALFELT, Pernilla. *O smrti smrtoucí*. Praha: Cesta domů, 2016. ISBN 978-80-88126-10-2.

ŠPINKOVÁ, Marta. *Anna a Anička; O životě na začátku a na konci*. Praha: Cesta domů, 2014. ISBN 978-80-904516-9-8.

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4413-5.

ŠUBRTOVÁ, Milena. *Obraz smrti v české literatuře pro děti a mládež*. In: *Fenomén zla v súčasnom umení pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008, s. 70–83. ISBN 978-80-8068-918-6.

SUŠKOVÁ, Kateřina. *Počkej, milá smrti*. Řevnice: Arbor vitae, 2013. ISBN 978-80-7467-062-6.

ŠOBÁŇNOVÁ, Petra a JIROUTOVÁ, Jana. *Vliv nových médií na klasické narativy výtvarné výchovy*. *Kultura, umění a výchova*, 2021, roč. 10, č. 1. [cit. 2023-11-25]. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/vliv-nov%C3%BDch-m%C3%A9di%C3%AD-na-klasick%C3%A9-narativy-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchovy>

TELL ME SOMETHING ABOUT DEATH. *Alice Museum for Children*. Výstava: březen 2017 – leden 2018, Berlín. Autoři výstavy: Claudie Lorenz a Klemens Kühn. [online] [cit. 2023-11-06]. Dostupné z: <https://alice-museum-fuer-kinder.fez-berlin.de/en/rentable-exhibitions/tell-me-something-about-death-exhibition-on-tour>

URBAN, Otto M. *Vanitas*. Praha: Centrum současného umění, 2021. [online] [cit. 2023-12-06]. Dostupné z: <https://www.dox.cz/program/vanitas>

ZANDERE, Inese. *Divas Almas*. Riga: Liels un mazs, 2021. ISBN 978-9934-574-641.



Výtvarná výchova v interakci s nástroji umělé inteligence

PhDr. Katarína Příkladová, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, Pedagogická fakulta,
Univerzita Hradec Králové, Česká republika

Abstract

The contemporary art education builds on the interdisciplinary overlap of the computer science. At a time of the AI-assisted art curriculum development, the paper focuses on clarifying the terminology and updating the thinking about the enculturation. In addition to adopting the visual culture, the enculturation involves a very dynamic handling of AI tools.

Key words

artificial intelligence – curriculum – generated content – creation

1. Úvod

V kontaktu se současným uměním jsou přístupy k péči o obraznost aktualizované výtvarnými pedagogy neustále, přičemž přítomnost umělé inteligence, z angl. Artificial Intelligence (dále AI), je v oblasti vizuálního umění diskutováno od sedmdesátých let 20. století. Současně s digitalizací obrazné plochy (Vančát 2009, s. 210) jsou zkušenosti z oblasti informačních a komunikačních technologií reflektované pedagogickou praxí (Chocholová, Škaloudová, Vobořilová, 2008; Filipová, 2021) a aktuální potřeba registrovat nástroje AI v kurikulu pro základní školy s přesahem na školy střední směřuje k tvorbě AI kurikula i pro výtvarnou výchovu. Samotný výstup se setkává s nutností vypořádat se s terminologií a několika otázkami, zvláště pak v situaci, kdy dochází k vylepšením a obměnám nástrojů AI denně.

2. Milníky interakce AI s vizuálním uměním

První počítačem generovaná zobrazení pocházejí ze šedesátých let 20. století. Významným příspěvkem z roku 1962 je výtisk náhodného vzoru počítače IBM 7090, který byl svého času zkoumán se zaměřením na tvůrčí potenciál stroje. Přesto, že se zásluhou amerického inženýra A. Michaela Nolla začalo mluvit o počítačovém umění, on sám považoval výstupy počítače za pouhé vzory.

Průkopnickým projektem sedmdesátých let 20. století až do druhého desetiletí 21. století je software AARON, jehož zobrazení avizuje Whitney Museum of American Art (první a jediné muzeum, které shromáždí verze softwaru AARON) vystavit v průběhu první poloviny roku 2024. Expozice otevírá komparaci s dalšími nástroji generativní AI (dále GAI) a AARON zkoumá historické základy umělecké tvorby AI a poskytuje hluboký průzkum kreativity, autorství, a spolupráce v kontextu AI. Předmětem naší studie není míra zásahu autora software a jeho podílu na výstupu. Vzhledem k tomu, jak v oboru výtvarná výchova nahlížíme tvořivost, si dovoluujeme upozornit na vyjádření typu „umělecká tvorba AI“. Nepochybně se jedná o interakci a autor AARONu, britský umělec Harold Cohen, bude zřejmě klíčovou osobností u sycení pojmů kreativita a autorství při převodu textu na zobrazení.

Nástroje a technologie AI slouží v posledních desetiletích ke generování obrazů statických i dynamických. Podnětem k jejich vzniku může být samotný algoritmus, prompt zadavatele, samozřejmě v širokém spektru od amatéra po umělce. Od něj se pak odvíjejí nároky na kvalitu finálního zobrazení.

3. AI dětem

Cílem neziskové iniciativy AI dětem s podtitulem *Umělá inteligence ve vzdělávání jako přínos* je tvorba AI kurikula pro žáky základních škol od 3. ročníku. Internetová stránka www.aidetem.cz nabízí od roku 2022 přehled aktualit a nástrojů AI vhodných k výuce pro žáky i pro učitele. Seznam AI nástrojů pro pedagogickou praxi je AI odborníky připravovaný, testovaný a aktualizovaný, metodiky pro jednotlivé školní předměty jsou testované ve spolupráci se stovkami škol a k dispozici jsou velmi srozumitelné materiály k využití AI: komix pro rodiče, pracovní sešit pro děti do 11 let a komix od 11 do 19 let.

Integrace GAI do tvorby vizuálního umění je v nesmírně dynamické fázi a z podstaty této skutečnosti plyne i nasazení v tvorbě AI kurikula pro výtvarnou výchovu.

Problematické je tzv. halucinování GAI, které se u generování textu projevuje např. takto: „*Nástroje a technologie AI jsou schopny generovat obrazy, umělecká díla a dokonce i spolupracovat s umělci.*“ (chatGPT) Formy a z nich plynoucí obsahy v podobné kvalitě generuje AI též skrze nástroje generování zobrazení. Proto je na místě soustředit se na uchopení GAI ve výuce, aby bylo zacházení s ní poučené a abychom rozlišovali neřízenou zábavu a zaměřenou tvorbu.

Roli zde hraje zaměřenost a výstupy GAI budou aktivní podle míry zaměřenosti někde mezi výtvarným experimentem, v rámci kterého jsou obdobně v procesu vzniku zobrazení kvality jako nehoda, náhoda nebo intuice (halucinování GAI) a výtvarným úkolem, který je ve funkčním propojení s vizuální kulturou, s motivací, s cíli, s hodnocením a se všemi součástmi pedagogického díla rozvíjejícího tvořivost při zaměření se na smysl vizuální komunikace, kdo co komu proč sděluje a jak, kdy a v rámci jakého kontextu.

S ohledem na vývoj v oblasti AI a s očekáváním přechodu od halucinování k systematictějšímu generování obrazů, nástroje GAI do výuky výtvarné výchovy rozhodně patří a práci s nimi je důležité reflektovat mimo jiné s ohledem na jejich atraktivitu u žáků a studentů. Diskuse o smyslu práce s nástroji AI jsou samozřejmě vedené formou konferencí a školení, nicméně v tištěných zdrojích nelze počítat s nalezením aktuálního klíče, jak na to. K tomu účelu je přínosné sledovat stránku AI dětem, tipy na články a odborné diskuse, které formují mínění o zacházení GAI ve výuce, například setkávání odborníků pod názvem AI kafičko.

Tvorbou vzdělávacích materiálů pro AI dětem se zabývá Eva Nečasová. V čase psaní tohoto textu byl z tištěné verze časopisu *Řízení školy* uvolněn článek *Systematické zavádění umělé inteligence ve školách* (Nečasová, 2023), ve kterém doporučuji zaměřit se na graf o efektu zákazů, ignorace, dohlížení a zacházení s hodnocením ve vztahu ke GAI. Výtvarný pedagog je v případě, že se drží národního kurikula a vede výuku s cílem rozvíjet tvořivost, v mnoha aspektech při zavádění GAI již připraven. Především se jedná o důraz na konstruktivismus a formativní hodnocení, které jsou nevyhnutnou součástí výuky výtvarné výchovy se zaměřením na rozvíjení tvořivosti a s vědomím nutnosti rozvíjet vizuální gramotnost.

4. AI jako téma

Uvědomění, že GAI skrze obrazové výstupy nesděljuje, ale generuje, že nevnímá diváka, ale koncipuje řešení zadavatele odkazuje k tomu, že je prostředníkem, asistentem a z pohledu výtvarného pedagoga především nástrojem.

Pokud je AI produktem lidské činnosti, je součástí lidské kultury a diskuse o uměleckých hodnotách, kdy produkt lidské činnosti generuje zobrazení, vedou estetické, teoretické a kritické umění.

Může být AI tématem v hodině výtvarné výchovy? Jisté je, že se jedná o téma v předmětu informatika a že interdisciplinární spolupráce je zde naprostou nevyhnutelností. Pokud vnímáme AI jako nástroj a svojí funkcí nám mezi ostatní nástroje z oblasti tradičních výtvarných technik i z oblasti digitálního prostoru zapadá, tématem se může stát pouze ve velmi specifické situaci. Ve vazbě na výtvarný úkol (Kafková, 2018) není

vyložená situace, kdy se AI stane součástí tématu hodiny výtvarné výchovy, případně i samotným tématem. Bude se však jednat o koncept, který si lze zjednodušeně představit jako zadání: namalujte malbu.

K vedení AI jako tématu nás může navádět teorie umění, v rámci které není vypracovaný důraz na diferenciaci pojmů, kterými se zabývá především teorie výtvarné výchovy. V textech o vizuálním umění (Tobišková, 2023) se AI vyskytuje střídavě jako téma i jako nástroj, což výtvarný pedagog rozlišuje, didakticky analyzuje. Pokud rozbalíme v textech do sebe spletené kategorie „téma“ a „nástroj“, jak navrhuje Helena Kafková (2018), pak ve vztahu k AI zůstane kategorie nástroj naplněná a kategorie téma prázdná.

5. Generování možností řešení

V případě využití jakéhokoliv vhodného nástroje GAI ve výuce výtvarné výchovy se setkáváme s možností variant řešení díky snadno získaným „nápadům“. Rozlišujeme nápad jako produkt myšlení a na pojem pro strojově generované „nápady“ si počkáme. Případně lze zacházet s kvalitou, že se jedná o strojový návrh řešení, jemuž považujeme nápad za nadřazený. Zjednodušeně: strojem navržená řešení by měli podléhat nápadu tvůrce díla. Z pedagogické praxe se množí reflexe, že žáci mnohdy nejsou schopni se rozhodnout, kterou možnost z výstupů navržených řešení zobrazení skrze GAI si vybrat. Stojí tedy v roli kurátorů a nejčastěji nevědí, na základě čeho vybírat. Posun v dilematu bývá na základě nepřimitivnějšího estetického soudu líbí/nelíbí, a tím se dostáváme k otázce vědomého zacházení s kvalitami, jejichž generovaná řešení mohou být předmětem diskuse. Poučená může být například diskuse nad návrhy kompozice, kdy si formulujeme, co je naším cílem. Jestli lehkost, nebo tíha, dynamika, nebo statika a podobně. Na základě zkušeností kriticky reflektujeme generované výstupy, vyloučíme nevhodné, diskutujeme o diskutabilních, hledáme možnosti uplatnění pro naše vyjádření. Kritickému pohledu vystavujeme se žáky populární východisko, že samotné nástroje GAI tvoří umění, nebo generuje nápad, podobně jako že jakéhokoliv abstraktní zobrazení považujeme za umění jenom z důvodu, že jsme schopni do nových forem vkládat své obsahy, případně že se nám výstup líbí a je za hranicí toho, co jsme schopni pojmenovat. O potenciálu představitivosti při interpretaci výstupů AI, o tvorbě smyslu zobrazeného, píše

specialistka na AI a kognitivní vědy Margaret Boden již od sedmdesátých let 20. století (Boden, 1977, s. 179–206).

Obráceným postupem, tedy od obrazu k textu se skrze technologie rozpoznávání obrazu dostáváme k interpretacím zobrazení. Generované varianty vycházejí ze souboru popisů zobrazení, tedy se samozřejmě a logicky nevážou k individuálnímu nahlížení na zobrazení. Předmětem interpretace může být zobrazení z celého spektra vizuální kultury (Fulková, 2008) od vizuálního umění, přes populární kulturu až ke kultuře úpadkové. Ani zde si nevystačíme s klíčem líbí/nelíbí a smyslem práce s generovanými interpretacemi by mohlo být opět kritické čtení sdělení a z výstupů, které lze přijmout si sestavit interpretační rámec, který může být inspirativní, tento rámec pojmenovat a doplnit o vlastní zkušenosti. Podobně jako při tvorbě interpretací i v případě tvorby zobrazení jsou vítané kombinace a potkávání různých kvalit. Propojení digitálních a tradičních médií prezentuje Filipová za využití didaktické metody cross over (2021, s. 22–24).

Aktivním zacházením s nástroji GAI mohou žáci již na základní škole vnímat, že AI je jen jedním ze zdrojů, skrze který je možné získat množství materiálů na cestě za poznáváním a že záleží, s jakým záměrem jsou tyto nástroje využívány. Touto cestou si osvojují soubor digitálních kompetencí. Podrobně o fázích a pokroku v oblasti rozvoje digitální gramotnosti navádí učitele dokument Národního pedagogického institutu z roku 2023, Digitální kompetence v uzlových bodech vzdělávání.

Žák se nevyhne již zmiňované roli kurátora a k tomu, aby byl schopen odůvodnit své jednání ve fázi zadání promptu a úpravy promptů vzhledem k záměru, tak při samotném výběru zobrazení a následném zacházení s tímto materiálem, bude se potýkat se širokou škálou výtvarných kvalit, které jsou klíčové a které bez dostatečného vzdělání v předmětu výtvarná výchova a současně bez odpovídajícího slovníku, nebude schopen popsat. Zacházení s vizuálním materiálem z produkce GAI potřebuje poučeného, zaměřeného, motivovaného, kriticky uvažujícího a tvořivého autora myšlenky. Aby žák nabyl vědomí sebe v této roli, potřebuje podporu výtvarného pedagoga znalého nejenom vlivu GAI na oblast vizuální komunikace, ale především vlivu výtvarné výchovy na práci s GAI.

Díky podpoře výtvarného pedagoga lze se žáky a studenty diskutovat o využití AI a GAI při tvorbě zobrazení a interpretací, o etických otázkách, které s takovou tvorbou souvisejí, lze experimentovat s nástroji GAI a zkoumat interaktivitu ve virtuální realitě, v rámci ní reflektovat plnost smyslu jejího výskytu v různých životních situacích. Možností a forem aktivit ve virtuální realitě přibývá, důležité je skrze aktivní uchopení média si tvořit názor a zaujmout postoj. Za pozornost stojí „virtuální rekonstrukce“ (Burdicková a kol., 2019, s. 88–91) a v souvislosti s ní tvorba „virtuální identity“ (Mirzoeff, 2012, s. 135).

6. Interaktivita a kulturní habitus

Zatímco umění je projevem kultury a kultura staví na habitu (Fulková, 2008) – v procesu poznávání kultury – stejně jako jiných součástí lidské zkušenosti skrze internet, očekáváme, že „už *nebudeme zadávat do vyhledávače klíčová slova, ale budeme si s nimi povídat*“ (Nečasová, 2023). Proces interakcí, který lze očekávat při vyhledávání informací, bude poznamenán vybaveností pozorujícího k pozorování „*nejen instrumentálního, ale také vybavení mentálního a sociálního, např. vývoje smyslů, nástrojového vybavení, pojmového vybavení apod. (...) pozorování jevu je zároveň zjišťování výsledků jeho transformací.*“ (Vančát, 2023, s. 169) Transformativní procesy pozorování kulturních jevů v interakci s individualizovaným tokem informací ze zdrojů GAI směřují k rozptylu kulturního habitu. Tento předpoklad posiluje téma nové materiality a za pozornost stojí výzkum výtvarné pedagožky Petry Vichrové, která se svým příspěvkem na konferenci INSEA v Ostravě 2023 obrací ke kvalitě nové materiality a kazuistikami studijních kreseb reality ukazuje na smysl tradičních zobrazovacích technik ve studijním provedení v následné poučení, a tudíž kulturní interakci vůči produktům generativní AI v oblasti zacházení s obrazem (s. 209–231). Předpokládáme tematizaci syntetického realismu, pro který je typické, že „*simulovaná skutečnost už není indexicky spojena s reálným světem*“. (Manovich, 2018, s. 213) Do procesu enkulturace vstoupila díky digitálním médiím participace a interaktivita. Ve svém „*systémovém přesahu*“ (Vančát, 2009, s. 211) mají digitální média za využití AI znásobenou působnost, v oblasti vizuality konstatujeme rapidní nástup jejich účinků.

7. AI ve službách grafického designu

Historie využití AI v grafických programech sahá do druhé poloviny 20. století. Dnes běžně pracujeme s automatizovanou retuší, rozpoznáním obrazu, stylizací, filtry, doplňováním různých forem zobrazení a mnoho dalších funkcí. Máme je k dispozici už nikoliv pouze jako součást sofistikovaných grafických programů, ale také ve formě aplikací (nejběžněji v mobilních telefonech). Na tomto místě je nutné si připomenout, že žák podle charakteristiky Marie Fulkové jako empirický divák (2008) je nepochybně v pozici empirického tvůrce, ze které je schopen zpracovávat skrze nástroje AI množství dat a podle toho, jaký prostor budou mít učitelé výtvarné výchovy k zaměření se na pedagogické dílo, kterého součástí je GAI, bude více či méně diskutovaný a přítomný fenomén toxického designu. V širším rámci vizuální komunikace se problematika toxických digitálních vizuálních sdělení promítá do těch, které jsou navrženy tak, aby manipulovali např. k častému nakupování, způsobovali šíření dezinformací, vedly k závislosti a vyčerpání, čehož důsledkem jsou deprese (Spitzer, 2017, s. 237–245). Jak rozlišit toxickou vizuální komunikaci v digitálním prostředí? Jak jinak než poučeným čtením obrázků, tedy díky systematické podpoře vizuální gramotnosti?

Literatura

BUDRICKOVÁ, Anne et al. *Digital Humanities*. Praha: Academia, 2019. ISBN 978-80-200-2865-5.

FILIPOVÁ, Petra. *Výtvarná výchova a digitální svět*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2021. ISBN 978-80-908056-1-3.

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

KAFKOVÁ, Helena. *Plánování výtvarných činností*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-140-1.

MANOVICH, Lev. *Jazyk nových médií*. Praha: Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-2961-2.

MIRZOEFF, Nicholas. *Úvod do vizuální kultury*. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-1984-4.

NEČASOVÁ, Eva. Systematické zavádění umělé inteligence ve školách. Řízení školy [online]. 24. 10. 2023 [cit. 2023-11-27]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/systematicke-zavedeni-umele-inteligence-ve-skolach.m-11563.html>

SPITZER, Manfred. *Digitální demence*. Brno: Host, 2017. ISBN 978-80-7294-872-7.

TOBIŠKOVÁ, Kateřina. AI se dívá na ženskou problematiku mužskou optikou a témata cenzuruje. Jakou zkušenost mají designéři s umělou inteligencí? *Czechdesign* [online]. 3. 8. 2023 [cit. 2023-12-02]. Dostupné z: <https://www.czechdesign.cz/temata-a-rubriky/ai-se-diva-na-zenskou-problematiku-muzskou-optikou-a-temata-cenzuruje-jakou-zkusenost-maji-designeri-s-umelou-inteligenci>

VANČÁT, Jaroslav. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-15-625-4.

VANČÁT, Jaroslav. *Kdy je obraz a co je umění. Metastruktura obrazivosti*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2023. ISBN 978-80-261-1121-4.



Significance of the Relationship between Photography and Generative Visual Tools in the Experience of Time and Space in Art Education

Mgr. art. et Mag. Art. Martina Lukić, ArtD.

Section of Fine Arts Education, Department of Arts and Culture,
Comenius University, Bratislava, Slovakia

Abstract

The article reflects preliminary results of integrating generative visual tools into the education of the medium of photography for future art education teachers at elementary and secondary schools. It seeks answers to whether working with generative visual tools can be beneficial in the realm of visual and media literacy, and if so, in which directions can this effort be fruitful.

Key words

generative visual tools – photography – phenomenology

1 Introduction

The constant race of developers of generative visual tools to make them apt for language inputs used by a human user offers us valuable insights into a technically based structure of information, a chance to understand the machinist nature of today's society and the possibility of its review in the field of art education.

Art in the educational setting has been contextualized in a multitude of ways. For the purpose of this text, we will work with the idea of art *as a kind of literacy*, as it was formulated by Peggy Albers originally in connection to language arts (Albers, 1997). In contrast to alphabet as a defined set of symbols with meanings and visual appearances, Albers views art rather as a dynamic set of symbols which can be read in several ways depending on the situation and of the participant/viewer involved (Albers, 1997). The idea of 'art as literacy' offers us in this context a concept not of singular narratives of visual codes, rather a mesh of relationships and interactions in which we need to define our position.

Part of media literacy comprises conceptualizing and creating media products. In this sense, we will view art education both historically and in the succession of education children and young people as a precursor to the formation of media education and media literacy, as formulated in the emergence of this field in the 1980s.

In relation to the concept of art as a literacy, the article will evolve around two observations of the generative visual tools:

Datasets - the foundation of generative visual tools which use artificial intelligence - represent a collection of visuals and layers of metadata that have arisen through computer vision and human labor of tagging. When interpreted through user-generated text prompts, it leads to the visualization not only of the substantive content based on this repository but also of available aesthetics. It thus will be viewed as a **repository of aesthetics**.

The use of datasets represents a micro- and macro-**compression of time**, in the sense of decades of technical development or months in terms

of work on a specific piece and space in terms of application of the basic elements of photographic media.

2 Methods and Materials

In a practical photography course that took place during the winter semester of the academic year 2022/23 for the first level of university studies, the following methods and procedures were presented and practically applied at a fundamental theoretical level:

- Generative tools (Stable Diffusion and DALL-E), combined in a freely available version of the web application Night Café Studio (several loops, ranging 5–10 takes)
- Teaching constitutive elements of the photographic image in analog and digital forms (time, aperture, sensitivity, focal length). Final outputs: three photographic sceneries from digital camera focused on change of depth of field, on speed of movement and on general exposure appearance: negatives on photographic paper from personally made camera obscura with varying degree of success.
- Analog photographic processes such as solar photogram (exposure without development and fixing) with exposed and unfixed and undeveloped standard black-and-white photographic paper (final output of three images, typically selected out of 10 takes).
- Unstructured individual and group discussions about processes and results.

Fifteen students participated in these activities. The first goal of each exercise was experiential and cognitive understanding of interactions among individual elements of an image.

The second goal of these exercises was to gain preliminary experience with generative visual tools in terms of the interaction between text and image. The students tested the machine reading of natural text either by varying the content part of the text prompt (ambiguity and preciseness of the subject description) or by varying the modifiers.

The notion of time was an integral part in this process in the physical realization of the exercises (varying shutter speed in exposure, exposure

time of the photosensitive material to the sun) and in the form of an internal experience (waiting for the latent image to appear, waiting for the image to be developed/fixed, waiting for the generative tools to process the prompts).

The participant's mobility during the procedure (search for a suitable location for a shot, locating a steady area with enough sunlight for photo-paper exposure) and the final outcome (transferring three dimensions of objects into a composition on a flat plane, depth of field rendering objects in gradual phases of focus) were aspects of the sense of space.

Expected outcomes of these methods were to gain a general knowledge of the photographic media, its possibilities of co-creation in the future classroom settings. Though the artifacts produced during this process may possess certain aesthetic qualities, they should be viewed as demonstrations of learning objectives rather than autonomous art projects.

3 Results

The results vary in the degree of mechanical and active application of gained knowledge.

Fundamental elements of photographic image

The participants used digital cameras (single lens reflex and digital compact cameras) with manual settings of shutter, aperture and sensitivity.

Usage of smartphones was not intended as in the smartphone cameras, internal image processing algorithms are adjustable to a lesser degree than in the standard digital cameras. Also, the multipurpose phones offer a great opportunity of distraction during the work process which could distract the perception of the time passing by.

The final outputs use both artificial and natural light, symmetrical and dynamic compositions and utilize scenes and places generally available to the participants, not directly related to any specific pattern. The outputs

are visually consistent renditions of chosen sceneries with no specific artistic purpose. No post-production was planned for this part.

The focal distance of the outputs in relation to the scenes depicted has not been pre-defined by the design and was rather chosen by the participants' availability of photographic equipment. This influenced greatly the outputs in the terms of depth of field rendition. This aspect can be standardized in order for the participants to gain more comparable results, on the other hand, it renders this part of the task more reliant upon the resources of the participants.

In the analogue part, the students used own camera obscuras made from cardboard, typically from shoe boxes, with black-and-white photographic paper used as a negative. Exposure time was at first chosen according to the freely available smartphone applications for determining exposure, which use hardware of the respective smartphone and manual values typed by the user (shutter, sensitivity) which were set according to the measurement of the pin hole and of the sensitivity of the paper stated by the manufacturer. These base settings were then adjusted by trial-and-error method and delivered underexposed, overexposed and distinct images. However, for two participants, it was not possible to deliver any images at all despite several exposure and developing cycles. This was one of the possible and acceptable outcomes, in accordance with the learning objective.

With solar photograms, participants were asked to put a photographic paper either in the exterior setting under or around objects of diverse lucent qualities, or to form a composition of their everyday life by putting related objects directly on the sheet of paper, expose it to available for several days, then remove them and hide from the daylight.

Generative visual tools

With generative visual tools, in terms of modifier usage, at first, we could observe predefined aesthetic templates, which after general feedback round progressed into using 5-10 specific text prompts. Two participants were trying systematically adjust one parameter of the prompts, specifically

gradual changing the decade of the fictional depiction. One image generation was met with the de-biasing filters filtering potential unsuitable content.

In terms of photographic aesthetics, the general term of 'professional' and 'stock photography' was researched. Complementary focus was on nostalgic imagery (the datasets' interpretation of 'Polaroid' and 'silver nitrate photography'). At the same time, modifiers using specific photographers' styles were used with photographers acknowledged by photographic institutions and by photographers and institutions which Subjects of photos reflected participants' personal preferences of popular culture artifacts and general imagery which can be, in terms of specificity of the content, interpreted almost as a reproduction of attractive visual clichés (sunsets, happy children running, contemporary city).

The unstructured interviews took place during the educational process and at the final submission of the works, both individually and in groups. They were directed at feelings during the process, expectations of the participations and satisfactions with the outcomes.

4 Discussing possible implications for the visual and media literacy

The conducted educational experiment researched possibilities of combining basic digital and analogue photographic exercises with basic usage of generative visual tools in the pre-graduate preparation of future teachers of art education.

It utilized experiences of time and space in digital, analogue and generative sense. Regarding time, participants mentioned sense of (im)patience when waiting for the results of any aforementioned exercise. They haven't been used to wait so 'long' for the analogue results. When generating images with AI, there was an analogous tension while waiting - a pressing sense of time - for the outcome.

Speaking of spatial experience, participants found it refreshing to search for the location of the image exposure with the photographic paper, walking and exploring spaces of their availability in a way different from their standard means of usage of the space. This exercise has a further

potential of expansion into almost Situationist anti-utilitarian exploration of space.

In terms of technical knowledge, the participants gained basic insight into translation of space into two-dimensional photographic image and the issue of time for the exposure. In order to evolve into more active ways of usage, further training expanding one semester course would be required.

In the introductory chapter, we mentioned the concept of art as a literacy, with art being a dynamic set of elements producing meaning(s) rather than a stable alphabet. The experience and understanding of time and space can be linked to more complex insights into photographic products in the general media, as of questioning the dimensions, spatial relations of real objects and the time required to their depiction in own works of the participants. These experiences can be challenged when viewing other photographers' works and further developed with photographically looking images - simulations of generative visual tools. This way of 'cultivating ways of seeing' could be done by narrowing the photographic exercises by subject which could be then parallelly researched in the generative visual tools exercises. The translation of real space into felt space, questioning the veracity of an image from the experience of an image-maker, could aid the informed viewer in viewing and evaluating media products.

At the Aspen Media Literacy Leadership Institute, Patricia Aufderheide described media literacy as the "ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outputs (Aufderheide, 1992)." Media literacy thus represents the accessibility, creation, and reflection of media production in its diverse outputs. Since 1992, when the educational program for media literacy was formed in the American context, there has been a shift from a media-critical stance (rejecting media products) to accepting media as part of everyday life. Analogously, there has been a transformation of the media educator from a protector to a guide in the media world. Art education bears an opportunity to foster media and context sensitivity and a horizontal relation of the educator and of participants in the co-creation process. Especially with the participants of art education on the secondary level of education, exercises

which can strengthen the ability for critical reading of the datasets can be introduced. In this way, to present them and contextualize them as a kind of visual repository or a visual dictionary with their active usage can bring the participants to challenge their knowledge on other communities and of oneself, to actively.

The current situation and definition of the field of media education depend, according to individual countries and trends, on variations of critical analysis and the application of studies in popular culture, media studies, and mass media tools. However, mass media, during its radical growth in the 1960s and 1970s (the concept of systematic media education was actually formed as a reaction to it), developed its own language based upon formal elements of “preceding media,” such as photography and film (McLuhan, McLuhan & Zingrone, 1997). This relationship was further reflected in the 1970s, for instance, by the British art historian John Berger, who extrapolated the influence of the codes of visual art on thinking about images to advertising and mass media (Berger, 1987).

If we view the rapid growth of generative visual tools as another rapid leap forward in the means of production, it could be beneficial to reconnect to the contemporary theories of visual art and technology in the society in order to provide the viewers and users with options to be an active agent in this process. One view which can provide fruitful starting point for education is to view artificial intelligence-based tools as ‘an automation of human labor of an elaborate degree’, as e.g. Matteo Pasquinelli describes it in his book *The Eye of the Master* (Pasquinelli, 2023). We can and should review how the datasets are being done, who creates them, what is their position on the market and therefore, what could be their intentions.

Another position which can provide us in this field with challenging ideas as how do we read machine-based imagery and how we are being read by the machine-based tools is a specific idea of a *device paradigm* proposed by philosopher of technology Albert Borgmann (Borgmann, 1984). Here, the author writes of technology as of something we expected to bring the ,forces of nature and culture under control, ‘to save us from suffering and trouble, to lead us to freedom and prosperity. Upon example of fireplace, stove and central heating plant as means

to get a place warm, it introduces not only a function of a thing but also its 'context', meaning that heating be not only a necessity, but also a 'focus' which gave the family a meaning – to keep the house warm and to concentrate members' work and free time around maintaining the heart of the home warm. The multidimensionality of this seemingly trivial function meant a social and cultural context, contributed to the sense of community while engaging all senses and physical and mental aspects of the members involved. The heating, or the device for the specific function in general, brings us then the needed function (Borgmann calls it a 'commodity') while discontinuing all other contexts and engagements of a being.

Rendering of the technical background of a device fulfilling its function invisible may bring an illusion of autonomy. With this thesis on mind, we turn back to generative visual tools within their respective usage and now may ask again which social, cultural and experiential dimensions of the user it may impoverish and if it brings any new social, cultural and experiential dimensions when using them. One direction might be to learn equally about their usage as well as of the machinery and actors coming with it

5 Instead of a conclusion

The experiment opens a broader perspective on the role of machine learning within the society.

The idea of pre-defined templates brings in its updated version an updated version of an old question: What changes us from a consumer to an active agent in a the visual mass production? When should we completely avoid generative tools or media production and consumption? Should the integration of basic functions of society within artificial intelligence taken for granted?

As a current part of STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) thinking about education, art education serves as a tool for formulating critical thinking among students, where it is connected with other education subjects (science, technology, engineering, math). In this sphere, researching the visual compendium of datasets may

provide several subject impulses as to how we know things, how do we imagine them and how often we may rely on algorithmically hyped structures of information.

6. Acknowledgements

The research was conducted by own means. Thanks goes to all participants. The author of this article states there is no conflict of interest.

Seznam obrázků



papier bol umiestený v noci pod orechom počas dažďa

Obr. č. 1: Fabianová, Adriana. Process in space. 2022. Department of Fine Arts Education, Faculty of Education, Comenius University Bratislava.

Black and white photographic paper put into a location and exposed with available light. No developer and no fixer included. Description by the author of the work: 'the paper was put during the night under a nut tree during rain'.

TEXT PROMPTS Č. 5

Creation Settings

Text Prompt

"Rain the lightning abstract photography"

Width: 1024

Initial Resolution

Thumb

Runtime

Short

Model: DALL-E 2

FINÁLNY VÝSLEDOK



15

Obr. č. 2: Plischkeová, Sandra. Text Prompts. 2022. Department of Fine Arts Education, Faculty of Education, Comenius University Bratislava.

Visualisation of the prompt draws from the images of luminography – a long exposure time by the camera combined by either the movement of the light source or by the movement of the camera.



Obr. č. 3, 4: Masničáková, Bianka. Camera Obscura. 2022. Department of Fine Arts Education, Faculty of Education, Comenius University Bratislava.

Documentation of the output and of the staging process of the camera obscura shooting. Exposure time ran in means of minutes.

Literature

ALBERS, Peggy. Art as Literacy. *Language Arts*, 1997, roč. 74, č. 5, s. 338–350. ISSN 0360-9170.

AUFDERHEIDE, Patricia. *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, The Aspen Institute Wye Center, Queenstown, Maryland, December 7–9, 1992. Queenstown, Md.: Aspen Institute, 1993. ISBN 0-89843-137-9.

BERGER, John, ed. *Ways of Seeing: Based on the BBC Television Series with John Berger*. Reprint ed. London: British Broadcasting Corporation, 1987. ISBN 0-14-021631-6.

BORGMANN, Albert. *Technology and the Character of Contemporary Life: A Philosophical Inquiry*. Chicago: University of Chicago Press, 1984. ISBN 0-226-06628-5.

MCLUHAN, Marshall, Eric MCLUHAN a Frank ZINGRONE, eds. *Essential McLuhan*. London: Routledge, 1995. ISBN 0-415-10725-2.

PASQUINELLI, Matteo. *The Eye of the Master: A Social History of Artificial Intelligence*. London: Verso, 2023. ISBN 978-1-83976-042-9.



Kulturní kontext vs. tvořivá identita: Srovnávací studie tvořivého sebepojetí studentů výtvarného oboru z USA a České republiky

PhDr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Česká republika

Abstract

Creativity is a culturally conditioned phenomenon. Depending on the context, it is attributed different degrees of importance and characteristics. A research study conducted using the Art Based Research (ABR) method among university art students from the USA and the Czech Republic compares the perception of creativity among both groups. It investigates what characteristics of creativity students identify with and how their creative self-concept translates into artistic realizations. The research findings point to a culturally conditioned perception of creativity even within the Euro-American circuit. The study contributes to the understanding of the role of cultural context in the formation of creative self-concept and points to the importance of cultural interaction as an inspirational source for didactics in expressive disciplines.

Key words

creativity – art education – creative self-concept – self-efficacy – cultural differences

Úvod

Projev lidské tvořivosti není pouze záležitostí kombinace osobních unikátních faktorů, znalostí a motivace (Amabile 2009; Kaufman, Sternberg 2019). Pro realizaci tvořivého potenciálu a jeho transformaci do tvořivého výstupu (Barbot et al. 2016; Valqueresma, Coimbra, Costa 2022) je významné i to, do jaké míry chceme být tvořiví (Sternberg 2007) a zda věříme ve vlastní tvořivost (Tierney, Farmer, 2002; Beghetto, 2006; Karwowski 2017). Albert Bandura v roce 1977 definoval důvěru ve svou vlastní účinnost (self-efficacy) jako nezbytnou podmínku, jež umožňuje jedinci dosahovat jeho vlastních cílů, vytrvat v činnosti a překonávat překážky při jejich naplňování. V oblasti tvořivosti je však self-efficacy vnímáno pouze jako dílčí část celého komplexu přesvědčení o sobě, svých dovednostech, schopnostech, kompetencích a charakteristikách, které se podílí na výsledné tvořivosti (Beghetto, Karwowski 2017; Karwowski, Lebuda, Beghetto 2019). Velmi významnou proměnnou při realizaci tvořivého potenciálu utváří totiž i kulturní a společenský kontext. Ten často více skrytě než otevřeně sděluje, jaký typ tvořivosti daná společnost očekává a oceňuje.

V této studii se zaměříme na srovnání vlastního tvořivého přesvědčení a postoje k tvořivosti u VŠ studentů výtvarného oboru z USA a ČR. Cílem je porovnat, na jakých charakteristikách tvořivosti je vybudováno jejich tvořivé sebepojetí, jak jsou významné z hlediska budoucího uplatnění tvořivosti a jak se projevuje interakce kulturního kontextu a osobního pojetí tvořivosti.

Komplex creative self-beliefs

Tvořivost je ve své podstatě velmi komplexní konstrukt. Rhodes (1961) na něj díky modelu „4P“ umožnil nahlédnout jak ze strany tvůrce a jeho charakteristik, tak i tvořivého procesu, produktu a okolí, které vytváří vnější tlak („4P“ *person, proces, product, press*). Simonton (1995) tento model rozšířil o další „P“, které bere v potaz potenciál tvůrce a Runco (2004, 2007) jej dále doplnil o schopnost přesvědčit okolí o tvořivosti svého myšlenkového či fyzického díla. V posledních dvou dekadách se výzkum v oblasti tvořivosti vázané na osobu tvůrce zaměřuje na koncept tzv. „Creative self-beliefs“ (CSB) (Beghetto, Karwowski 2017; Karwowski,

Han, Beghetto 2019; Farmer, Tierney 2017) a jeho vlivu na výslednou tvořivost. Víra či sebedůvěra ve vlastní tvořivé schopnosti (CSB) tvoří vzájemně propojený komplex přesvědčení, který odráží postoj jedince k tvořivosti a současně také ovlivňuje jeho další tvořivý rozvoj a uplatňování tvořivosti. Základními komponentami CSB jsou důvěra ve vlastní tvořivé schopnosti a kompetence (*Creative confidence*), která je utvářena jak minulými zkušenostmi, tak vírou ve vlastní schopnosti tvořivě myslet a jednat (*creative self-efficacy*) (Karwowski, Kaufman 2017), schopnost posoudit svá omezení i silné stránky (*Creative self-awareness*) a představa sebe jako tvořivé osobnosti (*Creative self-image*), která utváří s ostatními komponentami tvořivou identitu jedince (Karwowski, Lebuda, Beghetto 2019; Beghetto, Karwowski 2017).

Karwowski, Han, Beghetto (2019) zdůrazňují význam funkčního propojení celého komplexu CSB. Zdůrazňují, že samotná vysoká míra sebevědomí bez oborových a tvořivých kompetencí k tvořivosti nestačí (Kaufman, Beghetto, Watson, 2016), stejně jako nedostatek víry v sebe a své schopnosti. Pokud jedinec, bez ohledu na skutečné tvořivé kompetence, nebude mít víru v sebe a přesvědčení o smyslu tvořivého nasazení, nebude mít důvod se tvořivě projevovat (Karwowski, Lebuda, Beghetto 2017). Uplatnění tvořivosti však není jen osobní volbou jedince. Je to ve významné míře společnost, která definuje hodnoty, jednání či kompetence, které je třeba podporovat či naopak. Často se však jedná o nevyčtené a pouze implicitně sdílené normy.

Kulturní kontext

Tvořivost je kulturně podmíněný konstrukt (Pope 2005; Runco, Pritzker 2011) těsně propojený s hodnotovým systémem daného společenství (Quinn, Holland, 1987; Shao et al. 2019). Srovnávací studie zaměřené na vnímání tvořivosti v asijském a západním kulturním okruhu ukazují na odlišné pojetí tvořivosti, jiné oceňování jejích dílčích atributů i odlišný společenský konsensus, který panuje ohledně uplatnění tvořivosti (Niu, Sternberg, 2002; Niu, 2019; Chan, 2011; Sawyer, 2012). Nejvýraznějším rozdílem mezi „Západním“ a „Východním“ pojetím spočívá v důrazu kladeném na zvědavost, nezávislost, odlišnost, překračování daných norem, individualismus a imaginaci, které oceňuje především západní kulturní okruh (Evropa, Severní Amerika) (Kaufman, Sternberg 2019; Runco,

Pritzker 2011; Glaveanu, 2016). Východní kultury na rozdíl od těchto charakteristik tvořivost spojují s kontinuitou, vazbou na tradici a prosociálními kompetencemi (Lubart; 2010; Niu, Sternberg, 2002), a to i přes jejich efektivitu v oblasti technologické inovace. Právě inovace je spolu s imaginací, osobním zapálením a inteligencí mezi charakteristikami, které jsou shodně uváděny jako charakteristiky tvořivosti v obou kulturních oblastech (Chan 2011; Niu, Sternberg 2002; Niu 2019).

Hodnocení tvořivosti

Při posuzování tvořivých výstupů jsou významné jak kulturně sdílené představy o tvořivosti, tak i subjektivita posuzovatelů. Praxe ukazuje, že i přes rizika, která v sobě nese lidský faktor, je hodnocení panelem odborníků pro danou oblast nejlepším způsobem hodnocení tvořivosti (Kaufman, Plucker, Baer, 2008). Expertní hodnocení zaručuje vysokou míru erudice a schopnosti posoudit dané dílo či myšlenku. V současnosti se velmi často využívá model CAT (*Consensual Assessment Technique*) vytvořený Teresou Amabile (1913, 1999), který je vhodný zvláště při posuzování tvořivosti v rámci skupiny. Tento způsob hodnocení se přibližuje se způsobu, kterým je tvořivost posuzována v reálném světě. Při hodnocení vlastní tvořivosti (CSE) se však odborníci shodují, že nejrychlejší a přitom velmi spolehlivý způsob hodnocení je sebehodnocení jedince (Self rated creativity). Kaufman, Plucker, Baer (2008) potvrzují vysokou validitu tohoto způsobu dotazování, zvláště jedná-li se o sebehodnocení vázané na konkrétní oblast, nikoli pouze na obecnou tvořivost. Reliabilitu sebehodnocení tvořivosti dokládá Jaussi et al. (2007) při dotazování redukovaném na čtyři, Beghetto (2006) dokonce na tři položky. Nepravdivé odpovědi v souvislosti s přeceňováním vlastních schopností je při sebehodnocení nutné vzít v úvahu též, jak však dokázali Kruger a Dunning (1999), tak skutečně tvořiví lidé mají tendenci své tvořivé schopnosti spíše podceňovat než přeceňovat. Podobně argumentují Grohman, Wodniecka a Klusak (2006), když ukazují, že tvořiví lidé mají větší schopnost relevantního typu hodnocení svých tvořivých schopností. Silvia (2008) též poukazuje na větší schopnost těchto jedinců odhadnout své tvořivé schopnosti a dokládá, že při sebehodnocení se evaluace shoduje s hodnocením externích posuzovatelů.

Výzkum

Česká republika geograficky i kulturně náleží k západnímu kulturnímu okruhu. Pojetí tvořivosti, charakteristik jedince, procesu i tvořivého výstupu je v Evropě a USA téměř shodné a rozdíly ve vnímání konceptu tvořivosti jsou minimální (Karwowski, Lebuda, Beghetto, 2019; Kaufman, Sternberg, 2019). Jedním z cílů výzkumu bylo zjistit, zda i v tomto názorově homogenním prostoru 1. existují rozdíly v tvořivém sebepojetí mezi vysokoškolskými studenty výtvarného oboru z USA a ČR; 2. jaké aspekty tvořivosti utváří jejich tvořivé sebepojetí; 3. jaké charakteristiky jsou významné při hodnocení tvořivých výstupů.

Metodologie

V zimním semestru 2022/23 byl realizován projekt společné on-line výuky se skupinou 11 českých (Univerzita Hradec Králové, Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, ČR) a 10 amerických (Missouri Southern State University, Joplin, USA) studentů výtvarného oboru. Výuka probíhala v tříhodinových seminářích po dobu 13 týdnů, přičemž k setkání skupin a ke společné prezenční výuce došlo jak v USA, tak i v ČR. Vzhledem k charakteru oboru a stanovenému výzkumnému tématu byl výzkum realizován prostřednictvím výtvarných aktivit metodou výzkumu založeného na umění (Art Based Research). Aktivity byly koncipovány tak, aby vytvářely podmínky pro podporu tvořivosti (uplatnění divergentního i konvergentního myšlení, práce s nejistotou, víceznačností, nadsázkou, experimentem apod.). Náměty pro jednotlivé lekce byly vázány na výtvarné umění spojené s českým regionem (díla, významné tvůrčí osobnosti, období, styly, výtvarné postupy a materiály). Výtvarná výzva byla výzvou k přemýšlení o sobě, vlastní kultuře či nadkulturních fenoménech (např. identita, apropirace jako tvůrčí princip vs. kulturní appropriace, dekor jako kulturní fenomén). Motivace výtvarným uměním byla stimulem k vlastnímu přemýšlení, nikoli nápodobě. Vizuelní ideace cílila k uplatnění tvořivých strategií vyžadujících cyklickou práci s preinventivními strukturami, generování idejí a jejich následnou evaluaci ve vztahu k námětu (viz. geneplore model) (Ward, Kolomyts 2010) spolu s vizuelní tvořivou percepcí (Biarincová 2023). Zahrnuta byla příležitost pro individuální uplatnění tvořivosti i pro tvořivou zkušenost ve skupině.

Princip tvořivosti byl uplatněn jak při vytváření obsahu, koncepci úloh a zadání, tak i motivaci a způsobu realizace námětu.

Výzkumná metoda

Pro celý projekt byla zvolena metoda Art Based Research (ABR) (Leavy 2017). Jedná se o výzkum založený na umění, který využívá umění jak ke zkoumání, tak i porozumění a reprezentaci skutečnosti (Savin-Baden, Wimpenny 2014, p. 1). Barone a Eisner (2011) tento přístup popisují jako výzkumnou metodu, která rezonuje s tvořivým procesem. Ukazují, že zapojení umění do výzkumu umožňuje nahlížet na zkoumanou situaci z jiné perspektivy a zviditelnit fenomény, které by bez tvůrčího kontextu nebyly rozeznatelné (Eisner, Day, 2011, Barone, Eisner 2011; Wang a kol.).

Sběr dat díky charakteru výzkumné metody probíhal kontinuálně po celou dobu projektu, využity byly kvalitativní i kvantitativní způsoby sběru dat (dotazníky, tvůrčí deníky studentů, záznamy diskuzí, reflexe a vizuální materiál). Na začátku projektu studenti vyplňovali dotazník sestávající se z položek zjišťujících jejich tvořivé sebepojetí (Beghettto 2006) a tvořivou identitu (Jaussi a kol. 2007). Doplněn byl položkami charakterizujícími tvořivou osobnost (Davis 2011), které významně korelují s výtvarnou tvořivostí. V průběhu semestru si studenti vedli výtvarný deník, refletovali práce i tvořivý proces a na konci evaluovali celý projekt. Dotazník měl podobu pavučinového grafu, aby evokoval více grafický záznam než dotazník. Hodnoty byly zvoleny na škále v rozmezí 0–10 (nejméně souhlasím – nejvíce souhlasím). Pro zjištění hodnot byl využit aritmetický průměr, neboť díky nízkému rozptylu hodnot v rámci obou skupin se jeho hodnota blíží mediánu. Omezení studie vyplývá především z počtu respondentů. I přesto však poukazuje na zajímavé rozdíly v pojetí tvořivosti u obou skupin.

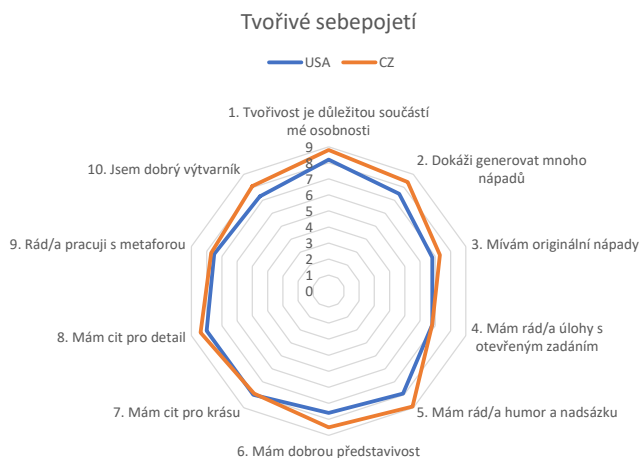
Zjištění z výzkumu

Položky z dotazníku nevykazují příliš mnoho odchylek v tvořivém sebepojetí mezi oběma skupinami studentů. V některých otázkách se jedná o přesnou shodu hodnot (č. 4. –postoj k úlohám s otevřeným zadáním) či o rozdíl v desetinách bodu (č. 7 – cit pro krásu, rozdíl 0,1; č. 9 – práce

s metaforou, 0,2; č. 8 – cit pro detail, 0,4). Nejvýraznější odchylka byla zjištěna u otázky zjišťující vztah k humoru a nadsázce (č. 5, rozdíl 1), schopnosti imaginace (č. 6, rozdíl 0,9), generování nápadů (č. 2, rozdíl 0,9) a výtvarných kompetencí (č. 10, rozdíl 0,8) ve prospěch českých studentů.

Největší význam studenti USA přiřadili položce č. 1 „Tvořivost je důležitou součástí mé osobnosti“, která vypovídá o představě sebe, jako tvořivé osobnosti (Jaussi ; Karwowski a kol., 2019). Studenti z ČR za nejvýznamnější rys spojovaný s vlastní tvořivostí označili „smysl pro humor a nadsázku“, tedy schopnost překračovat hranice daných významů a pružně s nimi zacházet (ot. č. 5).

Jako nejzajímavější se jeví srovnání charakteristik, které utváří tvořivé sebepojetí na základě pořadí. V případě studentů USA se jednalo o **tvořivou sebeidentifikaci** a tvořivé sebeprožívání (č. 1, „Tvořivost je důležitou součástí mé osobnosti“). Studenti z ČR za hlavní rys spojovaný s vlastní tvořivostí vnímali **smysl pro humor a nadsázku** (č.5), tedy schopnost překračovat hranice daných významů a pružně s nimi zacházet. Data z dotazníku ukazují na celkově vyšší míru CBS u studentů z ČR, zejména v otázce zejména fluence, imaginace, myšlenkové pružnosti a schopnosti improvizace. Pouze v otázce citu pro krásu (č. 7) přikládali studenti z USA položce větší význam.



Číslo ot.	otázka	USA	pořadí	CZ	pořadí	poznámky
1.	Tvořivost je důležitou součástí mé osobnosti	8,2	1.	8,8	2.	Nejvýznamnější pro studenty z USA
2.	Dokáži generovat mnoho nápadů	7,5	5.	8,4	4.	
3.	Mívám originální nápady	6,8	7.	7,3	8.	Nejmenší míra identifikace s položkou napříč skupinami.
4.	Mám rád/a úlohy s otevřeným zadáním	6,8	7.	6,8	9.	
5.	Mám rád/a humor a nadsázku	7,9	3.	8,9	1.	Největší rozdíl ve významu pro tvořivé sebepojetí.
6.	Mám dobrou představivost	7,6	4.	8,5	3.	
7.	Mám cit pro krásu	8,0	2.	7,9	6.	Největší rozdíl v celkovém pořadí.
8.	Mám cit pro detail	8,0	2.	8,4	4.	
9.	Rád/a pracuji s metaforou	7,5	5.	7,7	7.	
10.	Jsem dobrý výtvarník	7,3	6.	8,1	5.	

Hodnocení USA vs. CZ

Důraz na tvořivou identitu, tedy vnímání sebe jako tvořivé osobnosti, a subjektivitu, byl pro studenty z USA nejvýznamnější. Výstupy z kvalitativní části výzkumu dokládají též významnost tvořivé identifikace a ukazují především na aspekt odlišnosti a originality. Ty byly zdůrazňovány při hodnocení vlastních výtvarných prací jak v rámci své vlastní skupiny:

„Jsmo jiní“; „jsme Američané“; „jsme tvořiví“; „naše práce jsou originální, barevné“;

tak i při jejich porovnávání s pracemi studentů z ČR. U hodnocení prací studentů z ČR byli kritičtí zvláště v otázce originality, kterou v nich neshledávali:

„Vše měli stejné“; „jako podle předlohy“; „uniformní, šed, nuda“; „my jsme zvyklí jít svou cestou; důležité je sebevyjádření.“

Originalita či odlišnost byla pro studenty z USA při hodnocení výtvarných realizací nejvýznamnějším kritériem. Tento aspekt upřednostňovali před druhým nezbytným kritériem tvořivosti, tedy před relevancí k zadání (Runco, Jaeger 2012). Ta jimi, více či méně vědomě, nebyla při řešení úloh vždy respektována (hodnoceno a základě CAT, Amabile, 2013). Zajímavé je, že při sebehodnocení tvořivosti prostřednictvím dotazníku,

byla právě originalita aspektem tvořivosti s nejnižší mírou identifikace. U studentů z ČR naopak oceňovali způsob přemýšlení nad námětem, zvažování kontextů a přesahů a práci s obsahem, která odpovídá právě schopnosti práce s nadsázkou.

„Líbilo se mi, jak přemýšlejí“. „Jejich humor byl zajímavý“. „Hodně promýšleli věci, které dělali“.

Hodnocení CZ vs. USA

Studenti z ČR byli při hodnocení druhé skupiny smířlivější (*„Jsme jiní i naše práce jsou jiné“.*) a ostře se nevyhraňovali (*„Shodná byla tvořivost a nadšení, ale naše styly jsou odlišné“.*). Refleктоvali však nižší výtvarnou kvalitu prací studentů z USA a jejich „úniky“ ze zadání, které nevnímali jako tvořivé, ale jako nedodržení rámce výtvarné výzvy. Též vnímali vyšší úroveň vlastních oborových kompetencí, schopnost nalézat originální řešení v rámci daného zadání. Za stěžejní součást tvořivé práce považovali hledání významu, vnitřního příběhu a smyslu díla.

„Omezoval mne čas a nejmíc mne štvalo, že jsem nemohla promyslet zadání tak, jak bych potřebovala.“; „Baví mne hledat varianty.“; Některé práce jsem dělala dvakrát, vymyslela jsem lepší řešení, jako že obsah, ne formu.“

Diskuze

Data z dotazníku ukazují, že vnímání konceptu tvořivosti u studentů výtvarného oboru je velmi podobné a v jednotlivých charakteristikách není znatelný zásadní rozdíl mezi „Západem“ a střední Evropou, tedy bývalou východní zónou. Liší se pouze míra identifikace s jednotlivými charakteristikami, která ukazuje i pořadí osobní významnosti jednotlivých položek. Kvalitativní data získaná z reflexí, výtvarných deníků a diskuzí podpořila, a též zpřesnila tato zjištění. U studentů z USA ukázala na vysokou míru tvořivého sebevědomí, schopnosti se jako tvořiví prezentovat a na význam přikládání tvořivému sebevyjádření. Pro studenty z ČR se jako nejvýznamnější aspekt tvořivosti potvrdil humor a nadsázka, na kterém je z části vystavěna česká národní identita (národ Švejků, Hloupého Honzy, Jára Cimrmana).

U obou uvedených charakteristik 1. silného vědomí vlastní tvořivé identity, 2. smyslu pro humor a nadsázku, se jedná o významné charakteristiky tvořivého jedince. První vypovídá o představě sebe sama jako tvořivé osobnosti, vnímaném významu tvořivosti pro osobní identitu (*Creative self-image*) a sebedůvěře v tvořivé schopnosti (*Self-efficacy*). Druhá odkazuje na schopnost tvořivě zacházet s myšlenkami a koncepty, spojovat neobvyklé, generovat nové myšlenky a váže se k tvořivým kompetencím získaným především zkušenostmi (*Creativity confidence*). Obě se významně podílejí na realizaci tvořivého potenciálu a jeho transformaci do tvořivého výkonu. Z pohledu významu jednotlivých aspektů CSB na budoucí tvořivost je třeba zvážit následující:

- Vysoké **self-efficacy** (důvěra v sebe, své schopnosti a způsobilost tvořivě se projevat) je významnou podmínkou, která umožňuje realizovat a naplňovat vlastní tvořivý potenciál.
- **Otevřenost k humoru a schopnost pracovat s nadsázkou** ukazuje na ochotu hrát si, hledat nové významy, odchýlit se od ustálených norem, přemýšlet nekonvenčně.

Humor a nadsázka určují, jakým způsobem bude zadání řešeno, avšak představa sebe jako tvořivého jedince přímo ovlivňuje motivaci angažovat se v úlohách vyžadujících tvořivost. **Přesvědčení je tak impulsem, bez kterého by k vlastnímu zapojení se do aktivit vyžadujících tvořivost nedošlo.**

Závěr

Studie naznačuje, že tvořivá identita (CSI) je i v rámci blízkého kulturního okruhu založena na částečně odlišných charakteristikách. Je ovlivňována společností, jejími hodnotami, výchovou a vzděláváním (např. schopnost sebeprosazení se, podnikavost, víra v sebe, důkladnost, respekt k autoritám, normám, tolerance k rebelství, výzva k odvaze, samostatnosti, odlišnosti). Pro podporu tvořivosti je zásadní uvědomění si odlišností v uchopení tohoto konstruktů napříč kulturami. Konfrontace jednotlivých konceptů sdílených v rámci daného okruhu umožňuje nahlédnout na rysy, které jednotlivci i kultury s tvořivostí spojují, a pochopit je. Didaktika (nejen) expresivních oborů zde může hledat inspiraci, jak v rámci svých disciplín podporovat tvořivost, která přesahuje lokálně

přijímaný úzus. Vzájemná konfrontace kulturně specifických konceptů tvořivosti umožňuje odlišné způsoby tvořivého uvažování adaptovat, integrovat do vlastního repertoáru tvořivých strategií a uplatnit při podpoře tvořivosti. Současně se však ukazuje, že skutečný přínos interakcí nespočívá v přejímání technik, postupů či procedur, ale změně uvažování. Na příkladu tvořivosti je možné demonstrovat, že jedna z nejdůležitějších podmínek umožňující tvořivost spočívá v mysli. Ve víře v sebe a ochotě podstupovat riziko.

Literatura

AMABILE, Teresa. Consensual assessment. In: RUNCO, Mark a Steven PRITZKER, eds. *Encyclopedia of creativity*. San Diego, CA: Academic Press, 1999, s. 346–349. ISBN 0122270770.

AMABILE, Teresa. Componential model of creativity. In: KESSLER, Eric, ed. *Encyclopedia of Management Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2013, s. 134–139. ISBN 9781412997829.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997. ISBN 9780716728504.

BARONE, Tom a EISNER, Eliot W. *Arts Based Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2011. ISBN 9781412982474.

BEGHETTO, Ronald A. Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 2006, vol. 18, s. 447–457.

BEGHETTO, Ronald A. a KARWOWSKI, Maciej. Toward untangling creative self-beliefs. In: KARWOWSKI, Maciej a James C. KAUFMAN, eds. *The creative self: Effects of self-efficacy, mindset and identity*. San Diego, CA: Academic Press, 2017, s. 4–24. ISBN 9780128097908.

BIARINCOVÁ, Patrícia. Artefakt – od procesu k recepcii. *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2023, roč. 23, č. 3, s. 61–68. Dostupné z: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.61-68>. [cit. 2023-11-12].

DAVIS, Gary A. Barriers to creativity and creative attitudes. In: RUNCO, Mark A. a Steven PRITZKER, eds. *Encyclopedia of creativity*. London: Elsevier, 2011, s. 220–223. ISBN 9780123750365.

EISNER, Eliot W. a DAY, Michael. *Handbook of research and policy in art education*. New York: Routledge, 2011. ISBN 9780805849721.

GLAVEANU, Vlad P., ed. *The Palgrave Handbook of creativity and culture research*. London: Palgrave Macmillan, 2016. ISBN 9781137463432.

GROHMAN, Magdalena, WODNIECKA, Zofia a KLUSAK, Marcin. Divergent thinking and evaluation skills: Do they always go together? *Journal of Creative Behavior*, 2006, vol. 40, s. 125–145.

CHAN, D.W. East vs. West. In: RUNCO, Mark A. a Steven PRITZKER, eds. *Encyclopedia of creativity*. New York: Elsevier, 2011, s. 415–421. ISBN 9780123750365.

JAUSSI, Kim S., RANDEL, Amy E. a DIONNE, Shelley D. I am, I think I can, and I do: The role of personal identity, self-efficacy, and cross-application of experience in creativity at work. *Creativity Research Journal*, 2007, vol. 19, č. 2–3, s. 247–258.

KARWOWSKI, Maciej, HAN, Mi-Hyun a BEGHETTO, Ronald A. Toward dynamizing the measurement of creative confidence beliefs. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2019, vol. 13, č. 2, s. 193–202.

KARWOWSKI, Maciej, LEBUDA, Izabela a BEGHETTO, Ronald A. Creative Self-Beliefs. In: KAUFMAN, James C. a Robert J. STERNBERG, eds. *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019, s. 396–417.

KARWOWSKI, Maciej a KAUFMAN, James C., eds. *The creative self: Effects of self-efficacy, mindset and identity*. San Diego, CA: Academic Press, 2017. ISBN 9780128097908.

KAUFMAN, James C., BEGHETTO, Ronald A. a WATSON, Cody. Creative Metacognition and Self-Ratings of Creative Performance: A 4 – Perspective. *Learning and Individual Differences*, 2016, vol. 51, s. 394–399. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.05.004>. [cit. 2023-10-10].

KAUFMAN, James C., PLUCKER, Jonathan A. a BAER, John. *Essentials of Creativity Assessment*. Hoboken: Wiley, 2008. ISBN 9780470137420.

KAUFMAN, James C. a STERNBERG, Robert J., eds. *Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: University Printing House, 2019. ISBN 9781316638545.

KRUGER, Justin a DUNNING, David. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, vol. 77, č. 6, s. 1121–1134.

LEAVY, Patricia. *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, NY: Guilford Press, 2009. ISBN 9781593858438.

LUBART, Tod I. Cross-cultural perspectives on creativity. In: KAUFMAN, James C. a Robert J. STERNBERG, eds. *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 2010, s. 265–278. ISBN 9780521513661.

NIU, Weihua a STERNBERG, Robert J. Contemporary studies on the concept of creativity: The East and the West. *The Journal of Creative Behavior*, 2002, roč. 36, č. 4, s. 269–288.

NIU, Weihua. Eastern-Western views on creativity. In: KAUFMAN, James C. a Robert J. STERNBERG, eds. *Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: University Printing House, 2019, s. 448–461. ISBN 9781316638545.

POPE, Rob. *Creativity: Theory, history, practice*. Online. New York: Routledge, 2005. ISBN 0415349168. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/9781316979839.021>. [cit. 2023-10-20].

QUINN, Naomi a HOLLAND, Dorothy. Culture and Cognition. In: *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, s. 3–40. ISBN 9780511607660.

RHODES, Mel. *An Analysis of Creativity*. The Phi Delta Kappan, 1961, roč. 42, č. 7, s. 305–310. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/20342603>. [cit. 2023-10-10].

RUNCO, Mark A. Everyone has creative potential. In: STERNBERG, Robert J., Elena L. GRIGORENKO a Jerome L. SINGER, eds. *Creativity: From Potential to Realization*. Washington D.C.: American Psychological Association, 2004, s. 21–30. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/10692-000>.

RUNCO, Mark A. *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. New York: Academic Press, 2007. ISBN 9780124105126.

RUNCO, Mark A. a JAEGER, Garrett J. The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 2012, vol. 24, č. 1, s. 92–96.

RUNCO, Mark A. a PRITZKER, Steven R., eds. *Encyclopedia of Creativity*. New York: Elsevier, 2011, s. 415–421. ISBN 9780123750365.

SAVIN-BADEN, Maggi a WIMPENNY, Katherine. *A Practical Guide to Arts-related Research*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014. ISBN 9789462098154.

SAWYER, Keith R. *Explaining creativity*. New York: Oxford University Press, 2012. ISBN 9780199737574.

SHAO, Yong, ZHANG, Chenchen, ZHOU, Jing, GU, Ting a YUAN, Yuan. How does culture shape creativity? *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, Article 1219. Dostupné také z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01219>.

SILVIA, Paul J. Discernment and creativity: How well can people identify their most creative ideas? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2008, roč. 2, s. 139–146.

SIMONTON, Dean K. Exceptional Personal Influence: An Integrative Paradigm. *Creativity Research Journal*, 1995, vol. 8, č. 4, s. 371–376. Dostupné z: http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj0804_3.

STERNBERG, Robert J. Creativity as a habit. In: TAN, Ai-Girl, ed. *Creativity: A Handbook for Teachers*. Singapore: World Scientific, 2007, s. 3–25. ISBN 9812770860.

STERNBERG, Robert J., KAUFMAN, James C. a PRETZ, Jean E. *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*. New York: Psychology Press, 2002. ISBN 9781841690124.

TIERNEY, Pamela a FARMER, Steven M. Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 2002, vol. 45, s. 1137–1148.

VALQUARESMA, A., COIMBRA, Joaquim, LAWTHOM, Rebecca a COSTA, Patrício. Creative Self-Efficacy Scale for Children and Adolescents (CASES): A Development and Validation Study. *International Journal of Psychological Research*, 2022, vol. 15, č. 1, s. 55–69. Dostupné z: <https://doi.org/10.21500/20112084.5410>. [cit. 2023-10-15].

WANG, Qingchun, COEMANS, Sara, SIEGESMUND, Richard a HANNES, Karin. Arts-based Methods in Socially Engaged Research Practice: A Classification Framework. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 2017, vol. 2, č. 2, s. 5–39. Dostupné z: <https://doi.org/10.18432/R26G8P>. [cit. 2023-10-12].

WARD, Thomas B. a KOLOMYTS, Yuliya. Cognition and Creativity. In: KAUFMAN, James C. a STERNBERG, Robert J., eds. *Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: University Printing House, 2010, s. 94–112. ISBN 9780521730259.



Tradiční a nová materialita jako determinující činitelé výtvarné tvorby podle skutečnosti

Mgr. et Mgr. MgA. Petra Vichrová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích, Česká Republika

Abstract

The text deals with the issue of the visual study of reality as one of the forms of creative activity and the determining factors involved in the resulting graphic record based on direct visual experience. The material nature of the perceived object, based on three-dimensional matter, stands here against the new concept of the material world, mediated by modern technologies. This new materiality of electronic technologies participates in the creation of contemporary visual language. Current technological tools bring new approaches influencing our consciousness, as a result of which the perception of reality can also change. The content of the contribution is based on a research investigation that was created as part of a dissertation. The conclusions of the research are a comparison of the results of the activity from the point of view of the involvement of the visual sense. Based on the analysis of visual production, the text will present how patterns taken from mainstream media participate in students' drawing expression. That is, to what extent the actors are based on direct visual experience and whether they are influenced by the current artificial visual culture in an attempt to capture the form of perceived reality.

Key words

art learning activities – materiality – vision – digital technology – reality

Úvod

Mezi oblast tradičních výtvarných přístupů v umělecké, tak i pedagogické oblasti patří pozorování a studium okolního světa. Skrze koncentrovanou percepci živé skutečnosti poznáváme specifické tvary, prostorové, světelné nebo barevné jevy a jejich vzájemné vztahy – to vše v závislosti na zákonitostech lidského vnímání. V tom případě je pro nás důležitý bezprostřední kontakt s objektem jako předlohou, přijímanou prostřednictvím přímého zrakového vjemu. Výrazem „objekt“ chápeme každou věc nebo předmět, který slouží jako předloha k zaznamenání. Vyjadřuje „to, co leží před námi“, tedy to, co se staví proti subjektu jako přístupné zkušenosti (Horyna, 1998, s. 295). V obecném smyslu je objekt a jeho materiální povaha každý předmět estetického vnímání. Z vizuálního světa se k nám skrze zrak dostává velké množství vjemů. Ty představují komplexní informace, které je velice těžké obsáhnout a výtvarně zaznamenat. Britský teoretik vizuální kultury Nicholas Mirzoeff upozorňuje na to, že při zpodobení vnější skutečnosti se nejedná o její přímou nápodobu či otisk, ale o její dílčí reprezentaci na základě výběru (2012, s. 57). Znázorňování vnější skutečnosti, tedy toho, co vidíme v okolním světě, bylo součástí uměleckého zobrazování v celých dějinách výtvarného umění od jeho počátku, ale pravidla pro její znázorňování se proměňovala v čase a prostoru a rozdílná historická období využívala různé způsoby reprezentace.

V rámci zobrazování vnějšího světa ve školním prostředí můžeme definovat oblast, která na realitu pohlíží koncentrovanější optikou. Snahy o objektivní zachycení toho, co vnímáme zrakem kolem nás, reprezentuje tzv. výtvarné studium skutečnosti. Jedná se o specifický přístup uměleckého poznávání a zobrazování vnějšího světa, zahrnující plošné i prostorové činnosti. Vizuální vnímání okolního prostředí obecně je důležitou psychickou funkcí umožňující naši orientaci ve světě, stejně jako rozvoj a fungování komplexního systému kognitivních procesů. Výtvarně studijní přístup ke ztvárnění objektivní reality je pak především praktickou schopností a dovedností ono viděné zaznamenat, a to s přirozenou mírou subjektivity, avšak bez výraznějšího zkreslení vlastní imaginací. Takovýto nácvik dovedností k zobrazování vnější skutečnosti přispívá k získávání nových zkušeností o její povaze a podílí se na „rozšiřování citlivosti a utváření pozornějšího a hlubšího vztahu ke světu“ (Řepa, 2022).

Neměl by být opomenut především ve výtvarné pedagogice, kdy si žáci prostřednictvím vlastního pozorování okolního světa prohlubují poznatky například o tvarech sledovaných předmětů, což bude elementem tohoto příspěvku.

V souvislosti se současnou vizuální kulturou však do procesu vnímání a kognitivního zpracování vizuální informace vstupují nejenom předměty materiální – trojrozměrné, ale rovněž předměty prezentované či zprostředkované prostřednictvím moderních technologií. Tyto dvě kvality či „materiality“ se pak přirozeně zrcadí v žákovském výtvarném projevu a ovlivňují jeho ontogenetický vývoj.

Předložený text představí vlastní empirický výzkum realizovaný v prostoru základního vzdělávání, kdy byl analyzován výtvarný projev žáků na základě jejich zrakového vjemu. Prostřednictvím experimentálních úloh bylo sledováno, jak se interakce s oběma materialitami odráží ve výtvarném vyjádření žáků základních škol. V obecné rovině pak text poukazuje na význam rozvinuté vizuální percepce nejen pro vlastní výtvarnou tvorbu žáků, ale i pro utváření pozorného vnímání okolního světa.

1 Zraková zkušenost a tvorba vizuálních představ

Prostředkem vizuálního vnímání a objevování skutečnosti je světlo. Dalším klíčovým nástrojem nejen pro orientaci v prostoru, ale i při grafickém záznamu viděné skutečnosti je zrak. Vidění nás začleňuje do okolního světa, dává nám v něm místo a ovlivňuje to, co o něm víme nebo čemu věříme. Prostřednictvím koordinace vidění, dotýkání se a naslouchání nám také umožňuje se v něm s jistotou pohybovat. Svět kolem nás se čím dál víc soustřeďuje na vizuální a prostorové podněty, ve kterém nám vidění nabízí pocit jistoty a záruky orientace v něm (Berger, 2016, s. 6; Sturken & Cartwright, 2009, s. 19).

To, že vidíme, se nám může zdát natolik jednoduché a samozřejmé, že máme tendenci považovat to za něco přirozeného. Ale jedná se o velice složitý proces, při kterém je vstupující světelná informace velice komplexně zpracována. Samotné vidění si můžeme představit jako fascinující cestu, která začíná odrazem světla od pozorovaného předmětu, pokračuje přes sítnici oka a díky fyzioreceptorům a neurostatickým spojením

je počáteční světelná informace zpracována v mozku, kde je interpretována v podobě vnímaného objektu (Aumont, 2005; Šikl, 2012). Znalosti o povaze našeho zrakového vnímání se postupně prohlubují zejména díky objevům experimentální psychologie, počítačové vědy, neuropsychologie a neurověd. A právě neurovědy se v první řadě soustřeďují na výzkum vnímání – vzhledem k tomu, že podstatná část lidského mozku je vyhrazena právě pro zpracování zrakových impulsů (Eysenck & Keane, 2008, s. 42).

Zrakové zkušenosti s vizuálně vnímaným světem získané skrze smyslovou percepci na základě konkrétního zrakového podnětu, se následně stávají vědomým obsahem naší mysli. Jsou ukládány v podobě vizuálních představ v určité části mozku a reprezentují jakousi zásobárnu v paměti uložených obrazů. Zdrojem mohou být jednak skutečné, trojrozměrné objekty vnějšího světa, tak i vjemy zprostředkované digitálně. Obě tyto „materiality“ zastupující jak tradiční přístup, tak i zrakové zkušenosti s mainstreamovými médii se odrážejí ve výtvarném projevu žáků.

1.1 Materialita viděného světa

Na tomto místě bychom si ještě měli osvětlit některé pojmy, které mohou mít více dešifrovatelných rovin a každá vědecká disciplína i obecným termínům přiřazuje specifické obsahy, které souvisí s jejím oborovým zájmem. Proto i pro naše potřeby – potřeby výtvarné výchovy – je nutné se ujednotit v jejich definičních možnostech. Výraz materialita můžeme vykládat buď jako významnost či pozoruhodnost, nebo – a to bude bližší našemu záměru – hledat jeho původ v termínu materiál, materiálnost či materiální. Na jedné straně se jedná o věci hmotné, což zdůrazňuje jejich fyzický aspekt nebo stav technického vývoje, a na straně druhé můžeme pojmy vysvětlovat jako něco, co „je složeno“ nebo to lze zpracovat. Etymologické významové kořeny pojmu odkazují k francouzskému *matériel*, které se stejně jako latinské slovo *materie* týká stavební suroviny, tedy materiálu (Henckmann & Lotter, 1995). V těchto kontextech můžeme uvažovat o jakékoli látce, kterou charakterizuje její fyzická hmota, tedy materie.

Nástupem postmoderních teorií došlo ke zcela novému pojetí hmotného světa, které přineslo nové přístupy a pojmová zařazení. Když se v oblasti

umění začaly ve druhé třetině 20. století objevovat konceptuální tendence, umělecká produkce se přestala omezovat pouze na materiální podstatu. Umění se přestalo definovat pouze ve své fyzické kvalitě a na jeho místo nastoupila „věc“. Přijetí materiálu a věci podle Heideggerova pojetí nejlépe vystihuje právě výraz „materialita“ (Hong, 2003). V rozvíjejícím se mediálním diskurzu hrál pojem materiality klíčovou roli pro zařazení nových médií do uměleckého i společenského dialogu. Důležitou úlohu zde hrála forma a obsah média. Hmota uměleckého díla se přestala omezovat pouze na neaktivní schránku formy, ale začalo se uvažovat o aktivní konceptuální hmotě. Významný příklad lze nalézt u filozofa a mediálního teoretika Marshalla McLuhana, který pod pojem materialita zahrnuje jakýkoliv materiál, nezpevněný či beztvary, jakým je třeba elektřina. Zdůrazněním elektrického „obsahu“ poukazuje na důležitost tohoto zdánlivě bezobsažného a beztvareho média, který tvaruje a řídí lidskou zkušenost. McLuhan, původně literární vědec, později sociolog, badatel v oboru komunikace, psycholog, kulturní antropolog i estetik znejistil samotné smyslové vnímání dnešního člověka, žijícího uprostřed masových médií. Podle jeho teorie si člověk již od počátku své existence vytváří nástroje, které rozšiřují jeho jednotlivé smyslové orgány. Řadí sem například multimédia a hromadné sdělovací prostředky. Podle jeho výkladu působí současné technologické nástroje na naše vědomí a v důsledku dochází k nepozorované změně ve vnímání skutečnosti (DeLanda, 2015; David, 2008, s. 235; Belting, 2021, s. 26).

Nástup a šíření digitálních technologií v umělecké praxi přineslo nové chápání materiality, které se zakládá na domněle nehmotnosti digitálních přístrojů a jejich procesů. Tím do oblasti postmoderní teorie umění vstoupily pojmy mediální materialita, materiálnost médií či nový materialismus (Chierico, 2016). Dělení na tradiční a novou materialitu představuje rozdělení médií na klasická (stará) a nová. Termínem „medium“ bychom v obecném smyslu mohli označit nástroj či technologii, která nám něco zprostředkovává a předává informaci o světě. Rozdělení na klasická a nová média prochází neustálým vývojem spolu s tím, jak stárnou. Pod pojmem klasická média jsou zahrnuty takové přístupy, které nevyužívají elektrickou technologii (kresba, malba, grafika, analogová fotografie) a za nová nebo spíše umělá média můžeme považovat nástroje elektronické éry (digitální technologie, připojení k internetu, virtuální realita). Slovní spojení tradiční materialita sleduje v textu takové přístupy, které

jsou svázány přímou zrakovou zkušeností s fyzicky přítomným objektem vnějšího světa, zatímco označení nová materialita představuje latentní přítomnost elektronické technologie ve výtvarném projevu inspirovaném skutečností.

Anglický malíř a teoretik Julian Bell zmiňuje ve vztahu ke klasickým nebo také tradičním médiím francouzského malíře Henriho Matisse, který věřil jen takové tradici, v níž „malířství s uctívou smyslností pojímá hmotné předměty jako nositele citu“ (2010, s. 370). K nastupující elektronické éře a s ní spojených médií se vyjadřoval filosof a teoretik médií Vilém Flusser (2013, s. 72), který si všiml postupného zvykání si na vizuální znečištění svého životního prostředí, které nám skrz oči proniká do vědomí, aniž bychom si to uvědomovali. Obával se jeho usazování v podprahových oblastech, které mohou být spouštěčem změn v našem vědomí. Upozorňoval na odcizování člověka od svých představ a nahrazování představivosti uměle generovaným viděním světa.

2 Nová materialita v kontextu zpracování obrazu

Do nástupu industriální doby zahájené průmyslovou revolucí představovaly tradiční obrazy veškerou obrazovou zkušenost. Naše současné znalosti o světě jsou už od objevu fotografie a následujících moderních vizuálních technologií čím dál vizuálnější a vizualizovanější. Současní lidé denně vstřebávají podstatně více vizuálních informací než tomu bylo v minulých historických epochách. Schopnost přijímat nepřeborné množství vizuálních podnětů se podle Nicholase Mirzoeffa stalo základem průmyslové společnosti a stále nabývá na důležitosti (2012, s. 17). Můžeme říci, že dnešní prostředí je vizuálně a informačně přehlcováno a vizuální prostor lidí je v době elektronických médií téměř neohraničený. Tyto „výdobytky“ civilizace dokážou diváka prostřednictvím svých bezčasových a realitu pouze reprodukcí a manipulovatelných digitálních obrazových bodů zcela přenést mimo skutečný čas, místo a souvislost. Takovýmto způsobem vytvořený obraz se stává manipulovatelný a poukazuje na to, že jeho skutečnost je umělá a nepřítomná, jak upozorňuje Hans Belting (2021, s. 38). Dnešní společnost už můžeme definovat jako dobu spolehající se na obrazovky, displeje a paralelní akce.

2.1 Digitální vizualita a její vliv na tvorbu vizuálních představ

Předměty viditelného světa pro nás představují vizuální podněty, jejichž tvarovou charakteristiku nám nabízí mozek. Náš zrak je podmíněn viděným světem a právě vnímaný objekt je komparován s různými interpretacemi téhož předmětu uloženého v paměti. Člověk si postupně vytváří zásobu viditelného světa a opakované setkávání se s objekty reálného i umělého prostředí vytváří návyky, které se odráží ve výsledné podobě vjemu v našem vědomí.

Nebude jistě troufalé tvrdit, že současný výtvarný diskurz je do velké míry definován mediálními obrazy vznikajícími díky digitálním technologiím. Značné množství obrazů objevující se s nástupem nových technologií přineslo v oblasti každodenní vizuality, která útočí na lidské oko, značné množství změn. Díky komunikačním technologiím je řada zkušeností a informací zpracována a sdělována vizuálně-mediální formou. S nárůstem informací, které přinášejí je spojován i způsob a interpretace vnější skutečnosti a vnímání reality obecně.

Francouzský historik a teoretik René Huyghe už v polovině 20. století vnímal vyvíjející se digitální technologie problematicky, pro jejich sklon podporovat člověka k pasivitě. Tato netečnost se podle jeho názoru může projevit v neschopnosti aktivně vnímat. Proti této pasivní registraci jevů vnějšího světa stavěl Huyghe výtvarnou tvorbu založenou na pozorování vnější skutečnosti. Tradiční obraz přirovnával k zázračnému protijedu a úsilí o jeho vytvoření označoval jako stimul svobody, který podporuje schopnost formovat vidění, dávající výtvarnému dílu novou hodnotu (1973, s. 11). Manuální výtvarnou tvorbu vnímal jako pobídku k rozmanitosti v přístupech, napomáhající k rozvoji imaginace. Snaha o zobrazení podle něj totiž od člověka jako od tvůrce něčeho nového vyžaduje zesílenou aktivitu a pozornost.

Rozšíření digitálních médií na konci 20. století, založených na elektronickém prostředí, spojoval kanadský filozof a mediální teoretik Herbert Marshall McLuhan s novými způsoby nabývání zkušenosti a transformování reality (2000, s. 7). Podobně viděl situaci i jeho mladší kolega, programátor a teoretik nových médií Lev Manovich, který se shodoval s názory McLuhana, že současná elektronická kultura s sebou přinesla

nový druh vizuálních podnětů, jež utvářejí současný vizuální jazyk používaný dnešní společností (2018, s. 48).

Naprostá většina obrazů, které v dnešní době vznikají, je zpracována strojovými systémy a stále častěji se vyskytují ty vytvořené čistě počítačovou animací, založenou na matematickém modelování objektu. Vizuální prostor do značné míry získal strojovou kvalitu elektronických obrazů, jež výrazně ztrácejí svou individualitu. Už před více než dvaceti lety ve svých původních textech Manovich předikoval, že tento zrak počítače, zrak digitální mřížky, bude představovat „realistickou reprezentaci lidského zraku budoucnosti“ (2018, s. 231). Nepovažoval ji za méněcennou reprezentaci naší reality, ale viděl v ní zástupce skutečnosti jiné.

Současné obrazové technologie a uměle tvořená skutečnost tak už dnes patrně zcela určitě ovlivňují lidské vědomí. Nicholas Mirzoeff přirovnal lidskou paměť k vizuálnímu archivu, ve který ji proměnila už fotografie během 19. století – a současné vizuální přístroje ji podle Johna Bergera dál uměle vytváří (Mirzoeff, 2012, s. 46; Berger, 2009, s. 75). Tento zcela jiný typ obrazu, jenž můžeme nazvat umělý či syntetický, zavádí podle Hanse Beltinga i novou praxi vnímání (2021, s. 19). Společně s množstvím vizuálních sdělení, jež jen během jediného dne spatříme, si také John Berger povšiml jejich možných účinků na naši percepci a zamýšlel se nad vlivem umělých obrazů na naše vnímání. Můžeme si je buď zapamatovat nebo na ně zapomenout, ale na daný moment je vnímáme a prostřednictvím paměti působí na naši představivost. Upozorňoval, že jsme na ně již natolik přivyklí, že si ani neuvědomujeme jejich možný dopad a přijímáme je jako součást okolního prostředí (Berger, 2016, s. 116). Tato pozoruhodná schopnost absorbovat a interpretovat takové množství vizuálních informací není přirozený lidský rys, jak píše Mirzoeff, ale poměrně nová a naučená dovednost (2012, s. 17).

Marshall McLuhan v souvislosti s jejich intenzitou upozorňoval na hluboké změny vjemového aparátu způsobené filmem, televizí a dalšími elektronickými masovými médii, které srovnával s moderní obdobou šamanistického vědění, kdy je člověk doslova rentgenován obrazem. Tento hluboce vzdělaný muž úžasné předvídavosti si všímal, jak se náš sensorický život mění podle toho, jaká média používáme – a jak se tím posouvá paradigma našeho vnímání (McLuhan, 2000, s. 9-14, s. 369–373). Ve svých textech

naznačil, že elektronická technologie postupně nahrazuje tradiční vizuální prostor, ve kterém je člověk vyřazován ze svého tradičního (vizuálního) světa.

Velice výstižné je Beltingovo přirovnání, neboť nalézá podobnost s filmem *Nekonečný příběh* z roku 1984, ve kterém se Nicota snaží pohltit říší Fantazie, obdobně jako je celý přirozený obrazový svět v myslí postupně nahrazován digitálními obrazy. Belting si totiž všiml, že obrazům v masových médiích přiznáváme větší vážnost než své vlastní zkušenosti se světem (2021, s. V, VI). Jiné porovnání najdeme u filozofa Viléma Flussera, jenž masovou vizualitu přirovnává k vodní přehradě, do které vplouvají obrazy předchozí tradiční produkce, krouží v ní a stávají se nekonečně reprodukovatelné. Takto do sebe současné obrazy založené na digitálních technologiích vstřebávají celé dějiny zobrazování a vytvářejí kolotoč společenské paměti (2013, s. 22–23).

Klíčovou otázkou si v dnešní době dynamických změn pokládá Nicholas Mirzoeff, který se táže, jaké změny způsobí v našem vizuálním vnímání rostoucí množství umělých obrazů. Současný obraz vidí spíše jako výpočet nezávislý na jakémkoli předchozím pohledu a dřívější autorská tvorba, jež rozhodovala o procesu vzniku obrazu, je nahrazována stroji, které začínají vidět za nás. Formují naše vnímání svým výchozím nastavením, jemuž často ani nerozumíme (2018, s. 23, 69). Také český historik umění Ladislav Kesner už před dvaceti lety upozorňoval na vstupování počítačově manipulovaného obrazu do našeho percepčního pole (2000, s. 95). Také podle něj může být výsledná představa podob tvarů a věcí ukládaných v mozku silně ovlivněna umělou manipulací skutečnosti. Kesner se opíral o výzkumy, které naznačovaly, že dlouhodobé užívání současných technologií vizualizace může ovlivňovat kognitivní funkce a potencionálně vést i k fyzickému přetvoření neurologických struktur v mozku (2000, s. 108).

Podobně se na problematiku dívá i teoretik nových médií a výtvarný pedagog Jaroslav Vančát, jenž dává do souvislostí stále častější výskyt nástrojů pro manipulaci s obrazy se současnou výtvarnou tvorbou. Enormní přijímání umělých vizuálních podnětů, přicházejících s konzumací nových médií, se podle něj musí zákonitě odrazit v procesu zrakového vnímání, ale zejména při zobrazování skutečnosti ve výtvarné tvorbě především

u dětí (2009, s. 8). Podobně i výtvarný teoretik Zdeněk Hosman viděl v umělých obrazech a smyšlených vizuálních prostorech snahu o simulaci objektivní reality, od které se ale radikálně liší. Ve svém *Didaktickém skicáři* upozorňoval, že jimi nelze nahradit vztahy, které jsou budovány v reálném prostředí (2007, s. 42).

Výtvarná teoretička a didaktička oboru Hana Stehlíková Babyrádová si uvědomuje, že iniciace výtvarného projevu je motivována zkušeností nabytou vnímáním. Přestože zatím nejsou známy rozsáhlejší průzkumy zaměřené na procentuální vyjádření poměru vjemů, které přicházejí z přirozeného prostředí a těch zprostředkovaných digitálně, odhaduje Stehlíková Babyrádová, že procento vjemů, které se podílejí na zásobárně vjemů v našem vědomí vycházející z umělého prostředí, je značně vysoké a toto procento stále stoupá (Stehlíková Babyrádová, 2012, s. 8). Je ale také nejvyšší čas připustit si, že moderní vizuální technologie jsou a budou permanentní součástí dnešního „učení se vidět“. To se domnívá řada mediálních teoretiků (Mirzoeff, 2018, s. 75; Belting, 2021, s. 21; McLuhan, 2000, s. 379) s tím, že dnešní digitální média mění naše vnímání stejným způsobem jako všechna technická média před nimi. Dnešní člověk už nevidí svět očima přírodního, kmenového člověka, ani člověka renesančního, avantgardního, či ještě před nedávnem „moderního“. Svět vnímá a ztotožňuje se s ním prostřednictvím elektronické technologie, do které převedl svůj centrální nervový systém. Člověk v 21. století je obklopen vizuálním prostorem založeným především na technologiích. V tomto prostředí už umělá média nepředstavují prostředníka mezi ním a živou skutečností, ale představují skutečnost samu.

Z výše zmíněných úvah můžeme domýšlet sílu účinků současných médií na proměnu přirozeného autentického vidění světa. Toto téma je v současném vzdělávání velice aktuální, protože dnešní žáci běžně konzumují elektronické obrazy a sami moderní média ve značné míře používají. V praxi výtvarné pedagogiky pracujeme s žáky, kteří už od dětství vyrůstají v prostředí audiovizuálních médií a jejich pozornost se upíná k neuvěřitelnému množství vizuálních informací. Přesto stále ještě nejsou spoutáni příliš velkými životními zkušenostmi. Nasnadě je otázka, zda ve výtvarné tvorbě dětí převládá autenticita nad vzorem převzatým z mainstreamových médií. Především před výtvarné pedagogii kladou otázky, kdy je žák ještě tvůrce, kdy je manipulovaný obrazem a kdy

se z něj stává otrok umělé vizuality. Protože vše, co v reálném světě vnímá, se ukládá v jeho paměti a odráží se i v jeho imaginaci zviditelněně v jeho tvorbě. Do dětských kreseb se tak stále častěji může promítat vizualita spotřebního průmyslu, reklamy a komerce namísto osobitého přepisu reality.

V našem výzkumu jsme se skrze experimentální situace snažili zjistit, jak se interakce s oběma materialitami projevuje ve výtvarném přepisu vnější skutečnosti.

3 Výzkumné experimentální šetření

Realizovaný výzkum se kromě otázek o důležitosti a efektivitě uvědomovaného vizuálního vnímání ve výtvarné tvorbě žáků na primárním stupni vzdělávání soustředilo na posouzení vztahu mezi kresbou podle fyzické předlohy a kresbou z představy. Snažili jsme se odpovědět na otázku, zda se žák při práci vycházející ze skutečnosti na reálný model dívá a do jaké míry čerpá ze své vlastní imaginace ovlivněné prekoncepty a předchozími zkušenostmi. Záměrem bylo zjistit, jakým způsobem žáci zobrazují skutečnost a jak je uplatňován vliv mediálních předobrazů doby ve výtvarných výstupech žáků, založených na přímém kontaktu s vizuálně vnímanou realitou.

Na základě analýzy výstupů z pedagogické praxe, kdy žáci při zadávání výtvarných úkolů na základě imaginace často uváděli, že kreslit neumějí, nedokážou si konkrétní předmět představit nebo jej neumějí přesně zobrazit, byla stanovena forma výstupu. Stávající situace nás přiměla k úvaze o tom, jak důležitou roli v celém záznamovém procesu hraje dětská představa o konkrétním tvaru, který chtějí žáci znázornit. Úvodní představa může být jakýmsi základním stavebním kamenem, který stojí na počátku výsledné kresby. Jaromír Uždil ve své stati *Analýza kreslení podle skutečnosti* (1957, s. 7) vnímá představu jako „nepostradatelný materiál mentálního života“. Takovýto nezbytný zdroj vizuálních představ vychází ze zkušenosti získané skrze smyslovou percepci. Tou je buď přímé zrakové zkoumání skutečnosti, nebo to mohou být vjemy zprostředkované digitálně. Samotné vnímání se stává procesem aktivního a uvědomělého odrážení skutečnosti označovaného jako poznání. Může být aktivizováno dílčími úkoly, doprovodným slovem či objasňujícími komentáři. Výsledky vnímaného

přístupu ke světu ve výtvarné tvorbě žáků často vycházejí ze zásobárny minulých vjemů uložených v paměti.

Přístup v podobě akčního výzkumu využil intervence výtvarného pedagoga do školní výuky, který zadává konkrétní výtvarné úkoly a analyzuje výsledky v podobě vizuální produkce. Byl sledován obecný cíl akčního výzkumu, kterým je podle Richterové a kol. (2020, s. 35) touha dělat v praxi věci lépe, zlepšit zavedené postupy a vyzkoušet nové přístupy. Primárním cílem bylo hledání té nejoptimálnější výukové metody a sledování jejího účinku na učení žáků. Žáci kresebně zaznamenávali své zkušenosti na základě variování vstupních informací při zadávání úkolů. S určitým časovým odstupem zpracovávali jedno téma lišící se formou výtvarné aktivity závisující na poskytnutí či neposkytnutí vstupní vizuální informace. V první části výtvarného úkolu žáci zakreslovali konkrétní objekt na základě imaginace, poté tentýž předmět již s vizuální oporou. Získané výsledné práce byly analyzovány a díky použité strategii navazujících kroků umožnily komparaci výsledků činnosti z hlediska zapojení zrakového smyslu. Pedagog v pozici výzkumníka měl možnost pozorovat a kriticky vyhodnocovat výsledky výtvarné činnosti v podobě zobrazení vizuálního vjemu v žákovských výtvorech.

3.1 Průběh a realizace experimentálních situací

Výzkumného šetření se zúčastnili žáci středního školního věku. V této vývojové etapě je z hlediska oborové didaktiky a vzhledem k ontogenetickým předpokladům podle mnoha současných autorů (Kyzour, 1970; Uždil a Fleischerová, 1957; Hosman, 2007; Roeselová, 2003; Davis, 1997), vhodné zařazovat výtvarné studium skutečnosti do výuky. Jedná se o období, které je signifikantní kresebněrealistickým uvažováním žáka. V této vývojové fázi, kterou Viktor Löwenfeld pojmenoval obdobím nastupujícího realismu (9–11 let), si dítě začíná více uvědomovat své okolí a vnímat jej a postupně je schopno analyzovat realitu na základě svých smyslových zkušeností (Löwenfeld & Brittain, 1964, s. 183). Podobný pohled nalezneme i u vývojového psychologa Jeana Piageta (Piaget & Inhelderová, 2014, s. 77), který označuje tuto vývojovou etapu jako stádium konkrétních operací (7–8 let až 11–12 let). V tomto věku vrcholí tvorba konkrétních operací a myšlenkových kategorií. Jedná se schopnost vykonávat operace v mysli na základě představivosti, bez

přímého propojení s viděnou realitou, ale s odkazem na existující věci. Podle obou autorů je to věkové období, v němž dochází k postupné objektivizaci vidění skrze analýzu reality. Žáci postupně opouštějí předchozí emocionálně-imaginativní projev a dochází u nich k uvědomělejšímu vyjádření. Vzrůstající povědomí o vizuálním vzhledu předmětů se projevuje například zájmem o detail nebo pokusy o vyjádření prostorové hloubky. Výtvarná zkušenost s vizuálně vnímaným světem by podle Löwenfelda (1964, s. 185) v tomto období měla dítěti poskytnout příležitost ztotožnit se s vlastní předchozí zkušeností, kterou si již s vnímaným objektem vytvořilo. Ke konci tohoto stadia může docházet k prožívání neúspěchů při porovnávání vlastních výtvorů s realitou.

Věk respondentů, s nimiž jsme v rámci výzkumu spolupracovali, se blíží horní hranici čtvrté vývojové fáze, která pozvolna přechází do *období pseudonaturalistického* (podle Löwenfelda, 11–13 let) nebo stadia *formálních operací* (podle Piageta, 11–12 až 14–15 let). Žákovská tvorba v tomto věku ztrácí spontánní tvořivou schopnost a vyznačuje se krystalizující preferencí k odlišným zkušenostem. Některé děti inklinují ke zrakovým podnětům, jiné tíhnou k subjektivním zkušenostem zdůrazňujícím spíše emocionální vztah k vnějšimu světu. Vizuální zážitky vztahující se k optickým smyslům se vyznačují hlubším povědomím o prostorových vztazích, zabývají se rozdíly barev, světla a stínů, vnesenými atmosférickými podmínkami a také perspektivní interpretací prostoru. Zrakově smýšlejší dítě se soustředí více na celek a jeho měnící se efekt, nevizuálně nastavený jedinec se soustředí více na detaily, které jsou pro něj emocionálně významné. Velký počet dětí ale bude mít ve svých tvůrčích projevech sklon k oběma charakteristikám. Pseudonaturalistickou etapu vývoje považuje Löwenfeld za jednu z nejvíce vzrušujících a zároveň nejnáročnějších ve vývojové fázi dítěte (Löwenfeld & Britain, 1964, s. 214–217, 220–221).

Žáci zapojení do výzkumu kresebně zaznamenávali své zkušenosti na základě rozdílných vstupních informací při zadávání úkolů. S určitým časovým odstupem zpracovávali jedno téma lišící se formou výtvarné aktivity závisející na poskytnutí či neposkytnutí vstupní vizuální informace. Výukových bloků se účastnilo celkem 130 respondentů a bylo analyzováno 274 výtvarných prací realizovaných v rámci čtyř experimentálních úloh. Konkrétně se jednalo o kresbu zvířete, obuvi, portrétu

a jízdního kola. První tři námětové oblasti byly zastoupeny dvěma kresbami od každého žáka. V první části zobrazovali žáci zadaný objekt na základě imaginace, poté tentýž předmět s vizuální oporou. U kresby jízdního kola byly kresby doplněny ještě třetí – opět kresbou předmětu z paměti, ale tentokrát po určité časové pauze od druhé kresby. Součástí lekcí byla úvodní motivace, která uvedla žáky do tématu a měla jim napomoci lépe si představit konkrétní objekt. Jednalo se o rozmluvu nad tvarovými charakteristikami, účelu či detailech popisovaného artefaktu. Vstupní motivace byla i součástí lekcí v nichž byl fyzicky přítomný zobrazovaný předmět. Aktivizujícím stimulem bylo především upozorňování na specifika pozorovaného předmětu. Získané výsledné práce umožnily komparaci výsledků činnosti z hlediska zapojení zrakového smyslu. Cílem analýzy získaných kresebných artefaktů bylo zjistit, jak se do konkrétních úkolů promítá vzájemné působení vizuální představy a přímého zrakového vjemu a zda se ve výsledných kresbách odráží i současný vizuální jazyk.

Další oblastí, která identifikovala preference žáků vztahující se k výtvarným činnostem inspirující se současnou vizuální produkcí byl dotazník, který vyplnilo 845 respondentů. Ten zjišťoval jednak popularitu v jednotlivých formách výtvarných aktivit jako je kresba podle skutečnosti, podle dvojrozměrné předlohy a z imaginace, tak i subjektivní míru náročnosti těchto činností u žáků.

3.2 Sumarizace výsledků výzkumu

Výzkumné situace se snažili zachytit rozdíly mezi kresbou vycházející z představy a kresbou podle vizuálně vnímaného modelu. Bylo sledováno, jak se u téhož respondenta liší obraz na základě představy od obrazu téhož objektu vytvořeného bezprostředním kontaktem s realitou. To poskytlo odpovědi na otázku, zda lze pamětní představu upevnit a zpřesnit na základě přímého pozorování společně s didaktickým působením. Současně bylo zjišťováno, zda se do výsledných zobrazení propisuje vliv mediálních dobových předobrazů. Zvoleným hodnotícím kritériem pro představené výzkumné situace byla úplnost obrazu daného jeho vnitřní diferenciací a vzájemným sepjetím jednotlivých částí. Při rozboru vizuální produkce jsme si všímali kvality jednotlivých kategorií, které zahrnovaly základní výtvarné znaky. Sledován byl růst počtu zobrazených znaků

výsledného artefaktu ovlivněného pozorováním a prohloubeným rozbořem kresleného objektu. Dále byly zkoumány změny v tvarové charakteristice celku a jednotlivých částí a jejich proporcionalita. V neposlední řadě bylo sledováno anatomické rozmístění dílčích částí vůči celku při zobrazení portrétu. Při vyhodnocování výsledků výzkumného experimentu nebyly reflektovány rozdíly mezi kresbami děvčat a chlapců. Z bohatého vizuálního materiálu, který byl v rámci výzkumu nashromážděn, jsou v článku prezentovány pouze dílčí ukázky.

U jednoho z úkolů – kresby portrétu, si byla většina posuzovaných prací ve výsledku velice podobná. Druhá kresba (studijní) oproti první (imaginativní) vykazovala jen nepatrné změny směrem k vizuálně přesnější informaci. Přes všechny usnadňující podmínky, které předcházely zobrazení podle modelu, je potřeba konstatovat, že žáci měli potíže s objektivizací vizuálních scén. Druhá práce se většinou vyznačovala stejnými či podobnými znaky jako u první kresby (obr. 1). Nelze ale jednoznačně říci, že byly všechny dvojice kreseb téměř totožné. V některých případech jsme u sledovaných kategorií v kresbě podle modelu zaznamenali drobné změny směrem k vizuálnímu realismu. Někdy se jednalo o přesněji odpozorovaný tvar oka, důsledněji zobrazený nos, změny ve tvaru úst a také jejich celkové umístění v oblasti tváře. Šlo ale většinou o drobný progres pouze u některé kategorie a ty zbývající zůstávaly většinou shodné s první kresbou vycházející z představy. Výjimečně jsme zaznamenali i významnější vzestup realismu, kdy se druhá kresba výrazněji lišila od předchozí ve věrnějším zachycení odpozorovaných znaků. Zřídka jsme si také mohli všimnout například ponechání většího prostoru pro mozkovnu v porovnání s předchozí kresbou na základě vstupních informací. V některých pracích žáků bylo možné vysledovat určitou snahu o modelaci objemu pomocí světla a stínu. Poměrně časté bylo v kresbě portrétu používání tzv. pomocných linií, které slouží výtvarníkovi k rozvržení obličejových částí v celku (obr. 2). S tímto postupem nebyli žáci v rámci výzkumných lekcí seznamováni, přesto se v některých kresbách vyskytovaly. Patrně se s touto pomůckou již někdy setkali, ale zde byly pomocné osy používány spíše intuitivně bez hlubšího pochopení.

Zaznamenaný většinou mírný posun směrem k výraznějšímu objektivismu u portrétní kresby je patrně dán tím, že žák pracuje více podle své mentální představy než podle reálného modelu. Další příčinou malé změny

v kresebném projevu směrem k zřetelnějšímu realismu u zobrazení portrétu může být spoléháním se na ustálená kresebná schémata pro daný námět. Porovnáme-li žákovy reakce na vstupní informace v rámci motivace, které měly aktivizovat jeho zájem, s výslednými kresbami, je zde jistý nepoměr. Žáci dovedli velice přesvědčivě popisovat rozdíly při motivačním rozboru dvojrozměrných i trojrozměrných portrétů, pohotově určovali tvarové charakteristiky jednotlivých kategorií a jejich dílčích znaků. Přesto je v kresebném záznamu podle skutečnosti patrné spoléhání se na „vžitě“ a nacvičené podoby věcí, které jsou jen mírně koordinovány s viděnou skutečností. Přestože je z kreseb cítit částečná mechanická dovednost, registrujeme i dílčí odstranění některých schematizujících prvků fixovaných pamětí.

Výraznější rozdíly mezi první a druhou kresbou, na rozdíl od portrétu, byly patrné v dalších třech výzkumných situacích. Vyobrazení zvířete, obuvi i jízdního kola z představy po předchozím krátkém prohlížení modelu vykazuje rovněž spíše myšlenková schémata a klíše. U znázornění zvířat se to projevilo převahou geometrické schematizace a hledáním opor například ve známých dětských obrázcích nebo animovaných příbězích (obr. 3). V imaginativních kresbách jízdního kola převažovala zobrazení základních konstrukčních částí a u obuvi dominoval obecný tvar. Kresby vzniklé po prohloubeném rozboru zaznamenávaného objektu vycházející z bezprostředního kontaktu s ním, byly – na rozdíl od portrétu, daleko více individualizované a obohacené o znalosti zobrazované věci.

Výraznější rozdíl mezi první a druhou kresbou mohl být dán i tím, že předměty, které byly zvoleny, nejsou žáky tak často zobrazovány a není zde patrně tolik fixovaná mentální podoba věci jako v případě portrétu. V daleko větší míře než u kreseb portrétu se u méně často znázorňovaných předmětů projevuje vliv přímého pozorování doprovázený analýzou modelu. Pokus zaměřený na kresbu jízdního kola také naznačil, že záměrná observace a upozorňování na ty znaky předmětu, které jej charakterizují, obohacují a upevňují žákovu představu, jak je patrné z třetí paměťové kresby (obr. 4).

Co se týká vlivu současné vizuální produkce na dětskou výtvarnou tvorbu generované digitálními technologiemi, byly takovéto reference u získané vizuální produkce odhaleny v některých dílčích aspektech. Jednalo

se především o zobrazení očí, které především děvčata zakreslovala s velkou pečlivostí. Tato posuzovaná kategorie přinesla nejčastější doklady o působení současné vizuality vycházející z počítačových programů na tvorbu vizuálních představ u žáků středního školního věku (obr. 5). Dalšími doklady mediálních obrazů současnosti bylo například zakreslení firemního loga nebo světově známé značky na obuvi nebo oblečení.

Z analýzy odpovědí získaných z dotazníků jsme zjistili, že žáci nejraději zobrazují postavy, obličeje nebo zvířata (jednalo se přibližně o 14 % všech zaznamenaných námětových oblastí). Při jejich zobrazení vycházejí buď z fantazie nebo používají obrazové zdroje. Nejčastěji se jednalo o kresby na základě počítačových her, anime a fantasy postav nebo komiksových superhrdinů. Přibližně jedenáct procent žáků odpovědělo, že inspiraci pro vlastní výtvarnou tvorbu nalézají v moderních technologiích a objekty vnímají skrze digitální nástroje. Z písemných odpovědí jsme se mohli dozvědět, že současné technologie jim umožňují si obrázek přiblížit, prohlédnout si detaily nebo jeho přepis je snazší díky možnosti si papír položit na monitor obrazovky a námět obkreslit.

Závěr

Bylo zde vyřčeno několik postřehů, které upozorňují na vliv digitálních obrazů a současné vizuální kultury na výtvarný projev dětí. Dnešní doba přinesla, v oblasti každodenní vizuality útočící na lidský zrak, velké množství změn. Naše zkušenost s okolním světem obsahuje nejenom přímé smyslové „doteky“ se skutečností, ale prostřednictvím komunikačních technologií jsou naše znalosti vytvářeny i skrze vjem zprostředkovaný vizuálně-mediální formou. Především z těchto zdrojů, které generují zásobárnu vjemů v mysli, je formulován výtvarný projev zprostředkující realitu.

Analýza a komparace imaginativních kreseb a prací opírající se o bezprostřední zrakovou zkušenost ukázala, že kresby založené na přímém vizuálním vjemu jsou bližší objektivní realitě v případě, že se jedná o zřídka znázorňované předměty. Pokud jsme porovnali kresby z obou aplikovaných přístupů u frekventovaněji zobrazovaného tématu, pozorované kategorie se jen málokdy navzájem výrazněji odlišovaly. Na základě výzkumných poznatků lze tvrdit, že zrakové podněty vycházející

z vjemů vnějšího světa – zprostředkované jak přímo, tak i digitálně – mají vliv na výtvarný projev žáka.

Výsledná zjištění také poskytla pohled na preference výtvarných činností. Byl zjištěn zvýšený zájem o obrazové podněty především u starších žáků, kteří je využívají jako podpůrný zdroj informací při jejich grafickém vyjádření. Do popředí jejich zájmu se dostávají prvky převzaté ze současné uměle generované vizuální produkce, která následně působí na jejich výtvarný projev. Na druhou stranu ale také můžeme konstatovat, že výtvarná tvorba na základním stupni vzdělávání je sice ovlivněna současnou umělou vizualitou, ale spíše nepřevládá. Ukázali jsme, že ve výtvarném projevu žáků se odráží interakce jak s materiálním prostorem fyzického světa, tak se současnou umělou vizualitou. Oba tyto přístupy utvářejí mozaiku představ o jejich okolní realitě.

Na základě výsledků obrazové produkce žáků bychom závěrem rádi upozornili na přínosy a význam zařazování výtvarně studijních aktivit do výtvarné pedagogiky. Jsme přesvědčeni, že nabízejí žákům interakci s okolním světem a prohlubují jejich znalosti o zobrazované věci.

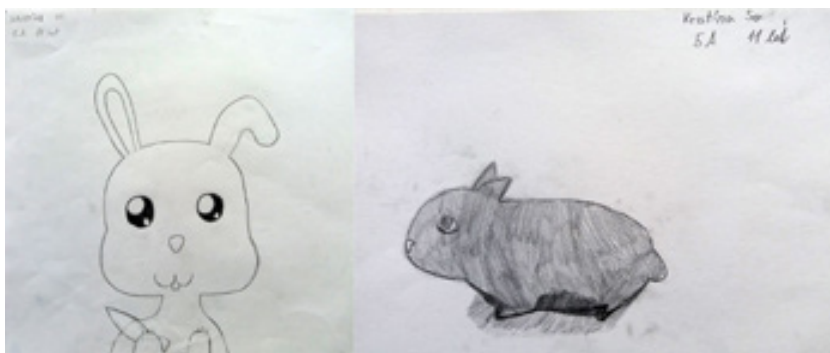
Cítíme potřebu podporovat tvorbu skrze koncentrovanou percepci okolního světa a tím obohacovat schematicky laděné prvky o konkrétnější podoby. Z pohledu výtvarné tvorby si tím žáci obohacují a formují paměťové představy, které se mohou stát funkční vizuální oporou například při imaginativní tvorbě. Přímý kontakt s realitou rozšiřuje vizuální slovník žáků, který vychází z vlastního zkoumání, pozorování a prožívání viděného světa. Takto utvářený osobní názor na prožívaný svět umožňuje výběr prvků k zaznamenání a nelze jej nahradit uměle konstruovaným prostředím.

Seznam obrázků



Obr. č. 1: Ukázky téměř totožného řešení v zobrazení portréту u dvojic analyzovaných kreseb. Zdroj: vlastní archiv autorky.

Obrázek č. 2: Znáznornění pomocných os při kresbě portréту. Zdroj: vlastní archiv autorky.



Obr. č. 3: Porovnání kreseb domácího zvířete. Kresba vlevo je zvíře zobrazeno z představy, napravo podle skutečnosti. Zdroj: vlastní archiv autorky.



Obr. č. 4: Porovnání kreseb od jednoho autora. První kresba je z představy, druhá podle skutečnosti, třetí opět z imaginace. Zdroj: vlastní archiv autorky.



Obr. č. 5: Srovnání zobrazení očí. Zdroj: vlastní archiv autorky.

Literatura

AUMONT, Jacques. *Obraz*. Praha: Akademie múzických umění, 2005. ISBN 80-7331-045-7.

BELL, Julian. *Zrcadlo světa*. Praha: Argo, 2010. ISBN 978-80-257-0280-2.

BELTING, Hans. *Antropologie obrazu: návrhy vědy o obrazu*. Brno: Books & Pipes, 2021. ISBN 978-80-7485-250-3.

BERGER, John. *Způsoby vidění*. Praha: Labyrint, 2016. ISBN 978-80-87260-78-4.

BERGER, John. *O pohledu: Úvod do studia současné vizuální kultury*. Praha: Fra, 2009. ISBN 978-80-86603-81-0.

DAVIS, Jessica. The „U“ and the Wheel of „C“: Development and Devaluation of Graphic Symbolization and the Cognitive Approach at Harvard Project Zero. In Kindler, Anna M. (ed.). *Child Development in Art*. Reston: National Art Education Association, 1997, s. 45–58. ISBN 0937652776.

DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, ISBN 978-80-210-4593-4.

DeLANDA, Manuel. *Architectural Design. The New Materiality*. Online. 2015. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ad.1948>. [cit. 2022-09-20].

EYSENCK, Michael W a KEANE, Mark T. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1559-4.

FLUSSER, Vilém. *Za filosofií fotografie*. 2. upr. vyd. Praha: Fra, 2013. ISBN 978-80-86603-79-7.

HENCKMANN, Wolfhart a LOTTER, Konrad. *Estetický slovník*. Praha: Svoboda, 1995. ISBN 80-205-0478-8.

HONG, Jeehee. *Material/Materiality*. Online. 2003. Dostupné z: https://www.academia.edu/1798343/Material_Materiality. [cit. 2022-10-08].

HORYNA, Břetislav. *Filosofický slovník*. 2. rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.

HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-001-0.

HUYGHE, René. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*. Praha: Odeon, 1973.

CHIERICO, Alessio. *Art and Materiality in Post-media Practice: toward an Ontology of Digital and its Devices*. Online. Paris. 2016. ISBN 979-10-90094-23-9. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/311440639_Art_and_materiality_in_post-media_practice_toward_an_ontology_of_digital_and_its_devices. [cit. 2022-10-08].

KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: Vnímání obrazů a prožitky umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo, 2000. ISBN 80-7203-252-6.

KYZOUR, Milan. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. In *Estetická výchova*, 3(2), s. 44–46. Praha: SPN, 1970.

LÖWENFELD, Viktor a BRITAIN, Lambert W. *Creative and mental growth*. New York, The Macmilian Company, 1964.

MANOVICH, Lev. *Jazyk nových médií*. Praha: Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-2961-2.

McLUHAN, Herbert Marshall. *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno: Jota, 2000. ISBN 80-7217-128-3.

MIRZOEFF, Nicholas. *Úvod do vizuální kultury*. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-1984-4.

PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

RICHTEROVÁ, Bohdana; SEBEROVÁ, Alena; KUBÍČKOVÁ, Hana; SEKERA, Ondřej; CISOVSKÁ, Hana a kol. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7599-176-8.

ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – pedagogická fakulta. 2003. 80-7290-121-4.

ŘEPA, Karel. *Didaktické listy pro přípravu lekcí výtvarné výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. 2022. ISBN 978-80-7394-944-0.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. „Digitální oko“ – komplexní vhled a reprezentace reality. In: MYSLIVEČKOVÁ, Hana a JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika (ed.). *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II: sborník příspěvků*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3222-9.

STURKEN, Marita a CARTWRIGHT, Lisa. *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál, 2009. 978-80-7367-556-1.

ŠIKL, Radovan. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3029-5.

UŽDIL, Jaromír a FLEISCHEROVÁ, Jaroslava. *Příspěvek k analýze kreslení podle skutečnosti na nižší úrovni školy*. Praha: Vysoká škola pedagogická. 1957.

VANČÁT, Jaroslav. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě: Gnozeologické předpoklady analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1625-4.

Komunikace a setkávání

Communication and Encounters





Vizuálny zápis zvukov prostredníctvom média papier a textil

PaedDr. Mgr. art. Patrícia Biarincová, PhD.

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Slovensko

Abstract

In the article, we bring to the fore specific selected forms of artistic/visual representation in connection with action art. We focused on investigating the interaction of sound perception and their transformation into artifacts/recordings in the form of artistic experimentation in the context of artistic action and artistic process. As part of experimenting with the visual recording of sounds using the medium of paper and textile/embroidered graphic recording, we created a space for a spectrum of mutual interactions and relationships in connection with experiencing, perceiving and learning about the possibilities of expression through visual media through the strategy of action art.

Key words

visual notation – paper medium – textile medium

Úvod

Akčné umenie je spájané s akčnou udalosťou. Akcia môže mať rôzny charakter či formu, od akčnej maľby, happeningu, performancie cez body artu až k eventu. Je to v podstate udalosť s existenciálnym, rituálnym či absurdným, ironickým charakterom, ktorá sa spája s ľudskou potrebou sebavyjadrenia a sebaaktualizácie. Súčasťou akcie je aj gesto, mimika tváre, pohyb tela, ľudský hlas ale aj elektronické médiá, rôzne druhy fyzického zasahovania tela autora, alebo iného objektu či subjektu. Podstatou akčnej udalosti je živý proces, ktorý iniciuje a vytvára priestor pre interakcie u akčného umelca/aktéra či prítomných divákov v kontexte vnímania, emócií, imaginácie a myslenia. Akčné umenie, môžeme teda zjednodušene charakterizovať ako umenie, pri ktorom sa kladie rovnaký alebo dokonca väčší akcent na myšlienku a proces tvorby, ako na výsledný artefakt, respektíve produkt aktivity.

V akčnom umení nachádzame širokú škálu výtvarných prístupov, stratégií a techník, v rámci ktorých sa aplikuje nejaká forma akcie, čo umožňuje experimentovanie a laborovanie s prostriedkami, médiami, technikami a témami. Akčné umenie zahŕňa a integruje značný diapazón aktivít, pričom z hľadiska pedagogiky a výtvarného aspektu, v kontexte nášho projektu *KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. - proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku*, berieme do úvahy najmä to, akým spôsobom môže mať aktivita pozitívny vplyv na vnútornú rovnováhu tvorcu/aktéra pri výtvarnej činnosti/akcii, alebo ako spôsob optimálnej pomoci človeku v procese komunikácie cez akčné umenie. A hoci sa akčné umenie etablovalo ako forma umenia/umeleckého vyjadrenia a komunikácie, v mnohých programoch vzdelávania je stále relatívne nové.

V kontexte projektu *KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. - proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku* je aj jednou zo základných téz v rámci akčného umenia dosiahnutie homeostázy, tzn. dosiahnutie stálosti, rovnováhy vo vnútornom prežívaní aktéra, aj diváka/pozorovateľa. Práve akcia spolu s vnútornou motiváciou, môže vytvoriť silný podnet k fyzickej realizácii a vizualizácii myšlienok, k procesu tvorby, ktorá môže naplniť akt aby bola homeostáza v danom človeku v dostatočnej miere sýtená (Kováčová, 2023).

V rámci projektu sa orientujeme aj na zdokumentovanie procesu akčnej tvorby človeka počas dospelosti. Zameriavame sa na identifikovanie možností a limitov art action v spojitosti s návrhmi a odporúčaniami pre ďalšie využitie v praxi. Zároveň svoju činnosť v rámci projektu smerujeme aj do oblasti inovácie a skvalitnenia odbornej prípravy študentov a študijných odborov, ktoré sú rozhodujúce pre zabezpečovanie profesionálnej starostlivosti o kultúru a umenie. Na základe uvedených podnetov, cieľov a stanovených úloh z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 *Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku* sme sa orientovali na modelové hodiny, ktoré predstavujú možnosti ako pracovať s témou action art vo vysokoškolskom vzdelávaní.

V našich konkrétnych modelových cvičeniach sme pracovali s vizualizáciou zvukových záznamov do podoby kresby, maľby a vyšívaneho grafického záznamu. Východiská, ktoré tvoria podstatu aktivít/akcie sme zvolili na základe okruhu záujmu a okruhu problematiky, ktorej sa dlhodobu venujeme. Prioritne nás zaujímalo, ako dokážu študenti uchopiť problematiku a následne ju spracovať v rámci výtvarných aktivít/tvorby, ako ju dokážu uchopiť ako inšpiračný zdroj, ako ju vedia transformovať, respektíve redefinovať do novej podoby v kontexte rôznych výtvarných problémov.

V texte sa zaoberáme vizualizáciou zvukových záznamov čo úzko súvisí so vzájomnou interakciou zmyslového vnímania so zmyslovými receptormi ako sú sluch, zrak a hmat.

Vnímanie. Zmyslové receptory vo výtvarnej tvorbe

Pri vnímaní zohrávajú významnú úlohu existujúce skúsenosti a individuálne špecifiká vnímania jednotlivca, ktoré nadobudol počas života. Môžeme tvrdiť, že prostredie, v ktorom sa nachádzame, determinuje spôsob, ale i obsah vnímania. Preto individuálne odlišnosti nášho sensorického a kognitívneho aparátu, osobitosť osobnej histórie a jedinečnosť časopriestorovej lokalizácie navodzujú otázku subjektivity, resp. objektivity vnímania a problém individuálnych odlišností alebo univerzality percep cií (Démuth, 2013).

V 20. storočí sa objavilo aj umenie nezobrazujúce, abstraktné, ktoré disponuje mnohými formami a je zásadne diferencované. Umenie 20. storočia začalo využívať a aplikovať v rámci rozšíreného výtvarného jazyka obohatenú typológiu vyjadrovacích a výrazových možností. Spektrum umeleckých tendencií pracuje s mnohorakosťou umeleckých tendencií čo prispieva k dynamickejšiemu prenosu informácií a teda aj širokej škále spôsobov komunikácie (Bergerová, 2022). Najmä v rámci jazyka autor-ských výtvarných stratégií, intermédií a multimédií sa okrem zrakového vnímania začali zapájať aj iné zmysly, pocity a vnemy – sluchový, čuchový, chuťový a rôzne druhy kožného vnímania.

Medzi umelecké tendencie, ktoré pracujú s rôznymi zmyslami patria napríklad: procesuálne umenie, zvukové umenie, akčné umenie, eat-art, behaviorálne umenie atď.

Vo výtvarnej edukácii môžeme považovať za kľúčové akékoľvek vnímanie/ percipovanie.

V kontexte nášho príspevku sa zameriame na sluchové receptory.

Sluchové receptory – intenzita, kvalita, rytmus, farba tónu, intenzita tónu, tempo, rytmus, akord, melódia

Podobne ako zrak tak aj sluch nám umožňuje spoznávať veci bez priameho kontaktu. Sluch je druhým najinformačnejším kanálom využívajúcim veľmi podobnú formu šírenia sa informácií ako zrak – vlnovo-korpuskulárny prenos signálu (Démuth, 2013). Zvuk nadobudol v umení 20. storočia významnú pozíciu v kontexte intermediálneho a multimediálneho umenia, kde okrem pravidelných opakujúcich sa tónov sa stali aj nepravidelne zvuky – hluč, rev, hrmot alebo škrekot. Hudba môže mať motivačný ale aj expozičný stimul. Hudobná skladba sa môže stať abstraktno-expresívnou inšpiráciou pre výtvarnú tvorbu, pre interpretáciu hudobného diela do výtvarnej podoby napríklad formou kresby, maľby, grafiky, pohybovej či objektovej formy alebo inej podoby.

Pri výtvarnej tvorbe môže okrem tónov/hlukov hudobnej skladby, prípadne rôznych zvukov, byť inšpiračným podnetom pre aktivitu napríklad hudobný rytmus, melódia, akord, tempo alebo nástrojová polyfónia.

Dôležité je aby si aktéri uvedomili na základe práce s hudobnými ukázkami podobnosť vo výrazových prostriedkoch – blízkosť výtvarného a hudobného jazyka.

Sluchové cvičenia/ukážky: v pedagogickej praxi môžu aktéri vytvárať záznam zvuku, melódie napríklad vo vizuálnej podobe formou experimentálnej poézie či grafickej partitúry. Môžu tvoriť záznamy rytmu, harmónie alebo disharmónie abstraktným či expresívnym spôsobom. Akčným prístupom môžu vytvárať aj pomocou počítača rôzne mixy zvukov z prírody, civilizácie, hudobných skladieb, tónov či hlukov. Rozvoj sluchových, asociačných a synestetických predstáv môžeme navodiť aj prostredníctvom rôznych výtvarných záznamov, úloh, cvičení, akcií.

V tejto časti príspevku uvádzame konkrétne výtvarné experimentovanie prostredníctvom úloh/aktivít a tém, ktoré vychádzajú z koncepcií umeleckých stratégií spojených s akčným umením. Vytvorili/navrhli sme úlohy, námety na výtvarné aktivity a výtvarné experimentovanie východiskom ktorých sú umelecké stratégie, prístupy a rôzne médiá, ktoré sú nositeľmi atribútov, informácii a ideí.

Výtvarné experimentovanie je prevažne koncipované tak, aby proces/aktivita prebiehali v exteriéri (mesto, ihrisko, príroda, les, lúka) i keď prípravná časť zväčša prebieha v interiéri. Naším zámerom bolo vytvorenie návrhov akčných aktivít, ktoré svojou formou a použitým materiálom reflektujú na umelecké potreby jedincov v rôznych kontextoch výtvarného prejavu.

Nami navrhnuté aktivity môžu vykonávať aktéri – aktívni účastníci deja alebo udalosti, ktorí vekovou kategóriou nie sú jednoznačne definovaní. Aktivity sú navrhnuté univerzálne, pre rôzne vekové kategórie.

Experimentovanie so záznamom zvukov prostredníctvom médií: papier a textil

Z hľadiska teórie komunikácie kóduje autor/umelec prostredníctvom tvorby/tvorivého procesu správu. Od vnútornej potreby, motívu, popudu k tvorbe až k samotnému tvorivému zámeru, vyberá a selektuje informácie (svoje zážitky, predstavy, myšlienky) aby všetko zakódoval

do svojho diela prostredníctvom vybraných výtvarných médií. Následne svoju prácu hodnotí, uvažuje o nej a rozhoduje sa, či dielo zverejní alebo zavrhne.

Médium papier v akčnom umení

Médium papier pozná ľudstvo už okolo dvoch tisícročí. Papier môžeme považovať za jeden z podstatných elementov pri globálnom rozvoji civilizácie a kultúry sveta. Napriek tomu sa jeho hodnota v umeleckej oblasti docenila až v 20. storočí, kedy papier nadobudol v umeleckom ponímaní rovnocennú pozíciu voči ostatným výtvarným médiám. Vo výtvarnom umení bol papier, rovnako ako aj v iných oblastiach života, považovaný len za sprostredkovateľa, uchovávateľa informácií a významov. V umení plnil funkciu prvotného záznamu myšlienky, nápadu, skice alebo podkladu, podložky, na ktorej bola kreslená kresba či tlačaná grafika. Slúžil k potrebám a účelom vyšších umeleckých žánrov. Tejto pozície ho zbavili až avantgardné smery 20. storočia, ktoré priniesli novú interpretáciu a pozíciu tohto materiálu cez prvé autorské techniky ako koláž a dekoláž. Úplne nový pohľad na využitie média papiera priniesli v 60. a 70. rokoch dvadsiateho storočia až konceptuálne tendencie a umelecké stratégie ako napríklad paketáž či land art. Tieto prístupy a stratégie radikálne zmenili celé chápanie povahy a zmyslu umeleckého diela. Eliminovali dominantnosť estetického vnímania na úkor idey, ktorá sa divákovi prezentovala formálnym konceptom (Geržová, 1999; Štofko, 2007; Morganová, 2009). Spektrum možností ako pracovať s médium papier, v kontexte art action, je pomerne široké. Od využitia plošných aktivít, záznamov cez objektové, či priam akčné paketáže. Najčastejšie pri práci s papierom používame, okrem kresliarskych techník aj techniky strihania, trhania, slepotlače, vodotlače, lepenia, krčenia, muchláže a skladania. Pri skladaní techniky origami, kirigami. Okrem tvorby záznamu, skice, môžeme papier rôznym náradím a nástrojmi deštruovať. Pod deštrukciou papiera chápeme: rozvrat, rozklad či skazu, v prípade papiera ňou rozumieme zmenu jeho povrchu alebo tvaru spôsobenú určitým zásahom, vzniká tak perforovanie, pálenie, strihanie, trhanie, krčenie. Pri práci s papierom môžeme použiť vrstvenie, kedy navrstvením lepením/skladaním jednotlivých plôch na seba vzniká tretí rozmer, čiže z plochy tvoríme trojrozmerný objekt. Objekt môžeme tvoriť aj spôsobom práce s ručným papierom, kedy pri formovaní/modelovaní priestorového

objektu z plochy do priestoru používame hmotu rozomletého papiera, čiže využívame sekundárne možnosti technológií a recyklujeme papier, ktorý prešiel istým procesom natrhania, rozmočenia a rozomletia. Objekty môžeme vytvárať aj prostredníctvom umeleckej stratégie paketáž, alebo aj starou japonskou technikou skladania papiera – origami (Biarincová, 2023).

Textil v akčnom umení

Médium textil sme zaradili medzi vytipované média, s ktorými sa dá pracovať v kontexte action art. S týmto médium sa stretávame denne v rôznych polohách, a však skromnejšie ho používame v oblasti výtvarnej tvorby vo vzdelávacích inštitúciách.

Textil – súhrnné označenie textilných surovín (vláknitých a nevláknitých), z nich zhotovených produktov a textílií (Zajonc, 2023). História textilného materiálu sa odvíja od praveku. Textil bol prostriedkom procesu sebauvedomovania si človeka v jeho vývoji a súčasne slúžil i ako výpoveď o histórii ľudstva vo všetkých jeho obdobiach. V živote človeka hrá textil významnú úlohu, je oddávna súčasťou ľudských odevov a obydlií, má praktickú, ochrannú, ozdobnú, reprezentatívnu, komunikačnú a estetickú funkciu.

Vlastnosti textilného média ho predurčujú k špecifickému výtvarnému prejavu, a to na základe využitia danosti špecifik mäkkých textilných materií, ktoré sa stali prostriedkom pre tvorbu artefaktov, produktov, odevov a objektov. Pre rôznych umelcov sa stalo textilné vlákno prirodzeným materiálom sebauvedomovania, v textilnom materiáli objavili originálny prostriedok pre svoju umeleckú výpoveď.

Textil má popri fyzikálnych vlastnostiach aj výrazné symbolické hodnoty odkazujúce na magické rituály, prírodu a históriu ľudstva. Textilný materiál má svoje typické haptické aj optické vlastnosti ako je mäkkosť, ľahkosť, pružnosť, priesvitnosť, splývavosť, je tenký alebo hrubý, lesklý či matný, hladký alebo drsný. Dá sa napínať, vešať, stláčať, riasiť, skladať, ohýbať. Je možné ho vypchávať, vrstviť, rezať alebo ním obalovať, nechávať ho viať v priestore. Všetko s absolútnou slobodou výtvarného vyjadrenia. Pre textilný materiál je charakteristická farebnosť (prírodná,

syntetická), pomerná jednoduchosť tvarovania, možnosť formovania, relatívne ľahká recyklácia alebo likvidácia, vysokoelastický charakter pre možnosti deformácie, jednoduché spájanie a rozoberanie i eventuality zmien vlastností v širokých medziach obyčajnou zmenou geometrie vlákien, štruktúry priadzí a konštrukcie textílií.

Tvorivá práca s textilom vychádza z manipulácie s líniou textilného vlákna, plochou a s priestorom/hmotou/objemom. Pri manipulácií s textilom akceptujeme a využívame charakteristické vlastnosti textilného materiálu ako farebnosť, priestorovosť, objemnosť, plasticita, štruktúralnosť (textúra materiálu) a hapticnosť. Prioritne sa vyznačuje vlastnosťami ako mäkkosť, tvárnosť, farebnosť a ako bonus textilný materiál je príjemný na dotyk, laborovanie s nimi prináša relaxačné a terapeutické účinky (Biarincová, 2021).

V rámci experimentovania s vizuálnym záznamom zvukov z rôznych prostredí prostredníctvom stratégií nesúcich znaky akčného umenia, študenti vytvorili produkty, ktoré sú postavené na dvoch prístupoch k problematike vizualizácie zvukového záznamu. Aktivity prebiehali v konkrétnom prostredí. Pre akčné umenie je zaujímavým faktorom aj prostredie a jeho stálosť či nestálosť a to z toho dôvodu, že každý vstup do priestoru krajiny nikdy nie je rovnaký (Chanasová, Kováčová, 2023), to naznačuje že dochádza k rôznym akciám a reakciám (Kováčová, Valachová, 2021) v kontexte priestoru akcie. Podstatou akčnej udalosti/záznamu v našom prípade bol živý proces v konkrétnom prostredí, ktorý inicioval u študentov: vnímanie, emócie, imagináciu, myslenie a tvorivosť.

Popis aktivity z experimentovania so zvukmi sveta. Grafické partitúry/ záznamy zvukov prírody/mesta

Výtvarné a hudobné umenie často pracuje s identickými výrazovými prostriedkami. Synkretizmus výrazových prostriedkov z hudobnej a výtvarnej oblasti vo forme grafických partitúr sa javí ako jeden z inšpiratívnych zdrojov pre tvorbu výtvarných produktov. Grafickú partitúru vnímame ako špecifické intermediálne médium, prostredníctvom ktorého autor vytvára hudobný záznam, zápis napríklad formou znakov, diagramov, vizuálnej kresbovej štruktúry, maliarskeho alebo vizuálneho grafického

záznamu. V tomto zmysle môže byť partitúra záznamom tanca, pohybového predstavenia, fónickej poézie, audiovizuálnych kreácií, akcií, happeningov atď. (Geržová, 1999; Štofko, 2007).

Ako sme v úvode spomínali, v rámci experimentovania s vizualizáciou zvukov sme sa prioritne nasmerovali a ako na zdroj podnetnej inšpirácie sme sa orientovali na konceptuálnych umelcov, ktorí pracujú s výrazovými prostriedkami hudby a výtvarného umenia na základe výtvarných prístupov, stratégií a techník, v rámci ktorých sa aplikuje nejaká forma akcie či produkcie artefaktov. Jedným z takýchto umelcov bol aj Milan Adamčiak.

Milan Adamčiak významný slovenský konceptuálny umelec, vytváral svoje diela na báze synkretizmu výrazových prostriedkov hudobného a výtvarného umenia. Bol autorom vizuálnej poézie, hudobníkom, skladateľom a muzikológom, autorom grafických partitúr a netradičných zvukových objektov, bol nekonvenčným hudobníkom, ktorý tvoril záznamy hudby aj prostredníctvom grafických partitúr. Od šesťdesiatych rokov 20. storočia interdisciplinárne a otvorene kombinoval prvky vedeckého výskumu a aktívnej umeleckej činnosti, ktorá sa klenula ponad druhy a žánre výtvarného umenia, poézie a hudby (Geržová, 1999; Gregorová, Murín, 2017). Notový záznam grafických partitúr nevpisoval do tradičnej notovej osnovy, ale dokresľoval, maľoval, pečiatkoval, vpisoval na papier formou grafického zápisu. Takýto záznam bol následne čítaný a slobodne interpretovaný hudobníkmi prostredníctvom hudobných nástrojov.

Spôsob/proces realizácie: Aktivity sa konajú v exteriéri. Aktéri po príchode do vybraného prostredia, na konkrétne miesto, istý čas so zatvorenými očami vnímajú zvuky, ktoré k nim prichádzajú. V lese zvuk šumenia stromov, spev vtákov, tečúci potok, vietor v korunách stromov. V meste zvuky mesta, ruch ulíc, kaviarní, diskutujúcich ľudí, hlučnosť, krik detí. Všetky tieto zvuky intenzívne vnímajú a precitujú. Po uplynutí istého času, ktorý si každý aktér určí sám (približne 10 minút) si vyberie výtvarný materiál (papier, ceruzky rôznej hrúbky, farby pastelové, farby akvarelové, štetce, tvrdá podložka pod papier/dosky) a začne jednotlivé zvuky podľa intenzity a podľa sily vnemu zaznamenávať na médium papier. Zápisom zvukov vznikajú rôzne gestické záznamy zvukov.

Gesto je prepojené s ľudským nevedomím, emóciami, imagináciou s individuálnym temperamentom. Gestický pohyb chápeme ako určitú formu komunikácie. Objavuje sa ako zložka rôznych rituálnych, spoločenských či náboženských obradov, je súčasťou verbálnej komunikácie, spevu, tanca, divadla, pantomímy alebo maľby, či kresby. V umení 20.storočia sa gesto stalo súčasťou vizuálneho zobrazovania rôznych umeleckých médií a je úzko zviazané s formálnymi metódami, udalosťami, akciou, automatizmom a náhodou (Štofko, 2007).

Aktéri vytvárajú niekoľko zápisov kresbou a niekoľko zápisov farbou, niekoľko zápisov kombinovaním kresby s maľbou. Pri práci s ceruzkami striedajú rôzne hrúbky a intenzitu ceruziek, čím vznikajú znaky, línie, čiary, plochy, body a body rôznej intenzity a hrúbky.

Pri práci s farbou tvoria záznam, cez ktorý je možné vyjadriť momentálne pocity, stavy a nálady (Bergerová, 2023), ktorý je skôr orientovaný na intenzitu farieb zvuku a tvorený je viac prácou s plochou ako líniami.

Táto úloha bola zameraná na transformáciu počutého do konkrétnej vizuálnej podoby, na intenzitu, kvalitu, rytmus, farbu počutých tónov/zvukov, intenzitu tónov, tempo, rytmus, na pocity, vnemy a asociácie, ktoré prichádzajú v kontexte vnímania rôzneho prostredia a na percipovanie, ktoré je možné zachytiť inou ako klasickou formou zápisu.

Hudba zvukov. Grafické partitúry/záznamy zvukov prírody/mesta a ich interpretácia do vyšívanej podoby

Aktivita nadväzuje na predošlú aktivitu Grafické partitúry/záznamy zvukov prírody/mesta. Aktéri ju realizujú v interiéri.

Spôsob/proces realizácie: Aktéri pracujú s grafickými partitúrami, ktoré vytvorili počas predošlej aktivity. Vyberú niekoľko zvukových záznamov, tieto postupne interpretujú do textilného vizuálneho grafického zápisu pomocou klasických a alternatívnych spôsobov textilnej tvorby, prostredníctvom rôznych textilných (rôzne druhy textilných materiálov, plátno, lan, šifón, satén) šijacích materiálov(nite strojové, nite vyšívacie) a nástrojov(ihly, šijací stroj). Forma interpretácie prebieha do rôznych textilných materiálov, prostredníctvom individuálnych autorských postupov

a foriem. Pri textilnej interpretácii vizualizácie záznamov zvukov aktéri vychádzajú z vlastných záznamov zvukov mesta, lesa, dediny, z kresebných, farebných a kombinovaných zápisov, z línií, z plochy, z intenzity farieb.

Táto aktivita bola zameraná na transformáciu, interakciu a na interpretáciu grafických záznamov zvukov na vnemy, asociácie ktoré prichádzajú pri prepísaní zvukov do zápisov v grafickej partitúre. Zápisy zvukov a vnemov ktoré boli zaznamenané farbou a líniou, plochou či bodom podnecujú u aktérov jednak abstraktné myslenie, tvorbu abstraktných obrazov, rôzne interakcie a asociácie a tiež synestéziu, farby tónov alebo zvukov prírody a zvukov mesta transformovaných do vyšívanej podoby.

Analýza z experimentovania s účastníkmi

Experimentovanie so záznamami zvukov, ktoré realizovali študenti v rámci témy akčné umenie naznačilo možnosti, ako pracovať s týmto okruhom problematiky. Študenti pracovali s rôznymi typmi zvukov mesta, prírody, lesa, lúky a vidieka. Skúmali možnosti záznamov na základe experimentovania s vizuálnymi médiami: papier – kresba/maľba a textil.

Z pozorovaní a analýzy z vytvorených vizuálnych záznamov:

Pri vytvorených vizuálnych záznamoch médiami papier a médiami textil sme analyzovali vybrané signifikantné znaky ako tvar, línia, intenzita farieb, tón farieb, intenzita gestického zápisu či typológia zaznamenaných tvarov. Pri komparácii záznamov zvukov médiami textil a médiami papier sme sa zamerali prioritne na autenticitu a originalitu vzniknutého gestického záznamu. Pri celkovej analýze vzniknutých artefaktov sme sa orientovali na konkrétne znaky/kritéria:

- vyjadrenie výrazu/gestické vyjadrenie,
- farebnosť,
- intenzitu použitých farieb,
- intencionalitu,
- najčastejšie a zriedkavejšie použité lineárne zaznamenané tvary,
- autenticita, originalita vizuálneho záznamu.

Kritérium vyjadrenie výrazu, gestické vyjadrenie: takmer v každom vzniknutom vizuálnom zápise sa zreteľne prejavil individuálny spôsob percipovania zvukov a následný autentický výrazný gestický záznam kresbou, maľbou, textilom.

Kritérium farebnosť: vo všetkých vizuálnych zápisoch, ktoré vznikli formou kresby, maľby, textilom sa výrazne prejavil individuálny výber farieb – intenzita, tonalita farieb, subjektívne spektrum farebných odtieňov. Použité farby v grafickom zápise naznačili expresívne a symbolické korelácie a interakcie medzi počutým a vizualizovaným záznamom.

Kritérium intenzita použitých farieb: bolo významne zastúpené v kontexte záznamov médium papier, kde intenzita použitých farieb bola veľmi výrazná v súvislosti so záznamom zvukov z lesa, lúky, vidieka ako aj záznamov zvukov z mesta. V médiu textil sa intenzita farieb zjemnila, študentky častejšie vytvárali zvukové záznamy prostredníctvom jemnejších farieb a ich odtieňov – zrejme to súvisí aj so spektrom a dostupnosťou použitého šijacieho materiálu.

Kritérium intencionalita: vo všetkých vizuálnych zápisoch, ktoré vznikli formou kresby, maľby, textilom študentky vytvorili vizuálne autentické záznamy grafického charakteru, ktoré niesli znaky ponorenia sa do problematiky v určitej intenzite a hĺbke, na čo poukazovali aj vzniknuté vizuálne výstupy.

Kritérium najčastejšie a zriedkavejšie použité lineárne zaznamenané tvary: v spektre použitých grafických tvarov/záznamov sa najčastejšie objavuje rovná a zvlhnená línia, prerušovaná línia, línie jemné, línie tenké, línie s jemnou intenzitou, línie hrubé s výraznou intenzitou, zdanlivo chaotické línie s aspiráciou vyjadrenia pohybu. Ďalším výtvarným zobrazovacím prostriedkom v menšom zastúpení bol bod, zhuk bodov. O konkrétnych geometrických tvaroch nemôžeme hovoriť, zaznamenali sme prevažne rôzne asymetrické geometrické tvary a nedefinovateľné typy tvarov blízke ku geometrickým.

Kritérium autenticita, originalita vizuálneho záznamu: každom vzniknutom vizuálnom zápise sa zreteľne prejavil individuálny/jedinečný spôsob výtvarného percipovania, vnímania a vizualizácie zvukov do grafickej podoby.

Pri uvádzaných aktivitách zohrávala dôležitú úlohu intenzita ponorenia sa do vnímania zvuku v interakcii medzi telom – gestickým pohybom – zápisom v konkrétnom médiom. Študenti spracovali zvukové záznamy tradičnými a aj netradičnými/atypickými vizuálnymi formami a výrazovými postupmi, ktoré signalizovali ich subjektívne reflektovanie problematiky a následne ich autorské prístupy a spôsoby práce, výber materiálu, či vizuálne zobrazenie. Významnú úlohu pri tvorbe vizualizácií zohrávala aj vzájomná interakcia a intenzita vzťahu medzi počutým a asociáciami, či autentickým percipovaním umelca/aktéra.

Aktivity art action – vizualizácia zvukov umožňuje aktérom:

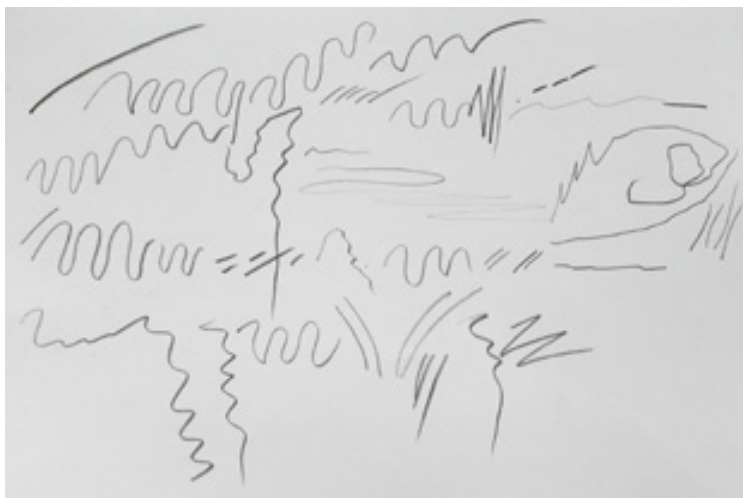
- určitú intenzitu ponorenia sa do vnímania zvuku v interaktívnom vzťahu medzi telom – gestickým pohybom – zápisom konkrétnym médiom,
- prežívať intenzitu vzťahu medzi počutým a vzniknutými asociáciami, či percipovaním umelca/aktéra,
- transformáciu počutého do konkrétnej vizuálnej podoby
- vytvára a tvorí priestor pre prežívanie a poznávanie špecifických druhov výtvarnej tvorby, akcie či reakcie, vytvára priestor pre interaktívnu komunikáciu,
- reflektuje na umelecké potreby aktérov a zároveň intenzívne podnecujú prežívanie, vnímanie, pociťovanie,
- vytvára priestor pre flexibilitu, originalitu,
- podnecujú fantáziu a imagináciu, rozvíja tvorivosť prostredníctvom autentickej výtvarnej tvorby/aktivity,
- vytvára priestor pre vlastnú osobitú interpretáciu zvukov,
- prispieva k prekonávaniu stereotypov v umeleckom vyjadrovaní,
- kultivuje schopnosti individuálneho vizuálneho vyjadrenia sa.

Záver

Výtvarné aktivity/experimentovanie v kontexte akčného umenia bolo naprojektované na podklade spektra autentických prístupov umelcov, rôznorodých médií, ktoré sú nositeľmi atribútov, informácii a idey (Biarincová, 2020). Naším zámerom bolo prezentovanie cvičení z experimentovania v konkrétnych prístupov a spôsobov vizuálneho zobrazovania. Vzniknuté produkty z výtvarných činností boli svojim charakterom a použitým materiálom orientované na expresívne formy výtvarného vyjadrenia v kontexte akčného umenia, kde bolo možné sledovať vzájomné interakcie medzi témou a zobrazovacími prostriedkami/médiami, či jazykom výtvarného vyjadrenia.

Nastavenie modelových cvičení vizualizácie zvukov reflektuje na umelecké potreby autorov, vytvára priestor pre homeostázu v kontexte autorského/výtvarného vnútorného naplnenia a uspokojenia potrieb, zároveň intenzívne iniciuje interakcie u jednotlivca v oblasti prežívania, vnímania, pociťovania ale aj aktivizuje fantáziu, fluenciu, kreativitu, elaboráciu, ktoré majú vplyv na úroveň individuálneho vizuálneho vyjadrenia sa a vytvárania originálnych produktov/artefaktov. Dizajn modelových cvičení umožňuje rozvoj schopnosti produkovať rôznorodé mentálne, obsahovo a vizuálne odlišné riešenia nastolených problémov v rámci konkrétnych výtvarných aktivít, vytváranie riešení s použitím atypických výtvarných postupov. Otvára priestor pre tvorivé aktivity, kedy je možné a potrebné aplikovať nové spôsoby, hľadiská a prístupy pri riešení nastolených úloh, prekonávaním zaužívaných stereotypov v myslení a vizuálnom zobrazovaní.

Seznam obrázků



Obr. č. 1: Vizuální záznam zvuků přírody médium papír, technika: farebná kresba ceruzkou, zdroj: archív autora.

Obr. č. 2: Vizuální záznam zvuků přírody médium papír, technika: kresba ceruzkou, archív autora.



Obr. č. 3: Vizuálny záznam zvukov prírody médium papier, technika: maľba akvarelom, archív autora.

Obr. č. 4: Vizuálny záznam zvukov prírody grafický záznam médium textil, technika strojová výšivka, archív autora.



Obr. č. 5: Vizuálny záznam zvukov prírody grafický záznam médium textil, technika strojová výšivka detail, archív autora.

Literatura

BERGEROVÁ, Xénia. Od civilizácie k umeniu. In: *Disputationes scientificae*. Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU. Roč. 22, č. 2 (2022). ISSN 1335-9185. s. 15-22

BERGEROVÁ, Xénia. Eye, Picture and Color. In: *Studia scientifiacafacultatis paedagogicae universitas catholica Ružomberok*. Ružomberok: Verbum. 2023. ISSN 1336-2232. Roč. XXII, č. 3.

BIARINCOVÁ, Patricia. *Art action v tvorbe človeka počas životnej cesty*. Ružomberok: Verbum. 2020. ISBN 978-80-561-0787-4

BIARINCOVÁ, Patricia. *Akčnosť vo vzdelávaní. Výzva pre každého človeka 4*. Ružomberok: Verbum. 2021. ISBN 978-80-561-0787-4

BIARINCOVÁ, Patricia. *Vybrané state z výtvarnej edukácie I*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2023. ISBN 978-80-561-1032-4

BOŠELOVÁ, Marta; KUDLIČKA, Ján. 2017. *Myšlienka – materiál – tvorivosť/médium papier*. Ružomberok: Verbum. 2017. ISBN: 978-80-561-0459-0

DÉMUTH, Andrej. *Teórie percepcie*. Filozofická fakulta Trnavskej univerzity: Trnava. ISBN 978-80-8082-579-9

GERŽOVÁ, Jana. a kol. *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: PROFIL, 1999. ISBN 80- 968283-0-4 10

GREGOROVÁ, Lucia; MURIN, Michal. *Adamčiak, začni!* SNG, Bratislava. ISPN 978-80-8059-203-5

ŠTOFKO, Miloš. *Od abstrakcie po živé umenie (Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia)*. Bratislava: Slovart, 2007

CHANASOVÁ, Zuzana; KOVÁČOVÁ, Barbora. *Ne(stálosť) prostredia v akčnom umení*. Bratislava: UK Bratislava. ISBN 978-80-223-5701-2

MAGOVÁ, Martina; KOVÁČOVÁ, Barbora. *Homeostáza ako kľúčová téza v akčnom umení v období dospelosti a seniorskom veku*. Bratislava: UK Bratislava. ISBN 978-80-223-5701-2

MORGANOVÁ, Pavlína. *Akční umění*. Olomouc: Nakladatelství J. Vaci. 2009. ISBN 978-80-904149-1

KOVÁČOVÁ, Barbora; VALACHOVÁ, Daniela. *Akčnost vo vzdelávaní. Výzva pre každého človeka 5*. Ružomberok: Verbum. 2021. ISBN 978-80-561-0924-3

ZAJONC, Juraj. Textil. *Centrum pre tradičnú ľudovú kultúru, odborné pracovisko SĽUK-u*. Dostupné z: <https://www.ludovakultura.sk/polozka-encyklopedie/textil/> [cit. 2023-10 -18].

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 *Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku*.



Existenční strategie umělce a pozice absolventa v otevřené společnosti

MgA. Hynek Chmelař

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Česká republika

Abstract

The position of graduates from art schools in society is an increasingly discussed topic. Graduates face existential and creative crises, requiring them to choose various strategies to secure sufficient resources, time, and energy for their own creative work. This text deals with the ongoing results of my doctoral research at the Department of Art Education at Masaryk University, supervised by Vladimír Havlík, focusing specifically on the situation in the North Moravian region and graduates who studied at the Faculty of Arts in Ostrava.

Using qualitative research methods, primarily in-depth interviews (mostly following the method of the so-called “understanding interview” as described by the French sociologist Jean-Claude Kaufmann, 2010), the research explores diverse strategies of selected graduates to navigate the contemporary world and society, allowing for both artistic freedom and financial and life security. A crucial condition for the research is that respondents are active creators, yet they cannot already have a secure position in the current art scene (meaning regular collaboration with established galleries or representation by a gallery, significant regular sales, or exhibitions in prestigious institutions, etc.). The selection of respondents is also limited by age, targeting a generation that is actively shaping the current art community and dealing with the challenges of a precarious world. The work also includes a specific study, a comparative analysis with the so-called “independent scene” in Berlin, focusing on Berlin-based artists in a similar situation to their Czech counterparts. In this text, I will focus on the results of working with this Berlin group, comparing the situations in Berlin and Ostrava and examining the practical consequences of collaboration that emerged from the research.

Key words

art education – graduate – Berlin – Ostrava – independent art – community art

Úvod

Jakou roli má současný umělec ve společnosti, a jaká je ve společnosti pozice absolventa umělecké školy jsou časté otázky nejen v sociologii umění (Becker, 1984), ale vzhledem k poměrně velikému počtu uměleckých škol v České republice se tyto otázky stále častěji pokládají i mezi samotnými umělci a uměleckou obcí. Situace se výrazně mění vzhledem k regionu, ve kterém se daná škola nachází.

Základní předpoklad, který vede ke snaze jaksi zefektivnit umělecké vzdělávání vychází z představy, že absolvent vysoké umělecké školy se krátce po studiu často ocitá v nezáviděníhodné situaci. Studium mu nezajišťuje žádný jednoznačný kariérní směr, zaměstnání, ve kterých by bylo možno uplatnit nejen své řemeslné znalosti, ale také ty tvůrčí, svobodně umělecké, v podstatě ani neexistují. Uživít se vlastní tvorbou (ve smyslu prodeje vlastních děl různým soukromníkům či institucím) vyžaduje specifický typ snažení a také mentální nastavení, které není vlastní všem umělcům. Nehledě na to, že se tato možnost také odvíjí od počtu sběratelů a lidí ochotných díla kupovat (což jistě opět záleží na regionu, ve kterém se umělec nachází).

Vše je velmi komplikované, oproti svobodnému univerzitnímu prostředí jaksi tísnivé a nejisté a vydělávat si peníze je zkrátka potřeba. Není asi příliš s podivem, že za takovýchto okolností mnoho absolventů s vlastní tvorbou krátce po škole přestane, a začne se věnovat nějaké jiné činnosti.

Tato zdánlivě bezvýchodná situace pak přispívá k tomu, že na některých školách vznikají různé obory, které si kladou za cíl naznačit nějakou možnou alternativu, cestu, kterou je možné se vydat po umělecké dráze a zároveň se chovat utilitárně a generovat nějaké zisky.¹

Ve skutečnosti ale existuje mnoho různých životních strategií, které lze aplikovat za cílem možnosti svobodné umělecké tvorby a zároveň nějakého finančního zajištění.

1 Na Fakultě umění OU takto vznikl v roce 2021 studijní program Produkce v kulturních a kreativních odvětvích, který svým absolventům slibuje možnost uplatnění v kulturním průmyslu.

Ve svém výzkumu se věnuji hloubkovým rozhovorům s lidmi, kteří se v uplynulých třech až deseti letech ocitli v nastíněné situaci. Ukončili školu, neměli nakročeno k okamžité úspěšné umělecké kariéře, ale tvorba pro ně zůstala důležitou částí života, které se nechtějí vzdát. Ve výzkumu sleduji jejich činnosti a rozhodnutí, jež dělají ve snaze dostat se do bodu, ve kterém by byli spokojení.

Ukazuje se, že možností je poměrně mnoho a častokrát se probíraná problematika dotýká palčivých témat dneška, tedy alespoň v kontextu současného uměleckého provozu. Jsou to témata jako prekariát, gentrifikace, diskriminace. Navzdory těmto temně znějícím termínům se ale nezdá, že je situace tak beznadějná.

Ve velmi obecném a zjednodušujícím duchu je možno říct, že zájem o umělecké obory nijak zvlášť neopadává, tudíž tyto problémy možná nejsou při volbě budoucího směřování až tak určující.

Velké množství uměleckých škol také znamená větší množství lidí jež umění konzumuje, větší kulturní život, vzdělanost a kultivovanost na daném místě. Především proto by se daly regionální vysoké umělecké školy považovat za důležité, tato selská úvaha je apriorním argumentem pro jejich existenci.

Podle amerického umělce a teoretika Gregory Sholetta vytváří množství lidí vycházející z uměleckých škol tzv. „dark matter“, tedy „temnou hmotu“ (Sholette, 2011). V Sholettově pojetí tyto autoři tvoří jakýsi základ umělecké činnosti, který pak v přeneseném slova smyslu umožňuje úspěšným hvězdám uměleckého světa „zářit“. Tato poněkud ponuře znějící fráze má svou logiku.

Lidé, tvořící Sholettovu temnou hmotu jsou často také konzumenty umění, a své úspěšnější (co to znamená úspěch v uměleckém světě by byla otázka dalšího výzkumu) kolegy často bedlivě sledují a poměřují se s nimi. Do jaké míry je cílem jednotlivých autorů mezi onu elitu patřit, je také jedním z předmětů tohoto výzkumu.

Berlínská nezávislá umělecká scéna

Berlín je už mnoho let pro českou uměleckou obec inspirací. Inspirací v nakládání s veřejnými zdroji ve prospěch uměleckých realizací, v legislativě, která umožňuje relativně snadné umělecké fungování v nevyužívaných prostorech, ale především také v nevázané tvořivé energii, kterou město pulzuje díky mnoha stovkám a tisícům autorů z celého světa, kteří se do Berlína stahují.

Nezřídkou ale může v tomto ohledu vzniknout jakási romantická představa, představa o ideálním, svobodném a bohatém prostředí, ve kterém existuje absolutní tvůrčí autonomie a možnosti uměleckého fungování jsou téměř bez omezení.

Od začátku května roku 2023 jsem strávil měsíc a jeden týden na stáži v malé berlínské galerii Zwitschermaschine. Této zkušenosti předcházela desetidenní pobyt v Berlíně o půl roku dříve, kde jsem se věnoval specifickému výzkumu, který mapoval část zdejší nezávislé² umělecké scény (Sýkorová, 2011).

Výběr respondentů podléhal podobným kritériím, jako jejich české protějšky (rozhovory s nimi byly vedeny stejnou hloubkovou metodou, jako u jejich protějšků českých³), zásadní ale bylo, aby se na nezávislé scéně v Berlíně pohybovali alespoň deset let a měli tedy nějakou představu o tom, jak se zdejší podmínky proměňují.

Jak se v rozhovorech ukázalo, jednotliví umělci a příslušníci nezávislé scény svou situaci většinou nevnímají příliš optimisticky. Berlín je pro ně zdrojem energie, inspirace, ale také frustrace a nedostatečného zadosťučnění.

2 Nezávislá umělecká scéna není jednoznačně definovaný pojem. V tomto textu vycházím částečně z definice ustanovené Lenkou Sýkorovou v její publikaci *Konečně spolu: česká nezávislá galerijní scéna 1990–2011* vydané v roce 2011 v Ústí nad Labem. Sýkorová tento pojem vysvětluje jako uměleckou obec, jejíž členové a instituce s nimi spojené jsou financovány neziskově, z různých soukromých i státních zdrojů. Hlavní specifikací nezávislé scény ale zůstává především svobodné plnění kurátorských a autorských záměrů, bez vměšování vnějších vlivů nebo různých zájmových a komerčních tendencí.

3 Metoda tzv. chápatějšího rozhovoru podle francouzského sociologa Jeana-Clauda Kaufmanna.

Více než jinde je ale v Berlíně stále cítit tendence sdružovat se. Sdružovat se do uměleckých komunit, a uskupení. Tato strategie umožňuje autorům odolávat vnějším tlakům a zůstat aktivními tvůrci na scéně. V následujících řádcích na základě rozhovorů a průzkumu scény rozebírám tyto tendence a porovnávám je s obdobnými snahami v České republice.

Kdo tvoří komunitu

Sdružování se do uměleckých komunit je v Berlíně jednou ze základních strategií nezávislé scény. Společně lidé odolávají lépe vnějším tlakům a dokážou své tvůrčí ambice lépe proměnit ve skutečnost.

Nicméně pojem komunitní umění je v Berlíně do značné míry neznámý. Ne snad, že by tomuto slovnímu spojení nebylo rozumět, nebo že by se činnost, které komunitní umění⁴ říkáme u nás, v Berlíně nepraktikovala. Důvodem, proč se zde tento pojem příliš nepoužívá, je spíše návaznost na sociální umění a projekty spojené s německou tradicí například sociální skulptury, tak jak ji definoval Joseph Beuys (Beuys, Steiner, 2013). Komunitní projekty pak jsou považovány za činnost na hranici umění a občanského, sociálního aktivismu, který s uměním nemusí být nutně spojován.

Neznamená to však, že by se tato činnost v Berlíně neodehrávala. Naopak, různé druhy komunitních projektů, které jsou postaveny na různorodých kolektivech jsou právě tím, co činí berlínskou uměleckou scénu tak specifickou a pro mnohé atraktivní.

Počet umělců v Berlíně je totiž značný a mnoho z nich patří do zmiňované Sholettovy „temné hmoty“. Tím se myslí velké množství osob s různými stupni uměleckého vzdělání (v Berlíně ale více než jinde najdeme na scéně také mnoho aktivních umělců autodidaktů; to souvisí zřejmě s velmi svobodným pojetím tvorby a vystavování, umělci zde nemají příliš ostych a samotná aktivita na scéně se může zdát důležitější, než kvalita děl samotných), které tvoří převážnou část umělecké scény,

⁴ Umění vznikající ve více či méně uzavřených komunitách. Ty mohou být složeny ze samotných umělců a vznikat třeba ve sdílených prostorách ateliérů, nebo se taková komunita může vztahovat i na širší množství lidí – příznivců a diváků té dané komunity.

jejich činnost ale není ve větší míře reflektována odbornou nebo širokou veřejností.

V Berlíně se zvláštním způsobem prolínají principy známé právě z Beuysových sociálních skulptur⁵ (to je s principy tzv. umění spolupráce), a urputná snaha místních autorů o to „prorazit“, to je stát se úspěšnějšími, viditelnějšími.

Ačkoli by se mohlo zdát, že komunitní umění je z podstaty věci uměním aktivistickým, případně s důrazem na sociální rozměr situace, v Berlíně může být tento pojem chápán spíše jako obsáhnutí dané umělecké komunity, která tvoří například ve společných prostorech. Typickým příkladem mohou být squatty, fenomén pro Berlín dříve tak typický, v současnosti ale spíše umírající. Tato situace kopíruje gentrifikační trend, který se objevuje ve všech větších evropských městech.

Změny na vyhnutí?

Z rozhovorů vedených s aktivními umělci na berlínské nezávislé scéně vyplývá, že Berlín se v posledních letech stává jakýmsi inkubátorem. Pro nezávislé autory je bolestné pozorovat, jak se zde v čím dál dražších ateliérech usidlují umělci s nezanedbatelným kulturním a finančním kapitálem. Tito tvůrci pak využívají „berlínskou zkušenost“ k další expanzi do míst se silnějším trhem. Zjednodušeně řečeno se dá říct, že se v Berlíně usadí na pár let kvůli údají v životopisu, a poté se se svými díly přesunou jinde, kde je snadnější je prodat.

Ti z berlínských autorů, kteří zde tvoří dekádu a více, a jejich pozice je více méně stále stejná, cítí často frustraci. Jsou to právě oni, kdo vytvořili berlínské umělecké komunity, které se staly základem pro podmanivou, svobodnou a tvořivou atmosféru města. Tato příznačná atmosféra, genius loci, může za obrovskou popularitu Berlína. A ta nakonec konzumuje samu sebe. Nezávislí umělci bez větších finančních prostředků jsou vytlačováni stále dál od bývalých uměleckých center a jejich místo je nahrazováno jinými typy lidí a projektů.

5 Důraz na sounáležitost, udržitelnost, aktivismus a občanskou uvědomělost.

Komunity ale v Berlíně přežívají nadále, jsou stále základem místní nezávislé umělecké scény. Sdružují se do kolektivů, které si pronajímají společné ateliéry, dělají vlastní festivaly nebo zakládají galerie či project spaces⁶ (Artantique, 2010). To je zde základní strategií přežití. Takových kolektivů je stále mnoho v různých částech města.⁷

Tři rozhovory – tři pohledy

V následující části textu rozeberu tři rozhovory, jež jsem realizoval během svého pobytu v Berlíně v roce 2023. Výběr umělců odpovídá kritériím, která jsou ve výzkumu stanovena, zásadní je jejich aktivní autorská účast na nezávislé scéně, znalost místního prostředí a inklinace ke komunitním uměleckým projektům.

V textu záměrně ponechávám jen křestní jména pro zachování jisté míry anonymity, která jim před rozhovory byla slíbena. Každý z respondentů zastupuje jinou životní strategii, kterou ve své umělecké kariéře aplikuje.

Alice

Alice je berlínská umělkyně původem z Velké Británie. Absolvovala malbu na Univerzitě v Brightonu a Chelsea College of Art. Do Berlína se přistěhovala v roce 2008 a od té doby zde s malými přestávkami působí a je nedílnou součástí místní nezávislé scény. Postupně se dostala od odbornou veřejností nepříliš reflektované osobní tvorby a různých prací brigádního charakteru k větším možnostem, o čemž svědčí její bohatý seznam výstav a projektů kterých se zúčastnila (za všechny jmenujme participaci na projektu v Tate Britain nebo její zařazení do sborníku Vitamin D3 nakladatelství Phaidon o tom nejzajímavějším v současné kresbě).

I přes úspěchy, kterých zatím ve své umělecké kariéře dosahuje, neopustila principy blízké nezávislé scéně. Je zakladatelkou a organizátorkou

⁶ Project space – v našem kontextu by se tento pojem dal přirovnat k pojmu negalerie, jak ho popsala Silvie Šeborová. Jedná se o prostory sloužící k otevřené prezentaci různých druhů uměleckých projektů, které mohou, ale nemusí mít formu výstavy.

⁷ Například kolektiv Grabowsee, kolektiv LA 54, kolektiv okolo galerie Bethanien v Kreuzbergu a další.

symposia Countdown Grabowsee a angažuje se ve velkém množství komunitních projektů rozličného charakteru.

Ve své práci se zaměřuje na zvláštní, citlivý způsob vyjadřování primárně skrze médium malby a kresby. Cizí jí není ale ani objektová tvorba. Ve všech těchto médiích je možné vysledovat estetickou linku, která je definována fascinací nedokonalostí, jako moderní čarodějka nebo alchymistka Alice míchá přírodní pigmenty, bakteriální vzorky a další materiály organického charakteru a vytváří z nich působivé koláže s citlivou, efemézně působící vizualitou.

Přestože její portfolio a autorský životopis mohou působit impozantně, Alice se podle svých slov nenachází v situaci, se kterou by byla spokojená. Svůj zatím patnáctiletý pobyt v Berlíně hodnotí z hlediska tvůrčího a autorského jako velmi přínosný, zároveň ale mnohokrát zvažovala a stále zvažuje přesun jinam. Zde by bylo vhodné zmínit, že Alice není umělkyně těsně po škole, která stále prozkoumává své možnosti a experimentuje. Je jí přes čtyřicet let a v momentální životní fázi naopak hledá místo k ukotvení, přičemž si není jistá, jestli Berlín je tím pravým.

Důvody jsou různé, ale především převažuje nespokojenost s místním trhem s uměním, který je velmi omezený. Přestože je Alice výrobcem uměleckých artefaktů, v podstatě tedy produkuje prodejné předměty, kupní síla ve městě není tak veliká a nabídka zdaleka převyšuje poptávku. Podle svých slov také pocituje genderové nerovnosti v příležitostech a platech.⁸ V neposlední řadě je jistým důvodem pro skepsi také intenzivní pocit outsiderství, vyčleněnosti, který v Berlíně mezi umělci panuje velmi často. Důvody mohou být různé, ať už cizí národní příslušnost, nebo v tomto případě, podle Aliciných slov, fakt, že nestudovala na místní prestižní výtvarné akademii UDK.

To, že autor neprošel vzdělávacím systémem na konkrétním místě je na konec obecný problém nejen v Berlíně. Bez takového studia se daleko

⁸ Toto potvrzuje také průzkum německého Institutu pro rozvoj strategií z roku 2018, který poukazuje na nerovnosti příjmů umělců a umělkyně.

Viz <https://wave.rozhlas.cz/umelkyne-progresivni-berlinske-sceny-dostavaji-v-porovnani-s-muzi-jeste-mene-nez-7590742?page=2>.

hůře utváří sociální vazby a prorůst do místní „elitní“ umělecké scény je v takovou chvíli krajně obtížné.

Svou situaci Alice řeší různě, kromě snahy o prodejní uměleckou kariéru nachází východiska také v krátkodobých grantech a spojováním s různými komunitami. Ty jsou také tím, co ji v Berlíně drží. Za dobu svého pobytu zde si vybudovala silnou komunitu umělců, sama založila a stále ještě organizuje zmiňované sympozium Countdown Grabowsee⁹. To je nejsilnějším sdružovacím projektem, ve kterém Alice funguje a je to oproti její soliterní tvorbě taky jistá protiváha. To je pro berlínskou progresivní, nezávislou scénu velmi typické. Přestože se umělci snaží fungovat jako autoři uměleckých, estetických předmětů, jejich činnost se málokdy omezuje pouze na toto pole. Důraz na komunitu a projektovou tvorbu je důležitou součástí jejich fungování, nikoli jen přidanou hodnotou. Svě životy, umění i zkušenosti se zde sdílí a tvoří tak jakousi obranu proti vnějším tlakům, které mohou být pro individualitu destruktivní.

Gustav

Gustav pochází z východního Německa, vyrůstal v Brémách a do Berlína se přestěhoval v osmnácti letech.

Profiluje se především jako sociální aktivista. Jeho monumentální environmenty vytvářené z různých nalezených materiálů bývají nejčastěji umístěné ve veřejném prostoru a odkazují se k nějakému konkrétnímu společenskému problému. Bývají také často využívány jako prostředí pro různorodé performativní akce. Tento fenomén je důsledkem Gustavovy dlouholeté zkušenosti s divadelním prostředím a provozem. Také proto jsou jeho instalace často velmi scénografické, samy o sobě se stávají jakousi kulisou, která rámuje nějaké zásadní téma.

Gustavova angažovanost je často na hranici osobního obětování, jako příklad může sloužit zima roku 2022, kterou strávil ve vlastnoručně zbudovaném domečku na rušné berlínské křižovatce Kottbusser Tor, jako protest proti vystěhování uměleckých squattů.

⁹ Každoroční mezinárodní umělecké sympozium v komplexu bývalého sanatoria v Oranienburgu. Viz <https://countdowngrabowsee.de/>.

To přímo souvisí s jeho zájmem o komunitní umělecké aktivity. Fenomén squattingu a zabírání opuštěných, často industriálních budov a komplexů pro umělecké účely (ateliéry, výstavní prostory, divadla a podobně) byl jeho hlavní motivací, proč se do Berlína přestěhovat. Tento fenomén v jeho očích už poněkud zaniká, sám byl součástí několika takových uměleckých sdružení a prožil vzestupy i pády těchto improvizovaných neoficiálních společenství.

V Berlíně však nadále zůstává, a to z důvodů především praktických. Větší město a jedno z evropských center současného umění skýtá logicky více příležitostí k realizaci uměleckých projektů¹⁰. Zároveň je ale vhodné upozornit, že Gustav o této své pozici kriticky uvažuje a v poslední době se snaží realizovat projekty mimo Berlín. Podle něj je město přesyce- no. Tvůrčí a osobní svoboda, která z něj udělala centrum progresivních tendencí se v současnosti podle Gustava proměnila v apatii a nezájem, nemožnost šokovat nebo překvapit. Gustav dokonce zmiňuje, že by se rád přesunul jinam, Berlín mu skrze své proměny už nepřipadá tvůrčím způsobem stimulující a zajímavý. Síť osobních a profesních vazeb mu ale odchod znemožňuje, nebo přinejmenším komplikuje. Není v životní situaci, která by mu snadno dovozovala začínat znovu od začátku.

Zmiňovaná síť kontaktů pro něj ale funguje také obráceně, a to i v případě, že se jednotliví lidé odstěhovali na jiná místa. To, co začínalo z nadšení jako mladá neotřelá spolupráce, se totiž vyvinulo ve spolupráci, která se, co se řemeslných kvalit týče, výrazně zprofesionalizovala s věkem a zkušenostmi zúčastněných.

To vede k precizněji zpracovaným výsledkům, a tím pádem i větší šanci na úspěch v různých grantových řízeních na podporu financování jednotlivých projektů. Na druhou stranu však potom ubývá autentického umění, toho živelného, hlasitého, experimentálního a tvořivého, komunitního, a to ve prospěch věcí, které jsou stylizované, vypočítavější, komerčnější.

Gustav i přes tyto skutečnosti zůstává optimisticky naladěný a hledá stále nové možnosti, jak realizovat své autorské projekty, vyhledává nové

¹⁰ Dalo by se to přirovnat k velmi běžné situaci v České republice, kdy se absolventi různých regionálních škol často stěhují za kariérou do Prahy.

komunity, upevňuje místo v těch starých. Sociální a aktivistické umění je pro něj nejdůležitější částí jeho práce.

Gaby

Gaby je australsko-rumunská performerka žijící v Berlíně. Absolvovala program performance a tvůrčí psaní na univerzitě v Melbourne. V Berlíně žije přerušovaně od počátku devadesátých let, od roku 2002 nastálo.

Gaby prožila divokou éru po rozdělení Berlína, a postupně se stala výraznou osobností berlínské performativní scény s vazbami na mnoho zahraničních umělců a institucí podobného zaměření.

Vytváří koláže a objekty, jejím hlavním uměleckým směřováním je ale performance.

Ve svých akcích akcentuje osobní zkušenost expata, promítá zde také feministická témata. Její projev je oproti mnoha jiným performerům unikátní v míře herecké profesionality, se kterou je proveden. Bezprostřednost a přesvědčivost jejích autorských textů, které odkazují k osobní zkušenosti stejně jako k obecným společenským tématům, jí zajistily účast na mnoha významných mezinárodních přehlídkách performance, včetně míst jako New York, Istanbul nebo ostravský Malamut.

Gaby je pro tento text díky své dlouholeté zkušenosti s berlínskou scénou zvláště zajímavou respondentkou. Nejen díky tomu, že je schopna reflektovat změny zdejšího nezávislého prostředí, ale také díky tomu, že se krom své tvorby živí edukačními aktivitami ve školách. Ty se skládají převážně z praktických workshopů zaměřených na mluvené slovo a performance. Svou neobvyklou imaginací a přesvědčivým vystupováním už několik let inspiruje mladé lidi nejen v Berlíně, ale bývá také zvána jako externí pedagožka například na Fakultu umění Ostravské univerzity. Podle jejích slov tato činnost naplňuje především ji samotnou, umožňuje jí být stále v kontaktu s nejmladší generací a stimuluje ji v přemýšlení o dalších možných autorských projevech. Další důvod pro tuto edukační činnost je prostý: ani přes své dlouholeté renomé a poměrně pevně ukotvenou pozici mezi berlínskými performery se jí nedaří svým uměním uživit. To je situace velmi typická pro všechny respondenty

a zároveň pro všechny příslušníky už v úvodu zmiňované umělecké „temné hmoty“.

Gaby zdůrazňuje především tvůrčí přínos berlínského prostředí, a také možnosti utváření širokých sítí kontaktů. Energie tohoto města a nezávislých umělců v něm žijících jí podle vlastních slov dala odvahu k vlastní autorské tvorbě.

Gaby není pevnou součástí žádné konkrétní komunity či skupiny, je jakýmsi nomádem, který se mezi těmito jednotlivými skupinami pohybuje a participuje na jejich činnostech.¹¹

I proto Gaby upozorňuje, že nezávislá berlínská umělecká scéna není homogenní skupinou, nejedná se o jednu soudržnou scénu, ale spíše o větší množství jakýchsi „sub-scén“, z nichž každá má poněkud odlišný přístup k tvorbě, čas od času se ale některé z nich propojují.

Gaby je také dlouholetou nájemnicí ateliéru v prostorách budovy Funkhaus, bývalého centra rozhlasu a jedné z nejstarších berlínských ateliérových komunit¹². Současná situace v této budově příznačně ilustruje osud většiny berlínských projektů tohoto typu. Budova byla odkoupena developerem, jehož záměry se rozcházejí s původními představami o zdejším nezávislém uměleckém komunitním fungování. Ve Funkhausu už zbývají jen dva funkční ateliéry (díky starším uzavřeným nájemním smlouvám, které nelze snadno rozvázat) a místní komunita se i na nátlak nového majitele¹³ v podstatě rozpadla.

Proměny vnímá především v souvislosti s růstem cen a nepravidelným ohodnocením vlastní umělecké práce. I přes všechny komplikace

11 Projevilo se to například při výstavě v ostravské Galerii Dukla, kde jsem uspořádal výstavu skupině nezávislých berlínských umělců. Gaby se ke skupině připojila a na jejich díle participovala autorskou performance, od té doby dále nespolupracují, ale realizují další samostatné aktivity s jinými lidmi.

12 Ateliérová komunita – tímto pojmem mám na mysli uskupení umělců, kteří obývají nějaký objekt, ve kterém mají ateliéry a zkušebny. U nás bychom také našli mnoho příkladů podobných prostor, například ostravský prostor Na Fráni Šrámka 5 nebo v minulosti pražská Trafafka.

13 Mimo jiné například záměrným rušením společných prostor a sociálních zařízení v budově.

ale Gaby netvrdí, že by v Berlíně nebyla ráda. Je zde doma a město jí i přes všechny změny stále připadá zajímavé a plné energie, která ji samotnou inspiruje.

Je nezávislost svoboda?

Jak už bylo zmíněno, na berlínské nezávislé scéně je obvykle podstatnější samotný fakt, že se jedinec projevuje tvůrčím způsobem, a příliš nezáleží na formě a obsahu, tedy alespoň zpočátku. Tato situace sice vede k tomu, že je zdejší výtvarné dění plné výstav, projektů a artefaktů zpochybnitelné kvality, současně to ale přispívá k obrovské tvůrčí svobodě a autonomii, která je však často závislá na heteronomii skupiny či komunity, ve které se daný umělec pohybuje.

Tento zdánlivý rozpor ale není v umění ničím novým nebo neobvyklým, obzvláště s rozvojem angažovaného umění, tedy umění sloužícího k nějakému účelu, se tato schizofrenní situace objevuje zcela běžně. Jan Zálešák hovoří o „funkční autonomii“ (Zálešák, 2010), Blahoslav Rozbořil pak rozvádí problematiku autonomie jako tvůrčí svobody (která aby byla úplná, vyžaduje absolutní samotu) tím způsobem, že svobodná tvorba vždy musí být v kontextu nějaké sociální situace omezená, heteronomní. Je to přirozený důsledek hledání svobodného projevu, který aby mohl fungovat, paradoxně potřebuje jisté hranice (Rozbořil).

Z toho plyne, že fakt, že se v Berlíně finančně povětšinou nezajištění umělci, kteří náleží k oné tolikrát skloňované nezávislé scéně, sdružují do více či méně uzavřených komunit je vlastně logickou strategií vedoucí k uspokojivému vlastnímu fungování.

K podobnému závěru dochází i kurátor project space Kreuzberg Pavillon Heiko Pfreundt v rozhovoru, který jsme spolu vedli v květnu roku 2023. Kreuzber Pavillon je jakousi centrálou pro přemýšlení o nezávislé současné kultuře v Berlíně a krom výstav a happeningů Pfreundt pořádá také už zmiňovaný Project Space Festival. Ten pod sebe sdružuje většinu ostatních berlínských „project spaces“ a prezentuje veřejnosti širokou škálu uměleckých a komunitních aktivit těchto drobných institucí.

Pfreundt tvrdí, že situace na nezávislé scéně se v Berlíně vyvíjí přirozeně a obvyklým způsobem. Proměny, na rozdíl od zmiňovaných respondentů – umělců, nevnímá jako cesty k horšímu postavení, nýbrž jako běžný vývoj v umělecké obci. Tím ovšem netvrdí že je vše v pořádku. Všimá si nerovností a zhoršujících se finančních podmínek. Berlín je podle něj rozštěpen na mnoho malých scén a jeho zásadní problém je v nesoudržnosti a ve lpění na nerealistických, nostalgických vzpomínkách na devadesátá a nultá léta. Zaměřuje se na strukturální problémy vyvstávající ze sociální nerovnosti a nerovných příležitostí. Ve svém textu *In the Center of Minimum Distance* (Pfreundt, 2021) tvrdí, že právě flexibilita, kterou se museli příslušníci nezávislé scény v Berlíně naučit vládnout, by je měla být schopna přenést přes komerční kontaminovaná centra, která byla původně jejich. Jenže zmizení těchto původních kulturních center je zároveň zdrojem jakési atraktivní sebelítosti, která umělcům brání v efektivním konání.

V podstatě je třeba hledat nové kanály seberealizace za účelem udržení autentické umělecké scény a jedním z nich by mohlo být rozšíření komunit mimo hranice své sociální skupiny.

Dva světy

Berlínské prostředí se od toho ostravského liší na první pohled v mnoha směrech. Berlín je velkoměsto a kulturní centrum, jehož umělecké dění je ostře sledováno ze všech směrů. Oproti tomu je Ostrava sice umělecké centrum regionu, ten je ale v kontextu celorepublikové situace stále jaksi na okraji. Tato vyčleněnost je zčásti dána polohou města, historií a celkově zkreslenou představou o industriálním „špinavém“ městě, která ve velké části republiky stále panuje. Zájem o „outsiderské“ scény se sice zvětšuje, prakticky to ale mnoho pro regionální scény neznamena.

Pokud se ale zaměřím na fenomén nezávislé umělecké scény, a na situace, které její příslušníci v obou městech zažívají, je možné najít spoustu paralel.

Tou hlavní bude bezpochyby sdružování se do komunit, které mají sice v obou městech odlišné parametry, důležitost jakési sounáležitosti je ale v obou městech jasně patrná. V Ostravě je místní nezávislá umělecká

scéna¹⁴ semknuta poměrně těsně. Přestože i zde existují různé sociální skupiny a okruhy, v podstatě se dá říci, že prostředí je zde značně méně konkurenční, a umělci jsou tím pádem více v kontaktu s jistou mírou vzájemné podpory. Existují tu už zavedená ateliérová společenství (Fráni Šrámka 5¹⁵), vznikají nová (XOXO¹⁶) a místy se objevují i neotřelé projekty zaměřující se na angažované, sociální umění (Vila Vilekula¹⁷).

Nezávislá kulturní centra se pak točí okolo komunitních akcí v Galerii PLATO v budově bývalého Bauhausu, okolo Kolektivu Spodní 27 nebo kulturního centra Provoz, případně v souvislosti s činnostmi klubu Fiducia. To snad jen pro příklad, prostor, kde se odehrává nezávislé umění v rozličných podobách je pak v Ostravě samozřejmě více.

Ostrava tak v posledních letech zažívá něco, co by se snad dalo nazvat „kulturním rozkvětem“. Současné umění zde má své místo a komunita je navenek velmi aktivní. Problematické ale může být složení této umělecké obce v Ostravě – současná mladá generace se rekrutuje převážně ze studentů a absolventů místní Fakulty umění. Počet absolventů, kteří v Ostravě zůstávají i po ukončení studia však není vysoký.

Zde se vyskytuje další z rozporů: zatímco Berlín i přes nevelkou existenční a kariérní perspektivu nové umělce stále láká, v Ostravě se je dlouhodobě nedaří udržet. I to je jedním z důvodů mé návazné činnosti kurátorské, která je jakýmsi pokračováním nebo praktickým důsledkem mého výzkumu, a to jak toho ostravského, tak berlínského.

Daří se mi totiž v rámci dvou galerií, kde působím jako kurátor (Galerie Provoz a Galerie Dukla), postupně dávat příležitosti lidem, kteří jsou s ostravským prostředím spjati a zároveň nemají mnoho příležitostí k prezentaci vlastních děl.

14 Až na několik výjimek je zde možné za nezávislou označit celou uměleckou scénu, tu mladou obzvlášť.

15 Ateliéry, zkušebny a Galerie Saigon v industriální budově na Fráni Šrámka 5 jsou zde už zhruba deset let.

16 Ateliéry a galerie v Mariánských Horách, které vznikly v roce 2021 z iniciativy studentů Fakulty umění OU.

17 Vila v Háji ve Slezsku, ve které od roku 2022 funguje komunitní bydlení a pořádají se zde umělecké projekty především performativního charakteru. Iniciativu založil ostravský umělec Lukáš Kleberc.

V Galerii Dukla se také podařilo uskutečnit výstavu čtyř berlínských nezávislých autorů¹⁸, která přímo navazovala na můj specifický výzkum. Spolupráci se zatím daří udržovat a v tomto kontextu se pak uskutečnily další dvě autorské instalace berlínského autora (instalace umělce Zweka v rámci festivalu LUFT¹⁹ a instalace stejného umělce v rámci festivalu Nepokoje: Hlad²⁰). Tato spolupráce bude dále pokračovat a výhledově se snad podaří zrealizovat projekt také v Berlíně. Je ale příznačné, že na místě, kde je ohromné množství možností, je uspořádat výstavu nebo projekt daleko obtížnější.

Celkově považuji tyto snahy za zásadní, je existenčně důležité, aby komunita byla aktivní, živá a fungující. Již v tuto chvíli bezprostředně hrozí zánik PLATO Bauhausu²¹ a je právě na místní umělecké obci, pokud se nepodaří Bauhaus zachovat, aby dokázala oživit jiné, nové místo. Nelehký boj s finančními a jinými realizačními podmínkami se ale zdá být překonatelný v kontextu potenciálu energie, kterou místní umělecká obec disponuje. Každá další akce, ať už je to zprostředkování zahraničních uměleckých přístupů nebo prezentace lokální scény, má svou obrovskou hodnotu právě v přživování aktivní tvůrčí činnosti v tomto regionu.

18 Výstava *Subject 48*, únor až duben 2023. <https://www.artmap.cz/subject-48-2/>.

19 <https://www.provoz.net/luft>.

20 <https://www.facebook.com/events/876666647136267>.

21 https://www.irozhlaz.cz/kultura/vytvarne-umeni/galerie-plato-bauhaus-demolice-studenti_2311041030_til.

Seznam obrázků



Obr. č. 1: Společný ateliér na okraji Berlína. Foto: archiv autora.



Obr. č. 2: Ateliér může být někdy také domovem. Foto: archiv autora.

Seznam obrázků



Obr. č. 3: Komunity umí vytvořit galerii například z bývalého pneuservisů. Foto: archiv autora.



Obr. č. 4: Interaktivní instalace berlínského autora na festivalu Nepokoje v Háji ve Slezsku. 2023. Foto: archiv autora.

Literatura

BECKER, Howard. *Art Worlds*. Los Angeles: University of California Press, 1984. ISBN 978-0520256361 .

BEUYS, Joseph, STEINER, Rudolph. *Death Keeps Me Awake: Joseph Beuys – Rudolf Steiner*. Spurbuchverlag, 2013. ISBN 978-3887783815 .

KAUFMANN, Jean-Claude. *Chápající rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010. ISBN 978-8074190339.

MORGANOVÁ, Pavlína. *Začátek století*. Řevnice: Arbor vitae, 2012 ISBN 978-80-7467-003-9.

PFREUNDT, Heiko. In the center of Minimum Distance. In *Model 11–21*. Praha: Berlínskej Model, 2021, s. 60-63. ISBN: 978-80-270-4781-9.

ROZBOŘIL, Blahoslav. *Ostensor Ramosus aneb výchova k neužitečnosti*. 2018. Nevydáno.

SHOLETTE, Gregory. *Dark Matter: Art and Politics in the Age of Enterprise Culture*. New York: PlutoPress, 2011. ISBN 978-0745327525.

SÝKOROVÁ, Lenka. *Konečně spolu: česká nezávislá galerijní scéna 1990–2011*. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. ISBN 8074144194.

ZÁLEŠÁK, Jan. Kritické umění a kurátorství v nejisté době. In: *Notebook for art, theory and related zones*. Praha: Vědecko-výzkumné pracoviště Akademie výtvarných umění v Praze, 2010, roč. 3, č. 8, s. 22-38. ISSN 1802-8918.

ZÁLEŠÁK, Jan. *Umění spolupráce*. Praha–Brno: Akademie výtvarných umění - Masarykova univerzita, 2011. 292 s. Edice VVP AVU sv. 4. ISBN 978-80-210-5707-4.

ŠEBOROVÁ, Silvie. *Artantique: Negalerie* [online]. 4. 2010 [cit. 2021-7-28]. Dostupné z: <https://www.artantiques.cz/negalerie>



Mezi médii: socha, fotografie, performance

doc. Kateřina Dytrtová, PhD.

KDT FUD, KVK PF, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,
Česká republika

Abstract

Art education in the media age reflects the context and incorporates ways of using diverse media. In the case of Erwin Wurm's work, the question of media exchange and the interface between sculpture, photography and performance opens up. The author works with existential space, it is a space not mathematically constructed, but charged with expressions, human physicality, in the case of the selected author shaped by ordinary trivial objects. The contribution therefore deals with the growth of the strategy of the medium into the medium with an examination of their characteristics and limits. The growth of concepts of the held content of the work across the three strategies is a significant opportunity to examine the functions and genesis of individual artistic formats.

Key words

media age – art education – art – photography – sculpture – performance – existential space

Existenční prostor, prostor matematicky nekonstruovaný, nabitý expresí, lidskou tělesností, v případě vybraného autora tvarovaný běžnými triviálními předměty, často využívá mediální výměny. Při této „výměně“ se jedná o prostupy strategie vybraného média do média odlišného, které má ale odlišné způsoby tvorby významu a jiné mediální možnosti, tedy se jedná o strukturní návaznosti v jiném ko-textu¹. Proto se v těchto „výměnách“ lze dobře přesvědčit o charakteristikách a limitech daných médii, což je v aktuální době významný obsah předmětu výtvarná výchova, u kterého chceme obhájit jeho interaktivní charakter. V případě díla Erwina Wurma se tak otevírá otázka umístění do nadpisu textu, jedná se o sochu, fotografii nebo performance?

1. Jednominutové sochy Erwina Wurma

Prorůstání koncepcí drženého obsahu díla napříč třemi strategiemi je významná příležitost, jak ohledat funkce a geneze jednotlivých uměleckých formátů: sochy, fotografie a performance.

Jak vznikají Wurmovy *Jednominutové sochy*? Snad nejvhodněji do problematiky vstoupíme uvedením vybraných pasáží rozhovoru Roberta Barry s Erwinem Wurmem „Jak jsem se stal (na jednu minutu) sochou“ (Barry, 2016).

„Je to zvláštní pocit být proměněn, být jen na krátkou chvíli, v umělecké dílo. Tím spíše, že jsem se stal uměleckým dílem někoho jiného. Ale v pondělí večer se mi přesně to stalo. Stál jsem na malém bílém podstavci v jedné z galerií ve třetím patře Tate Modern, vložil jsem obě nohy do černého plastového kbelíku, s dalším kbelíkem, žlutým, nad hlavou. Tak jsem se stal *Minutovou sochou* od Erwina Wurma“ (tamtéž).

1 Pojem ko-text používáme pro nejbližší okolí zkoumaného jevu, například barevné okolí jevu na obraze, zde tedy „interní“ možnosti daného média, zatímco slovo kontext si tak uvolníme pro širší sociální, kulturní souvislosti.



Obr. č. 1: Photomonitor: Erwin Wurm: Jednominutové sochy. © 2023 Photomonitor [cit. 17. 10. 2023]. Dostupné z: <https://photomonitor.co.uk/essay/erwin-wurm/>.

Na místě, kde má socha vzniknout, najde návštěvník Wurmovy instrukce a rekvizity, které bude pro zaujetí přesně předepsané polohy potřebovat (Museum in progres, 2022). Jak bychom se dále v rozhovoru dočetli, Wurm tyto rekvizity ani sám nedodává, což objasňuje následovně: „Do umění můžete přenést cokoliv. Takže mě velmi zaujala práce s velmi nízkými, opravdu nízkými materiály, které nikdo nepovažuje za zajímavé pro umělecký svět. [...] Vždy žádám kurátora, aby šel a koupil tyto věci, takže nesouvisí s mým osobním vkusem. [...] Měla by to být ta nejjednodušší a nejběžnější rekvizita, jakou můžete dostat. To je specifický

problém. Vzpomeňte si na Marcela Duchampa, když vyráběl svůj sušák lahvi“ (tamtéž).

Při pohledu na dehonestující pozice, možná směšné, ale bez smíchu aktérů a okolí, jak dokládá obrazová příloha, se otevírá otázka způsobu instrukcí, což objasňují instruktážní kresbičky připravené autorem, viz poznámka *Museum in progres*. Vedou k performativní situaci „dostat se do pozice“ a „minutu v ní setrvat“. Je nutno připomenout, že do některých pozic se participant nedostane sám (někde bude nutné odstranit židli) a v jiných nesetrvává sám. Tedy aktérů se na výsledku znehynbnění podílí více, než výsledná fotografie předvádí.

Pro komplexitu použitých mediálních transferů dodejme, že sochy byly v době před všudypřítomností mobilů fotografovány kustody na polaroid. Chtěl-li aktér získat „potvrzení“ od Wurma, že se opravdu jedná o jeho vyfotografovanou sochu, mohl s poplatkem sta dolarů fotografii Wurmovi poslat, ten zkontroloval, jestli pozice odpovídá, podepsal se pod svou sochu, (zmetky by nepodepsal) a aktérovi poslal zpět.

Jak se Wurm ve zmíněném rozhovoru vyjadřuje k výsledné soše? „Myslím, že je tu jakýsi výřez z času a prostoru, kde najednou dílo funguje a cosi přenáší – pokud jste ovšem ochotni souhlasit s provedením mých instrukcí. [...] Umění vždy závisí na vůli diváka. [...] Jedna věc se tak stává důležitou, tyto sochy se nestanou historickým fetišem“.

Text v rozhovoru přibližuje performativitu vstupu do situací: „V Tate Modern bylo evidentní, že došlo ke zvláště náhodnému historickému sblížení. Když lidé padali přes sebe (v některých případech doslova), aby se udrželi v póze s těmito podivně běžnými předměty, současně vytahovali své mobilní telefony, aby mohli zdokumentovat svůj nově vytvořený status živého uměleckého předmětu. Bylo v tu chvíli jasné, že setkání *Jednominutové sochy* se snapshotovou fotografií z mobilu byl sňatek uzavřený v nebi.“ K tomu (tamtéž) Wurm říká: „Ale pamatujte, když jsem začal dělat tyto věci, selfie neexistovala. V té době jsme používali polaroidy. Když jsme dělali tyto sochy v Muzeu moderního umění v New Yorku, požádal jsem instituci, aby obstarala polaroidový fotoaparát. Veřejnost by si mohla koupit za, já nevím, dolar, polaroidový obrázek a hlídač by obrázek udělal. Pak si to mohli buď odnést domů, nebo mi mohli

poslat polaroid se sto dolary a já bych to podepsal a poslal zpět jako originál sám. Tak jsem si hrál s autorstvím! Jenže lidé pak tu fotografii vzali a pokusili se ji prodat na eBay, tak jsem to zastavil! Myslel jsem, že by to byl skvělý obchodní nápad, ale vůbec nebyl.“

K stanovování autorství, kdy Wurm aktérovo snažení být sochou buď uzná, nebo neuzná, Wurm uvádí: „Co se týče mých děl, jsem velmi přísný. Myslím, že to je jeden z důvodů, proč i po dvaceti letech, co je (jednominutové sochy) dělám, stále existují. O dílo jde jen v případě, že (participanti) postupují podle mého návodu, návodu vytvořeného mnou, Erwinem Wurmem! Pokud dělají něco jiného, je o v pořádku! Je to pak ale jiný příběh, jiná věc. Na tom mi nesejde. Pokud ale chtějí vytvořit mé dílo, musí poslouchat!“

Ještě jednu možnou nejasnost obsažnosti díla – totiž jestli kvůli neuměleckým rekvizitám a dalším okolnostem náhodou samo dílo není pouhým „kouskem reality“, nikoliv (symbolickým) utvořeným dílem – rozhovor vyjasňuje. Autor rozhovoru Robert Barry, který vytvořil sochu s kbelíky, si klade otázku prozkoumávající hranice umění/neumění dotazem: „Ale co kdyby se to stalo náhodou? Řekněme, že někdo šel po ulici kolem budovy, která měla vyčištěná okna. Při chůzi tomu nevěnuji pozornost, šlápnu do kbelíku ponechaného nedbale bez označení na chodníku a právě v tu chvíli spadne ze třetího patra druhý kbelík a přistane mi na hlavě.“ „Tomu se říká groteska!“ sděluje Wurm. „Ale já nejsem humorista. [...] Myšlenkou bylo propojit každodenní život s uměním, proto jsem chtěl udělat tyto legrační, zvláštní, směšné, trapné sochy s krátkou životností.“

1.1 Konceptualizace role

Pojďme tedy na základě výpovědí samotného autora a aktéra „jednominutovky“ koncepci Erwina Wurma prozkoumat. Jako první se výše otevřela otázka, co se skrývá za větou, že se aktér „stal uměleckým dílem někoho jiného“? Výchovou a hodnotovým systémem zajištěné vědomí identity každého z nás je zde na jednu minutu pozměněno „vstupem do role“. To herci dělají profesionálně a každý z nás denně také, role studenta není role bratra (vybírali jsme ze sociálních rolí), role tvůrce není role vnímatele uměleckého díla (z oborových rolí).

Nad jednodominutovkami si klade obdobné otázky „vstupu do rolí“ text Josefa Ledviny (Ledvina in Dvořák 2017, s. 87–104). Seznamuje také se vznikem těchto soch: v roce 1997 přijal Erwin Wurm nabídku výstavy v Domě umělců v Brémách s tím, že sochy vytvoří přímo na místě s použitím nalezených rekvizit. Nejprve na sobě vyzkoušel řadu krkolomných póz a následně požádal vybrané zaměstnance Domu umění, aby vyzkoušené pózy zaujali s tím, že v této póze setrvají minutu a budou vyfotografováni. Výsledky pojmenoval *Jednodominutové sochy*. Na výstavě prezentoval jak videozáznam nácvičku, tak fotografie. Tento přístup klade otázky: Jakou roli v tomto typu umělecké praxe hraje pojem sochy? Některé znaky tradičního sochařství však nalzáme – fotografie jsou figurální a popisně zobrazivé. Je *Jednodominutová socha* na fotografii (TATE, 2023) a) fotografie ředitele Domu umění v Brémách Horsta Grieseho se sešíváčkou v puse? b) Je to obraz sochy od Erwina Wurma? A jako odpověď Ledvina uvádí úvahu: Jedná se o dvojvrstevnost fotografického obrazu, na rozdíl od malby se u fotografie vždy můžeme ptát, co je na snímku fakticky zachyceno (inherentní realismus fotografie): fakticky se díváme na ředitele muzea a fikčně se díváme na sochu Erwina Wurma. Mezi oběma rovinami divák přepíná, ovšem snaha zacílit na fikční aspekt zobrazení vyžaduje i jisté uvědomělé úsilí. Umět „předmět“ pochopit v roli a vědět, co role řeší, co znamená (Ledvina in Dvořák 2017, s. 87–90).

Za tímto „přepínáním“ je schopnost diváka konceptualizovat roli, chápat, proč je, proč ji vlastně někdo stvořil, proč do ní druhý dobrovolně vstupuje, co vše se na jejich chování zrcadlí, jaká tedy role je a co nabízí za smysl, ač to není obvyklá role „herecká“, ale „sošně-performativní“.

Konceptualizovat roli znamená v tomto širším smyslu vlastně konceptualizovat „jakýkoliv“ objekt jakožto roli v obecném smyslu zvýznamnění, jak podotýká Jan Slavík. V příznačně nazvané kapitole *Jak poznat, kdo je kdo: od individua přes abstrakci k roli* (Slavík, 2001, s. 81–106) vystihuje napětí mezi individuálním (fotografie ředitele Domu umění v Brémách Horsta Grieseho se sešíváčkou v puse) a abstraktním při tvorbě role (socha od Erwina Wurma). Z teoretického hlediska je zajímavý mezikrok „přes abstrakci“ k roli, v této abstraktní „vymyšlené“ fázi se skrývá nástup ke koncepci díla, proto se jí pojdme věnovat.

Abstraktní objekt, mentální konstrukt jak autora, který sochy „vymýšlí“, tak posléze vnímatele, který chce Wurmovým sochám porozumět, můžeme charakterizovat jako identifikační kategorii nebo množinu vzniklou slučováním ekvivalentních, tedy rovnocenných pozorovaných jevů a zanedbáváním odlišností mezi nimi, kterou lze myšlenkově pojmut a sdílet v komunikaci. Tyto abstraktní objekty (v hlavě, nikoliv venku ve světě) slouží jako prizmata, jimiž pozorujeme skutečnost a na jejichž základě ji můžeme intelektově uchopit. Jsou to vymyšlené vazby podstatných jevů, tyto jevy vlastně vymyšlením „z-podstatněly“. Ovšem na rozdíl od reálně existujících jevů, od reálného individua nejsou pro nás bezprostředně smyslově dosažitelné, přestože jsou obsahem našich vlastních duševních procesů. Mají totiž charakter funkce nebo pravidla (jsou produkt myšlení), díky kterému se můžeme v každé chvíli rozhodovat, do jakých souvislostí máme zkoumaný jev přiřadit.

Proto veškeré abstraktní objekty jsou člověku dostupné pouze prostřednictvím svých vzájemných souvislostí, z čehož plyne velmi podstatný závěr: jestliže abstraktní objekty/mentální konstrukty dokážeme vymezovat pouze na základě jejich vztahů, pak jsou pro nás ony samy přístupné jenom v rámci uspořádaného celku, tj. světa, který společně vytvářejí, a obráceně, nezvládneme-li příslušný svět jako celek v jeho vlastním řádu a složitosti, nemůžeme uchopit a zvládat ani abstraktní objekty, které do něj příslušejí (Slavík 2001, s. 90–93).²

Wurm ve svých jednon minutovkách vytváří velmi neobvyklé světy bizarních vztahů s využitím triviálních předmětů. Abychom mohli stanovit abstraktní objekt, musíme umět najít rys, který se v různých situacích opakuje. Tyto opakovaně rozpoznávané rysy nazveme vlastnostmi, jejichž charakteristickým výběrem může vznikat role. V obecné definici vyjádřeno, role, do které Wurm aktéry staví, je „abstraktní objekt, který vznikl sloučením určitých vlastností do jedné množiny pod společné označení – jméno role“ (Slavík 2001, s. 101). Expresivně závažný význam

² Zde nám jako příklad pro jasné pochopení může posloužit šachovnice a figurky hry v šachy. Nestačí znát, jak se táhne věží, musíme znát tahy všech figur, které jsou vzájemně odlišitelné a pokrývají možnosti pohybu na čtvercovém poli, to jsou pravidla této hry, tohoto „světa“. Jedná se o vztahový systém a vzhled figur se může proměňovat, když dodržíme pravidlo rozpoznatelnosti k funkční roli – způsobu tahu. Tvar figurek je tedy vlastně jen označením možností tahů pro danou figuru a kombinací tahů vzniká vztahový systém „světa“ šachu.

jednominutovek Wurm získává tím, že tyto role jsou v příkrém rozporu s chováním ve veřejném prostoru, a upomíná tak na to, že nikoho a nic neznáme jinak, než jako nositele rolí. Jen prostřednictvím rolí (role studenta, role autora, role bratra...), lze někoho charakterizovat. Napětí mezi reálným aktérem (v roli návštěvníka) a podivnými rolemi, pro které Wurm sepisuje scénáře, spočívá v tom, že role je pouhá proměnná, abstraktní objekt, který není sám o sobě totožný s žádným konkrétním individuem. Porozumět těmto konkrétním „hrám v rolích“ znamená, že musíme mít obecnou znalost vlastností a rolí.³

V sociologické literatuře bychom toto téma našli pod pojmem habitus⁴. Je vykládán jako soubor dispozic jak jednat, myslet a vnímat okolní svět určitým způsobem a tendenci, jak na něj následně reagovat. V této úvaze habitus představuje způsob, jakým kultura a osobní dějiny utvářejí tělo a mysl a v důsledku toho vytvářejí sociální akci v současnosti. Norbert Elias (německý sociolog a filosof) definuje habitus jakožto aspekty, které určují rozdělení jednotlivců do skupin podle zvyků a určitých vzorců v chování. Vysvětloval habitus také jako určité impulsy, které vkus a zvyky určují. Tedy tento pojem chápe jako strukturu osobnosti nebo obrázek sebe sama, který tvoří půdu, ze které vyrůstají osobní charakterové vlastnosti, jimiž se jedinec do určité skupiny společnosti řadí, ale které ho od ostatních členů zároveň odlišují.

Pierre Bourdieu (1930–2002) byl francouzský sociolog a antropolog a tento pojem formuluje tak, že na habitu můžeme odhadnout společenský status člověka, ale tak, že habitus je soubor individuálních tedy nikoliv kolektivních dispozic, tj. předpokladů k tomu vnímat, myslet a jednat ve světě určitým způsobem. Uvádí, že habitus může být kolektivně organizovaný, aniž by byl produktem organizačního úsilí nějakého dirigenta. Projevuje se například ve stylu života, vkusu, řeči či způsobu oblékání.

3 Jan Slavík k témuž dodává: Jedná se vlastně o Duchampovské téma, které získává naléhavost tím, že přechází do perspektivy první osoby (nejde už o „on“ sušák na lahve, ale „já“ v akci). Tady se ukazuje, proč jsou v artefietice Goodmanovy tři klíčové symbolizační kategorie (denotace, exemplifikace, exprese) z pozice perspektivy třetí osoby vyvažovány čtyřmi zážitkovými kategoriemi (tematickou, konstruktivní, empatickou, prožitkovou komponentou zážitku) z perspektivy první osoby. V Minutových sochách se, myslím, právě z těch čtyř rozehrává složitá psychohra, která nadto neustále osciluje mezi perspektivami první a třetí osoby (nepublikovaný text).

4 *Habitus* z latinského slova postoj, vzhled, oblečení; habere, mít, vlastnit.

Pro správné pochopení tohoto pojmu je ovšem třeba počítat s rozdělením společnosti podle určitých kritérií, například na určitá sociální pole.

1.2 Existenční prostor

Zabýváme-li se proměnami prostoru a hledáme-li příklady prostorů „existenčních“, jednou z inovativních zpráv Wurmových „rolí“ je, že se jedná vlastně o „inverzní sochy“, protože není tomu tak, že socha zaujímá prostor a vyvolává kontextuální změny. Je to opačně: okolní kontext předmětů a opěr donutil živou a časovanou lidskou bytost plnit úkol tak, že musí znehybnit „o kontext“, a právě dodržením těchto instrukcí se stane „sochou“. Tedy ne obvyklé – člověk a jím ovládaný svět věcí, ale obráceně, diktát věcí až na hranu tělesných limitů člověka.

K čemu vlastně dochází? Vědomí naší individuality a instrukce, které způsobí „divnou roli“, vykřesávají metaforu. Její rasance vzniká z extrémní neadekvátnosti obou srovnávaných oblastí: z obvyklého a co se týče sémiotického dekodování přístupně zvoleného oblečení, líčení, ve významu všedního a sociálně předvídatelného (diváci přišli ustrojení „po svém“) a z podivnosti chování, situace a poslušnosti, s jakou je – a to je důležité – pozice vážně vykonávána. V běžném životě z těchto indicií (je takto oblečen, takto se chová) a často jen letmého odhadování chování činíme velmi závažná a rychlá rozhodnutí: přede mnou je zdravý – nemocný, duševně klidný – vychýlený, bez nebezpečí – s nebezpečím. Tedy Wurm do scénáře svých soch vtahuje velmi důležité rozhodovací mechanismy hojně užívané v běžném životě: jak se vůbec v sociálním prostoru bezpečně pohybovat, co nutně z chování a vzezření ostatních předvídat. Do těchto naučených a denně prověřovaných drah hází svými instrukcemi pomyslné „vidle“. Aktér „sebou a vším na sobě“ dodá jednu metaforickou rovinu, bezcennost a běžnost rekvizit ve spolupráci s hodně nezvyklým scénářem dodají druhou rovinu. Význam role je rozložen mezi kontrastní spojení očekávatelné, srozumitelné a čitelné běžnosti, kterou dodá aktér „sebou“, a absurdní, dehonestující, jindy hravé, minutu trvající pozice, které vymyslel Wurm.

Výsledkem je sociálně i tělesně inovativně roztočený kolotoč dramatického s běžným, nebo lépe dramatického v běžném, tzv. scénování v oboru dramatiky: na obrazových dokumentacích se povrchem sochy

stalo žluté elastické triko, ale v něm se dusí dva živí, sportovně vyhlížející mladíci. Obyčejné triko „pro jedno tělo“ zboulovatělo siamsky existencí dvou hlav a těl. Aby byl „obsah“ trika co nejvíce neadekvátní, je chytré dvě ruce schovat do žlutého „klenáku“ a zbylé ruce (každá patří někomu jinému) nechat trčet v dramatických gestech odkazující k picassovským Guernicám a štursovským Raněným. Je tak nesmírně jednoduchými prostředky zajištěna komplikovaná exprese jak siamské „zvrácenosti“, tak skrytého dramatu gest, ale vlastně také směšnosti.

Ředitel galerie Griese „v“ soše (viz poznámka výše), konceptor a manažer sbírek, je omezen „tupě úřednickými“ kancelářskými potřebami a „zobák“ ze sešivačky neodbytně připomíná repetitivé zobáky klepen, tedy velmi nelichotivá role pro někoho, kdo by se ale do takové role klidně mohl během svého odborného života propadnout.

Pomeranče, na které ulehla žena v černých šatech, „dlouho nevydrží“ a „vydají šťávu“ odkazují svou kompozicí k ukřížování, kde mokem byly jiné tekutiny, stejně jako vedlejší poloha aktéra hlavou dolů nemůže nerozehrát konotace mučedníků, kterým se smrt hlavou dolů zdála vzhledem ke kristologickému kontextu vhodnější, než hlavou nahoru. Vážná témata oběti, zásadních existenciálních a hodnotových rozhodnutí pomocí směšného, dehonestujícího a běžného. Tělesnost aktérů zde hraje zásadní roli, na pomyslném vrcholu tělesně nejtělesnějších zřejmě vyhrává bolestivá, erotická, k napichování na kůly odkazující (Art Magazine, 2024) trochu hra na fyzikální skládání sil a zajištění „třením“, trochu odkaz k děsu probodnutého těla.

Neměně důležitou kontextuální roli hraje také institucionalizace těchto „směšných dramát“. Protože galerie kumulují existenciální a často sociálně/politicky závažné, jindy filosofické úvahy, neslyšíme tam často smích, potkávají se tam spíše zahloubaní, klidně komunikující diváci, kteří se setkávají se zaujatými, soustředěnými, někdy i tragickými osobními příběhy tvůrců a očekávají hustší zprávu, než by je čekala jinde.⁵ V tomto

5 Nechci přehánět atmosféru „muzeálně vážného“ místa, jde mi o vyjádření nutnosti se soustředit na často komplikované, jindy nečekaně upřímné „zprávy“, které vstřebávat v ruchu ulice není možné. Že se galerie někdy v takové místo hromadné konzumace změní při masových návštěvách projektů nebo při neadekvátně vedených doprovodných programech nebo galerijních animacích, jsme již všichni někdy zažili.

kontextu na sebe (asi?) štěkat v boudě, nebo napichovat ženský zadek na ořezané tužky a fotograficky se na tuto situaci „soustředit“, je minimálně neadekvátní.

Za všemi těmi nemožnými pozicemi se rozprostírá horizont vážné úvahy o tělesnosti, o historických rolích, o naší vlastní dostatečnosti, o našich vlastních limitech, somatických i duševních, o sociálních vzorcích, o dohodnutých strategiích chování na veřejnosti a v intimitě domovů, o tom, co považujeme za směšné, co za hrůzné, odkud kam aktuálně vede dohodnutý význam, protože „to“ se s dobou mění, jak by ukázala jiná díla Erwina Wurma, například výstava *De Profundis* (Albertina, 2023).

1.3 Stát se uměleckým dílem někoho jiného

„To“ okolo nás není prostá realita, ze které si podle uvážení (svobodně) vybíráme, vše jsou jen dohodnuté a systémem korigované aktuální normy sociální, kulturní i politické, které nás intersubjektivně přesahují a my v jejich limitech (svobodně) „sedíme na hrotech tužek“, „stojíme v kýbli“ a „štěkáme v psích boudách“ (s druhým psem ovšem). O těle a tělesnosti by někdo mohl smýšlet, že je to produkt přirozenosti, ale jak se ubezpečíme níže, i samotné chápání a používání těla je dobový konstrukt. „Dlouho panovala představa, že tělo je záležitostí přírody, ne kultury. Tělo však má své dějiny. A samo je jejich součástí. Tělo dějiny vytváří, stejně jako je vytvářejí ekonomické a sociální struktury nebo mentální představy, jejichž je ono takřikajíc plodem i činitelem“ (Le Goff a Truong 2006, s. 17).

Tedy věta „stát se uměleckým dílem někoho jiného“ spojuje reálný aktuální (jepičí) časovaný život a symbolické „uzavřené“ dílo-věc, Wurmem vypointovanou situaci sochy, roli sochy (nad časy). Tato pointa lidskou individualitu, která za cenné považuje rozhodovat se svobodně, kdy pojem svobody udržujeme ostražitě kriticky filosoficky i právně komunikovaný, vtáhne do omezujícího, striktně vyžadovaného, zdánlivě zcestného scénáře, který ovšem v *Jednominutové soše* pošle kulečnickové koule našich životů do nevidaných sociálních a existenciálních konfigurací. Na jednu minutu jsme vygumovali existenciální i sociální nutnost být nad věcí, na chvíli se aktér „stal věcí“, dokonce tedy cizí. Nepřipravený „civil“/aktér a směšnost a levnost rekvizit se ocitají jako naivní zátišíčko na horizontu

neprozkoumatelných, každopádně extrémně vlivných nadosobních sociálních, právních a mocenských vzorců o síle tsunami.

Na další fazetu jednominutovek upozornilo Wurmovo oznámení „do umění můžete přenést cokoliv“ a otevírá se problém: za jakých podmínek se objekt/skvrna/cokoliv může stát uměním.⁶ Odkazuje patřičně k Duchampovi a jeho snaze „zrušit umění“, kterou však svět umění výborně vstřebal, čímž se obohatil o dynamické chápání kontextu a mezní situaci: na věci (kýblu, psí boudě) nezměním nic, ale nově uskupím kontext kolem ní (situaci sochy) a významnost se má o co opřít a z čeho vyrůst.

Věta „aktérů fotografie bylo více, než výsledná fotografie předvádí“ prakticky předvádí důležitý jev, totiž společnou kooperativní zaměřenost všech aktérů „na něco“ a toto něco je pak vybráno jako detail do hledáčku (dříve polaroidu, dnes) mobilu. Jedná se o podmínku selektivního a zacíleného, tedy z logiky „předpojatého“ nějakým záměrem, nějakou intencionalitou, kterou dodal Erwin Wurm. Je to nutná podmínka rozehrání aktivního mozku pod právě takovou pragmací, a tak vlastně předpřipravené „odpovědi světa“ na dané tázání. Bylo zde vícero perspektiv, ale Wurm to zařídil tak, že vyfotografována bude jediná, ta „jeho“.

Intencionalita je základním filozofickým vysvětlením pro to, že lidskému vědomí, myšlení nebo chování přisuzujeme obsah (Searle 2004, s. 117). Obsah získává reálnou dynamiku prostřednictvím intencionálního chování, tj. chování účelně zaměřeného k určitému cíli.⁷

To souvisí s výstižností a tedy komplexností Wurmem dosahovaných metafor, což zajišťuje tím, že „zmetky by nepodepsal“, nenechá nás po-

6 Starší úvahy shrnuté do věty „co je umění“ byly domyšlením vlivu kontextu a otevřené soustavy proměnlivých prvků (Kulka a Ciporanov 2010) přehodnoceny do otázky „za jakých podmínek“, tedy „kdy je umění“, které přehledně uvádí například Goodman (2007).

7 Intencionalita je chování účelně zaměřené k určitému cíli (z lat intentio, tj. úsilí, zaměření, ve středověké literatuře vyjádřené metaforou „vystřeleného šípů“). Je to schopnost výběrově se rozhodovat a zvládnout celou soustavu postupných kroků, které vedou k dosažení cíle prostřednictvím určitého obsahu. Pojem intencionalita má co nejobecněji vystihnout schopnost všech intencionálních systémů (živočichů, ale i robotů) propojit cíl s obsahem jednání vyvolaného určitou potřebou, resp. určitým podnětem. Mluvíme o zaměřenosti vědomí na svět jako o podmínce myšlení (Dennett 2004, Slavík et al. 2013).

změnit koncepci soch a tím intencionalitu, s jakou své dílo buduje. Výsledná účinná exprese je vytvořena poslušností k vážnosti, kterou musí divák nakonec vyvinout v kontrastu k nemožnosti pozice. Popře sebe, přijme roli a Wurm ho pošle „hlavou do psí boudy“. Ledvina (in Dvořák 2017, s. 96–97) k tomu výstižně poznamenává: „Ve vztahu k onomu fikčnímu horizontu pro něj lidé představují pouhý materiál, a to spíše materiál v mechanickém slova smyslu bronzu litého do formy, nežli ve smyslu ‚michelangelovském‘“, kdy umělec z mramoru tvar vysvobozuje.

Z teoretických pojmů na tomto místě je vhodné připomenout Waltonův „prop“ jako generátor fikčního světa. Typickou vlastností propů je, že nejenom znamenají něco jiného, než čím fyzickou jsou, ale nadto zároveň vystupují jako přímá individuální náhrada – substitute – toho, co mají znamenat. Tomuto typu objektů říká teoretik D. Summers reálné metafory, tj. nahrazující cosi jiného a zaujetí nového místa, v našem případě zaujetí nové role. Slouží tak člověku jako zprostředkovatelé fiktivní proměny konkrétní věci – sebe sama – v něco jiného, tj. v jinou konkrétní věc (štěkající v boudě). Ve skutečnosti je však tou jinou konkrétní věcí pouze jiná role, tj. jiný abstrakční objekt (Slavík 2001, s. 126).

1.4 Média – výměny strategií

Otevřeme ještě otázku proměny medialit a propůjčování strategií. Ač se jedná o klidnou performance živého člověka pod daným scénářem, je dílo nazváno „sochou“ (Ledvina to označuje jako staro-mediální přístup). Jak už jsme se výše v rozhovoru dočetli, tím, že socha po jedné minutě zaniká, nestane se historickým fetišem, což jsou ale strategie a koncepce performancí, nikoliv soch-věcí. Ledvina k tomu píše: Wurm využívá některé vlastnosti fotografického obrazu k tomu, aby zesílil iluzivní sošnost svého předmětu. Tradičně sochařskými vlastnostmi jsou figuralita, strnulost, trvání, nehybnost, což je dosaženo vynucenou strnulostí modelu (tamtéž, s. 92). Tento fotografií zafixovaný okamžik tak podle něj podporuje spíše sochařskou fikci. Ovšem tím, že socha po jedné minutě zaniká a zbývá jen fotografie, někdy autorem podepsaná, (se kterou navíc diváci začali nekale obchodovat, jak jsme četli v rozhovoru výše), vracíme se k dokumentu performance a tedy k fotografické praxi.

„Tyto jednominutové sochy jsou prezentovány nejčastěji v podobě fotografií, což vedlo k tvrzení, že za sochy máme považovat samotné foto-

grafie. [...] Fotografie jednodominutovek jsou v každém případě například plošnými obrazovými reprezentacemi fikčně i fakticky třídídimenzionálních „jednodominutových soch“. Nic na tom nemění skutečnost, že tu za umělecké dílo můžeme pokládat nikoliv sochu, ale samotné fotografie soch (k nimž právě patří kombinace fikční a faktické roviny), což potvrzuje také to, že Erwin Wurm prodává v edici právě tyto fotografie samotné“ (tamtéž, s. 94–95).

Toto přemítání o hmotě sošného materiálu, naopak nemateriálové, časově a lokálně specifické, neopakovatelné a neprodejné performanci a dematerializovaném dokumentu téhož v podobě fotografie můžeme uzavřít konstatováním, že Wurmova praxe zrodila nehmotnou koncepci sochy, kterou naplňují živí, genderově, sociálně i věkově promíchaní aktéři. Vážným setrváním v této symbolické roli (Ledvinově fikci) a „donesením“ své žité aktuálnosti, autentičnosti a dočasnosti spolu-vytváří uměleckou Wurmovu úvahu nad naší existencí, sociálně-kulturní normovaností, což expresivně zaostřuje levnými rekvizitami. Výběr psích bud, propisek, sešivaček, kýblů, košťat je chytrý a účinný promícháním triviálního s nadosobními konotacemi k jak slavnostní a vážné oběti, tak k surreálným setkáním.

Wurmem vytvořený existenciální prostor tematizuje neadekvátní hmotné „vtěsnání něčeho do něčeho“ a kontextuální „podepření něčeho něčím“ nebo „o něco“. Jedním z pólů je naše vlastní „dočasné“ tělo a výslednicí je inovativní pohyb v sociálním nehmotném a neikonickém prostoru „od časů do časů“, kdy dochází k odkazům k důležitým vlivným paradigmatům, které nemají podobu a ani vizuální předobraz. Působivá je zejména metaforická vzdálenost bizarních doslovných prostředků a nehmotných unikavých existenciálních výslednic, ve kterých vzniká exprese hrozivých (společenských) horizontů v situační (osobní) komice.

Toto téma vstupu do rolí a metaforické vyjádření, tedy nikoliv napodobení, je významně časté téma z praxe edukativního oboru. Často je zdůvodňováno vazbou vizuálního oboru k dramatickému. Analýza Wurmova přístupu plně tkví ve vizuálním oboru a také je z jeho pozice variována. To považuji za podnětné prohloubení oboru výtvarná výchova stejně tak, jako úvahy na rozhraní jednotlivých médií.

Edukaci oboru tento přístup přináší velké množství sociálních konotací, což umožňuje edukaci propojit s okolním socio-kulturním prostorem a obhájit interaktivní a aktualizovaný statut oboru. Nastíněná témata jsou také cenná proto, že je sice aktuálně prožíváme a modelují naše chování, ale nemají vizuální předobraz, tedy nelze použít stereotypní návody pro jejich zpracování.

Literatura

DENNETT, Daniel C. *Druhy myslí. K pochopení vědomí*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1177-3.

DUBY, Georges. *Umění a společnost ve středověku*. Praha: Paseka, 2002. 102 s. ISBN 8071854484.

DVOŘÁK, Tomáš a kol. *Fotografie, socha, objekt*. Praha: AMU, 2017. 222 s. ISBN 978-80-7331-466-8.

DYTRTOVÁ, Kateřina. *Úvod do vizuálních oborů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2023.

ECO, Umberto. *Umění a krása ve středověké estetice*. Praha: Argo, 1998. ISBN 80-7203-098-1.

GOODMAN, Nelson. *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa, 1996. ISBN 8071151203.

GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

JERONÝM. *Legendy o poustevnících*. Praha: Oikoymenth, 2002. 150 s. ISBN 80-7298-050-5.

KULKA, Tomáš a Denis CIPORANOV, eds. *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: FF UK, 2010. ISBN 978-80-87378-46-5.

LE GOFF, Jacques. *Středověká imaginace*. Praha: Argo, 1998. 330 s. ISBN 80-7203-074-4.

LE GOFF, Jacques. *Středověký člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad, 2003. 319 s. ISBN 80-7021-682-4.

LE GOFF, Jacques a Nicolas TRUONG. *Tělo ve středověké kultuře*. Praha: Vyšehrad, 2006. 155 s. ISBN 80-7021-826-6.

LE GOFF, Jacques a Jean-Claude SCHMITT. *Encyklopedie středověku*. Praha: Vyšehrad, 2008. 935 s. ISBN 978-80-7021-917-1.

ŘEBÍKOVÁ, Barbora. *Poučený estetický postoj. Estetika současného umění*. Praha: Togga, 2020. ISBN 978-80-7476-170-6.

SEARLE, John. *Mysl, mozek a věda*. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0509-7.

SEARLE, John. *Mind. A Brief Introduction*. New York, Oxford: Oxford University Press, 2004. ISBN 0-19-515733-8.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění. I díl*. Praha: PF UK, 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.

ŽEGIN, Lev Fjodorovič. *Jazyk malířského díla. Konvencionální povaha umění minulosti*. Praha: Odeon, 1980. ISBN 10-525-80.09/01.

Elektronické zdroje

Robert Barry. *Turning The Wurm: How I Became A Sculpture (For One Minute)* [on line]. Rozhovor. Thequietus.com. 27. 2. 2016 [cit. 17. 06. 2023]. Dostupné z: <https://thequietus.com/articles/19784-erwin-wurm-one-minute-sculpture-tate-modern-interview>.

Photomonitor. *Erwin Wurm: Jednominutové sochy*. © 2023 Photomonitor [cit. 17. 10. 2023]. Dostupné z: <https://photomonitor.co.uk/essay/erwin-wurm/>.

Museum in progres. *Jednominutové sochy*. © 2022 Museum in progres, Vídeň [cit. 17. 10. 2023]. Dostupné z: <https://www.mip.at/en/creations/one-minute-sculptures/>.

TATE. *ErwinWurm, Jednominutové sochy, 1997*. © Erwin Wurm [cit. 17. 10. 2023]. Dostupné z: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/wurm-one-minute-sculptures-p82016>.

Jednominutové sochy Erwina Wurma jsou osvěžující. © Art Magazine. [cit. 17. 10. 2023]. Dostupné z: <https://publicdelivery.org/erwin-wurm-one-minute-sculptures/>.

Erwin Wurm De Profundis. © ALBERTINA, Vídeň. [cit. 17. 10. 2023]. Dostupné z: <https://www.albertina.at/en/research/painting-sculpture/publications/erwin-wurm-de-profundis/>.



Zprostředkování křesťanského umění s využitím prvků analytické metody Josefa Zvěřiny

PhDr. Michal Filip, Ph.D.

Teologická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Česká republika

Abstract

The author points to the possibilities of pedagogical use of the now largely neglected legacy of the exceptional Christian art theorist Josef Zvěřina. Using examples of teaching the subject History of Christian Art in the study of Pedagogy of Leisure at the Faculty of Theology of the University of South Bohemia in České Budějovice, he highlights some elements of Zvěřina's method, which he sees as having unique potential for application in the field of art mediation.

Key words

Faculty of Theology University of South Bohemia – Pedagogy of Leisure Time – Josef Zvěřina – visual art – sacred art – structural analytical method – mediation of art

Úvod

Studijní obor Pedagogika volného času (dále jen PVČ) na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích zahrnuje i studium předmětů spadajících do oblasti výtvarné kultury. Do skupiny povinných předmětů (tedy předmětů, které musí absolvovat každý student oboru PVČ) patří Úvod do estetické výchovy (předmět zařazen v letním semestru 1. ročníku bakalářského studia) a Dějiny křesťanského umění (předmět zařazen v zimním semestru 2. ročníku bakalářského studia). Druhou skupinou jsou předměty povinně volitelné, které tvoří specializaci volnočasové výtvarné výchovy. Toto zaměření si vybírají studenti začátkem druhého ročníku. Zvolenou specializaci pak studují následné čtyři semestry, kdy každý semestr mají jeden předmět, jenž je prerekvizitou předmětu navazujícího. Celková linie chronologicky řazených předmětů je následující: Základy výtvarného projevu – Teorie a praxe výtvarných aktivit 1 – Teorie a praxe výtvarných aktivit 2 – Závěrečný projekt. Závěrečný projekt je realizován v letním semestru třetího ročníku v rámci studentem absolvované specializace. (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2023)

Při výuce předmětů, které se vztahují ke kulturně-historickému odkazu výtvarného umění pracujeme s různými druhy pedagogických přístupů, které pomáhají studentům lépe uchopit obsahy, které výtvarné umění reprezentuje. Vytkneme-li zjednodušeně hlavní cíle, jde nám v první řadě o schopnost výtvarné umění „číst“ a „čtenému“ obsahu porozumět. Prostředky vedoucí k těmto cílům pak volíme s ohledem na požadavky profilového oboru PVČ, v jehož rámci jsou předměty z oblasti výtvarné kultury vyučovány a individuální schopnosti studentů oboru. V neposlední řadě zohledňujeme i přínos předmětů vztahujících se k oblasti teologie, s nimiž se studenti PVČ v prvním (Základy religionistiky, Náboženská dimenze výchovy) a druhém ročníku (Bible; Teologická antropologie) v rámci povinných předmětů studia setkávají. (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2023)

Specificky ve výuce Dějin křesťanského umění jsou znalosti křesťanské věrouky základem, jenž studentům významnou měrou ulehčuje přístup k uměleckému poznání tohoto druhu. Jde tedy o jistý benefit spojený se studiem na Teologické fakultě. Slabiny u studentů pak spíše spatřuje-

me v obecných schopnostech vizuální percepcce na poli “Arnheimových kategorií” (Arnheim, 2004) a potažmo v oblasti analýzy výtvarného díla jako takového.

Obecně lze říci, že dochází k jistému pnutí, kdy studenti s relativně dobrým teoretickým základem v oblasti teologie a dějin umění pocítují největší problémy v situacích, kdy dochází k rozboru konkrétního díla, s nímž se např. prvně setkávají (a nemají tedy oporu ve faktografické znalosti dat, týkajících se stylu, autora atd.), neboť obtížně nalézají vlastní metodický rámec s jehož pomocí by postupovali. Ve snaze o přiblížení metod, jimiž lze výtvarné dílo nahlížet na vysoce jakostní úrovni a při analýze takřkajíc „vycházet“ z díla samotného jsem se tedy rozhodl využít určité prvky strukturalistické analytické metody, jejíž autorem je Josef Zvěřina, a která je pro tento druh přístupu ideální. Popudem k tomu experimentu bylo částečně Zvěřinovo jubileum - v roce 2023 si připomínáme jeho nedožitých sto let - (Ústav pro studium totalitních režimů, 2023) a zároveň chuť pokusit se najít způsob, jak přivést “k životu” dílo které považujeme za neprávem opomíjené.

Zvěřinův odkaz uměnovědě

Dílo Jaroslava Zvěřiny českého autora žijícího v letech 1913–1990 obsahuje stovky textů různých zaměření (Novotný, 2014). Zvěřinovo profesní “rozkročení” logicky přinášelo široký námětový rozptyl. Již na první pohled je zřejmé, že v jeho bibliografickém odkazu převažují díla vztahující se k oblasti teologie. Vzhledem k tomu, že byl katolickým knězem, není tato skutečnost překvapující. Dělal s uměnovědnou tematikou publikoval v rámci ostatních spisů jen velmi malé množství, pokud však již sáhl do tohoto “šuplíku” jednalo se o sdělení zásadní a v mnoha ohledech přelomové.

Zvěřinova vlastní akademická kariéra je lemována dvěma pracemi zaměřenými na uměnovědnou oblast. Disertace *Nástěnné malby krypty v Tavant*: příspěvek k duchovnímu obrazu románské doby, obhájená v únoru roku 1948 na teologické fakultě UK (Bartlová, 2020). Disertace nebyla doposud publikovaná, její strojopis se nalézá ve spisovně KTF UK. (Zvěřina, 1948)

V roce 1969 obhájená habilitační práce se pak stala podkladem pro následnou knižní publikaci (Bartlová, 2020) Výtvarné dílo jako znak (Zvěřina, 1971). Tato kniha je pomyslným vrcholem Zvěřinovy tvorby na uměnovědném poli. Bártlová (2020) se domnívá, že: *Zvěřinova práce byla vnímána jako mimořádně významná a inspirativní. K vydání v nakladatelství svazu umělců Obelisk ji doporučil i přesvědčený marxista a brzy již normalizační komunista Dušan Šindelář. Přesto kvůli politickému zvratu nastupující konsolidace zůstala prakticky bez odezvy.* (s. 375–376)

Originalitu Zvěřinova postupu v posudku habilitační práce oceňuje Vacková (2014): *Dr. Josef Zvěřina si uvědomil, že tato metoda, semiologická, může přispět – jako fenomenologický přístup – k ozřejnění ontologických problémů objektivace poznání a působení uměleckého díla a uměleckých děl jak v historii, tak v současnosti. Tedy k ústřednímu problému objektivace „dokumentárnosti“ umělecké struktury.* (s. 458)

Vacková (2014) rovněž výstižně shrnuje její zásadní praktické přínosy: *Dr. Josef Zvěřina teoreticky i uměnovědnou syntesou aplikace na promyšleně zvolené příklady uměleckých děl 1. ukázal cestu syntetickému výkladu; 2. udělal pořádek – a to pro semantiku obecně – ve zmatcích a problematice filosofických, noetických, psychologických i sociologických přístupů k umělecké i uměnovědné látce; 3. kriticky, a při tom pozitivně, zhodnotil metodickou přínosnost semantiky pro vědu o umění a finální exegetiku uměleckých děl nejen minulosti, nýbrž i současnosti; 4. ukázal teoreticky i prakticky, jak dosavadní strukturální analýza a finální exegese uměleckých děl může být upřesněna a prověřitelná metodou semantiky, jako – omezeně – metodou hermeneutickou.* (s. 459)

Zvěřina (2014) svůj přístup k umění vystihuje v této větě: *„Ve výtvarném umění se stává tvarosloví znakovým, výtvarná forma formou sémantickou. Je tedy umělecké dílo soubor znaků, které značí různě; značí ovšem i celek.“* (s. 87)

Normalizační vývoj Československa od 70. let 20. století v kunsthistorické oblasti Bartlová popisuje následovně: *Kontinuita směrem k post-strukturálnímu u nás prakticky nevznikla. (...) Strukturalismus a sémiotika měly v období konsolidace v českých dějinách umění zvláštní osud, který si vyžádá v budoucnu hlubší studium, abychom jej správně pochopili. (...) Struktur-*

ní výzkum měl však osud přímo opačný než vlastní strukturalismus a stal se metodou, jež byla – a dodnes je – vnímána jako součást kvalitního uměleckohistorického řemesla. Rozumí se tím, že teprve mnohostranné ohledání charakteristik jednotlivého díla umožní vytvořit si o něm relevantní představu. (Bartlová, 2020, s. 376)

Lze samozřejmě spekulovat i o dalších příčinách, které Zvěřinův uměnovědný odkaz na dlouhá desetiletí zatemnily. Zásadní důvody jistě spočívají i v osobní rovině. Zvěřina se nikdy nestal podporovatelem, spolupracovníkem Československého socialistického zřízení, které ho v letech 1952–1965 v období nejtěžších represí vůči ideovým odpůrcům uvěznilo, a v němž do jeho pádu v roce 1989 žil. Uvolnění, které mu po propuštění z vězení poskytla končící šedesátá léta 20. století využil k dokončení a obhajobě habilitace. Jednalo se o drobné nadechnutím před nastupující normalizací, v níž Zvěřina patřil do protirežimního disentu mimo jiné i svým podpisem Charty 77. Režim se tedy vůči němu choval represivně a v souladu s tímto přístupem se snažil omezit šíření Zvěřinových myšlenek „na všech frontách“. (Novotný, 2014; Ústav pro studium totalitních režimů, 2023; Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2023)

Zvěřinova strukturalistická analýza výtvarného díla jako východisko zprostředkování výtvarného umění v PVC

Zvěřinovo pojetí analýzy výtvarného díla, které je v knize Výtvarné dílo jako znak představené, je velmi komplexním pohledem, do hlubinné struktury výtvarného díla. Autor detailně rozebírá entity formující znakovost a znakovou soustavu děl. Precizně vyargumentované závěry připomínají dlouhý proces utváření a zrání této publikace, který započal během autorova věznění v roce 1954 v pracovním táboře L u Vykmanova. (srov. Novotný, 2013, s. 406) Nepovažujeme za účelné se zde podrobně zaobírat jednotlivými částmi/kapitolami knihy. S ohledem na budoucí metodologické využití bychom pouze nastínili směr, který si autor vytknul a konkrétní vyústění publikace.

Zvěřina v závěru knihy konstituuje devět znakových tříd, které odvozuje ze struktury daných děl. Stanoví tak pět kritérií, na nichž charakteristiky znakových tříd zachycuje, přičemž připomíná, že tato kritéria nejsou

axiologická: „1. všímáme si, který znakový člen vystupuje v popředí, je dominantní; 2. které jsou znakové prostředky; 3. jaké jsou výrazové způsoby; 4. obsahu znaků; 5. znakového působení.“ (Zvěřina 1971, 124)

Vymezení znakových tříd a detailní popsání dle výše uvedených kritérií je jedním hlavních výstupů Zvěřinovy publikace. Pro orientaci uvádíme pouze názvy těchto tříd, které však poměrně výstižně poukazují k základnímu klíči užitému při určení klasifikace: „I. třída: Popis zevní skutečnosti; II. třída: Značení skutečnosti předmětnou metaforou; III. třída: Značení skutečnosti metaforou výtvarnou; IV. třída: Zjevování obecného řádu; V. třída: Vyjádření psychologických účinků zevní skutečnosti; VI. třída: Vyjádření skutečnosti vnitřní; VII. třída: Dílo je paralelou, ekvivalentem skutečnosti; VIII. třída: Dílo je nadrealitou; IX třída: Předmět v uměleckém díle“ (Zvěřina, 1971, s. 124-131 kráceno)

Zvěřina (1971) si je vědom, že jsou díla, která dané kategorie „přesahují“ a tudíž sám poté co určuje jednotlivé znakové třídy přichází s jejich zpochybněním jako univerzálního analytického prostředku: *Umění nemiluje kategorie, nemiluje třídy. Věda však bez nich neexistuje. Aby tento protiklad nebyl tak příkrý, je třeba, aby se věda o umění zřekla kategorického imperativu a dovolila svým určením větší varietu, větší „princip neurčenosti“, než je tomu zvyklá jinde, především ve vědách přírodních. Proto chceme podtrhnout, že všechna kritéria našich tříd jsou složitá, a jak jsme viděli, historicky proměnná.* (s. 131)

Pro metodologické uchopení teorie znakových tříd v knize popsané má zásadní význam část „doklady“. Zvěřina v ní prokazuje skutečnou účelnost jím vytvořené teorie. Na příkladech uměleckých děl z různých oblastí (architektura, plastika, malířství) dokládá možnost systematického sémantického rozboru.

Vlastním předmětem vědy o umění Je umělecké dílo. Tento metodický a epistemologický fakt musí respektovat i sémiotika umění. Abychom tomuto požadavku vyhověli, riskovali jsme výběr určitých modelů, které by skýtaly základní opěrné body naší sémiotické studii. (Zvěřina, 1971, s. 53)

Didaktické využití Zvěřinovy analýzy výtvarných děl

Při snaze zavést Zvěřinovo pojetí analýzy výtvarných děl do výuky předmětu Dějiny křesťanského umění v rámci oboru PVC jsme postupovali s jistou mírou předporozumění obtížím, které tento proces přinese. Tyto závěry jsme učinili na základě zkušeností se studenty, kteří si knihu Výtvarné dílo jako znak (Zvěřina, 1971) ze seznamu doporučené literatury pro předměty Dějiny křesťanského umění a Teorie a praxe výtvarných aktivit pokusili prostudovat. Jednalo se o studenty silně vnitřně motivované k četbě právě tohoto autora, který je pro ně v mnoha ohledech vzorem člověka vysokých morálních i odborných kvalit. Tito tři studenti již předtím studovali některé Zvěřinovy spisy z oblasti teologie. Z rozhovorů s nimi byla zřejmá jistá deziluze, kterou při četbě pociťovali. Na rozdíl od Zvěřinovy Teologie agapé (2003), kterou znali a jejíž četba pro ně nebyla problematická. U knihy Výtvarné dílo jako znak (1971) se shodli, že v podstatě nedokázali dostatečně porozumět teoretickým východiskům prvního dílu a četba pro ně ztratila smysl.

Vlastními slovy jednoho z nich: „bylo obtížné Zvěřinovy teoretické pasáže v knize číst a něco si z nich odnést“. Při zpětné reflexi se ukázalo, že řada pojmů z oblasti sémantiky výtvarného díla pro ně byla natolik abstraktní, že si pod ně nebyli schopni včlenit konkrétní smysluplný obsah. Tyto závěry v podstatě korelovaly s naší předešlou zkušeností získanou při snaze sdělit při seminářích Dějin křesťanského umění Zvěřinovy teze postupně tak, jak se v knize odvíjejí. Rozhodli jsme se tedy změnit tradiční způsob při němž postupujeme od teorie k praxi a dostat se k teoretickým východiskům přes jejich praktické využití.

Tento postup, který jde částečně v protisměru (nelze jistě být zcela nepopsaným listem) – od hotového „produktu“ (aplikace teorie na konkrétní výtvarné dílo) se dostáváme zpět k jednotlivým prvkům jeho stavby. Tyto prvky jsou díky vizuálnímu zprítomnění v knize v kapitole „Doklady“ snáze uchopitelné a celý postup je tak poměrně dobře realizovatelný.

Prostřednictvím analýzy ikonických děl sakrálního umění se ukázalo schůdné přejít ke klasifikaci jednotlivých znakových tříd. Na příkladech bylo možné doložit, co se skrývá pod pěti kritérii, které znakové třídy

charakterizují. Studenti si v průběhu dvou seminářů osvojili základní metodický postup, který vycházel z požadavků na analýzu díla dle příslušných znaků spadajících do konkrétní znakové třídy. Tato zjednodušená aplikace Zvěřinovy analytické metody se osvědčila, když dokázala prolomit bariéru neporozumění pro studenty příliš abstraktních teoretických částí knihy. Zprostředkování výtvarného díla pomocí Zvěřinovy analytické metody se ukázalo pro studenty dobře uchopitelné díky své věcné a logické stavbě. Srozumitelný postup směřující k postihu znakových zákonitostí uměleckého díla odhalil studentům nové dimenze při jeho vnímání. Lze jej tedy doporučit jako jakýsi „úvod do Zvěřiny“, který je v ideálním případě dále rozvíjen a prohlubován postupným nabalováním širšího pojmového aparátu.

Závěr

Dějiny umění nabízí poměrně široké spektrum edukačních modelů a přístupů k výuce tohoto předmětu. Přínosná je v tomto ohledu přehledová studie, kterou publikovala v nedávné době Jurečková (2015). Jako zdánlivě oprávněná se tedy jeví námitka, s níž jsme se setkali, jenž se ptá po smyslu dnešní aplikace více než půl století staré analytické metody do výuky.

Podíváme-li se na Zvěřinovu metodu zblízka, i s odstupem času v ní nalézáme onu jedinečnost, která i vzhledem k výše zmíněným okolnostem vzniku práce nebyla náležitě čerpána a rozvíjena dle svých potencialit. Autorovo bytostné zaujetí tématem dalo vzniknout teorii nesmírně propracované a celistvé, v jejíž genech je vetknuta touha po hledání objektivní, nadčasové pravdy zakódované ve výtvarných dílech.

Výjimečné postavení Zvěřinovy metody, které poodhaluje teologický fundament jeho koncepce popisuje Vacková (2014): *Pokud mohu odpovědně soudit, je Zvěřinova práce na světové úrovni pozoruhodná a to jak v úhrnném uspořádání problematiky, tak v přesném zvážení i umístění metod, tak v systemizování úkazů a zdůvodnění analytických i syntetických přístupů k historické i estetické látce (v tom, jak postavil otázky od ozřejmitelných historických děl do průhledu principiálních otázek, které klade umění prehistorické až ke strukturálně gnoseologické problematice děl moderních), tak i v jemnocitném exegetickém zvážení úkazů. Pokud je mi známo, je to názorově i metodicky nejširší i nejhlubší syntesa exegetických i historických*

analytických metod vědy o umění. Jedině teolog mohl takovou syntesu provést a dát jí finální průhledy. Při tom tato teologická hlediska i metody výslovně neuplatňuje a neuvádí. Tato práce je uváženým a protřibujícím předstupněm k teologii umění, k níž, jako nové větvi vědy o umění i teologie, Dr. Josef Zvěřina směřuje. (459–460)

Literatura

ARNHEIM, Rudolf. *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. The New Version. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press, 2004. ISBN 0-520-24383-8.

BÁRTLOVÁ, Milena. *Dějiny českých dějin umění 1945–1969: dějiny umění slouží vědě o člověku*. Praha: UMPRUM, 2020. ISBN 978-80-88308-11-9.

FILOZOFICKÁ FAKULTA MASARYKOVY UNIVERZITY. *Josef Zvěřina*. Online. MUNI ARTS, 2023. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/zverin.html>. [cit. 2023-12-10].

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. *Portál IS/STAG*. Online, 2023. Dostupné z: https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGMjMyNzlyEwEAAA-ABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjIzMzcyMDM2ODU0Nzc1NTA-2AAAAA**#prohlizeniSearchResult. [cit. 2023-12-08].

NOVOTNÝ, Vojtěch. *Odvaha být církví: Josef Zvěřina v letech 1913–1967*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2432-5.

ÚSTAV PRO STUDIUM TOTALITNÍCH REŽIMŮ. ZVĚŘINA, JOSEF (3. 5. 1913 STRÍTEŽ U TŘEBÍČE – 18. 8. 1990 NETUNNO, ITÁLIE). Online, 2023. Dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/uvod/skupina-vyzkumu/zveina-josef-3-5-1913/>. [cit. 2023-12-07].

VACKOVÁ, Růžena. Posudek Růženy Vackové: Výtvarné dílo jako znak (26. 10. 1969). In: NOVOTNÝ, Vojtěch. *Odvaha být církví: Josef Zvěřina v letech 1913–1967*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2014, s. 456–460. ISBN 978-80-246-2452-5.

ZVĚŘINA, Josef. *Nástěnné malby krypty v Tavant: příspěvek k duchovnímu obrazu románské doby*. Disertační práce. Praha: Teologická fakulta Univerzity Karlovy, 1948.

ZVĚŘINA, Josef. *Výtvarné dílo jako znak. Orientace (Obelisk)*. Praha: Obelisk, 1971.

ZVĚŘINA, Josef. *Teologie Agapé*. 2. vyd. Praha: Vyšehrad, 2003. ISBN 80-702-1432-5.



3 x W: współzależność, współodpowiedzialność, współodczuwanie

prof. dr hab. Joanna Imielska

Uniwerysytet Artystyczny im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu,
Polska

Abstract

Artistic education in interactions, draws attention to ecological issues that have gained an educational, social and artistic dimension. It presents socially engaged activities, provoking a simple question - what can each of us do to awaken social conscience so that the word co-responsibility for our Planet takes on special meaning? The article draws attention to art and reflection on its activities, the power of artistic imagination and emotional persuasion in to establish a coalition for pro-ecological activities.

Key words

art education in interaction – public space – environmental education – nature – culture – drawing – tree – paper

3 x W: *współzależność, współodpowiedzialność, współodczuwanie* – tytuł wystąpienia nawiązuje do wypowiedzi polskiej noblistki Olgi Tokarczuk wygłoszonej 7 grudnia 2019 roku w Sztokholmie.

„Czułość dostrzega między nami więzi, podobieństwa i tożsamości. Jest tym trybem patrzenia, które ukazuje świat jako żywy, żyjący, powiązany ze sobą, współpracujący i od siebie współzależny”.

Tylko wyedukowane, wrażliwe i czułe społeczeństwo rozumie, że żyjemy w świecie połączonym i współzależnym, w którym opozycyjne względem siebie słowa: natura – kultura stanowią nierozzerwalną parę pojęć, informujących się nawzajem i na siebie wpływających.

Ważna jest świadomość zachodzących zmian klimatycznych, dbanie o nasze bliskie otoczenie, poszerzenie przestrzeni współdziałania, uwzględnienie różnorodności, włączenie do dyskusji mniej słyszalnych głosów, podejmowanie współpracy, budowanie koalicji na rzecz tworzenia sieci wpływu na zmiany systemowe. Artykuł zwraca uwagę na kwestie ekologiczne, które zyskały wymiar edukacyjny, społeczny i artystyczny, wpisuje się w obszar tematyczny: edukacja artystyczna i przestrzeń publiczna. Niemiecki socjolog Jurgen Habermas twierdził, że przestrzeń publiczna zawiera wszystkie tematyki oraz wszystkie opinie, które, choć wygłoszone w sferze prywatnej, mogą osiągnąć poziom publiczny. Zwracam uwagę na dwa rodzaje przestrzeni publicznej: przestrzeń miejską i przestrzeń przyrodniczą. W te przestrzenie wpisana jest działalność edukacyjna i artystyczna związana z I Pracownią Rysunku (pracownia funkcjonuje na Uniwersytecie Artystycznym im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu, na Wydziale Edukacji Artystycznej i Kuratorstwa, prowadzące: prof. dr hab. Joanna Imielska, dr Anna Maria Brandys). Są to działania, które mają nadać szczególne znaczenie słowom: *współzależność, współodpowiedzialność, współodczuwanie*.

Rysunek

Obecnie trudno jest jednoznacznie zdefiniować czym jest rysunek, nie jest on już traktowany tylko i wyłącznie jako wstępny projekt, koncepcja, niezobowiązujący zapis czy wizualna notatka. Rysunek zyskał rangę poważnego artystycznego działania, stał się niezależny i autonomiczny.

Prowadząc pracownię rysunku z jednej strony dążymy do doskonalenia warsztatu oraz rozszerzania środków przekazu w sposób „tradycyjny”, jak i w kontekście specyfiki języka jakim jest rysunek, z drugiej – podejmujemy ważne tematy, od kilku lat oscylują one wokół tematyki ekologicznej, tj.: *Natura-kultura*, *Ekosystem*, *Kartka papieru*, *Biała kartka*, *Recykling*, *Waste*, *Renaturalizacja*, *Filozofia trzech E: ekonomoczne, ekologiczne i estetyczne*.

Cykl prac Mariki Opas zatytułowany *Ekosystem* to kompozycje liternicze ściśle związane z ekologią, przedstawiające 11 mitów na temat zmian klimatycznych. Teksty zaczerpnięte zostały z artykułów naukowych opublikowanych na stronie naukaoklimacie.pl. Marika bada naszą wiedzę na temat klimatu, wprowadza nas w niepewność, zmusza do weryfikacji podanych treści.

Na realizację Emilii Okoniewskiej pt. *Ekosystem* składają się obiekty z imitacją jedzenia zbudowanego głównie z plastikowych odpadów. Praca ma na celu wywołanie u odbiorcy refleksji na temat problemu ogromnej ilości odpadów oraz zachęcać do świadomych zakupów i rezygnacji z produktów opakowanych w tworzywa sztuczne.

J. Osika w pracach z cyklu *Renaturalizacja* nawiązuje do katastrofy ekologicznej na rzece Odrze. Na płócienne torby nadrukowała wizerunki ryb oraz teksty znanych polskich piosenek, zmieniając w nich niektóre słowa. Prace J. Osiki przywołują realizację Toma Shermanna, zwracając uwagę na bardzo niepokojący obraz naszego wodnego ekosystemu oraz realizację Josepha Beuysa – czyszczenia rzeki Łaby w Hamburgu.

Adam Kaczmarek w odpowiedzi na temat *Waste* buduje kompozycje z odpadów cywilizacyjnych, plastikowych opakowań, folii, zużytego papieru, niepotrzebnych przedmiotów. Tworzy kategorię obiektów powstających na styku przyrody i świata ludzi.

Daria Kubik w realizacji *Recykling* zwraca uwagę na potrzebę segregacji śmieci i recykling zużytego plastiku. Zbudowała kulę ze zużytej folii o wadze 2,32 kg, do realizacji dołączyła tekst: tyle plastikowych folii jest poddawanych recyklingowi w przeliczeniu na ich roczne zużycie przez jednego Polaka.

Przestrzeń miejska

„Angielskie słowo *citizen* – oznacza zarówno obywatela miasta (*city*), jak i obywatela w ogóle – przypomina, że miasto idealne zorganizowane jest wokół idei obywatelstwa – idei udziału w życiu publicznym. [...] Chodzenie po ulicach łączy czytanie mapy z przeżywaniem swojego życia, osobisty mikrokosmos w makrokosmosie publicznym – pozwala nadać sens labiryntowi, który nas otacza” (Solnit, 2018, s. 267).

Przestrzeń miejska często jest osobistą przestrzenią, w której zaznaczamy naszą obecność, ale także odbywają się w niej wspólne, społeczne procesy, ukierunkowane na współuczestnictwo w manifestowaniu ważnych spraw. Sharon Zukin zauważa, że „przestrzeń publiczna to podstawowy ośrodek kultury społecznej; jest niczym okno z widokiem na duszę miasta” (Stevenson, 2019, s. 82).

W 2019 roku, w I Pracowni Rysunku został zrealizowany dyplom magisterski Marii Dutkiewicz: *Wrogowie wyobraźni*. Na dyplom składała się książka artystyczna, w której zawarte zostały zgromadzone materiały z przeprowadzonych ankiet oraz działanie performatywne, zasadzenie na dziedzińcu Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu drzewa – klonu. Punktem wyjścia przy realizacji dyplomu było zastanowienie się nad sensem lub bezsensem tworzenia dyplomów na uczelniach artystycznych, „nad nieekologicznymi aspektami działalności instytucji kultury i twórców” (Świątkowska, 2020, s. A3). Autorka postawiła proste pytanie: co każdy / każda z nas może zrobić w czasach nadprodukcji, wyniszczającego wzrostu ekonomicznego, aby zapobiec niszczeniu środowiska naturalnego? Jak sama mówiła: „Moja praca wzięta się z wielkiej frustracji. Z tego, że podczas studiów byłam zmuszana, żeby się do tej nadprodukcji dokładać” (Dutkiewicz, 2020, s. A3).

Maria Dutkiewicz przeprowadziła ankietę wśród absolwentów trzech polskich uczelni artystycznych: warszawskiej, szczecińskiej i poznańskiej, zapytała o nakłady czasowe i finansowe przeznaczone na tworzenie dyplomów oraz o to czy było warto? Odpowiedzi były różne. Z zebranego materiału ankietowego powstała książka, wydrukowana w jednym egzemplarzu, na znalezionym na uczelni, wyrzuconym, niepotrzebnym papierze.

Na pytanie – dlaczego zrealizowała taki dyplom, odpowiedziała krótko: *„Wiele moich prac tworzonych na studiach trafiło do kosza na śmieci, a drzewo jest tą jedyną rzeczą, która zawsze tam będzie. Mam nadzieję”* (Dutkiewicz, 2020, s. A6).

Dyplom został wyróżniony przez redakcję NN6T w 39. Edycji Konkursu im. Marii Dokowicz – na najlepszy dyplom, który powstał na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu.

Drzewo dla wielu z nas stanowi symbol czasu, trwałości i życia, wyrazem tego jest tradycyjnie drzewo genealogiczne, w którym przodkowie stanowią korzenie tego drzewa, a potomkowie – gałęzie i liście. Drzewa jako największe rośliny i dzięki prowadzonemu na ogromną skalę procesowi fotosyntezy najskuteczniej produkują tlen w atmosferze. W kontekście dyplomu Marii Dutkiewicz warto przypomnieć kilka ważnych projektów. Joseph Beuys, który jako pierwszy połączył sztukę z aktywizmem i wrażliwością ekologiczną, zrealizował w Kassel (1982–1987) projekt sadzenia 7 tys. dębów. Niestety nie doczekał końca tej realizacji, zmarł w 1986 roku. Amerykańska artystka konceptualna węgierskiego pochodzenia Agnes Denes wykonała projekt *Tree Mountain* polegający na obsadzeniu jednego ze wzgórz w Finlandii (1992–96) 11 tysiącami drzew zagrożonych gatunków, realizację powtórzyła w Austrii (1998), gdzie wzgórze obsadziła 6 tysiącami drzew.

W samym centrum Manhattanu w Nowym Jorku znajduje się niezwykle miejsce – High Line – dawna linia kolejowa zbudowana w latach 30. XX w., w przemysłowej dzielnicy miasta, ruch kolejowy ustał tu w latach 80. XX w. Od tego czasu miejsce zarastało zielenią, polnymi kwiatami, pojawiły się jabłonie, prawdziwy cud natury, odkryty w 2002 roku przez słynnego fotografa pejzażu Joela Sternfelda. Mieszkańcy Nowego Jorku zawalczyli o to miejsce, wynikało to zapewne z ogromnej potrzeby obcowania z naturą w przestrzeni miejskiej. Ten naturalny ogród High Line (otwarty w 2009 roku) został ucywilizowany (między innymi przez architektów z Diller Scofidio + Renfro), ale w taki sposób, żeby ciągle sprawiał wrażenie dzikości, to projekt tak subtelny, że prawie niedostrzegalny. *„Miasto spełnia swe zadanie tylko wtedy, gdy umożliwia mieszkańcom włączenie się w zbiorowy proces tworzenia znaczeń i definiowania swojego miejsca w świecie”* (Stevenson, 2019, s. 87).

Nie bez powodu wspominałam o tym niezwykłym miejscu w Nowym Jorku, ponieważ chcę przenieść się za sprawą realizacji Anny Najdyhor zatytułowanej *Wokół natury* w zupełnie inny zakątek świata, do Czarnobyli. Autorka zrealizowała w tej miejskiej opuszczonej przez mieszkańców przestrzeni serię zdjęć. Tu też rośliny wtargnęły na terytorium człowieka, zawłasczyły jego przestrzeń, ale w przeciwieństwie do High Line odnosi się wrażenie jakby niszczycielska przyroda bezlitośnie pożerała szczątki upadłej cywilizacji.

W marcu 2020 roku czas się zatrzymał, nikt nie był przygotowany na epidemię Covid-19. Przerazenie i bezsilność, które w tym czasie nas dotknęły i obezwładniły kazały zastanowić się nad terminem „ciemnej ekologii” wprowadzonym przez Timothy’ego Mortona (profesor na Rice University w Houston) oraz stwierdzeniem, że *„rozdział między człowiekiem a naturą istnieje wyłącznie w umyśle ludzkim i jest on główną przyczyną kulturowej blokady odgradzającej nas od prawdziwej zmiany w myśleniu o ekologii”* (Morton, 2012, s. 110). Morton uważa również, że człowiek jest produktem natury, a nasze destrukcyjne działania są zgodne z jej logiką.

Przestrzeń przyrodnicza

W I Pracowni Rysunku od zawsze realizowane były prace inspirowane naturą, między innymi na plenerach, które są bardzo istotnym punktem w programie pracowni. Na plenerach dochodzi do ważnego procesu – interakcji – bycia w zespole, tworzenia „wspólnoty” zbudowanej na zasadzie podobieństw i różnic, wspólnego działania artystycznego i wymiany poglądów. Miejsce zawsze określało charakter powstałych prac, są takie miejsca, do których wielokrotnie powracamy, to m.in. Skoki i Sieber. W Skokach, które leżą niedaleko Poznania, w XIX-wiecznym neorenesansowo-neogotyckim pałacu wraz z przylegającym ponad 4 hektarowym założeniem parkowym znajduje się Dom Plenerowo-Wypoczynkowy Uniwersytetu Artystycznego im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu – to tradycyjne miejsce odbywania się plenerów uczelnianych. To właśnie ten park jest bardzo często inspiracją do powstania prac i przestrzenia, w którą te prace się wpisują.

Do Sieber, małej miejscowości w Górach Harzu, leżącej około 9 kilometrów od Herzberga am Harz po raz pierwszy pojechaliśmy w 2015

roku, powracaliśmy tam jeszcze cztery razy. Góry Harzu, położone są w środkowych Niemczech na terenie Saksonii-Anhalt i Dolnej Saksonii, z najwyższym szczytem Brocken (1141 m n.p.m.), z bukowymi i świerkowymi lasami, unikalnymi torfowiskami górskimi. Park Narodowy Harzu został utworzony w 2006 roku, znaczna część tego obszaru została objęta ścisłą ochronią.

W tym górskim krajobrazie, pełnym ciszy i spokoju mogliśmy całkowicie zastosować się do japońskiej zasady shinrin-yoku i „zażywać kąpieli w lesie” [García i Miralles, 2018, s. 12], przenieść się do świata, którego na codzień nie zauważamy, a w którym na zmysły działa całe bogactwo subtelnym bodźców, mogliśmy być świadkiem trwania i przemijania.

Podoba nam się ta cisza, wpisuje się ona w manifest Mariny Abramović, że: „*Artysta, żeby zacząć tworzyć, musi zrobić miejsce dla ciszy*” (Abramović, 2018, s. 358).

Taka przestrzeń prowokuje do działania, kreowania wizji artystycznych, zapisu myśli, idei. Na plenerach zostało zrealizowanych wiele form rysunku inspirowanych naturą, wykonanych na papierze, tradycyjnymi technikami rysunkowymi oraz wykonanych bezpośrednio w przestrzeni, z wykorzystaniem naturalnych materiałów i elementów krajobrazu.

Jedną z takich refleksyjnych prac na temat *Natura-kultura* zrealizowała w 2017 roku Anna Jajor. Praca była inspirowana grą terenową, tzw. Geocachingiem, z angielskiego oznacza skrytkę, tajemny schowek. To wariacja na temat tej zabawy przełożona na język sztuki. Praca miała na celu ukazanie relacji między człowiekiem a naturą. Relacja ta ma silnie intuicyjny charakter, jest ona wynikiem nieustającej potrzeby bycia w korelacji z naturą.

Papier

Rysowanie jest jednym z najstarszych sposobów wyrażania emocji i kreatywności, a jednym najbardziej niezbędnych produktów wykorzystywanych w tej działalności jest papier. Od niego w dużej mierze zależy końcowy efekt pracy. Papier zwykły, lub „papier kancelaryjny” to jeden z najpopularniejszych rodzajów papieru do rysowania, ale jest również

papier kreślarski, idealny do rysowania precyzyjnych linii i szczegółów, papier techniczny o specjalnej strukturze i gęstości, papier akwarelowy o porowatej powierzchni dobrze wchłaniającej wodę, papier kredowy o śliskiej powierzchni zatrzymującej wodę, papier pastelowy o szorstkiej warstwie. Są też różne papiery czerpane czy ekologiczne powstałe z recyklingu. Recykling tony papieru pozwala zaoszczędzić 17 drzew i 26,5 tys. litrów wody potrzebnej do jego produkcji – czy te liczby działają na wyobraźnię?

Emilia Okoniewska realizując temat *Waste* rozpoczęła pracę od produkcji papieru czerpanego z makulatury, następnie wykonała rysunki nawiązujące do cytatów z historii sztuki m.in. do tak znanych dzieł jak *Mona Lisa* Leonardo da Vinci, *Narcyz* Caravaggia, *Narodziny Wenus* S. Botticello czy *Krzyk* E. Muncha. Ale główne postaci z tych obrazów umieściła w zupełnie odmiennych, niepokojących kontekstach, zwracających uwagę na kryzys ekologiczny.

Ponowne wykorzystanie papieru: zużytych biletów, ulotek, paragonów, gazet, dokumentów, notatek, projektów, itp., to nie tylko działanie proekologiczne, to także odczytanie zapisanych w tej materii treści. Proces powstawania papieru z recyklingu oraz włókien roślinnych okazał się na tyle inspirujący, że postanowiliśmy znacznie głębiej wejść w to zagadnienie, w 2023 roku nawiązaliśmy współpracę z Muzeum Piśmiennictwa i Drukarstwa w Grębocinie, w którym odbyliśmy profesjonalne warsztaty z czerpania papieru, chcemy tę współpracę kontynuować w kolejnych latach.

Anna Maria Brandys, moja studentka, dyplomantka – obecnie prowadzi ze mną Pracownię Rysunku – od kiedy pamiętam zajmuje się papierem, nie tylko jako materia, którą sama wytwarza z przeróżnych włókien roślinnych, ale także papierem odzyskanym, który poddaje recyklingowi, któremu nadaje znaczenie, z którego buduje swoje obiekty.

W *Laboratorium niepamięci* (2016) zamyka w laboratoryjnych szalkach skrawki przeszłości, tworzy obiekty stworzone jako remedium na typowy dla autorki problem z pamięcią długotrwałą dotyczącą jej własnej codzienności. Magazynowanie i zachowywanie archiwaliów w spreparowanych przez nią kolażach to próba dowartościowania zdarzeń, które

z perspektywy czasu tracą na znaczeniu, umykają czy wręcz zanikają, ale stanowią cenny budulec osobowościowy.

W realizacji *12 miesięcy* z cyklu *Projektariat* (nazwa odwołuje się do książki Kuby Szredera *ABC PROJEKTARIATU – o nędzy projektowego życia*) Anna Maria Brandys przywołuje 5 lat pracy w Fundacji Jak Malowana, walki o szeroko rozumiane upowszechnianie dostępu do kultury i sztuki. Jej doświadczenia są skrajne, naznaczone sukcesami i porażkami, obrastania w sterty papierów: notatek, wniosków, dokumentów, ręcznie czerpanego papieru, które dziś wydawać by się mogły zbędne, ale autorka poddała je recyklingowi i wykorzystała do stworzenia omawianej realizacji.

W *Strukturach formalnych* (2020) Anna Maria Brandys wykorzystuje archiwalne dokumenty z lat 1972–1992, tworzy instalację składającą się z 20 obiektów odpowiadających liczbie lat, z których pochodziło archiwum. Pożółkłe i kruche już arkusze o niemal półwiecznym rodowodzie, wypełnione skrzętnie kolumnami cyfr, kiedyś stanowiły cenne informacje naukowe. Organiczny charakter realizacji odwołuje się nie tylko do roślinnego pochodzenia samego papieru, ale też prażródła cyfr na nim zawartych i do ludzi, którzy stali za tymi danymi.

W ramach *Memory* (2020–2022) Anna Maria Brandys tworzy niewielkie obiekty przestrzenne powstałe m.in. z niezliczonej ilości rysunków dziecięcych, stosów otrzymanywanych bądź nigdy nie wysłanych listów, zapisków z pamiętnika czy służbowych dokumentów, które straciły ważność. Ich kumulacja stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, jak między warstwami brudnej i wściekłej ze zmęczenia codzienności, zapamiętać moment, który błyszczy przyjemnością i lśni beztroską.

Moje ostatnie prace z nurtu powiązanego z pracą badawczą *Genealogia / Archeologia / Ekologia* – cykl zatytułowany *Archeologia* z mojej szuflady – powstały tylko i wyłącznie z papieru. Otworzyłam swoje archiwa, wydobyłam z chaosu rzeczy odnalezionych stare listy, dokumenty, zeszyty, notatniki, książki, katalogi, mapy, poddałam je recyklingowi, nadałam im nowe znaczenia i obdarzam „nieskończonym potencjałem zmiany”, na dawnych śladach odcisnęłam swój ślad. „Każda terażniejszość bowiem, czy obecna, czy przyszła, jak twierdzi francuski archeolog Laurent Olivier,

«składa się zasadniczo z palimpsestu wszystkich trwał z przeszłości, które zostały zapisane w materii» (Kędzierska, 2016, s. 24).

W tym cyklu ważne są takie zagadnienia jak: czas, pamięć i zapominanie, wieloaspektowa podróż, jednak to materia, z której powstały prace określa ich charakter i wyznacza ścieżki, którymi podążam. Dáša Lasotová w tekście *Archeologia według Joanny Imielskiej* wypowiada się o pracach z tego cyklu w następujący sposób:

*„Imielska przetwarza papier o różnym stopniu żółknięcia i różnej jakości, arkusze w najróżniejszy sposób liniowane i dokumenty zapisywane na gładkich kartkach. Rękopisy wykorzystuje przy tworzeniu kompozycji płaskich, ale też układa je w warstwy aż do powstania delikatnego, płytkiego reliefu. Splata w jedno paski tekstów pisanych różnymi przyborami piśmienniczymi: piórem i ołówkiem, paski, które wyraźnie przywołują proces cięcia dokumentów w niszczarkach, a następnie – ich rekonstrukcji. Artystka wykorzystując stare dokumenty, sięga po techniki kolażu, prolażu, rolażu, warstważu, chiasmażu, które opisał Jiří Kolář w swojej książce *Słownik metod. Skrzydlaty osioł. Niepowtarzalność zgromadzonego materiału u Imielskiej bierze się z cech jakościowych, wieku i charakteru papieru użytego zarówno jako materiał, jak i jako nośnik treści i znaczeń tych dokumentów oraz rękopisów*” (Lasotová, 2020, s. 183).*

Zapiski Jana K to pierwsza seria z tego cyklu, to prace wykonane z zeszytów z lat 1952–53, w których autor zapisywał notatki ze studiów medycznych. Zapiski sporządzone są ołówkiem, odręcznym pismem, którego nie byłam w stanie odczytać, jednak w tym przypadku nie była dla mnie ważna treść, ale obraz – zapisane znakami pożółkłe, nadszarpnięte czasem kartki. Te zeszyty okazały się tak inspirujące, że prace tworzyły się same, aż do wykończenia materiału, ostatnia z realizacji nosi tytuł: *To już koniec*.

Kolejna seria pt. *Naprawa duszy* powstała z Głosów i Tygodników Katolickich z lat 50. XX w. Nie tylko zafascynował mnie materiał – skruszały papier, o specyficznym kolorze, od zieleni i błękitów po róże, fiolety, brązy i czernie, ważną rolę odegrały też teksty, w które wczytywałam się z ogromnym zainteresowaniem i nie ukrywam – niepokojem. Wybrałam głównie te dotyczące kobiet, zapisałam je w realizacjach jako

znaczące cytaty, posłużyły mi jako tytuły poszczególnych prac. Słowa i obrazy stanowią rebus do odczytania.

Materię prac pt. *Pamięć semantyczna* stanowią listy bliskich mi osób, najstarsze są z lat 50. XX w., nie wszystkie pisane są do mnie. Dzięki listom odtworzyłam wiele obrazów z przeszłości, ponownie nawiązałam metafizyczną relację z ich autorami, ale jednocześnie uświadomiłam sobie, że pamięć wcale nie posiada nieograniczonej pojemności i czasu przechowywania informacji, że przeciwstawnym pojęciem pamięci jest zapomnianie. W pracach kluczową rolę odgrywają relacje między obrazem i tekstem, są one bardzo silne i wielopłaszczyznowe, podkreślam wagę materii – listowego papieru posiadającego różną strukturę, grubość, kolor, różny stopień zniszczenia, nawet różny zapach, papier zapisany odręcznym pismem posiadającym indywidualny rys każdego z autorów.

MBWA 32, to prace wykonane z katalogów, folderów, zaproszeń, gazet, materiałów dokumentujących moją 32-letnią współpracę artystyczną z Galerią Miejskiego Biura Wystaw Artystycznych w Lesznie. Te stopy papierów od lat zbieranych poddałam recyklingowi, nadałam im nowe życie, podkreśliłam wagę myśli ekologicznej – nie marnować, ale przetwarzać, sprowokować do nowego odczytania.

Edukacja artystyczna w interakcjach

Sztuka zawsze powiązana jest z interakcją. Interakcja to bardzo szeroka definicja, ale najczęściej kojarzy się z wzajemnym oddziaływaniem na siebie osób, przedmiotów lub zjawisk, jest to pewnego rodzaju transakcja, gra, wymiana myśli między artystą, jego dziełem oraz odbiorcą. Sztuka, która z jednej strony odtwarza świat w wielu jego postaciach, a z drugiej dotyka ważnych aspektów egzystencjalnych, sztuka, która kwestionuje wiele norm, niejednokrotnie przekracza granice – nie jest obojętna dla odbiorcy, wywołuje reakcję, zachęca do refleksji i wprowadza go w proces wspólnego działania. Przestrzeń publiczną, w której realizowane są działania artystyczne powoduje, że przekaz trafia do znacznie większej ilości odbiorców, nie tylko do wąskiej grupy bywalców galerii i muzeów. Od lat 90. XX w. Internet zawłaszczył przestrzeń publiczną i dzięki temu otworzyła się możliwość interakcji niezliczonej ilości osób z najbardziej odległych miejsc świata.

W tym procesie interakcji między twórcą a odbiorcą, wspólnym tworzeniu, wymianie myśli, do gry wkracza edukacja artystyczna – ma specjalne zadania do wykonania. W moim artykule ma zwrócić uwagę na proces kształtowania społeczeństwa kreatywnego i wrażliwego.

Relacja: człowiek – przyroda wyzwala potrzebę czułości, troski i odpowiedzialności. Oczekuje się, że świat sztuki nawiąże silną współpracę ze światem nauki, a artyści uruchomią swoją wyobraźnię i emocjonalną perswazję po to, by „budzić społeczne sumienie”, tropić wszelkie aspekty problemu: ekonomiczne, polityczne, społeczne, kulturowe. Zasadne staje się stwierdzenie: „Przez stulecia artyści utrwalali naturę w swych dziełach. Teraz coraz częściej chcą ją ratować” (Sarzyński, 2019, s. 76).

Bibliografia

ABRAMOVIĆ, Marina. *Pokonać mur. Wspomnienia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, 2018. ISBN 978-83-8062-173-2.

GARCÍA, Héctor a Francesc MIRALLES. *Shinrin yoku. Japońska sztuka czerpania mocy z przyrody*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, 2018. ISBN 978-83-240-4844-1.

GUFĄŃSKI, Kacper. Ciemna ekologia: rozmowa z P. Chaneyem. *NN6T*, 2012, č. 81, s. 108–117. ISSN 1730-9409

KĘDZIERSKA, Katarzyna. *Chcieć mniej. Minimalizm w praktyce*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, 2016. ISBN 978-83-240-3652-3

LASOTOVÁ, Dagmar. Archeologia według Joanny Imielskiej. In: IMIELSKA, Joanna, ed. *Czasopisanie*. Poznań: Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, 2020, s. 179–198. ISBN 978-83-66015-59-3

SARZYŃSKI, Piotr. *Artysta naturę ratuje*. *Polityka*, 26. března 2019, s. 76.

SOLNIT, Rebecca. *Zew włości. Opowieści wędrownie*. Kraków: Wydawnictwo Karakter, 2018. ISBN 978-83-65271-87-7

STEVENSON, Deborah. *Miasto*. Gdańsk: Wydawnictwo Części Proste, 2019. ISBN 978-83-951535-2-5.

ŚWIĄTKOWSKA, Bogna. Warto czy nie warto: rozmowa z M. Dutkiewicz autorką dyplomu Wrogowie wyobraźni. *NN6T*, 2020, č. 128, s. A1–A20. ISSN 1730-9409

TOKARCZUK, Olga. *Przemowa noblowska: Czuły Narrator*. Sztokholm, 7. prosinca 2019.



Zaprášený sen – idealistická vize estetické výchovy

Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova,
Česká republika

Abstract

This paper deals with the theses of the historical text, Friedrich Schiller's Letters Upon the Aesthetic Education of Man. It shows the influence of this writing on the modernist theory of Czech art education, which, despite all the shifts in context, is present in the motif of the immediate social utility of art. The paper attempts to point out the motifs from which this presence is evident and to mention some of the paths by which Schiller's Letters came to the field of Czech art education.

Key words

Friedrich Schiller – Letters on Aesthetic Education – The Idea of Greek Harmony – Modernism – Art Education in General Education

1 Harmonická dynamika

Pozici uměleckých oborů ve vzdělávacím systému už přes dvě stě let provází zdůvodňování jejich všeobecných přínosů. Nejprve se zde budeme zabývat čtyřmi různě starými argumenty, kterými tyto dějiny obhajování můžeme ilustrovat.

V druhé polovině 18. století můžeme v českých zemích sledovat důraz na to, jak je umělecká kultivace člověka prospěšná z hlediska hodnot rakouské monarchie. Zavedení profesury krásných věd na Karlo-Ferdinandově univerzitě roku 1763 doprovodil argument o jejich potřebnosti, určený Marii Terezii. Stojí v něm, že krásné vědy „osobitě rozvíjejí a podporují ostatní vědy a vychovávají učené a pro stát užitečné poddané“. (Hlobil, 2011, s. 18). Kurzy krásných věd¹ byly zpočátku povinné pro všechny univerzitní studenty, něco podobného je v dnešní době jen těžko představitelné. Je zřejmé, že důvěra v takový potenciál zajistila oboru na krátkou dobu neobvyklý vliv na mladé vzdělance a také, že zdůvodňování místa krásných věd v pražském univerzitním vzdělávání bylo na konci 18. století spojené s důrazem na jejich využitelnost pro studium na dalších katedrách.

Posuňme se o století dále, směrem k současnosti. V Epištolách o krátkozrakosti říká vycházející hvězda české estetiky Otakar Hostinský: „bude-li se v národě důsledně buditi a pěstovati pravý, ryzý vkus estetický, tož zavládne pak zásada táž přirozeným způsobem i životem společenským, státním a bude šířiti pravou, ryzou cnost občanskou.“ (Lumír 1874, s. 333) V antickém duchu, v helénském vědomí, říká Hostinský, platí aristoteléska „dříve celek, pak teprve části“. (tamt.) Harmonie daná tímto vztahem je u Hostinského ideálem uměleckého díla a zároveň s tím

1 Tyto kurzy byly mimochodem, a to díky snaze předchůdců německých obrozenců, rozprostřené mezi „antickými a germanistickými studii“. (Hlobil 2011, s. 23) Mezi studenty, kteří se měli s dopomocí studia krásných věd stát „užitečnými poddanými“ Marie Terezie, byl například J. Dobrovský, student krásných věd u Karla Heinricha Seibta, prvního profesora, který jako první na pražské Filosofické fakultě přednášel německy, nikoli latinsky. (Hlobil 2011, s. 19)

Mezi studenty kurzu krásných věd patřil též Josef Jungmann, který je studoval u profesora Augusta Gottlieba Meissnera, což byl odpůrce rigidně předepsané náplně krasovědného kurzu a zastánce teze, že umělecká tvorba nemá být omezovala mravními postuláty. (Hlobil 2011, s. 23)

je ideálem lidského společenství. Proto má, míní tento myslitel konce 19. věku, umělecká harmonie člověku pomoci nalézt jeho vlastní harmonii se společenským celkem: „Zde odhaluje se nám tajemství oné obdivuhodné harmonické jednoty, onoho ušlechtilého, božského klidu, jenž nás při antice tak okouzluje, a zároveň tajemství oné vzorné občanské ctnosti...“ (tamt.)

Estetická kultivace se v pedagogickém ideálu Otokara Hostinského týká nejen vzdělaných vrstev, ale celého národa. Pro tuto demokratizační tendenci byl jeho význam v modernistické teorii výtvarného oboru často zdůrazňovaný. Uvedená vize dávala estetickému oboru křídla právě v souvislosti s všeobecným, základním vzděláváním. Estetické vzdělávání má podle Hostinského člověka bezprostředně kultivovat a tím zlepšovat společenský život. Liší se tedy od obhajoby, která o sto let dříve v souvislosti se zavedením univerzitní estetiky v Praze zdůrazňovala její prospěšnost pro rozvoj předpokladů ke studiu jiných odborností.

Nyní skočíme od Otokara Hostinského o jedno století blíže k současnosti. Jaromír Uždil ve sborníku z významné konference roku 1964 komentuje zlepšení pozice výtvarné výchovy, které tou dobou nastalo v souvislosti s celospolečenskými změnami. Uždil ocenil, že v nedávné minulosti došlo k otevření a širokému rozvinutí celospolečenské i odborné diskuse, což je jev, na který ostatně vzpomínají mnozí pamětníci raných šedesátých let. „Potěšitelné je zejména, že poslání estetické výchovy se chápalo v souvislosti s požadavkem výchovného systému, jenž by produkoval mládež zdravě myslící a jednající, mravně silnou, orientovanou k pozitivním tendencím společenského vývoje a všestranně vzdělanou.“ (Uždil, 1964) Uždil zde spojuje poslání estetického vzdělávání s výchovou občana žádoucích vlastností a předpokládá, že takto disponovaný člověk se pak skrze své ctnosti podílí na pozitivním společenském vývoji. Podobně jako u Hostinského nacházíme také zde tezi, že estetická kultivace jednotlivců významně prospívá všeobecné společenské kultuře. Obě obhajoby estetické výchovy, ta od Otokara Hostinského i od Jaromíra Uždila, jsou si v tomto ohledu blízké.

Nyní se podívejme ještě do jedné etapy, tentokrát jen o půl století blíže současnosti. V desetiletí před vznikem tohoto článku argumentují Jan Slavík, Vladimír Chrz a Stanislav Štech o prospěšnosti symbolické

činnosti: „Tvůrce svým dílem vstupuje do sociálního a kulturního pole tvorby, v němž je dílo vystaveno ověřování své hodnoty a v němž kolem sebe soustřeďuje výklad, dialog a s ním spjatou argumentaci. Jejich prostřednictvím se účastníci kulturního pole tvorby stávají podílníky na tvůrčím díle tím, že aktivně vstupují do společného prostoru symbolické činnosti a do procesu utváření významů tvorby. V tomto interaktivním komunikačním prostoru je tvůrčí dílo symbolickým nositelem určitých distinktivních vlastností, které podílníky na díle vyzývají k odezvě (...) Prostřednictvím symbolické činnosti a jejího interpretování ve vztahu k dílům tvorby si jedinci budují vědomí sebe sama i ostatních lidí, své minulosti i svého postavení v sociálních skupinách. Na tomto základě se rozvíjí porozumění a dorozumívání o tom, jak jedinec anebo společenská skupina pojímá svou identitu, své hodnoty, jak pohlíží na subjektivitu a osobitost projevu, k čemu se hlásí, a co naopak odmítá nebo přehlíží.“ (Slavík, Chrz, Štech 2013, s. 18)

Chápeme to tak, že symbolická díla, díla z oblasti kulturní tvorby, podmiňují sebe-porozumění jednotlivých lidí i skupin. Také zde, podobně jako v argumentu O. Hostinského a J. Uždila, tedy jde o rozvíjení člověka v harmonii s celkem.

Uvedli jsme tři verze obhajoby toho, aby vzdělávání, ať už v souvislosti se svou dobou opatřené přívlaskem vkusové, estetické nebo kulturně symbolické, mělo pevné místo ve všeobecném vzdělávání. Prošli jsme zmínky o pěstování ryzího národního vkusu v 19. století, estetické výchově mládeže v 60. letech 20. století a hledání identity v desátých letech 21. století. Přestože s různým zabarvením a za různých okolností, všechny tři obhajoby jsou založené na předpokladu zvláštní schopnosti oboru kultivovat u člověka společně s oborovým porozuměním také jeho vztah ke společenským celkům. Všechny tři příklady ukazují na zvláštní význam setkávání se s díly z oblasti umění a kultury, která úplně jedinečným způsobem umožňují člověku hledání harmonie sebe sama se společenským celkem. Zdůrazňujeme, že tyto teze mluví o disponování člověka k hledání, nikoli o předpisu náhledu, který by měl provést, aby zapadl do hotového schématu. To by bylo postavení argumentu o této dynamice na hlavu.

Tyto tři teze se liší od nejstaršího zde uvedeného argumentu, který pochází z 18. století. V něm má pěstování „krásných věd“ nepřímý, svým

přínosem pro rozvoj talentů z jiných oblastí zprostředkovaný, přínos. Viděli jsme také, jak bylo naopak od třetí čtvrtiny devatenáctého století estetické vzdělávání provázené příslibem na zlepšení společenského stavu.²

Chtělo by se nám věřit, že ve tři čtvrtě na devatenáct, tedy u Otokara Hostinského, tato myšlenka začíná. Je to ale opravdu tak, nebo má celý tento vzorec bezprostředního vlivu ještě hlubší podhoubí? Na to se pokusíme alespoň částečně odpovědět v následujících odstavcích.

2 Vynoření idealistické vize

V letech 1791–93 si nastupující velkovévoda Friedrich Christian von Augustenburg objednal vypracování návrhu na řešení otřesů spojených s Velkou francouzskou revolucí, které v něm budily obavy. Obdržel spis s návrhem řešení krize, ten mu ale vzápětí shořel při požáru sídla. Tím však příběh nekončí: přepracovaná verze návrhu totiž vyšla tiskem v nově založeném tübingském literárním měsíčníku Die Horen, česky Hóry, a to krátce poté, v letech 1795–1797. Měsíčník Hóry směřoval do intelektuálního prostředí a explicitně vysvětloval svoje cíle. Časopis „bude podle svých sil pracovat na klidném budování lepších pojmů, čistších zásad a vznešenějších mravů, na nichž nakonec závisí veškeré skutečné zlepšení společenského stavu“. Autor mluvil o sjednocení německé kulturní veřejnosti na poli popularizace tehdejšího vědění a umění. Tyto dvě oblasti, podmíněné přítomností vnitřního řádu, jsou v úvodním textu periodika spojené se jmény tří antických bohyň, tří Hór, které se jmenují Eunomie, Dike a Irene. Tato jména jsou přeložena jako správnost a řád, spravedlnost a mír.³

Hóry měly zvláštní úlohu. „... V těchto postavách bohů Řekové uctívali řád udržující svět, z něhož plyne všechno dobro a který nachází svůj nejvhodnější symbol v pravidelném rytmu běhu slunce. Báje z nich činí

2 Registrujeme, že přijímání tohoto téměř až implicitního předpokladu všeobecného výtvorného vzdělávání má své meze. Příkladem je kritika v textu Skici z estetické výchovy od Karly Brücknerové, která upozorňuje na nebezpečné „vzplanutí velké důvěry v moc, kterou krása, umění, či estetická výchova mají“. (Brücknerová 2011, s. 15)

3 V originále „Wohlanständigkeit und Ordnung, Gerechtigkeit und Friede“.

dcery Themis a Dia, zákona a moci; téhož zákona, který řídí střídání ročních období ve fyzickém světě a udržuje harmonii ve světě duchů.“ (Schiller, 1794) Autorem programu Hór a řešitelem von Augustenburgova zadání byl Friedrich Schiller a slavný text, který vyšel nejprve časopi-secky v Hórách, vycházel v dalších staletích pod názvem Listy o estetické výchově nebo také Estetická výchova.⁴

V sedmnácti kapitolách, z nichž každá odpovídá jednomu ze sedmnácti listů, které Schiller postupně posílal svému zadavateli, předkládá autor vizi o estetickém vzdělávání člověka, nutném k dosažení lepší lidské spo-lečnosti.

Po prvním vydání Listů trvalo více než sto let, než byly v roce 1928 přelo-žené do češtiny⁵. Do té doby se četly v originále a patřily k základní četbě vzdělaných vrstev, jejich vliv na evropskou kulturu byl tedy dalekosáhlý.

Útlý spis v úvodu oslovuje donátora a klade mu otázku: „... neměl bych snad svobody, kterou mi dopřáváte, užítí lépe než tak, že chci Vaši pozornost zaměstnávat na jevišti krásných umění?“ (Schiller 1995, s. 8) a předkládá tezi: „Doufám, že Vás přesvědčím (...) že je třeba, chceme-li onen politický problém řešit ve zkušenosti, jít na to estetikou, poněvadž se k svobodě ubíráme krásou.“ (tamt., s. 11) Schiller pak v Listech vysvětluje, proč právě krása má být cestou ke svobodě. Argument je založený na propastném rozdílu mezi lidskou pasivitou a aktivitou. Zatímco smyslově danou realitu člověk jen pasivně přijímá, v „říši krásného zdání“ (Schiller 1942, s. 152) se člověku otevírá prostor pro aktivní pohyb – myšlení. „Realita věcí je jejich dílo, zdání věcí je lidské dílo, mysl, pasoucí se na zdání, nekochá se již tím, co přijímá, nýbrž tím, co dělá.“ (Schiller 1995, s. 191)

Máme před sebou podhoubí vzorce harmonické dynamiky rozvoje člo-věka, které výše dokládáme u Otokara Hostinského. Hostinský je jen jednou z cest, kudy se v 19. století proslulá Schillerova kniha dostala k rukám modernistických didaktiků výtvarné výchovy. Schillerova teze

4 V originále „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“.

5 Text do češtiny přeložil Josef Hruša v roce 1928. Jeho překlad vyšel pod názvem Estetic-ká výchova také v roce 1942. V Hrušově překladu vyšel spisek ještě jednou (1995). Překlad částí Schillerova díla od Františka Demela a Ivana Ozarčuka je k nalezení ve Výboru filozof-ických spisů Friedricha Schillera, uspořádaném Milanem Sobotkou (1992).

se propisovala do modernistických diskusí ještě v době, kdy už Estetická výchova nepatřila do základní knihovny českých intelektuálů. V Schillerově „říši hry a zdání“ (Schiller 1942, s. 150) se podle Hostinského potkávají dítě a uměnilovný dospělý: hra je to první, co musíme zohlednit, pokud „pozorovati chceme umělce v dětské světnici se vyvinujícího (...) Koho při tom nenapadá „hravost“ (Spieltrieb), o níž Schiller tak krásně promluvil. Nemůžeme-li totéž, co on o hře člověka vůbec, říci i vzhledem ku specificky dětské hravosti? (...) Čím je dospělému vzdělanci umění, tím je dítěti hra: vytvoření si nového, samostatného, na skutečnosti nikterak nezávislého, ideálního světa, jemuž tvůrce sám dává zákony dle svého vkusu a dle povahy své.“ (Hostinský 1877, s. 50)

Modernistická didaktika výtvarné výchovy, pro kterou byl Hostinský důležitým historickým, stoletým impulsem, operuje se stejným pojetím hry jako on a jako ještě dalších sto let před ním Schiller. Hra je hlavní činností v předškolním věku, je to ale „prostředek záměrného rozvíjení tvořivosti i v dospělém věku“ (Hazuková, Šamšula 1991, s. 56) Kromě toho, i při zdravé skepsi k vizi dítěte-umělce, „některé vnější a určité vnitřní souvislosti uměleckého výtvarného projevu a dětských prací nelze popírat...“ (Hazuková, Šamšula 1991, str. 26) Ostatně, právě podobnost některých rysů dětského výtvarného projevu se stylizací, kterou využívali (nejen, ale zvláště často) modernističtí umělci (např. Paul Klee, Joan Miró), zavedla mnohé posuzovatele dětských prací k jejich asociaci s profesionálním uměním. Tato okolnost se odrazila do výzkumu dětského výtvarného projevu Howarda Gardnera z roku 1980, který byl později kritizovaný právě za to, že zde uvedenou dispozici hodnotitelů dětských prací nezohlednil. (Duncum 2003) V Gardnerově výzkumu objevená křivka vývoje dětského projevu měla tvar U a její dva vrcholy odpovídaly tvorbě pětiletých dětí a tvorbě umělecké. Viděli jsme, že schillerovská říše hry a zdání, spojující děti a umělce, si udržela vysoký kredit ještě celých dvě stě let po svém objevu.

3 Modernismus opřený o idealismus

V nedalekém sousedství výmarského Národního divadla, před kterým stojí 3,7 metru vysoké bronzové sousoší Goetha a Schillera od Ernsta Friedricha Augusta Rietschela, otevřel 1. dubna roku 1919 dobře etablovaný architekt Walter Gropius avantgardní uměleckoprůmyslovou školu Bauhaus, kterou zřídil sloučením učiliště užitých řemesel a výmar-

ské akademie výtvarných umění. Podobně jako kdysi Schillerovy Listy Friedrichu Christianovi von Augustenburg vkládají dostupné Gropiusovy texty z doby kolem vzniku Bauhausu důvěru v obnovení světa, otřeseného konfliktem, právě do umění a přidávají k němu design a architekturu. Ve vizi, která provázela ranou fázi této školy, měla bauhausiánská tvorba vnést do společnosti harmonii, což je tentýž, původně antický motiv, který kdysi zvýznamnil Schiller. Tak jako Schiller podmiňoval harmonické vyvážení společnosti potřebou rozšíření estetického vzdělávání, tak také Gropius sázel na šíření estetické kultivace. Bauhaus zaměřoval na výtvarné umění, design a architekturu, spíše než na psané slovo, které se naopak jako hlavní prostředek uplatňovalo v Hórách.⁶ Se Schillerem pojilo Gropiuse také to, že i podle něj měla harmonie nalezená jednotlivcem vést k harmonii společenského celku: vize raného Bauhausu byla spojená s ambiciózní snahou přispět k estetickému vyvážení moderního života, ve kterém vládla „vykořeněnost, izolovanost a dezorientovanost“. (Ulbricht 2009, s. 28, 29, překlad autorka). Do jaké míry byl tento cíl dosažen, to zajisté posoudí čtenář sám, my zde jen dodáme, že raně bauhausiánský přístup k výtvarnému vzdělávání významně ovlivnil pozdější didaktickou koncepci výtvarné výchovy v Čechách.

Tak jako Schiller a jeho přispěvatelé v Hórách snažil se Gropius s mistry a studenty Bauhausu o „umění jako meta-politiku“. (tamt.) Modernistický Gropius sdílel s idealistickým Schillerem stejný ideál, harmonický rozvoj jednotlivce a společnosti, a sdílel s ním také způsob hledání této harmonie, která spočívala v popularizačním šíření „lepších pojmů“ u Schillera a masovém šíření lepší tvorby, designu a architektury u Gropiuse.

4 Závěr

Z toho, co jsme tu uvedli, by mělo být zřejmé:

- že právě Schillerova Estetická výchova založila vlivnou tradici argumentace o bezprostřední přínosnosti všeobecného estetického vzdělávání a že tato teze se liší od argumentace zprostředkovanou užitečností,
- že tato Schillerova vize inspirovaná antickou harmonií klade důraz na individuální rozvoj člověka skrze jeho estetickou aktivitu a že od

⁶ Ovšem i psané slovo v Bauhausu mělo své místo, jak to vidíme na textech vydávaných v jeho nakladatelství, jako byl například Pedagogický náčrtník Paula Kleea.

estetického rozvoje jednotlivců odvozuje Schiller možnost zlepšení společenského stavu,

- že pro modernistickou didaktiku podstatný gropiusovský projekt Bauhausu vznikl na přesvědčení které je přímo příbuzné Schillerově tezi o bezprostřední prospěšnosti estetického vzdělávání pro jednotlivé lidi i společenství.

Na závěr pak ještě dodejme, že modernistickou teorii výtvarné výchovy tato schillerovská teze tradičně provází.

Literatura

DUNCUM, Paul. Breaking Down the Alleged “U” Curve of Artistic Development. *Visual Arts Research*. 2003, roč. 29, č. 57, s. 69–79.

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici z estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Karolinum, 1991.

HLOBIL, Tomáš: *Výuka dobrého vkusu jako státní zájem, díl 1*. Praha: Togga, 2011.

HOSTINSKÝ, Otokar. Epištoly o Krátkozrakosti. *Lumír*. 1874, roč. 2, s. 333.

HOSTINSKÝ, Otokar. Dějiny umění v dětské světnici. In: HOSTINSKÝ, Otokar. *Šest rozprav z oboru krasovědy a dějin umění*. Praha: knihkupectví dra Grégra a F. Dattla, 1877, s. 45–58.

SCHILLER, Friedrich. *Estetická výchova*. Olomouc: Votobia, 1995.

SCHILLER, Friedrich. Ankündigung Die Horen. *Die Horen – eine Monatsschrift*. 1794, č. 1

SLAVÍK, Jan, CHRZ, V. & ŠTECH, S. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013.

ULBRICHT, Justus H. a (ed.). The Bauhaus and the Weimar Republic – Struggles for Political and Cultural Hegemony. In: FIEDLER, Jeannine a FEIERABEND, Peter. *Bauhaus*. Ulmann Publishing, 2009, s. 28–33.

UŽDIL, Jaromír. *Předmluva ke sborníku z druhé celostátní konference výtvarné výchovy*. Praha, 1964.

Internetové zdroje

Schillerovo oznámení o vydávání časopisu Hóry. <https://www.friedrich-schiller-archiv.de/die-horen/ankuendigung-horen/> (přístup na stránku 12. 10. 2023).



Interakce v čase – na příkladu jubilea 130 let od narození Václava Živce

PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

Katedry výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Česká republika

Abstract

The text of the chapter is devoted to a neglected type of interaction in art education, namely the interaction of history and the present. The mentioned form of interaction is then presented through the personality, author's work and pedagogical activity of one of the most important representatives of the field of art education, Professor Václav Živec (1893–1982), whose birth 130 years have passed. It briefly maps the basic features of his professional activity and summarizes the legacy of the results of his work for contemporary art education - i.e. the importance of his interaction with the present.

Key words

interaction – history – art education – Václav Živec

Úvod

V rámci oborového či předmětového uvažování ve výtvarné výchově můžeme nalézt nespočetné množství interakcí. Vzájemné působení hlavních činitelů výuky, tedy učitele a žáka, je asi tou první formou, která nás při hledání interakčních vazeb v rámci výchovně vzdělávacího předmětu napadá. Hlubší zamyšlení nad danou problematikou nás jistě dovede k reprezentativnějšímu konvolutu příkladů – od působení nejrůznějších inspiračních zdrojů ve výuce až po sdělnost a vliv využívaných výtvarných médií či materiálů atp. Možná, že by i v našem rozšířeném spektru interakčních možností ve výtvarné výchově absentovala důležitá entita a to přesto, že je nedílnou součástí tzv. komplexity oboru. Řeč je o vzájemném působení historie a současnosti. A právě tato forma oborové interakce bude, alespoň v dílčím rozsahu, obsahem následujících řádek.

Neuvědomované upozadování problematiky historie či historiografie oboru je současné odborné veřejnosti a akademické sféře žel bohu vlastní. Toto konstatování lze doložit faktem, že uvedené téma rozhodně nepatří k právě frekventovaným tématům aktuálních textů a v současnosti stojí svým způsobem mimo hlavní tematické proudy oboru. Až na několik dílčích studií i dnešní autoři vycházejí z prozatím jediných nepočtených, ale výjimečně obsažných prací napsaných významnými osobnostmi oboru, které již samy o sobě patří do jeho historie. Zmíňme například rozsáhlé trojdílné vydání *Historie vyučování kreslení na národních školách I., II., III.* od Rudolfa Čermáka vydané postupně v letech 1939, 1940, 1941, dále například publikace Ladislava Blatného s názvem *Z historie výtvarné výchovy na českých školách z roku 1983*, či několik dílčích statí Jiřího Davida souhrnně vydaných roku 2008 v konvolutu esejů *Století dítěte a výzva obrazů*. (Pospíšil, Duchková, 2017, s. 91)

„Kdo si nevází minulosti, ztrácí budoucnost...“ to je část obecně známého citátu rakouského multidisciplinárního umělce, tvůrce a ekologického aktivisty Friedensreicha Hundertwassera, který byl vyřčen pravděpodobně jako společenské varování pro světové elity právě v kontextu tehdy počínajícího environmentálního uvažování. Svým obsahem se však může dotýkat i nás, členů oborové obce, kteří mohou vzniknuvší „dluh“ historické genezi výtvarné výchovy splácet. Leckdy se dílčí texty věnované vybraným osobnostem oboru, myšlenkovým proudům či vzdělávacím

institucím objevují v souvislosti s výročími. A nejinak je tomu i v tomto případě. Výše uvedená forma interakce je níže prezentována skrze osobnost, autorskou tvorbu a pedagogické působení jednoho z nejvýznamnějších představitelů oboru výtvarná výchova, profesora Václava Živce, od jehož narození uplynulo již 130 let.

1 Reflexe osobnosti Václava Živce v současnosti

Více jak tři dekády po smrti jedné z nejvýznamnějších a nejvlivnějších figur výtvarného vzdělávání první poloviny 20. století vyšel v časopise *Výtvarná výchova* článek věnovaný právě osobnosti Václava Živce a paradoxně byl uveden následovně: „*Jen k málokteré osobnosti výtvarné pedagogiky se váže tak mimořádný význam a absolutní zapomnění zároveň. V oboru výtvarné výchovy takový statut není, žel bohu, ojedinelý*“ (Pospíšil, 2014)

Od vydání výše zmíněného textu uplynula další dekáda a s radostí lze konstatovat, že připomenutí pedagogických, reformních i uměleckých zásluh bylo několikrát nejen publikačně zrealizováno. Za mnohé výstupy adekvátně připomínající zásluhy profesora Živce můžeme zmínit některé konferenční příspěvky přednesené na půdě např. Akademie věd České republiky v Praze (2015), Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (2017) či Ostravské univerzity (2023). Za publikační výsledky pak můžeme uvést studii vymezující pozici vysokého a nízkého umění v kontextu dobového výtvarného vzdělávání a pedagogického odkazu Václava Živce (Pospíšil, Duchková, 2017), nebo text sumarizující Živcův význam pro školský systém tehdejšího Československa v polském časopise *Arteria* (Pospíšil, 2015).

Další publikační výstupy jsou, minimálně na půdě Jihočeské univerzity, v přípravě. Dokladem trvalého zájmu, kterého se na jihočeském pracovišti odkazu V. Živce dostává, je kvalifikační práce Julie Zahorové (2023) věnovaná sochařské interpretaci motivu Rozsévačky Václava Živce, jejíž výsledek (ve formě vysokého reliéfu) byl umístěn na nově revitalizované místo posledního odpočinku profesora Živce na berounském hřbitově.

Obdobně se jednoznačně zvýšila i prezentace Živcovy umělecké práce. Jednou z největších posmrtných prezentací tvorby Václava Živce byla

retrospektivní výstava v Galerii Starý zámek v Hořovicích realizovaná v září 2013 Městským kulturním centrem Hořovice, Muzeem Českého krasu Beroun a V. Živcem mladším.¹ Ač se jednalo o chvályhodný počín, je velkou škodou, že tak rozsáhlá retrospektiva nebyla kurátorsky ošetřena a zdaleka nepředstavila osobnost V. Živce ze všech úhlů pohledu a neakcentovala jeho mimořádný význam právě v oblasti výtvarné pedagogiky. Kromě výstavy připomnělo předchozí jubileum V. Živce, také udělení čestného uznání In memoriam za zásluhy o postulaci a vývoj vysokoškolského výtvarného vzdělávání pedagogů v jihočeském regionu, které 12. 9. 2013 vyslovila katedra výtvarné výchovy PF JU – a to v rámci oslav 65. výročí založení fakulty, na kterém se V. Živec aktivně podílel. (Pospíšil, 2014) V rámci uvedeného uznání byla v českobudějovické galerii D9, jež je umístěna v budově Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, zrealizována výstava s názvem Václav Živec: Kresba / malba – výběr prací z let 1914–1975.²

2 Život, dílo a odkaz Václava Živce

Václav Živec se narodil v Berouně 22. března 1893. Po absolvování rakovnické reálky, kde výuku kreslení vedl mimo jiné Václav Šulc, studoval na Akademii výtvarných umění v Praze u Jana Preislera a Vlaho Bukovace. Jeho studia v tomto ateliéru byla přerušena první světovou válkou, ve které V. Živec bojoval od jejího samého počátku. O rok později se vrátil do Prahy a po náročné léčbě zranění byl opět odvelen, tentokrát do polské Olkusze. Po návratu z války svá studia dokončil u Maxe Švabinského ve speciálním grafickém ateliéru.

Po absolutoriu pedagogicky působil na reálce v Rakovníku, odkud v roce 1920 odchází a nastupuje na nově založený učitelský ústav v Hořovicích, kde do roku 1938 vyučoval dějepis, kreslení a krasopis. Ve třicátých letech absolvoval několik studijních cest, v rámci jedné z nich navštívil Františka Bílka v Paříži (1931). V letech 1937-1939 pedagogicky působil na Vysoké škole architektury a pozemního stavitelství při ČVUT v Praze, kde vedl tzv. ústav školní praxe výtvarné výchovy. Poté nakrátko nastupuje jako odborný inspektor kreslení v Zemské školní radě v Praze.

1 Výstava s názvem „Václav Živec – výběr z díla ke 120. výročí jeho narození“ probíhala ve dnech 13. 9. – 12. 10. 2013.

2 Výstava probíhala ve dnech 19. 9. – 17. 10. 2014.

Mezi léty 1946-1950³ přednáší „úvod do školní praxe výtvarné výchovy“ na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, která se transformovala z původního pracoviště na ČVUT a kde byl později jmenován jejím řádným profesorem.

Živcova kariéra i renomé v oboru strmým způsobem gradovaly. Zejména ve 40. a 50. letech patřil k nejvýraznějším osobnostem tehdejšího předmětu kreslení. Není tedy divu, že zastával nejrůznější významné oborové funkce. Jednou z nich bylo pověření na koordinaci založení nové pobočky Univerzity Karlovy v regionu.

Tak byl 1. března 1949 na zasedání personální komise v rámci VI. řádné schůze fakultního sboru Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze jmenován předsedou odboru hudební výchovy, výtvarné výchovy a domácích nauk na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích, která byla přímým předchůdcem dnešní katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty JU. Zároveň byl pověřen, aby „*zorganizoval výuku a provedl návrh k vedení přednášek některými odborníky z ústavu výtvarné výchovy pražské pro výkon učitelské činnosti na fakultě v Českých Budějovicích*“. (Archiv UK, 1946–1950)

Většina vyučujících či garantů nově zřízené pobočky pocházela z regionu, ale výjimku tvoří právě pověření profesora Živce, který vedl a vybudoval v prvních letech jejího fungování první pracoviště výtvarné výchovy na jihu Čech. Musíme ovšem připomenout, že byl již jednou z osobností, která spoluutvářela profil zmíněného pracoviště „profesury kreslení“ při ČVUT, tedy „prehistorii“ nejen pražské katedry, ale v genetických souvislostech i té, která se od akademického roku 1948/49 utvářela v Českých Budějovicích.

V jižních Čechách již před zřízením tohoto pracoviště tradičně probíhaly kurzy určené pro učitele a své kompetence pro učitelské povolání získalo několik generací pedagogů na Státním učitelském ústavu v Českých Budějovicích. Na něm působil například významný výtvarný pedagog a autor řady učebnic tehdejšího kreslení Emil Pitter (*1887 – †1943).

³ V některých zdrojích je působnost V. Živce na KVV PedF UK v Praze uváděna mezi lety 1947-1958.

E. Pitter byl mimo jiné v prokazatelném kontaktu s V. Živcem, který recenzoval Pittrův druhý díl Kreslení na měšťanské a střední škole z roku 1940 a s prací svého kolegy byl, jak dokládá jejich korespondence, nadmíru spokojen. (Civiš, 1978, s. 33)

V. Živec E. Pittrovi mimo jiné napsal: „Vidím, že práce je dobrým a poctivým rozvinutím (nebo spíše rozvíjením) toho, co jste tak slibně začal svým Kreslením pro obecné školy. Slib chcete dodržet nepopíratelně k prospěchu nejen kreslení, výtvarné výchovy, ale výchovy vůbec. Právě v tomto stanovisku si cením Vašeho úsilí tím víc.“ (Civiš, 1978, s. 33)

V kontextu jihočeské katedry je tedy V. Živec prvním regulérním vedoucím pracoviště vůbec. Spolu s ním tu v rámci tehdejšího příslušného odboru působí od roku 1949 například i historik umění, pedagog a avantgardní kreslíř Vladimír Diviš (*1906 – †1972) a na část úvazku z Brna dojíždějící malíř Bohumil Stanislav Urban (*1903 – †1997). (Vančata, 1969, s. 56)

V. Živec na nově vzniklém vzdělávacím ústavu garantoval většinu předmětů, které v té době škola v rámci výtvarné výchovy nabízela. Sám vyučoval výtvarnou výchovu a její praktická cvičení, metodiku a v neposlední řadě též ruční práce. Krom jiných zásluh pro obor jako celku je nutné poukázat například na jeho vedení ústavu školní praxe výtvarné výchovy na Vysoké škole architektury a pozemního stavitelství při ČVUT v Praze od akademického roku 1936/37, kdy se možná poprvé objevuje v názvu vzdělávací instituce sousloví „výtvarná výchova“, a to více jak dvě desetítky let před oficiálním přejmenováním oboru. Mnozí historiografové výtvarného vzdělávání tak V. Živce pokládají za jednu z osobností, která výrazně dopomohla konstituování současného názvu oboru. (Pospíšil, 2014)

Historik umění Jaromír Adamec o osobnosti V. Živce v kontextu vývoje pražské katedry výtvarné výchovy napsal: „Prof. Václav Živec (...) byl významnou osobností výtvarné výchovy už v předválečném Československu a spolu s dalšími vedoucími a pracovníky ústavů se po válce nemalou měrou zasloužil nejen právě o vznik katedry výtvarné výchovy, ale významně se podílel i na konstituování učitelského vzdělávání vůbec.“ (Adamec, 1996, s. 40) Profesor Zdeněk Helus pokládá V. Živce za skutečnou osobnost ovlivňující kulturnost národa, za osobnost uměleckou, myslitelskou a pedagogic-

kou. Staví jej na roveň tak významným osobnostem, jakými jsou například Cyril Bouda, Martin Salcman, Karel Lidický a Jaromír Uždil. (Helus, 1996, s. 8)

Citát profesora Heluse lze podpořit i tím, v jaké společnosti se Živec pohyboval. Vyjma již celé plejády zmíněných osobností můžeme dodat, že byl v aktivním kontaktu či přátelství s celou řadou výjimečných tvůrců. Za mnohé můžeme uvést malíře Václava Rabase (*1885 – †1954), básníka a výtvarníka Františka Hampla (*1901 – †1977) či básníky a spisovatele Jaroslava Seiferta (*1901 – †1986), Karla Vokáče (*1903 – †1944), Františka Branislava (*1905 – †1968), Vladimíra Holana (*1905 – †1980), Ladislava Stehlíka (*1908 – †1987) či za druhé světové války popraveného Jana Týmla (*1905 – †1945).

V. Živec byl činný též jako samostatně tvůrčí výtvarník.⁴ Jeho dílo bylo však za jeho života spoře prezentováno a nejinak tomu je i v současnosti. Nutno dodat, že z hlediska nezcizitelných hodnot, které Živec zanechal ve vývoji výtvarné výchovy je jeho práce výtvarná podstatně méně výrazná. Svůj tvůrčí potenciál uplatňoval nejen v oblasti malby a grafiky, ale také v sochařství, užité tvorbě a scénografii. O tvorbě V. Živce jeho přítel, básník a spisovatel Ladislav Stehlík napsal: „...*Touha po spojení postavy s krajinou ve smyslu preislarovském a tato syntéza přetavená do svébytného rytmického řádu tvarů byla společná většině umělců jeho pokolení. Všichni se zabývali lidskou postavou a lidskou tváří. Tady se Živcovo hledačství setkává po zákonu spříznění s cestou Karla Boháčka, druha z Umělecké besedy, a obě tyto cesty vedou do poezie. Je tedy Živcovo dílo ve svém celku pokračováním pohádek Preislarových, ve smyslu mistrovny tvořivosti, a je ke cti svému tvůrci i kraji, který byl jeho nejčastější a nejpevnější základnou.*“ (Stehlík, 1965, s. 166)

U školeného malíře logicky převládala práce plošná, ale jak už bylo zmíněno, v portfoliu Živcovy práce lze nalézt i realizace ryze sochařské. Ač jich nebylo mnoho, jejich osud je stejně zajímavý jako jejich umělecká hodnota.

4 V některých materiálech je uváděno, že Václav Živec kromě svého občanského jména také používal uměleckého pseudonymu A. Damar. (Samec, 2012) Využívání tohoto pseudonymu však není nikterak doloženo a není zachyceno v žádném z materiálů ani v rodinném archivu V. Živce ml.

„Jeho práce totiž za druhé světové války postihl neblahý osud. Busta na pomníku Ambassadeura Josefa Jonáše, československého dobrovolníka ve francouzské kompanii Nazdar, postavená na samotě Na lísku, byla i se Slavíkovým podstavcem vyhozena okupanty do vzduchu a zničena. Tentýž osud potkal i plastiku s portrétem dělnické redaktorky Karly Máchové Na veselce u Berouna. Jen šťastná náhoda ušetřila bronzovou sochu ženské postavy pojaté jako díkuvzdání géniu Bedřicha Smetany a modelované Živcem pro Beroun za technické pomoci sochaře Antonína Lhotáka.“ (Stehlík, 1982)

Umělecká dráha i pedagogická dráha Václava Živce se uzavřela 24. ledna 1982, kdy zemřel v Praze ve věku nedožitých devětaosmdesáti let.

Závěr

Život Václava Živce lze bez nadsázky nazvat „životem s výtvarnou výchovou“. Narodil se v době doznívajících metod kreslení 19. století, které se jistě podílely na jeho prvotním výtvarném vzdělávání, ve dvacátých a třicátých letech 20. století byl již jako dospělý svědkem a aktivním pozorovatelem zavádění nových metod výuky výtvarné výchovy (což mimo jiné dokládá například korespondence s Franzem Cizekem a dalšími osobnostmi oboru), stál u zrodu prvního ryze výtvarně pedagogického vysokoškolského ústavu pro vzdělávání a výchovu nových výtvarných pedagogů, a stejně tak se podílel na založení katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze či již zmíněného pracoviště v Českých Budějovicích. Byl publikačně a editorsky činný snad ve všech oborových periodikách vycházejících od 30. do 60. let 20. století. Díky svému dlouhému životu mohl pozorovat a ovlivňovat období rychlého vývoje oboru. (Pospíšil, 2014)

A snad právě proto je ideálním příkladem pro námi řešené interakce v čase. Profesor Živec byl totiž svědkem či aktivním účastníkem téměř všech zásadních okamžiků vývoje dnešní výtvarné výchovy v první a částečně i druhé polovině 20. století. A mnohé jím řešené otázky jsou stále aktuální. Například kvalita přípravy výtvarných pedagogů je i v současnosti často řešena. Jen málokterý současník dokáže plně docenit výsledek klopotné cesty dnešních pedagogických fakult za svou společenskou a zejména kvalitativní pozicí. Pokud nepřistoupil na onu interakci v čase.

Občas můžeme slyšet od nadřízených orgánů napříč politickým spektrem zmínky o možném časovém krácení dotace pro proces odborné přípravy učitelů, které se schovávají pod klíčovými slovy – zjednodušení, ekonomická úspora či rychlý nástup pedagogů do profesního života. K takovým, nikterak novým názorovým proudům můžeme jen dodat, že vývoj vzdělávání výtvarných pedagogů může být dokladem již vyzkoušené nefunkční cesty, která nevedla k cíli společností obecně vyžadované kvality. (Pospíšil, 2019, s. 202) A není třeba stejný postup zkoušet znovu, pokud to víme a nasloucháme dějinným zkušenostem. Takových příkladů by bylo možné uvést mnoho. Přijímané signály z minulosti nám totiž mohou pomoci se vyvarovat chyb, které již naši předkové učinili.

Na příkladu profesora Živce ještě musíme říci, že ne s každou osobností z historie výtvarné výchovy se dá tak dobře interagovat jako právě s ním. Jen málokdo po sobě totiž zanechal tolik k interakci v čase podstatných materiálů jako Václav Živec. Jeho texty, poznámky, zápisy z porad všech institucí, se kterými spolupracoval a zejména pak jeho rozsáhlá korespondence s významnými členy oborové komunity 20. století a členy kulturní obce české umělecké scény jsou naprosto výjimečné. Živcem započatá interakce se současností je stále aktuální, a ještě rozhodně nebyla uzavřena. A to i po více jak čtyřech desetiletích od jeho smrti. Je to totiž typ interakce, který překonává nejpevnější ze všech bariér, které známe – hranice času.

Seznam obrázků



Obr. č. 1: Václav Živec: Portrétní fotografie, patrně kolem roku 1945. Zdroj: Rodinný archiv V. Živce ml.



Obr. č. 2: Václav Živec: Autoportrét, lavírovaná perokresba, nedatováno. Zdroj: Rodinný archiv V. Živce ml.



Obr. č. 3: Václav Živec: Námořník z Havru, perokresba, 1931. Zdroj: Rodinný archiv V. Živce ml.



Obr. č. 4: Václav Živec: Bača, tempera na kartonu, nedatováno. Foto: Lenka Pužmanová, Zdroj: Rodinný archiv V. Živce ml.

Literatura

Archiv Univerzity Karlovy v Praze. *Protokoly sboru 1946–1950*. č. 25–26. A III./3.

CIVIŠ, Svatopluk. *Emil Pitter*. České Budějovice: Růže, 1978. 70 s. 43-009-78.

ČERMÁK, Rudolf. *Historie vyučování kreslení na našich národních školách III*. Praha: Česká grafická unie, 1941. 208 s.

HLADÍLEK, Miroslav, CÍFKA, Stanislav. *25 let Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích*. České Budějovice: Růže, 1973. 192 s. 43-020-73.

Kolektiv autorů. *Slovník českých a slovenských výtvarných umělců 1950–2010 XXI/W-Ž*. Ostrava: Výtvarné centrum Chagall, 2010. s. 369. ISBN 978-80-86171-35-7.

Kolektiv autorů. *Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK 1946–1996*. Praha: PedF UK, 1996. 172 s. ISBN 80-86039-08-0.

POSPÍŠIL, Aleš. Václav Živec – život s výtvarnou výchovou. In *Výtvarná výchova*. Praha: PedF Univerzita Karlova, 2014, č. 2, s. 1–3. ISSN 1210-3691.

POSPÍŠIL, Aleš. Václav Živec – przyczynek do korzeni nowoczesnej edukacji plastycznej. In *Arteria13/2015 – Rocznik Wydziału Sztuki Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu*. Radom: Wydawnictwo Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego, 2015. s. 54–58. ISSN 1895-5827.

POSPÍŠIL, Aleš; DUCHKOVÁ, Zuzana. Vysoké a nízké umění v kontextu dobového výtvarného vzdělávání. Inspirační zdroje v pedagogickém a výtvarném díle Václava Živce. In MACHALÍKOVÁ, Pavla; WINTER, Tomáš (eds.). *Umění a tradice*. Praha: Artefactum/Ústav dějin umění AV ČR, 2017. s. 90-101. ISBN 978-80-86890-97-5.

POSPÍŠIL, Aleš. Obrat vnímání kvality výtvarného vzdělávání pedagogů v počátcích konstituování oboru VV. In POSPÍŠIL, Aleš; ŘEPA, Karel; ŠOBÁŇOVÁ, Petra (eds.). *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: ČS INSEA, 2019. s. 195–202. ISBN 978-80-904268-7-0.

SAMEC, Zdeněk. *Pedagog a kulturní hybatel*. [online]. Dostupné: <http://www.podbrdskenoviny.cz/historie/horovicke-promeny/2358-zdenek-samec-promeny-pn-c22012.html> [cit. 8. 6. 2012].

Správa webových stránek. *Vlastivědný dokumentační fond* [online]. Dostupné: <http://www.podbrdsko-encyklopedie.cz/osobnosti.php?id=1828> [cit. 8. 6. 2012].

STEHLÍK, Ladislav. Václav Živec. In PÁLENÍČEK, Ludvík. *Čtení o Berouně*. Beroun: MNV, 1965. s. 162–166.

STEHLÍK, Ladislav. *Smuteční projev k poslednímu rozloučení s V. Živcem*, 1. 2. 1982. Rodinný archiv V. Živce ml.

TOMAN, Prokop. *Nový slovník československých výtvarných umělců II. L–Ž*. Ostrava: Výtvarné centrum Chagall, 1993. 782 s. ISBN 80-900648-4-1.

VANČATA, Oldřich. *K úsilí jihočeského učitele o vysokoškolské vzdělání*. České Budějovice: PF, 1969. 73 s.

Kurikula a spolupráce

Curriculum and Collaboration





Analýza nabídek a témat kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků 2. stupně ZŠ a SŠ v oblasti výtvarné výchovy

Mgr. Lucie Melechovská

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem, Česká republika

Abstract

The study focuses on research in the field of quality of further education courses for pedagogical staff of primary and secondary schools in the field of art education. It focuses on identifying key attributes of quality of further education courses from which it derives suggestions for improving the level of pedagogical practice. The framework of the project will be presented together with the methodology and the current phase of the project dedicated to the mapping of schools and institutions providing further education courses for pedagogical staff. Partial results of a questionnaire survey conducted with selected institutions will be presented.

Key words

further education of teaching staff (DVPP) – field mapping – questionnaire survey – art education – teachers of the second level of primary and secondary schools – quality

Úvod

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je obecně chápáno jako celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitelů, které navazuje na jejich dosaženou kvalifikaci a slouží k udržení a zvýšení profesní zdatnosti a dovednosti (Průcha, 2009). Nejčastěji je tento rozvoj realizován skrze tzv. vzdělávací kurzy, do nichž se učitelé zapojují s cílem implementovat nové poznatky, znalosti i dovednosti, do své pedagogické praxe.

V České republice mohou být realizátory kurzů DVPP státní i nestátní instituce a rovněž fyzické i právnické osoby. Oproti tomu například v našich sousedních zemích, Rakousku a Německu, jsou vymezeny instituce poskytující DVPP pouze v rámci rezortu školství (Průcha, 2009). To otevírá problematiku rozmanitosti, ale také, v kontextu široké nabídky těchto kurzů, otázku kvality, která může mít vzhledem k množství nabízených kurzů rozdílnou úroveň. A právě otázkou kvality kurzů DVPP v oblasti výtvarné výchovy pro pedagogy 2. stupně základních škol (ZŠ) a středních škol (SŠ) se zabývá vícepřípadová studie realizovaná v rámci dizertační práce autorky tohoto textu. Autorka sama je zaměstnankyní jedné z institucí, ve které se věnuje poskytování a organizačnímu zajištění kurzů DVPP v různých oblastech vzdělávání, v rámci čehož si všímá upozadění předmětu výtvarná výchova v nabídkách kurzů DVPP a mnohdy roztržitosti a nepřehlednosti těchto nabídek v kontextu dalších institucí, které kurzy DVPP poskytují. Na základě vlastní zkušenosti a ze zmíněných podnětů tak autorce vyvstala potřeba věnovat se tomuto tématu detailněji.

Práce obecně cílí na zmapování terénu a nabídek kurzů DVPP pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ v oblasti výtvarné výchovy, na definování atributů kvalitních kurzů DVPP včetně možných příkladů a v návaznosti na to směřuje k poskytnutí podnětů k jejich zkvalitnění. Výzkum se bude dále věnovat také vytipování témat s ohledem na praxi pedagogů i současný stav oboru.

Výzkumnému šetření cílenému na oblast kvality těchto kurzů DVPP však předchází potřeba zmapovat instituce, s tím související výběr výzkumného vzorku a následná realizace dotazníkového šetření u vybraných institucí, které kurzy DVPP v oblasti výtvarné výchovy pedagogům 2. stupně ZŠ a SŠ nabízejí. Tyto kroky včetně dílčí analýzy výsledků dotazníkového šetře-

ní zaměřeného na nabídku a témata těchto vzdělávacích kurzů danými institucemi budou blíže představeny v dalších částech textu.

1 Mapování terénu

Primárním zdrojem pro mapování institucí poskytujících kurzy DVPP se stal Rejstřík škol a školských zařízení spravovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2022). Součástí Rejstříku je databáze zařízení vedených jako poskytovatelé dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

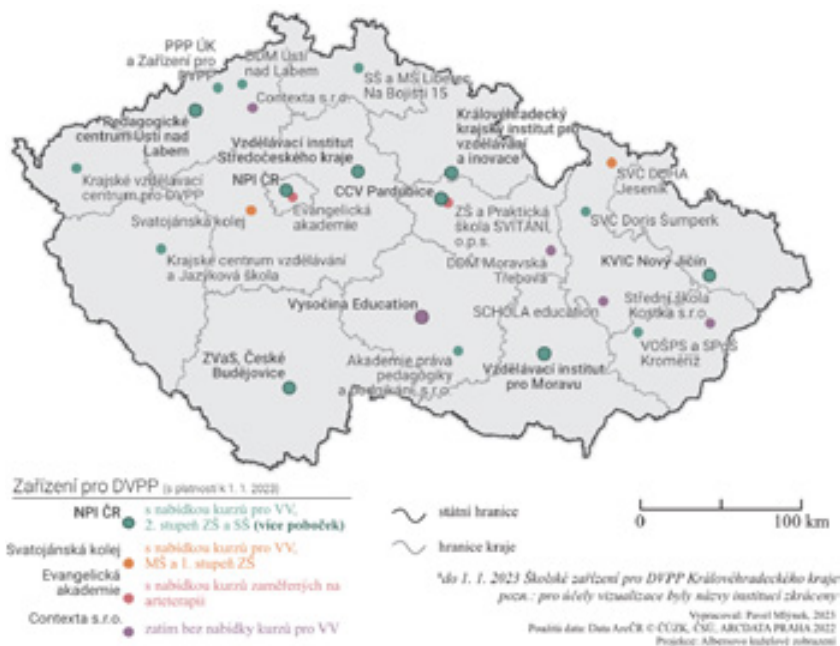
K 29. 9. 2022 bylo v České republice Rejstříkem evidováno celkem 62 odpovídajících zařízení. Ta byla blíže analyzována na základě online dostupných dat o jednotlivých institucích s cílem vybrat takové instituce, které nabízí kurzy DVPP v oblasti výtvarné výchovy pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ. Ověření výběru a skutečností uvedených na webu vždy proběhlo telefonickým nebo e-mailovým spojením s kontaktní osobou daného zařízení. Instituce, které k uvedenému datu nenabízely kurzy DVPP v oblasti výtvarné výchovy a ani to do budoucna neplánují, byly vyřazeny z výzkumného vzorku.

2 Výzkumný vzorek

Z celkem 62 institucí bylo nalezeno 16 odpovídajících zařízení nabízejících kurzy DVPP pro pedagogy 2. stupeň ZŠ a SŠ v oblasti výtvarné výchovy (Obr. 1).¹ Tato zařízení tvoří primární výzkumný vzorek institucí, které budou podrobeny dotazníkovému šetření blíže popsanému v následujících kapitolách.

Do mapy (Obr. 1), avšak ne do výzkumné vzorku, bylo dále zahrnuto několik dalších zařízení, které kurzy DVPP v oblasti výtvarné výchovy nabízí, avšak pro jiné stupně vzdělávání, či instituce, které jsou zatím bez nabídky těchto kurzů, ale chtějí je dle dostupných zdrojů a na základě spojení s kontaktní osobou do své nabídky v budoucnu zahrnout.

1 Některé z institucí tvořící výzkumný vzorek mají více poboček v rámci České republiky. V mapě (Obr. 1) jsou názvy těchto institucí zvýrazněny tučným písmem a jsou v ní pro větší přehlednost umístěna pouze jejich centrální pracoviště.



Obr. č. 1: Instituce zařazené do výzkumného vzorku.

Na základě těchto dat můžeme konstatovat, že jsou kurzy DVPP pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ v oblasti výtvarné výchovy nabízeny v každém kraji České republiky a nabídka je poměrně rovnoměrně zastoupená. Vzdělávací kurzy jsou tedy pro pedagogy z hlediska vzdálenosti relativně dostupné.

3 Dotazníkové šetření

Pro vybraný výzkumný vzorek 16 zařízení byl vytvořen polostrukturovaný dotazník v online aplikaci Microsoft Forms. Hlavním tématem dotazníku byla realizace kurzů DVPP v oblasti výtvarné výchovy pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ. Dotazník obsahoval celkem 55 otázek, které byly uspořádány do čtyř hlavních sekcí. Konkrétně se dotazník zaměřil na oblast nabídky těchto kurzů, na poskytovaná témata, na kvalitu a na zpětnou vazbu a propagaci těchto kurzů.

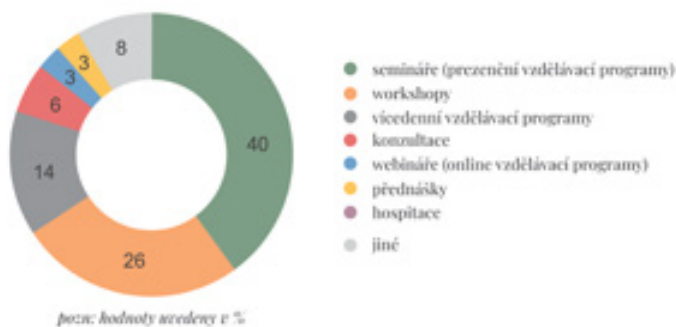
Dotazník byl pilotován v květnu roku 2023 a sběr dat pak probíhal do srpna téhož roku. Výzkumný vzorek se během sběru dat z 16 institucí zredukoval na 15, jelikož jedna z vybraných institucí, konkrétně SŠ a MŠ Liberec, vzhledem k rušení akreditací kurzů DVPP k prohlubování odborné kvalifikace od 1. 9. 2023 viz novela zákona č. 563/2004 Sb. (MŠMT, 2023) dále nebude tyto typy kurzů nabízet.

4 Dílčí výsledky dotazníkového šetření

V následujících dvou podkapitolách budou prezentovány dílčí výsledky analýzy dotazníkového šetření od výše uvedených 15 institucí. Konkrétně se bude jednat o interpretaci odpovědí zaměřených na nabídku a témata kurzů DVPP pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ v oblasti výtvarné výchovy.

4.1 Nabídka kurzů DVPP

Úvodem byli vybraní realizátoři dotázáni na typy kurzů, které jsou v rámci dané instituce pedagogům výtvarné výchovy 2. stupně ZŠ a SŠ nabízeny. Konkrétní odpovědi lze vidět v přiloženém grafu (Graf 1). Nejvíce zastoupeny jsou v nabídkách semináře ve smyslu prezenčních vzdělávacích programů (40 %) a workshopy (26 %). Méně pak webináře, tedy vzdělávací programy v online formě, a přednášky (po 3 %). Hospitace nenabízí žádná z vybraných institucí. Mezi jiné odpovědi byly uvedeny asynchronní kurzy online (samostudium v Google Classroom), dílny a exkurze za uměním. Souhrnně je podle doplňujících otázek směřovaných na vybrané instituce největší zájem o workshopy (40 %) a nejmenší o konzultace (20 %).



Graf č. 1: Nabízené typy kurzů DVPP v oblasti VV.

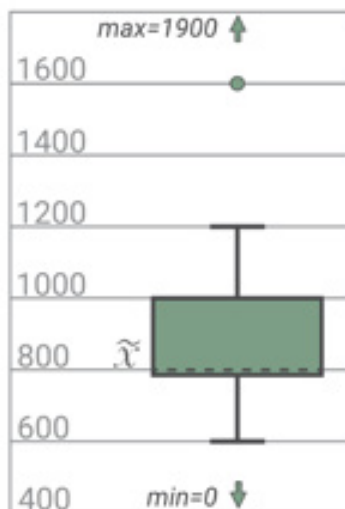
Všechny dotazované instituce realizují tyto kurzy prezenční formou, přičemž pouze 13,3 % z nich nabízí také online formu. Hybridní formu, tedy spojení prezenční a online formy, nevyužívá žádná z nich.

Nejčastější délka jednoho kurzu DVPP je v 60 % případů 8 hodin. Pro 53,3 % institucí pak byla shodně uváděna délka 4 hodiny a 6 hodin. Výjimečně pak instituce nabízí vícedenní vzdělávací programy, např. krajinářské kurzy či zahraniční exkurze pro pedagogy. Průměrně 9 pedagogů se účastní jednoho takového kurzu DVPP, přičemž výjimku tvoří vícedenní zahraniční exkurze pro pedagogy, u kterých se pohybuje průměrná účast kolem 50 osob.

Další z položených otázek směřovala k maximálnímu počtu realizovaných kurzů DVPP pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ v oblasti výtvarné výchovy za jeden kalendářní rok. Počty byly uváděny v rozsahu 0–40, nicméně u poloviny dotázaných institucí nebylo realizováno více než 6 kurzů DVPP za rok. V návaznosti byla také položena otázka zjišťující podíl kurzů DVPP v oblasti výtvarné výchovy pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ z celkové nabídky kurzů. Obdobně jako v předchozím případě bylo i v rámci odpovědí na tuto otázku uváděno široké rozpětí (0–80 %), ale fakticky se podíl kurzů zaměřených na výtvarnou výchovu na celé nabídce pohybuje v nižších jednotkách procent. U poloviny oslovených institucí tato hodnota nepřesáhla 4 %.

Co se týče průměrné ceny kurzu DVPP, v grafu (Graf 2) lze vidět, že polovina oslovených institucí zvolila částku maximálně 800 Kč. Ceny se pak pohybovaly nejčastěji v rozmezí od 780 Kč do 1000 Kč, přičemž výjimku tvořily opět vícedenní zahraniční exkurze pro pedagogy, které do zmíněného grafu (Graf 2) nebyly zahrnuty a jejichž průměrná cena je 10 000 Kč. Dvě z vybraných institucí také nabízí kurzy DVPP pro pedagogy zdarma.

V době sběru dat nabízely všechny oslovené instituce akreditované kurzy a téměř polovina (46,7 %) z nich rovněž kurzy neakreditované. Celkem 73,3 % institucí souhlasilo s tím, že se liší zájem ze stran pedagogů o tyto kurzy s ohledem na to, zda kurz má nebo nemá akreditaci. Větší zájem podle nich převažuje u akreditovaných kurzů, což se s výše zmíněnou novelou zákona č. 563/2004 Sb. (MŠMT, 2023) o rušení akreditací



Graf č. 2: Průměrná cena kurzu DVPP v oblasti VV.

průběžného vzdělávání, tzv. DVPP k prohlubování odborné kvalifikace, k 1. 9. 2023 patrně změní. O neakreditované kurzy pak zaznamenávají instituce větší zájem například tehdy, pokud jsou financovány z projektových zdrojů a jsou tedy pro pedagogy zdarma.

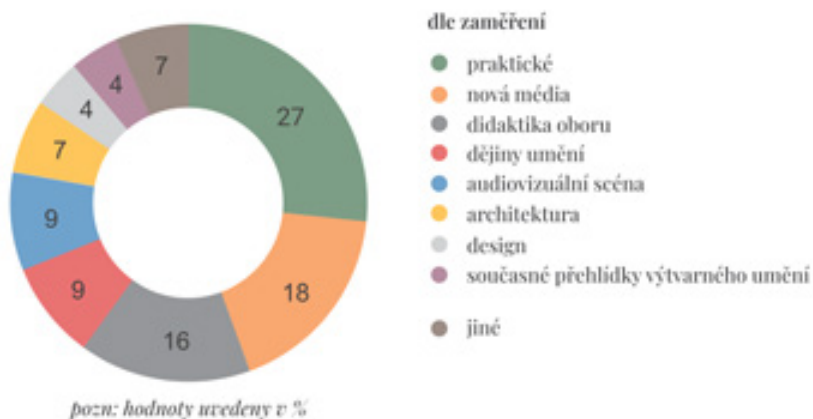
Závěrem této podkapitoly je vnímán jako pozitivní fakt, že celkem 66,7 % oslovených zařízení realizuje i tzv. „kurzy na klíč“, tedy kurzy DVPP, které jsou ochotná daná zařízení zrealizovat a zajistit na základě poptávky ze stran škol či konkrétních pedagogů, ať už s ohledem na téma kurzu či v případě zájmu o konkrétního lektora.

4.2 Témata kurzů DVPP

Ve druhé podkapitole bude věnována pozornost konkrétnější oblasti, tématům kurzů DVPP v oblasti výtvarné výchovy pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ. Nejprve byly vybrané instituce dotázány, z čeho konkrétně při výběru témat takto zaměřených kurzů DVPP vycházejí. Mezi nejčastější odpovědi patřilo, že čerpají především z doporučených a osvědčených lektorů a jejich nabídky, z požadavků pedagogů a škol (mj. dotazováním

účastníků) a ze zkušeností, dovedností a praxe zaměstnanců dané instituce. Méně pak zaznívalo z aktuálních témat v dané oblasti (odborné články, konference, publikace, ...) či z kurikulárních dokumentů.

V grafu (Graf 3) můžeme vidět konkrétní tematická zaměření dle četnosti na základě odpovědí jednotlivých institucí. Souhrnně převažují praktická zaměření kurzů (27 %). Nejméně pak z uvedeného kurzy DVPP se zaměřením na design a současné přehlídky výtvarného umění (po 4 %). Mezi jiné odpovědi můžeme uvést zaměření na artefietiku či na sdílení tvorby současných umělců s účastníky. Celkem 80 % institucí zároveň získává tipy na témata kurzů od pedagogů z praxe na základě toho, o co mají zájem.



Graf č. 3: Tematické zaměření nabízených kurzů DVPP v oblasti VV.

Největší zájem je na základě odpovědí vybraných institucí o kurzy DVPP zaměřené prakticky (např. na konkrétní výtvarné techniky, japonské malování, keramické kurzy, nové metody a techniky), na nové náměty pro praktickou výuku, na propojení výtvarné výchovy s dalšími předměty, na využití multimédií v rámci výtvarné výchovy a na sdílení tvorby současných umělců s účastníky a jejich následnou tvorbou. Všechny oslovené instituce se následně shodly na tom, že své kurzy orientují spíše prakticky. Pouze u dvou institucí byla tato odpověď doplněna o informaci týkající se snahy o propojení teorie i praxe v rámci těchto kurzů.

Z přiloženého grafu (Graf 4) je patrné, že kurikulární dokumenty bere v potaz při plánování kurzů DVPP pouze necelá polovina (46,7 %) oslovených institucí. Ty zařízení, které tyto dokumenty využívají, na ně berou ohled především v kontextu zacílení kurzů pro daný stupeň či ročník, konkrétními tématy a jejich konzultací s lektory, současným pohledem na výtvarnou výchovu v rámcových vzdělávacích programech (RVP), s ohledem na očekávané výstupy či propojeností s dalšími vzdělávacími oblastmi (např. projektová výuka).



Graf č. 4: Využití kurikulárních dokumentů při plánování kurzů DVPP v oblasti VV.

Následně byla položena institucím v rámci dotazníkového šetření tato otázka: „Nabízíte kurzy DVPP pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ také v oblasti hudební, dramatické, filmové/audiovizuální, taneční a pohybové výchovy či se je chystáte do nabídky zahrnout (s ohledem na plánované velké revize RVP v oblasti Umění a kultura)?“ Tabulka (Tab. 1) pak prezentuje jednotlivé odpovědi, kdy z nabízených variant převažují kurzy DVPP zaměřené na taneční a pohybovou aktivitu (60 %), následně pak na hudební (53,3 %) a dramatickou (53,3 %) výchovu. Kurzy DVPP zaměřené na audiovizuální scénu má ve své nabídce pouze necelá polovina (40 %) institucí. Dvě z oslovených institucí zatím takto zaměřené kurzy DVPP nenabízí, ale plánují je do své nabídky zahrnout. Jedna z institucí pak odpověděla, že tyto další obory nenabízí ani to v budoucnu neplánuje.

	NABÍZÍME					NĚNABÍZÍME	
	hudební výchova	dramatická výchova	audiovizuální tvorba	taneční a pohybová aktivity		CELKEM	plánujeme
Akademie práva, pedagogiky a podnikání, s r.o.		●		●	2		
CCV Pardubice	●	●		●	3		
DDM Ústí nad Labem						●	
Krajské vzdělávací centrum pro DVPP	●		●	●	3		
KCVJS Pízeň	●	●	●	●	4		
KVIC Nový Jičín	●	●	●	●	4		
Královéhradecký krajský institut pro vzdělávání a inovace	●	●	●	●	4		
NPI ČR	●	●	●	●	4		
Pedagogické centrum Ústí nad Labem						●	
PPP ÚK, Zařízení pro DVPP							●
SVČ Doris Šumperk		●			1		
VOŠPS a SPgŠ Kroměříž			●	●	2		
Vzdělávací institut pro Moravu	●				1		
Vzdělávací institut Středočeského kraje	●			●	2		
ZVaS, České Budějovice		●			1		
	<u>8</u>	<u>8</u>	<u>6</u>	<u>9</u>			

Tab. č. 1: Nabízené kurzy DVPP z dalších oborů vzdělávací oblasti Umění a kultura.

Celkem 53,3 % dotázaných institucí má ve své nabídce kurzy DVPP v oblasti výtvarné výchovy s mezioborovými přesahy. Většina z nich (90 %) konkrétně s přesahem do oblasti informačních a komunikačních technologií a nových médií. Mezi nabízené kurzy DVPP v této oblasti patří

jmenovitě práce s fotografií a videem, tvorba animovaného filmu či on-line komiksu, kurzy zaměřené na programy Canva, Corel či na využití umělé inteligence, tzv. Artificial Intelligence (AI), i obecně počítačů ve výuce výtvarné výchovy. Mezi další obory, které tvoří přesah výtvarné výchovy v rámci kurzů DVPP, byly uváděny matematika, hudební a polytechnická výchova.

Závěrem tohoto tematického bloku bylo u jednotlivých institucí zjišťováno, zda berou ohled v rámci náplně kurzů DVPP na současný stav oboru, aktuální umělce či výstavy nebo na aktuálně řešená témata v oboru či ve společnosti. S tím se ztotožnila pouze třetina dotázaných zařízení, kteří to zohledňují především konzultacemi s lektory, realizacemi exkurzí na současné výstavy či kurzy DVPP zaměřenými na aktuální témata (např. Zero Waste, zpracování odpadového materiálu). Mezi odpověďmi se objevovalo také začlenění nových netradičních materiálů a postupů v rámci kurzů DVPP, práce s moderními přístupy v oboru, setkávání se současnými umělci či propojením výtvarné výchovy s novou informatikou a využitím technologií a médií v tomto oboru.

5 Výsledky a diskuse

Na základě získaných a v předchozích kapitolách analyzovaných dat od vybraného vzorku vzdělávacích institucí lze konstatovat, že v nabídce kurzů DVPP v oblasti výtvarné výchovy pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ převažují prakticky zaměřené semináře realizované prezenční formou. U poloviny těchto institucí však bylo uskutečněno méně než 6 takto zaměřených kurzů DVPP za jeden kalendářní rok, což otevírá otázku poptávky či zájmu o nabízené kurzy ze strany pedagogů z praxe. To bude také jednou z oblastí, které se tento výzkum bude dále věnovat. Kromě zúčastněného pozorování u vybraných kurzů DVPP bude využito v rámci tohoto výzkumu ještě druhé dotazníkové šetření zaměřené na pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ v oblasti výtvarné výchovy. Cílem tohoto dotazníku bude zjistit např. to, jaká témata vnímají pedagogové v praxi jako potřebná či zda jsou pro ně institucemi nabízená témata kurzů DVPP přínosná a aplikovatelná do výuky.

Důležité je také poukázat na výsledná data týkající se práce a využívání kurikulárních dokumentů danými institucemi při plánování kurzů DVPP.

Jak bylo výše interpretováno, bere je v potaz pouze necelá polovina (46,7 %) oslovených institucí. Vystává tedy otázka, zda je nebo není nezbytné nabízet kurzy DVPP s ohledem na aktuálně platné kurikulární dokumenty a jakým způsobem je do těchto kurzů implementovat.

Výtvarná výchova je oborem, který bezpochyby poskytuje mnoho možností pro mezioborovou spolupráci a interakci v kontextu dalších vzdělávacích oborů. Tu však aktuálně nabízí v rámci svých kurzů DVPP jen zhruba polovina (53,3 %) vybraných institucí, v 90 % pak s přesahy do IKT a nových médií, méně pak do oblasti matematiky, hudební výchovy a polytechnické výchovy. Žádný další obor zmíněn nebyl. Kurzy DVPP zaměřené na současný stav oboru, aktuální umělce či výstavy nebo na aktuálně řešená témata v oboru či ve společnosti pak nabízí pouze třetina dotázaných zařízení. To jsou další z podnětů, na které je potřeba se zaměřit a které budou dále řešeny v rámci studie, jelikož je výtvarná výchova chápána jako obor s bohatým potenciálem přispívat dalším vzdělávacím oborům a ovlivňovat je i čerpat z jejich možností a nabídek a rozšiřovat tak pole svých témat a působení. Jaké další obory by tedy bylo možné do kurzů DVPP zaměřených na výtvarnou výchovu zahrnout a jakým způsobem? Jak by bylo možné přispět k interakci tohoto oboru v rámci nabízených kurzů DVPP? I na tyto otázky bude cílit výše zmíněné dotazníkové šetření pro pedagogy.

Co se týče dotazníkového šetření v obecnější rovině, je podstatné uvést, že v době tvorby polostrukturovaného dotazníku a jeho distribuce nebyla v platnosti novela zákona č. 563/2004 Sb. (MŠMT, 2023), která k 1. 9. 2023 pojednává o rušení akreditací průběžného DVPP, tedy kurzů DVPP k prohlubování odborné kvalifikace. Tím se tedy staly otázky zaměřující se na nabídku akreditovaných kurzů DVPP v tomto oboru méně podnětnými a validními. Dává to však impuls k dalšímu zkoumání této oblasti se zaměřením na proměnu budoucí nabídky kurzů DVPP.

Prezentované výsledky dotazníkového šetření mají zároveň sloužit pouze pro základní přehled a profilaci jednotlivých institucí s cílem vytipovat část výzkumného vzorku pro následnou vícepřípadovou studii na základě kategorizace typů a tematického zaměření kurzů DVPP. Souhrnné detailní mapování nabídky a témat není s ohledem na dynamiku a reagování na aktuální potřeby škol a pedagogů danými institucemi možné

obsáhnout, avšak pro potřeby výzkumu bude konkrétní nabídka kurzů DVPP průběžně sledována. Předchozí odstavec lze doplnit slovy Bohumíry Lazarové a kol. (2006), kteří popisují DVPP jako „*mocný instrument vzdělávací politiky ve službách snah o modernizaci vzdělávacího systému*“, jelikož DVPP velmi často napomáhá zavádění inovací do školského systému a praxe, přičemž se snaží pružně reagovat na potřeby a požadavky pedagogů, škol, ale i společnosti. Téma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je trvale aktuálním a vzdělávací kurzy pak mohou výrazně přispět k implementaci inovativních metod do výuky, a zároveň reagovat na současné otázky a témata, kterými se (nejen) umělecká oblast zabývá a na které bezprostředně reaguje.

Závěr

V tomto příspěvku bylo obecně představeno výzkumné šetření cílené na oblast kvality kurzů DVPP pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ v oblasti výtvarné výchovy. Byly představeny prvotní kroky studie, konkrétně proces mapování institucí poskytující DVPP v oblasti výtvarné výchovy, výběr výzkumného vzorku a realizace dotazníkového šetření u vybraných institucí, které kurzy DVPP v oblasti výtvarné výchovy pedagogům 2. stupně ZŠ a SŠ nabízí. V textu pak byly specificky představeny dílčí výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na nabídku a témata těchto vzdělávacích kurzů na základě odpovědí oslovených institucí, ze kterých byly v předchozí kapitole vytyčeny otázky a podněty pro případné další výzkumy v této oblasti. Za zdůraznění stojí především otázky spojené s možnostmi využití kurikulárních dokumentů v rámci přípravy a realizace kurzů DVPP či otázky mezioborové spolupráce a interakce výtvarné výchovy v kontextu dalších oborů.

Na bázi analýzy dat z dotazníkového šetření a sledováním aktuálních nabídek jednotlivých institucí bude stanoven výzkumný vzorek pro vícepřípadovou studii, v rámci které dojde k zúčastněnému pozorování u vybraných kurzů DVPP. Z těchto pozorování, přesněji hospitačních videostudií, budou vytvářeny a zpracovávány didaktické kazuistiky metodou konceptové analýzy, konkrétně s využitím metodiky 3A² a Modelu

2 Metodika 3A – „Označení pro metodický postup reflexe a analýzy výuky spojený s hodnocením kvality výuky a s návrhem zlepšujících změn – tzv. alterací výuky“ (Janík et al., 2022).

hloubkové struktury výuky. Celý výzkum bude v závěru doplněn ještě jedním dotazníkovým šetřením zaměřeným na pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ v oblasti výtvarné výchovy. Souhrnně pak výzkum aspiruje k definování atributů kvalitních kurzů DVPP s oporou o didaktické kazuistiky a dotazníková šetření s cílem poskytnout podněty ke zkvalitnění kurzů DVPP v oblasti výtvarné výchovy pro pedagogy 2. stupně ZŠ a SŠ.

Literatura

JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan, NAJVAR, Petr a ČEŠKOVÁ, Tereza. *METODIKA 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality*. Brno: Masarykova univerzita, 2022. ISBN 978-80-280-0235-0.

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. *Rejstřík škol a školských zařízení*. Online. Praha: MŠMT, © 2022. Dostupné z: <https://rejstrikky.msmt.cz/rejskol/>. [cit. 2022-09-29].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. *Informace k novele zákona o pedagogických pracovnících účinné od 1. 9. 2023*. Online. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/informace-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>. [cit. 2023-10-24].



Participace diváka jako součást uměleckého díla, námět pro galerijní edukaci a předmět interpretace

Mgr. MgA. Dagmar Myšáková, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Česká republika

Abstract

The text is focused on the theoretical reflection of the educational program at the Gallery of Modern Art in Roudnice nad Labem as part of the exhibition *Hérakleitův princip*. The intention of the program was to mediate a performative installation by Pavel Sterec called *Stachanovci transformace* (2023). By reflecting on the realized program and placing it in a wider theoretical framework, we consider the role of the viewer within participatory and interactive artworks. We ask ourselves the question of how to use the motive of interactivity when preparing an educational program and how to lead the viewer to active participation, which will not be perceived only as an attractive game.

Key words

gallery education – education in culture – gallery animation – participatory art – the role of the viewer – interpretation of a work of art

Úvod

Záměrem textu je teoreticky nahlédnout na participativní a interaktivní umělecká díla s ohledem na jejich interpretaci a zprostředkování. Stěžejní kategorií je pro nás divák, který se často stává spoluvůrcem díla a bez jeho přímé interakce či participace nelze dílo vnímat v jeho komplexitě. J. Zálešák (2012) v přednášce *Dva modely participativní umělecké praxe* realizované v rámci cyklu přednášek *Středy na AVU* zahrnuje pod pojem participativní umění umělecké projekty, v rámci nichž dochází k narušení základní komunikační situace: autor (jako aktivní prvek) – dílo – divák (jako pasivní příjemce). V participativních uměleckých projektech je do fáze tvorby díla zapojeno publikum, které se přímo účastní vzniku práce, zatímco umělec vymezuje rámec, v němž se diváci pohybují. Participativní umění nadto Zálešák (2011) zařazuje pod širší okruh tzv. umění spolupráce. S odkazem k autorovi a dalším zdrojům, které ve stejnojmenné publikaci uvádí, nejprve rozlišíme základní modely umění spolupráce. Následně se zaměříme na participativní a interaktivní projekty, na jejich interpretaci, zprostředkování, a především na roli diváka, kterou zastává nejen jako přímý účastník tvorby díla, ale především jako divák interpretující jeho význam.

Pojem spolupráce zde chápeme jako pojem nadřazený, je „*otevřeným pojemem, který v principu zahrnuje všechny ostatní. Spolupráce se stává zastřešujícím termínem pro různé pracovní metody, které vyžadují více než jednoho účastníka*“ (Lind, 2007, s. 43).

Umění spolupráce: interaktivní a participativní umění

V rámci umění spolupráce můžeme dle Zálešáka (2011, s. 10, 84) rozlišit dvě základní tendence: 1) „horizontální“ spolupráci – směřování ke kolektivním způsobům práce mezi členy světa umění, nejčastěji mezi umělci, případně mezi umělci a kurátory či mezi samotnými kurátory; 2) spolupráci „vertikálního“ charakteru – participativní přístupy, v rámci kterých jsou do procesu realizace díla zapojeni „obyčejní lidé“ – „*tí, kdo nejsou součástí světa umění*“¹ (Zálešák, 2011, s. 84). První zmíněná tendence od-

1 Ačkoliv je význam, který autor tomuto tvrzení přikládá, zřejmý, dalo by se s touto myšlenkou polemizovat. G. Dikcie (2010), který rozvinul institucionální teorii umění, řadí do světa umění (termínu převzatého od A. Danta) také diváky uměleckých děl.

povídá typu spolupráce, který Ch. Kravanga (2007, s. 66) definuje jako *kolektivní jednání* nebo také jako *kolektivní praxi* a která zahrnuje proces koncipování, produkce a realizace díla (případně akce), na němž se podílí více lidí majících „stejný status“.

Této tendenci nebudeme dále v textu věnovat pozornost. Ačkoliv je dílo výsledkem kolektivní spolupráce, divák do takového díla nemusí aktivně vstupovat, ale naopak je mu předkládáno jako uzavřená forma a v tomto ohledu se tedy neliší od uměleckých děl jednoho autora. Jiným případem je však spolupráce „vertikálního“ charakteru (Zálešák, 2011, s. 66). Vedle kolektivního jednání Kravanga dále rozlišuje mezi interaktivitou a participací.

„Interaktivita překračuje nabízející se recepci do té míry, že připouští jednu nebo vícero reakcí, které ovlivňují dílo v jeho zjevné podobě – většinou v daném momentu s možností návratu zpět a opakování – ale bez toho, aby zásadně měnily či spoluurčovaly jeho strukturu“ (Kravanga, 2007, s. 66).

Participaci autor definuje na základě rozdílu mezi producentem a recipientem, kdy v rámci participativního umění je značná část zodpovědnosti za formulování koncepce či za další průběh práce přenesena na recipienta, který je přímým účastníkem procesu tvorby díla.

M. Lind (2007, s. 43) definuje interakci jako vzájemné působení několika lidí, ale současně také *„situaci, kdy jedinec stisknutím tlačítka vstupuje do interakce se strojem“*. Participace je pak dle autorky více svázána s vytvářením kontextu, ve kterém se účastníci podílejí na díle, které vytvořil někdo jiný, ale současně mají možnost na dílo přímo působit.

V rámci participace lze uvažovat také o míře zapojení či spoluautorství diváka a jeho spolupodílení se na výsledné podobě díla. Zálešák (2011, s. 51) v tomto kontextu hovoří o tzv. *„minimální participaci“*, při které se umělec nevzdává autorské kontroly nad koncepcí a provedením díla. Dalo by se říci, že tato „minimální participace“ je na naší pomyslné škále jen o krůček za interaktivitou. Na opačnou stranu škály bychom naopak zařadili projekty, ve kterých je umělec pouze iniciátorem konkrétní situace, ale výsledná koncepce a podoba díla je již plně v rukou účastníků. Považujeme nicméně za důležité zmínit, že je to ve všech případech

umělec, kdo iniciuje daný projekt, a to právě z pozice umělce – z pozice konkrétní role, kterou zastává ve světě umění a díky které bude daný projekt v kontextu světa umění interpretován jako umělecké dílo. Umělec tedy bude vždy zůstat autorem, i když jeho umělecké gesto se minimalizuje na „pouhou“ iniciaci akce či podmínek, za nichž daný projekt vzniká.

M. Lind (2007, s. 58–59) rozlišuje tzv. „jednoduchou“ a „zdvojenou“ spolupráci. Pro první případ je charakteristická přítomnost jedné osoby – autora ideji, která je již předem zformulovaná – a dalších osob, které přispívají k realizaci projektu. Ve druhém případě dochází ke spolupráci jak v rovině autorství (tzn. ve fázi formulace myšlenky), tak při samotné realizaci díla, přičemž spolupracující osoby mají stejný status jako autor. Vedle toho autorka pojmenovává tzv. „trojitou“ spolupráci, pod níž zařazuje projekty, ve kterých se spolupráce stává obsahem a tématem díla.

Jako samostatnou kategorii lze vymezit sociálně angažované participativní projekty a díla z oblasti komunitního umění, které se nadto záměrně vyhýbají nebo vymezují vůči institucionalizovaným formám umění.² V kontextu tohoto typu projektů se setkáváme s různými tendencemi a názvoslovím: New Genre Public Art,³ „sociálně angažované umění, komunitní umění (community-based art), experimentální komunity (experimental communities), dialogické umění“⁴ (dialogic art), umění pobřežní oblasti (littoral art),

2 Domníváme, že termín instituce je zde nutno chápat ve smyslu organizace (North, 1991), nikoliv jako instituci „světa umění“ (jak ji definuje G. Dickie, 2010). I když se tvůrci sociálně angažovaných projektů snaží vyhnout či vymezit vůči institucím ve smyslu galerie či muzeum umění, v případě, že své projekty prezentují jako umělecká díla a sebe jako umělce, nemohou se z instituce „světa umění“ nikdy zcela vymanit. V takovém případě se totiž spolupodílí na chodu světa umění a definici uměleckého díla.

3 Pojem New Genre Public Art zavedla do teorie umění Suzanne Lacy v editorský zpracované knize Mapping the Terrain. New Genre Public Art (1994). Označuje jím nově se ustanovující paradigma angažované umělecké praxe na přelomu osmdesátých a devadesátých let ve Spojených státech (Zálešák, 2011, s. 43). Jedná se o souhrnné pojmenování často dočasných projektů zapojujících diváky, jimiž jsou v mnohých případech zástupci skupin považovaných za přehlížené a okrajové. Ti se stávají aktivními účastníky procesů, sociálně angažované, politicky uvědomělé komunitní akce či programu (Bishop, 2007, s. 11), který se velmi často odehrává mimo etablované umělecké instituce, v jiném sociálním kontextu (Lind, 2007, s. 53).

4 Pojem dialogické umění používá Grant Kester v knize Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art (2004). Zahrnuje pod něj umělecké práce z devadesátých let, jejichž společným prvkem je spolupráce s různými skupinami a společenstvími a základním kamenem kreativní dialog, empatický vzhled a různé modely pro úspěšnou komunikaci (Lind, 2007, s. 55).

participativní (participatory), intervenční (interventionist), umění založené na průzkumu (research-based) nebo kolaborativní (collaborative) umění“ (Bishop, 2007, s. 11). Tyto projekty, jejichž kořeny lze hledat v umění od šedesátých po osmdesátá léta, směřovaly k aktivizaci všech diváků bez ohledu na jejich status a reagovaly na uvědomění si sociálních nerovností a negativních dopadů konkrétního druhu politiky, které měly být zapojením diváků revidovány. Cílem nebylo pouhé zapojení, ale především pozitivní dopad na život přímých účastníků, příslušníků komunity, případně sekundárních diváků (Zálešák, 2011, s. 41, 48).

Co mají všechny výše zmíněné přístupy společné, je zapojení a aktivizace diváka, jeho aktivní zásah do díla, bez kterého nebude dílo úplné, ať už je v jakékoliv míře zasahováno do věcné podoby díla nebo jeho koncepce. „Podle kurátorského kolektivu WHW smyslem spolupráce je, aby vyústila v něco, co by se jinak vůbec neuskutečnilo; musí učinit možným to, co by bylo jinak nemožné“ (Lind, 2007, s. 63).

V další části textu se proto zaměříme na roli diváka participativních a interaktivních projektů (které s ohledem na výše popsané vnímáme jako jednu kategorii) a to nejen jako přímého účastníka, ale především jako osoby, která dílo interpretuje – přisuzuje mu význam.

Role diváka interaktivních a participativních uměleckých projektů

Jak již bylo zmíněno, jedním ze základních rysů participativního a interaktivního umění je změna role diváka – adresáta uměleckého díla, který se z pasivního příjemce stává aktivním spoluúčastníkem či spoluvůrcem. Nabízí se otázka, zda lze v případě participativního umění stále ještě hovořit o divákovi, pokud se jeho role mění z toho, kdo „se dívá“, na toho, kdo „spoluvytváří“. Není pak divákem participativního umění spíše publikum, které danou akci pozoruje nebo se setkává s výstupy či dokumentací participativního projektu v prostředí galerie?

J. Zálešák (2011, s. 66) užívá pro odlišení těchto dvou kategorií označení *primární (participující)* a *sekundární (galerijní)* publikum. Jsme toho názoru, že hranice mezi divákem uměleckého díla a participantem není jasně ohraničená a že je do jisté míry závislá na míře zapojení. Jako diváky již pravděpodobně nebudeme označovat aktéry, kteří se spoluautorsky podílejí

nejen na podobě, ale také koncepci díla, jež je tak spíše výsledkem vzájemného dialogu a spolupráce. Naopak jako o divácích budeme spíše intuitivně uvažovat v případě interaktivních projektů nebo participativního umění, v rámci kterého publikum pouze dodržuje autorem předem promyšlené instrukce.

Domníváme se, že v kontextu úvah o tom, kdo je divákem uměleckého díla, je do určité míry významný také aspekt interpretace díla. Pokud jsem účastníkem performativního projektu, ve kterém sice hraji roli aktivního aktéra, ale neuvažuji o významu díla, neinterpretuji dílo jako nositele významu, zůstávám spíše v roli „participanta“. Pokud ale v rámci svého zapojení uvažuji také nad významem díla – interpretuji ho – vstupuji spíše do role „diváka“. Jsme si vědomi neúplnosti této myšlenky, a proto uvádíme oba pojmy v uvozovkách. Cílem této úvahy je nicméně nastínit, že pokud jsem divákem uměleckého díla, jsem především tím, kdo dílo vnímá a interpretuje, ať už jako přímý spoluúčastník/spoluautor nebo jako jeho vnější pozorovatel. V obou případech však musím (ať už vlastní či cizí) interakci či participaci na díle chápat jako jeho nedílnou součást a tím pádem také jako nositele významu, jež je nutné interpretovat. Na této úvaze byla vystavěna galerijní animace, která bude prezentována ve druhé části textu.

Interpretace interaktivních a participativních uměleckých projektů

Na jiném místě jsme se zabývali myšlenkou, že při interpretaci uměleckého díla je vždy nutné interpretovat dílo jako celek a sledovat, zda v případě, že nás jeden aspekt díla vede ke konkrétní interpretaci, je tato interpretace podpořena také aspekty dalšími (Myšáková, 2019, s. 28–29). Vycházeli jsme přitom z myšlenky „otevřeného díla“ U. Eca, který ačkoliv se věnoval především interpretaci textu, jeho úvahy lze aplikovat také na vizuální (v kontextu tohoto textu také participativní a interaktivní) umění:

„Každá interpretace týkající se jisté části textu [díla] může být přijata, je-li potvrzena, a naopak odmítnuta, je-li zpochybněna další částí stejného textu [díla]. V tomto smyslu interní textová koherence kontroluje jinak nekontrolovatelné pohnutky čtenáře [diváka]“ (Eco, 2004, s. 69).

Pokud máme participativní či interaktivní dílo interpretovat v jeho komplexitě, je nezbytně nutné chápat zapojení diváků jako vlastnost díla (i když třeba nezjevnou), jako jeho nedílnou součást i specifický druh výrazového prostředku, ke kterému je nutné při interpretaci díla přihlížet a kterému je nutné přisuzovat význam. Specifikem interaktivních děl, jakým bylo i námi dále představené dílo Pavla Sterce, je právě nutnost divákova zapojení. Pokud máme dílo nahlížet v jeho komplexitě, musíme s dílem aktivně interagovat. Bez naší přímé interakce nikdy nemůžeme dílo zažít v jeho celistvosti. Teprve naším vlastním vstupem dílo nabývá svojí úplné podoby a plného významu.

K tomu nahlížet na aspekt vlastního aktivního zapojení jako na podnět k interpretaci, je dle našeho názoru nutné zaujmout specifický druh postoje či obrazně řečeno vstoupit do určité role. Tuto roli jsme již dříve pojmenovali jako roli *kritického empirického diváka*. Vycházeli jsme přitom rovněž z teorie U. Eca (1997; 2004), který definujete tzv. *empirického* a *modelové čtenáře*. Pro potřeby tohoto textu snad bude dostačující, uvedeme-li, že jako *empirického diváka* definujeme konkrétního diváka s konkrétními znalostmi, zkušenostmi a životní historií, se kterými k uměleckému dílu přistupuje a prostřednictvím kterých jej interpretuje. Empirickým divákem je žák základní či střední školy, turista, kurátor výstavy i nadšený obdivovatel umění. Liší se pouze v míře poučenosti, prostřednictvím které přisuzuje dílu jeho význam. Každý z nás může přistoupit k dílu buďto více z pozice *naivního* nebo *kritického empirického diváka*. To, ke kterému z obou diváků se budeme blížit, může být samozřejmě našimi předchozími zkušenostmi ovlivněno a lze předpokládat, že pro zkušeného kurátora nebude problematické interpretovat dílo z role kritického empirického diváka.

Naivní empirický divák interpretuje dílo v rovině tzv. *sémantické interpretace* (Eco, 1997; 2004). Nezná hranice pro jeho interpretaci, do které si promítá své vlastní asociace, přičemž ignoruje vlastnosti díla v jeho celistvosti a použitou uměleckou strategii. Dílo obvykle ztotožňuje s tím, co je zobrazeno. V rámci interaktivních a participativních děl často vnímá vlastní interakci s dílem jako zábavnou hru, případně sociálně-terapeutický aspekt či aktivizační metodu. *Kritický empirický divák* naopak dílo interpretuje v rovině tzv. *kritické interpretace* (Eco, 1997; 2004), vnímá strukturu uměleckého díla v její celistvosti a je schopen rozeznat a docenit

uměleckou strategii a výrazové prostředky, kterými je význam díla budován. Takový divák bude k vlastní interakci či participaci na díle přistupovat jako k podnětu k interpretaci.⁵

Právě způsob, jakým přistupujeme k participativnímu aspektu jako součásti uměleckého díla, může být odpovědí na otázku, co odlišuje výše zmiňované sociálně angažované a komunitní umělecké projekty od sociální práce a co jim propůjčuje status uměleckého díla. Souhlasíme s J. Zálešákem (2011, s. 25–26), že právě díky institucionálnímu rámci, ve smyslu světa umění jako instituce (viz pozn. 2), nahlížíme na dané projekty jako na umělecká díla. Jinými slovy proto, že jsou jako umělecká díla vytvářena a prezentována. Rádi bychom však dodali, že na rozdíl od ryze sociálních projektů je sociálně angažované participativní umění současně tak jako každé jiné umělecké dílo druhem odkazovací reference – to, co aktuálně vnímám, odkazuje (prostřednictvím mé vlastní mysli) k něčemu jinému (Slavík, 2003). U každého participativního uměleckého projektu je nezbytné číst jeho význam, který se nerovná akci samotné, ale který teprve musíme na základě jednotlivých vlastností akce (včetně participace samotné) interpretovat. Interpretovat význam sociálně angažované participativní akce znamená nahlížet na ni jako na umělecké dílo a z pohledu uměleckého díla ji také hodnotit. Nicméně je to právě institucionální rámec světa umění, jenž nám napovídá, že je nutno participativní akci jako umělecké dílo interpretovat. Nelehkost úlohy odlišit sociálně angažované umělecké projekty od sociální práce ztížili sami umělci a teoretici umění, když jako hlavní kritérium pro posouzení hodnoty takových děl stanovili jejich pozitivní dopad na zapojené komunity a v podstatě se vzdali úkolu posuzovat tato díla také s ohledem na jejich umělecké kvality. V tomto ohledu souhlasíme se C. Bishop (2007, s. 13–14):

„Naléhavost tohoto sociálního úkolu však vyústila v situaci, kdy se všem sociálně kolaborativním praktikám přikládá stejná důležitost jakožto uměleckým gestům vzdoru: nemohou být žádná nezdařená, neúspěšná, nedomyšlená nebo nudná díla participativního umění, neboť všechna jsou v rovné míře podstatná vzhledem k úkolu posílení sociálního pouta. I když jsem značně nakloněna

5 Za tato přiléhavá označení vděčíme doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc., který autorce tohoto textu v rámci konzultace publikace Myslet na diváka (2019) navrhl označit výše popsané role diváka souslovím naivní a kritický empirický divák. Více k tématu viz Myšáková (2019, s. 37–44) nebo Myšáková, Studecká (2022).

této ambici, tvrdím, že je také důležité kriticky rozebrat, zanalyzovat a vzájemně porovnat umělecká díla tohoto druhu jako umění.“

Role výše zmíněného *kritického empirického diváka* má blízko k postoji, který B. Řebíková (2020) označuje jako *poučený estetický postoj*. V kontextu definice tohoto pojmu hovoří autorka o „*aktivním divákovi*“ a rozlišuje dva typy „*aktivního diváctví*“. Prvním typem je „*participativní divák*“, tedy divák toho druhu uměleckého díla, které bylo do této chvíle předmětem našeho textu. Divák, který se aktivně účastní tvorby díla a dle autorky se tak stává spolutvůrcem a nikoliv „jen“ divákem. Druhý typ souvisí s činností kurátorů, galerijních pedagogů a obecně osob podílejících se na zprostředkování umění, jejichž cílem je rozvíjet u diváků specifický druh gramotnosti v nazírání na umělecké dílo. To se projevuje rozšířenou nabídkou doprovodných a edukačních programů i informačních materiálů a tiskovin, které jsou divákům nabízeny. Aktivním divákem je divák, který těmto aktivitám vychází vstříc a aktivně vyhledává další zdroje informací, jež mu mohou být nápomocné ve snaze dílu porozumět. Takový divák je schopen zaujmout *poučený estetický postoj*.

„Navrhovaný pojem „poučený estetický postoj“ je proto založen na aktivitě diváka, která vychází vstříc nabízeným informacím a snahám uměleckého provozu o jeho poučení. Zároveň však v sobě zahrnuje aktivitu na jiné úrovni. Ve významu tohoto pojmu předpokládáme ještě jinou schopnost, která se váže k výše zmíněné možnosti rozhodnout se pro zaujetí estetického postoje. Pojem „poučený estetický postoj“ tuto schopnost rozhodnout se pro zaujetí estetického postoje předpokládá“ (Řebíková, 2020, s. 212).

Podobně také P. Biarincová (2023, s. 25) uvádí, že divák sice může mít různé důvody, proč se rozhodl umělecké dílo vnímat, vždy je však potřebný určitý *receptivní záměr*, který je pro estetické vnímání nezbytný.⁶

⁶ Proces vnímání uměleckého díla autorka rozděluje do několik fází. Na počáteční fázi **motivace** navazuje fáze **dekódování**, probíhající na základě ikonografického i formálního jazyka díla, přičemž se snažíme dekódovat zprávu, kterou do díla „vlozil“ umělec. Následuje fáze **reflexe**, tzn. uvažování o díle a fáze **responze**, znovuprožívání uměleckého díla. Proces je zvršen fází **interpretace**, při níž dochází k verbalizování uměleckého zážitku (Biarincová, 2023, s. 25).

Řebíková (2020, s. 211) pokládá znalost za relevantní estetickou vlastnost. Dle autorky je základní znalostí, která může estetický prožitek díla (a my dodáváme jeho interpretaci) vůbec umožnit, vědomí, že to, na co se dívám, je umělecké dílo. Jakkoliv se toto tvrzení může jevit jako banální, v kontextu současného umění, kterému se autorka ve svém textu věnuje, a také v kontextu participativního a interaktivního umění, které je předmětem našeho zájmu, se jedná o prvotní předpoklad k interpretaci díla. Protože právě vědomí, že pozorované je umělecké dílo, nás přivádí k myšlence, že to, na co se díváme (případě na čem participujeme), odkazuje k něčemu jinému, že se nejedná o sociální práci, a že naše vlastní participace na díle není zábavným aspektem, ale součástí díla, kterou je nutné brát při jeho interpretaci v úvahu.

Zprostředkování interaktivního uměleckého díla

Jak se výše popsané může stát předmětem výtvarně-edukativního programu budeme dále ilustrovat galerijní animací, realizovanou s účastníky a účastnicemi Letní školy výtvarné výchovy⁷ v Galerii moderního umění v Roudnici nad Labem v rámci výstavy *Herakleitův princip* (16. 06. – 22. 10. 2023, kurátorka Magdalena Deverová). Výstava s podtitulem *Sto let uhlí v českém umění* byla zaměřena na téma uhlí jako fosilní suroviny v českém umění posledních sta let. V rámci celého prostoru galerie byla představena díla od šedesáti autorů, reflektujících téma uhlí a hornictví z různých časových období, v rámci různorodých směrů, médií a přístupů a současně proměnu pohledu na tuto surovinu od dob rozvoje těžebního průmyslu a (nejen) socialistického realismu až po kritickou současnost. Téma výstavy bylo rozvinuto do tří stěžejních linií: uhlí jako materiál; horník a hornický provoz; krajina – reflexe průmyslové a transformované krajiny z nekritického i environmentálního pohledu. Název výstavy *Hérokleitův princip* odkazoval k motivu střídání cyklu rozvoje a pádu – to, co společnost přivádí na vrchol, se současně stává tím, co ji přivede ke krizi.⁸

⁷ Letní škola výtvarné výchovy je každoročně pořádána Katedrou výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem jako doplňující vzdělání v oboru výtvarná výchova. Je určena pro učitele výtvarné výchovy na všech stupních škol a ZUŠ. Obsahem čtyřdenní letní školy je série přednášek, workshopů a diskuzí zaměřených na sdílení zkušeností, načerpání nových podnětů a inspirací. Více informací viz <https://www.pf.ujep.cz/cs/letni-skola-vytvarne-vychovy>.

⁸ Více informací k výstavě viz <https://galerieroudnice.cz/vystavy/herakleituv-princip-stolet-uhli-v-ceskem-vytvarnem-umeni>.

Dále popsaná galerijní animace se zaměřovala na performativní instalaci Pavla Sterce (*1985) s názvem *Stachanovci transformace* (2023). Tato komplexní instalace byla složena z několika dílčích částí. Jako první poutala pozornost diváka instalace řetízkové šatny, která je dodnes využívána v hlubinných uhelných dolech. Těsně u stropu byly zavěšeny hornické uniformy, pracovní oděvy a obuv zapůjčené od Klubu přátel hornických tradic Kladno z. s. (Obr. 1 a 2). Vedle instalace byla na stěně obrazovka s videozáznamem z dolu v Novákách na Slovensku, vedle kterého se nacházela popiska díla s dalšími informacemi. Divák se tak mohl dozvědět o původu videa. Důl Nováky je známý několika nešťastnými událostmi. V roce 2006 zde při závalu zemřeli čtyři horníci, v dubnu roku 2023 se při požáru nahromaděného metanu zranilo devět lidí, z toho čtyři těžce. V současné době dochází v dole k postupnému ukončování těžby, kdy se v některých částech paralelně dotěžuje uhlí, jiné části jsou zadrženy elektrárenským popílkem, zatímco další slouží jako prostory pro pěstování hlívy ústříčné. Video prezentované v galerii dokumentovalo tuto část dolu a tamější práci horníků, kteří již ze zdravotních či kapacitních důvodů nemohou pokračovat v těžbě. Tato transformace se tak stává hlavním tématem díla, jehož poslední část bylo možné nalézt v galerijním sklepe, do kterého za normálních okolností nemají návštěvníci přístup a ve kterém byla po dobu trvání výstavy pěstována hlíva ústříčná. Interaktivita díla spočívala v přímé účasti diváka, který je vyzván, aby svlékl hornické oblečení, oblékl si část daného oděvu, zatímco jinou část vlastního oblečení zanechal na věšáku (motiv důvěrně známý každému horníkovi) a teprve poté bylo možné s odpovědným zaměstnancem galerie navštívit galerijní sklep (Obr. 3).⁹ Na rozdíl od některých jiných děl z výstavy, neměla instalace Pavla Sterce primárně angažovaný charakter reflektující problematiku těžby z environmentální perspektivy. Spíše se zaměřovala na osobu horníka, jeho práci v dole a téma těžby z pohledu jejich přímých aktérů a v kontextu důsledků, které má na jejich pracovní i společenský život.

Realizovaná galerijní animace kladla důraz na vzájemný dialog lektorky s účastníky i mezi účastníky navzájem. Záměrem bylo vzájemné sdílení zkušeností. Dramaturgie programu byla vystavěna na postupném „nabízení“ informací o díle a „ohledávání“ díla, kdy jsme si nejprve společně

⁹ Takto „plně“ bylo možno dílo vnímat především na vernisáži výstavy, v rámci které se uskutečnily „sestupy“ do sklepa s autorem.

všimli zjevných částí díla, které nás upoutají na první pohled (řetízková šatna) a nechávali dílo „promlouvat“ – co nám samo o sobě svou podobou říká, jaké asociace v nás vzbuzuje. Teprve postupně byli účastníci programu seznámeni s dalšími součástmi díla včetně interaktivního aspektu. Tato metoda byla zvolena záměrně. Umožnila účastníkům postupné ohledávání každé části díla, které věnovali samostatnou pozornost. Současně jsme sledovali, jak se s postupným „nabalováním“ informací mění naše vnímání díla a jeho interpretace, od první bezprostřední asociace až po moment aktivní interakce s dílem. Právě tento postupný proces umožnil zastavit se a interpretovat samotný akt zapojení jako významotvorný prvek a sledovat, jak se po zažitě zkušenosti mění náš výklad díla. Lze říci, že tímto procesem účastníci postupně vstupovali z role *naivního empirického diváka* do role *kritického empirického diváka*, jinými slovy zaujímali *poučený estetický postoj*.

V první fázi programu jsme se po úvodním seznámení soustředili pouze na instalaci řetízkové šatny. Společně jsme popsali, co vidíme a co nám viděné asociuje: jaké dané oblečení je, kdo jej nosí/nosila a zde zanechal, k čemu daná instalace odkazuje. Tematika hornictví, ke které instalace odkazuje a kterou má svou podobou asociovat, byla pro účastníky zjevná. Instalace v nich vzbuzovala spíše negativní asociace, připomínala jim oběšence, motiv opuštění, odchodu, osobnosti těch, kteří oblečení nosili a kteří zde „chybí“.

V další části programu jsme na chvíli opustili instalaci Pavla Sterce. Účastníci měli za úkol prohlédnout si díla v první části výstavy (Obr. 4), malby z období převážně padesátých a šedesátých let (některé i starší), a poté dílo Michala Kindernaye *Těžby oběti* (2018). Jedná se o videozáznam z akce, ve které autor společně s účastníky projektu Umění pro klima pomocí laserové technologie promítal na úpatí dolu Vršany názvy zaniklých vesnic, které se na území lomu kdysi nacházely. Úkolem účastníků bylo porovnat, co mají díla z přední části výstavy s dílem M. Kindernaye společného a v čem se naopak liší. V následujícím dialogu jsme se zabývali dobovým kontextem jednotlivých děl a jeho proměnou. Jak se od padesátých let 20. století proměnil úhel pohledu na téma těžby v umění a ve společnosti i jak se změnil náhled na hornictví a společenský „status“ horníka. Účastníci sdíleli své osobní zkušenosti s tímto tématem. V převážné většině děl z první části výstavy byla těžba a hornictví

chápaný spíše jako výtvarný námět bez environmetálních přesahů, které naopak můžeme zaznamenat v díle M. Kindernaye i některých dalších dílech současných umělců prezentovaných na výstavě. Kromě samotného tématu těžby, je aktuální otázkou také problematika pracovních podmínek horníků, vliv na jejich zdraví i případná zranění nebo úmrtí způsobená neštěstími v dolech. V dialogu zazněla také otázka určité hrlosti, se kterou mají horníci své povolání spojené.

„Zranění a smrt však nepřináší jen mimořádné události. Přinejmenším lehká forma pneumokoniózy, onemocnění z uhlého prachu v plicích, je u horníků spíše pravidlem než výjimkou. Horníci si toto onemocnění spojené s charakteristickým pokašláváním dokáží hýčkat jako znak vyzrálosti a zkušenosti. Kašel se stává vstupním heslem do jinak uzavřených hospodských kroužků v městech a vesnicích přilehlých k dolům. Je součástí hornické cti.“¹⁰

Tento aspekt potvrdila jedna z účastnic, která má osobní zkušenost s horníkem jako členem rodiny.

Poté, co bylo dostatečně diskutováno téma hornictví, status horníka a jeho proměna v průběhu času, se účastníci dozvěděli, že součástí díla je také video v blízkosti instalace. Při společném shlédnutí videa a v rámci doprovodného dialogu jsme opět pojmenovali, co se na videu odehrává a kde bylo pořízeno. Účastníci byli seznámeni se současným využitím některých částí dolu v Novákách a nynější rolí některých horníků. Sledovali jsme, jak se s touto novou informací proměňuje naše vnímání díla, jaké nové asociace nás napadají, co nového nám dílo „říká“. V rovině asociací jsme zkoumali i motiv samotné hlívy ústříčné a odkazů, které nabízí. Společně jsme objevovali téma díla – využitelnost prostředí dolů, které začínají být vytěžené, znovuvyužití tohoto prostředí pro jiné, „současnější“ účely. Sami účastníci pojmenovávali motiv hlívy jako v současné době populární potraviny, které jsou přisuzovány zdraví prospěšné účinky v kontrastu s prostředím dolu, které vnímáme jako zdraví ohrožující (tento kontrast byl zmíněn i s odkazem k barvám – bílá jako barva hlívy, černá jako barva uhlí). Hlavním motivem, který zde autor tematizuje, je motiv transformace, a to v několik rovinách: transformace účelu dolu (v něco „prospěšnějšího“?), ale současně transformace horníka v „zahradníka“, transformace jeho profesního statusu, která ale nemusí být

10 Citace z popisky díla.

v očích samotných horníků vždy vnímána jako pozitivní, ale spíše jako degradující.

V poslední fázi programu byl účastníkům prozrazen interaktivní aspekt díla. Byli vyzváni k svěšení jednotlivých obleků, k oblečení jedné části pracovního oděvu, a naopak k zanechání vlastní části oděvu či jiného osobního předmětu. Dále naplánovaný „sestup“ do sklepa nicméně nebylo možné realizovat. V době konání programu byl sklep uzavřen z důvodu znovuobnovování instalace balíků s hlívou, která chytla plíseň. To samozřejmě zabránilo plné realizaci a „zažití“ díla v jeho komplexní podobě. Účastníkům byly ukázány fotografie sklepa a onen „zážitek“ si po oblečení částí hornických oděvů museli pouze představit. Poté následovat dialog zaměřený na interpretaci vlastní participace na díle. Zabývali jsme se otázkou, co autor tímto interaktivním prvkem instalace zamýšlel. Proč chtěl, aby si divák hornické oblečení oblékl a absolvoval cestu do sklepa. Z jakého důvodu měl divák zažít tuto zkušenost a co mu přinesla. Diskutovali jsme nad naší vlastní rolí diváka. Jak se proměnila a jak se po dané zkušenosti proměnil náš pohled na dílo i význam, který mu přisuzujeme.

Aspekt oblečení se do hornického pracovního oděvu lze chápat jako další rovinu transformace, a to jakési osobní transformace diváka – nejprve do osoby horníka, kdy pracovní oděv hraje roli kostýmu, uniformy, obrazné „vstupenky“ k dané identitě (čemuž napomáhaly i autentické oděvy horníků, od nichž bylo možné se snadno zašpinit). Při sestupu do sklepa divák prochází další transformací z pomyslného horníka v „zahradníka“. Mění se úhel pohledu. Pokud obleky visí, je divák pouhým vnějším pozorovatelem. Když si oděv oblékne, stává se součástí díla, „dívá se očima horníka“.

V poslední fázi dialogu jsme se s účastníky zamýšleli nad názvem instalace *Stachanovci transformace*, který odkazuje k Stachanovskému hnutí, jež bylo oficiální propagandou podporované hnutí dělníků působící v SSSR od třicátých let 20. století. Jeho členové usilovali o dosažení mimořádných pracovních výkonů. Jméno hnutí bylo převzato od jména ukrajinského horníka Alexeje Grigorjeviče Stachanova (1906–1977), který v roce 1935 vytvořil několik absolutních rekordů v překonávání plánů. Autor díla Pavel Sterec na komentované prohlídce vyjádřil myšlenku,

že Stachanovci transformace jsou jakési vějičky, příklady sociálně spravedlivé transformace, ať už ze světa fosilních paliv nebo jiného, ale i příklad schopnosti nebo nutnosti se přizpůsobit společenským změnám, které zasahují do pracovního trhu a osobního života.

„Transformace do (stále odkládaného) světa bez fosilních paliv se niterně dotýká jejich těl, sociálního postavení i profesní a osobní identity. Plicní sklípky plné uhelného prachu se v důlních šachtách plných hub dýchavičně adaptují na novou realitu. Invalidní horníci zaměstnaní v podzemním zemědělství jsou „stachanovci“ celoplanetárních změn.“¹¹

Zatímco v první fázi programu bylo dílo účastníky chápáno spíše negativně, vzbuzovalo negativní asociace a někteří účastníci se pozastavovali nad tím, proč se mají na kabáty dívat (dílo vnímali jen jako přenesení řetízkové šatny do prostředí galerie), v průběhu dialogu nad dílem a jeho postupného „zakoušení“ se tento postoj měnil. Jedna z účastnic naopak vnímala moment oblečení se do pracovního oděvu horníků jako moment zesměšnění práce, která je velmi obtížná, fyzicky náročná až zdraví ohrožující a nemůže jí dělat každý (k horníkům bychom měli mít úctu, ne je zesměšňovat nebo se na ně dívat skrz prsty). Domníváme se, že tak účastnice vnímala pouze zábavný aspekt oblékání (návštěvník si oděv oblékne a pak se vyfotografuje, což se také během animace samozřejmě stalo). Diskutovali jsme proto tento „zábavný“ aspekt díla i to, že bychom jej neměli vnímat jako primární cíl, ale naopak jako nositel významu. Pokud k dílu přistoupíme z tohoto úhlu pohledu, nemá být cílem zesměšnit, ale naopak poukázat na onu složitost hornického povolání a problematické otázky s ním spojené (ztráta prestiže, změna úhlu pohledu, degradace vnímaná samotnými horníky, kteří se stali „pouze“ pěstiteli hlívy).

Moment transformace je v díle přítomen hned v několika rovinách: transformace účelu, k němuž důl slouží; transformace role horníků – z horníků v „zahradníky“; transformace pohledu na roli horníka ve společnosti (sociálního postavení); transformace pohledu na těžbu jako takovou; transformace společnosti „do (stále odkládaného) světa bez fosilních paliv“, transformace diváka – z pasivního diváka v aktivního, ze kterého se s pomocí oblečení „stává“ horník; transformace galerijního

11 Citace z popisky díla.

prostředí – dílo není prezentováno pouze v „čistém“ galerijním prostředí, ale také ve sklepních prostorách; transformace obyčejného předmětu v umělecké dílo – oděvy již nejsou určeny k nošení, ale stávají se součástí díla.

Tyto různé roviny transformace, které jsme společně s účastníky pojmenovali, se staly inspirací pro jejich samostatnou práci navazující na vedený dialog. Úkolem bylo vybrat si jednu nebo více z tematizovaných transformací a ztvárnit/zachytit ji pomocí krátkého „příběhu“ napsaného z úhlu pohledu některé části oděvu (přílba, kapsa, klopa, límec, knoflík, holina, tkanička od bot, kabát, košile, zip apod.). Tento příběh poté účastníci vizualizovali/ilustrovali prostřednictvím série fotografií (min. 5, max. 10), které pořizovali přímo ve výstavě nebo v okolí galerie. Bylo možné fotografovat další prezentovaná díla, jejich různé detaily a úhly pohledu. Během fotografování měli účastníci možnost prohlédnout si celou výstavu. Po nahrání fotografií do notebooku probíhala závěrečná reflexe, čtení příběhů a prohlížení fotografií. Účastníci měli možnost zdůvodnit výběr fotografií a myšlenku, kterou jimi chtěli vyjádřit.

Aktivita psaní příběhu vycházela z motivu další změny úhlu pohledu: 1. pohled = divák, 2. pohled = horník v okamžiku oblečení se do hornického oděvu, 3. pohled = neobvyklá perspektiva předmětu, personifikace předmětu. Cílem bylo změnit pohled na dané téma, ozvláštnit, oživit, změnit perspektivu. Psaní příběhu současně sloužilo jako způsob, jak dílo interpretovat. Fotografování nabízelo možnost vyjádřit napsané v jiném médiu, přičemž psaní příběhu sloužilo jako „berlička“ (mohlo být složité příběh rovnou fotografovat), prostředek k utřídění si myšlenek a kostra pro následný foto příběh. Téma, ke kterému se dílo vyjadřuje, které jsme pojmenovávali v dialogu a které jsme identifikovali se slovem „transformace“, měli účastníci za úkol uchopit z vlastního úhlu pohledu, více se jím zabývat, dál ho ohledávat a zároveň jej samostatně výtvarně vyjádřit. Prostřednictvím této aktivity se však současně o tématu dozvěděli více, a tedy i více o díle samotném. Pro ilustraci uvádíme dva vybrané příběhy a doprovodné fotografie, které reprezentují dvě odlišná pojetí zadaného úkolu.

Romana Víchová Zelenková

Důstojnost boty

Šlapu si to dlouhá léta,
drtí se mi pod nohama,
křupe, práší,
mění se v prach.
Dnes ráno vyjdou
čistou nohou
a náhle čvacht. (Obr. 5)

Alice Valentová

Stachanovka

Bývala jsem každý den špinavá jako „bota“... A kdyby jen to – odíraná, prodíraná, s rány po těle. Jak říkám... bolest a špína!!! Všude čern... uvnitř, vně... všude. Už je vše jinak – óóóh ta vůně a to vlhko – skoro les... procházka mezi houbičkami... je ze mě šťastná holinka. (Obr. 6)

Závěr

V textu jsme se zabývali interpretací a zprostředkováním participativních a interaktivních uměleckých děl. Co mají tyto kategorie společného, je zapojení diváka buďto jako přímého účastníka procesu vzniku díla nebo jako jeho aktivního „uživatele“. V obou případech je však finální „podoba“ díla na divákovi přímo závislá a bez jeho aktivního zapojení nelze dílo vnímat v jeho komplexní podobě. Diváka uměleckého díla jsme pojmenovali jako *empirického diváka*. Možnosti zprostředkování interaktivního díla jsme reflektovali v představené galerijní animaci, jejímiž účastníky byli pedagogové a pedagožky výtvarné výchovy. Domníváme se, že s drobnými obměnami by tato galerijní animace mohla být realizována i se žáky druhého stupně základní či střední školy. I takový žák je empirickým divákem uměleckého díla.

Návštěvu galerie či muzea umění považujeme za nedílnou součást výuky výtvarné výchovy, přičemž přímý kontakt s uměleckým dílem je tím největším přínosem, který tato návštěva přináší. Ačkoliv je přímý kontakt zásadní pro všechna umělecká díla, v případě interaktivních a participativních uměleckých děl je přímo nezbytný. Aby žák mohl interpretovat takové umělecké dílo z pozice výše zmíněného *kritického empirického*

diváka, musí jej vnímat v jeho celistvé podobě. To je možné pouze při jeho přímé interakci s dílem, nikoliv v kontextu školní třídy s reprodukcí díla.¹²

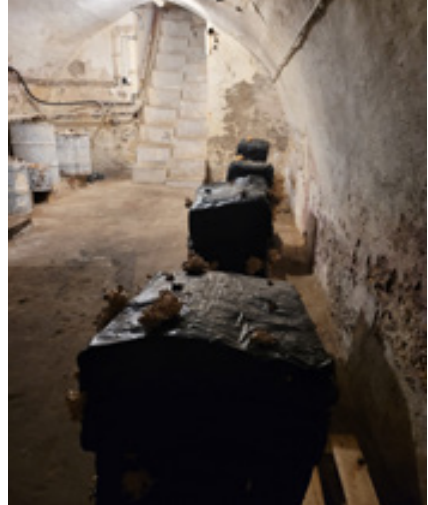
Představená galerijní animace nabízí jednu z možností, jak takové interaktivní dílo zprostředkovat. Byla postavena na postupném budování zkušenosti a „zakoušení“ jednotlivých částí díla i na vzájemném sdílení zkušeností mezi účastníky. Společně jsme sledovali, jak se s přibývajícím informacemi a zkušenostmi mění naše vnímání díla a význam, který mu přisuzujeme. Jedná se o princip, který je dle našeho názoru možné uplatnit nejen při setkání s interaktivním nebo participativním uměleckým dílem. Jeho výhoda nicméně v tomto kontextu spočívá v možnosti uvědomit si, že i naše vlastní aktivní zapojení do uměleckého díla je jeho významotvornou součástí. K takovému uvědomění dochází ve chvíli, kdy sledujeme proměnu naší interpretace před a po interakci s dílem a v tomto procesu se stáváme kritickými empirickými diváky.

Seznam obrázků



Obr. č. 1: Pavel Sterec, *Stachanovci transformace*, 2023; výstava *Hérakleitův princip / Sto let uhlí v českém umění*, 16. 06. – 22. 10. 2023, GMU Roudnice nad Labem, kurátorka Magdalena Deverová, foto Jakub Hrab.

12 Ani v případě naší galerijní animace její účastníci a účastnice bohužel nezažili dílo P. Sterce v jeho celistvé podobě, protože nebylo z důvodů, které jsme nemohli předvídat ani nijak ovlivnit, možné vidět všechny součásti instalace a bylo nutné improvizovat. V předpokládané podobě galerijní animace však mělo být dílo zprostředkováno jako celek.

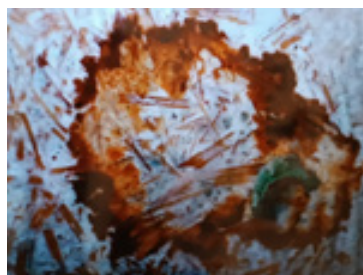
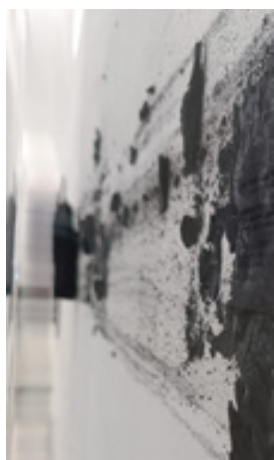
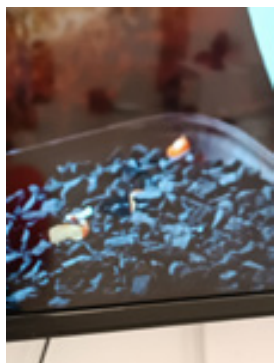


Obr. č. 2: Pavel Sterec, Stachanovci transformace, 2023;
výstava Hérakleitův princip / Sto let uhlí v českém umění, 16. 06. – 22. 10. 2023,
GMU Roudnice nad Labem, kurátorka Magdalena Deverová, foto Jakub Hrab.

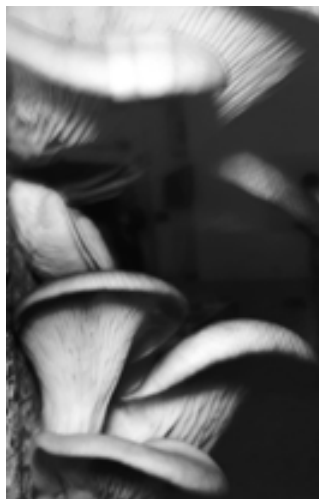
Obr. č. 3: Pavel Sterec, Stachanovci transformace, 2023
(pohled na část instalace v galerijním sklepě); výstava Hérakleitův princip / Sto let uhlí
v českém umění, 16. 06. – 22. 10. 2023, GMU Roudnice nad Labem,
kurátorka Magdalena Deverová, foto archiv galerie.



Obr. č. 4: Pohled do výstavy Hérakleitův princip / Sto let uhlí v českém umění,
16. 06. – 22. 10. 2023, GMU Roudnice nad Labem, kurátorka Magdalena Deverová,
foto Jakub Hrab.



Obr. č. 5: Romana Víchová Zelenková, Důstojnost boty, 2023, ukázka tvorby účastnice galerijní animace.



Obr. č. 6: Alice Valentová, Stachanovka, 2023, ukázka tvorby účastnice galerijní animace.

Literatura

BIARINCOVÁ, Patricia. *Vybrané state z výtvarnej edukácie I*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo vydavateľstvo Katolíckej univerzity Ružomberku, 2023. ISBN 978-80-561-1032-4.

BISHOP, Claire. Řízení reality. Spolupráce a participace v současném umění. *Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny*. 2007, 1(1–2), 8–36. ISSN 1802-8918.

DICKIE, George. *Co je umění? Institucionální analýza. Co je umění?: texty angloamerické estetiky 20. století*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010, s. 113–132. ISBN 978-80-87378-46-5.

ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9.

ECO, Umberto. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-719-8248-2.

Hérakleitův princip / Sto let uhlí v českém umění, 2023. Galerie Roudnice [online]. Roudnice nad Labem: Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem, příspěvková organizace [cit. 2023-10-10]. Dostupné z: <https://galerieroudnice.cz/vystavy/herakleituv-princip-sto-let-uhli-v-ceskem-vytvarnem-umeni>.

LACY, Suzanne, ed. *Mapping the Terrain*. New Genre Public Art. Seattle: Bay Press, 1995. ISBN 0-941920-30-5.

LIND, Maria. Obrat ke spolupráci. *Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny*. 2007, 1(1–2), 39–63. ISSN 1802-8918.

KESTER, Grant. *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. Berkeley – Los Angeles – Londýn: University of California Press, 2004. ISBN 0-520-23839-7.

KRAVANGA, Christian. Pracovat na společenství. Modely participativní praxe. *Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny*. 2007, 1(1–2), 64–80. ISSN 1802-8918.

MYŠÁKOVÁ, Dagmar. *Myslet na diváka: Výstava jako prostředí informálního učení*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2019. ISBN 978-80-7561-233-5.

MYŠÁKOVÁ, Dagmar a Šárka STUDECKÁ. Metody galerijní animace a zprostředkování uměleckého díla empirickému divákovi. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2022, 10(1) [cit. 2023-10-10]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/metody-galerijní-animace-a-zprostředkování-uměleckého-díla-empirickému-divákovi>.

NORTH, Douglass C. Institutions. *Journal of Economic Perspectives*. 1991, 5(1), 97–112. ISSN 0895-3309.

SLAVÍK, Jan. *Výtvarný výraz, symbol a znak – stavební kameny řeči o výtvarné výchově*. In EduArt [online]. 2003 [cit. 2019-12-09]. Dostupné z: <http://www.eduart.cz/casopis/index.php/cz/obrazivost-a-tvorivost/28-jan-slavik>.

ŘEBÍKOVÁ, Barbora. *Poučený estetický postoj: estetika současného umění*. Praha: Togga ve spolupráci s Filozofickou fakultou Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2020. ISBN 978-80-7476-170-6.

ZÁLEŠÁK, Jan (přednášející). *Středy na AVU: Jan Zálešák: Dva modely participativní umělecké praxe*. Online, přednáškový cyklus. Česká televize, 2012. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10000000006-stredy-na-avu/212251000070021/> [cit. 2023-10-09].

ZÁLEŠÁK, Jan. *Umění spolupráce*. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště, 2011. ISBN 978-80-210-5707-4.



Bude výtvarka za 30 let?

Martina Pavlíkánová, PaedDr., PhD. – Milan Cieslar, Mgr. PhD.

Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Česká republika

Abstract

Where is art education going since the division of the Czech and Slovak Republics? In both countries it had a special place, it was considered an important means of developing creativity and aesthetic perception of children and youth. Is this still true today and will it be true in another 30 years? Both countries have common historical roots in the field of art and culture, and since their separation, art education has faced various problems, such as budget, curriculum changes, adding new subjects, lack of qualified teachers or, on the contrary, teaching by unqualified teachers. The authors analyze the position and future of art education not only in education but also in the preparation of future teachers.

Key words

art education – curriculum – art teacher

Úvod

Od rozdělení Československé republiky uplynulo 30 let a každá republika začala vyvíjet své vlastní vzdělávací politiky, v České republice Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), ve Slovenské republice Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (dále jenom ŠVP ZV). V obou zemích, České i Slovenské republice měla výtvarná výchova před rokem 1993 i ještě po rozdělení zvláštní místo. Byla považována za důležitý prostředek k rozvoji kreativity a estetického vnímání dětí, o čemž svědčila i hodinová dotace pro výtvarnou výchovu na základních školách. Právě aktuální revize RVP v České republice i ŠVP na Slovensku nás vedla k zamyšlení se nad budoucností výtvarné výchovy v základním vzdělávání, nebo lidově řečeno budoucnosti „výtvarky“. Když se poohlédneme na těch 30 let zpátky tak můžeme konstatovat, že ještě v roce 1993 byla výtvarná výchova důležitou součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura základního vzdělávání spolu s hudební výchovou, jak svým postavením, tak už vzpomínanou časovou dotací. V roce 2022 s přesahem do roku 2023 v rámci revize RVP – výtvarná výchova, rovněž s hudební výchovou, bojuje o svoje postavení a uchování ve vzdělávacím systému.

Nazákladěprobíhajícírevizeastímsouvisejícíchzměnasnahonarušenípostavenívýtvarnévýchovyvzákladním vzdělávání jsme se ohlédli 30 let zpátky.

Martina Pavlíkáňová v roce 1993 – 1998 absolvovala Katedru výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě, jednooborovou výtvarnou výchovu pro 2. stupeň ZŠ, SŠ a ZUŠ. Po absolvování studia nastoupila na základní školu, kde vyučovala na plný úvazek jenom výtvarnou výchovu, na 2 stupni ZŠ. V té době byla časová dotace dvě hodiny výtvarné výchovy na 1. stupni (1–4. ročník) a dvě hodiny na 2. stupni (5.–9. ročník). Velkým přínosem byla i samostatná učebna na výuku výtvarné výchovy, která dávala prostor pro naplňování jedinečného poslání výtvarné výchovy v celém edukačním procesu.

Postupně (v rámci revizí ŠVP ZV na Slovensku) byla hodinová dotace pro oblast Umění a kultura snižovaná na úkor jiných předmětů (podrobněji uvádíme v tabulce níže). Ještě v roce 1998 mohl mít absolvent výtvarné výchovy, a to i jednooborové, práci na plný úvazek na základní škole

na 2. stupni ZŠ (5.–9, ročník), což je nyní z hlediska současné časové dotace nemožné. Byly i „pokusy“ spojení výtvarné a hudební výchovy, předmět Výchova uměním, které se v praxi neosvědčily. Jak uvádíme níže v textu, předmět Výchova uměním byl postaven především na výtvarné a hudební výchově, ale průřezově zahrnoval i prvky literárního a dramatického umění.

Milan Cieslar v roce 1993 působil na Základní umělecké škole v Karviné jako učitel výtvarného oboru na plný úvazek. Od roku 1995 začal pracovat na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Připravuje studenty, kteří budou pracovat s výtvarnou výchovou v mateřských školách na všech stupních základní školy, na středních školách a na základních uměleckých školách. Má zkušenosti s výukou výtvarné výchovy na všech stupních základního a středního vzdělávání. V současné době o hodinových dotacích na výuku výtvarné výchovy rozhoduje vedení základních škol. Výtvarná výchova se vyučuje na středních školách s výtvarným a pedagogickým zaměřením. Na gymnáziích si studenti volí mezi výtvarnou a hudební výchovou v prvních dvou ročnících.

Na základě zkušeností z teorie i praxe se ptáme, **jaké postavení v systému vzdělávání na základních školách bude mít výtvarná výchova za 30 let? V roce 2053?** Jaká budoucnost ji čeká? Bude „výtvarka“ už jenom vzpomínka v dějinách pedagogiky? Jak tyto změny ovlivní i přípravu budoucích učitelů, nyní studentů v oboru výtvarná výchova a jak ovlivní fungování Kateder výtvarné výchovy na pedagogických fakultách?



Obr. č. 1–3: *Emoce*. Inspirace dílem F. X. Messerschmidta. Foto: archiv Martina Pavlíkové.

Výtvarná výchova a revize RVP ZV a ŠVP ZV

V roce 2022 pokračoval proces revizí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v České republice, které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zahájilo v roce 2021, kdy vydalo i revidovaný RVP ZV. Jeho cílem bylo modernizovat obsah vzdělávání tak, aby odpovídalo dynamice a potřebám 21. století. Nový RVP ZV zavedl na úkor jiných vzdělávacích oblastí, včetně oblasti Umění a kultura, oblast Informatika.¹ Jak uvádí Petra Šobáňová (2022), „Během malých revizí se zavedly nekonceptní změny ve vzdělávacím obsahu výtvarné výchovy a dalších oborů, a především došlo k odebrání tolik zásadní hodiny oblasti Umění a kultura (fakticky výtvarné výchově) z rámcového učebního plánu, jenž stanovuje rozdělení hodin mezi jednotlivé vzdělávací oblasti“². Dochází znovu k omezení prostoru pro kvalitní vzdělávání ve výtvarné výchově. Kromě snížené časové dotaci, dochází také v rámci revize RVP ze strany expertní skupiny k návrhu nové koncepce oblasti Umění a kultura, která vede k omezení výuky předmětu výtvarná a hudební výchova.

Návrh koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura (NPI, 2023) přinesl dvě varianty podoby budoucí vzdělávací oblasti. V současné době oblast Umění a kultura stojí na dvou základních předmětech: výtvarné a hudební výchově. Oblasti umění a kultury se věnují i tři doplňující vzdělávací obory: dramatická výchova, filmová/audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova. Návrh variantu A stavěl na stávajících předmětech výtvarná a hudební výchova, které garantují kontinuitu vzdělávací oblasti po celou dobu základního vzdělávání (1.–9. ročník), mají propracovanou oborovou didaktiku. Doplňující vzdělávací obory by se staly v dané oblasti obory rozvíjejícími. Podle návrhu by tyto rozvíjející oblasti čerpaly disponibilní časovou dotaci na 1. stupni ze stávající, která je už teď stanovená na minimálně 12 hodin (1.–5. ročník). Na 2. stupni by to byly povinně volitelné předměty oproti druhému cizímu jazyku.

1 Více RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání dostupný na <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>, podrobně v RVP ZV 2021 s vyznačenými změnami <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021-zmeny.pdf> a v RVP ZV 2023 s vyznačenými změnami https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf.

2 Více Šobáňová, Petra. 2022. Kulturní kompetence v Hlavních směrech revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz>.

Je to paradox, jelikož nejdříve na jazyky a následně na informatiku se ubíralo z hodinové dotace na oblast Umění a kultura. Druhá varianta navrhuje „*koncipovat oblast UaK jako oblast komplexní, spoluutvářenou vzdělávacími obory výtvarnou, hudební, dramatickou, taneční a pohybovou a filmovou/audiovizuální výchovou. Takto pojatá oblast navazuje na mezioborové pojetí „výchovy uměním“ v předškolním vzdělávání, směřuje k celostnímu pohledu na rozvoj žáka a rozšiřuje možnosti pro sebezpoznání a tvůrčí seberealizaci“* (NPI, 2023, s. 14).

Obě tyto navrhované varianty snižují výuku nosných předmětů oblasti Umění a kultura, výtvarné a hudební výchovy, které ve svém obsahu zahrnují i již zmiňované doplňující předměty, a jsou svým obsahem nepostradatelné pro orientaci v současné mediálně orientované společnosti, a mají důležitou roli pro komplexní harmonický rozvoj osobnosti dítěte. V roce 2022 zástupci vzdělávacích oborů hudební a výtvarné výchovy na mezioborovém pracovním setkání, kterého jsme se zúčastnili, opakovaně vyjádřili nesouhlas se závěry expertního panelu a doporučili nedělit nebo reorganizovat současné vzdělávací oblasti přidáváním dalších, nových odborů (dramatická výchova, filmová/audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova).³ Poté 1. 9. 2023 vešel v platnost upravený rámcový vzdělávací program (RVP) pro základní vzdělávání (ZŠ) 2023, kde je zatím původní obsah vzdělávací oblasti Umění a kultura.⁴

Výtvarná výchova v horizontu 30 let aneb pokus o Výchovu uměním

Na základě výše uvedených návrhů uvádíme starší revizi ŠVP na Slovensku, kde v roce 2009 v rámci snahy o zachování předmětů v oblasti Umění a kultura byl vytvořen předmět pro žáky 8. a 9. tříd základních škol **Výchova uměním**. V dokumentu Výchova uměním (Vzdělávací oblast Umění a kultura) příloha ISCED 2 je předmět charakterizovaný

3 Více v Prohlášení zástupců vzdělávacích oborů hudební a výtvarná výchova z mezioborového pracovního setkání Hudební a výtvarná výchova v ohrožení, 2022. Kultura, umění a výchova, 10(1) ISSN 2336-1824. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/prohl%C3%A1%C5%A1en%C3%AD-z%C3%A1stupc%C5%AF-vzd%C4%9BI%C3%A1v-ac%C3%ADch-obor%C5%AF-hudebn%C3%AD-a-v%C3%BDtvárn%C3%A1-v%C3%BDchova-z-meziooborov%C3%A9ho-pracovn%C3%ADho-setk%C3%A1n%C3%AD>. [cit. 2023-10-22].

4 Více v RVP ZV 2023 s vyznačenými změnami. 2023. [online]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf.

následovně: „Predmet výchova umením, ktorý patrí do vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra, nadväzuje na predmety hudobná výchova a výtvarná výchova v predchádzajúcich ročníkoch základnej školy.⁵ Má žiakom sprostredkovať živú skúsenosť umenia a svetové a národné kultúrne dedičstvo. (ŠVP, 2009).⁶ Jeho cieľom bolo zprostředkovat žákům živou zkušenost s uměním a se světovým a národním kulturním dědictvím. Ve velké míře se předmět opíral o hudební umění a výtvarné umění – umění, architekturu, design a film. Průřezově zahrnoval prvky literárního a dramatického umění.⁷ Bohužel školy ani pedagogické fakulty v přípravě absolventů v oboru pro 2. stupeň ZŠ nebyly na tento předmět připraveny a neosvědčila se ani samotná realizace v praxi.

Rádi bychom poukázali na to, že se i 30 let od rozdělení Česka a Slovenska, školní vzdělávací programy vzájemně propojují a že bychom se možná měli od sebe vzájemně učit a neopakovat stejné chyby.

Je těžké, jak se ukázalo v rámci předmětu Výchova uměním, realizovat výuku, pokud nejsou zabezpečeny všechny podmínky potřebné na výuku. Martina Pavlíkanová může konstatovat, že za 16 let praxe na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě bylo, jak se říká, „jako šafránu“ absolventů v kombinaci výtvarné a hudební výchovy, kteří by mohli tento předmět vyučovat. Šlo o pilotní projekt a předmět se v další revizi zrušil. Na 2. stupeň ZŠ se vrátila jedna hodina výtvarné výchovy v 8. a 9. ročníku a bohužel už jenom jedna hodina hudební výchovy v 8. ročníku. V 9. ročníku si hudební výchova svou pozici neobhájila. Stejně jako v České republice i na Slovensku v roce 2022 proběhla revize ŠVP ZV, který byl schválen 31. 3. 2023 a obsahuje 726 stran. Hlavní vizi ŠVP ZV pro 21. století je „Učíme (sa) samostatne myslieť a zodpovedne konať na základe hodnôt, vedomostí a dát“. (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023, s.3). Základní vzdělávání tvoří devět ročníků, které jsou rozděleny na tři na sebe navazující cykly.⁸ Právě zde navazuje ŠVP na Slovensku na RVP ZV v České repub-

5 Předmět navazuje na předměty Výtvarná a Hudební výchova v 5.–7. ročníku ZŠ.

6 Více Výchova umením. Štátny vzdelávací program. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/vychova_umenim_iscsed2.pdf.

7 Více Výchova umením. Dostupné z: https://cloud-c.edupage.org/cloud/SkVP_VUM_ISCED_2_8-9_rocnik.pdf?z%3A1djlWRVZQgER40xWzG%A%2B%2Fit3Gv0EIJgyNC-mQoUfe3eupMV4tpTP1zOE4kzbMSRA.

8 První cyklus se skládá z 1. až 3. ročníku, druhý cyklus se skládá z 4. až 5. ročníku a třetí

lice, kde jsou po každém stupni uvedeny očekávané výstupy. Bohužel s novým ŠVP na Slovensku opětovně došlo ke snížení počtu hodinové dotace pro oblast Umění a kultura. Výtvarná výchova v něm má časovou dotaci už jenom jednu hodinu od 1. po 9. ročník. Porovnání časové dotace výtvarné výchovy v roce 1993-2023 na Slovensku uvádíme v tabulce:

Výtvarná výchova v základním vzdělávání	Časová dotace								
	1. stupeň				2. stupeň				
	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
1993	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2022	2	2	2	2	1	1	1	1	1
	1. cyklus			2. cyklus		3. cyklus			
	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
od 2023	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tab. č. 1: Časová dotace výtvarné výchovy na Slovensku v rozmezí let 1993–2023.

Jak je vidět v tabulce, časová dotace výtvarné výchovy je oproti roku 1993 snížena o 50 %, v rámci celého základního vzdělávání. Rádi bychom podotkli, že při časové dotaci 1 hodina týdně se na mnohých základních školách výtvarná výchova vyučovala v dvouhodinových blocích každý druhý týden. V 3.–4. ročníku se střídala sudý a lichý týden s pracovní výchovou a v 5.–9. ročníku s technickou výchovou (technikou). Pokud se podíváme na realitu v praxi, tak když v čase výtvarné výchovy byl svátek, nebo absence pedagoga, tak se výtvarná výchova neučila i celý měsíc. Z tabulky, jak uvádíme výše je zřejmé, že v hodinové dotaci není budoucnost výtvarné výchovy na Slovensku příznivá a je otázkou, jak tohle ovlivní přípravu budoucích absolventů v oboru a vůbec budoucnost Kateder výtvarné výchovy na Pedagogických fakultách.

V České republice je po poslední revizi RVP ZV stanovená minimální dotace pro oblast Umění a kultura pro výtvarnou i hudební výchovu na 12 hodin týdně pro 1. stupeň a minimálně 9 hodin pro 2. stupeň ZŠ. Na druhém stupni došlo k ubrání jedné hodiny na úkor informatiky, jak uvádíme výše. Je však na rozhodnutí vedení školy, jestli časovou dotaci navýší nebo ponechá v minimální dotaci.

cyklus se skládá z 6. až 9. ročníku. Vzdělávací standardy pro jednotlivé cykly jsou určeny obsahem vzdělávání a očekávanými výsledky vzdělávání na konci každého cyklu. Více Štátny vzdelávací systém pre základné vzdelávanie. Dostupný z: https://www.minedu.sk/data/files/11811_statny_vzdelavaci_program_pre_zakladne-vzdelavanie.pdf.

Budoucnost v přípravě pedagogů v oboru výtvarná výchova na ZŠ

Když se poohlédneme těch 30 let zpátky, tak můžeme konstatovat, že na Pedagogických fakultách obou zemí byly katedry výtvarné výchovy, které plnohodnotně připravovaly absolventy v oboru jednooborová výtvarná výchova, se zaměřením na přípravu pedagoga výtvarné výchovy pro druhý stupeň ZŠ, SŠ a ZUŠ, dvouoborová výtvarná výchova pro ZŠ a SŠ v kombinaci s druhým předmětem, ale také kompletní příprava v oblasti výtvarného vzdělávání pro budoucí učitelé předškolní výchovy a prvního stupně ZŠ. Ještě před příchodem nového století měl absolvent jednooborové výtvarné výchovy plný úvazek na 2. stupni ZŠ. Po 30 letech je uplatnění absolventa jednooborové výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ, minimálně na Slovensku, na plný úvazek skoro nereálné.

Na základě porovnání vývoje RVP ZV a ŠVP ZV a snižování hodinové dotace pro oblast Umění a kultura jsme se blíže podívali i na fungování Kateder výtvarné výchovy v České i Slovenské republice. V České republice je osm kateder, které se zaměřují na přípravu absolventů v oboru výtvarné výchovy:

Katedra výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity, nabízí jednooborové i dvouoborové studium v bakalářském, magisterském studiu i doktorandské studium. Kromě toho zajišťuje výuku v oblasti výtvarné výchovy v programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy. Katedra také vydává časopis Výtvarná výchova.

Katedra výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzita Palackého v Olomouci, nabízí jednooborové i dvouoborové studium v bakalářské, v navazujícím magisterském studiu nabízí jednooborové i dvouoborové studium v oboru i program Edukace v kultuře. Nabízí také studijní programy doktorské. Katedra od roku 2013 vydává online odborný recenzovaný časopis Kultura, umění & výchova.

Katedra výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, nabízí jednooborové i dvouoborové studium v bakalářské, v navazujícím magisterském studiu nabízí jednooborové i dvouoborové studium v oboru i neučitelský program Galerijní pedagogika a zprostředkování umění.

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, nabízí dvouoborové a jednooborové studium v bakalářském studiu v oboru, grafické a intermediální tvorbě, textilním designu či textilní tvorbě, jednooborové v navazujícím magisterském studiu. Kromě toho zajišťuje výuku výtvarné výchovy pro obory Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy.

Katedra výtvarné kultury na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem, nabízí jednooborové i dvouoborové studium v bakalářském, magisterském studiu i doktorandské studium.

Katedra výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, nabízí jednooborové i dvouoborové studium v bakalářském, magisterském studiu. Kromě toho zajišťuje výuku v oblasti výtvarné výchovy v programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy.

Katedra výtvarné kultury a tvorby Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, nabízí jednooborové i dvouoborové studium v bakalářském, magisterském studiu.

Na naši domácí půdě, na Katedře výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, nabízíme jednooborové i dvouoborové studium v bakalářském, magisterském studiu. Kromě toho zajišťujeme výuku v oblasti výtvarné výchovy v programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy.

V porovnání s Katedrami výtvarné výchovy v České republice, je situace na Slovensku odlišná.

Katedra výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzita Komenského v Bratislavě, která připravovala absolventy v jednooborovém i dvouoborovém studiu v bakalářském, magisterském studiu je od roku 2023 **Katedrou umění a kultury**. Katedra se skládá z dvou oddělení, výtvarné a hudební výchovy. Oddělení výtvarné výchovy v současné době nabízí pouze dvouoborové studium v bakalářském, magisterském studiu i doktorandské studium.

Katedra výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, zanikla. V současné době funguje jako Centrum umenia a kultury (CUK). CUK se podílí se na odborné přípravě budoucích učitelů 1. stupně ZŠ a učitelů pro mateřské školy v oblasti hudební a výtvarné výchovy. Jak je uvedeno na profilu katedry Centra umenia a kultury, „vo výtvarnej oblasti CUK organizuje pre zamestnancov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici a ich rodinných príslušníkov výtvarné workshopy. Každý rok v lete realizuje pre deti Detský plenér - letný detský tábor, v ktorom majú deti vo veku 5 až 12 rokov možnosť zažiť veľa dobrodružstiev a vyskúšať si rôzne výtvarné postupy. Pre žiakov Základnej školy U Filipa v Banskej Bystrici ponúka krúžok keramiky.“ (Profil katedry, online).

Katedra hudební, výtvarné a tělesné výchovy na Pedagogické fakultě Prešovské univerzity, svým zaměřením podílí na odborné přípravě budoucích učitelů 1. stupně ZŠ a učitelů pro mateřské školy. **Na Filozofické fakultě však působí Institut hudby a výtvarných umění (IHVU)**, který se organizačně dělí na Katedru hudby a Katedru umění a výtvarné výchovy. Katedra však navazuje na padesátiletou historii původní Katedry výtvarné výchovy na Filozofické fakultě Univerzity Pavla Jozefa Šafárika.

Katedra výtvarné tvorby na Pedagogické fakultě Katolíckej univerzity v Ružomberku, nabízí jednooborové i dvouoborové studium v bakalářském, magisterském studiu. Počátky katedry souvisí se vznikem vysokoškolského studia v Ružomberku v roce 1995. V následujícím roce vznikla Katedra výtvarné a pohybové výchovy. Po vzniku Katolíckej univerzity v roce 2000 se Katedra výtvarné výchovy stala součástí Filozofické fakulty a v roce 2005 byla převedena pod Pedagogickú fakultu KU, jejíž součástí je dodnes.

Katedra pedagogiky výtvarného umění na Pedagogické fakultě Trnavské univerzity v Trnavě, nabízí jednooborové studium v programu animace výtvarného umění v bakalářském studiu, jednooborové a dvouoborové studium v navazujícím magisterském studiu.

Na základě porovnání přípravy absolventů v oboru výtvarné výchovy, je zřejmé, že na Slovensku došlo buď k zániku katedry výtvarné výchovy (Banská Bystrica) nebo k sloučení s katedrou hudební výchovy (Katedra umění a kultury v Bratislavě nebo Institut hudby a výtvarných umění

v Prešově). V dané oblasti by bylo nutné provést hlubší průzkum determinantů, které tyto změny způsobily.

Proto je na místě v úvodu položená otázka, jak probíhající snahy o změnu obsahu oblasti Umění a kultura a snižování její hodinové dotace ovlivní přípravu absolventů v oboru výtvarná výchova a obecná otázka o fungování kateder výtvarné výchovy na pedagogických fakultách.

Na místě je i otázka, „Kdo učí výtvarnou výchovu na základních školách?“ Jsou to absolventi oboru, nebo je „výtvarka“ jenom předmět, který může učit kdokoliv, komu chybí hodiny do úvazků?

V obou zemích je to stejné, výuka výtvarné výchovy v současné době, kde většinu informací přijímáme vizuálně, nepatří mezi nosné předměty. Pro jednooborového učitele na základní škole nenaplní úvazek a učitel v kombinaci s výtvarnou výchovou, učí povětšinou druhý předmět. Nejčastěji se setkáváme s tím, že výtvarnou výchovu učí neaprobovaný učitel, pro kterého je výtvarná výchova jenom doplňkem chybějícího úvazku. Matematiku nebo český/slovenský jazyk učí aprobovaný učitel, také hudební výchovu učí jenom (nebo většinou) aprobovaný učitel. A kdo učí výtvarnou výchovu? KDO JDE KOLEM?

Na závěr tak vyvstala ještě jedna otázka, na kterou hledáme odpověď u absolventu oboru, „Chtějí absolventi oboru učit výtvarnou výchovu?“

Závěr

Jak jsme uvedli v úvodu, po rozdělení Československa v roce 1993 začaly Slovenská a Česká republika vyvíjet své vlastní vzdělávací politiky. Obě země zpočátku věnovaly značnou pozornost výtvarné výchově jako prostředku pro rozvoj komplexních dovedností, jako jsou kreativita, kritické myšlení, estetické vnímání a kultura vyjadřování. Závěrem můžeme konstatovat, že v průběhu let byly programy a metodiky výtvarné výchovy průběžně aktualizovány a přizpůsobovány aktuálním potřebám a požadavkům společnosti. V České i Slovenské republice to vedlo k postupnému snižování hodinové dotace pro oblast Umění a kultura a na Slovensku dokonce k zániku nebo transformaci kateder výtvarné výchovy, které připravují absolventy v oboru. Všechny ty změny se dějí postupně,

pomalou a zatím směřují k oslabení postavení výtvarné výchovy v systému základního vzdělávání.

Závěrem konstatujeme, že je obtížné přesně předvídat, jaká bude výtvarná výchova za 30 let. Spolu s kulturními a technologickými změnami se vyvíjí i výtvarná výchova. Můžeme předpokládat, že její směřování bude ovlivněno rozvojem nových technologií, digitálních médií a virtuální reality.

Můžeme předpokládat, že se výtvarná výchova:

- bude stále více zaměřovat na rozvoj kreativity, inovace a komunikačních dovedností. Možná budeme svědky vzniku nových technik a materiálů, které umožní umělcům ještě větší rozmanitost a expresivitu v jejich tvorbě,
- bude stále více integrovat s digitálními technologiemi. Například umělá inteligence může být využívána pro tvorbu uměleckých děl, virtuální realita může umožnit umělcům prozkoumávat nové prostředí a interaktivní technologie může přinést nové způsoby zapojení diváků do výtvarného procesu,
- bude posilovat multidisciplinární přístup propojením s dalšími obory, jako je design, architektura, technologie a sociální vědy,
- bude stále více zaměřovat na aktuální témata jako na udržitelnost a environmentální otázky. Umělci už teď hrají důležitou roli v osvětě a stimulaci diskusí o tématu ochrany životního prostředí.

Samozřejmě se jedná o pouhé předpoklady a skutečný vývoj výtvarné výchovy za 30 let může být jiný. Budoucí vývoj závisí na mnoha faktorech, včetně technologického pokroku, socioekonomických trendů a kulturních směrnic. Přesto věříme, že „výtvarka“ má budoucnost, a že vzdělávací systém docení její přínos ne jenom pro komplexní rozvoj osobnosti dítěte, ale pro společnost jako celek.

Literatura

DOFKOVÁ, Radka. Přípomínky k hlavním směrům revize RVP ZV – vyjádření Pdf UP. *Učitel21* [online]. 2022 [cit. 2023-10-22]. Dostupné z: <https://www.ucitel21.cz/post/p/C5%99ipom%C3%ADny-k-hlavn%C3%ADm-sm%C4%9Br%C5%AFm-revize-rvp-zv-vyj%C3%A1d%C5%99en%C3%AD-pdf-up>.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání: Verze pro připomínkování*. [online]. 2022 [cit. 2023-11-25]. 91 s. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/hlavni-smery-revize-rvp-zv.pdf>.

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Návrh koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura*. Praha: Národní pedagogický institut, 2023 [online]. [cit. 2023-11-30]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-uak.pdf>.

CENTRUM UMENIA A KULTÚRY. Profil katedry. *Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica* [online]. [cit. 2023-11-30]. Dostupné z: <https://www.pdf.umb.sk/katedry/centrum-umenia-a-kultury/#profil-katedry>.

PROHLÁŠENÍ zástupců vzdělávacích oborů hudební a výtvarná výchova z mezioborového pracovního setkání Hudební a výtvarná výchova v ohrožení. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2022, roč. 10, č. 1 [cit. 2023-10-22]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/prohl%C3%A1%C5%A1en%C3%AD-z%C3%A1stupc%C5%AF-vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%ADch-obor%C5%AF-hudebn%C3%AD-a-v%C3%BDtvárn%C3%A1-v%C3%BDchova-z-mezio-borov%C3%A9ho-pracovn%C3%ADho-setk%C3%A1n%C3%AD>.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. [online]. [cit. 2023-11-30]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 2021: S vyznačenými změnami. [online]. 2021 [cit. 2023-11-30]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021-zmeny.pdf>.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 2023: S vyznačenými změnami. [online]. 2023 [cit. 2023-11-30]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Kulturní kompetence v hlavních směrech revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2020, roč. 10, č. 1 [cit. 2023-11-25]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/kulturn%C3%AD-kompetence-v-hlavn%C3%ADch-sm%C4%9Brech-revize-r%C3%A1mco-v%C3%A9ho-vzd%C4%B1%C3%A1vac%C3%ADho-programu-pro-zv>.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Štátny vzdelávací systém pre základné vzdelávanie*. [online]. [cit. 2023-11-30]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/11811_statny_vzdelavaci_program_pre_zakladne-vzdelavanie.pdf.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Štátny vzdelávací program: Výchova umením. Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009 [online]. [cit. 2023-11-30]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/vychova_umenim_isced2.pdf.

VÝCHOVA UMENÍM. [online]. [cit. 2023-11-30]. Dostupné z: https://cloud-c.edupage.org/cloud/SkVP_VUM_ISCED_2_8-9_rocnik.pdf?z%3A1djlWRVZQgER40xWzgA%2B%2FIt3Gv0EIJlgyNCmQoUfe3eupMV4tpTP1zOE4kzbMSRA.



Moje tělo není ostrov Evaluální případová studie galerijní edukace

Mgr. Kristýna Říhová, Ph.D.

Národní galerie Praha, Česká republika

Abstract

The case study focuses on the educational programme for the exhibition Eva Kot'átková: My Body is Not an Island, National Gallery Prague, 2023. In the research, we are concerned with uncovering the didactic transformation that arises from the events of the encounter with art. We explore the narrative and themes of the exhibition that became the basis of the educational situations in the exhibition. We reveal and evaluate the contents and goals of Education. We explore the links between gallery and school education. The evaluation criteria are based on analysis of selected field research.

Key words

gallery education – evaluation – case study – didactic transformation of content – concept analysis – competence model – discursive model – contemporary art – creativity – visual literacy – educational turn – turn to affect – body and corporeality – metaphors – cognitive linguistics

1 Úvod

Případová studie mapuje, analyzuje a evaluuje galerijní edukaci pro školní skupiny k výstavě Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov, realizovanou v Národní galerii Praha v období od 7. 12. 2022 do 4. 6. 2023. Galerijní edukace pro školní skupiny byla dílčí částí z široké nabídky doprovodných programů oddělení Rozvoje publika NGP zahrnující performance ve výstavě, komentované prohlídky, odborné přednášky, rozhovory s umělkyní, semináře pro pedagogy a workshopové programy pro rodiny s dětmi, studijní materiály pro pedagogy, mini katalog výstavy a podcastovou epizodu „Krajinou rybího těla a útlaku“. V předkládané studii se zaměříme konkrétně na tři vzdělávací programy k výstavě pro základní a střední školy, vycházející z diskurzivního modelu galerijní edukace¹ a z konstruktivistické teorie učení.^{2,3}

- 1 Diskurzivní model jako princip nacházíme v Metodice realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu z roku 2013. Diskurzivní model edukace se „opírá nejen o reflektovanou praxi a tvorbu, ale i o analýzu historických a socio-kulturních vlivů na generování významu a použití artefaktu v praxi. Diskurzivní model edukačního programu by měl obsahovat reflektivní rovinu v úrovni otázek, otevření dialogu (spontánní pre-konceptualizace) a v prostoru pro objevování vazeb a odkazů k dalším „kulturním“ textům. Strukturální propojení a vztahy mezi vizuálními, verbálními, zvukovými a dalšími artefakty či „texty“ je zde podmínkou možností významu, dokonce i na vysoce subjektivní úrovni. Učení probíhá v kontextu a v prostoru mezi „viděným“ a komentovaným. Učení probíhá tedy i jako intersubjektivní, zažívaná zkušenost a jako její zprostředkovaná interpretace, v kontextových vazbách na kulturu a sociální situace.“ (Fulková et al., 2013)
- 2 Plurál, který užíváme odkazuje na spolupracující tým NGP. Pod pojmem „my“ zahrnujeme i kolegyni edukátorku a garantku pro střední školy historičku umění Evu Novotnou, lektorky, které vyvíjely a lektorovaly program, jmenovitě Janu Machalíkovou, Kateřinu Řezáčovou, Terezu Šimkovou a Barboru Šupovou, spoluautorku studijních materiálů pro pedagogy Elišku Jelínkovou a další kolegyně edukátorky Alenu Kotyzu, která garantovala program pro dospělé i performance ve výstavě, Idu Muráňovou, garantku programů pro rodiny s dětmi, vedoucího oddělení Oldřicha Bystrického, kurátora výstavy Rado lištoka a také Evu Koťátkovou, s kterými jsme se spolupodíleli na celkové vzdělávací koncepci výstavy a částečně i na reflexi vzdělávacího programu. Užití plurálu také vychází ze zvyklosti psaní disertačních prací na KVV PedF UK, kde autorka textu předložila disertaci pod názvem Umění ve výtvarné výchově a kde je předložena studie dílčí kapitolou rozsáhlého výzkumu.
- 3 „V rámci teorie konstruktivismu je patrná neoddělitelnost poznání od každodenního života a každodenní zkušenosti jedince. Poznání člověka je vždy kontextuální, neboť je spojeno nejen s ním samotným, ale také s jeho prostředím – oba tyto faktory tvoří neoddělitelný celek procesu poznávání, učení a celé žité zkušenosti, respektive situace, v níž se jedinec nachází.“ Konstruktivistická pedagogika nastavuje učební situace tak, „aby nové poznání učící se jedinci aktivně stavěli na svých dosavadních znalostech a prekonceptech a skrze aktivní proces osvojování si poznatků si postupně uvědomovali jejich případnou neúplnost, nepřesnost či chybnost a transformovali

Studii odhalujeme kontextuální síť, která propojuje diskurzivní vrstvy výstavy s interdisciplinárními přesahy ke vzdělávání. Zaměřujeme se také na obsahovou analýzu témat galerijní edukace pro školní skupiny. Cílem vzdělávacích programů NGP není zprostředkovat všechna témata a oblasti dané výstavy či expozice, ale vybrat a transformovat z nich ta, které se jeví jako příznačná a vhodná v kontextu školního vzdělávání.⁴

Z analýzy témat výstavy vzešly tři klíčové pojmy: metafora; tělo a tělesnost; a imaginace, které se staly páteří vzdělávacího programu i studijních materiálů určených pedagogům⁵.

V následném pedagogickém evaluačním výzkumu vycházíme z rešerše a analýzy vybraných modelů a metodik galerijní edukace a jejich výzkumných nástrojů. Z nich odvozujeme kritéria a nástroje evaluace.

Zkoumání nástrojů i samotná evaluace programu jsou součástí dlouhodobého záměru stanovit v NGP kritéria pro revizi vzdělávací nabídky školních programů.

je do konceptů nových, přesnějších (resp. aby konstruovali nová poznání).“ (Kolaříková, 2018) „Zásadní význam má objevování a konstruování poznání na základě vlastní činnosti, zkušenosti, prožitků a osobních interpretací světa.“ (Fulková, 2008) (Fulková, 2018) (Atkinson, 2017)

4 Oproti tomu formátem zprostředkujícím širokou tematickou škálu výstavy je komentovaná prohlídka. Považujeme ji za klasický formát, který má v nabídce galerie své místo – lze jej například doporučit pedagogům, či jako studijní oporu k vysokoškolské výuce dějin umění. Nepovažujeme ji však za vhodný formát pro základní školy.

5 **Studijní materiály pro pedagogy** připravuje NGP k vybraným výstavním projektům. Jedná se o dokument, dostupný na webu NGP, v němž pedagog může získat rozšiřující informace o výstavě a autorovi. Studijní materiály jsou koncipovány jako opora pro pedagoga do výstavy i pro přípravu navazující školní výuky. Jejich archiv je dostupný na <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy/pro-pedagogy/studijni-materialy>.

2 Metodologie studie

Předmětem výzkumu je didaktická transformace⁶ vytvářející most mezi výstavou a školním vzděláváním.

2.1 Cíl studie

Cílem studie je nastavit, ověřit a ve výzkumu využít vybraná kritéria evaluace. Skrze tato kritéria pak odhalit „kvalitu“ vzdělávacích programů k výstavě Evy Kořátkové. Kvalitou programu myslíme řadu faktorů: adekvátnost vybraných témat pro danou skupinu; návaznost na obsahy školní výuky; nahlédnutí splnění cíle a zajištění bezpečného klimatu programu.

2.2 Metody sběru dat

Předkládaná studie zahrnuje tyto okruhy primárních dat:

RESPONDENTI	DATA
Lektoři, edukátoři	scénáře vzdělávacích programů; reflektivní bilance; poznámky; emailová a chatová komunikace
lektoři, učitelé, účastníci workshopu	dotazníkové šetření
lektoři, žáci, studenti, pedagogové	zúčastněné pozorování
žáci, studenti, pedagogové	žakovské artefakty
žáci, studenti, pedagogové	fotodokumentace akce
lektoři, edukátoři	studijní materiály pro pedagogy
kurátoři	kurátorské texty k výstavě

Tabulka č. 1: Soupis primárních dat studie.

6 Didaktická transformace je v obecné didaktice hluboce zakořeněný termín, v jehož středu stojí otázka: Jak probíhá proces osvojování znalostí, dovedností, postojů a hodnot skrze proces učení a jak k procesu učení přispívá učitel? Odbornice v oblasti pedagogických věd, Jarmila Skalková, upozorňuje, že obsah jednotlivých vyučovacích předmětů nelze přímo dedukovat z příslušných věd. Obsah, jemuž se vyučuje, nelze chápat jako zjednodušené, redukované, degradované poznání, ale je třeba jej chápat jako rekonstruované, specifické poznání. Předpokládá se, že pojetí vyučovacího předmětu i při nezbytné didaktické transformaci bude v principu odpovídat soudobému poznání dané výchozí disciplíny. (Skalková, 2006) Didaktické transformaci, v níž se setkání s obrazy stává základem k „setkání v učení“ (Atkinson, 2017) jsme se také věnovali ve studii *Obraz v interdisciplinárních souvislostech* (Říhová, 2022) a *Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem*. (Říhová, 2018a)

2.3 Dotazníkové šetření

V průběhu a po skončení výstavy proběhlo dotazníkové šetření reflektující vzdělávací programy pro školy nabízené oddělením Rozvoje publika NGP k výstavě Eva Kořátková: Moje tělo není ostrov. Dotazníkové šetření zahrnovalo otevřené, polouzavřené⁷ a uzavřené otázky. Ke sběru dat jsme využívali aplikaci MS Forms.⁸ Statistické vyhodnocování dat probíhalo v MS Office.⁹ Cílem dotazníkového šetření byla evaluace realizované galerijní edukace k výstavě Moje tělo není ostrov. Předmětem výzkumu byly mezipředmětové vazby programu, naplnění jeho cíle a odhalení potencialit programu pro následující školní výuku.

2.4 Respondenti dotazníkového šetření

- Lektori, kteří se podíleli na přípravě a realizaci vzdělávacího programu.
- Učitelé, absolventi vzdělávacího programu se školní třídou.
- Skupina učitelů, studentů učitelství a studentů DAMU (katedra výchovné dramatiky), absolventi semináře pro pedagogy.

2.5 Sběr dat dotazníkovým šetřením

Lektorům byl dotazník zaslán v podobě emailu s odkazem do Microsoft Forms. Lektori měli možnost výběru mezi anonymní výpovědí a autorizovanou verzí. Průzkumu se zúčastnilo 8 lektorek z 9 oslovených. Všechny si vybraly autorizovanou verzí. Data jsou ve výzkumu anonymizována pomocí přidělení kódu.

Učitelům byl zaslán email s odkazem do Microsoft Forms, a to na základě databáze emailových adres z objednávkového formuláře. Vzdělávací program absolvovalo 55 skupin. Formulář byl rozeslán na 45 emailových adres, čehož jedna emailová adresa byla neplatná. Formulář vyplnilo a odeslalo zpět 23 učitelů.¹⁰ Sběr dat trval 14 dní. Všechny dotazníky jsou v anonymní podobě.

7 Zejména pořadové a Likertovy škály.

8 Evaluační dotazníky viz příloha.

9 Nejčastějšími nástroji k vyhodnocení dat bylo porovnání četností daných výpovědí ve vztahu k celému vzorku, komparace dat mezi jednotlivými dotazníky a vytváření grafů.

10 Programů bylo realizováno 55 pro 45 učitelů. Emailem jsme oslovili 44 učitelů (jeden email nebyl doručen), to znamená, že 52% učitelů, kteří se programu zúčastnili, poskytlo zpětnou vazbu skrze zasláný dotazník. 23 učitelů, kteří vyplnili dotazník, však nereprezentuje 23, ale 25 realizovaných programů. Je to dáno tím, že jsou také zastoupeni 2 učitelé, kteří přišli na program opakovaně.

Účastníkům semináře pro pedagogy byly připraveny otázky, na něž odpovídali v závěru dialogické reflexe vedené lektorkami semináře Janou Machalíkovou a autorkou studie. Tento dotazník se týkal zejména programu „Jako ryba na suchu“. Závěry z reflexe byly použity i jako podklad průběžné revize programu. Shrnutí reflexe v ručně psané podobě se zúčastnilo 18 z 20 zúčastněných osob.

2.6 Výzkumné otázky

1. Jaká jsou klíčová témata výstavy a jaká jsou klíčová témata vzdělávacího programu?
2. Jaké obsahy jsou od těchto témat odvozeny a jak jsou tyto obsahy ukotveny v obsazích vzdělávání?
3. Které kompetence jsou programem rozvíjeny a jak?
4. Jaké jsou potenciály školní výuky v prostředí galerie? Jak jsou učitelé využívány studijní opory a jak učitelé školní výuku s galerijním programem propojují?
5. Jak byl zajištěn bezpečný prostor vzdělávacího programu?
Byla předkládána témata adekvátní pro danou věkovou skupinu?

2.7 Design výzkumu

Předkládaná studie je kvalitativním výzkumem, evaluační případovou studií.¹¹ V případové studii odkazujeme na výzkumná zjištění vzešlá z dotazníkového šetření a interpretujeme je. Dotazníkové šetření je smíšeným pedagogickým výzkumem.

2.8 Role výzkumníka

V předložené studii je badatelka také v roli edukátorky, která vyvíjí a zaštiťuje celkovou koncepci nabídky galerie pro školy. Na tom spolupracuje s edukátorkou Evou Novotnou, která zaštiťuje koncepci pro střední školy, a společně koncipují nabídku programů a doprovodných materiálů pro pedagogy. Vývoj jednotlivých vzdělávacích programů vzniká v týmu lektorek, které k tomu účely edukátorky vybraly. Scénáře

11 Hendl v knize Kvalitativní výzkum uvádí 4 druhy případových studií: exploratorní, explanatorní, deskriptivní a evaluační. Evaluační studie kombinuje strategie deskriptivní, exploratorní (zkoumající neznámé struktury případu, zobecňující je směrem k teorii) a explanatorní (rozdávající jednotlivé příčinné řetězce) studie. Postupy vztahuje k samotnému hodnocení programu na základě předem stanovených hodnotových kritérií (Hendl, 1997, s. 102).

programů jsou pravidelně s edukátorkami konzultovány. Edukátorky program ve výjimečných případech také lektorují.

2.9 Průběh výzkumu

Předložený výzkum probíhal v období od listopadu 2022 do listopadu 2023 a zahrnoval rozsah od počátečních příprav po vyhodnocení galerijní edukace k výstavě. V průběhu výzkumu byly dílčí výsledky prezentovány na dvou konferencích a jedné přehlídce.¹²

2.10 Kritéria evaluace

K evaluaci byla uplatněna kritéria vycházející z vybraných výzkumů vizuální gramotnosti a galerijní edukace i z platných kurikulárních dokumentů.

Konkrétně jsou kritéria evaluace odvozena z těchto čtyř primárních pramenů:

- Rámcový vzdělávací program ČR – zejména pak úvodní pasáže zaměřené na rozvoj kompetencí a kurikulární oblast Umění a kultura („Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“, 2021).
- Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu¹³ (Fulková et al., 2013).

12 První prezentace byla na konferenci World Summit of Arts Education – „Heritage & Sustainability: Sustaining Islands of Culture and Arts Education“, Funchal, Madeira, 1. 3. 2023 – 3. 3. 2023. Na základě této prezentace, zaměřující se zejména na proces příprav a implementaci programu, jsme s lektorkou vzdělávacího programu Anežkou Kantorovou podaly studii pod názvem Education is not an Island (Říhová, Kantorová 2024). Na 17. celostátní přehlídce výtvarných prací dětí a mládeže, NIPOS Artama, Blízko i daleko, 13. 5. – 2. 6. 2023 v prostorách Veletržního paláce NGP byl probíhající výzkum edukace prezentován posterem „Vzdělávání není ostrov“ a v rámci přehlídky proběhla série seminářů pro pedagogy přímo ve výstavě. Druhou konferencí, na níž byly prezentovány dílčí výsledky studie, byla Mezinárodní vědecká konference České sekce InSEA Výtvarná výchova v interakcích, Ostrava, 13. – 14. 10. 2023.

13 Metodika vznikla jako jeden z výstupů výzkumného projektu „Vzdělávání v oblasti kulturní identity národa se zaměřením na muzea, galerie a školy v rámci Programu aplikovaného výzkumu a vývoje národní a kulturní identity“ (NAKI DF11P01OVV025). Výzkum probíhal v letech 2011 – 2013 pod vedením hlavní řešitelky doc. Marie Fulkové na Univerzitě Karlově v Praze, Pedagogické fakultě, v Uměleckoprůmyslovém muzeu v Praze a v Galerii Rudolfinum v Praze.

- Evropský referenční rámec pro vizuální kompetenci – prototyp (CEFR-VC)¹⁴. (Schönau et al., 2020; Fulková, 2019; „European Network for Visual Literacy“, 2023)
- Vzdělávací obsah v muzejní edukaci¹⁵ (Šobáňová et al., 2015), včetně předložené konceptové analýzy vzdělávání (Janík, 2013).

Na základě studia vybraných materiálů uvádíme v souhrnné tabulce (tabulka 2) návrhy kritérií, z nichž je možné při evaluaci vzdělávacího programu vycházet.¹⁶ Kritéria uplatňujeme ve vztahu ke vzdělávacímu obsahu, cíli a k rozložení programu v čase. Z předložené tabulky je patrné, že vybrané nástroje dokážou odhalit více kategorií souběžně. Ve výzkumu tak skrze nástroje analýzy didaktické transformace (konceptová analýza a model CEFR-VC) nahlížíme kritéria obsahu a vizualizujeme vztah mezi tématy výstavy a obsahy a cíli vzdělávání. V tomto kontextu je důležité zmínit i kritérium klimatu – bezpečného prostředí programu. Právě pečlivá analýza, v níž jsou jednotlivá témata promyšlena ve vztahu ke vzdělávacím obsahům, je zároveň předpokladem bezpečného prostředí. Kritériální otázka času je také otázkou udržitelnosti – jestli je navrhovaný program pro školu adekvátní, srozumitelný, inspirativní, a zejména napojený na vzdělávací cíle, které učitel sledává jako důležité. V tomto kontextu se kategorie času překrývá s kategorií obsahu.

14 Revidovaný společný evropský referenční rámec pro vizuální kompetenci (původně vizuální gramotnost) vznikl v rámci výzkumného projektu skupiny ENViL (The European Network for Visual Literacy), která byla podporována evropským grantovým programem Comenius, a jeho záměrem bylo vybudovat společný referenční rámec vizuální gramotnosti pro celou Evropu („European Network for Visual Literacy“, 2023; Schönau et al., 2020). „Skupina šedesáti evropských badatelů od roku 2010 sbírala a analyzovala data z kurikulárních dokumentů dvaadvaceti evropských zemí. Zkoumání probíhalo nejen z hlediska předkládaných oborových témat, ale také z hlediska obecného výchovného kontextu, implicitních vzdělávacích cílů a postojů k rozvoji kompetencí, jako například porozumění učení, rozvoj myšlení, reflektivní a kreativní kompetence, komunikace apod. Cílem projektu bylo vytvořit společný evropský referenční rámec vizuální gramotnosti, funkční slovník, kterému budou všichni rozumět a který ujednotí společný dialog nad předmětem výtvarné výchovy v kontextu současného trendu kompetenčně pojatého učení“ (Říhová & Svatošová, 2018).

15 Výzkum pod názvem „Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně pedagogických a uměnovědných studijních oborů, reg. č.: CZ.1.07/2. 2. 00/28.0075“ realizovala Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

16 Předkládaná kritéria mohou sloužit také jako opora při vývoji koncepce galerijní edukace, i jako podklad k náslechové či supervizní lektorské praxi apod.

Kritéria rozvádíme kritériální otázkou:

OBSAH (O čem? Jak?)

CÍL (Proč? Za jakým účelem?)

ČAS (V jakém čase? Co předcházelo a co následovalo?)

KLIMA (Za jakých podmínek? V jakém prostředí?)

KRITÉRIUM	NÁSTROJ	PODKATEGORIE	VÝKLAD
Obsah + klima	Konceptová analýza	Tematická vrstva Konceptová vrstva Kompetenční vrstva	Komplexní analýza, která pomáhá kategorizovat a nahlédnout na didaktickou transformaci obsahu. Vrstvy se mohou překrývat, zejména tematická a konceptová, v každé má ale termín jinou úlohu a význam. V konceptové vrstvě je termín vždy nasycenější.
Obsah + cíl + klima	Kompetenční model Vizuální gramotnosti ENVIL	Vytvářet / reagovat / reflektovat (obrazy) Metakognitivní složka sebereflexe	Kompetenční model ENVIL nahlíží vizuální gramotnost jako souhrn kompetencí, které propojují znalosti, dovednosti a postoje.
	Diskursivní model		Analýza konstrukce obsahů vzdělávání odhalující historické a sociokulturní vlivy na generování významu a použití artefaktu v praxi. Zkoumání participativního zapojení hlasu všech aktérů vzdělávání a jejich podíl na tvorbě významu. Analýza na poli intertextuality, je polem pro objevování vazeb a odkazů k dalším „kulturním“ textům.

	Model kreativity dle Centre for Real-World Learning	Zvídavost; vytrvalost; představivost; spolupráce; disciplinovanost	Model vychází z předpokladu, že kreativita je naučitelná. Model zahrnuje tradici myšlení spojeného s kritickým myšlením, a zdůrazňuje sociální a kontextuální aspekt kreativity. ¹⁷
Obsah + čas + klima	RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking ¹⁸	Evokace / uvědomění významu / reflexe	Terminologicky se objevuje ve scénářích programů NGP.
	Receptivní profil žáka	Přijetí / dokončení / rozvedení / parafráze / inspirace	Fáze programu a jeho naplňování z pohledu receptivního profilu žáka.
Obsah + čas + Udržitelnost	Třístupňový model edukace	Jednostupňový / dvoustupňový / třístupňový	Tento model odhaluje mimo jiné míru participace mezi školou a galerií.

Tabulka č. 2: Souhrnná tabulka kritérií.

17 Další modely předkládá Kuříková a Novotná v přehledové studii Modely kreativity a jejich význam ve vzdělávání (Kuříková & Novotná, 2022).

18 Třífázový model učení je charakteristickým znakem pro metody kritického myšlení. Vymezuje následující fáze – „fázi evokace, při níž učitel zjišťuje vědomosti a prekoncepty žáků vztahující se k dané problematice, fázi uvědomění si významu, při níž žák hledá nové informace a porovnává je s původními informacemi, a fázi reflexe, při níž žák třídí, upevňuje a systematizuje své vědomosti. U žáků dochází k systematizaci informací – nové zasazují do starých. Třífázový model učení (neboli model E-U-R), byl v našem vzdělávacím systému rozšířen zejména díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ (Zormanová, 2012). S pojmy třífázového modelu učení pracuje například Národní galerie Praha, jež využívá tento model dlouhodobě a je adaptován ve struktuře scénářů pro školní vzdělávací programy. Pedagogické modely kritického učení také souvisí s pojmem kreativity, jemuž je v oborovém diskurzu věnována vzrůstající pozornost (Společnost pro kreativitu ve vzdělávání, o.p.s, 2023).

3 Charakteristika případu

3.1 O výstavě Eva Kořátková: Moje tělo není ostrov

Výstava se nacházela v prostoru Velké dvorany Veletržního paláce NGP. Celý prostor byl specifickou uměleckou instalací, která měla podobu obrovského těla, částečně rybiho a částečně lidského, složeného z plejády objektů evokujících imaginární krajinu bytostí včetně fragmentů odkazujících na jejich aktuální životní situaci.



Foto č. 1: Eva Kořátková, Moje tělo není ostrov, foto: Adéla Márová, NGP 2022

Skrze opakování a vrstvení jednotlivých motivů, zejména přepravní bedny s návody k péči o těla různých podob, představila instalace klíčová témata, která rezonují s dosavadním dílem Evy Kořátkové, jako jsou formy manipulace a násilí činěné na rozličných tělech v rámci normativních systémů, či síla imaginace jako prostředku k prohlubování empatie. Kontrast měkkosti textilních materiálů s kovovými objekty, využívajícími typickou růžovo-modrou barevnost evokující dětství i genderové stereotypy, spolu s fragmenty textů reflektujícími somatické prožívání těla, zesiloval emocionální reakci diváka (Jelínková et al., 2023). Prostorem výstavy se linula audionahrávka vyprávěných příběhů, která se náhodně protínala s fragmenty textu zavěšenými v prostoru, s rozmístěnými objekty a s kostýmy určenými k performanci.¹⁹ Proplétání vizuálních, haptických i zvukových prvků vytvářelo jedinečné události²⁰, aktivující

19 Performance, oživující vybrané objekty / kostýmy ve výstavě, probíhaly každý týden o víkend v předem avizovaném čase.

20 Pojem „událost“ či „vizuální událost“ je jedním z klíčových pojmů, s nímž pracuje filozof Miroslav Petříček.

divákovu empatii i vyvolávající vzpomínky vlastního prožívání. Ucelený obraz výstavy se otevíral (narůstal) v každém divákovi individuálně. Stírala se hranice mezi objekty, zvuky, vzpomínkami, podněty z vnějšího a vnitřního světa. Výstava Evy Koťátkové fungovala do jisté míry imerzivně²¹; vyžadovala od diváka, aby naslouchal příběhům, a umožňovala mu haptickou interakci, dočasné splynutí s krajinou výstavy, a to i skrze překračování hranic vlastní komfortní zóny.

3.2 O galerijní edukaci k výstavě Eva Koťátková: Moje tělo není ostrov

Nabídka vzdělávacích programů pro školní skupiny byla sestavena ze tří konkrétních programů lišících se jak cílovou věkovou kategorií žáků, tak z hlediska volby dominantní vyjadřovací oblasti. Dva programy uplatňovaly primárně výtvarně workshopové aktivity, třetí program využíval prvky dramatické výchovy.

NÁZEV PROGRAMU	VĚKOVÁ SKUPINA	DOMINANTNÍ VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDKY	CÍL PROGRAMU
Sen o více kůžích	2.-5. třída ZŠ	vizuálně obrazné	Společné nahlédnutí vybraných etických témat výstavy; prozkoumat způsoby porozumění jinakosti včetně nahlédnutí perspektiv všech bytostí.
V cizí kůži	2. stupeň ZŠ	vizuálně obrazné	Přispět k rozvoji empatie skrze širokou škálu perspektiv jiných „bytostí“; pojmenovat různé emoce a hledat cestu k jejich vyjádření. Od individuálního prohlížení výstavy přes možné interpretace v reflektivním dialogu až k výstavou inspirované vlastní tvorbě.
Jako ryba na suchu	SŠ, 9. třídy ZŠ	dramatické	Přispět k rozvoji empatie, vyjádřit pocit skrze metaforu, vstoupit do role, improvizovat, spolupracovat a společně rozvíjet příběh.

Tabulka č. 3: Cíle vzdělávacích programů.

21 Imerzivitou se myslí určitá „kvalita“ či technický aspekt díla.

Program s výtvarnými aktivitami „Sen o cizí kůži“ byl nabízen pro žáky prvního stupně. Program s výtvarným workshopem „V cizí kůži“ byl pro žáky druhého stupně ZŠ. Na tyto dva programy je vhodné nahlížet spíše jako na jeden program ve dvou modalitách, upravených ve vztahu ke konkrétní věkové skupině. Oba programy ve své úvodní části iniciovaly individuální procházení, dívání se a promýšlení výstavy, na což navazoval společný reflektivní dialog v aktivní zóně výstavy, v „hlavě ryby“. Rozplétání významových vrstev, které odhalují sami žáci, doplňoval lektor dalšími kontexty pouze tehdy, bylo-li to pro danou věkovou skupinu klíčové. Třetí program pod názvem „Jako ryba na suchu“ byl primárně určen žákům středních a vysokých škol. V rámci této evaluační případové studie na něj nahlížíme jako na zdroj primárních dat pro účely evaluace celkové koncepce nabízené galerijní edukace. Za tímto účelem pracujeme s nástrojem konceptové analýzy. Ve zkoumání kompetenční úrovně využíváme pouze data z výtvarně workshopového programu V cizí kůži, a to zejména vzhledem k oborovému kontextu, kterým je zkoumání výtvarné výchovy v interakcích se současným uměním. Vývoj všech programů byl plně v kompetenci lektorek a edukátorek oddělení Rozvoje publika NGP. V dílčích rozhovorech se tým mohl opřít o rozhovory s umělkyní či kurátorem výstavy Rado Ištokem, a to již v době příprav výstavy. Umělkyně Eva Koťátková se také účastnila jednoho vzdělávacího programu, v němž se aktivně zapojila do reflektivního dialogu. Autorky jednotlivých programů navazovaly na studijní materiály pro pedagogy, které ve spolupráci s garantkami vzdělávacích programů připravila Eliška Jelínková.

Rozložení návštěvnosti jednotlivých programů ve vztahu k zastoupení respondentů dotazníkového šetření v jednotlivých programech předkládáme v tabulce níže.²²

22 Většina lektorek, které lektorovaly program V cizí kůži, lektorovaly i program Sen o více kůžích. Při vyplňování dotazníku však vždy vybraly program, který chtěly reflektovat. Vzhledem k tomu, že se program V cizí kůži opakoval častěji, většina lektorek tak volila k reflexi program pro starší žáky.

Název programu	Počet tříd, které navštívily vzdělávací program k výstavě	Počet dotazníků reflektujících program z pohledu učitele ²³	Počet dotazníků reflektujících program z pohledu lektora	Počet dotazníků reflektujících program z pohledu seminaristy
Sen o cizí kůži	14	7	1	0
V cizí kůži	21	11	4	0
Jako ryba na suchu	20	6	3	18
celkem	55	24	8	18

Tabulka č. 4: Zastoupení respondentů dotazníkového šetření v jednotlivých programech.

3.3 Od témat výstavy k obsahům edukace

V počátečních fázích vývoje koncepce galerijní edukace pro školní skupiny jsme se zabývali analýzou témat výstavy. Bylo pro nás důležité zmapovat výstavu a rozhodnout, která témata budou pro vzdělávací program vhodná a která nikoliv.

Jak jsme již zmínili výše, ve výzkumu nás zajímá proces didaktické transformace od témat výstavy k obsahům vzdělávání. Nabízí se řada možností, jak obsah v programu analyzovat. Pro odhalení vztahů mezi vybranými tématy výstavy a obsahy učení se nabízí využit konceptovou analýzu (Diagram 4), s kterou ve výzkumu galerijní edukace pracuje např. Šobáňová a Uhl Skřivanová (2015). Pro účely našeho výzkumu jsme si dovolili základní strukturu konceptové analýzy rozšířit. Pro předkládaný výzkum bylo důležité oddělit od sebe tematickou vrstvu výstavy a tematickou vrstvu edukace. Na základě našeho výzkumu nabízíme předložený revidovaný model (Diagram 5). V navrženém diagramu konceptové analýzy pro galerijní edukaci přidáváme navíc samostatnou vrstvu výstavy a upravujeme tvar tak, aby bylo patrné, že po celou dobu zůstává výstava silně propojena se vzdělávacím programem. Vzdělávání je v kontextech umění zakotveno ve všech vrstvách. Na druhé straně

23 Dotazníků bylo 23, ale dva dotazníky reflekovaly program pro 1. i 2. stupeň, a jeden dotazník naopak reflekoval vlastní adaptaci programu Sen o více kůžích pro skupinu v terapeutickém výcviku.

je snahou grafu vyjádřit prostor, v němž je vzdělávání na tématech výstavy nezávislé, témata výstavy přesahuje, či přináší nové tematické vrstvy, jež spoluutváří samostatný obsah vzdělávání. Barevným prolnutím se snažíme nahradit prostorovou iluzi, v níž se jednotlivé složky prolínají a kde míchání množin barev ilustruje kumulaci, která je středem samotného učení, či znázorněnou zónou didaktické transformace.

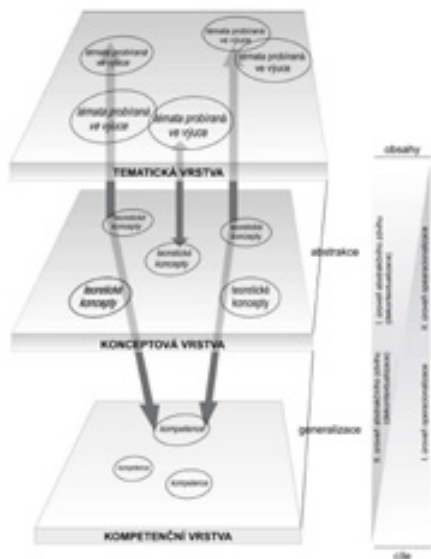


Diagram č. 1: Konceptový diagram výukové situace. (Janík, 2013)



Diagram č. 2: Návrh konceptové analýzy pro galerijní edukaci.

Z reflexe procesu příprav programu vzešlo zjištění, že pro nastavení kvality je analýza témat a kontextů, odkrývající konkrétní diskurzivní vrstvy výstavy, naprosto klíčová. V tabulce nabízíme schematické shrnutí témat výstavy a jejich transformaci v obsahy vzdělávání. Tabulka vychází z témat vzešlých z úvodních koncepčních setkání, reflexí vývoje programu v týmu lektorů a edukátorů NGP i z výzkumu vzdělávacího programu. Odhaluje proměnu tématu směrem k obsahu vzdělávání a kurikulárním vazbám. V tabulce sledujeme transformaci citlivých témat výstavy, spojených s útlakem, vykořisťováním a stigmatizací, do obsahů vzdělávání spojených s rozvojem empatie a tolerance. Tímto posunem reagujeme na úskalí výstavy, jež mohla vyvolávat vzpomínky psychosomatických reakcí vlastního těla či spouštět silné emocionální reakce²⁴ (Říhová & Kantorová, 2024). Pro zajištění bezpečného klimatu byla tato transformace nezbytná. Cílem transformace bylo převést introspektivní pohled v extrospektivní a tím vymezit bezpečný prostor prožívání.

V tabulce níže odkazujeme na dvě témata, která silně rezonovala výstavou, ale pro účel vzdělávacího programu jsme je nezpracovávali.

TÉMATÁ VÝSTAVY	TEMATICKÁ VRSTVA	KONCEPTOVÁ VRSTVA	KOMPETENČNÍ VRSTVA
Somatické prožívání těla a jeho reflexe a metafory	Emoce a jejich pojmenování	Tělesné prožívání a jeho metafory	Rozvíjení smyslové citlivosti a uplatňování subjektivity – umělecké vyjádření emocí a pocitů; Imaginace, Emoční inteligence a psychohygiena (OSV), Kreativita ²⁵
Strach z jinakosti	Tolerance Inkluze	Rozpoznávání a porozumění jinakosti	Ověřování komunikačních účinků – sociální a osobní souvislosti; Primární prevence patologických jevů ve společnosti

24 K vypořádání se se silnou emocionální reakcí či potřebou sdílet své „těžkosti“ sloužila ve výstavě aktivní zóna, připravená umělkyní, v podobě obří šité nástěnky, na níž návštěvníci nechávali své kresby, texty apod.

25 „Kreativita je považována za komplexní a mnohorozměrný fenomén. [...] Kreativita může být fenomén individuální i kolektivní a projevuje se specificky v určité doméně či jako nad oborová schopnost“ (Kuřířková & Novotná, 2022, s. 87).

Vykořenění a vykořisťování	Narativy utlačování	Tolerance, Kompetence k řešení problému	Ověřování komunikačních účinků – sociální a historické souvislosti; Kritické myšlení
Nálepkování a stigmatizace	Nálepkování, Asymetrie v komunikaci	Tolerance, Překračování a boření stereotypů	Primární prevence patologických jevů ve společnosti
Zpochybnění hierarchie mezi světem lidským a mimolidským	Perspektivy všech bytostí (nejen lidských)	Imaginace a empatie	Ověřování komunikačních účinků; Kreativita; Enviromentální a ekologická výchova
Cítace výpovědí anonymních aktérů	Empatie	Tolerance a respektující přístup	Ověřování komunikačních účinků; Kreativita; Kritické myšlení
Umělecké vyjádření E. Kotátkové skrze objektovou, textilní tvorbu	Materiálové koláže, Objektová a textilní tvorba	Vlastní tvůrčí činnost ve workshopových aktivitách	Vizuální gramotnost a kreativita; Výtvarná výchova
Imerzivita a performance	Performance, Improvizace, Hra	Performativní a multisenzorické reakce	Dramatická výchova a vizuální a interdisciplinární gramotnost; Kreativita
Imaginace	Imaginace	1. Vztah mezi imaginací a jazykem = metafora; 2. Vztah mezi imaginací a zrakem = vidění; 3. Vztah mezi imaginací a tvorbou = artefakt	1. Ověřování komunikačních účinků; 2. Uplatňování subjektivity; 3. Rozvíjení smyslové citlivosti
Kritika psychiatrického étosu	X	X	X
Tlak normativních systémů	X	X	X

Tabulka č. 5: Didaktická transformace od výstavy ke vzdělávání.

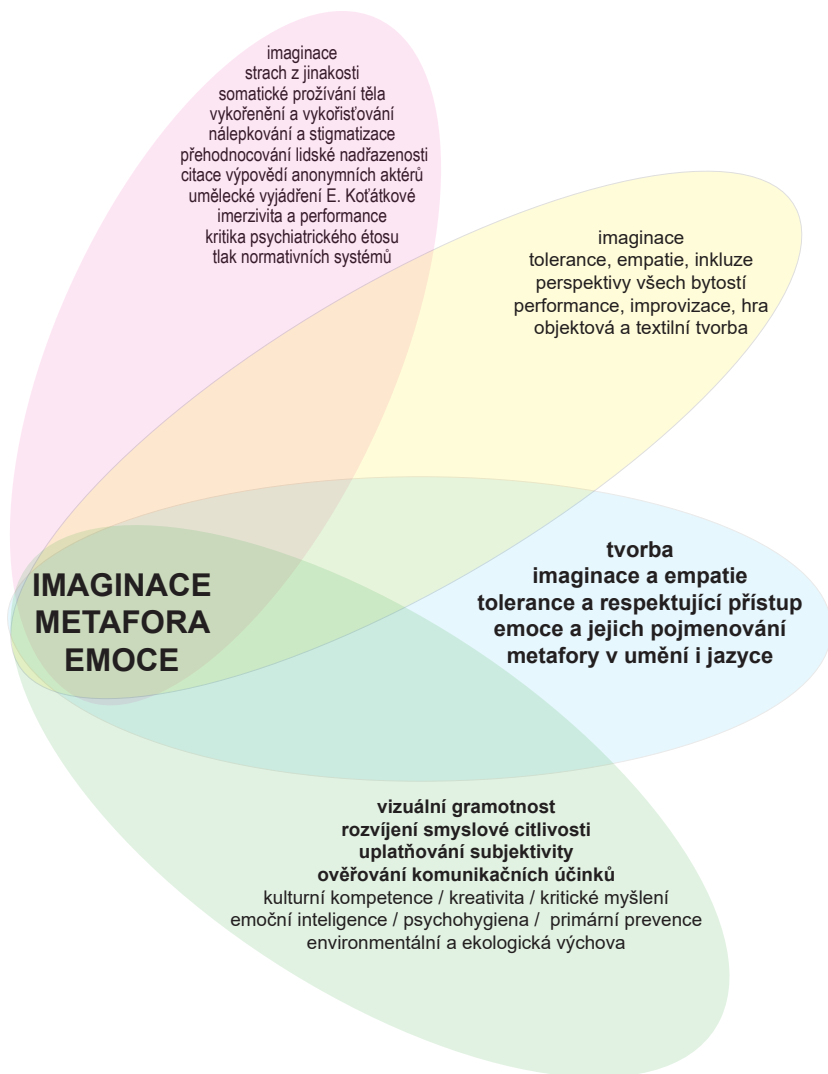


Diagram č. 3: Konceptová analýza galerijní edukace k výstavě Moje tělo není ostrov. (Říhová, 2024)

V reflektivním dialogu se s každou věkovou skupinou dařilo najít témata, která byla pro danou skupinu žáků adekvátní. V průběhu pilotování programu jsme měli příležitost zeptat se jednotlivých skupin (žáků 4. třídy, žáků 7. třídy a studentů 2. ročníku pedagogické SŠ), zdali by program doporučili pro danou věkovou skupinu realizovat. Pozoruhodné bylo, že ve všech věkových skupinách reagovalo pár žáků analogicky, když odkazovali, že pro mladší žáky, než jsou oni, by program spíše nedoporučovali. Žáci SŠ po absolvování dramatického programu zmiňovali svou aktuální psychickou odolnost, kterou by mladší spolužáci mít ještě nemuseli. Studentka to shrnula slovy: „My si tu případnou depku²⁶ dokážeme odnést až domů a uhlídáme si, aby z nás nevytrysklo něco, co nedokážeme korigovat.“ Chlapec 4. třídy ZŠ reakci o adekvátnosti programu otevřel sám od sebe, když za lektorkou přišel s otázkou „Ale nebudete sem brát prvňáčky, že ne? Moje sestra je totiž v první třídě a já si myslím, že by po této výstavě už nikdy nechtěla usínat sama.“ Od začátku práce na projektu a koncipování vzdělávacího programu jsme si byli vědomi toho, že pokud si nebudeme jistí tím, že udržíme bezpečné klima programu, nebudeme jej vůbec realizovat²⁷. V tomto ohledu proběhla i celá řada konzultací. Pilotní uvedení programu tak potvrdilo tenkou hranici, o které jsme od začátku věděli. Po pilotování programu jsme ještě zavedli pravidlo STOP a znovu si s lektorkami zrevidovali citlivá místa programu. S obdobnými reakcemi, vypovídajícími o křehkosti programu ve vztahu k bezpečnému prožívání, jsme se v dalším uvedení

26 Tyto reflexe výstavy a drama programu nebyly ojedinělé. Sama výstava se v některých případech mohla stát spouštěčem úzkosti, právě pro silný potenciál výstavy vystavit se důsledkům odkládání, podceňování či přehlížení somatických projevů psychické nepohody. Paní učitelka, která program Jako ryba na suchu navštívila se studenty umělecké SŠ, v reflexi poznamenává: „O výstavě jsme hodně diskutovali. Ač žáci shodně tvrdili, že „z toho na ně padla depka“, výstava i program se jim moc líbily a byli moc rádi, že jsme výstavu navštívili. Obdivovali celkové zvládnutí koncepce a kompozici výstavy (jako výtvarníci). Uchopit tak obrovský prostor je pro ně fascinující. Na vlastní kůži jsem (znovu) zažila, že když je člověk v „roli“, má úkol vytvořit, vyjádřit, zdramatizovat, odváží se mnohem více, než kdyby toto „otevření se“ inicioval sám“ (Dotazníkové šetření, 2023).

27 Proto byla klíčovou postavou vývoje programu založeného na principech dramatické výchovy Jana Machalíková, která se kromě drama edukace v NGP věnuje možnostem improvizace ve školách, a je také zdravotním klaunem v nemocnicích včetně dětských psychiatrických oddělení.

již nesetkali²⁸. Na základě analýzy výpovědí učitelů a zejména lektorů²⁹ se ukázalo, že pro každou věkovou skupinu bylo nosné jiné téma. Všechny jej ale využívaly k příležitosti pro empatii, naslouchání a odhalování nových perspektiv. Od počátku jsme chtěli, aby se žáci nevztahovali k tématům skrze prožívání a reflexi vlastních somatických i emocionálních zkušeností. Již při vernisáži se ukázalo, že výstava v citlivých jedincích vyvolává silné somatické reakce, jako je úzkost či pláč. Věděli jsme, že musíme velmi citlivě vybrat nejen vhodná témata, ale hlavně najít princip, v němž bude možné zachovat odstup od evokace vzpomínek prožívání vlastního těla. Zajištění bezpečného klimatu programu se v kontextu výstavy stalo klíčovým.

Nejmladší žáci ve výstavě silně refleктоvali podmořský svět. Sít zavěšená pod stropem, části rybího těla, zvuky a ruchy jim evokovaly situaci, jako když posloucháte pod vodou – vše zní jinak a slyšíte narážení vln. Instalace jim evokovala situaci jakéhosi postapokalyptického okamžiku, kdy je vše z moře již mrtvé, vyvržené na břeh³⁰. U starších žáků pak bylo silně přítomné téma zvláštních snů a nočních můr, vězení a poté i reflexe zobrazených těl, která se jakoby necítí ve své kůži. ^{31, 32} Čím byli žáci starší, tím více na ně padala tíže textů zavěšených na cedulích v prostoru nad

28 Výjimkou byl seminář pro pedagogy a studenty DAMU, kde jedna studentka trpěla úzkostnou poruchou a v úvodní části programu „Jako ryba na suchu“ použila pravidlo STOP. Odešla stranou spolu s kamarádkou. Plakala. Lektorka účastnici představila všechny následující aktivity a nabídla jí roli pozorovatelky s možností přidat se až v okamžiku, kdy se bude cítit v bezpečí. Studentka roli pozorovatelky přijala a v druhé půli programu se již sama aktivně zapojovala. Studentka program refleктоvala pozitivně a s úlevou poděkovala, že díky spolužačce a lektorce nezažila panickou ataku, ale naopak měla příležitost svou úzkost ve výstavě zpracovat a překonat.

29 Na reflektivní dialog byla přímá otázka pouze v dotazníku lektorů. Učitelé však refleктоvali interpretace žáků v otázce č. 6 – Prostor pro vaši reflexi programu. Jak na program vzpomínáte?

30 Paní učitelka k tomu v reflexi poznamenává: „Jednoznačně vládlo téma moře, nikoliv sociální témata, spíše ta ekologická“ (Dotazníkové šetření, 2023).

31 Lektorka programu pro starší žáky poznamenává: „Reflektivní dialog byl pokaždé jiný, s jinou dynamikou a zapojením skupiny, ale cyklicky se objevovala podobná témata. Nejčastěji to bylo zmínění snů a nočních můr, laboratorních pokusů, zvěřince, věznění apod“ (Dotazníkové šetření, 2023).

32 „Mladší žáci byli nesmírně citliví ke světu mořských živočichů. A velmi citlivě analyzovali zvuk – to dělali i starší žáci. U nich bylo více tématem např. nálepkování, metafora. Kolonialismus pochopili jen nejstarší z nich, někdy jsme téma ani neotevřeli. Jedna 6. třída hodně řešila prášky – i v konkrétní podobě – prášky na hubnutí. V jedné 3. třídě byla dívka, která v léčích viděla antibiotika – popsala objekt košile jako tělo pacienta, v němž je uloženo tolik prášků, že se v něm nerozpouští, ale zůstávají“ (Dotazníkové šetření, 2023).

hlavami. Více se vztahovali k reflexím prožívání těla či k rovinám kritiky normativního tlaku, jehož mohou být součástí. V tomto ohledu byl reflektivní dialog nejtíživější se skupinami učitelů a učitelů-rodíčů.

Propojením diagramu konceptové analýzy s tabulkou mapující didaktickou transformaci od témat výstavy k obsahům vzdělávání vznikl diagram, v němž vizualizujeme prostorové rozvrstvení od tematické ke kompetenční vrstvě.

3.4 Obsahové domény galerijní edukace v kontextu výstavy

Jak jsme již dříve naznačili, tři pojmy z výstavy, „metafora“, „tělo“ a „imaginace“, se stávají základními stavebními kameny galerijní edukace. Každý ze vzdělávacích programů „Sen o více kůžích“, „V cizí kůži“ a „Jako ryba na suchu“ s těmito klíčovými pojmy pracoval jinak, specifickým způsobem adekvátním věkové skupině i nadefinovanému vzdělávacímu cíli. Níže se budeme věnovat kontextuálnímu rozboru jednotlivých pojmů ve vztahu k samotné výstavě i vzdělávacímu programu.

3.5 Metafora

Metafora propojuje vizuální vjemy a často podněcuje a rozvíjí naši představitivost. Využíváme ji v každodenní mluvě a pravděpodobně bychom bez ní nedokázali vyjádřit některé složité pocity či vjemy. Po metaforách saháme, když chceme vyjádřit přenesené významy v umění, nebo když se pokoušíme popsat, jak se cítíme. V tomto kontextu můžeme odkázat na vlivné teoretické práce autorů George Lakoffa a Marka Johnsona (Lakoff & Johnson, 2002; Lakoff, 2006), kteří věnovali své badatelské úsilí kognitivní lingvistice a multidisciplinárnímu zkoumání jazyka. Ve výstavě je metaforám věnován velký prostor, a to jak textovým metaforám, vytištěným na oběhách transparentech, reflektujícím stavu těla, tak vizuálním metaforám přítomným v objektech. Metaforicky je možné vnímat také výstavu jako celek. Vizuální metafora ryby, její jednotlivé části a orgány odkazují a zpřítomňují výstavou otevírané narativy útlaku.

V jednotlivých vzdělávacích programech jsme se zaměřili na potenciál metafory vyjádřit vlastní pocity a použili jsme ji jako základ výtvarného či dramatického vyjádření.

3.6 Metafora 1: Moje tělo není ostrov

Metafora v názvu výstavy reflektuje téma těla a jeho somatického prožívání a upřednostňuje je před pojmem já jako individuálního subjektu³³. Metaforou ostrova, kterým tělo není, se otevírá prostor pro vnímání těla v širších souvislostech. Nabízí představu rozpuštěných hranic mezi uvnitř a vně těla i mezi já a druhí. Naznačuje ideu individuálního nebinárního těla a nepolarizovaného nahlížení na něj. Zvolená metafora překračuje hranici výstavy, kdy jako součást propagace vstupuje do vizuálního prostoru města a může iniciovat imaginaci v náhodných kolemjdoucích. Její síla pramení z hlubokých kořenů. Na známou metaforu „člověk není ostrov“ – „No Man Is an Island“ – je v kultuře řada odkazů³⁴. Metafora se pravděpodobně poprvé objevila v díle anglického básníka a anglikánského kněze 17. století, Johna Donne. „Žádný člověk není ostrov sám pro sebe, každý je kus nějakého kontinentu, část nějaké pevniny“³⁵ (Donne, 1959; Garland, 2023).

S metaforou těla, jež není ostrovem, pracuje také teoretik vizuálních studií Nicolas Mirzoeff a významově ji posouvá, když její imaginativní sílu i kulturní kontext využívá k ilustraci základní premisy antropocénu, že lidstvo svou činností globálně ovlivňuje zemský ekosystém, což však

33 Já jako individualita, existující zcela samostatně v substanciálním smyslu, odkazuje k Descartovu chápání Já. Res cogitans (Störig, 2000).

34 V roce 1962 byl natočen stejnojmenný válečný film. V roce 1972 bylo natočeno debutové reggae album zpěváka Dennise Browna, a dále se metafora objevuje jako název řady písní. Nomanisan Island a Nomansan Island jsou slovní hříčky vycházející z metafory No Man Is an Island – označují poloostrov jezera v Kolumbii, či se stávají fiktivním místem ve filmu či stejnojmenné videohře Pixar – The Incredibles [Souhrn vychází ze souhrnu prezentovaného na Wikipedii, včetně propracovaných hypertextových odkazů („No_Man_Is_an_Island“, 2001)].

35 Meditaci, z níž je metafora vyjmuta, nacházíme v prozaickém díle Devotions Upon Emergent Occasions, jež se skládá z 23 pobožností. Vybraná meditace je zakončena metaforou zvonící hrany, jež obrazně pojmenovává hranici života a smrti (Garland, 2023). Právě zde se slavný citát stává základním mottem a metafora z meditace je použita v názvu románu Ernesta Hemingwaye – Komu zvoní hrana. „Žádný člověk není ostrov sám pro sebe, každý je kusem nějakého kontinentu, částí pevniny. Spláchne-li moře hroudu, zmenší se Evropa, tak jako spláchne-li mys nebo sídlo tvých přátel nebo tvé vlastní. Smrt každého člověka mne umenšuje, neboť jsem součástí lidstva. A proto se nikdy neptej, komu zvoní hrana. Tobě zvoní“ (Hemingway, 1958, s. 7). „No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main. If a clod be washed away by the sea, Europe is the less, as well as if a promontory were, as well as if a manor of thy friend's or of thine own were: any man's death diminishes me, because I am involved in mankind, and therefore never send to know for whom the bells tolls; it tolls for thee“ (Donne, 1959, s. 109).

není schopné komplexně reflektovat, natož destruktivní činnost zastavit. Východisko ke zprostředkování náhledu, vedoucího k reflexi, vidí v iniciaci nových způsobů vizuálního myšlení: „Abychom si mohli představovat sami sebe ve světě nějakým jiným způsobem, musí se rozvíjet nové vizuální myšlení pro éru antropocénu, možná i monument antropocénu³⁶ (Mirzoeff, 2018, s. 245). Na dílo Evy Koťátkové v tomto kontextu můžeme nahlížet jako na vizuální aktivismus, který vybízí k přerámování vžitých perspektiv a stereotypů, a nesoucí v sobě morální apel vybízející k empatii vůči tělu – a to nejen konkrétnímu lidskému, živočišnému, či rostlinnému, ale spíše obecně k množině těl jako stavebních prvků přírody.³⁷

3.7 Metafora 2 „Moje tělo není ostrov, který byste mohli kolonizovat“

Prostorem se linoucí zpěv nesl dovětek metaforického názvu „Moje tělo není ostrov, který byste mohli kolonizovat“. Odkazem kolonializmu Eva Koťátková přímo reaguje na prostory muzea CAPC v Bordeaux, pro něž byla výstava původně vytvořena. Muzeum současného umění v Bordeaux sídlí v budově bývalého skladiště z roku 1824, ve které se původně skladovalo koloniální zboží (káva, čaj, kakao, koření apod.), jímž se následně zavázely tzv. koloniální obchody po celé Evropě.

36 Mirzoeff odkazuje v textu na řadu uměleckých projektů, jež se zabývají zviditelňováním neviditelného – například vztahů a sítí, jež jsou materiální stránkou globalizace, kterou většina populace ignoruje a kterou znají jen lidé, kteří v krajinách antropocénu musí pracovat. Například dílo fotografa Edwarda Burtynského, jež dokumentuje člověkem vytvořené krajiny (Edward Burtynsky, 2019), či dílo výtvarníka Sammy Baloji, jež zviditelňuje koloniální dějiny Demokratické republiky Kongo (Tate, b. d.).

37 Ve filozofickém kontextu bychom pak sílu metafory mohli vnímat jako emancipaci k překonání karteziánského dualismu, a naopak bychom se mohli nechat unášet na vlnách filozofického monismu Descartova vrstevníka Barucha Spinozy. „Spinoza považuje lidské bytosti za existující na základě vztahu k ostatním entitám a bytostem. Člověk není privilegovanou existencí postavenou nad ostatní bytosti“ (Atkinson, 2017, 41 překlad autorka studie). Spinozové filozofii se systematicky věnoval G. Deleuze (Deleuze, 2016) a v oborovém kontextu ho rozpracovává D. Atkinson (Atkinson, 2018).



Obrázek č. 2: Eva Kořátková: CAPC My Body is Not an Island, foto: Arthur Pequin 2022.
Zdroj: <https://www.capc-bordeaux.fr>.

Výstava na tuto historii naráží, a to jak v úrovni paměti místa a polohy u moře, tak motivem přepravní bedny, která v sobě propojuje odkaz kolonizačních praktik vyvážení zboží i představu určitého „škatulkování“ (Jelínková et al., 2023, s. 8). V tomto kontextu můžeme na výstavu nahlížet i jako na kritickou analýzu praktik kolonialismu, kde se do centra zájmu dostávají narativy kolonizovaných, tedy v kontextech postkoloniálních teorií.³⁸ Metaforicky pak výstava vyzdvihuje mechanismy kolonialismu nad úroveň historickou a politickou, v mikro i makro perspektivách všech bytostí a jejich environmentu. Imaginativní síly metafory kolonialismu ve vztahu k tělu autorka využívá k nahlédnutí řady dalších diskurzivních vrstev patriarchálního západního světa.

38 Postkoloniální teorie je kritická teorie, která zkoumá koloniální vztahy a jejich následky. „Zkoumá diskurzivní podmínky postkoloniality, tedy způsob, jakým byly koloniální vztahy a jejich následky pomocí reprezentace ustaveny“ (Barker, 2006, s. 149).

V kontextu českého uvedení výstavy byla také příležitost otevřít diskurzivní vrstvu ve společnosti stále přítomného mýtu, že se nás otázky spojené s otroctvím, kolonialismem a systémovým rasismem v podstatě netýkají.³⁹

3.8 Metafora v kontextu galerijní edukace

Sílu a potenciál metafory zkoumali žáci a studenti jak ve výtvarném, tak dramatickém programu. V úvodní části programu, v reflektivním dialogu, žáci často na metaforu jako specifický jazyk výstavy odkazovali, a to na úrovních odpovídajících jejich věku. Pozornost starších žáků nejprve upoutaly metafory jazykové, na tištěných transparentech, a poté zmiňovali metafory vizuální, přítomné v objektech i výstavě jako celku. Mladší žáci si nejdříve uvědomovali metaforu rybiho těla, v němž se pohybujeme, a uvozovali ji spojkou „jako“. Vypadá to tu „jako“ v těle ryby. Teď jsme „jako“ v hlavě, „jako“ v moři... (úryvky z reflektivní bilance autorky). Pro postupy výchovné dramatiky uplatněné v programu „Jako ryba na suchu“ byla metafora klíčovým nástrojem, jak uchopit nabízené narativy. Skrze performativní polohy jsme s žáky a studenty zkoumali vliv metafory na schopnost imaginace, a to jak na straně performerů, tak diváka.

39 V tomto kontextu můžeme odkázat na výzkum pod názvem „Q09 – Historie – klíč k pochopení globalizovaného světa“, který probíhá na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Etnoložka prof. Markéta Křížová, členka řešitelského týmu, předkládá některé výstupy výzkumu v článku Koloniální sny českých vlastenců. „V akademických i veřejných diskusích, vyvolaných migrační krizí, válkami o pomníky a protirasistickými bouřemi v USA, často zaznívá názor, že českých zemí se žádný z těchto problémů nedotýká, neboť jejich obyvatelé se na koloniální expanzi nepodíleli. Skutečnost byla ale výrazně komplikovanější. [...] V českých zemích se protagonisté národního obrození od začátku snažili prokázat vospělost Čechů a jejich schopnost plně se začlenit mezi civilizované národy. Hlavním symbolickým i reálným soupeřem pro ně samozřejmě zůstávali Němci, všeobecně ale usilovali o to, stanout jako rovní s rovnými „v řadách národů evropských“. Odtud již byl jen krok k přijetí prezíravého pohledu na zámořské divochy, protipól civilizovaného Evropana“ (Křížová, 2022). Případně můžeme odkázat na divadelní představení skupiny Handagote pod názvem „Vzpomínky na Togoland“, které zpracovává téma touhy po africké kolonii Togo. V mystifikační inscenaci je propojena pozapomenutá či přehlížená koloniální minulost založená na kombinaci archivních materiálů, objektů, komentářů a osobních výpovědí (Alfred ve dvoře, 2022).



Foto č. 3: Vzdělávací program Jako ryba na suchu, foto: Katarína Hudačinová, NGP 2023.



Foto č. 4: Vzdělávací program Jako ryba na suchu, foto: Katarína Hudačinová, NGP 2023.

Programy s prvky výtvarné výchovy otevřely sílu vizuální metafory etudou, kde každý student dostal jednu papírovou krabici a zadání společně vystavět skupinovou prostorovou instalaci z krabic na konkrétní pojem. Podnětem ke skupinovému vyjádření v prostorové instalaci bylo vždy jedno slovo, například řada, šupina, schody, náhoda, chaos, třída apod.

Žáci reagovali rychle a snadno na zadání spolupracovali. V aktivitě byl uplatněn princip vizuální metafory, který dočasné instalace z krabic propojoval s vyjadřovacími prostředky výstavy. Prostor pro odhalování principů metafory byl také silně přítomen v reflektivním dialogu v úvodní části programu. Vzdělávací program „Jako ryba na suchu“ byl na práci s metaforou přímo vystavěn a v každém dílčím úkolu téma metafory rozvíjel.



Foto č. 5: Vzdělávací program Sen o více kůžích, foto: Katarina Hudačinová, NGP 2023.

3.9 Tělo a afekt

Pozornost, kterou věnuje Eva Kořátková tělu, je dvojitá – na jedné straně dochází k metaforickému uchopení těla jako schránky pro vnitřní emocionální život, a na druhé straně je výstavou silně aktivováno a emancipováno „tělo“ diváka a jeho somatické prožívání skrze afekty a emoce.⁴⁰

⁴⁰ Spolu s reflexí prožívání vlastního těla může být opět zajímavou spojnicí filozofické dílo B. Spinozy, jež věnoval roli afektu v poznávání značnou pozornost. „Člověk není jen rozumovou bytostí, je právě tak ovládán instinkty, pudy a vášněmi. Spinoza jako výsledek filozofického zkoumání lidské přirozenosti upozorňuje, že to není rozum, který by vášně mohl zkrotit a potlačit, ale upozorňuje, že afekt může být omezen a odstraněn jenom afektem, který je opačný a silnější než ten, jež má být omezen“ (Störig, 2000). Klíčovým textem aktualizujícím myšlení B. Spinozy ve vztahu k afektu (nejen) je dílo

Objekty jsou zároveň kostýmy určené k performanci či k vyvolání performativních představ vlastního těla v jiné kůži. Na poli umění a jeho teorie jsme od 60. let 20. století svědky výrazného „obratu k tělesnosti“ a zároveň „obratu k afektu“⁴¹, a to v rozličných podobách. Výstava nabízel příležitost vžít se na chvíli do jiných kůží či těl, která jsou nám cizí a jejichž trápení si nemusíme na každodenní bázi ani povšimnout. Otevírala témata solidarity stejně jako rovnosti a poukazovala na zranitelnost těl, jež jsou nucena adaptovat se na prostředí, které je vůči nim mnohdy nepřátelské (Jelínková et al., 2023).

3.10 Tělo a afekt v kontextu galerijní edukace

Motiv kůže jako ochranné vrstvy, jež může chránit křehká těla, se stal i ústřední metaforou vzdělávacích programů s výtvarně workshopovou aktivitou. Klíčovou výtvarnou aktivitou pak byla materiálová koláž. Žáci se ve výtvarném úkolu zaměřili na ztvárnění metaforického vyjádření tzv. superkůže, a to pomocí nabídnutých materiálů a výtvarných technik (šití, lepení, sešívání). V programech jsme se zaměřovali na využívání principů výtvarného vyjadřování, které navazovalo na autorské přístupy v tvorbě Evy Kořátkové. Tvorba kůží vycházela z příběhu „Sen o více kůžích“. Text příběhu⁴² jsme se staršími žáky přečetli. Na jeho základě byli žáci vyzváni k imaginaci. V otázkách jsme žáky motivovali zamyslet se nad tím, jaké vlastnosti by vymyšlená „superkůže“ mohla mít a před čím by mohla jejího majitele chránit. Každý student pak sám navrhoval, designoval a vytvářel fragmenty kůže. Tyto kůže byly na závěr představeny ostatním, a to v kontextu jejich jedinečných vlastností ve vztahu k bytosti, jež tuto kůži vlastní. Pro udržení odstupů bylo zadání motivováno tak, aby nevedlo žáky k tvorbě ochranných vrstev pro sebe sama, ale pohybovali se spíše ve vrstvách fiktivních bytostí. U skupiny pedagogů se v průběhu objevovalo téma ochranných kůží a štítů pro učitele.

Gilles Deleuze: Spinoza. Praktická filosofie (Deleuze, 2016). V kontextu výtvarné pedagogiky je pak klíčová kapitola Spinoza and the Challenge of Building a Life od Dennise Atkinsona (Atkinson, 2018, s. 39-58).

41 Obratu k afektu a vztahu mezi afektem a diváckou reakcí je věnovaná řada odborných publikací (Jirsa, 2017; van Alphen, 2018; Kesner, 2018; Atkinson, 2018). Roli afektu v percepci uměleckého díla v prostředí školní a galerijní výuky byla věnována část studie *Obraz v interdisciplinárních souvislostech* (Říhová, 2022)

42 Součástí výstavy bylo 21 příběhů, které se staly podkladem vybraných objektů i pravidelných performancí. Příběhy byly v tištěné podobě součástí aktivní zóny výstavy.



Foto č. 6: Vzdělávací program Sen o více kůžích, foto: Katarina Hudačinová, NGP 2023.

Podstatně tělesná měla být i interakce návštěvníka s instalací, která zvala nejen k dívání, ale zejména k ponoření se do příběhů, jejich prožití, a případně sdílení těch vlastních. Vybrané vystavené objekty byly současně kostýmy, jež ožívaly při pravidelných performancích ve výstavě. Obdobně performativně mohli do vybraných instalací vstupovat i studenti a pedagogové během vzdělávacího programu „Jako ryba na suchu“. Program propojoval prvky dramatické a pohybové výchovy s reflektivním dialogem. Mezi objekty Evy Kořátkové se studenti společně zaposlouchali do rybího zpěvu a hledali metaforická, divadelní a performativní vyjádření pocitů a nálad skrze tělo, zvuk a pohyb.

V programu „V cizí kůži“ byl tématu zkoumání těla v emocionálně náročné situaci věnován jeden dílčí úkol nazvaný Ordinance⁴³. Žáci si ve skupinkách vylosovali po jedné kartě, která zachycovala konkrétní situaci z běžného života, jež je emocionálně rozporuplná a je rozdílná, jestli je vnímaná z pozice toho, jež situaci prožívá, anebo druhých, kteří situaci pozorují (např. zdravotní kolaps unaveného staršího muže apod.). Úkolem bylo zkusit se vcítit do obou rolí – jak těch, kdo situaci pozorují, tak toho, kdo ji prožívá. Rozpoznání emoce a komentáře jednotlivých úhlů pohledu pak žáci umísťovali dovnitř či vně boxu.

43 Ve výstavě bylo použito 21 příběhů, které byly součástí výstavy jako doprovodný text umístěný v aktivní zóně výstavy. Jeden z příběhů pod názvem Ordinance se stal základem pro danou aktivitu.



Foto č. 7: Vzdělávací program Sen o více kůžích, foto: Katarína Hudačinová, NGP 2023.

3.11 Imaginace jako nástroj emancipace

Imaginaci vnímá Eva Koťátková jako nástroj emancipace. Představitivost v tomto smyslu přitom přesahuje pouhou „uměleckou kreativitu“, ale stává se prostředkem k nabourávání zažitých schémat a otevírání nových cest. V samotné instalaci se snaží Eva Koťátková právě k takovému jednání podnítit i návštěvníky. Totiž ke snění o světě, který je inkluzivnější a v němž nemusí být jednání řízeno tím, jak je která strategie účinná v již definovaných podmínkách. Tato praxe není ojedinělá; sílu imaginace jako nástroje proti konformitě a mocenským strukturám vyzdvihuje například uznávaná autorka science fiction a teoretička Ursula K. Le Guin⁴⁴. Téma imaginace a snění se také objevilo na loňském bienále umění v Benátkách, které neslo název Milk of Dreams, tedy mléko snů.⁴⁵ Název podle kurátorky Cecilie Alemani odkazuje ke knize Leonory Carrington, ve které surrealistická umělkyně popisuje magický svět, v němž podléhá život neustálé revizi skrze imaginaci. Celá výstava je imaginární cestou plnou metamorfóz těl a redefinicí člověka. Právě v odkazu k surrealismu a v tematickém zaměření na proměny definice člověka a vztahu k technologiím a přírodě lze sledovat paralely k současné tvorbě Evy Koťátkové.

3.12 Imaginace v kontextu galerijní edukace

Emancipační potenciál imaginace byl používán po celou dobu vzdělávacích programů a lze na něj nahlížet i ve vztahu k rozvoji kreativity. Součástí studijních materiálů byly autorské výstřižky a kresby, jež Eva Koťátková sestavila jako podklad pro koláže.

44 Například v knize esejů *The Wave in the Mind* (Le Guin, 2004).

45 Biennale Arte 2022 | 59th Exhibition (Alemani, 2022).

4 Výzkumná zjištění studie

4.1 Mezi obsahem a cílem programu

V této podkapitole se zaměříme na zkoumání didaktické transformace skrze vztah mezi obsahem a cílem edukace.

V tabulce 4 předkládáme definici cílů programů, které jsme v této podobě deklarovali na webu NGP.

Abychom se mohli podívat na vztah mezi obsahem a cílem programu, jeví se jako vhodné hloubkově zkoumat koncepci programu, rozpracovanou v konkrétní scénář, i analyzovat výpovědi obsahující reflexe programu.

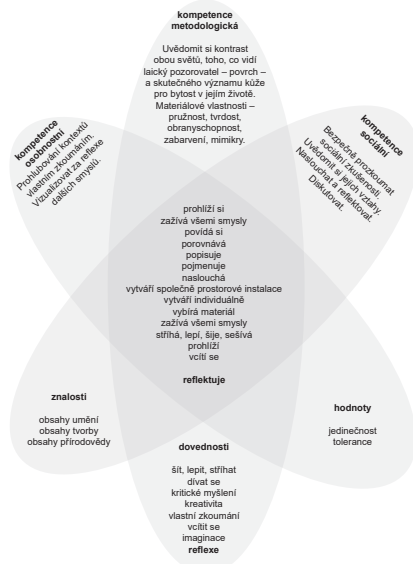
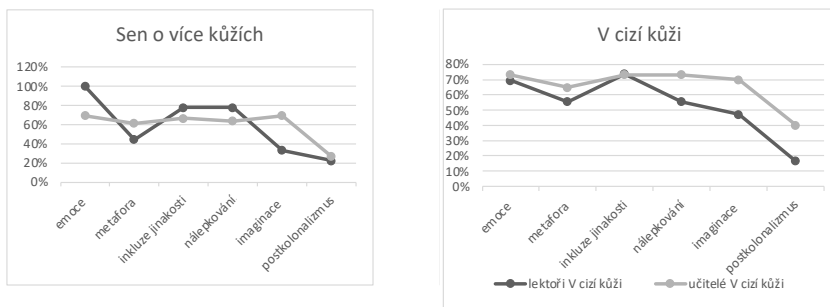


Diagram 4: Kompetenční model dle ENViL. Zdroj: <https://envil.eu/>.

Diagram 5: Kompetenční model programu Sen o více kůžích. (Říhová, 2024)

Abychom mohli odhalit a evaluovat konceptové vrstvy programu z pohledu jejich účastníků, rozhodli jsme se v dotazníkovém šetření zaměřit na to, jakou důležitost ve vztahu k cíli programu měly jednotlivé obsahové domény, a to jak z pohledu učitelů, tak lektorů. V dotazníku lektorům i pedagogům, kteří program s žáky absolvovali, byla položena analogická otázka⁴⁶ mapující vztah mezi cílem programu a proporcionálním podílem jednotlivých obsahů programu. Z komparace těchto dat dotazníkového šetření vzešla vizualizace pomocí spojnicového grafu.



Graf č. 1: Obsahové domény programu.

V porovnání křivky odpovídající výpovědím lektorů a křivky výpovědi učitelů vidíme, že je v obou programech relativní shoda. To znamená, že představa lektora o tom, jak se kterým obsahům v programu věnuje a jak jsou dané oblasti klíčové pro naplnění cíle, je srovnatelná s tím, jak ji rozpoznává a zhodnocuje učitel. Kontrolní otázkou v dotazníku učitelům bylo, zda vzdělávací program pomohl porozumět klíčovým tématům výstavy. Na tuto otázku odpovídá 68% dotázaných učitelů určitě ano, 18% spíše ano a 14% dotázaných uvádí neví, spíše ne a určitě ne neuvádí žádný respondent.⁴⁷

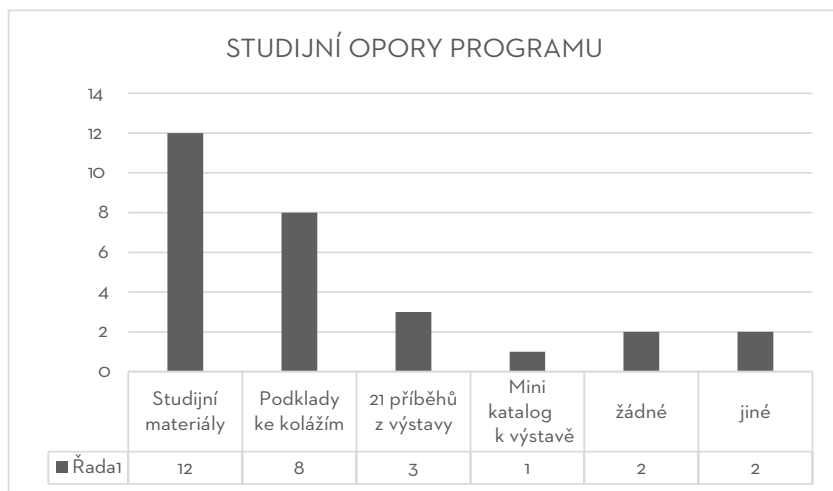
4.2 Mezi školou a galerií – prostor mezi obsahy a cíli vzdělávání

V kontextu výzkumné otázky „Které kompetence jsou programem rozvíjeny a jak?“ je vhodné zabývat se vztahem mezi cílem programu a časem

46 „V programu jsme se zaměřovali na níže vyjmenované fenomény. Obodujte je podle toho, jak byly pro samotný program důležité“ a „Níže jsou vypsaná témata, zamyslete se nad tím, jak jednotlivá témata přispěla k cíli programu.“

47 Celkový počet učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, je 23.

školní výuky. Hledisko času je důležité i ve vztahu k participativně nastavené spolupráci mezi galerií a školou, přičemž udržitelnost a dopad vzdělávacího programu se zdá být v participativních modelech větší (Juyoung, 2021). Pro náš kontext vidíme přínos v uplatnění třístupňového modelu edukace, jak je definován v metodice galerijního a muzejního vzdělávání⁴⁸ (Fulková et al., 2013). Otázka zní, jak je v programu ošetřeno, že se program může stát součástí školního vzdělávání. Pro umožnění evaluace je v třístupňovém modelu důležité, jaká je celková nabídka lektorského oddělení, zahrnující program pro dospělé odborné i laické publikum, a zejména jaké studijní opory k výstavě jsou v nabídce a jak jsou dostupné. V přiloženém grafu je vizualizované, jaké studijní opory z nabídky učitelé preferovali.

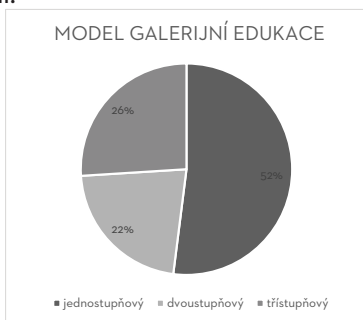


Graf č. 2: Využívání studijních opor programu.

48 V třístupňovém modelu galerijní edukace „se jedná o promyšlenou vazbu mezi školní výukou a galerijním / muzejním edukačním programem, která má minimálně tři fáze: první fáze: vyučující nebo pedagog z galerie / muzea připravuje ve školní výuce žáky na návštěvu galerie / muzea [...] Druhá fáze: školní pedagog nebo pedagog z galerie/muzea vede vzdělávací program v galerii / muzeu [...] Třetí fáze: vyučující nebo pedagog z galerie / muzea ve školní výuce navazuje na tematizované obsahy ze vzdělávacího programu“ (Fulková, Jakubcová Hajdušková, & Sehnalíková, 2013).

Edukátoři ve spolupráci s lektory⁴⁹ připravují podklady k programům tak, aby z nich mohli učitelé v prostředí školy čerpat. O zvoleném modelu edukace rozhoduje učitel, přičemž pro galerii se zdá ideální, když je uplatněn třístupňový, nebo alespoň dvoustupňový model edukace. Ze zpětné vazby lektorů je patrné, že je kvalitativně odlišné, pokud přichází škola, která se na program dopředu připravila a studenti ví, na jaký program jdou a proč.⁵⁰ Mezi odpověďmi se objevilo například: „O výstavě povídal student, který ji již navštívil (a jeho maminka na ní spolupracovala) a bavili jsme se o různých emocích.“ „Až na výstavě mi došlo, že se tématu ve škole věnujeme. Jde zejména o téma jinakosti, a tomu věnujeme třídnické hodiny“ (Dotazníkové šetření, 2023).

Třístupňový model mimo další posiluje participaci mezi učitelem a lektorem, která vzniká na základě dialogu o kontextech učitelova pojetí vyučování, včetně aktuálních obsahů a cílů. V tomto kontextu je důležité umět se v evaluaci podívat na to, jakým způsobem je učitel zapojen a jaký prostor je věnován komunikaci mezi potřebami učitele a možnostmi oddělení.

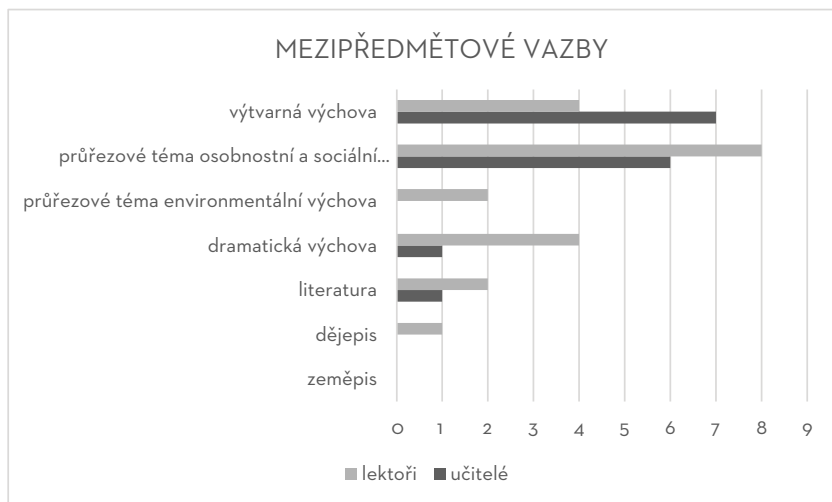


Graf č. 3: Model galerijní edukace.

- 49 Specifikum NGP je, že má širokou síť externích lektorů – pro oblast školních programů k modernímu a současnému umění jich je okolo 20. Edukátoři v oblasti školních programů pro moderní a současné umění jsou aktuálně 2 (z celkového počtu 12 edukátorů pro celou NGP) a jejich role je zejména v nastavení celkové koncepce, produkce a garance programové nabídky v její supervizi a revizi.
- 50 V nabídce NGP je v tuto chvíli koncepčně i metodicky propracována spolupráce s pedagogy a žáky již před příchodem do galerie v tzv. Projektových dnech. Příprava školy před příchodem do galerie spočívá v tom, že se pedagogové se s edukátory setkají ještě před začátkem projektu a je jim představena nabídka, kterou poté předávají žákům, kteří volí z nabídky čtyř workshopů ten, který jim vyhovuje nejvíce. Projektové dny v NGP představila Ida Muráňová a Barbora Škaloudová ve studii Za koncepcí(i) výstavy – Setkávání s uměním v projektových dnech v NGP (Muráňová & Škaloudová, 2022).

Z dotazníku bylo možné rozpoznat, zda učitel se studenty pracoval na tématech výstavy i mimo prostor galerie. Na reflexi vztahů mezi školou a galerií byly zaměřeny celkem 4 otázky v dotazníkovém šetření mezi učiteli.⁵¹

Analýza výsledků odhalila, že 48 % učitelů vzdělávací programy v galerii se školní výukou nějakým způsobem propojilo.



Graf č. 4: Mezipředmětové vazby programu.

Analýza využívání studijních materiálů ukazuje, že studijní podporu nevyužilo jen 7 % učitelů, což ukazuje na daleko větší míru propojení programu do výuky, než ukazuje graf výše. To může být dáno i tím, že učitelé na vzdělávací program mohou navázat i ve třídách, s kterými na program

51 Znění otázek v dotazníku učitelům: Otázka číslo 8 „Jakým způsobem jste se se třídou na návštěvu programu připravovali?“ nabízela prohlášení a výběr více možností: „a) Moc jsme to neřešili a šli. b) Ve výuce před návštěvou galerie jsme se bavili o současném umění a Evě Kořátkové. c) Výstavu jsem nejprve navštívil/a samostatně a seznámil/a jsem se s dostupnými materiály a obsahem programu. d) Výuku před návštěvou jsem zaměřil/a tematicky k výstavě.“ Otázka č. 10 byla otevřenou otázkou: „Jak konkrétně vaše výuka před návštěvou galerie vypadala?“ Otázka č. 11 byla uzavřenou otázkou: „Navázali jste na absolvovaný program ve školní výuce? a) ano; b) ne.“ 12 „V které vzdělávací oblasti jste na program navázali?“ A otázka č. 13 byla otevřenou otázkou: „Popište prosím, jak konkrétně výuka vypadala“ (Dotazníkové šetření, 2023). Celé znění dotazníku je přílohou studie.

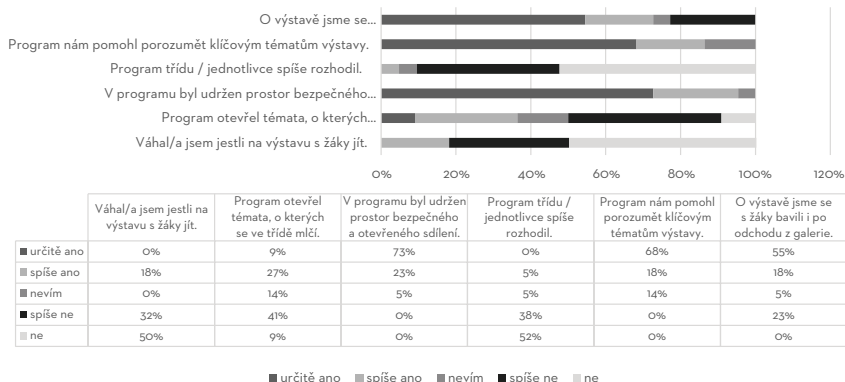
nepřišli, či se materiály stávají jejich oporou do výuky v následujících obdobích apod. V propojení mezipředmětových vztahů a možností navázání ve školní výuce se z pozice učitelů objevuje na prvním místě Výtvarná výchova. Lektori vidí na prvním místě uplatnitelnost v průřezovém tématu „Osobnostní a sociální výchova“. Na druhém pak shodně Výtvarnou a Dramatickou výchovu. Pohledem do praxe školního vzdělávání, které na výstavě vystavělo následující výuku, může být citace z emailu paní učitelky ze ZUŠ, která po roce od skončení výstavy zaslala emailem následující zpětnou vazbu: „Pokusili jsme se ostatním dětem (které s námi nejely) zprostředkovat návštěvu galerie a této konkrétní výstavy. A ty nejstarší děti pro ně vyrobily jakéhosi živočicha a děti měly za úkol ho obalit kůží – vznikl tak superúkryt, do kterého se mohly bezpečně schovávat. Živočich stál vedle prostoru šaten, kde máme jakousi improvizovanou výstavní síň cca půl roku a děti se sem chodily schovávat (vyrábět si kůže) po celou tu dobu“ (email ze dne 18. 5. 2024, archiv autorky).

4.3 Prostředí/klima

Kritéria spojená se vzdělávacím prostředím zahrnují náhled na prostředí, v němž se program odehrává, a to ve vztahu k předkládanému obsahu. Galerie má potenciál nabídnout škole podpurné klima, v němž je prostor pro prožívání a sdílení afektů a emocí. Tato oblast je také spojena s požadavkem na tzv. wellbeing. „U řady dětí lze pozorovat zvýšenou citlivost a menší odolnost vůči zátěži, jistou psychickou křehkost. To vyvolává potřebu psychosociální podpory žáků a důraz na péči o tzv. wellbeing ve škole, ať už jde o pohodu psychickou (kognitivní, emoční a sociální), fyzickou či duchovní (smysl, hodnoty a etické principy)“ (Spilková, 2022). Tato kategorie je důležitá i z toho důvodu, že volba realizovat část školní výuky v galerii je motivována právě příležitostí změnit prostředí, či využít síly setkání s originálem uměleckého díla (Atkinson, 2018). Otázka nastavení bezpečného prostředí byla, jak jsme již zmiňovali výše, přítomna od prvních koncepčních schůzek a byla součástí supervizních náslechnů⁵² mezi lektory a edukátory. Jako pozorovatelé a konzultanti byli pozváni také kolegové z pedagogických fakult, s nimiž bylo toto téma a jeho didaktické ošetření prověřováno.

52 V praxi NGP je zaveden takzvaný supervizní náslechn, kdy na vzdělávací program nahlíží garant či lektor, autor programu. Po skončení programu je čas věnován supervizí lektorské činnosti, zejména ve vztahu ke scénáři a cíli programu.

REFLEXE KLIMATU A BEZPEČÍ Z POHLEDU UČITELE



Graf č. 5: Klima a bezpečí.

V dotazníkovém šetření jsme se na reflexi odhalující zajištění bezpečí programu dotazovali vybranými otázkami učitelům. Z vizualizace vychází, že bezpečné klima bylo z pohledu učitelů zajištěno. V odpovědi, zda byl v programu udržen prostor bezpečného prostředí, souhlasí 95 % dotázaných a 5 % neví. Viz předložený graf 5.

Závěr

V předložené studii jsme se zaměřovali na zkoumání didaktické transformace vybraných témat výstavy *Moje tělo není ostrov* do obsahů vzdělávání. Výstava i vzdělávací programy nabízely experimentální prostor, v němž byla příležitost prožívat a promýšlet „svět“ z perspektiv bytostí, jejichž hlas bývá marginalizován. Galerijní edukace umožňovala přemýšlet o druhých, jejichž perspektivy nám mohou být vzdálené a jejichž trápení si nemusíme na každodenní bázi ani povšimnout. Otvírala se otázka zranitelnosti těl, jež jsou nucena adaptovat se k prostředí, které je vůči nim mnohdy nepřátelské. Účastníci se zabývali metaforou kůže jako ochranné vrstvy před různými nežádoucími a ohrožujícími jevy. V galerijní edukaci jsme ve výstavě otvírali ta témata, která rezonují školním kurikulem v mezioborových souvislostech i napříč jednotlivými stupni vzdělávání. Na úrovni osobnostní a sociální výchovy jsme zpracovávali téma empatie, dotkli jsme se problematiky akceptování pohledu

druhých a porozumění nejen blízkému a srozumitelnému hlasu, ale i hlasu odlišnému, marginalizovanému či opomíjenému⁵³. Pracovali jsme s principy environmentální výchovy, kdy se schopnost empatie žáka rozšiřuje o úhly pohledu všech bytostí (nejen lidských) a učí se nahlížet na prostředí s respektem k biodiverzitě a s ohledem na její udržitelnost⁵⁴. Na úrovni rozvoje komunikační kompetence jsme s žáky a studenty zkoumali vztah mezi obrazem a jazykem a odhalovali jsme možnosti využití metafory jak ve výtvarné či dramatické tvorbě, tak v její reflexi⁵⁵. Uplatňovali jsme principy kreativity a kritického myšlení. Využívali jsme příležitost k reflexi světa, v němž žijeme, a toho, jak mu rozumíme. Galerijní edukací jsme navázali na výstavou otevřenou příležitost vystavit se pohledu odjinud, odhalovat nové souvislosti, či zkusit „myslet a jednat novým způsobem“ (Atkinson, 2018, s. 49; Mirzoeff, 2018). Zaměřili jsme se na multisenzorické prožívání a jeho reflexi. S některými skupinami žáků jsme odhalili aktivizační apel výstavy nahlédnout vlastní předsudky vůči druhým a zkusit je odstranit. Studenti ve vzdělávacím programu „Jako ryba na suchu“ ohledávali téma duševního zdraví. Tyto mezioborové souvislosti jsme otvírali skrze vzdělávací oblasti a učivo výtvarné a dramatické výchovy. V programech s výtvarně workshopovými aktivitami se propojovaly tři kurikulární kategorie – rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků, a to zejména na úrovni interpretace uměleckého díla a následné tvorby.⁵⁶ V programu s prvky dramatické výchovy se obsahy pojily s kurikulární kategorií rozvíjející základní předpoklady dramatického jednání a proces dramatické a inscenační tvorby.

53 Ve vztahu ke kompetenci občanské je rozvíjena dovednost „respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen cítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí“. Ve vztahu ke kompetenci komunikativní je rozvíjen výstup „naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim“ („Rámčový vzdělávací program pro základní vzdělávání“, 2021, s. 11-12).

54 Ve vztahu ke kompetenci občanské je rozvíjena dovednost „chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje“ („Rámčový vzdělávací program pro základní vzdělávání“, 2021, s. 12).

55 Jedná se o rozvoj kompetence komunikativní „rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022, s. 11).

56 Podrobněji v diagramu 3 Konceptová analýza galerijní edukace a diagramu 5 Kompetenční model programu „Sen o více kůžích“.

Z reflexe učitelů vidíme, že prostor věnovaný nahlížení problémů z jiné perspektivy je jedním z přínosů výstavy i vzdělávacích programů v ní. Někteří učitelé v tomto bodě vidí potenciál pro navazující výuku ve škole. Jeden z učitelů zmiňuje, že by rád pokračoval v třídnické hodině, v níž by se chtěl věnovat pokusu o přerámování vztahů a způsobů komunikace. Učitelé opakovaně zmiňovali také přínos programu ve vztahu k tématu tolerance jinakosti.⁵⁷

Studii chceme přispět k reflexi možností vzdělávání skrze (nejen) současné umění. Mezi odbornou i laickou veřejností sílí přesvědčení, že kreativita je klíčovou průřezovou dovedností 21. století, uplatnitelnou ve všech předmětech kurikula a v běžném životě. Na druhé straně je to však kreativita a rozvíjení tzv. měkkých dovedností, jež jsou dlouhodobě zanedbávanými segmenty vzdělávání.⁵⁸ Studii chceme poukázat na to, že výuka, jež se zaměřuje cíleně na rozvoj kreativity skrze propojení afektivních, kognitivních a metakognitivních poznávacích procesů, je časově velmi náročná a je pro ni velmi vhodné využít vzdělávacích programů, vycházejících z prožitku umění v prostředí galerie.

Ve výzkumu jsme hledali nástroje, které by mohly být vhodné jako podklad k supervizi i revizi vzdělávacích programů v galerii. Tento nástroj nacházíme jak v konceptové analýze, tak v kompetenčním modelu CEFR-VC, který můžeme aplikovat na základě scénáře programu a zúčastněného pozorování. U modelu navrženého skupinou výzkumníků ENViL by bylo vhodné do budoucna ověřit, jak se vizualizace programů bude projevovat při testování většího množství programů. Nabízí se hypotéza, že vizualizací získáme ukazatel nasycenosti klíčových oblastí programu a odhalíme tak proporce ukazující zastoupené „kvality“ programu. Otázkou je, jestli absence konkrétní oblasti bude odhalovat problema-

57 Výpověď učitele v evaluačním dotazníku: „Překvapily mne velmi emotivní a otevřené reakce na exponáty přímo v galerii a ve škole pak otevřená diskuze nad tématem jinakosti“ (Dotazníkové šetření, 2023).

58 Kuřířková a Novotná ve své studii poskytují hlubší vhled do problematiky kreativity ve vzdělávacím kontextu. Kromě zhodnocení ideových přínosů a předložení přeložených klíčových modelů kreativity v mezinárodním kontextu mapují, jak daleko je od ideového záměru kreativního učení vzdálena snaha o její implementaci či podporu a rozšíření stávajících úspěchů a tzv. dobré praxe. Odkazují na důležitý poznatek, který by mohl pomoci k přemostění, že kreativita je naučitelná a není třeba kvůli kreativnímu učení měnit kurikulum, ale způsob učení – jde tedy o změnu uvažování a přístup učitelů (Kuřířková & Novotná, 2022).

tické místo a ukáže nám, proč daný program nefunguje vhodně, anebo je toto očekávání příliš silné. V kontextu předložené studie se ukázalo, že oddělení osobnostní a sociální kompetence bylo klíčem k zajištění bezpečného klimatu programu.

Výsledkem evaluace je, že jednotlivé programy dosahují kvalit, které si vytyčily ve vzdělávacích cílech, a naplňují principy, které jsme ve studii předložili jako východiska pro galerijní edukaci. Na úrovni třístupňového modelu galerijní edukace přesahují horizont vzdělávání směrem ke školní výuce, pro kterou nabízejí studijní opory. Volba modelu je však vždy na pedagogovi a jeho pedagogickém záměru, s kterým program objednává. V tomto ohledu je důležité, jestli galerie nabízí dostatečné a dostupné opory, které učitel může ve výuce mimo galerii využít, odkázat se na ně apod. V prostředí galerie během vzdělávacího programu je prostor pedagoga podpořit, případně krátce konzultovat vztah mezi školní a galerijní edukací. Zde je velký prostor jak pro zlepšení propagace a zviditelnění stávajících opor, tak pro hledání způsobů, jak s pedagogy v programu přímo pracovat. V otázce udržitelnosti a přenositelnosti obsahů programu je postava pedagoga klíčová. Je třeba respektovat jeho autonomii a umět se společně dohodnout na prolnutí potřeb učitele a nabídky galerie. K tomu přispívá definování cíle, anotace sdílené na webu NGP a reflexe jejich naplnění po skončení programu.

Na úrovni diskurzivního modelu programy obsahují příležitosti ke společnému rozplétání a odhalování diskurzivních vrstev, uplatňují principy otevřenosti a plurality názorů a umožňují rozmanité způsoby vyjádření. V předložených programech byl diskurzivní model uplatněn během reflektivního dialogu, v tvorbě i v závěrečné reflexi vlastní tvůrčí činnosti. V evaluaci tedy ověřujeme, že deklarovaný diskurzivní model vzdělávací programy naplňují.

Věříme a výzkumem i ověřujeme, že setkání s uměním může přispět k otevření témat, jež jsou ve školní výuce marginalizována, či je velmi obtížné je otevřít a nahlédnout v jejich celistvosti. Vzdělávací programy se snažily využít potenciálu výstavy k nastavení příležitosti být citlivější, otevřenější, tolerantnější a ohleduplnější. Z evaluace vyplývá, že tuto příležitost učitelé rozpoznali a ocenili, a část z nich plánuje tuto snahu v kontextu výstavy dále rozvíjet ve škole.

Poděkování

Evě Koťátková, Evě Novotné, Kateřině Řezáčové, Tereze Šimkové, Janě Machalíkové, Barboře Šupové, Elišce Jelínkové, Oldřichu Bystřickému, Radce Neumannové, Aleně Kolyze, Idě Muráňové, Rado Ištokovi, Anežce Kantorové, Zuzaně Svatošové, Marii Fulkové, Magdaleně Novotné, Lucii Jakubcové Hajduškové

Dedikace

Publikace vznikla na základě institucionální podpory dlouhodobého koncepčního rozvoje výzkumné organizace poskytované Ministerstvem kultury ČR.

Literatura

ATKINSON, Dennis. *Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy*. 1st edition. New York, NY: Nature America Ltd., 2017. ISBN 978-3-319-62638-3.

BARTLOVÁ, Milena, Jitka HLAVÁČKOVÁ, Václav JÁNOŠČÍK, Miroslav PETŘÍČEK a Jiří PŘIBÁŇ. *Myšlení obrazem: vizuální události Miroslava Petříčka*. Jitka HLAVÁČKOVÁ, ed. 1. vyd. Praha: Galerie hlavního města Praha, 2023. ISBN 978-80-7010-193-3.

DELEUZE, Gilles. *Spinoza: praktická filosofie*. Přeložil Martin VRABEC. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2016. ISBN 978-80-7298-521-0.

EUROPEAN NETWORK FOR VISUAL LITERACY. *European Network for Visual Literacy* [online]. 2023 [cit. 2023-08-11]. Dostupné z: <https://envil.eu/>.

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-1.

FULKOVÁ, Marie. Pomalé pozorování a neúsilné soustředění: Několik poznámek k didaktické výstavbě obsahu učiva v galerijním vzdělávání. In: *Otvorená galéria: Zborník z konferencie galerijnej pedagogiky*. Bratislava: Kunsthalles, 2018, s. 10. ISBN 978-80-972754-4-0.

FULKOVÁ, Marie. Observations about the Common European Framework of Reference for Visual Literacy. *International Journal of Education Through Art* [online]. 2019, roč. 15, č. 1, s. 75–83. ISSN 1743-5234. Dostupné z: https://doi.org/10.1386/eta.15.1.75_1.

Marie FULKOVÁ, JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, Lucie a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. *Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2013.

HEMINGWAY, Ernest. *Komu zvoní hrana*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1977.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 978-80-7184-549-2.

JANÍK, Tomáš. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Syn-tézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-6349-5.

JELÍNKOVÁ, Eliška, Eva NOVOTNÁ a Kristýna ŘÍHOVÁ. *Studijní materiály k výstavě Evy Koťátkové: Moje tělo není ostrov v NGP 2023* [online]. Praha: Národní galerie Praha, 2023 [cit. 2023-12-08]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy/pro-pedagogy/studijni-materialy>.

JIRSA, Tomáš. Jazyk tvarovaný excesem: afekt a jeho performativní medialita. *World Literature Studies*. 2017, roč. 9, č. 3, s. 14–28. ISSN 1337-9275.

JUYOUNG, Yoo. Bridging art viewing and making: Constructivist museum tour and workshop programmes. *International Journal of Education Through Art*. Bristol, United Kingdom: InSEA, 2021, roč. 17, č. 3, s. 371–388. ISSN 1743-5234.

KESNER, Ladislav. *Trauma, tíseň, extáze, prázdnota: formule afektu a patosu 1900–2018*. Brno: Books & Pipes Publishing, 2018. ISBN 978-80-7485-152-0.

KOLAŘÍKOVÁ, Veronika. Konstruktivistické teorie učení a jejich využití v edukační realitě muzea. *Pedagogická orientace* [online]. 2018, roč. 28, č. 3, s. 496–540 [cit. 2024-01-08]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-3-496>.

KUŘÍKOVÁ, Michaela a Magdalena NOVOTNÁ. Modely kreativity a jejich význam ve vzdělávání. *Výtvarná výchova*. 2022, roč. 62, č. 3–4, s. 84–99. ISSN 1210-3691.

LAKOFF, George. *Ženy, oheň a nebezpečné věci: co kategorie vypovídají o naší mysli*. Praha: Triáda, 2006. Paprsek (Triáda). ISBN 80-861-3878-X.

LAKOFF, George a Mark JOHNSON. *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host, 2002. Teoretická knihovna. ISBN 80-7294-071-6.

MIRZOEFF, Nicholas. *Jak vidět svět*. Praha: Artmap, 2018. ISBN 978-80-906599-5-7.

MURÁŇOVÁ, Ida a Barbora ŠKALOUDÁVÍ. Za koncepci(i) výstavy Setkávání s uměním v projektových dnech v NGP. In: *Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2022, s. 177–187. ISBN 978-80-261-1099-6.

No_Man_Is_an_Island. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001 [cit. 2023-12-08]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/No_Man_Is_an_Island.

PEHE, Jiří. Češi prý žádnou historii otroctví, kolonialismu ani systémového rasismu nemají. Jenže to není pravda. In: *Deník N* [online]. 2020 [cit. 2024-01-10]. Dostupné z: <https://denikn.cz/385589/cesi-pry-zadnou-historii-otroctvi-kolonialismu-ani-systemoveho-rasismu-nemaji-jenze-to-neni-pravda/>.

PETŘÍČEK, Miroslav. *Úvod do (současné) filosofie: 11 improvizovaných přednášek*. Praha: Herrmann, 1992.

PETŘÍČEK, Miroslav. *Myšlení obrazem: průvodce současným filosofickým myšlením pro středně nepokročilé*. 1. vyd. Praha: Herrmann & synové, 2009. ISBN 978-80-87054-18-5.

PETŘÍČEK, Miroslav. *Co je nového ve filozofii*. 1. vyd. Praha: Nová beseda, 2018. Co je nového. ISBN 978-80-906751-8-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné také z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

ŘÍHOVÁ, Kristýna. Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. *Výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova, 2018, roč. 58, č. 3–4, s. 28–46. ISSN 1210-3691.

ŘÍHOVÁ, Kristýna. Obraz v interdisciplinárních souvislostech. *Výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova, 2022, roč. 62, č. 3–4, s. 46–73. ISSN 1210-3691.

ŘÍHOVÁ, Kristýna. *Umění ve výtvarné výchově*. [disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova, 2024.

ŘÍHOVÁ, Kristýna a Zuzana SVATOŠOVÁ. Kompetence ve výtvarné výchově. Struktura, hodnocení a úkoly v odlišných vzdělávacích kontextech. *Výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova, 2018, roč. 58, č. 3–4, s. 76–81. ISSN 1210-3691.

SCHÖNAU, Diederik, Andrea KARPÁTÍ, Constanze KIRCHNER a Miria LETSIOU. A New Structural Model of Visual Competencies in Visual Literacy: The Revised Common European Framework of Reference

for Visual Competency. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2020, roč. 4, č. 3, s. 57–71.

SKALKOVÁ, Jarmila. K některým aktuálním problémům všeobecného vzdělání v kontextu učící se a globalizující se společnosti. *Pedagogická orientace*. 2006, roč. 1, s. 2–17.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*. 2022, roč. 72.

STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. 7., přeprac. a rozš. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-500-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a Věra UHL SKŘIVANOVÁ. Teoretická východiska zkoumání problému vzdělávacího obsahu. In: *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 11–54. ISBN 978-80-244-4625-7.

VAN ALPHEN, Ernst. *Art in Mind: How Contemporary Images Shape Thought*. Leiden: Koninklijke Brill, 2018.

VAN ALPHEN, Ernst a Tomáš JIRSA. *How to Do Things with Affects: Affective Triggers in Aesthetic Forms and Cultural Practices*. Leiden: Brill Rodopi, 2019. ISBN 1570-7253.

Zpětná vazba ke vzdělávacím programům ve výstavě Eva Kořátková „Moje tělo není ostrov“: Dotazníkové šetření. NGP, 2023.

Zpětná vazba ke vzdělávacím programům ve výstavě Eva Kořátková „Moje tělo není ostrov“: Dotazníkové šetření. Microsoft Forms. Interní dokument NGP, 2023.



Interakcia obsahových konštruktov výtvarnej výchovy na základnej škole

prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Katedra umenia a kultúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Slovensko

Abstract

Interaction in art education presents contexts and situations between teacher and pupil, and pupils with each other. Knowledge of educational reality constitutes the basic construct of the paper. We present the results of a questionnaire survey on the content constructs of art education in primary school. The research was aimed at broadly tracking teachers' views on the different components of the content constructs of art education. The analysis provides new findings and a relatively broad opinion platform that can represent the actual situation in educational practice in art education in primary school.

Key words

interaction – art education – primary school – construct – content – pupil

Úvod

Proces výchovy a vzdelávania je spojený so sociálnymi a kontextuálnymi procesmi, ktoré ovplyvňujú zmeny v prosociálnom správaní (Carlo et al., 1999). Práve toto prostredie je typické tým, že prebieha v ňom vyučovanie a učenie sa, a zároveň aj ovplyvňuje prosociálne správanie v dvoch smeroch:

- zámerne, prostredníctvom predmetov, edukačných programov;
- nezámerné, prostredníctvom interakčného štýlu učiteľa, vzťahov medzi učiteľom a študentom, školskej a učebnej klímy.

Brestovanský (2014) tvrdí, že prostredie školy je jedným z dôležitých formatívnych prostredí prosociálneho správania, ak kultúra školy podporuje kooperáciu a prepojenosť, môže to vytvárať pozitívne vzťahy medzi rovesníkmi a redukovať emocionálne problémy a problémy so správaním.

Pedagogická interakcia na výtvarnej výchove

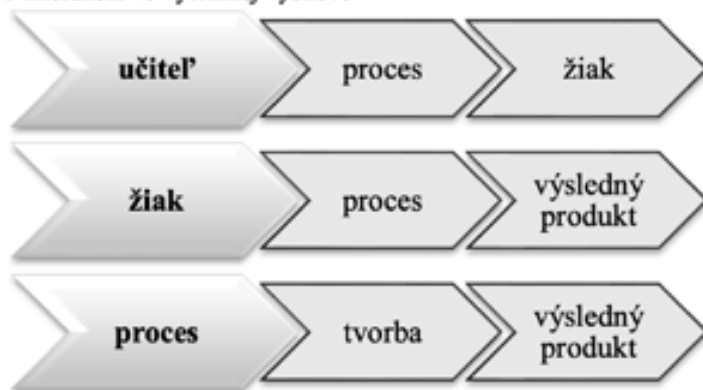
Pedagogická interakcia vyjadruje proces vzájomného ovplyvňovania sa subjektov, ktoré sa zúčastňujúcich na výchovno-vzdelávacom procese. Subjekty v tomto procese, najčastejšie ide o učiteľa a žiaka, vytvárajú interakcie nielen na vyučovacích hodinách, ale aj mimo nich. Učiteľ svojou interakciou môže korigovať, meniť a udržiavať sociálne vzťahy v triede tak, ako si vyžadujú aktuálne okolnosti. Interakčný štýl sa považuje za relatívne stabilnú charakteristiku a správanie, teda interakciu učiteľa žiaci dokážu predvídať a naopak, aj učiteľ dokáže predvídať spôsob interakcie žiakov. V prípade učiteľa interakčný štýl možno opísať ako interpersonálnu časť učiteľovho správania, ktorá zahŕňa predovšetkým vytváranie a udržiavanie dobrej atmosféry v triede. Pri konštruovaní jeho zložiek sa vychádzalo zo systémovej perspektívy komunikácie, ktorou sa potvrdzuje vzájomné ovplyvňovanie správania participantmi navzájom; t. j. správanie žiakov ovplyvňuje učiteľa a naopak. Tým je vymedzené od organizačno-metodického správania sa učiteľa, ktoré je prezentované napr. výberom vyučovacích materiálov a používanými metódami, hodnotením a klasifikovaním (Wubbels, Créton, Hooymayers, 1992).

Niektoré výskumy poukazujú na vplyv vzťahov medzi učiteľmi a študentmi na agresívne, deviantné, ale i prosociálne správanie. Výskumy uvádzajú, že ak žiaci vo veku 11 rokov vnímajú svoj vzťah s učiteľom ako pozitívny, tak sa u nich menej prejavuje agresívne správanie a viac sa prejavuje prosociálne správanie. Rovnaké výsledky potvrdili aj v meraniach vo veku 13 a 15 rokov. Ak teda uvažujeme o prosociálnom správaní v kontexte interakčného štýlu, máme tým na mysli interpersonálne správanie všetkých aktérov interakcie žiakov a učiteľa. Interpersonálne správanie tak môžeme vnímať ako širší, nadradený pojem nad prosociálnym správaním. Ak dochádza k interakcii medzi učiteľom a žiakom, resp. rovnako medzi žiakmi navzájom, hovoríme o interakčnej epizóde. Počas nej sú aktivované jednotlivé interpersonálne vzorce správania sa aktérov, ktorí sa bezprostredne vzájomne ovplyvňujú (Gavora, Mareš, Den Brok, 2003). Počas výchovno-vzdelávacieho procesu dochádza k nespočetnému množstvu interakčných epizód, a práve kvalita a špecifickosť interakcie môže prispieť k výslednému efektu počas vyučovania.

Interakcia vo výtvarnej výchove

V kontexte výtvarnej výchovy môže interakcia prebiehať vo viacerých rovinách, ktoré vychádzajú zo špecifickej obsahovej konštrukcie samotného umenia.

Schéma 1 Interakcia vo výtvarnej výchove



Zdroj: vlastné spracovanie

Prioritou výtvarnej výchovy je rozvíjať expresiu žiakov v každom ročníku a stupni. Napriek tomu, že sme všetci niečím odlišní, ľudskú podstatu máme identickú. Zážitky sprostredkované v procesoch tvorivej expresie sa stávajú iniciačným faktorom k chápaniu a rešpektovaniu odlišnosti (Kováčová, 2019). Výtvarná expresia môže byť chápaná ako obrázková reč, ktorou sa dieťa vyjadruje. Je ventilom vnútorného pretlaku predstáv, ktoré sa nemôžu dočkať spredmetnenia (Valachová, 2017).

Prostredníctvom tvorivých výtvarných činností a aktivít žiak získava príležitosti na uplatnenie fantázie a predstavivosti, a tým aj priestor pre vlastnú sebarealizáciu (Valachová, 2022).

Výskumné zistenia

Výskumný zámer vychádzal z predpokladov a dostupných, ale zatiaľ neoverených informácií, o obsahových konštruktoch výtvarnej výchovy ako vyučovacieho predmetu na základnej škole.

Výskum bol zameraný na širokospektrálne sledovanie názorov učiteľov na jednotlivé súčasti obsahových konštruktov výtvarnej výchovy.

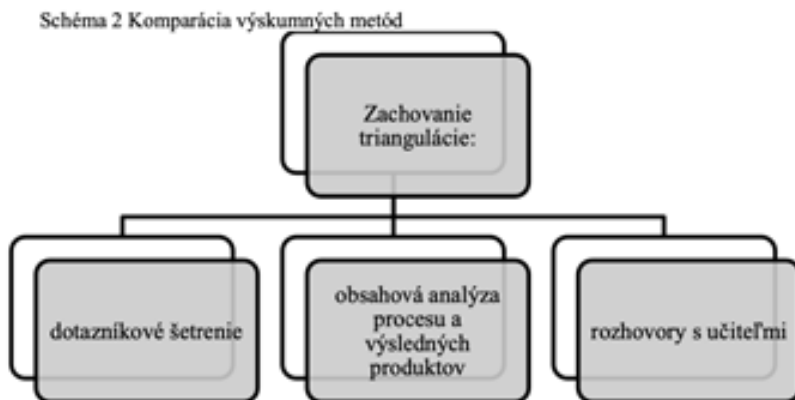
Naším zámerom bolo poznanie skutočnej situácie v edukačnej praxi a taktiež bolo zámerom vyhnúť sa osobným dojmom, skúsenostiam a zaujatým predpokladom. V rámci toho sme sa na vyučovací predmet – výtvarná výchova.

Hlavným cieľom výskumu bolo prostredníctvom komparácie výskumných metód sledovať, poznať a opísať stav predmetu výtvarná výchova na základnej škole.

Počas hľadania vhodného výskumného nástroja, sme mali viacero možností z hľadiska cieľa a zamerania výskumu:

- rozhovory s učiteľmi výtvarnej výchovy;
- sledovanie vyučovania;
- nahrávanie a analyzovanie vyučovania;
- obsahové analýzy;
- analýzy procesu a výsledných produktov;
- atď.

Ako hlavnou výskumnou stratégiou bola zvolená stratégia komparácie troch výskumných metód.



Zdroj: vlastné spracovanie

Vzhľadom na priestor príspevku, budeme sa bližšie budeme venovať jednej použitej metóde, dotazníkovému prieskumu a jednej skupine respondentov, ktorými boli učitelia primárneho vzdelávania. V budúcnosti budeme prezentovať aj druhú skupinu respondentov, ktorými boli učitelia výtvarnej výchovy na druhom stupni základnej školy.

Cieľom dotazníkového prieskumu (Gavora, 2001) bolo na základe širokospektrálneho sledovania poznať názory učiteľov na jednotlivé súčasti obsahových konštruktov výtvarnej výchovy.

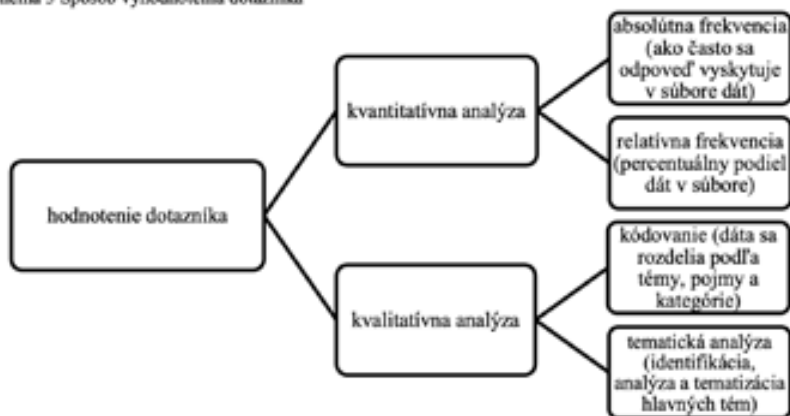
Tabuľka 1 Obsahové kontexty dotazníka

Obsahové kontexty dotazníka	identifikačné údaje
	výtvarná výchova ako vyučovaci predmet
	obsah výtvarnej výchovy
	výtvarné techniky
	vedenie vyučovacej hodiny výtvarnej výchovy
	otázka : je výtvarná výchova potrebný predmet na základnej škole a prečo?

Zdroj: vlastné spracovanie

Vyhodnotenie dotazníkov prebiehalo v dvoch základných líniách.

Schéma 3 Spôsob vyhodnotenia dotazníka



Zdroj: vlastné spracovanie

Výskumnú vzorku, ktorú prezentujeme v nasledujúcom texte, tvorili učitelia prvého stupňa základných škôl.

Celkom bolo distribuovaných 950 dotazníkov, v AR 2022/23. Počet distribuovaných dotazníkov predstavoval 6% z celkového počtu učiteľov prvého stupňa na Slovensku v sledovanom akademickom roku. Z celkového počtu distribuovaných dotazníkov bolo vrátených bolo 832, čo predstavuje návratnosť 87,6 % dotazníkov.

Interpretácia výsledkov

V časti identifikačných údajov sa nachádzalo viacero údajov, ktoré však v konečnom vyhodnotení nemali zásadný význam, napr. región a špecifikácia základnej školy na mestskú a vidiecku. Uvedené údaje nemali vplyv na výsledky z hľadiska štatistickej významnosti. Zaujímavým boli dva identifikačné údaje a to je pohlavie a počet rokov pedagogickej praxe.

Tabuľka 2 Pohlavie respondentov

	početnosť	%
ženy	774	93%
muži	58	7%
N	832	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe uvedených údajov je zrejmé, že zo skupiny respondentov učiteľov primárneho vzdelávania bolo až 93% žien. Len 7% predstavuje skupina mužov. Uvedený údaj kopíruje reálnu situáciu v edukačnej praxi, kedy je väčšina učiteľov na prvom stupni základnej školy ženského pohlavia. Uvedený údaj sme ďalej nešpecifikovali a neskúmali sme ďalšie možnosti medzi pohlavných rozdiel z pohľadu genderovej korektnosti.

Z identifikačných údajom bol zaujímavý aj údaj prezentujúci počet rokov pedagogickej praxe našich respondentov.

Tabuľka 3 Počet rokov pedagogickej praxe

	početnosť	%
do 5 rokov	191	23%
do 10 rokov	120	14%
do 15 rokov	134	16%
do 20 rokov	213	26%
viac ako 20 rokov	174	21%
N	832	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Najväčšiu skupinu respondentov tvorili učители s praxou do 20 rokov. Nasledovala skupina začínajúcich učiteľov a učiteľov na 20 rokov pedagogickej praxe. Z výsledkov môžeme dedukovať, že skupina učiteľov primárneho vzdelávania je vekovo staršia. Istú nádej však vidíme v skupine začínajúcich učiteľov, ktorý tvorili taktiež početnú skupinu. Je však otáznne, či zostanú aj naďalej v pedagogickej profesii.

Ďalšou časťou dotazníka bolo päť kontextov, ku ktorým sa budeme postupne vyjadrovať. V rámci kontextu výtvarná výchova ako vyučovací predmet sme sa dopytovali na tri obsahové oblasti. Respondentov sme sa pýtali, aký majú názor na výtvarnú výchovu z hľadiska osobného vnímania.

Tabuľka 4 Výtvarná výchova je pre mňa osobne

predmet ktorý musím odučiť	243	29%
predmet ktorý je zaujímavý	378	46%
neučím ho vôbec	129	15%
učí ho iný učiteľ, špecialista	24	3%
využívam ho na iné dôležitejšie oblasti vzdelávania	58	7%
N	832	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe údajov v tabuľke 4 môžeme konštatovať, že pre väčšinu našich respondentov je výtvarná výchova vyučovacím predmetom, ktoré je zaujímavé (46%). Početnú skupinu tvoria aj respondenti, ktorí považujú výtvarnú výchovu len za predmet, ktorý musia odučiť (29%). Uvedený počet nás neprekvapil, nakoľko učiteľ primárneho vzdelávania zvyčajne učí všetky predmety a výtvarná výchova, alebo umelecky zamerané predmety nemusia tvoriť prioritu našich respondentov.

V nasledujúcej otázke sme sa respondentov dopytovali, či je počet hodín výtvarnej výchovy dostatočný a či má byť aj naďalej povinným vyučovacím predmetom. V uvedenej súvislosti je potrebné uviesť, že v čase realizovania výskumu bol počet vyučovacích hodín výtvarnej výchovy nasledovný:

- 1. a 2. ročník = 2 vyučovacie hodiny
- 3. a 4. ročník = 1 vyučovacia hodina

Zároveň bol predmet výtvarná výchova povinným predmetom.

Tabuľka 5 Počet vyučovacích hodín

je to málo, žiadalo by sa viac	201	24%
je to dostatočné	631	76%
je to až veľa času	0	0%
<i>N</i>	832	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 6 Výtvarná výchova a jej postavenie v rámci obsahu vzdelávania

povinný predmet	764	92%
voliteľný predmetom	68	8%
je to zbytočný predmet	0	0%
<i>N</i>	832	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Z pohľadu interpretácie výsledkov môžeme konštatovať, že z pohľadu názoru našich respondentov je počet vyučovacích hodín dostatočný (76%), a len 24% respondentov si myslí, že vyučovacích hodín výtvarnej výchovy je málo a mohlo by byť viac. Je potešujúce, že ani jeden z našich

rezidentov si nemyslí, že by výtvarná výchova bola zbytočná v rámci obsahu vzdelávania na primárnom stupni vzdelávania. Uvedené výsledky priamo korešpondujú s nasledujúcou tabuľkou (č. 6), kde je zrejmé, že 92% respondentov si myslí, že výtvarná výchova má byť povinným predmetom.

Druhým kontextom nášho dotazníkového prieskumu bol obsah výtvarnej výchovy. Uvedieme najzaujímavejšie zistenia.

Tabuľka 7 Výber tém vo výtvarnej výchove

		%
podľa ročných období	438	51%
podľa sviatkov v roku	47	6%
rôzne ich kombinujem	169	20%
riadim sa obsahom učebných osnov	156	18%
náhodne ako chcem	22	5%
<i>N</i>	832	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

V tabuľke č. 7 uvádzame údaje o tom, ako naši respondenti vyberajú témy pre svojich žiakov na výtvarnej výchove. Najväčšia skupina respondentov (51 %) vyberajú témy podľa ročných období, čo súvisí aj s vekom žiakov a ich vnímanie ročných období, ktoré sa prelínajú viacerými predmetmi v rámci primárneho vzdelávania. Podľa našich zistení 20 % respondentov témy rôzne kombinuje a riadi sa učebnými osnovami (18 %). Len malé percento respondentov vyberá témy z pohľadu sviatkov roku (6 %) alebo náhodne (5 %).

V nasledujúcom zobrazení uvádzame témy ktoré sa podľa našich respondentov vyskytujú najčastejšie a tie ktoré nevyberajú nikdy, alebo len sporadicky.

Tabuľka 8 Témy v rámci obsahu

témy ktoré vyskytujú najčastejšie	kresba postavy a rodiny	témy ktoré nezdávajú	moderné umenie
	zážitok z prázdnin		elektronické médiá
	ročné obdobia		zátišia
	podnety z prírody		portrét
	podnety hudby		grafika

Zdroj: vlastné spracovanie

Uvedenú otázku sme analyzovali na základe tematickej analýzy, kde sme odpovede rozdelili podľa najčastejšie sa vyskytujúcich sa tém do skupín. V rámci témy sa najčastejšie vyskytujú (tabuľka 8) témy, ktoré sú už niekoľko rokov veľmi tradičné a opakujúce sa. Je na škodu, že naši respondenti nevyužívajú rôzne iné zaujímavé témy, ktoré ponúka práve umenie a aj moderné umenie. To sú témy ktoré naši respondenti nezaraďujú vôbec. Môže to súvisieť aj s tým, že učitelia nevedia ako s umením pracovať, ako ho vhodne sprostredkovať žiakom. V témach ktoré respondenti nezaraďujú sa vyskytujú aj výtvarné techniky, ako grafika a využívanie elektronických médií.

Tretím kontextom dotazníkového prieskumu boli výtvarné techniky a ich využívanie vo výtvarnej výchove. Výtvarná technika je špecifický prostriedok výtvarného odrazu, ktorým sa vyjadruje zmyslové a rozumové poznanie a estetický vzťah ku skutočnosti Macko (1976).

Respondenti mali napísať tri nečastejšie používané výtvarné techniky. Jednotlivé odpovede boli analyzované a zoradené podľa početnosti. V tabuľke 9 uvádzame šesť nečastejšie používaných výtvarných techník.

Tabuľka 9 Výtvarné techniky

Najčastejšie používané výtvarné techniky	Techniky			
	kresba voskovkami			
	kresba pastelkami			
	maľba vodovými farbami			
	kresba ceruzkou			
	papierové koláže			
	kombinované techniky			
	maľba temperovými farbami			

Zdroj: vlastné spracovanie

Z analýzy je zrejmé, že nečastejšie využívajú naši respondenti techniku voskového pastelku, pravdepodobne preto, že je to pomerne lacná technika a žiaci ju veľmi jednoducho vedia využívať, tak isto ako kresbu pastelkami. Menej sa vyskytuje maľba akvarelovými farbami, čo je však pomerne náročná výtvarná technika, ktorý vyžaduje zručnosť a rýchlosť pri tvorbe. Najmenej sa vyskytovali techniky ako papierové koláže, kombinované techniky a maľba temperovými farbami. V zozname výtvarných techník sa nachádzali len plošné výtvarné techniky, skôr tradičné, ale absentovala aj grafika.

Prekvapilo nás, že v tejto otázke sa nevyskytli priestorové výtvarné techniky ako modelovanie z hliny a iné priestorové techniky.

Štvrtým kontextom nášho dotazníkového prieskumu bolo vedenie vyučovacej hodiny výtvarnej výchovy. Dopytovali sme na viaceré okruhy, z ktorých uvádzame najzaujímavejšie zistenia. Jednotlivé otázky sme vyhodnocovali pomocou tematickej analýza.

Jedna z otázok bola venovaná motivácii, ktorú považujeme za veľmi dôležitú vo vyučovaní.

Tabuľka 7 Výber tém vo výtvarnej výchove

		%
podľa ročných období	438	51%
podľa sviatkov v roku	47	6%
rôzne ich kombinujem	169	20%
riadim sa obsahom učebných osnov	156	18%
náhodne ako chcem	22	5%
<i>N</i>	832	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Z hľadiska získaných údajov môžeme konštatovať, že ako motiváciu najčastejšie využívajú naši respondenti rozhovor. Je to najmenej vhodná motivácia v tomto veku žiakov. ako vhodnejšie spôsoby sa javia aktívnejšie spôsoby motivácie, kde je preferovaná emocionálna stránka osobnosti žiaka, ktorými sú rozprávky, básničky a pesničky. Ako motiváciu využívajú respondenti aj názornú ukážku, čo však nie je možné považovať za motiváciu, ale skôr ako zasahovanie do tvorby žiaka.

Nasledujúce otázky sa venovali procesom hodnotenia vo výtvarnej výchove.

Dopytovali sme sa na spôsoby hodnotenia a taktiež kedy respondenti hodnotenie využívajú v rámci vyučovacieho procesu. Hodnotenie ovplyvňuje následný vyučovací proces, jeho smerovanie. Hodnotenie by teda malo vhodne ovplyvňovať učiteľa a žiaka a smerovať ich k optimalizovaniu vyučovacieho procesu (Repiská, 2022).

Tabuľka 11 Hodnotenie

hodnotenie počas vyučovania	aj v priebehu aj na konci hodiny niekedy na konci vždy na konci	spôsob hodnotenie	známkou slovné nehodnotím

Zdroj: vlastné spracovanie

Analýza odpovedí ukázala, že navyše našich respondentov využíva hodnotenie vo výtvarnej výchove aj v priebehu vyučovacej hodiny aj na konci. Respondenti uviedli, že sa stáva, že výtvarnú výchovu nehodnotia vôbec, lebo to nepovažujú za vhodné. Malá skupina uviedla, že hodnotenie využívajú vždy na konci vyučovacej hodiny. Čo sa týka spôsobu hodnotenia, najfrekvencovanejší spôsob hodnotenia bolo hodnotenie známku. Ďalšie dve odpovede naznačujú, že respondenti využívajú aj slovné hodnotenie, ktoré považujú za vhodnejšie vzhľadom na charakter vyučovacieho predmetu.

Ako poslednú sme zaradili otvorenú otázku, ktorá sa týkala názoru respondentov na to, či je výtvarná výchova dôležitým predmetom a prečo.

Na analýzu odpovedí sme využili kódovanie in vivo. Kódovanie nie je nahradzovaním slov rozprávačov a miestnych aktérov ich synonymami a odbornejšími výrazmi (Strauss – Corbinová 1999).

Tabuľka 10 Spôsoby motivácie

motivácia	rozhovor					
	rozprávk					
	básnička					
	pesnička					
	názorná ukážka					

Zdroj: vlastné spracovanie

Otázka v dotazníku bola postavená nasledovne: je výtvarná výchova potrebný predmet na základnej škole a prečo? Respondenti mali voľný priestor na svoje odpovede. Odpovede mali rôznu podobu, od jednoslovných až po troj až štvor vetné vyjadrenia. Na základe výsledkov kódovania sme zostavili tabuľku s výsledkami (tabuľka 12).

Respondenti sa jednoznačne vyjadrili že považujú predmet výtvarná výchova za dôležitý. Na otázku prečo sa odpovede rôznili. Respondenti ocenili rozvoj jemnej motoriky, zručnosti a fantázií. Následne boli zoradené odpovede dotýkajúce sa vzťahu žiakov k vyučovaciemu predmetu, respondenti písali o pozitívnom vzťahu žiakov k výtvarnej výchove. Zaujímavým paradoxom z výskumu je to, že v poslednej otázke respondenti ocenili výtvarnú výchovu ako dôležitý a potrebný predmet ale v rámci motivácie využívajú prevažne rozhovor a výtvarné techniky používajú veľmi jednoduché a jednotvárne.

Závery výskumu

Na základe výsledkov a analýzy výskumných zistení môžeme formulovať niekoľko základných zistení:

- na základe pomerne veľkého výskumného súboru je pomerne veľká skupina respondentov mala 20 a viac ročnú pedagogickú prax, z čoho môžeme usudzovať, že učitelia primárneho vzdelávania sú skupinou viac skúsených a starších učiteľov;
- väčšina osôb nášho výskumného súboru tvorili ženy, čo korešponduje aj s reálnou situáciou edukačnej praxe;
- respondenti vyučovací predmet považujú za zaujímavý predmet a z hľadiska rozsahu za dostatočný a mal by aj naďalej zostať povinným predmetom;
- z hľadiska výberu tém a ich zaradovania sa respondenti držia stereotypných a nezaujímavých tém;
- z hľadiska výtvarných techník úplne absentujú priestorové výtvarné techniky;
- ako motiváciu respondenti najčastejšie využívajú rozhovor, čo motivujúce nie je;
- hodnotenie respondenti využívajú, ale privítali by aj iné možnosti hodnotenia, prevažne hodnotia známku;
- predmet výtvarná výchova považujú respondenti za dôležitý.

Záver

Prezentované výsledky dotazníkové prieskumu reprezentujú realitu v rámci hodín výtvarnej výchovy na základnej škole v rámci primárneho vzdelávania. Vo výsledkoch dotazníkového šetrenia je zaznamenaný aj interaktívny vzťah učiteľa a žiaka, ktorý je v rámci výtvarnej výchovy dôležitý z hľadiska procesu. Výsledky výskumu nie je možné zovšeobecniť, avšak veľkosť výskumného súboru naznačuje blízkosť reálnej situácii, preto je vhodné sa výsledkami zaoberať a prijímať opatrenia v rámci individuálneho postoja učiteľov výtvarnej výchovy, ako aj v rámci zasadnutí metodických združení na jednotlivých školách, kde výtvarná výchova je považovaná za významný predmet v rámci rozvoja žiaka a nie za predmet, ktorý je doplnkový a jeho zabezpečovanie je len formálnou záležitosťou.

Bibliografia

BRESTOVANSKÝ, Ivan. Metodologické otázky výskumu prosociálnosti. In: PODMANICKÝ, Ivan a Rajský, Andrej, eds. *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2014, s. 83–119.

CARLO, Gustavo et al. Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence*. 1999, roč. 19, č. 2, s. 133–147.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. ISBN 80-223-1628-8.

GAVORA, Peter, MAREŠ, Jiří a DEN BROK, Perry. Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*. 2003, roč. 55, č. 2, s. 126–146.

KOVÁČOVÁ, Beáta. *S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Hliník nad Hronom: Reziliencia, 2019. ISBN 978-80-972277-5-3.

MACKO, Andrej. *Výtvarné techniky II*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1976.

REPISKÁ, Martina. Hodnota hodnotenia v umeleckom vzdelávaní. In: ŠEVČOVIČ, Martin, ed. *Evalvácia v predmetoch zameraných na praktické disciplíny pri výučbe budúcich výtvarných pedagógov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2022. ISBN 978-80-223-5530-8.

STRAUSS, Anselm a CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitatívneho výskumu*. Boskovice, Brno: Sdružení Podané ruce a Nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

VALACHOVÁ, Daniela. Výtvarná expresia ako zdroj poznania dieťaťa. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku*. Ružomberok: Verbum, 2017, s. 14–30. ISBN 978-80-561-0473-6.

VALACHOVÁ, Daniela. *Flow vo výtvarnej výchove*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2022. ISBN 978-80-223-5520-9.

WUBBELS, Theo, CRÉTON, Hans A. a HOOYMAYERS, Herman P. Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model. *Journal of Classroom Interaction*. 1992, roč. 27, s. 1–12.



Student/Produkční/Kurátor/Umělec/Učitel – Zapojování a propojování studentů výtvarné výchovy a uměleckých studijních programů do profesionálního mezinárodního výtvarného provozu

Mgr. Tereza Čapandová & Mgr. Tomáš Koudela, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Česká republika

Abstract

Art education plays a crucial role not only in developing creative skills but also in preparing students for professional engagement in the dynamic cultural sector. This article explores the integration of theoretical and practical education for artists and curators through participation in international exhibition projects. It analyzes three specific exhibition platforms (LOOP, Spirit Open, Amalgamator), which connect students from the Department of Art Education at the Faculty of Education and the Faculty of Fine Arts at the University of Ostrava with artists and curators from diverse cultural contexts. The study demonstrates that direct student involvement in artistic projects contributes to their professional development, enhances curatorial and organizational skills, and provides a practical model for linking art education with professional practice. The article concludes by recommending the strengthening of interdisciplinary exhibition collaborations, expanding practical curatorial experiences in academic programs, and supporting strategies that facilitate active student engagement in the international art scene.

Key words

art education – curatorial practice – experiential learning – visual literacy – international collaboration – exhibition strategies

Úvod

V kontextu současného uměleckého vzdělávání a profesního rozvoje studentů se ukazuje jako klíčové propojení teoretických znalostí se zkušenostním učením (experiential learning), jak jej definovali Dewey (1934) a Kolb (1984). Tyto koncepty zdůrazňují, že studenti efektivně rozvíjejí své dovednosti a kompetence prostřednictvím přímé zkušenosti a aktivní participace, což je také pro oblast umění a kreativního vzdělávání silnou inspirační platformou (Freire, 1970).

Umělecká praxe na akademické půdě by měla zahrnovat nejen teoretickou výuku, ale i možnost přímé spolupráce s profesionálním uměleckým světem, tedy s kurátory, galeristy, umělci a dalšími odborníky. Jak ukazuje rámec UNESCO pro umělecké vzdělávání (UNESCO, 2024), studenti benefitují zejména z účasti na mezinárodních projektech a výstavních aktivitách, kde získávají nejen technické dovednosti, ale i schopnost strategického myšlení a organizační zkušenosti.

V tomto kontextu je nezbytné, aby umělecké vzdělávání podporovalo praktické osvojení kurátorských, produkčních a uměleckých dovedností, umožňujících studentům efektivně vstoupit na profesionální výtvarnou scénu a připravit se na dynamické prostředí současného kulturního provozu.

Zapojení studentů do uměleckého provozu

Současné výzkumy ukazují, že interdisciplinární přístupy a mezinárodní spolupráce v oblasti umění významně přispívají k profesnímu rozvoji studentů (Bourriaud, 1998; Lave & Wenger, 1991). Projekty podporující mezioborové propojení a kolektivní uměleckou tvorbu vytvářejí bezpečné prostředí pro experimentování a inovace, což potvrzují i nedávné studie zaměřené na vliv kurátorských aktivit na kariérní dráhu studentů (Corbisiero-Drakos et al., 2021).

Podle výzkumu UNESCO (2024) je klíčovou součástí uměleckého vzdělávání přímá participace studentů na výstavních projektech, což vede ke kombinaci praktického a teoretického učení. Tento model umožňuje studentům:

- osvojit si proces kurátorské a produkční práce;
- získat praktickou zkušenost s organizací výstav;
- rozvíjet kritické myšlení a schopnost reflektovat vlastní uměleckou tvorbu;
- zapojit se do mezinárodní spolupráce a budování profesních sítí.

Aktuální výzkumy ukazují, že participativní a kolaborativní přístupy v uměleckém vzdělávání nejen zvyšují profesní kompetence studentů, ale také posilují jejich sebeprezentační dovednosti a schopnost samostatného rozhodování. Tento přístup je obzvláště důležitý v kontextu vizuální gramotnosti, kde se kreativní myšlení a analytické schopnosti propojují s praktickými dovednostmi v kurátorství a galerijní edukaci (Eisner, 2002; Hooper-Greenhill, 2000).

Výzkumy zaměřené na vliv aktivního zapojení studentů do uměleckých projektů ukazují, že taková zkušenost zásadně přispívá k jejich profesnímu růstu a sebevědomí (Bublitz et al., 2019). Účast na výstavních projektech umožňuje aplikaci teoretických znalostí v praxi a zároveň podporuje rozvoj kolaborativních dovedností a týmové práce, což jsou klíčové kompetence v současném uměleckém a kreativním průmyslu (Krause & Davidson, 2019).

Podle UNESCO rámce pro kulturní a umělecké vzdělávání (2024) je praktická umělecká zkušenost nezbytnou součástí vzdělávání v kreativních oborech. Organizace zdůrazňuje význam kreativního myšlení, adaptability a inovativního přístupu k řešení problémů, což jsou dovednosti, které studenti získávají díky mezinárodním projektům a výstavním aktivitám.

Tři výstavní projekty jako model profesního zapojení studentů

V současném vysokoškolském uměleckém vzdělávání roste důraz na přímou participaci studentů na výstavních a kurátorských projektech, což jim umožňuje získat nejen teoretické znalosti, ale především praktické dovednosti potřebné pro jejich budoucí kariéru. Podle rámce UNESCO pro umělecké vzdělávání (UNESCO, 2024) je klíčové propojit vzdělávání s reálným uměleckým provozem a poskytnout studentům příležitosti k profesionální spolupráci s institucemi a mezinárodními partnery. Klíčovým aspektem těchto projektů je propojení studentů Katedry výtvarné

výchovy PdF OU (KVV), kteří se zaměřují na kurátorství, edukaci a vizuální gramotnost, se studenty Fakulty umění Ostravské univerzity (FU OU), kteří se soustředí na vlastní uměleckou tvorbu.

V následující analýze se zaměříme na tři konkrétní výstavní projekty, na kterých se podíleli studenti Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty a Fakulty umění OU. Tyto projekty reflektují nejen aktuální tendence v současném umění, ale také poskytují modely aktivního zapojení studentů do umělecké praxe a profesního prostředí. Tyto výstavní projekty ukazují, jak mohou být studenti obou fakult vnímáni jako rovnocenní partneři, kteří si vzájemně přinášejí důležité odborné znalosti a dovednosti.

Výstava LOOP – GDM Contemporary, Ostrava (2024)

Výstava LOOP, realizovaná v roce 2024 v galerii GDM Contemporary (21. 8. – 7. 9. 2024), tematicky reflektovala relativizaci pravdy v postfaktické době a otázku civilizačního kolapsu, který může nastat v důsledku dezinformací, manipulace s fakty a ignorování varovných signálů ekologické či politické krize.

Kurátorský koncept čerpal z myšlenek českého filozofa Jana Patočky, zejména z jeho teorie „života v pravdě“, která zdůrazňuje morální odpovědnost jednotlivce za poznání a jednání v rámci společnosti (Patočka, 2007). Podle Patočky pravda není pevně daná, ale neustále se vyvíjí v dynamickém vztahu mezi subjektem a okolním světem. Tento princip se odrazil ve výstavních strategiích, které tematizovaly roli vizuální kultury při utváření individuální a kolektivní paměti, mediální manipulaci a estetiku dezinformací. (GDM Contemporary, 2024)

Kurátorem výstavy byl Yaroslav Klochkov, který sestavil výběr 14 umělců z různých zemí, jejichž tvorba se pohybuje v oblasti multimediálního a konceptuálního umění. Vystavujícími umělci byli: Tereza Čapandová (CZE), Andreas Guskos (POL), Tomáš Koudela (CZE), František Kowolowski (CZE), Lady Letal (BRA), Arkadiusz Marcinkowski (POL), Babi Mello (BRA), Marcos Novak (VEN, USA), Dominik Dragos Pohludka (CZE), Jakub Pohludka (CZE), Ya Lun Tao (TWN), Artem Utrov (RUS), Li Xu (CHN), Femzor & Köi (BRA).

Role studentů v rámci výstavního procesu:

Výstava LOOP představovala nejen kurátorskou a uměleckou reflexi současných mediálních fenoménů, ale i praktický vzdělávací model, v němž byli studenti aktivními spoluorganizátory, umělci, kurátory i edukátory. V rámci tohoto procesu se studenti podíleli na všech klíčových fázích výstavní činnosti, což odpovídá principům propojení teorie a praxe v uměleckém vzdělávání, jak uvádí i UNESCO (2024).

Studenti Fakulty umění Ostravské univerzity (FU OU):

- Výtvarná participace – studenti FU OU byli zastoupeni přímo v rámci výstavy jako vystavující umělci, přičemž jejich díla tematizovala vizuální formy fenoménu postpravdy a manipulace reality.
- Technická produkce a instalace – podíleli se na přípravě výstavních prostor, osvětlení a dokumentace instalace.
- Reflexe vizuálních strategií – studenti se zapojili do odborných diskusí o vizuálních kódech pravdy a fikce v současném umění.

Studenti Katedry výtvarné výchovy PdF OU (KVV PdF OU):

- Kurátorská asistence – studenti KVV PdF OU spolupracovali na tvorbě kurátorského konceptu, výběru exponátů a jejich interpretaci v rámci didaktického přístupu.
- Edukace a mediace – podíleli se na tvorbě textů k výstavě, průvodce výstavou a edukačních materiálů pro rodiny s dětmi, čímž aplikovali principy vizuální gramotnosti v pedagogické praxi.
- Odborná reflexe a analýza – vedli kritické debaty s vystavujícími umělci i kurátorem, aplikovali teoretické poznatky z oblasti vizuální gramotnosti a mediální kultury a analyzovali způsoby vizuální manipulace v současném umění.

Klíčový rozdíl mezi oběma skupinami spočíval ve vzájemném propojení tvůrčí a analytické dimenze výstavního provozu, čímž se posílila jejich kompetence v oblasti kurátorství, umělecké produkce a vizuální gramotnosti. Tento interdisciplinární přístup odpovídá současným trendům v oblasti muzeální pedagogiky a galerijní edukace (Hooper-Greenhill, 2000; O'Neill, 2012).

Vizuální gramotnost hraje klíčovou roli nejen ve vzdělávání, ale i v samotném procesu tvorby a interpretace uměleckých děl. Eisner (2002)

poukazuje na to, že vizuální gramotnost není pouze o schopnosti „číst“ obrazy, ale především o rozvoji analytického a kritického myšlení, schopnosti interpretace a komunikace prostřednictvím vizuálních médií. V kontextu galerijní edukace to znamená, že studenti nejen vystavují a kurátorsky koncipují projekty, ale zároveň se učí, jak umělecké dílo zasazovat do širšího kulturního, historického a filozofického rámce.

Podle Hooper-Greenhill (2000) jsou galerie a muzea nejen místem uchování umění, ale také aktivním prostorem edukace, kde se skrze umělecké artefakty formují nové narativy a interpretační strategie. Výstavní praxe tak pro studenty představuje nejen aplikaci jejich dovedností, ale především proces hlubšího učení, ve kterém propojují teoretické znalosti s praktickou zkušeností.

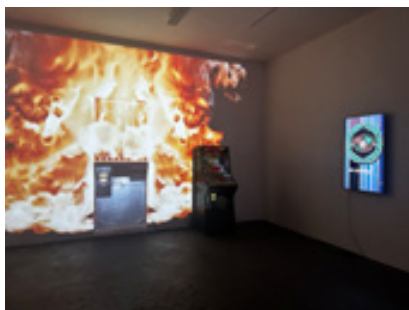
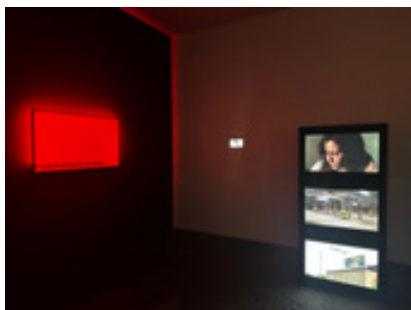
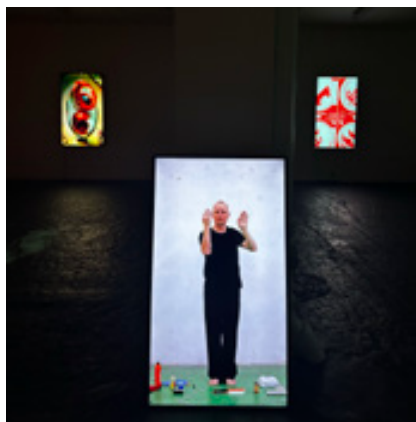
Současné kurátorské strategie čím dál více reflektují potřebu interakce s publikem a vytváření výstav jako dynamických, otevřených struktur. O'Neill (2012) analyzuje, jak se role kurátora postupně proměnila z pouhého „vybírače umění“ na mediátora mezi umělcem, dílem a publikem. Tento posun se odráží i v přístupu studentů k výstavním projektům, kde se učí nejen organizovat a instalovat výstavy, ale zároveň vést dialog s diváky, připravovat edukační materiály a zohledňovat různé způsoby percepcie umění.

Výstava LOOP představuje model interdisciplinární spolupráce mezi studenty uměleckých a pedagogických fakult. Díky propojení tvůrčích a kurátorských rolí si studenti osvojili nejen umělecké strategie, ale i teoretický a edukační kontext výstavní činnosti.

Projekt potvrdil význam propojení uměleckého vzdělávání s reálným profesionálním prostředím, jak zdůrazňuje i UNESCO rámec pro umělecké vzdělávání (2024). Tento přístup umožňuje studentům nejen pochopit mechanismy uměleckého provozu, ale také aktivně se podílet na jeho formování a kritické reflexi.



Obr. č. 1: Z přednášky čínského umělce LI XU. Foto: archiv autorů.



Obr. č. 2–4: Pohledy do výstavy. Foto: archiv autorů.

Výstava SPIRIT OPEN – Filharmonie Štětín, Polsko (2023)

Mezinárodní výstavní projekt SPIRIT OPEN, realizovaný v roce 2023 v prostorách Filharmonie ve Štětíně (22. 9. – 15. 10. 2023), propojuje českou, polskou a slovenskou uměleckou scénu. Hlavním kurátorem projektu byl Tomáš Koudela (CZE) ve spolupráci s Terezou Čapandovou (CZE), Vladimírem Beskidem (SVK) a Andreasem Guskosem (POL). Výstavu organizovala Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Filharmonia im. Mieczysława Karłowicza ve Štětíně, Galerie Jána Koniarika v Trnavě a galerie GDM Contemporary, přičemž financování zajišťoval Visegrádský fond.

Projekt reflektoval současné tendence v umění napříč médii, kdy se vedle tradičních výtvarných forem – kresby, malby a sochy – objevují také zvukové instalace, videoart, ekologické umění či hybridní obrazové struktury generované umělou inteligencí. Klíčovým obsahem byla reflexe postindustriální identity a vizuální interpretace prostoru, v němž se umělci pohybují – nejen jako prostředí pro tvorbu, ale i jako sociální a existenciální kontext.

Kurátorský koncept se zabýval uměleckou transformací existenčních témat, kdy byla díla interpretována jako vizuální platformy pro reinterpretaci etických, estetických a filozofických kategorií. Výstava tedy nefungovala pouze jako přehlídka současného umění, ale jako dialog mezi umělcem, dílem a publikem, který umožnil divákům nahlédnout do způsobů, jakými vizuální umění reaguje na současné proměny společnosti. (Ostravská univerzita, 2023)

Mezi vystavujícími byli Piotr Ambroziak (POL), Václav Buchtelík (CZE), Milan Cieslar (CZE), Tereza Čapandová (CZE), Josef Daněk (CZE), Katarzyna Dondalska (POL), Pavel Forman (CZE), Viktor Frešo, Andreas Guskos (POL), Martina Chudá (SVK), MK Kaehne (DEU), Martin Kochan (SVK), Tomáš Koudela (CZE), František Kowolowski (CZE), Jiří Kuděla (CZE), Marek Kvetan, Dáša Lasotová (CZE), Petr Lysáček (CZE), Arkadiusz Marcinkowski (POL), Bára Mikudová (CZE), Kristýna Matalová (CZE), Lujza Marečková (SVK), Libor Novotný (CZE), Gabriela Pienias (POL), Dominik Dragos Pohludka (CZE), Jakub Pohludka (CZE), Wiesława Ruta (POL), Jakub Ružinský (SVK), Kanrec Sakul (SVK), Masamichi Shibasaki

(JPN), Marek Schovánek (CZE, CAN), Jiří Surůvka (CZE), Ivo Sumec (CZE), Ivana Štenclová (CZE), Tomáš Tobolewski (POL), Dan Trantina (CZE).

Role studentů v rámci výstavního procesu:

Studenti FU OU:

- Vystavující umělci – studenti a čerství absolventi FU OU byli zastoupeni mezi vystavujícími autory, čímž získali přímou zkušenost s mezinárodním výstavním provozem a profesní zpětnou vazbu.
- Umělecká interpretace postindustriální identity – jejich díla reagovala na specifické lokální i globální kontexty, kdy se postindustriální krajina stává nejen tématem, ale i výchozím bodem pro tvorbu.
- Vizualita jako médium komunikace – projekt studentům umožnil přímé zapojení do uměleckého dialogu s etablovanými autory a kurátory.

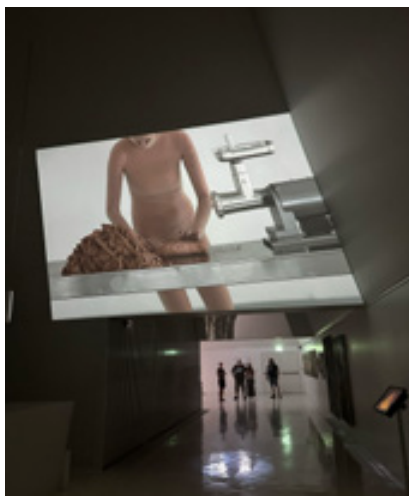
Studenti KVV PdF OU:

- Kurátorská a organizační spolupráce – studenti KVV PdF OU asistovali při přípravě výstavy, podíleli se na její instalaci a pomáhali s přípravou výstupů pro PR kampaň.
- Edukace a mediace – spolupracovali se zaměstnanci Filharmonie Štětín na přípravě edukačních programů, které byly určeny pro školní skupiny a veřejnost. Tyto programy následně realizovali pracovníci filharmonie.
- Participace na galerijní komunikaci – studenti pomáhali s přípravou doprovodných materiálů, včetně textů k výstavě a informačních letáků pro návštěvníky, podíleli se na produkční komunikaci mezi organizátory akce – všech participujících stran.

Jedním z významných doprovodných programů výstavy byla debata Spirit Open, která se konala ve Filharmonii Štětín a zaměřovala se na mezinárodní spolupráci a výstavní strategie v současném umění (Ostravská univerzita, 2023). Diskuse se účastnili vystavující autoři, kurátoři i odborná veřejnost, což studentům poskytlo možnost sledovat a aktivně se účastnit odborného dialogu v praxi.

Výstava SPIRIT OPEN byla příkladem efektivní synergie mezi uměleckou tvorbou, kurátorstvím a edukací. Díky této spolupráci si studenti nejen osvojili specifické dovednosti potřebné pro profesionální výstavní

provoz, ale také získali možnost rozvíjet svůj kritický a analytický přístup k vizuálnímu umění. Projekt zdůraznil význam participace studentů v mezinárodním uměleckém kontextu, což odpovídá současným trendům v oblasti uměleckého vzdělávání a galerijní praxe (O'Neill, 2012).



Obr. č. 5–10: Z instalace výstavy a edukačních programů pro veřejnost zaměřených na VR a digitální technologie v umění. Foto: archiv autorů, Piotr Nykowski

Amalgamator – 101 Dump Gallery, Almaty, Kazachstán (2024)

Výstava Amalgamator, realizovaná v roce 2024 v 101 Dump Gallery v Almaty, tematizovala propojení kulturních a technologických procesů mezi Střední Evropou a Střední Asií. Projekt se zaměřil na otázky globalizace, kulturních paralel a vývoje technologických forem v umění. Zároveň reflektoval transformaci postindustriálních společností a vztah mezi tradicí a futurismem – odkazoval na relikty minulosti i imaginární budoucnosti. Tento kurátorský koncept akcentoval dynamiku mezi historickou závislostí a vizemi budoucnosti a prostřednictvím uměleckých děl ilustroval prolínání různých časových rovin i teritoriálních souvislostí.

Výstavní projekt realizovali kurátoři Dominik Dragos Pohludka (CZE), Tomáš Koudela (CZE) a Yaroslav Klochkov (UKR) s asistencí kurátorky Ilyi Abolentseva (KAZ). Expozice představila široké spektrum multimedialních děl, která využívala různé umělecké formy včetně sochařství, malby, videa, instalací a digitálních médií. Mezi vystavujícími byli Aigany Kuvandyk (KAZ), Alissa Abolentseva (KAZ), Alex Faust (RUS, GBR), Altynai Osmoeva (KGZ), Andreas Guskos (POL), Arkadiusz Marcinkowski (POL), Arseniy Zinov (RUS), Artem Utrov (RUS), Aruzhan Zhumabek (KAZ), Assel Baimagambetova (KAZ), Babi Mello (BRA), Bartek Kościotek (POL), Clement Loisel (FRA), Cyril Ambroziak (SVK), Dajana Hroššová (SVK), Dariya Temirkhak (KAZ), Dominik Dragos Pohludka (CZE), Edze Ali (KAZ), Femzor (BRA), Bye Ella (KAZ), František Kowolowski (CZE), Greta/spiritV0mit (USA), Ikaro Cavalcante (BRA), Ivo Sumec (CZE), Jakub Pohludka (CZE), Jakub Ružinský (SVK), Jiří Kuděla (CZE), Jiří Surůvka (CZE), Johana Došková (CZE), Jura Pilishkin (KAZ), Lady Letal (BRA), Libor Novotný (CZE), Margarita Klimova (RUS), Marek Schováněk (CZE, CAN), Martin Gebert (DEU), Martin Juef (AUT), Martin Pavlišník (CZE), MK Kaehne (DEU), Nastia Nikitina (RUS), Natálie Ryzá (CZE), Nurbol Nurakhmet (KAZ), Orhan Kavas (TUR), Pavel Forman (CZE), Patryk Bosco (POL), Piotr Tadeusz Mosur (POL), Prokop Vjaclovský (CZE), Rama Bilal (DEU), Tereza Čapandová (CZE), Tereza Samková (CZE), Tomáš Koudela (CZE), Tuba Geçgel (TUR), Viktor Frešo (SVK), Wolker März (DEU), Wiktoria Cwityńska (POL), Wojtek Radtke (POL), Wolfgang Stiller (DEU), Yaroslav Klochkov (UKR), Yasuyuki Saegusa (JPN).

Výstava Amalgamator byla dynamickým prostorem pro uměleckou reflexi technologického vývoje a jeho vlivu na kulturní produkci. Projekty vystavujících umělců kombinovaly tradiční média s digitálními inovacemi, přičemž mnohá díla tematizovala fenomény zániku industriálních společností, proměny urbanismu nebo vztah mezi lidskou a umělou inteligencí. Jedním z důležitých prvků výstavního projektu byla také série kurátorských prohlídek vedených Yaroslavem Klochkovem, které nabízejí hlubší interpretaci jednotlivých exponátů a jejich souvislostí v širším kulturním a historickém kontextu.

Role studentů v rámci výstavního procesu:

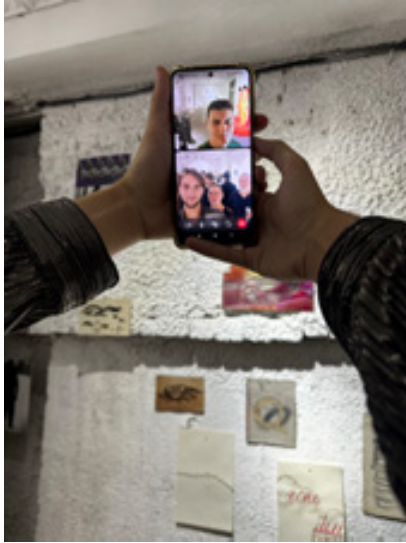
Studenti FU OU:

- Výtvarná participace – studenti FU OU byli mezi vystavujícími autory, jejich práce reflektovaly vztah mezi technologickými změnami a kulturní identitou v postindustriální éře.
- Interdisciplinární spolupráce – účast na mezinárodní výstavě jim umožnila sdílet své zkušenosti s umělci ze Střední Asie, Evropy a Jižní Ameriky a porovnat různé přístupy k vizuálním strategiím.
- Technická produkce a instalace – podíleli se na fyzické instalaci děl a adaptaci výstavních prostor v 101 Dump Gallery.

Studenti KVV PdF OU:

- Logistická koordinace a komunikace s vystavujícími umělci – studenti zajišťovali komunikaci mezi kurátory a autory děl, řešili výběr exponátů, organizaci transportu a dodání multimediálních souborů.
- Spolupráce s galerií – podíleli se na přípravě propagačních materiálů a komunikaci s organizátory v Almaty, což zahrnovalo zajištění tiskových výstupů a dokumentace výstavního procesu.
- Kurátorská reflexe a edukační perspektiva – analyzovali výstavní koncept a jeho kulturní přesahy, přičemž své poznatky prezentovali v rámci interních debat s kurátory a umělci.

Výstava představovala unikátní platformu pro propojení studentů s mezinárodními uměleckými strukturami a umožnila jim přímou zkušenost s produkčními, kurátorskými i instalačními aspekty výstavní činnosti. Tento model participace ukázal, že přímé zapojení studentů do výstavních projektů přispívá k rozvoji jejich profesních dovedností, což odpovídá současným trendům v oblasti uměleckého a galerijního vzdělávání (UNESCO, 2024).



Obr. č. 11-15: Z komunikace mezi galeriemi v Ostravě a Almaty; Z komentované prohlídky, Pohledy do výstavy. Foto: archiv autorů.

Závěr a doporučení

Výsledky analýzy tří výstavních projektů ukazují, že přímá participace studentů na kurátorských, organizačních a uměleckých aktivitách má významný dopad na jejich profesní rozvoj. Klíčovým přínosem bylo rozšíření praktických dovedností v oblasti produkce a managementu výstav, ale také rozvoj schopností vizuální analýzy, reflexe a komunikace s odbornou i širokou veřejností.

Každý z výstavních projektů přinesl odlišné zkušenosti:

- LOOP umožnil studentům přímé zapojení do tematické reflexe mediální manipulace a vizuální gramotnosti, přičemž posílil jejich schopnosti kritické analýzy a práce s konceptuálním uměním.
- Spirit Open kladl důraz na mezioborové propojení s institucemi, jako je Filharmonie Štětín, kde studenti rozvíjeli své dovednosti v oblasti edukace a kurátorské praxe v rámci velkých kulturních institucí.
- Amalgamator poskytl studentům zkušenost s mezinárodní výstavní produkcí v neevropském prostředí, čímž podpořil jejich adaptabilitu a interkulturní kompetence.

Na základě získaných poznatků lze navrhnout několik opatření pro další rozvoj uměleckého vzdělávání:

- Prohloubení mezinárodní spolupráce – rozšíření výměnných programů a partnerství s institucemi v Evropě i mimo ni.
- Strukturální začlenění kurátorské praxe do výuky – systematická integrace výstavních projektů do studijních plánů tak, aby studenti absolvovali minimálně jednu mezinárodní výstavní zkušenost během studia.
- Podpora interdisciplinárních projektů – větší propojení umělecké praxe s vědeckým výzkumem a pedagogikou, čímž se posílí přenositelnost získaných dovedností.
- Rozvoj kritického myšlení, vizuální gramotnosti – intenzivnější zapojení studentů do kurátorských debat a analytických diskusí o současném umění v rámci výstavních projektů.
- Praktická příprava na kulturní management – začlenění workshopů a školení zaměřených na financování výstav, grantovou politiku a produkční aspekty uměleckého provozu.

Budoucnost uměleckého vzdělávání vyžaduje flexibilnější propojení teoretických a praktických přístupů, přičemž klíčovým faktorem je reálná zkušenost studentů s výstavní a kurátorskou praxí v profesionálním mezinárodním kontextu.

Literatura

BOURRIAUD, Nicolas. *Relational Aesthetics*. Dijon: Les Presses du Réel, 1998. ISBN 978-2-84066-060-6.

BUBLITZ, Melissa G., RANK-CHRISTMAN, Tracy, CIAN, Luca, COR-TADA, Xavier, MADZHAROV, Adriana, PATRICK, Vanessa M., PERA-CCHIO, Laura A., SCOTT, Maura L., SUNDAR, Aparna, TO, Ngoc (Rita) a TOWNSEND, Claudia. Collaborative Art: A Transformational Force within Communities. *Journal of the Association for Consumer Research* [online]. 2019, roč. 4, č. 4, s. 324–340. ISSN 2378-1815. Dostupné z: <https://doi.org/10.1086/705023>. [Cit. 2024-11-09].

CORBISIERO-DRAKOS, Loretta, REEDER, Laura K., RICCIARDI, Laura, ZACHARIA, Joy a HARNETT, Susanne. Arts Integration and 21st Century Skills: A Study of Learners and Teachers. *International Journal of Education & the Arts* [online]. 2021, roč. 22, č. 2. ISSN 1529-8094. Dostupné z: <http://doi.org/10.26209/ijea22n2>. [Cit. 2025-01-29].

DEWEY, John. *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company, 1934. ISBN 978-0-399-53197-2.

EISNER, Elliot W. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press, 2002. ISBN 978-0-300-09523-9.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1970. ISBN 978-1-4742-2854-0.

GDM CONTEMPORARY. *GDM Contemporary* [online]. Ostrava: GDM Contemporary, 2024. Dostupné z: <https://www.gdmcontemporary.com/>. [Cit. 2024-02-10].

HOOPER-GREENHILL, Eilean. *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge, 2000. ISBN 978-0-415-20446-4.

KOLB, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall, 1984. ISBN 978-0-13-295261-3.

KRAUSE Amanda E. a DAVIDSON, Jane W. Ensemble Practices in the Arts: A Reflective Matrix to Enhance Team Collaboration and Creativity. *Arts and Humanities in Higher Education* [online]. 2019,

roč. 19, č. 1, s. 63–83. ISSN 1474-0222. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1474022219885791>. [Cit. 2024-11-09].

LAVE, Jean a WENGER, Étienne. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. ISBN 978-0-521-41308-4.

O'NEILL, Paul. *The Culture of Curating and the Curating of Culture(s)*. Cambridge, MA: MIT Press, 2012. ISBN 978-0-262-51762-5.

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA. *Spirit Open*. Ostrava: Ostravská univerzita, Centrum vizuálních studií, 2023. Dostupné z: <https://pdf.osu.eu/cvs/29159/spirit-open/>. [Cit. 2024-02-10].

PATOČKA, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: OIKOYMENH, 2007. ISBN 978-80-7298-275-2.

UNESCO. *Rámeček UNESCO pro kulturní a umělecké vzdělávání*. [online]. Dostupné z: https://www.mkcr.cz/doc/cms_library/unesco-ramec-pro-kulturni-a-umelecke-vzdelavani_2024_cz-18816.pdf. [Cit. 2024-12-06].



Summary

Art education today faces challenges arising from the transformations in visual culture, digital technologies, and interdisciplinary approaches within artistic pedagogy. The rapid development of new media, the growing importance of visual literacy, and the need to integrate artistic creation with other fields raise fundamental questions concerning the content, methods, and objectives of art education in contemporary society. *Art Education in Interactions* is a collective academic reflection on these changes and their impact on pedagogical practice, curriculum innovation, and artistic education in both school and academic settings.

This publication aims to provide an interdisciplinary perspective on contemporary art education and to illustrate how artistic disciplines can respond to the evolving conditions of the modern world. The monograph connects theoretical discourse with concrete pedagogical and artistic projects, offering new perspectives on visual education. It is intended for scholars, educators, students of artistic disciplines, and researchers specializing in visual culture, art education, and interdisciplinary teaching methodologies.

The book is structured around four key thematic areas. The first section, *Visual Interactions and Expression*, explores visual communication, audiovisual media, and their intersections with artistic practice. The contributions examine the influence of film on visual arts, the role of sound in audiovisual production, methods of presenting historical manuscripts in museum settings, and integrated teaching approaches focused on environmental education. The second section, *Technoworld*

and Education, reflects on transformations in art education within the context of technological innovation. The authors address heuristic methods, the use of artificial intelligence and generative visual tools, interdisciplinary approaches to artistic creation, and questions of cultural identity in art education. The third section, Communication and Encounters, focuses on the dialogue between art, pedagogy, and societal contexts. Contributions discuss the visual interpretation of sound, transitions between artistic media, strategies of artistic practice, and the role of audience participation in art education. The fourth section, Curricula and Collaboration, examines the content of art education and the connection between pedagogical training and artistic practice. It addresses the professional preparation of students in artistic disciplines, transformations in school curricula, and the significance of collaboration between educational institutions and the cultural sector.

This monograph presents contemporary approaches to art education in the context of ongoing societal and technological shifts. Its goal is not only to analyze new pedagogical methods and strategies but also to inspire educators and students to explore innovative forms of visual education. We believe this publication will contribute to the academic discourse on the future of art education and provide valuable insights for further research and practical application in school-based and gallery education.



Seznam autorek a autorů

Mgr. Tomáš Arnold

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZE

Mgr. et MgA. David Bartoš, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZE

PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, SVK

Mgr. Milan Cieslar, PhD.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, CZE

Mgr. Tereza Čapandová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, CZE

Mgr. et Mgr. Jiří Černý, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZE

doc. Kateřina Dytrtová, PhD.

Katedra dějin a teorie výtvarného umění, Fakulta umění a designu & Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, CZE

MgA. Petr Falk, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, CZE

PhDr. Michal Filip, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, CZE

MgA. Hynek Chmelař

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita Brno, CZE

prof. dr hab. Joanna Imielska

Uniewrsytet Artystyczny im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu, POL

Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, CZE

Mgr. Tomáš Koudela, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, CZE

doc. MgA. František Kowolowski

Fakulta umění, Ostravská univerzita, CZE

Mgr. Sára Lipnerová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita palackého v Olomouci, CZE

Mgr. art. et Mag. Art. Martina Lukić, ArtD.

Katedra umenia a kultúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, SVK

Mgr. Lucie Melechovská

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, CZE

Mgr. Kateřina Mesdag

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZE

Mgr. MgA. Dagmar Myšáková, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, CZE

PaedDr. Martina Pavlíkánová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, CZE

Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci, CZE

Mgr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

Katedry výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, CZE

PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, CZE

Mgr. Kristýna Říhová, Ph.D.

Národní galerie Praha, CZE

Mgr. et Bc. Milada Sommerová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita Brno, CZE

Mgr. Kateřina Štěpánková, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, CZE

doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, CZE

prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Katedra umenia a kultúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, SVK

PhDr. Hana Valešová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci, CZE

Mgr. et Mgr. MgA. Petra Vichrová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, CZE

Jmenný rejstřík

A

Adamski, Adam
139, 152
Adorno, Theodor W.
18, 24
Albers, Peggy
184, 195
Ambroziak, Cyril
477
Ambroziak Piotr
474
Anderson, Wes
25, 26, 32
Arnheim, Rudolf
299, 306
Arnold, Tomáš
5, 10, 43, 44, 109, 491

B

Barthes, Roland
125
Bartlová, Milena
38, 49, 299–301, 306, 446
Bartoš, David
5, 10, 17, 491
Baudrillard, Jean
125
Beghetto, Ronald
103, 198–201, 208, 209
Belting, Hanz
217, 218, 220, 221, 222, 233

Bendová, Helena
140, 152, 153
Berger, John
190, 195, 215, 220, 233
Beuys, Joseph
263, 264, 277, 311, 313
Biarincová, Patrícia
6, 10, 201, 208, 239, 245, 246, 252, 256,
373, 386, 491
Bishop, Claire
368, 369, 372, 386
Bourdieu, Pierre
286

C

Cage, John
56, 61
Cieslar, Milan
6, 11, 389, 391, 474, 491
Csikszentmihalyi, Mihaly
88, 102

Č

Čapandová, Tereza
7, 11, 467, 470, 474, 477, 491, 512
Černý, Jiří
5, 10, 37, 40–42, 44, 46, 49, 491
Černý, Pavol
40, 49

D

Da Vinci, Leonardo
316

Deleuze, Gilles
125, 427, 432, 446
Derrida, Jacques
124, 125, 127, 135
Dondalska, Katarzyna
474
Duchamp, Marcel
59, 61, 282, 286, 290
Dytrtová, Kateřina
6, 10, 279, 294, 491

E

Eco, Umberto
294, 370, 371, 386
Eisner, Elliot W.
202, 208, 469, 471, 482
Engell, Sarah
160, 168, 169

F

Falk, Petr
5, 10, 53, 491
Fauconnier, Gilles
71, 72, 83
Femzor
470, 477
Filip, Michal
6, 11, 297, 492
Forman, Pavel
474, 477
Foucault, Michel
125
Freire, Paulo
468, 482
Fulková, Marie
90, 102, 178, 179, 181, 406, 407, 411,
412, 437, 446
Fullerton, Tracy
142, 152

H

Habermas, Jürgen
310
Heidegger, Martin
124, 135, 217

Hemingway, Ernest
426, 446

I

Imielska, Joanna
6, 11, 309, 310, 318, 321, 492

J

Janík, Tomáš
361, 363, 412, 419, 446
Jiroutová, Jana
166, 171
Johns, Mark
425, 447

K

Kaehne, MK
474, 477
Kafková, Helena
6, 11, 176, 177, 181, 323, 492
Kaprow, Allan
19
Karwowski, Maciej
198, 199, 201, 203, 208, 209
Klee, Paul
329, 330
Klimt, Gustav
31
Kochan, Martin
474
Koťátková, Eva
406, 409, 415–417, 427, 428, 431, 434,
445, 449
Koudela, Tomáš
1, 7, 11, 467, 470, 474, 477, 492, 512
Kowolowski, František
5, 10, 123, 470, 474, 477, 492
Kuděla, Jiří
474, 477
Kuřiková, Michaela
88, 103, 414, 420, 443, 447
Krause, Amanda
469, 482

L

Lasotová, Dáša
318, 321, 474
Lipnerová, Sára
5, 10, 137, 492
Lukić, Martina
6, 183, 492

M

Mareš, Jiří
65, 83, 453, 464
Matisse, Henri
38, 39, 49, 218
McLuhan, Marshall
190, 195, 217, 219, 220, 222, 234
Mesdag, Kateřina
5, 10, 63, 84, 492
Musilová, Jana
72, 83

N

Nečasová, Eva
148, 153, 176, 179, 181
Nolan, Christopher
25, 26
Novak, Marcos
470
Novotná, Magdalena
88, 103, 414, 420, 443, 447
Novotný, Libor
474
Novotný, Vojtěch
299, 301, 306

O

Ochalla, Bryan
140, 153

P

Pavlikánová, Martina
5, 6, 10, 11, 155, 389, 390, 391, 394, 492
Pechová, Zuzana
5, 10, 87, 103, 493

Perset, Karin
147, 153
Petříková, Martina
158, 170
Pitter, Emil
337, 338, 344
Pospíšil, Aleš
6, 11, 90, 103, 333, 334, 335, 336, 338,
340, 341, 344, 493
Příkrylová, Katarína
5, 10, 90, 103, 173, 493

R

Reich, Björn
49
Richterová, Bohdana
224, 234
Rusnák, Radoslav
158, 170
Rywiková, Daniela
157, 170

Ř

Říhová, Kristýna
405, 408, 411, 412, 420, 422, 432, 435,
447, 448, 493B

S

Schiller, Friedrich
323, 328, 329, 330, 331
Searle, John R.
290, 294, 295
Skála, Dušan
21
Sochorová, Tereza
21
Solnit, Rebecca
312, 321
Sommerová, Milada
5, 10, 155, 493
Soukup, Vítek
21
Steiner, Rudolph
263, 277

Sterec, Pavel
21, 365, 378, 382, 383
Stevenson, Deborah
312, 313, 321

Š

Šobáňová, Petra
5, 10, 40, 43, 51, 63, 70, 72, 82, 84, 90,
103, 104, 120, 166, 171, 344, 392, 402,
412, 418, 449, 493
Štěpánková, Kateřina
6, 10, 88, 103, 104, 197, 493
Šubrtová, Milena
158, 171

T

Turner, Mark
71, 72, 83

U

Uždil, Jaromír
223, 224, 235, 325, 326, 331, 339
Urban, Otto
158, 171

V

Valešová, Hana
5, 10, 87, 103, 493
Valachová, Daniela
6, 11, 246, 257, 451, 454, 464, 493
Vančát, Jaroslav
90, 103, 174, 179, 181, 221, 235
Vichrová, Petra
6, 10, 213, 493
Vygotskij, Lev
67, 84

W

Wittgenstein, Ludwig
141

Y

Yves, Klein
19, 59

Z

Zandere, Inese
161, 168, 171
Zikmundová, Vladimíra
90, 103
Ztohoven
54
Zvěřina, Josef
297, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306

Místní rejstřík

A

Akademie múzických umění (Praha)
61, 152, 233
Akademie výtvarných umění (AVU, Praha)
277, 330, 387
Albertina (Vídeň)
289, 295
Almaty (Kazachstán)
477, 478, 479
Asie
477, 428

B

Bauhaus
273, 274, 329, 330, 331
Berlín
259, 273, 274, 275, 276
Bratislava
161, 169, 170, 183, 192, 193, 256
Brno
259, 331, 363, 446, 464

C

Centrum prevence rizikové virtuální komunikace
139, 152
Centrum současného umění DOX (Praha)
158, 171
Centrum umenia a kultury (CUK, Bánská Bystrica)
398, 401

Č

Česká republika
17, 37, 53, 63, 87, 109, 173, 197, 201,
213, 259, 279, 297, 323, 333, 349, 365,
389, 399, 405
České Budějovice
234, 297, 344, 345
Československo
300, 301, 335, 338, 390
Červený Kostelec
386

D

DAMU (Praha)
409, 424

E

Edinburgh
42, 49
Evropa
199, 201, 205, 412, 426, 427, 477, 478,
480
Evropská komise
138, 147, 152

F

Fakulta výtvarných umění VUT v Brně
61
Fakulta umění Ostravské univerzity (FU OU)
5, 123, 470, 471, 475, 478

Fakulta architektury (ČVUT)
336, 337, 338

G

Galerie Dukla
273

Galerie Kabinet 217
134

Galerie moderního umění v Roudnici
nad Labem
365, 374, 382, 383, 386

Plato (Ostrava)
273, 274

Galerie Provoz
273

GDM Contemporary (Ostrava)
470, 474, 482

H

Hollywood
19, 26

Houston
314

Hradec Králové
173, 197, 201, 397, 493

J

Jihočeská univerzita (České Budějovice)
53, 213, 234, 298, 306, 333, 491, 492,
493

K

Katedra výtvarné kultury, Pedagogická
fakulta, Univerzita Jana Evangelisty
Purkyněv Ústí nad Labem
365, 397, 491, 492

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby,
Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec
Králové
173, 197, 201, 397, 493

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická
fakulta, Jihočeská univerzita
53, 213, 336, 397, 491, 493

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická
fakulta, Masarykova univerzita
396, 492, 493

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická
fakulta, Ostravská univerzita
467, 491, 492

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická
fakulta, Univerzita Karlova
323, 344, 396, 398, 492

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická
fakulta, Univerzita Komenského
397

Katedra výtvarné výchovy,
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja
Bela v Banskej Bystrici
397

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická
fakulta, Univerzita Palackého
17, 37, 63, 109, 137, 396, 412, 491, 492,
493

Katolícka univerzita v Ružomberku
239, 256, 491

Kazachstán
477

L

Liberec
169, 353

M

Manhattan
313

Masarykova univerzita (Brno)
49, 171, 233, 259, 277, 331, 363, 446,
492, 493

N

Národní galerie Praha
405, 414, 447, 493
Národní pedagogický institut
120, 401

Německo
43, 164, 267, 350

New York

83, 102, 152, 208, 209, 210, 211, 234,
269, 277, 282, 295, 446, 482

O

Olomouc

17, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 49, 51,
63, 64, 65, 78, 82, 83, 84, 103, 104, 109,
120, 137, 146, 181, 233, 235, 257, 331,
344, 386, 396, 412, 449, 491, 492, 493

Ostrava

51, 123, 170, 234, 259, 272, 273, 344,
345, 389, 411, 467, 470, 482, 483, 512

Ostravská univerzita

123, 389, 474, 475, 493, 467, 491, 492

P

Plzeň

84, 103, 181, 447

Polsko

309, 474

Praha

49, 61, 83, 84, 102, 103, 120, 135, 152,
168, 169, 170, 171, 181, 233, 234, 235,
268, 277, 294, 295, 306, 331, 336, 344,
363, 386, 387, 401, 405, 406, 414, 446,
447, 448, 449, 483, 493

Prešovská univerzita

170, 171, 398, 399

Prostějov

18

R

Roudnice nad Labem

365, 382, 383, 386

Ružomberok

208, 256, 257, 386, 464

S

Slovensko

162, 163, 239, 375, 390, 393, 394, 395,
396, 397, 398, 399, 451, 456

SNG – Slovenská národní galerie

256

Stockholm

26, 321

Štětín (Polsko)

474, 475, 480

T

Tate Modern (Londýn)

20, 280, 282, 295

U

UNESCO

69, 83, 468, 469, 471, 472, 478, 483

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

277, 279, 349, 491, 492

Univerzita Karlova (Praha)

84, 103, 181, 234, 295, 306, 323, 344,
446, 448, 449, 492

Univerzita Komenského (Bratislava)

397, 451, 464, 492, 493

Univerzita Palackého (Olomouc)

37, 51, 63, 83, 84, 109, 120, 137, 396,
449, 491, 492

Uniwersytet Artystyczny im. Magdaleny

Abakanowicz w Poznaniu

309

USA

6, 10, 197, 198, 201, 203, 204, 205, 429,
470, 477

Ústí nad Labem

61, 262, 277, 279, 294, 349, 365, 374,
386, 397, 491, 492

V

Vlastivědné muzeum v Olomouci

38, 39, 46, 47, 48, 49

Vídeň

295

Vila Vilekula (Háj ve Slezsku)

273

Z

Západočeská univerzita v Plzni

84, 103, 181, 447

Vydavatel | Publisher

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Editor

Tomáš Koudela

Grafická oprava, obálka a sazba | Graphic Design, Cover and Typesetting

Tereza Čapandová

Technická redakce | Technical Editing

Jakub Pohludka

Fotografie | Photography

Archivy autorek a autorů | Archives of the Authors

Recenzenti | Reviewed by

doc. Mgr. Jakub Guziur, Ph.D.; prof. dr hab. Arkadiusz Mieczysław Marcinkowski

Ostrava, 2025

CC BY-NC-SA 4.0 Uved'te původ – Neužívejte dílo komerčně – Zachovejte licenci 4.0
Mezinárodní smlouvy | Attribution – NonCommercial – ShareAlike 4.0 International Deed

ISBN 978-80-7599-482-0 (online ; pdf)

ISBN 978-80-7599-471-4 (print)

