Studijní opora pro studenty dálkového studia vizuálních oborů,
předmětu KVV / 4457 Teorie výtvarné výchovy 1; KVV / 4458 Teorie výtvarné výchovy 2,
obsahuje **výběr z publikace Ko-text, tj. kapitoly 2.-5.**, které obsahují edukativní projekty

Publikace KO-TEXT
Analýzy výtvarných projektů
Autoři: Kateřina Dytrtová, Martin Raudenský et al.

Na knize dále spolupracovali: Jan Slavík v pozici konzultujícího teoretika (označené poznámky v rozloze celého textu) a Eva Štefanová (kapitola Podmínkové hry)
Obrazová příloha publikace je na cloudové adrese: **goo.gl/1dNfz1**

Anotace:

Publikace Ko-text představuje a analyzuje výtvarné projekty napříč oborovým i věkovým spektrem tvůrců, od dětí základní školy po studenty na vysoké umělecké škole. Na projekty nejmladších autorů, dětí ve věku 7-10 let, reaguje jeden ze spoluautorů knihy svými tvůrčími projekty a vzniká umělecko-edukační tvůrčí diskurs, který generuje hravý a aktivizující charakter grafické podoby publikace. Jedná se o „multiple“, který se svou formou hlásí k spontánnosti a hravosti Fluxu, k jeho autorským herním dialogům se spoluhráči, k citlivosti pro celostnost účinku „events“, jak vysvítá také z formy navrhovaných dětských projektů. Témata textu vznikla jako úvahy nad oborovými rolemi teoretiků, tvůrců, učitelů a galerijních animátorů, kterým jsou také texty určeny. Dává si za cíl prohloubit komunikaci mezi těmito rolemi a přispět k výuce výtvarného oboru s rysy experimentu, akčnosti a hravosti inklinující k současným vizuálním strategiím a dalším recyklovaným užitím, založeným na celostním propojení tvaru, gesta, zvuku a prostoru. V tomto úhlu pohledu napříč se publikace snaží zahlédnout principy tvorby, budování významu díla a možnosti porozumění a interpretace. Používá metodu konceptové analýzy, pomocí které lze porozumět konstrukci významu díla a interpretačnímu rozptylu. Proto konkrétní zasazení jevu v konkrétním ko-textu a v souvislostech se širším kontextem, například se skupinou srovnatelných děl či strategií, je setrvale přítomný leitmotiv textů, který byl povýšen i do názvu celého textu.

Multipl nabízí dostupnost uměleckého artefaktu, čímž mimo jiné proměňuje unikátní auru díla.
Doplňkové edukační materiály uzavřené v lepenkové krabici vytváří spolu s knihou svéráznou podobu multiplu. Jednoduchý koncept tvoří tradiční papírové hříčky v soudobé autorské interpretaci. Doplněný o kontrast produktu průmyslové polygrafie (kniha a její vazba) a malonákladovým, rukodělným tiskem provedeným technikami originální grafiky (doprovodné materiály). Interaktivní prvky rozvíjejí původní témata knihy a současně přidávají další. Multiplikací (multipl) se v tomto případě nezmnožuje uzavřené umělecké dílo, ale naopak se jedná o proměnlivou sadu startovacích podkladů pro výtvarné hry, výuku a experimentaci. Rádi bychom, aby se materiály prakticky používaly a nezůstalo pouze u formy sbírkového předmětu. Snad mohou posloužit i jako inspirační impuls k tvorbě vašich vlastních konceptů, ostatně tak je koncipovaná publikace celá.
Flipbook (animační knížka), leporelo, herní plány, videosekvence, papírové skládačky a koule, šablony, karty.

Obsah

Úvod

1. Kdy se kostka stává uměním?

1.1 Vztah umění a vědy, výstava Mariany Castillo Deball v Berlíně
1.2 Struktura, obsah a význam a kontext

2. Tvar a zvuk

2.1 Umění a komunikace
2.2 Pavel Mrkus, Radiolaria, analýza a doprovodné programy
    2.2.1 Analýza projektu Radiolaria
    2.2.2 Koncepce, interpretace a doprovodné programy
2.3 Zrak, sluch a kresba
2.4 Viděné a slyšené, procesuálnost a trvalost
    2.4.1 Projekt Maluma komiks, výtvarný projekt dětí 4. a 5. třídy
    2.4.2 Projekt Zvukové procesy, výtvarný projekt dětí 2. - 5. třídy
    2.4.3 Projekt Bedny a vlaštovky, výtvarný projekt dětí 2. - 5. třídy

3. Kolíčky, nůžky a šrouby

Výtvarný projekt dětí 4. a 5. třídy
3.1 Vymezení teoretických záměrů projektu
3.2 Výtvarné zadání
3.3 Koncept výtvarného zadání
3.4 Závěry: Proč vizuálně podobné nemusí mít stejný význam?

4. Hrdina v akci

Výtvarný projekt dětí 2. - 5. třídy
4.1 Sklep-galerie
4.2 Koncept zadání a reflexe projektu
    4.2.1 „Bod obratu“ a další rozvinutí projektu
    4.2.2 Vizuální přitažlivost a exprese
4.3 Kartonová věž
4.4 Světelné projekce a vlaštovky

5. Podmínkové hry

5.1 Pravidla a omezení inovace
5.2 Podobné není stejné
5.3 Příklady provedení
    5.3.1 Konceptorem pravidel je učitel a student pracuje podle pravidel (Eva Štefanová)
    5.3.2 Konceptorem pravidel i hráčem jsou studenti
5.4 Analýza výtvarného projektu
    5.4.1 Podmínky, struktura, mezery a fakta
    5.4.2 Konceptor, pravidla a média

6. Vztah díla, konceptu a názvu

6.1 Popis obhajoby výtvarného díla „Šamanská hůl“
6.2 Teoretické teze
6.3 Analýza bakalářská práce „Zvuk jako výchozí bod pro grafické zpracování“

7. Jazyky médií, obraz a zvuk

7.1 Analýza audiovizuálního díla „Limitní vjem“
7.2 Fikční světy, struktura, hranice systémů, náhoda a chyba

Závěry textu

2. Tvar a zvuk

V této kapitole bychom se rádi věnovali projektům spojujícím vizuální a zvukovou oblast a to jednak ve sféře umění, tak v oblasti doprovodných galerijních projektů a edukace. Seznámíme se projektem Pavla Mrkuse Radiolaria, kde spojíme analýzu projektu s adekvátní podobou a kvalitou doprovodných programů a se dvěma příklady edukace, které rozpracovávají expresivitu tvaru ve spojení se zvukem. První projekt se zaměřuje na zvukovost řeči, tedy barevnost a „akustické tvary" držené fonematickými prostředky, a druhý pracuje se zvuky, ruchy a šumy. „Tvůrcem, který reaguje" na konkrétní projekt dětí, bude grafik Martin Raudenský.

2.1 Umění a komunikace

Témata kapitoly: jaké je předporozumění laika při otázce: co je kvalitní umění? Co je kvalitní doprovodný program, co je kvalitní edukace? Komunikativní funkce umění. Rozhraní subjektivního, intersubjektivního a objektivního v procesu vnímání a porozumění tvorby. Subjektivní vnímání, objektivní vlastnosti díla, intersubjektivní dohadování významu. Ve společné situaci má každý svůj jedinečný zážitek, jehož prostřednictvím „významově filtruje" obsah situace. Stabilní prvek zajišťující „společenství myslí" jsou konvenční znaky, notace fonematická, matematická a hudební. Umění využívá konvenční znakové systémy k tomu, aby je neustále „destabilizovalo" na výrazy, které je nutné znovu a znovu „dešifrovat". Výraz jako sjednocení jevu a pro-jevu prostřednictvím určité zaměřenosti.

V úvodu textů zacílených na analogie a odlišnosti zvukové a vizuální oblasti a vazby tak zaměřených tvůrčích projektů na širší kulturní kontext si připomeňme, co jsou nejčastější představy neodborníka o oboru umění. Co předpokládá, s čím počítá. Co je běžnými prekoncepty (předporozuměním) při otázce: co je kvalitní umění? ►Obr. 200a, 200b. A v důsledku, co je kvalitní doprovodný program, či co je kvalitní edukace? Jak úvodní úvaha naznačuje, hlavním problémem komunikace nad mnohoznačnými objekty umění bude propast mezi běžně zažívaným na straně jedné a myslitelným na straně druhé. Řešení tohoto napětí bude umístěno do způsobu „prezentování" konceptů autora. Proto se následující texty zabývají především konceptovou analýzou díla a způsoby porozumění dílu.

Klíčovými tématy tedy jsou otázky: jak je tvořeno dílo (role tvůrce); jak je dále postprodukováno, komentováno, myšleno, vybíráno do nových konfigurací a nových úhlů pohledu (role kurátorů a teoretiků); jak je možné porozumět dílu, ale i novým konceptům jeho dalšího užití „svou výbavou" (role vnímatele); jak je vhodné nastavit širší komunikaci a další postprodukci nad dílem (role kurátora, role tvůrce doprovodných programů a edukátora). Žádná z těchto rolí nekooperuje sama o sobě. Jedná se o vztahovou interagující síť vztahů a vlivů.

Například platí, že toto dílo bylo pochopeno nejvhodněji právě v tomto kurátorském konceptu, tedy kurátor svým výběrem a projektem ovlivnil a předznamenal myšlení o oboru na delší dobu. Že tento teoretický argument nebo způsob uvažování umožnil rozběhnout právě takovou komunikaci nad dílem. Že tento ohled na běžného (anonymního) vnímatele, či tento sociologický jev pomohl zkonstruovat právě tento typ tvůrčích či edukativních projektů a úvah o smyslu umění. Tyto role se propojují, vzájemně na sebe působí a tvarují tak diskurs světa umění a jeho zakotvení a smysl v kultuře obecně. Tedy „způsob myšlení dnes" ovlivňuje tvorbu, protože ona je vlastně jeho produktem. Právě „způsob myšlení" nás proto velmi zajímá, protože spojuje všechny výše zmíněné role.

Naše texty se proto z tohoto širokého interagujícího prostoru soustředí na hranici: jak je dílo konstruováno a proč a jak je mu rozuměno. Zajímá nás komunikativní funkce umění, zážitek, porozumění a v důsledku poznání. Na počátku nás tedy zajímají obvyklé či nejčastější modely předporozumění, se kterými do tohoto pole vstupuje běžný (anonymní) vnímatel. Bez znalosti těchto před-nastavení, těchto představ tvůrce nenasměruje dostatečně přesně smysl svého díla, kurátor nepřipraví cíleně projekt a animátor či učitel nezformuluje účinně doprovodné programy v galerijním či školním prostoru. Není tím řečeno, čemu se mají tvůrce, kurátor, animátor a učitel přizpůsobit, ale naopak, s čím mají jako s nevyřčeným a často tabuizovaným počítat jako setmělým horizontem, který znepřehledňuje situaci a vysvětluje mnohá nepochopení a napětí v oboru.

Laik očekává od umění zobrazení „krásy“, což je již tak dlouho vysmívané a kritizované, že dochází - opět již delší dobu - k obavě autora, že by snad mohl být nařčen odborníky oboru z estetizace svého tématu, což je chápáno záporně. Oba případy jsou ale ve svých vzájemných reakcích pouze vymknuté ze souvislostí a proto matoucí. Problém není v samotném tématu krásy, která je velmi důležitou kategorií pro vystižení hodnot závislých na symbolizačním vztahu mezi vnímáním objektivních kvalit a jejich subjektivním uchopením.[1] Problémem je způsob, jakým je krása začleněna do konstruování významu díla. Důvod její zneužitelnosti je dán možností odtržení vnějšího smyslového dojmu provázeného libostí od pravdivosti a od hodnotového systému odhalovaného prostřednictvím interpretování obsahu. Proto krása sama pro svou samozřejmou účinnost bývá zneužívanou nálepkou kýče nebo snadných řešení, což může být výše uvedená situace tvůrce, který bude napaden, že marně estetizuje svůj objekt, jestliže „pouze“, nebo „nadbytečně“ estetizuje.

To, oč jde, je tedy „způsob krásy“ spolu s významem, v jakém figuruje v souhře všech složek díla. ►Obr. 201a, b, c (ve složce 02 Tvar a zvuk). Vanitás z doby baroka, Willem van Aelst, 1627 –1683, ale také jako téma soudobého umění: Milan Houser, Jiří Černický. Vanitás uvedeného typu je dodnes vlivný typ úvah. A to proto, že nabízí ještě další polohu významu, tedy nikoliv jen technickou bravuru a prvoplánovou krásu, ale že teprve v tomto vypointovaném kontrastu smyslově bohaté a „přenádherné krásy“ záblesku tohoto světa eschatologická témata získají řádnou rasanci a náležitý konflikt.

Běžný divák také očekává zobrazení „plnění“ svých nedosažitelných snů a účast na světech, které jsou v jeho době „ikonou“. Nerozeznává hranice řemesla a umění a dokonalou řemeslnou zručnost nezřídka považuje za umění víceméně bez ohledu na kvalitu propracování obsahu díla. Také miluje příběh, „naraci“, chce vizuál „číst“, jako příběh. A opět: „příběhy“ nejsou omyl, ale způsob příběhu je to, o co se jedná. Laik se také nezabývá příliš tím, „jak obraz je“, nespojuje „způsob obrazu“ s tím, co rozpoznal. Také mívá rád „koukání klíčovou dírkou“, chce prožívat podíl na (ve své době) tabuizovaných tématech, na soukromí a intimitě druhého.

Mohlo by se zdát, že koncepce díla, doprovodné programy galerií ani výuka nemají zapotřebí se o tyto představy nijak zajímat, protože jsou z pohledu znalců třeba naivní, zpozdilé, pokleslé či banální. Ale zdá se, že pravda je opak. Právě s jejich odmítáním, nebo naopak ironickým komentováním, nebo s jejich záměrným využitím umění často pracuje.

---

[1] JS: Kategorie „krása“ bývá nezřídka kritizována vinou nedostatečného porozumění pro její složitost na průniku mezi *subjektivní libostí, objektivními vlastnostmi a intersubjektivními pravidly* pro stanovování hodnot. Pro výchovu by mělo být zvlášť důležité, že posouzení krásy má jak *subjektivní* stránku, která umožňuje uvědomit si rozdíly mezi individuálními postoji a hledisky, tak stránku *konvenční, kulturní či intersubjektivní*, která je nesena pravidly nebo normami ustanovenými (často jen málo uvědoměle) určitým *stylem* a podmiňuje *skupinové preference*. Určitá skupina lidí kupř. může pokládat za krásné projevy spontánních subkulturních stylů emo či gothic, zatímco jiná skupina k nim zaujímá ostře kritický postoj.

Vlastně nemůže nepracovat, protože se vyjadřuje k životu, k jeho slabostem, heroickým vzepětím, ke třináctým komnatám, ke stereotypům. Jinými slovy, umění, které má ambici „žít v životě“, se stěží může zbavit témat, která jsou v životě „obyčejných lidí“ aktuální, inspirativní, provokativní, citlivá, nebo třeba bolavá. Proto tyto představy nemůžeme smáznout předpokládatelnou větou autora nebo kurátora: „pro většinového diváka svou výstavu nechystám“. Právě, že nechystá, je její úzké zaměření, je to tedy také její charakteristika. O doprovodných programech či dokonce výuce oboru ani nemluvě. Zde neznalost těchto přednastavení může způsobit nevhodné otevření tématu nebo nezvládnutí komunikace nad dílem.

Tedy v úvodu textů věnujícím se expresivitě tvaru a zvuku bychom rádi upozornili, že se opakovaně děje (i v oborové diskusi) chyba. Krása, patetičnost, ale i narace či doslovnost, někdy také didaktičnost… a další momenty exprese, způsoby a pragmacie spoluutváření významu jsou vyňaty z kontextu a jsou označeny jako špatné. Tedy opravme – ano, jsou problematické, vedou často k jiným oborům, kde mají své funkce, ale neměly by být vyloučené. Pak vznikají věty: „poslední výstava Matthewa Barneye v Mnichově byla ve své materiálovosti a mytologičnosti příliš patetická“, „vaše dílo je příliš krásné, či didaktické“ a podobně. Takové věty samy o sobě nejsou nic špatného. Ukazují, že opravdu něco může být přehnané ve způsobu pojetí exprese [2] anebo převážené k jistému pólu, který je mluvčím pociťován jako „už špatně“ vůči tomu, jak on chápe hranici umění. Ale výsledkem také může být, že některé exprese nebo skladebné principy jsou předem „zakázané“, nebo nedoporučované. Například patetičnost nebo krása, nebo didaktičnost…

Smysl oboru umění je (mimo jiné) také neustále narušovat a zpochybňovat, podrývat dohodnuté významy a normy. Je to velmi nutné mlžení po dnech nemilosrdného modra, duchaplné po nudném, nebo v reakci zdánlivě banální po přehnaně přemoudřelém, anarchicky bořící po příliš normami podvázaném a předpřipraveném, naopak zpřesňující po vágnosti. Je to možnost vidět známé nově. Pohledět do „kalných množin ještě neznámého“. Vejít za již známé horizonty. Uvidět v úžase jako poprvé. Možnost se vidět o nové znovu a „teď“, důvod ráno vstát z postele a opět „jít žít“, možnost znovu přesněji formulovat a zažívat své vlastní zrání. V tomto ohledu jsou věda, umění a šířeji poznání, tedy jakýkoliv zkoumavý experiment, srovnatelné.

Když by si umění, tento obor, který „inovuje svět“, sám sobě „zakazoval“ nějaké prostředky, konstrukční principy nebo dokonce „celé exprese“ předem, a neptal se po způsobu jejich aktuálního užití, sám sebe by poškozoval postupy, které u jiných oborů kritizuje a úspěšně podrývá. Jestliže je umění říší možného a je tedy možností pro nezávislé myšlení, nemůže předem vyloučit vůbec nic, což je právě ona možnost vše, co bude potřeba, nově použít. Jen některá použití jsou těžší o jinde nadužívaná nebo jinak pragmatická oborová užití, což se týká právě krásy v běžném životě a kýči, patetičnosti v přehnaných projevech člověka vůbec, didaktičnosti v oborech, které něco vysvětlují a informace vědomě kvantují atd.

Než ukončíme tyto úvahy, jejichž znalost napomáhá komunikační funkci umění, pojďme objasnit roli oboru „teorie vizuálních oborů“, z jehož hlediska se snažíme problémy

[2] JS: Expresi jako takovou (v Goodmanově pojetí!) NELZE přehnat, protože ta kategorie sama o sobě označuje pouze typ symbolizace, nemá v sobě naprosto nic hodnotícího ani hodnotového, je to „čisté rozlišení“. Proto je nutné mluvit nikoliv o „přehnání exprese“, ale „způsobu jejího pojetí“, tam už je hodnotovost zřejmá (je to stejné jako třeba u rozlišování barev – barevnost sama o sobě je neutrální označení pro něco, co je barevné, na rozdíl od něčeho, co je ne-barevné, ale „způsob barevnosti“, to je jiná.

uvidět a jehož pragmacie tedy nemůže chybět v úhlu pohledu, jak a proč problémy uchopovat. Teorie se zamýšlejí nad tím, jak a proč myslet vizualitu a v ní hustší oblast umění. Umění a jeho funkce tedy zdůvodňují o širší oblast kultury. Naše texty akcentují téma „jak jsou tvořeny významy díla“[3] a z toho vyplývající důležité rozhraní subjektivního, intersubjektivního a objektivního v procesu vnímání a porozumění. Je to dáno tím, že nás zajímá rozhraní tvorby, její účinnosti, komunikace, participace a edukace. A to proto, že kolektivní prožívání zážitků z principu není možné, ale o významech děl světa umění je kolektivně uvažováno.

Zážitek je vždy náš osobní, chápeme ho jako aktuálně uchopený *obsah* – potenciál pro interpretaci významů – utvářený přímým kontaktem s dílem na základě bezprostřední (naší osobní, v čase zasazené a nezaměnitelné) zkušenosti. To, co je ale v dané situaci společné, je diskurz nad dílem, nad úvahou, nad tvorbou. Toho jsme účastni všichni, kdo jsme jeho součástí. Můžeme to terminologicky vyjádřit: ve *společné* situaci má každý jednotlivý účastník této situace svůj *jedinečný* zážitek, jehož prostřednictvím „významově filtruje“ obsah situace. Přestože zážitky jsou jedinečné, víme, že se lidé ve stejné situaci mohou v ledasčem shodnout. Tato shoda je podmíněna jednak *věcnými (fyzickými) složkami* situace, které jsou pro všechny její účastníky společné (obraz má *objektivně* šedou barvu). A za druhé existencí *společného jazyka*, který dovoluje, abychom *společně a zdůvodněně* buď souhlasili, nebo nesouhlasili s určitým tvrzením o světě (např. „tento obraz má tvar obdélníku“).

Přistoupíme-li k výtvarnému dílu z uvedeného hlediska, pak jeho objektivní stránkou je všechen materiál, z něhož je dílo vytvořeno a způsob jeho zpracování, jehož rozmanité projevy zahrnujeme pod společný pojem *výrazové prostředky*.[4] Výrazové prostředky jsou doslovnou „fyzickou“ součástí situace, a proto jsou pro všechny stejně zjevné ko-textové souvislosti. Materiálnost díla, jeho existence je tedy nezpochybnitelnou, objektivně, a tedy dohodnutelně nastavenou situací, kterou ovšem každý může jinak interpretovat. Tedy *objektivně* se před námi nachází materiály, tvary, struktury a barvy tohoto konkrétního měřítka, které lze pouze *subjektivně* vnímat, ale *intersubjektivně* dohadovat jejich význam a včleňovat tak dílo do kulturních souvislostí. Uvažovat jeho vlivnost a tvořit tak význam slovy.[5] Logicky vzniká interpretační šíře, u které nás zajímá úvaha, kdy je interpretace kvalitní a kdy špatná.

---

[3] JS: Z otevřeného pojetí obsahu plyne, že význam díla nikdy nebude jeden (to platí jen pro slova, a ještě s licencí) a nikdy nebude zcela určitý (to platí obecně).

[4] JS: Termín „výrazové prostředky“ v sobě obsahuje závažný pojem: *výraz*. Ten je pro nás důležitý proto, že zahrnuje jak *subjektivní*, tak *intersubjektivní a objektivní* stránku zprostředkování obsahu. Výraz je z tohoto hlediska vysvětlen jako *sjednocení jevu a pro-jevu* prostřednictvím určité zaměřenosti či postoje, kterému říkáme *intencionální postoj* (Slavík, Chrz, Štech et al. 2013, s. 82 – 93). Jestliže člověk zaujme intencionální postoj, pak to znamená, že pohlíží na objekty kolem sebe tak, že „jsou o něčem“, že něco znamenají – mají význam. Nejde tedy o jejich *užitnou či praktickou* funkci, ale právě že o *interpretaci významů*. Při ní musí interpret chápat, že to, co vnímá, je z jedné strany „objektivní věc“, kterou můžeme společně pozorovat – je to tedy *jev*. Ale pokud chce odhadovat *význam* tohoto jevu, musí do věci „sám vložit“ to, co již má v předporozumění: *projevit (pro-jevit)* svoje předporozumění určením významu. Přitom ale nesmíme zapomenout, že existence významu je závislá na *intersubjektivních pravidlech jazyka a kultury*. Proto až teprve spojením objektivní, intersubjektivní a subjektivní stránky se utváří výraz: sjednocení jevu a pro-jevu na podkladě intencionálního projevu. *Výrazové prostředky* jsou tedy označením pro všechny podoby medializace obsahu, které „dělají výraz“ a proto mohou zprostředkovat významy.

[5] Tím nevylučujeme, že nelze „myslet obrazem“. Tvůrci tak rozhodně i myslí. Stejně tak musí existovat myšlení fotografií či videem… Lze být zticha, s lidmi nekomunikovat, myslet obrazy a tvořit. Ale i tato pomezní situace karteziánského tvůrce musí počítat s tím, že tento člověk mluvit umí. Tedy v jeho hlavě jazyk rozhodně své kategorie a postupy založil a on tímto „programem“ nemůže nemyslet. Jazyk se svými způsoby podílí prostě vždy, protože to je prostředek myšlení. Proto mlčení tvůrce tuto situaci ani nevysvětluje, ani neomezuje.

„Proto jediný víceméně stabilní prvek zajišťující „společenství myslí“ jsou konvenční znaky, tj. výrazové jednotky se vžitým (tradovaným) významem. Z nich jsou nejkonvenčnější tzv. notace: fonematická, matematická (algebraická, geometrická) a hudební. Všechny odchylky od této konvence je nutné společně vyjednávat – dorozumět se o nich. Proto začínáme u výrazů (tj. konkrétní dílo), ale ke znakům se musíme propracovat (mluvíme a uvažujeme o umění). A to je také výjimečný úkol umění: umění využívá konvenční znakové systémy k tomu, aby je neustále „destabilizovalo“ na výrazy, které je nutné znovu a znovu „dešifrovat“ (Jan Slavík, nepublikovaný text).

Tato kolegova úvaha byla zařazena do úvodu, abychom předešli chybným interpretacím jednak toho, co jsou teorie oboru, ale také toho, o co nám jde v těchto textech. Teorie vizuálních oborů nejsou dějiny umění. Zabývají se tím, jak je děláno dílo, jakou vnitřní strukturu obsahuje, jak je rozuměno dílu, jakou úlohu sehrál kontext, jakou strategii volí, jak je aktuální vzhledem k současnému stavu oboru, za jakých podmínek se vůbec tvorba uměním stává: „kdy je umění“ (Goodman). ►Obr. 200a, 200b.

2.2 Pavel Mrkus, Radiolaria, analýza a doprovodné programy

Témata kapitoly: co je kvalitní doprovodný program, co je kvalitní edukace? Koncept projektu - interagující vyladěné konstrukční vazby vystavěné z oddělených zážitků a zaujetí. Za kvalitní dílo považujeme vnitřně hustě uspořádané a ve svých vazbách vyladěné, integrované dílo. Kvalitu díla můžeme určit pouze ověřením jeho funkčnosti v daném kontextu. Záměrným porovnáváním již známého v paměti s aktuálním zážitkem můžeme vybudovat logická zobecnění a vytvořit vazby souvislostí, záměrně budovanou interpretaci.

Výstava Radiolaria[6], audiovizuální projekt autora Pavla Mrkuse v Galerii Emila Filly (2015) v Ústí nad Labem byl zajímavým polem setkání dvou způsobů rozvrhů autora v čase, které svou kompozitností a procesualitou na vystavených audiovizuálních projekcích spojují zvukové a vizuální úvahy, ►obr. 202 – 218 (ve složce 02 Tvar a zvuk, ve složce Pavel Mrkus).[7]

Ovšem, jak se kvalita díla stanoví? Jak poznáme, že naše interpretace je kvalitní, že jsme se s dílem „neminuli“? Že jsme opravdu interpretovali vnitřní konstrukční vazby, které pro nás autor v díle napjal a vyladil a jdeme tedy svými prostředky po jeho cestách? Vždyť jsme se mohli nechat strhnout naší aktuální náladou a mluvit povšechně a neurčitě o díle a spíše o svých aktuálních vnitřních pocitech, které s dílem příliš nesouvisí. Také nás mohla na díle zaujmout podružná marginálie a celek díla nám unikl. Také můžeme mít již své

[6] Radiolaria, video z výstavy, dostupné http://vimeo.com/118402550 [cit.4.3.2015]; dále také http://pavelmrkus.cz [cit.4.3.2015]

[7] Ve školním prostředí jsou tyto disciplíny zastoupeny dvěma expresivními předměty, které jako jedny z mála - spolu s dramatickou a literární výchovou a tvůrčím psaním - iniciují tvorbu žáka a komplikují tak vyučovací strategie tím, že nemohou předem bezezbytku vědět, co bude vyučováno. Otevírá se tak poměrně hluboký rozdíl v přípravě a způsobech výuky mezi učitelem, který ví, co bude učit, protože zná předem celek transformovaných informací, a jeho kolegou, který nemůže přinejmenším v procesu tvorby žáka a v následné reflexi vědět, k čemu se bude muset vyjádřit, co rychle rozpoznat a s ohledem na kvalitu posoudit.

vyzkoušené vnímatelské návyky a toto dílo je tak jiné, že nám naše obvyklé postupy selhávají, ale my jsme si toho ani nevšimli.

Ale ukazuje se ještě i jiná možnost: při interpretaci objevit významy, které ani sám autor vědomě při koncipování a tvorbě díla nepředpokládal, ale které důvodně vyplynou z interpretačního kontextu díla. Jedině proto mohou být alespoň některá díla tzv. „nadčasová", tzn., že aktualizují svoje významy v závislosti na vývojových změnách historického kontextu výkladu. Tato skutečnost se týká jednak tématu tzv. *záměrnosti a nezáměrnosti* v umění, jednak ji vystihuje hermeneutika svým rozlišením dvou typů interpretačních pravidel – kánonů: kánonů subjektu a kánonů objektu. Toto rozlišení poukazuje na nezbytnost při interpretaci brát v úvahu jak obecně platné vlastnosti díla, tak ty jeho aspekty, které vyplývají z historické situovanosti jeho interpretů.

Jak poznat, co z nekonečných mnohostí a vlastností díla vybrat jako podstatné pro tvorbu významu? Co s čím spojit? Co chápat doslovně a co rozpoznat jako metaforu?[8] Dílo můžeme „nad/interpretovat" a zatěžkat ho významy, které známe z interpretací děl jiných epoch. Ale můžeme ho i „pod/interpretovat", zjednodušit a zbanalizovat, co dílo říká syntetičtěji, obecněji a všeplatněji. Výstavní projekt Radiolaria je autorský počin navržený jako site specific, a můžeme proto k němu jako k vykomponovanému dílu také přistupovat. Vycházíme z předpokladu, že dílo i v instalačním záměru ponese sjednocující obsah, který by mohl interagovat s jednotlivými díly. Výstavu jistě lze chápat jako aditivní sestavu jednotlivých videí a boxů. Ale kvalitní projekty obsahují syntetický koncept a nebývá jedno, jak a vedle čeho co visí, kolikrát si máme čeho všimnout a jak nás projekt udržuje v pohybu a jak kvantuje informace, průhledy, souvislosti.

Navrhuji si všimnout, z jak nesoustavných a oddělených zážitků a zaujetí, což je běžná situace při vnímání rozlehlého díla, můžeme vystavět celý komplex vzájemně interagujících vyladěných konstrukčních vazeb projektu. Podobně musí vnímat i divák, který na výstavu přijde. Nikdo s výjimkou autora a kurátora nezná před vernisáží celkový záměr, ale my bychom rádi cestě k němu porozuměli a posléze využili k tvořivým doprovodným programům a animacím založených jak na obraze, tak na zvuku.

Stanovme proto počáteční doslovné vlastnosti projektu, kterých si všimne každý. Otázka je, kdo a jak je rozvine do celkového konceptu. Budou-li podstatné, pak můžeme také sledovat jejich účinnost v následných doprovodných programech. Můžeme jimi objevit syntézu za celkem, koncept, který jednotlivá provedení spojuje a odůvodňuje, usazuje do nejvhodnějšího kontextu. Jsou to signály, které pro nás v díle připravil autor.

Za kvalitní dílo považujeme vnitřně hustě uspořádané a ve svých vazbách vyladěné (integrované) dílo, kde množství vazeb není cílem. Naopak, méně, ale s vnitřní souvislostí všeho se vším propojených s aktuálními tématy vně díla. Kvalitu díla můžeme určit pouze ověřením jeho funkčnosti v daném kontextu, v tomto případě světa umění, a v kontextu celého kulturního a sociálního pole.[9] Tedy ko-textové podmínky díla usazené v konstrukci díla porovnáváme s kontextuálními souvislostmi. Kvalitu doprovodných programů budeme poměřovat mírou pochopení tohoto konceptu, ale také mírou přesnosti vnímání na úrovni vnímatele. Jde nám o prohloubení a inovativnost zážitku vzhledem k projektu.

---

[8] Vztahy mezi doslovným předváděním vlastnosti (exemplifikací), objektivně existující materialitou díla a metaforickou exemplifikací (expresí) zavádí spolu s pojmem denotace Nelson Goodman (Goodman, 2007).

[9] Není žádný návod, jak číst umění, ani není pevný výčet vlastností, jaké případné dílo má obsahovat. „Klastr", tedy shluk podmínek, které dílo splňovat může, vystihuje unikavost problému. Více in Kulka, Ciporanov: Co je umění (2010)

Vyjdeme-li z předpokladu, že lidská mysl konstruuje význam tak, že operuje v opozitech, pak platí, že „významy věcí“ jsou tím, čím ostatní nejsou[10]. Aby mohly být napjaty vazby v celé konstrukci díla a dílo ukotveno v širším kontextu hodnotového systému světa lidí a světa umění, jak autor, tak posléze vnímatel díla musí umět spatřovat totéž v jiném a v protipozici - jiné ve stejném, (►obr. 111a, b v předchozí kapitole, v obrazovém souboru 01). Tuto unikavou hranici musí neustále balancovat[11]. Vnitřní konstrukce díla je pak výslednicí vazeb ve vyčleněném kontextu, kde fungují jistá pravidla. Ta objasnit je cílem následujícího hledání a objevování.

Prozkoumáme navrženou vlastnost, která se stává *rozpoznaným konceptem* (tj. prvkem obsahu, který lze pojmenovat), například měřítko, nebo rytmus a postupně se jejím domýšlením vynoří její (zpočátku pouze zběžně) pociťované opozitum. Tak se stane, že se z nesoustavně sledované vlastnosti může stát důsledná, celek objasňující kategorie. Pak se privátní a zcela soukromý zážitek záměrným domýšlením a sdílením slovy může stát součástí pomyslné osy, kde počáteční doslovnost ve svém propracování v celém projektu vygeneruje své varianty a svá opozita a stane se syntetickým pozadím, které umožní dílo usadit do kontextu jiných děl. Pomocí takového zkoumání můžeme odhalit vnitřní pravidla díla, jeho hodnotu a zároveň porozumět způsobu naší interpretace. Záměrným porovnáváním již známého v paměti s aktuálním zážitkem[12] můžeme vybudovat logická zobecnění a vytvořit vazby souvislostí. Pak místo prvotních roztříštěných zážitků začíná pulzovat síť vztahů, odkazů, tedy referencí (jsou-li reference takto složité a mnohonásobně provázané, říkáme jim *aluze*[13]). Dílo je „k čemusi“ vztaženo. Nevnímáme pouze, ale zasazujeme do hodnotového systému.

Tak myslel autor, aby vytvořil vnitřně hustě zvazbené dílo, a podobně je takto záměrně budovaná interpretace v souvislostech. Stane se tak součástí ideálního světa jazyka a myšlení a získá intersubjektivní charakter. Z času konkrétního vnímání a materiálů se stane součástí světa bezčasných ideálních abstrakt. Jak dílo, tak interpretace se stanou hodnotnými a sdělitelnými. Možná i vlivnými, budou-li napojeny na aktuální dění. Mohou se stát zdrojem poznání. Takto zpracovaný zážitek můžeme sdílet a může se stát součástí komplexního systému hodnot a v případě edukace také způsobem poznání. Měl by předcházet navrhování doprovodných programů, aby animace v galerii, podobně jako tvorba v předmětu výtvarná výchova neulpívaly na povrchním napodobování praktik autora.

---

[10] Šířeji se touto problematikou zabývá Peregrin (1999).

[11] „Dekonstruktivní Derridovská tradice zde v pojmu différance podtrhuje neurčitost a plynutí hranic významových polí mezi podobností rozdílného a rozdílem podobného. Différance je neustálým ‚odkladem určenosti‘ při vědomí ‚inskripce stejného, které není identické‘“ (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013,s. 101).

[12] Jan Slavík se touto situací podrobně zabývá a označuje ji jako „elementární akt tvorby“ a vysvětluje, že „zásadně překračuje původní kauzalitu bezprostřední biologické odezvy, protože předpokládá vědomé vyjádření jejího obsahového invariantu a dává možnost k hledání alternativ s využitím rozmanitosti představ spojených s určitým výrazem“ (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 94-96). Právě tato záměrnost a její způsob jsou důležité například při stanovení, zda zkoumaný jev je, či není uměním.

[13] Např. jestliže určitá stavba kostela tematizuje plachetnici a plachetnice exemplifikuje osvobození od země a osvobození od země je tematizováno jakožto spiritualita, pak tato stavba kostela odkazuje ke spiritualitě prostřednictvím vícenásobné reference – *aluze* (Goodman & Elgin, 1988, s. 42).

Následující text by tedy rád přiblížil myšlenkové operace na pomezí mentálního prostoru toho, kdo vnímá, a konceptuálního prostoru kultury, která přesahuje a zastřešuje osobní rozměr. Hranice intersubjektivity a sebepřesahu.

2.2.1 Analýza projektu Radiolaria

Témata kapitoly: denotace, odkázání k něčemu, v sobě obsahuje mimo efektu „rozumím, o čem je mluveno", také performativní efekt, způsob, co si s informací počít. Exemplifikovat, předvést, vybrat vzorky nějakých barev, materiálů, což je zásadní odlišnost od slov. Exprese, vyjadřování, vlastnictví nabyté metaforickým posunem (obraz je člověk). Měřítko velkých projekcí, rytmus, osovost, světelnost.

Tedy především Radiolarie odkazují, čili denotují nám, ne-biologům, k neznámému zdroji. Autor na výstavě zveřejnil popis Radiolarií z Ottova slovníku naučného, ►obr. 203, a my zažíváme různost cest: totiž když ke stejnému, pouze popisem přístupnému objektu odkazuje jak samotný vědecký popis, tak umělecký způsob uchopení teď už všem přístupných informací (že radiolarie žijí v jistých hloubkách oceánů, že tak a tak vypadají…). Každá denotace, nebo-li ukázání, odkázání k něčemu, v sobě obsahuje mimo efektu „rozumím, *o čem* je mluveno", také performativní efekt. Způsob, co si s informací počít, způsob sobě vlastního záměrného chování nás vůči denotovanému objektu (bílou čistotu objektů mohu obdivovat, mohu se u ní nudit, mohu doufat, že se změní…). V takových odkazech jsou již obsaženy určité „způsoby průchodu modelovými situacemi". Tedy již ve fázi denotace se pohybujeme v určitém konceptuálním prostoru a užíváme jistý způsob motivace, která ale zásadně ovlivňuje zpracování naší interakce s objektem, ale také naši znalost/neznalost na základě příslušných konfigurací jeho prvků. Není tedy jedno, *„v jakém modu"* konstruujeme významy prostřednictvím smyslově založené zkušenosti.

Ze strany tvůrce je také zásadní, *jak* je hovořeno, jak je - jinak než vědecky popisně - uchopeno, což je právě námětem výstavy. Toto *jak*, je obsaženo v doslovných, objektivně dohodnutelných prostředcích, které autor vybral a způsob, jak je spolu propojil. Exemplifikoval, předvedl, vybral vzorky nějakých barev, materiálů, světelnosti, ale tím, že zvolil materiálovost (smyslově uchopitelné objekty, což je podstata vizuálních oborů), byť fluidní v tomto případě videí a zvuků, nasál i další vlastnosti. V tomto materiálovém předvádění tedy platí, že se jedná nejen o symbol (být jako něco), ale také o *vlastnění* dané vlastnosti, což slova většinově nedělají. Jsme tedy u kořene rozdílu popis slovy - vytvoření vizuálního díla.

Avšak toto vlastnění je v ko-textu díla smíchané s nekonečnem dalších vlastností. To je tedy místo, kde vnímatel nemusí poznat a dobře vybrat, kterou z vlastností přizvat do tvorby významu. Proto právě zde autor zanechává „klíče", stopy, indicie, náznaky, kudy vede cesta, například akcentací nějaké vlastnosti, způsobem propojení, omezením ostatních apod.

Co je v tomto (a každém vizuálním a zvukovém) projektu hlavní možnost exemplifikace, která je autory bravurně využívaná, a v ní je uložen autorův přesný odhad a vhled? Tedy myšlení médiem? Exemplifikovat lze i dosud nepojmenované vlastnosti a role. Hra je o tom, že v nových vazbách a nadbytečných vlastnostech jsou i vlastnosti a spoje *dosud*

nepojmenované. A v tomto konkrétním ko-textu a kontextu jsou naprosto novým způsobem pohledu, pro který (zatím) nejsou slova. Tím smyslově uchopitelná umění rozšiřují naše zkušenosti, znalosti, slovní zásobu, myšlení…To je hlavní přínos exemplifikace.

A toto nalezené JAK propojit s rozpoznaným CO, ovšem jinak než vědecký popis, je námětem zkoumání a objevů vnímatele. Toto propojení bude jeho tvůrčí vnímatelské gesto, kde nebude chybět vnímatelova schopnost pociťovat zvolené prostředky právě v těchto vazbách také *nějak* expresivně.[14]

Zde zažíváme a rozumíme, jaký je rozdíl mezi: mluvit o radiolariích a „být –jako" radiolarií. Být fikční radiolarií. Vnímat věc popisem slovy a vnímat věc materiálově ve fikční hře. Hrát hry[15], vstupovat do nich, umět nebo neumět je hrát, rozumět hranicím fikční, skutečné, ale také lživé a hloupé. Tedy v tomto projektu je také vystaven rozdíl mezi slovním popisem a materiálovým objektem-jako. Mluvit, odkazovat k něčemu slovy (popis) a odkazovat k něčemu materiálově, být „jako něco". Tedy to, co nyní vnímatele čeká, je nutnost „*propracovat se od jednotlivých momentů faktické zkušenosti k postupné generalizaci jejího klíčového obsahu – k uchopení jeho generativního systému a jeho heuristik. To znamená propracovat se k abstrahování těch proměnných, které kategorizují strukturu daného typu zkušenosti*" (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 158).

Pojďme k analýze jednotlivých ko-textových proměnných.

a)Měřítko velkých projekcí. ►Obr. 202, 204. Tohoto znaku – velkoformátových projekcí napojených na zvukové podněty a menších světelných boxů, které se zvukem nesouvisely - si všiml každý návštěvník projektu, i velmi malé děti. Nás zajímá, jak tuto neoddiskutovatelnou doslovnost zhodnotit pro tvorbu syntetického konceptu za projektem. Velkoformátové projekce byly především velmi tělesně působivé. Výstava Pavla Mrkuse se celá odehrává v tmavém prostoru, kde velkoformátová videa, která reagují na zvuk, sama tvoří světelné zdroje. Uzavírají naše pole pozornosti do svých „rámů". Stojíce před velkým formátem, jediným osvětleným v okolních tmách, nejen, že jsme ozařováni, ale jiné rámy a omezení nás tou dobou nemohou již ovládat. Velkoformátová projekce nás „má". Doslovně svým světlem, psychicky svým velkým formátem. Jsme-li na výstavě v době spuštění nahrávky perkusionistické sestavy (autor Martin Švarc) pořízené v den vernisáže, která je programem transformována k velkoformátovým projekcím, „má" nás i zvuk. Výslednou expresí je divákovo uchopení, ovládání - tělesný zážitek rytmu a pulzování „světelných polí".

Velké projekce interagují také mezi sebou a diváka ubezpečují svou velikostí o hlavním inspiračním zdroji – mřížovcích (radiolariích), jednobuněčných organismech, které žijí

---

[14] Denotace, odkazování → *jen symbol*, cokoliv může zastupovat cokoliv, transparentní znak, tj. „průhledný", vzhled výrazu nehraje roli, avšak má performativní povahu - implicitně zahrnuje též modalitu intence (obdivovat, nudit, doufat…), což je nutné zvolit.

Exemplifikace, předvádění, *vlastnění a ještě symbol*, je méně svobodná reference než denotace; zátěž je daná „předváděním", doslovnou fyzikalitou, což je typické pro vizuální obory, lze předvádět i (dosud) nepojmenované, ← v protipohybu může být denotována, např. slovem. Jedná se o totalitu média, proto může navodit subjektivní momenty smyslového dojmu (fyzická zkušenost), ovšem obsahuje vlastnosti navíc (nekonečný počet vlastností), proto je nutné *vybrat*.

Exprese, vyjadřování, vlastnictví nabyté metaforickým posunem, předvádí metaforicky (obraz je člověk), smíšením obsahů původně nespojovaných domén zkušenosti, posouvá do fikční dimenze, do dimenze „jako", je silně závislá na interpretačním kontextu a na jeho výběru, proto je nutná tvořivost a zkušenost vnímatele, což je nutné vyučovat.

[15] Hru a herní figuru chápeme jako „*symbolické nástroje, které lidem umožňují smyslově uchopit abstraktní svět jejich imaginace a pociťovat jej jako součást svého skutečného bytí*" (Slavík, 2001, s. 269)

v hloubce 3,6 – 7,4 kilometru v hlubinách oceánu, kde panují takové tlaky, že naše tělo nikdy nemůže jejich svět fyzicky zblízka pozorovat a promýšlet. Modravé hloubky moře a nezměrné hloubky vesmíru jsou evokovaným prostředím. Ano, výstavní záměr zde opravdu působí velmi somaticky. Světlo v tmách, můžeme k němu dojít a nechat se jím zalít a ozářit. Zvukem provibrovat.

Naopak, v oddělených kójích výstavního prostoru, ►obr. 205 - 213, často „jako v muzeu“ ve vitrínách, nebo „jako obraz“ na zdech, tedy v lidském měřítku jsou instalovány tiché, na zvuku nezávislé menší světelné boxy nebo videa, na kterých radiolarie, jejichž popis v Ottově slovníku naučném byl hlavní inspirační zdroj, tiše levitují, nebo jemně „dýchají“, pulsují a žijí svým vlastním rytmem. Evokují nepravidelný dech, pohyb medúz, či podivné stavební principy spojené se smršťováním a pulsací. Na tmavém prostředí tyto malé objekty – téměř šperky emanují světlem, jsou jím zrozeny. Je jim autorem předtištěn pokaždé jiný typ růstu a skladebnosti, vše virtuální a tiché, velmi jemné a výrazně světelné.

Výslednou expresí těchto malých zjevení je oduševnělost, odhmotněnost a úžas z prvotních tvůrčích principů. Být na počátku a vidět první sklady narůstání a fraktálnosti. Tyto malé tiché, pulsující objekty se před našima očima staví a zanikají, levitují v prostoru, který však není prázdný. Ani neodpovídá obvyklé fyzikalitě, jejíž jsme součástí. Radiolarie se ve svém pohybu jemně dotýkají jakýchsi mezí, které nejsou vidět, avšak mění jejich dráhu. S expresí nafouknutého balonku, kde nevidíme zeď, o kterou se odpinknul. Mají svá akční pole, která neopouštějí, cosi je v nich udržuje. Konotace k vesmíru a pohybům planet jsou neodmyslitelné. Viditelně pulsují podle rytmu a zákonitostí, kterým nerozumíme. Jsou z jejich světa.

Objevili jsme kontrast rušné velkoformátové, tělesnost pohlcující a zvukově zdůvodněné procesuality, který je vyvážen tichou, v měřítku uchopitelnou instalací. Zde se ale dějí procesy, jejichž příčiny zjistit nelze. Nakláníme se nad stoly, přistupujeme ke stěnám, kde si prohlížíme jako objekt ke zkoumání nepochopitelný způsob existence nesmírně křehce působících, mnohastupňově bílých objektů. Od namodrale chladných, ke strukturálně mléčným, od jiskřivě bílých k zanikajícím vlivem přesvícení. Exprese čistoty, nebeského jasu, tichých kulminací, vitrážových průsvitů, křehkých architektur. Dostatečnou paralelou je snad jen duchovní růst a zrání.

Rozumíme-li akci a reakci, jsme ovládáni formátem, shlížíme-li k objektům, nerozumíme jejich existenci. Jestli toto pravidlo opravdu platí soustavně, spolubuduje hlavní koncept projektu. Vyšli jsme ze dvou roztříštěných zážitků: velkých formátů a dunivého zvuku, malých formátů, které se zvukem nespolupracovaly. Vytvořili jsme základní kontrast: měřítko velkých projekcí a pohltivé tělesnosti v kontrastu s malými běloskvoucími projekcemi, které přinesly meditativní a tichou, téměř sakrální protiváhu. Somatičnost a zároveň duchovnost, mytologičnost s vědeckými popisnými inspiracemi. Touto metodou domýšlení doslovné vlastnosti k tvorbě konceptu můžeme pokračovat.

b) Rytmus podněcující a vtištěný.

Rytmus je další všudypřítomný konstruující fenomén. Zde je nutné zdůraznit, že výstava má dvě polohy: se zvukem a v tichu. Není tomu tak, že statické objekty vyvozené z radiolárií po ataku zvuku předvedou své pohyby, ale je to tak, že již pohyblivý a pulsující, levitující tvar po zvukovém podnětu rozvine svou potencialitu k ovládnutí prostoru. Pak jsme v údivu, jak rozmanitý a rytmicky odlišný byl vyčkávající hybně-klidový stav, a jak program přetransformoval tříštivé, tupé, zvonivé, duté i zvučné barvy perkusí do vizuálu. A tedy, jak klidová pulsace souvisí s právě takovým, a ne jiným rozvinutím kompozice. Tedy procesualita ovládající jisté kompoziční záměry a kompoziční pravidla podkládající proces.

Hudební princip rytmu je založen na dávkování kvant. Dějí se vztahy, mohou se zrychlovat, zpomalovat, a také se pravidelně vracet. Pro lidskou psychiku je tento „návrat podobného“, tato živost odvozená z našich vnitřních rytmů tepu, dechu a kroku, velmi přitažlivá a příjemná. Rytmus člení čas na uchopitelné a myslitelné pulsace, jedná se o „změkčující“ prostředek oné odvážné činnosti, jakou je přijímání nového a vhled do budoucího. Rytmus je něco důvěrně vžitého, jeho pravidelnost člověka většinou mimoděk ujišťuje, a tím uklidňuje, že běh života má svůj správný řád. Rytmus je návrat podobného na území neustále nového. Je to možnost, jak nové lépe přijmout a pojednat ve svém čase, tedy v rytmu vnímání. Ve svém tempu. V rytmu je obsaženo napětí očekávání, o kterém z jeho stálé pravidelnosti víme, že opět přijde, a přijde v námi odhadnutelném, dokonce celým tělem ve velmi silném tělesném zážitku prožitelném okamžiku. Nejen že tomu rozumím, ale prožívám velmi silné emoční uspokojení. Rytmus je totiž jediná stálost v proudu neuchopitelného, v proudu vnímání. Návraty známého. Stálé návraty. Očekávání v rytmu dochází svého naplnění. Toto uspokojení, tato nakažlivost vysvětluje, proč je rytmus fenomén tak strhující.

„*Pravidelné střídání důrazu a odlehčení, napětí a uvolnění, je tedy hlubinnou strukturou toho, čemu z nedostatku lepšího slova říkáme* **‚***proud vědomí***‘.** *I když člověk nevnímá žádnou vnější změnu, přece vždycky už vnímá, že sám je touto změnou*“ (Sokol, 1996, s. 82). Fenomén rytmu způsobuje, že člověk podvědomě spatřuje a uspořádává v pravidelných strukturách impulsy do skupinek (po třech, po čtyřech) či do vzorců. Tato pravidelnost, vtištěná zřejmě již tepem matky, je posilována dalšími rytmy. Střídáním dne a noci, léta a zimy. Pro psychický proces je rozhodující projekce subjektivní kvality, jíž subjekt „transcenduje“ do kvantitativních rázů. Projekt tedy využívá jak kompozičnost, tak strategie hudebních oborů a oba obory propojuje.

Rozumíme, proč je na výstavě tolik projekcí, každá totiž reaguje jinak na stejný zvukový podnět. Jedna perkusionistická skladba se projevila různě na mnoha projekcích. Šroubovice, ►obr. 214, 215, kterou vidíme z boku, nikdy nezapomene na svou konstrukční osu a podněty zvuku pouze prodlužují a rozšiřují její, již v levitujícím stádiu viditelné, vějíře. Mohli bychom to vyjádřit: „zvuk rozšiřující viditelné, tedy známé“. Ale video vedle šroubovice, ►obr. 216, 217, pracovně pojmenovatelné snad „jemné poruchy s velmi jemným mřížováním“, vytrčí po podnětu zvuku do prostoru v podstatě nejvíce nebezpečné a pohltivé krouživé hřídele a pohyby, to abychom zjistili, že stojíme k šroubovici čelně a jsme jí zavrtáni a semleti. Jak tento proces nazvat? Překvapivá proměna z neurčitého tikajícího ticha do tělesnost ohrožujícího forte, když bychom si půjčili pro vyjádření exprese hudební kontrast slov piáno a forte (potichu, nahlas). Video, které bychom mohli nazvat „poblikávající světla přístavu“ - třetí video vytvářející s předešlými podkovovitou kompozici ze tří stran, ►obr. 218, 219, po ataku zvuku skoro „zapomene“ na tento klidový bodový puls. Je ve svém pulsování ostatně velmi hudební ještě dříve, než začaly hrát perkuse. Jeho plochu organizují z bodů povstalé vertikály a diagonály. Nejvíce se v něm vzdálil klidový stav k proměně vyvolané zvukem.

Z hlediska procesuality zvuku bychom mohli očekávat nejzajímavější změny dané tokem zvuků. Právě proto jsme překvapeni, že se situace obrací. Sledujeme spíš než změny procesů, proměny kompozic: jaký levitující a pulsující tvar v sobě nese právě takovou potencionalitu rozvoje - ale nemusí k ní dojít. Vnímáme paralelu k našim životům, k tajemství předtištěné výbavy, která se ale nemusí, nebude-li v podnětném kontextu, nikdy rozvinout. Jsme účinní pouze za těchto podmínek a nenastanou-li, k objevu sebe nemusí nikdy dojít.

Toto tajemství setkání vnějšího s vnitřním, tato podmíněnost kontextem nás velmi oslovila svou aktuálností.

To byla kategorie rytmus jako kontext, rytmus jako podnět ve zvukové části. Jinak tomu je u tichých objektů, ►obr. 205 – 213, které pulsují v rytmu mnohem více organickém. Dýchají, smršťují se, nalévají se. Exprese plného, někdy pružného, jindy křehkého tvaru, do kterého radiolárie ví, že má dorůst. Zosobnělý řád, čistota a mír. Podstata tvoření a budování. Žádný ze světelných rozpadů není zničující. Člověk se cítí zachycen cykly zrození a zániku, může odmyslet osobní hrůzu z prázdnoty, pocítí smysl cyklů, které ho mohutně přesahují a pocítí radost, že je součást proměn. Nadosobní smíření. Přesáhnutí rušivého ega. Splývání s cykly umožňující domyslet tvořivou podstatu katastrof a rozpadání, kontinuitu vznikání založeného na předchozím zániku.

Dalšími takovými klíčovými momenty rozpuštěnými v celkové koncepci jsou osovost objektů a práce se světlem. Denotují oltářovitost, bezčasnost, rituálnost. Není nutné, myslím, dále propojení všeho veskrze vším prokazovat, abychom mohli vyvodit z metody její zisky pro následné animace a stanovit syntézu za jednotlivými světelnými díly. Tato syntéza není spletí složitých vazeb, právě naopak, vyladila se do několika zdánlivě jednoduchých, ovšem vnitřně soustavně propojených spojů. Chtěli jsme poukázat na možnosti interpretace, kterou chápeme jako tvůrčí úlohu. Jako „věc“ k vybudování a zdůvodňování. Ne jako libovůli či únik psychického přepětí, ale jako snahu transformovat subjektivní projekce k intersubjektivní výpovědi a sdílení. Odhalení syntézy za jednotlivostmi vyžaduje myšlenkové úsilí a vytvoření souvislostí mezi předtím separovanými momenty. A ty nemohou být určeny jakkoliv. Jejich výběr z nekonečné mohutnosti obsahu je věc zvažování, protože vybrány do vzájemně propojeného „dělání významu“ mohou být jen ty, které prokazatelně pomáhají konstruovat vnitřní stavbu. Tedy výběr jen těch informací, které spolu budou smysluplně interagovat podobně, jako v kvalitním díle je každá informace propojená se všemi ostatními.

2.2.2 Koncepce, interpretace a doprovodné programy

Témata kapitoly: vybudování syntézy za jednotlivostmi díla předpokládá aktivitu vnímatele, zavedlo jednotu do růzností jednotlivých provedení. „Redukcionistovo dilema“ - nevhodné aplikování nezpochybnitelných pravidel. Svět je nekonečně mnoha způsoby. Ve snaze svět myslet, zavádíme úhly pohledu a z toho vyplývající třídy, pravidla a principy. Běžný nebo mladý vnímatel nebude umět z mohutnosti vlastností díla vybrat ty, které nejkomplexněji utvoří koncept za dílem. Edukativní program napodobivý, analogický, v metaforickém posunu.

Vybudování syntézy za jednotlivostmi tohoto projektu předpokládá aktivitu vnímatele a zavedlo jednotu do růzností jednotlivých provedení. Tím jsme ale museli pominout mnoho dalších vlastností a možností a vybrali jsme *pod určitým záměrem* jen něco z mohutnosti možností. Tento „záměr“ není nevinný. Přifiltroval se ke způsobu výběru a způsob výběru vytvořil logické vazby a ty souvislostmi na mnoho dalších hledisek vytvořily syntézu, abstrakci „za“ jednotlivostmi.[16] Vlastně jedině tak porozumíme naší interpretaci, uvědomíme-li si, co

[16] Toto konstruování syntéz, ve kterém ale leží podstata tvorby významu mnohoznačných objektů, čili tvorba i interpretace umění, je založena na dvou principech: extenzionálním a intenzionálním. Extenzionální přístup prostřednictvím principu zaměnitelnosti synonym a úspornosti výrazového systému směřuje k nejmenšímu možnému počtu významů (až do bipolární úrovně Pravda – Nepravda, 0 1). Jemu protilehlý intenzionální přístup směřuje k opačné krajnosti, kdy by každá odlišnost výrazové struktury vedla k jedinečnému významu;

z nepřeberného množství vlastností vizuálu nebylo vybráno a proč (záměr, hledisko, důvod). Tedy můžeme napsat, že „*obsah vzniká v rámci určité zaměřenosti, která překlenuje rozdíl mezi x a y jejich zahrnutím do společného intencionálního rámce, který zavádí jednotu do jejich různosti*“ (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 84). Vzniká tedy zhodnocením jednotlivostí souvislostmi a aktivním výkonem vnímatele, který tento obsah spolu-utváří z dané situace - výběrem, jeho způsoby a důvody, způsobem myšlení.

S odkazem k setrvalé důležitosti posuzovat ko-text a protěžit v doprovodných programech konkrétní autenticitu díla, či daného jevu, nyní zdůrazníme „druhou stranu mince“ procesu syntézy a konceptualizace, které zde na konkrétním vizuálním projektu objasňujeme. Každá syntéza a interpretace je založena na *výběru* z prostředků, tedy námi pěstovaná role tvůrčího a zkušeného gesta tvůrce i vnímatele. Dochází k přetavení těchto výběrů do nových kontextů a pravidelností a modelů. Učíme se za případky a rozptýlenými jednotlivostmi díla zahlédnou jejich vzdálenější koncepci, která je osmysluplňuje, vřazuje do nových souvislostí a nás prohlubuje v poznání.

Ale odvrácenou stranou tohoto nutného procesu „chápat vybrané v nových souvislostech“ je nebezpečí aplikovat nalezenou koncepci na celek situace, odkud pravidlo, či koncepce byly *výběrem* vygenerovány. Pod názvem „redukcionistovo dilema“ tuto úvahu lze nalézt analogicky vysvětlenou například na nevhodném aplikování nezpochybnitelných pravidel znalosti chování molekul ve větě: „*materiální objekty nejsou nic jiného než soubory molekul anebo východ slunce není nic jiného než odkrytí výhledu na Slunce pohybem Země*“, jak uvádí Searle (tamtéž, s. 175-179).

K těmto omylům může docházet tehdy, když složité, abstrakcí vygenerované nové koncepce jsou vztaženy jako JEDINÉ na výklad složitosti světa. Tyto abstrakce (podobně jako koncept za projektem Pavla Mrkuse) jsou pokládány za hlubší příčinu toho, co je pozorováno. Vystihují totiž určitou významnou nebo dlouhodobou vlastnost, která byla použita pro rozvinutí abstrakce (my jsme preferovali rytmus, měřítko a světelnost) a charakterizuje příslušný objekt svým významem (my jsme vztáhli rytmičnost obsaženou v hudbě k znalostem o rytmu, do světa hudby a aplikovali jeho pravidla a úvahy). Jenže si vzpomeňme, že tato koncepce byla vytvořena výběrem, velké množství vlastností si pro svůj vznik nepřipustila, ale i na ně by teď byla aplikována. Jejím totalitním aplikováním na celek jevu (kde jistěže také platí) by se redukovala variabilita dalších výkladů a koncepcí a interpretací, které vyplývají z rozmanitosti ko-textů aktuálního pozorování.

„Lze to povědět i tak, že se redukuje množství ko-textových proměnných, které navzájem odlišují jednotlivá pozorování či jednotlivé případy. Fakticky se tím směřuje k Platónskému ideálu stabilního světa idejí. Hofstadter tento problém nazývá ‚redukcionistovo dilema‘. Redukce ve snaze odhalit co nejstabilnější dlouhodobě platné principy bytí omezuje variabilitu jevů tím, že abstrahuje některé jejich části, resp. vlastnosti, které jsou jim společné, a tak umožňuje formalizaci nebo kvantifikaci. Ale současně s tím se ztrácí přehled o celku zkušenosti a zužuje se rozsah kontextu využitelného k jejich výkladu. Např. tím, že rozdíly mezi vnímanými barvami se vysvětlí jen fyzikálně jako světlené vlny, erotická přitažlivost se objasní jen jako biochemický jev nebo složité sociální vztahy se popíší statistikami zpracovaných dotazníků. Přitom nemusí dojít k potížím, pokud se redukce omezí na zjišťování částečné kauzality – v tom případě se pouze přenáší pozornost od

---

pro každý jednotlivý výraz by platil jeho vlastní význam v závislosti na tom, *jak je výraz konstruován*, „je tedy ovlivněn jakoukoliv změnou textury, nedá se parafrázovat“ (Doležel). Nepleťme si intenzionální (intensionální) funkci a intenci, intencionální (záměrnost, zaměřenost něčeho k něčemu).

bezprostředního smyslového pozorování k obtížněji zjistitelným dlouhodobě platným souvislostem nazíraným z pozice určitého oboru. Problémy nastávají až při jednostranné preferenci ontologické redukce provedené na základě redukce kauzální. Přitom se totiž pozornost věnovaná ko-textu nejenom tlumí, ale prakticky eliminuje. Ko-textové proměnné se prostě odříznou výše vzpomínaným výrokem, „není to nic jiného než …“ (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 175-179).

Proto v rámci výkladu toho, jak se dostat ke koncepcím a tím ke kvalitním edukačním programům rovnou zdůrazněme jejich špatné zpětné aplikování. Svět je nekonečně mnoha způsoby. Ve snaze svět myslet, zavádíme úhly pohledu a z toho vyplývající třídy, pravidla a principy. Ale jde o to i v rámci budování koncepcí neztratit vědomí o nekonečnosti množství úhlů pohledů a interpretací, protože každý úhel je výběr a zúžení na myslitelný podproblém generující své principy. Proto je tak důležitá živá a autentická okamžiková platnost ko-textu. Proto je tak důležité porozumět systému pravidel, kam jsme se syntézou propracovali. Tedy ke znalosti kontextů výkladových soustav různých disciplín, například světa umění, nebo světa edukace, kde vzrůstají složitosti pravidel.

Platí tedy: jak se „*zvyšuje přesnost a stabilita výkladu, ztrácí se jeho relevantnost pro použití s ohledem na ko-text a na subjektivní vztah ke ko-textovým proměnným. Jestliže je systém velmi složitý, lze jej vysvětlovat jedině tak, že bude strukturován na stále vyšších a vyšších úrovních, konstatuje Hofstadter, ale ‚při každém dalším kroku nevyhnutelně přijdeme o část přesnosti. Na nejvyšší úrovni se pak vynoří neformální systém, který se bude řídit takovým počtem natolik složitých pravidel, že nám stávající pojmový aparát neumožní o něm ani přemýšlet‘*“ (tamtéž).

Ve výsledku tedy operujeme na hraně problémů a otázek: vše jsou pouze druhy interpretací, vznikly výběrem a syntézou, nutností svět myslet. Nás tedy zajímá jejich variabilita, tedy velké množství kvalitních interpretací. Proto jde o to podporovat jejich šíři a v jejím rámci (zdůvodněně) označovat plytké a (zatím) nedostatečné.

Dostali jsme se tak k pochopení toho, že doprovodný program, jako i jakákoliv jiná interpretace tvorby, i kdyby ji prováděl v komentované prohlídce sám autor, je vždy nějakou syntézou nad subjektivně prožívaným. A právě v tomto místě je tedy největší podíl práce pro autora doprovodných programů nebo edukace, zde bude komunikace nad dílem zcela jistě zadrhávat: běžný nebo mladý vnímatel nebude umět z mohutnosti vlastností díla vybrat ty, které nejkomplexněji utvoří koncept za dílem. Ono: „bude muset plno podružností pominout“, je oním obtížným místem. Nezkušený vnímatel nerozezná podružnost od ukotvení hlavní metafory.

Interpretace chce tuto autorskou konstrukci vnitřních vazeb znovu objevit a opět zkonstruovat, ovšem prostředky toho, kdo interpretuje, což je základní situace u animací nebo dalších druhů doprovodných programů. Nepředchází-li jejich přípravě konstrukce konceptu, jsou často velmi napodobivé a opakují to, co je na výstavě doslovně k vidění. Například jako doslovné zadání si lze na této výstavě představit: autor vytvořil radiolarie, které jste právě viděli, vytvořte i vy sami svou radiolarii. Nebo ve zvukové oblasti: autor využil program, který transformuje zvuky do připravených kompozic, přistupte k mikrofonu, vytvářejte zvuky a pozorujte proměny kompozic.

Takováto zadání nijak nezvyšují všímavost diváka, to, čeho si všimne i malé dítě, se pouze množí. Nic v zadání nesvědčí o znalosti konceptu zadávajícího animátora, a tedy bude chybět využití jeho syntéz a přemýšlivějšímu nebo objevnějšímu zadání. Jeho interpretace je doslovná, jeho zadání není tvořivé.

Jaká zadání může vyprodukovat znalost konceptu? U nich musí vnímatel myslet a jejich naplňováním v činnosti objevuje hlubší souvislosti: všiml sis, že zvuky ovlivňují projekce? Hraj na tělo před mikrofonem nejprve velice slabé a šustivé zvuky, pak je změn na silné a znělé. Utvoř kombinace (slabé – znělé, silné - šustivé) a popiš, jak se tato proměna projevila v kompozici. Jak souvisí klidový pohyb v projekci se zvukovými účinky? Proč myslíš, že jsou tyto projekce vedle sebe? Vyzkoušej účinek spojité melodie a v kontrastu k ní účinek rytmických rázů vytvořených na tělo. Použij svou promluvu, řeč co nejvíce melodicky a posléze co nejvíce se zdůrazněním rytmu. Jak se to projevilo v projekci? Jak se řeč liší od hudby?[17] Dají se způsobem zpěvu napodobovat zvuky perkusí? Zkus stanovit rozdíl mezi šumy a tóny. Odhadneš, jak transformuje použitý program zvukové toky v proudu do kompozice projekcí? Poslouchej pád této železné tyčky na kov, těchto napínačků na sklo a sypání těchto papírových útržků (tři velmi odlišné exprese zvuků a chování předmětů). Zakresli rozdíl. Nakresli rozdíl mezi „tupě dopadnout“ a „lehce odskočit“. (Dvojí odlišná exprese navazující na radiolarie v boxech, které reagují změnou pohybu na neviditelný podnět). Sám vymysli dvojice, které vyplývají z toho, cos viděl na výstavě (v analogii k předešlému samostatně vytvořené náměty). Jak bys popsal rozdíl mezi zvukem činely a bubnu? Nakresli to. Co by se stalo s dílem, když by autor používal u tichých radiolárií tlustou stopu a ne tenkou světelnou linku? atd. (Srovnání exprese zvuku a kresby).[18]

I kdyby žáci či studenti neuměli odpovědět, jejich mysl si tyto myšlenky připustila a animátor může s dokončením úlohy pomoci. Výsledkem budou pochopené nově vybudované strategie, kterými vnímatel rozšířil svou zkušenost a příště je může sám použít. Doslovné činnosti uvedené výše nic z toho neřešily. Využily to, čeho si vnímatelé všimli sami od sebe a bez jakéhokoliv záměru recyklovali. Taková tvorba se pak podobá spíš vzorníku, chybí jí koncepce a má nejen velmi nízkou poznávací úroveň, ale má i mělkou zážitkovou rovinu. Chybí jí vědomé vyjádření nového obsahu, proto i uvažování nad variantami a nedává tak možnost k hledání alternativ s využitím rozmanitosti představ spojených s určitým výrazem. Nedostatek variant způsobuje, že vnímatel není schopen odhadnout kvalitu projektu, ani k jejímu posuzování není veden. Neučí se rozhodovat, ani kriticky myslet, pasivně přijímá a není zaručeno, že videa nevnímal podobně jako světelné efekty na diskotéce. Tedy vůbec neporozuměl tomu, proč by takový projekt měl být považovaný „za umění“. Jeho činnost připomíná volnočasové aktivity a ten, kdo takovou „tvorbu“ navrhuje, nemusí mít téměř žádné odborné vzdělání.

Podstatné je tedy vmezeřit do činnosti animovaného záměrné porovnávání, vybírání, myšlení, které se odrazí v činnosti. A to tak, že jednou stranou bude nějaký jev z díla animovaného autora a druhou porovnávanou oblastí analogie nebo metafora, které umožní autorovy postupy myslet v nějakém srovnání, uvědomovat si je, pracovat s nimi, vyzvednout je, utvořit je centrem myšlení a tvorby.

Text vystavěl od jednoduchých doslovných vlastností projektu cestu ke zdůvodněnému konceptu, aby pomohl navrhovat vědomě kvalitní a k *aktivitě* vnímatele vedoucí animační programy založené na tvorbě, ne epigonském napodobování. Otevírající aktuální oborové

[17] Nic nebrání tomu, aby animátor v galerii disponoval nahrávkami nebo odkazy například Bériových experimentů ze 60tých let https://www.youtube.com/watch?v=8mxGHXCMPcM [cit. 8.3.2015]

[18] Jako příklad animací, které vyplývaly ze semináře vedeném autorkou textu a reálně proběhly na výstavě pro žáky ZUŠ v Ústí nad Labem a ZUŠ Most, může sloužit soubor vložený k obrazovým přílohám (202 Pavel Mrkus) studentky Markéty Mackové, která způsobem focení, posléze nasvěcováním dětských objektů z modelíny reflektovala autorovu práci se světlem.

otázky. „*Co je takto vytvořeno, to má zřejmý obsah, protože se vymyká z automatismů bytí a vytváří realitu odlišením přidělením hodnoty vybraným částem dříve nerozlišeného celku*“ (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 96).

2.3 Zrak, sluch a kresba

Témata kapitoly: zrak i sluch kooperují s hmatem. Vnímáme barvu zvuků a využíváme tzv. vnitřní zvukové modely. Ve funkcích smyslů panují zpětnovazebné mechanismy: produkce hlasu imituje přijímanou informaci a percepce naopak kontroluje produkovanou informaci. Vidění není „dílo okamžiku“, ale je složeno z výsledku mnoha postupně probíhajících integrací a fixací. I viděné mozek syntetizuje do figur. Gestalt teorie. Kresba je důsledkem pociťování jistých energeticky bohatých míst v jistých časových relacích. Je jakýmsi zprostorověním času. Vyjevuje tvůrcem pochopený nebo exponovaný způsob vztahů, je to koncentrace obsahu vědomí. Tělesnost a gesto jsou propojením viděného a akustického.

Auditivní a vizuální obory mohou ve světě současných médií novými, vzájemně propojenými prostředky pohlédnout na známá fakta. Například na to, že realitu okolního světa vnímáme svými omezenými smysly, kde nejvíce informací poskytuje zrak a hned po něm sluch. Velmi zajímavé spoje obou smyslů se váží ke kooperaci s hmatem. Zrak ve spojení s pamětí hmatu buduje pro nás obraz prostoru. Stanovujeme tzv. texturní gradient, tedy naším očím se jevící způsob ztráty ostrosti zrna, či zřetelnosti struktury. Teprve pak umíme odhadnout, jak se plocha obsahující takovou strukturu vzdaluje, či jak je daleko.

„*S dynamikou zvuku, resp. s jeho hlasitostí máme spojenu představu mechanické síly, tlaku či energie a to dokonce při absenci vysvětlení, že zvuk je skutečně ryze mechanický děj, který můžeme vnímat též hmatem* (…) *Obraz zpracovaný naším zrakem je minimálně transformovaný, prochází jednoduchou optickou soustavou našeho oka, (kterou tvoří clona, čočka a matnice) v níž nedochází v podstatě k žádnému jeho podstatnému ‚předzpracování'. Také po stránce psychologické je vyhodnocení obrazu jednodušší než vyhodnocení zvuku. Zvuk ještě před svou transformací do neuronální podoby prochází čistě akustickým zpracováním*[19]“ (Syrový, 2014, s. 30-31).

Důležitá je schopnost tohoto složitě transformovaného zvuku extrahovat pro nás užitečný signál ze šumu a z dozvuku. Ale také jsme schopni zaregistrovat směr, odkud zvuk přichází, a tzv. vjem „prostorovosti“ zvuku. Mimo obvyklé hlasitosti náš mozek uvažuje periodicitu zvuku a rozlišení na tón či hluk. Vnímáme barvu zvuků a využíváme tzv. vnitřní zvukové modely. Jsou založeny na paměti a na podmínce neustálého obnovování a potvrzování. Pro existenci těchto modelů (tamtéž, s. 47-53), o které setrvale porovnáváme slyšené, jsou podstatné podmínky jejich validity a stability, musí být proto dostatečně obnovovány a také používány. Panují zde zajímavé zpětnovazebné mechanismy. „*Produkce hlasu imituje přijímanou informaci a percepce naopak kontroluje produkovanou informaci*“ (tamtéž, s. 49).

[19] Jedná se o *„filtraci ve zvukovodu (zdůraznění frekvence v oblasti 3-4kHz), řetěz sluchových kůstek středního ucha (nelineární charakter impedančního převodu, zejména při aktivaci napínacích svalů, a fázové zkreslení) a složitý převod ve vnitřním uchu“* (Syrový, 2014, s. 30).

Podobně zvazbené jsou i informace zpracovávané zrakem, srovnejme proto oblast zvuku s viděním a způsobem jeho přenosu. Kresba, která je důsledkem pociťování jistých energeticky bohatých míst v jistých časových relacích, dokladuje, jak se chová oko. Nepohybuje se totiž v žádných vyjádřitelných pravidelnostech. Vždy lze sledovat jakousi neproniknutelnou houšť zakřivených linií, které se však zaměřují na vysoce informativní oblasti, na rozhraní či na odlišnosti. Trasy oka se sbíhají k výrazným znakům, jak mozek potřebuje odlišit jemnější odlišnosti a porovnat se známými konfiguracemi uloženými v paměti. O ně teprve určí míru inovativnosti viděného. Proto vidění není „dílo okamžiku", ale je složeno z výsledku mnoha postupně probíhajících integrací a fixací (Aumont, 2005, s. 56).

Podobně jako zvuk pracuje se zvukovými modely, které se ustalují zkušeností, užíváním a setrvalou verifikací, i v případě zraku mozek syntetizuje viděné do figur. Mozek jednotlivosti spojuje do častých či charakteristických syntéz, protože operuje ve vztazích a souvislostech. Tyto odlišnosti ve způsobu a kvalitě tvoření a konstruování souvislostí jsou naší charakteristikou, jsou naší identitou. V důsledku pak uvažujeme odlišné *způsoby* tvorby a způsoby například kresby. Tak právě uvažuji já a tak ty. Tedy prvek viděn a slyšen v souvislosti s jinými právě takto je výhodný způsob jak z hlediska vy-myšlených vztahů (pojem struktury), tak z hlediska rychlosti rozpoznání. Tento způsob můžeme nazvat také „zorným úhlem". „*Tam, kde je předmět poznání uchopen poznávacími funkcemi, bude muset přistoupit určení oblasti ryzí subjektivity (…) Tato subjektivita se nevyčerpává v poznávacím pozorování přírody a skutečnosti, ale ukazuje se jako působící všude tam, kde je vůbec celek jevu viděn pod určitým duchovním, zorným úhlem a z něho utvářen*" (Cassirer, 1996, s. 7).

Figuru (tanutí figury na pozadí) rozpoznává náš mozek i tehdy, jsou-li pouze zachovány proporce, či prostorové vztahy mezi prvky[20]. Můžeme si ve stručnosti připomenout obecné principy našeho způsobu vnímání forem pojmenované Gestalt teorií. Zákon blízkosti praví, že bližší prvky snadněji tvoří figuru než vzdálenější. Zákon podobnosti odhaluje, že něčím podobné prvky snadněji tvoří souhrnnou formu – figuru. Zákon správného pokračování mluví o snaze mysli dotvářet začaté pravidlo. Zákon společného osudu se týká prvků pohybujících se společně v čase, chápeme je totiž souhrnně[21].

Proto kresba a její interpretace vydělují objekt ze souvislosti světa. Transformují ho tak, že má svá východiska a významy uloženy v novém *kontextu*, pro který byla kresba zamýšlena, nebo ze kterého je interpretována. Proto tatáž dětská kresba může být interpretována psychologem v kontextu psychologických pojmů, ale také jako kresba tvůrce jiným výkladovým systémem ve světě umění. Kresba prostřednictvím své konfigurace reprezentuje jistou strukturu a vypovídá o nějakém způsobu symbolického konstruování světa. Protože se chová jako struktura, tak v každé její části proznívá rytmus celku, a proto celek není pouze složen z částí. Obsahuje vnitřní funkční pravidla, která určí povahu celku i částí, kterým propůjčí takové vlastnosti, které budou výraznější než individuální vlastnost každého z nich mimo funkční vazby kresby. Takto vytvořený funkční systém kresby sám sebe reguluje. Znalost takových pravidel nejen že umožňuje generovat nové, ale jedná se o silný, zpětně myšlení formující mechanismus.

---

[20] To jsou informace, jejichž znalost generuje následující výtvarný úkol, kde si vyučující tyto souvislosti ověřuje (vztah akustického a lineárního tvaru, obrazové statické parametry vztažené k dynamickým, zvukovým, a naopak, analogie mezi délkou promluvy a tak vzniklou linearitou v ploše).

[21] Všechny tyto zákonitosti lze dobře sledovat při následující tvorbě analogií slyšené – viděné v našem příkladě. Souhrnnou figuru vytvoří vždy mnohem snadněji melodie, nebo jakýkoliv pociťovaný proces s průběhem, například vývoj vrstvy. Prvky společného osudu vytvářejí jeho strukturu, uplatňovaly se v tvorbě, která začala pracovat s více paralelními stopami a linkami. Zákon správného pokračování se uplatnil ve vývoji a směru kresby.

Proto kresba, jako produkt naší zkušenosti s prostorem, může pracovat i s haptickým, vizuálním i zvukovým působením světa. Je produktem myšlení ve vztazích. Právě proto, že se objevuje v tak abstraktní podobě, má v sobě schopnost zobrazovat místo pouhých jednotlivostí vědomí jeho komplexní celkové pohyby. Jeho způsoby. *„Prostor ve svém konkrétním tvaru a členění není ‚dán' jako hotové vlastnictví duše, ale uskutečňuje se pro nás v procesu vědomí. Avšak tento proces by se rozpadal v jednotlivosti, kdyby zde neexistovala obecná možnost uchopit celek již v prvku a prvek v celku. Vyjádření mnohého v jednom"* (Cassirer, 1996, s. 42).

Jestliže uvnitř struktury existují funkční vztahy, můžeme použité prostředky posuzovat podle toho, kde a jak jsou použity a jaký mají vztah k prostředkům, které použity nebyly. Tato rozhodovací schémata dávají hodnotu kresbě. Má význam vůči prostředkům, které mohly být vybrány, ale nebyly. Proto je kresba záměrný s volbou a s výběrem spojený fenomén. Proto můžeme říct, že jsme kresbu stvořili „my". Kresba vytváří významy, které bez ní neexistují a přicházejí na svět až skrze ni. Vyjevuje tvůrcem pochopený nebo exponovaný způsob vztahů. Neposkytuje jen zkratku pro to, co je již známé, ale otevírá nové cesty k tomu, co není ještě známo. Kresba jako každá koncentrace obsahu vědomí je zároveň podnětem k rozšíření jeho dosavadní hranice.

Její gestický charakter umožňuje mimořádnou sílu v dynamice představy a myšlenky. Neslouží jen k zpodobení viděného, ale k objevování určitých logických souvislostí a vyjádření expresivity výrazu. Hodnotu kresby neshledáváme v míře doslovné napodobivosti, ale spíše v tom, co potlačila a velkoryse zahrnula do jiného, totiž do svých důvodů a do svého rytmu. Není nudným opakováním viděného, je to konstrukce světa v novém modu. Kresba není přepisem reality, ač se může zdát podobná předloze, protože realita (svět) je nezachytitelná, „je" nekonečně mnoha způsoby. Místo podobnosti nabízí vztahy ve struktuře kresbou konstruovaného systému. *„Každá opravdu základní duchovní funkce má s poznáním společný jeden rozhodující rys, že totiž obsahuje původně tvořivou a nikoliv jenom napodobovací sílu. Nevyjadřuje pouze pasivně něco daného, ale obsahuje samostatnou energii ducha, jejímž prostřednictvím prostý výskyt jevu nabývá určitého ‚významu'(…) Nejsou to tudíž odlišné způsoby, v nichž se duchu něco o sobě skutečného vyjevuje, ale jsou to cesty, které duch sleduje ve své objektivizaci, tj. ve svém sebevyjevování (…) Pouze prostřednictvím těchto symbolických forem* (kresba, jazyk, hudba…) *vlastníme to, co nazýváme skutečností, neboť nejvyšší objektivní pravda, která se před duchem rozevírá, je nakonec formou jeho vlastního konání*" (Cassirer, 1996, s. 20-24).

Pro Piageta je kresba formou sémiotické funkce, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. *„Dítě zprvu kreslí to, co ví o osobě nebo předmětu, a teprve mnohem později graficky vyjadřuje, co na ní vidí - kresba je nejprve konceptualizací a teprve potom se stává dobrou kopií vnímaného předmětu"* (Piaget; Inhelderová 1970, s. 53 - 54.) Proto na následujících dětských kresbách budeme sledovat napětí mezi podobností, tedy rozpoznatelností a věděnými vztahy ve struktuře tvůrcem nastaveného symbolického systému. Kresba je jakýmsi zprostorněním času. Tvar se přitom projevuje jako možný pohyb a pohyb se projevuje jako možný tvar. Tedy v opozitu k předešlému – zvukovost chápeme jako časovaný prostor a budeme uvažovat akustické tvary, plochy, prostory či exprese.

V těchto průnicích, opřených o souběh obou oblastí v běžně pociťovaných expresích slabý, jemný, útlý, křehký, silný, mohutný, operují následující výtvarné projekty. Akustický tvar, energii zvuku, výškové a barevné hledisko, představu prostoru vyvolanou akusticky se pokusíme využít pro způsob myšlení žáka fixovaný kresbou. Proto tělesnost a gesto jsou vlastně oním propojením obou oblastí. Zvuk se nám jeví jako různě porézní, světlý a tmavý,

jako vysoký či hluboký ne díky podobnosti se zvukovým zdrojem, ale je odvozován například od napětí hlasivek, rtů, membrán, či spotřebou energie v případě vzdušných sloupců. „*Velké napětí a velká energie jsou spojeny s vysokými tóny a s vyššími rezonančními mody, s přefukem apod. (…) Barevné hledisko je (…) vázáno na vizuální představy, barvy a intenzity světla; na rozměr, tvar, strukturu (např. předmětu), do oblasti dalších smyslů (hmatu, chuti, čichu), do oblasti emocionálního působení. Barevné hledisko je natolik komplexní, že ostatní hlediska psychologického působení často nejenom zahrnuje, ale též přímo maskuje. Samotné označení barva je analogií ke světlu a jeho složení z barev různých vlnových délek. Proto také hovoříme o bílém šumu jako analogii k bílému světlu*“[22] (Syrový, 2014, s. 33)

2.4 Viděné a slyšené, procesuálnost a trvalost

Témata kapitoly: znak tvoří jakousi základnu „objektivity“, protože tvoří jedinou intersubjektivně zavedenou i potvrzovanou stálost oproti neustálé proměně obsahů vědomí. Tedy napětí spočívá v procesuálnosti a subjektivitě vědomí oproti trvalosti intersubjektivního znaku. Akustické „slyšené“ a vizuální „viděné“ kvality výrazu. Významová vazba mezi viděným a slyšeným: hluboké tóny působí jako velké, objemné a prostor zabírající, platí za těžké, neobratné a poklidné, za porézní, tupé a měkké. Expresivní účinek kresby v edukativních projektech.

„*Funkce ducha realizuje své konkrétní naplnění ve smyslovém, čímž smyslové získává zcela novou povahu*“ (Cassirer, 1996, s. 30). Touto úvahou jsme chtěli připravit úvod pro vyjádření důležitého napětí, ke kterému při tvorbě dochází. Tvorba i její vnímání jsou tvořeny při interakci viděného a slyšeného smysly v konfrontaci s vytvářenými znaky. Znak je něčím, co odkazuje k něčemu jinému prostřednictvím něčeho dalšího. Liší se tak významně od „věcí“ z reálného prostoru. Toto je doslovný zpěv ptáka – „věc“ jako produkt přírodního dění, toto je zpěv ptáka – herní figura ve hře videa Pavla Mrkuse[23] a součást metafory mezi pohybem rafiček nahrávacího zařízení a pohybem a zvukem ptáků. Součást významu díla, které v nesmírně jednoduché, ale právě proto velmi účinné metafoře tvoří fikční svět velmi jemných a citlivých expresí volnosti, plynutí, velkorysého prostoru, úcty k přírodním zvukům a procesům a vtipu zdvojené „zálohy dat nebe“, vizuální i zvukové. Tato vazba „jako“ znamená, že je zde nějaký záměr, nějaké uvědomění, a proto i nějaké zobecnění autora a to je nutné opět zrekonstruovat svými prostředky.

Znak tvoří jakousi základnu „objektivity“, protože tvoří jedinou intersubjektivně zavedenou i potvrzovanou stálost oproti neustálé proměně obsahů vědomí. Tedy napětí spočívá v procesuálnosti a subjektivitě vědomí oproti trvalosti intersubjektivního znaku. „*Proti této neustálé proměně obsahových kvalit staví vědomí jednotu sebe sama a své formy. Jeho totožnost se neprojevuje tím, čím je nebo co mu patří, ale projevuje se teprve tím, co činí*“ (Cassirer, 1996, s. 32).

Proto je tvorba proces tak nutkavý a pro někoho i nepostradatelný. Je to možnost jak pochopit sebe a ještě pozastavit, zafixovat ve znaku strašlivé kontinuum, které způsobuje

[22] Označení „barevný“ šum, který souvisí již s nerovnoměrným zastoupením frekvenčních složek, konkrétně pak „růžový“ či „fialový“ šum, však nevyvolává, stejně jako „bílý“ šum, doslovnou představu vizuální bílé, růžové či fialové barvy, ale ve smyslu synestezních vztahů jen odlišení „světlosti“ či „jasnosti“ zvuku od protilehlých pojmů „tmavosti“ či „temnosti“ (tamtéž).

[23] https://vimeo.com/33905409 [cit. 1.4.2015] Pavel Mrkus, Sky Backup

pocit „unikání života mezi prsty“. Tedy tvorba jako projev pochopení nebo hledání, jako vyjevení sebe, v každém případě „činění“, jsou spolu s významotvornou úlohou *akustické („slyšené“) a vizuální („viděné“) kvality výrazu* základním tématem následujících projektů.[24] Literární teoretik M. Červenka v této souvislosti používá příhodné označení „význam tvarů“ (Červenka, 2003, s. 53). Kupř. hláska ***I*** označuje dojem tání a plynutí, samohlásky *a, o, u v*esměs označují větší vzdálenost předmětu od mluvčího, *e, I* menší vzdálenost, *ping* exemplifikuje něco rychlého, lehkého, pronikavého, *pong* něco pomalého těžkého a těžkopádného atp. (srov. Cassirer 1996, s. 147 n., Goodman 2007, s. 71).

V hudební oblasti se tomuto tématu, jak bylo výše vysvětleno, věnuje teorie psychologické akustiky a rozeznává psychoakustické dimenze objemu, tíhy a hustoty: hluboké tóny působí jako velké, objemné a prostor zabírající, platí za těžké, neobratné a poklidné, za porézní, tupé a měkké. Vysoké tóny působí jako malé, úzké a štíhlé, platí za éterické, lehké a pohyblivé, za ostré, pevné a hranaté (Michels, 2000, s. 21).

Významovou vazbu mezi viděným a slyšeným studuje také Gestalt psychologie, na jejímž konceptu tzv. *bouba-kiki efektu (*srov. Köhler 1947, Ramachandran and Hubbard 2001) je založen následující projekt, který byl již dříve šířeji publikován,[25] a zde z něj uvádíme jen jeho obrazové výsledky s nejnutnějším komentářem spíše pro srovnání s následným projektem.

Oba následující projekty byly realizovány v zajímavě věkově smíchaném prostředí ZŠ Řehlovice, vesnické škole, kde předmět výtvarná výchova může probíhat spojením všech žáků školy od 1. do 5. třídy, protože do školy chodí velmi málo žáků: projekt Maluma komiks v roce 2012, (žáci 4. - 5. třídy), následující projekt Zvukové procesy v roce 2015 (žáci 2. - 5. třídy). Na tento druhý projekt zareagoval tvůrce Martin Raudenský a došlo k výše avizovanému ping-pongu, tedy vizuální komunikaci dospělý tvůrce – děti. Oba projekty učila Kateřina Dytrtová. Oba mají podobnou koncepci: nejprve žáci, kteří na podobná výtvarná zadání nejsou zvyklí, cvičí kresebný projev spojený s expresí, protože lze předpokládat, že expresivní účinek kresby samovolně nepoužívají a používají-li ho, nepřikládají mu samostatný expresivní význam. Zahrnují ho do celkové kresby, která má nějaký obsah, který si o přítlak, či uvolněnost gesta „řekne sám“, a není to tedy pro ně spolehlivý a záměrně používaný výtvarný prostředek. Jedná se tedy o vyzkoušení toho, jestli vyjádření exprese kresby mluveného v prvním projektu a exprese slyšených zvuků v druhém projektu je pro děti daného věku a znalostí dosažitelný úkol.

Proto jeho provedení není možné bez předchozí průpravy a jistého upření pozornosti: projekty začínají kresbou do připravených řad čtverců, aby kresby byly očima kompozičně a expresivně srovnatelné projevy. Jde o to, aby sám žák, který slovy říká, že úkol „nejde nakreslit“ viděl a mohl srovnávat, že samozřejmě kresbou exprese a zvuky vyjádřit lze, jen na to není zvyklý a je také na tento úkol ještě malý. Přesto, jak uvidíme, docela spolehlivě děti v těchto abstrakcích operují. Ovšem nezvolily by si je samy, nepoužívají je záměrně a mohou-li jen trochu takovou kresebnost opustit, udělají to (proces Popeláři v druhém projektu, kde děti přešly ze zachycování zvuků expresivní kresbou do komiksové formy a zvuky většinově zapisovaly obvyklou formou: fonogramy). Neumí docenit v jednorázové a nesoustavné výuce to, co zadání jejich prostřednictvím způsobilo, což je vzhledem k věku a jednorázovosti

[24] Toto synestetické téma studovali již antičtí filozofové a je aktuální dodnes. Cassirer je pokládá za jeden z hlavních principů vývoje jazyka pod názvem analogický výraz, společně s výrazem názorným a symbolickým (Cassirer 1996, s. 144).

[25] Text byl publikován: DYTRTOVÁ; SLAVÍK, J. Viděné a slyšené. *Výtvarná výchova,* 2012, roč. 52, č. 3, s. 12-21. ISSN 1210-3691

projektu pochopitelné. Oba projekty tvořily různé děti, nemohlo být proto využito zisků prvního projektu k zpřesnění druhého.

2.4.1 Projekt Maluma komiks, výtvarný projekt dětí 4. a 5. třídy

Témata projektu: kresba expresí ve vzájemných opozitech, řešení plochy a kompozice, maluma komiks s „akustickými hrdiny“ a se záznamy časů, procesů a zvuků.

►Obr. 221-226 (ve složce Edukační projekt Maluma komiks). Jasné, proces tvorby ovlivňující promluvy učitele, K. Dytrtová, jsou označeny ***kurzívou***. Děti navštěvují 4. – 5. třídu).

První fáze výuky: expresivita vyjádření.

Budete kreslit do očíslovaných políček (sedm políček v šířkovém formátu na jeho širší straně o velikosti asi 8 x 5 cm). Do (1) prvního políčka tužkou nakreslete „rozčileně“. Do (2) druhého „unaveně“.

Dostavuje se mírná nejistota dětí z nezvyklého úkolu, proto je vybrán vhodný žák, který se neostýchá obě exprese ukázat gesty. Nevýhoda předvedení „rozčileně“ je, že všichni vlastně začmárají políčko. Použijí jen nápodobu viděného gesta. To ale v této fázi úkolu nevadí, důležité je, že děti pochopily jak kontrast obou významů, tak možnost vyjádřit shodný význam různými vyjadřovacími prostředky.

Proto druhý úkol má přinést v kontrastní expresi přemýšlení alespoň o opaku. Aby se zvýznamnilo gesto prvního, vlastně rozcvičovacího a uvolňovacího políčka, třetí políčko přináší sice podobnou, ale vnitřně přesto odlišnou expresi, teprve zde vyučující počítá s prvním soustředěním a úvahou.[26]

Do (3) třetího políčka zakreslete „bláznivě“. Děti, jak se „bláznivě“ liší od „rozčileně“? Je rozčilený člověk bláznivý? Čím se to liší? Vyučující nepředpokládá, že děti budou umět tak jemnou nuanci ve stopě vyjádřit, ale domnívá se, že si ji začnou uvědomovat ve významu slov. Alespoň si uvědomují, když ještě neumí nakreslit, významovou odlišnost v paralelním symbolickém systému. Je využívána znalost významu expresí uchycených ve slovech pro rozšíření vědomí o vyjadřovacích možnostech vizuálních oborů. Vlastně nekreslí „bláznivě“, možná poprvé se zamýšlejí nad výtvarnou aplikací složitější exprese. ***Do (4) čtvrtého políčka zakreslete „nejistě“.*** Toto políčko navazuje na druhé a vnitřně ho variuje.

To byly *složitější exprese v duálních vazbách,* které je zvýznamňovaly. Nyní využijeme běžného vyjadřování o stopě k tomu, aby na běžném označení žáci pochopili metaforu linky. ***(5) Nakreslete „tvrdě“.*** Tvrdě nakreslená linie může vyjadřovat pevnost reálného tvaru, může tedy sloužit jako jeho exemplifikace. Může však také sloužit jako exprese, tj. jako metaforické vyjádření tvrdosti lidského jednání nebo povahy určitého člověka. Tvrdě není bláznivě, není rozčileně – ale přesto svým metaforickým expresivním obsahem k těmto dvěma slovům patří.

Další úkol se ztíží o nástup významů, které i v symbolickém systému slov plavou v mezerách mezi pojmy, a proto jsou označeny za „zvláštnosti“ vůči obvyklejším, běžněji užívaným typům slov – transparentních znaků se zautomatizovaným významem. Učíme děti

[26] Zdůrazňujeme, že termín „exprese“ zde chápeme jako specifický typ vyjádření, sdílení a sdělování, nikoliv v „naivním“ pojetí zúženém na živelný projev emoce – tzv. naivní expresionismus (srov. Slavík 2009).

myslet v duálních vazbách, aby od počátku chápaly, že to, co je zvláštní, se „odrazilo“ a vygenerovalo z něčeho, co je obvyklé. Že nejsou významy o sobě, ale vždy vůči sobě, tedy jen ve vzájemných vztazích.[27] Že vlastně mozek vymýšlí onu vazbu, vztah a pojmenuje „konce“ toho propojení.

Děti, *do (6) šestého políčka zakreslete „zvláštně“*. Je to úkol, který budou asi děti pro nedostatek nápadů k řešení chtít „opsat“. Tomu by se dalo zamezit, ale vyučující to záměrně neřešila. Velmi rychle se samy vydělí děti, které najdou svá řešení, od těch, které se uchýlily k „opsání“.

V reflexi pak je využito to, že žáci „opisování“ právě v tomto úkolu hravě sami poznají, sami se usvědčí a hlavně pochopí, že výtvarné obory vlastně při „opisování“ končí. Důvod je ten, že výtvarný projev není v naší kultuře alografický – interpretační, jako třeba hudební projev – ale autografický – založený v autorské originalitě tvorby (srov. Goodman 2007). Platí to samozřejmě jen tehdy, slibujeme-li si od výtvarné činnosti skutečně tvorbu a přenos nějakého zajímavějšího, plnějšího smyslu, obsahu. Děti samy tedy poznají, že se od ostatních předmětů tento odlišuje právě tím, že stejné výsledky jsou „špatně“, protože je-li každý člověk jiný než všichni ostatní, pak i kresby každého jednotlivce, jeho osobní výraz, musí být jiný. Protože jinak by nevyjadřovaly jedinečnost a svébytnost právě této mysli. I velmi malé děti tyto poměrně zásadní charakteristiky vizuálních oborů pak chápou.

Považujeme za důležité, že děti tento problém pochopí bez obvyklého škodlivého vyjádření, totiž že si každý může kreslit, co chce, protože to tak prostě „cítí“. Úkol je fázován a nastaven tak, aby bylo jasné, že výtvarná stopa poměrně přesně nese význam, který je intersubjektivní, a tedy je schopný přenosu a komunikace – prostě a jednoduše význam musí být do potřebné míry srozumitelný, přestože jeho výraz je jedinečný.

Na druhé straně i opisování si zaslouží reflexi spolu s dětmi a není možné na ně pohlížet jednostranně. „Opisování“ nechápeme jen jako možnost dostat se snadno ke správnému řešení, ale také jako projev nutnosti komunikovat s jinými problém, který neumím sám vyřešit. Toto „opisování“ v sobě skrývá nezastupitelnou funkci a nutnost reflexe ve výtvarné výchově a v edukačním procesu obecně. Vnímáme se pohledem do očí druhého, svá řešení hodnotíme skrze „tvoje či jejich“ řešení, vždy vzniká vztahová struktura. Tvorba v tomto smyslu je vždy otázkou i odpovědí mezi lidmi…

Pro poslední políčko je zvolen význam, o kterém se vyučující domnívá, že ho děti slyšely, ale nerozumějí mu, jeho smysl se pouze dohadují z kontextu, v jakém je užit, což je ale pro tvorbu významu zásadní dovednost. ***Do (7) sedmého políčka zakreslete „suverénně“.*** Opatrnější děti nebudou vědět, co zakreslit, jiné udělají cokoliv v domnění, že to není kontrolovatelná záležitost. Jestli někdo slovu rozumí, může své řešení uplatnit.

Výuka je vedena tak, aby přesvědčila děti, že ač se jedná o symbolický systém tvarů, přítlaků, teček a kompozičního uspořádání, je schopen nést význam i ve své abstraktní podobě. Panuje rozšířený názor, že děti tohoto věku s výtvarnou abstrakcí pracovat neumí (myslí se nefigurativní formou). Vyučující proto vede výuku tak, aby došlo k zvýznamnění abstraktního tvaru.

Komentáře k obrazovým přílohám ►obr. 221 – 226, analýza komiksů:

►Obr. 221. Plnění prvního úkolu. Sestava sedmi expresí několika autorů, kam bylo dopsáno celkové hodnocení žáka z jiných (!) předmětů a kolečko se šipkou, jedná-li se o chlapce, kolečko s křížkem, jedná-li se o dívku. Seřazených sedm políček expresí. Všimněme si mezi převládajícími abstrakcemi pojednou figurativního řešení políčka „zvláštně“, což

[27] “Děti by se mohly učit, že podstatné jméno je slovo, které má vztah k přísudku. Že sloveso má vztah k podstatnému jménu jako k svému podmětu. A tak dále. Vztahy by se měly stát základem definicí…“ (Bateson 2006, s. 26 – 27).

nikdo nezadal. Žáci toto řešení přirozeně zvolili sami, aby mohli vůbec vyjádřit „zvláštně“ - o známé (výjimka: první řádek, „tvrdě“ jako poznatelné sluníčko, ovšem nakreslené tvrdě). Jistá soustředěnost a usebranost formy byla častěji zaznamenána u jedničkářů, také se zde objevovala vyšší vzájemná odlišitelnost jednotlivých expresí. Více vymezený význam „o sebe“, tedy přesnost vyjádření. Políčko pro význam, kterému nerozumím - „suverénně“, spíše vynechaly chytré děti. Tento obrázek je sestava expresí žáků s výborným prospěchem (z jiných předmětů). Všimněme si vtipu prvního autora, který „nejistě“ vytvořil nejistotou v pravopisu, „y“ ve slově lípa, nikoliv expresí linky. Chybu u „suverénně“ vygumoval. Kreslil, aniž by věděl, co to znamená a umístil tam známé schéma slunce. Jakmile sám pochopil, že toto bylo kontrolní okénko pro míru srozumitelnosti, ihned slunce vygumoval, ale nemusel to udělat, nebylo řečeno, že „chyby“ se mají zahlazovat.

Druhá fáze výuky: zaměřeno na porozumění vztahu mezi výrazem a významem.

Další úkol již připravuje práci s formátem tak, aby žák rozuměl svým rozhodnutím. ***(9) Do velkého políčka vlevo zakreslete „daleko v krajině“***. Záměrně není určeno v jaké krajině a čím v krajině. ***Do téhož políčka zakreslete „velmi blízko“. Označte písmenem D v své kresbě „daleko“ a písmenem B, co považujete za „blízko“.***

(10) Do prostředního políčka zakreslete „na nedůležité místo“ (označte N) a do téhož tak, „abych si všimnul“ (označte V). Není kontrolováno ani regulováno, co děti kreslí, jen si mají uvědomit, že takové vazby existují a že umístění ve formátu může nést význam, připravujeme tak úkoly z následujícího komiksu.

Velmi zdůrazněna byla obtížnost posledního políčka. ***(11) Děti, do posledního políčka (vpravo) nakreslete, když teď víte, co je normální a co zvláštní, „divnou věc“.*** Vyučující ustupuje z procvičování „jak“ a žáci mohou (ve svém věku obvykle) umístit význam do tvarů a do narace kresby, do denotační reference. Po všech předchozích cvičeních opravdu úlevně kresba kreativní jedince bavila. Zjevně právě proto, že jsme se od značně abstraktní roviny vrátili do konkrétnější, dětem tohoto věku bližší, úrovně přemýšlení. Díky velmi dobře rozpoznatelné motivovanosti dětí v této části úkolu bylo velmi rychle možné rozeznat děti, které se zaujetím pracovaly od dětí bezradných.

V této fázi tedy bylo vysvětleno sémantické využití kompozice, existence více a méně důležitých míst (prostřední políčko), schopnost formátu zachytit prostorové vazby (daleko a blízko), a také míru neobvyklosti řešení (třetí políčko), ►obr. 222, 223, 224.

Komentáře k ►obr. 222, 223, 224. Listy autorů obsahující nahoře exprese (1 – 7) a pak tři větší formáty s tématy: (9) „daleko v krajině“ - „blízko v krajině“; (10) „na nedůležité místo - „tak, abych si všimnul“; (11) „divná věc“. Mimo celkového autorského pojetí si všímáme vyřešení „divné věci“, od tvarově i tematicky bohatých k chudším (►obr. 224, dole). U autorky ►obr. 222 bych ráda upozornila, že škola, kde jsem výuku prováděla, leží ve vesnici v Českém středohoří, viz políčko „daleko – blízko“. „Daleko“ je horizont, které dítě zná: Milešovka a Kletečná. „Blízko“ vyřešila jako osovou zahradní sestavu typu „brána“, která budí dojem iluze prostoru, protože objekty (kytky) seřadila nad sebe a my můžeme číst „od nás“. Krásný příklad přehledného budování prostoru, jako na rozvinutém koberci proti nám (nizozemští mistři). „Suverénně“ opravila, vygumovala a do opravovacího okénka nakreslila člověka, který říká, že tu je on. Suverénnost pochopila jako sebeprosazování. Autor Kubík (►obr. 223) , „čtyřkař“, ustojí bez problémů srovnání s „jedničkáři“. Není úspěšný, protože pečlivě nebo „pěkně“ kreslí, ale protože v tomto typu výuky prokazuje, že umí kresbou myslet. Jeho varianty jsou odlišitelné, neopakují se, jsou pochopitelné, využívá celou plochu, variuje přítlak podle významu, jeho kresba je živá, je pracovitý. Na ►obr. 225 nahoře je

autor, který „blízko-daleko“ vyjadřuje jako cestu k nám od hradu, nebo dokonce jako efekt kolejí (jestli ovšem neškrtal vyšší řešení). Vepředu a vzadu opět chápe jako nahoře a dole, přehlednost uspořádání ještě nenahrazuje zasouváním objektů za sebe „jako karty“. Jakmile to zjistí, bude už věděný prostor D3 na viděnou plochu papíru D2 uspořádávat jinak. Ovšem velmi vtipné je jeho pojetí divné věci. Je divné, když myš honí kočku a ta honí psa… A nahoře ve škrtání můžeme vidět varianty, které zamítl. Je velmi užitečné vést výuku tak, aby se reflexe mohla zmocnit i autorem vyloučených variant. Bývá to nejnosnější část hodiny v pochopení myšlení a vyjadřování autora, kde i on sám si začíná rozumět. ►Obr. 225 dole, dobře splněný úkol, pečlivá, však stereotypů, myšlenkové prázdnoty a šedi plná práce.

(12) Nyní byly zavedeny a v gestech celé třídy aplikovány kresby opozitního vztahu oblé Malumy a geometrického Takety, a zopakováno, že suverénní není křehké. Jedná se opozitum ve zvuku, kterému odpovídá tvar. Tato dvě pravidla: zvuk - tvar mají děti i nadále, při tvorbě nových tvarů a zvuků, dodržovat, což bude vyučující stále připomínat.

(13) Aby děti vzaly v úvahu celý rejstřík zapsatelných zvuků, byla napsána tiskacími písmeny celá abeceda bez písmen s háčky. Po dotaze, která písmena chybí, byla písmena s háčky doplněna, čímž si jich žáci všimli, měli je pojmenovat a shodli jsme se na tom, že jsou změkčená ve svém zvuku háčkem. Úkol zněl: ***děti zakroužkujte ta písmena abecedy, která myslíte, že by mohla pomoci vymyslet další jména (varianty jmen) pro Malumu. Podtrhněte ta písmena, která myslíte, že by mohla totéž vytvořit pro Taketu.*** Děti vysvětlují svá rozhodnutí a vnímají tedy hrčivost, měkkost, ostrost zvuku při vyslovení zkoumaného písmene. Začínají chápat, že písmena jsou dohodnuté grafické značky (vlastně „noty“) pro zvuk plynoucí z úst. Že Maluma a Takete je vlastně druh zvuku, které teď mimo vymýšlení kombinací musíme také poslouchat, jak zní. Jako hudbu.

Tímto úkolem umožňujeme uvědomit si rejstříky zvuků, ale dále nebude už zdůrazněno, že všechny musí využít. Rádi bychom takto vedeným úkolem roztřídili tvůrce na ty, kteří vybírají z nového, když mohou a ne když musí.

(14) Dalším úkolem je vymyslet tvar pro Kifílí, čímž kontrolujeme, zda žáci pochopili odlišnost od Malumy a Takety a dovedou v dané vazbě (tvar odpovídá zvuku) vymyslet nové provedení.

(15) Výklad se nyní zabývá předvedením práce kamery (zejména „zoomování“, transfokaci), což je poslední úkol před vlastním zadáním komiksu. Žáci drží rukama výřez obdélníku a „najíždí“ na spolužáky jako kameraman kamerou a plní tato zadání: ***jsi kameraman, najdi na spolužákovi zajímavý detail, zvětši ho „v kameře“, kdy bys ho v příběhu použil? Když svou kameru roztřeseš, jakou roli by to hrálo v příběhu? V hledáčku kamery jsi vše rozostřil, rozmazal, co by to pro příběh mohlo znamenat? Kamera vidí hodně malých věcí v dálce, zaměř ji tak, kdy bys v příběhu takové políčko použil?***

Třetí fáze výuky: zadání komiksu

Jednou z příhodných forem pro výše uvedené cíle je žánr komiksu. Komiks je budovaný jako sled vizuálních obrazů, které jsou zpravidla doplněny psaným textem, uspořádány do obsahového celku a jsou významově spojeny narativem. V tomto smyslu je komiks žánrem, který velmi úspornými prostředky (stačí i jednoduchá kresba) sdružuje závažné momenty vizuální tvorby a představuje spojovací můstek mezi statickými a různým způsobem animovanými obrazy.

Forma komiksu je v současné době dětem dobře srozumitelná nejenom proto, že se s ní běžně setkávají v časopisech, ale také ve spojení s filmovou narací. Tyto vnitřní logické vazby něčeho, co žák pochopil v jiné oblasti, totiž příběh vyprávěný slovy anebo filmovým

obrazem, pomáhají roztřídit a vysvětlit použité výtvarné prostředky. Jejich použití při dobrém nastavení výtvarného úkolu zdaleka nemusí být popisné a doslovné.

Po přestávce byla v druhé hodině zadána komplexní úloha – kreslit komiks s „diktovaným“ příběhem. Průběh komiksu byl diktován ve slovech po políčkách, první čtyři políčka byla obvyklé velikosti, další žáci volí podle důležitosti políček v ději příběhu. Děti jsou upozorněny, že vše, co jsme probrali v předchozí hodině, mají v tomto komiksu možnost využít. Zopakujeme, co umíme. Přítlak na tužku a odtažení a tím vyjádření složitých významů (rozčileně, unaveně). Umíme umístit do políčka důležité a méně důležité tvary, tvary daleko a blízko, nacvičili jsme „divnost“ a „zvláštnost“. Rozumíme, proč Takete není Maluma a jak se liší od Kifílí a proč.

1. Do prvního políčka nakreslete: Maluma se vzbudila, bylo pozdě, vzpomněla si na Taketu (nezapomeňte zakreslit, že bylo pozdě)

2. Zakreslete, že Taketu včera bolelo břicho, a i když přišel vesele, pak byl velmi unavený.

3. Lehnul si na to nejtišší místo a poslouchal zvuky z dálky, slyšel pípání kosa a hučení motoru.

4. Hučení motoru ho bolelo v uších, pronikavá bolest.

5. Zmátnul se mu celý svět (první políčko, kde si žák volí velikost).

6. Maluma si vzpomněla na Kifílí, to by mu mohlo pomoct! A také pomohlo!

7. Tvůrce sám vymyslí konec děje a napíše slovy, co nakreslil.

8. Vrátí se do komiksu a do vhodného políčka domaluje počasí, řekne, jaké počasí a proč právě do tohoto políčka.

Dalšími úkoly mohly být práce s kamerou, kdy se mohlo měnit zarámování políčka, mohly být zvýrazněny důležité detaily děje, vyhledána expresivita a barevně akcentována apod. ►Obr. 225, 226.

Komentáře k ►obr. 225, 226.

►Obr. 225. Srovnání kvalitního maluma komiksu (autor výše) a nekvalitního provedení (níže). Autor výše: velmi srozumitelně nakresleno, že Maluma si vzpomněla na Taketu (využitá znalost bublin z komiksů), „bylo pozdě“ je vyjádřeno „nocí“. Na třetím a čtvrtém políčku je vtipné, jak dva odlišné zvuky lezou oknem do pokoje, až do/lezou na Taketu. Na šestém políčku vidíme v bublině tvar pro Kifílí (protažené s rozšířením). Takové Kifílí vzniká nejčastěji: protažený tvar, zdůvodňovaný pocitem kinetiky a foukání ve zvuku a tvaru.

►Obr. 226, dva odlišní autoři maluma komiksů. Autor výše vtipně vyřešil „bolení v uších“ zoufale velikýma ušima (čtvrté políčko). Také zmatení celého světa (páté políčko) je milé provedení – vše je nohama vzhůru. I zde Kifílí jako protažená forma. Autor níže vůbec neřeší kontext příběhu, vše umísťuje do podivného bezprostoroví a bezčasí, nepomáhá si žádnými atributy, proto také jeho děj zdaleka není tak srozumitelný. Výjimkou je poslední políčko, kdy se z obou hrdinů staly kamarádky/di (?), což autor vyřešil antropologizací Malumy a Takety. Obdržely/i ruce, aby mohly/i vyjádřit kamarádství.

Tyto vztahové analogie zvuk a tvar (např. opakuj a zakresli proměny „jsem čist, jsem čist, jsem čist" nebo „kolébalamaléhosviště“) domyšlené do dalších zvukových možností, mluvy, přízvuku a rytmu řeči, tedy ve vztahu k prozodickým pravidlům, byly také rozvedeny k detailu práce s chybou a ověřeny v prostředí gymnázia (Dytrtová in Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 398-440).

2.4.2 Projekt Zvukové procesy, výtvarný projekt dětí 2. - 5. třídy

Témata projektu: kresby slyšeného, záznam neviděných, pouze slyšených zvukových procesů, zvukové příběhy Popeláři, Schody a dech. Tvůrčí dialog Martin Raudenský – žáci v exteriérovém projektu Bedny a vlaštovky.

►Obr. 230-270 (ve složce Zvukové procesy).

Projektu se účastní děti od 2. do 5. třídy ZŠ Řehlovice, 2015.

Zvukové situace jsou navrhované od delších příběhů k zachycení krátkého zvuku, od představování zvuků ke zvukům na vlastním těle, od hlučnějších k tišším. Variantou by mohla být kresba přes několik kopírovacích papírů - namnožení jedné kresby, efekt opakování a rytmu stejného, tedy evokace hudebních kvalit.

A) Nejprve je opět zařazeno upření pozornosti na exprese linky a plochy, tvaru a způsobu gesta (prostředky jsou tužka, černý suchý pastel). Jde o to zjistit, jak děti bez předchozího školení reagují na záznam zvukových nebo pohybových expresí. Slova jsou pokud možno vzájemná opozita seřazena od doslovných k metaforickým a prostorově, gesticky působícím.

Nakresli: 1. tichá linka; 2. hlučná linka; 3. nakresli lehounce (již ne jen linkou, zkus pastelem i malovat, ukázka plochou křídy na tabuli); 4. drsně; 5. třepotavě; 6. unaveně; 7. plíživě; 8. drásavě.

Děti byly slovem linka trochu uklidněny, protože se jim úkol zdál těžký, ale někoho bohužel, jak se dalo předpokládat, omezila ve volbě jiných tvarů, i když od 3. políčka bylo zdůrazněno, aby žáci volili různé tvary a zejména, aby pastel používali i v jeho plošném a malířském účinku (ukázka křídou na tabuli).

►Obr. 230-233 jsou práce žáků druhé třídy, vyfoceny jsou pro srovnání obě práce. Na menším formátu jsou v řadách exprese a dole vlevo 1. proces CHŮZE A UMÝVÁNÍ (viz níže). Na větším formátu je zvukový proces POPELÁŘI (viz níže). ►Obr. 234-242 žáci třetí třídy. ►Obr. 243-247 žáci čtvrté třídy. ►Obr. 248-256 žáci páté třídy. Některé práce jsou pro zřetelnost vyfoceny společně a pak samostatně. ►Obr. 257-270 jsou samostatně vyfocené zvukové procesy POPELÁŘI týchž žáků.

B) ZACHYCENÍ ZVUKOVÉHO PROCESU. Záznam je umístěn na tentýž formát, jako exprese, tento zvukový proces je pod řadami expresí. Děti mají zavřené oči, poslouchají a snaží se uhodnout, co se děje, vědí, že situaci budou kreslit. Jedná se o hádanku, nesmíme mluvit, vše se odehrává v tichu. Zazní jasné oznámení, které má omezit kresbu aktérů a doslovných předmětů: ***„Děti, budete kreslit i malovat tužkou i uhlem ZVUKY příběhu. Tedy to, co SLYŠÍTE, ne, co si myslíte, kdo nebo co zvuk vydává.“***

1. proces, vnímaný jen ušima, CHŮZE A UMÝVÁNÍ: otevření a zavření dveří, kroky k umyvadlu, puštění vody a umývání nůžek, cinkání o porcelán umyvadla, utírání nůžek a klapání o dřevěný obklad, kde visí ručník. Děti se opět dovídají, že mohou rozmazávat stopu tužky prstem, gumou, mohou zabarvovat, dělat roztřepenou, měkkou nebo tvrdou linku. ***Dopište písmena označující část procesu (D-dveře, K-kroky, T-tečení vody, C-cinkání umývaných nůžek o umyvadlo, D-utírání nůžek a drnkání o dřevěný obklad…), abychom se později v kresbách „vyznali“.*** Nakreslí, co si myslí, že probíhalo. Je zdůrazněno, že malujeme a kreslíme ZVUKY! Proces je ještě jednou zopakován.

Reflexe: některé děti kreslily statečně i samotné zvuky, ale jakmile bylo odtajněno, o co šlo a příběh viděly napotřetí, tedy směly otevřít oči, buď teprve v tu chvíli, nebo i zpětně dokreslily předměty, které zvuk vydávají.

Další procesy - zvukové příběhy jsou říkány slovy, tedy vyprávěny a pro přehlednost v klíčových slovech fixovány na tabuli. Proces si žáci musí představit. Tedy se dovídají význam, neposlouchají doslovné zvuky ušima. V tu chvíli děti většinově přešly do komiksové formy a zvuky již nevyjadřovaly expresí, ale vypisovaly případné zvuky slovy.

2. POPELÁŘI, práce na druhý, menší formát, ►obr. 257-270. Příběh je fixován na tabuli v očíslovaných fázích: ***1. zdálky se blíží auto, není to příliš nahlas, ale už ho rozeznávám, jsou to popeláři; 2. za rohem nakládá popelnici, je to bližší zvuk, je víc nahlas; 3. auto je před našimi vraty, silně hučí a náš pes štěká, je to nejvíc hlasitý proces; 4. popelnice třískne o auto, to ji za velkého lomozu do sebe obrací, vysypává se všechno možné, střepy zní jinak než cihly, než popel, prázdná popelnice zaduní prázdnotou o zem, má ozvěnu, nejsložitější zvukový proces; 5. auto i hučení se vzdalují.***

Komentáře ke kresbám: ►obr. 230 – bohužel děti, nezvyklé na takové úkoly, úplně nerozuměly. A ač bylo jasné, že jakákoliv slova budou infikovat výtvarný projev, aby děti začaly vůbec pracovat, pár vět zaznělo. Všechna se bohužel nějak „propsala“ do kresebného projevu. Tedy pro korektnost čtení dětských prací je musím opět uvést. Sledujme ►obr. 230: tichá a hlučná linka nedělaly žádný problém, ale váhání bylo u slova lehounce. Zazněla tedy věta: co vše je lehounké? třeba vlasy ve větru…, což vidíme na 3 políčku – nakreslenou postavu se zvýrazněnými vlasy. Zrovna tak u políčka 5. zaznělo: co se třepotá? třeba motýlí křídla (nakreslené křídlo). Dítě přešlo do modu znázorňování zvuků pomocí vzhledu předmětů. Ovšem pak je vtipné, že „unaveně“ jsou hory, a musíme přiznat, hory jsou zřejmě unavené, když se ani nehnou. Po rozpacích dětí, že úkol není nakreslitelný, bohužel bylo řečeno, že plížit se může kočka a drásat (8) se dá nehty skála, když lezci ujíždí opora a on se křečovitě drží (obliny jsou relikty nehtů). Děti z druhé třídy seděly vedle sebe a dokonce naproti sobě (stoly u sebe), jak vidíme i na ►obr. 231 a 232.

Zvukový proces chůze a umývání (kresba pod čtverečky expresí) děti z druhé třídy pochopily pouze tak, že procesy následují postupně (čísla) a uměly k nim přiřadit písmeno jako označení, ale samotné zvuky chybí. Vzájemně se infikovaly. ►Obr. 234, velmi pečlivá práce, barevné pastelky je volba autorky. ►Obr. 235, velmi pěkné exprese, zejména třepotavě, unaveně a drásavě jsou přesvědčivé a neřešené tvarem předmětů.
V popelářských zvucích (druhý formát) autor přešel do komiksových bublin a názorného uskupení situace (jako mapa), i když, jak vidíme, by záznamy zvuků zvládl. Zvolil známou a osvědčenou formu. ►Obr. 236, 237, tentýž autor, jsou zde velmi kontrastní exprese drsně i drásavě. Také proces chůze a mytí je přehledně uskupen do cyklu kompozice v kole a vedle tvarů figurují i záznamy zvuku. Tento autor (hyperaktivní Petr) velmi dobře pochopil úkol a vyjadřoval zvuky expresivně i v Popelářích, tedy setrval v těžších podmínkách, než většina žáků. Většina přešla ke snazším, již známým komiksovým prostředkům a záznamy zvuku v jejich podání byly vyřešeny fonogramy a bublinami. Nasypané odpadky vyřešil v útrobách auta rentgenovým stylem. ►Obr. 238, 239 – jedna z nejvýraznějších a nejlépe pochopených prací. Exprese nejsou řešeny opisem předmětů, jsou rozmanité a drží význam. Plížení se dostalo do souvislosti s někým, kdo se plíží. Autor patří mezi ty, kteří nakreslili nejprve správně zvuky (v úkolu Chůze a umývání), a po odtajnění procesu pro jistotu dokreslil tvary předmětů v dalším záznamu (vpravo dole s písmeny). V Popelářích přešel do pěkně komponovaného a výstižného komiksu, zvuky řeší fonogramy a bublinami. Abstraktní vyjádření zvuků, ač se jedná o jednu z nejkvalitnějších prací, zřejmě za uspokojivé

nepovažuje. ►Obr. 240 – nehty a drásání pronikly do políčka č. 8, doslovnost v záznamech zvuků (kroky jako nohy i ostatní aktéři místo zvuků). Měřítkem a kompozicí velmi výstižný komiks Popeláři, přehledný, bohužel zvuky vyjadřované zápisem slov. V dalších pracích je velmi podnětné pozorovat, kolik variant nabízí řešení 7. políčka plížení - infikované slovy o plížení kočky a 8. drásavě – infikované drápy, tlapami apod. Popeláři předvádějí krásně kresby, typické pro daný věk (jako mapy, kombinované s rentgenovým viděním). Např. na ►obr. 244 vidíme, jak autor v měřítku bohatě nadhodnocuje velikost dělících čar na silnici, kreslí co ví a co je podstatné, zvětšuje. ►Obr. 246, přesvědčivé 5. políčko třepotavě, milé řešení škrábajících pacek. Záznam Chůze a umývání je pro přehlednost zakroužkován do jednotlivých sekvencí. ►Obr. 248, ač autorka exprese řeší opisem předmětů, v obou záznamech zvuků volí abstraktní záznam zvuku, v procesu Chůze volí jakési amplitudy. V Popelářích obklopuje aktéry smrští abstraktních zvuků, psa i auto. ►Obr. 250, nečekaně přesvědčivé použití perspektivy, jako jediný ze všech dětí. Tvorba s nadhledem, škrábající packy jsou téměř grafická značka, velmi prostorově dobře orientující se autor. Od ►obr. 257 jsou samostatně vyfoceny zvuky Popelářů.

Další příběhy byly připraveny, ale nebyly ve výuce pro nedostatek času využity. Pracují se zvuky těla a běžných gest, vedou k stále jemnějšímu poslechu.

3. SCHODY A DECH: někdo jde po dvou schodech nahoru - posunuje ruku po dřevěném zábradlí a klape o něj prstýnkem - na podestě je koberec a tlumí kroky - zadýchává se - pak už jde jen po jednom schodu, dýchá čím dál tím víc a zpomaluje.

Jak by se záznam změnil, když by osoba neklapala prstýnkem, ale měla v ruce papírový kapesník (označ K) a posouvala ho? Když by měla podpatky (P)? Když by si na koberci očistila (O) boty?

4.krátké procesy, poslech se zavřenýma očima: a)OKNO, otevření kličky u okna a otevření okna; b) ZIP, oblečení bundy a zavření zipu; c) POŠRKABÁNÍ ve vlasech za uchem; mnutí rukama, jako když je zima; d)TLESKNUTÍ, jako kontrast k předešlému; e) poslouchání, jak TUŽKA šustí, když se napíše slovo „máma“

5.situace ZVUKY TICHA: zavření očí a poslouchání ticha (otevření okna a vpuštění zvuků krajiny do třídy). Kresba pastelem na jiný formát.

Na tuto kapitolu navazují videosekvence zařazené v obrazové příloze 08na CD a na cloudu. Jsou určeny pro vytváření herních situací ve třídách i v galeriích. Rozšiřují vizuální stránku o zvukovou rovinu a pomáhají výtvarnou výchovu a vizuální situace v galerii „medializovat“, tedy používat rozšířené možnosti zvuků, ruchů a šumů, analogií, kontrastů, oživení a v důsledku vpádu jinak pociťovaného prostoru a času.

2.4.3 Projekt Bedny a vlaštovky, výtvarný projekt dětí 2. - 5. třídy

Na tento projekt navazuje vizuální odpověď grafika Martina Raudenského „Bedny a vlaštovky“, ►obr. 271- 286. Po takto rozpracovaných kresbách nabídnul v následující výuce dětem soubor šedesáti autorsky potištěných lepenkových krabic, na jejichž plochu se projekt Popeláři a zvuky dále přelil. Obdobný princip krabicových sestav již Raudenský použil, v době bezprostředně předcházející výuce, pro instalaci v galerii divadla Minor. Zatímco v prostoru galerie krabice vytvářely pevně fixovanou stěnu – objekt, na školní zahradě z nich mohly děti vytvářet variabilní seskupení. V malých skupinách, v jiném měřítku a jinými prostředky (tlusté štětky a balakryl) transformovaly svá původní kresebná řešení Popelářů.

Byly rozděleny úkoly, které vznikly z reflexe „Popelářů“. Například kdo ve zvucích Popelářů akcentoval spleť silnic, ►obr. 263, stal se nyní hlavním „silničářem“, ►obr. 275a, b; 276 - 8, a měl za úkol své silnice rozvrhnout přes celou zeď sestavenou z beden. Kdo měl zajímavé řešení štěkajícího psa v ohradě, tuto část rozvinul ve sloupu z beden. Šlo o to propojit své téma s jinými a navázat se k celku. Nebyly reflektovány pouze části kreseb Popelářů, ale například také vizuální efekty: expresivně účinný efekt přibližující se silnice (extrémní zvětšení dělicí čáry), ►obr. 280a, b; 281. Tedy po reflexi minulých prací každý žák věděl, na jakou část svých minulých Popelářů nemá zapomenout, ale má se vyrovnat s předznačenými bednami a se zvuky aktuálního času tvorby projektu. Bedny stály venku před školou a děti měly za úkol zachytit také zvuky tohoto prostoru (kolem projížděla auta, soused začal chovat pávy, kteří křičeli, projekt probíhal v dubnu, tedy jarní zpěv ptáků, ►obr. 278, 289, zdálky zaznívaly zvuky železnice, někdy přeletělo letadlo).

Grafické záznamy na bednách mohou děti pohltit, opřít se o ně, odrazit se od nich, přetřít, obejít apod., což bylo na konci reflexe vysvětleno a byl tak založen vizuální pink-pong žáci – Martin Raudenský. Barevný efekt je založen na svítivé a bílé grafické záloze Raudenského a hnědo-béžovo-bílé odpovědi dětí.

Děti tedy aplikují známé i nové úkoly a zvukové procesy do změněného ko-textu a reagují tak na autorovy vizuální výzvy. Tenká stopa tužky se proměnila do silné a stékavé mokré stopy různě tlustých štětek. Krabice v kladu svých chlopní umožňují výslednou velkoformátovou „zvukovou kresbu“ kombinatoricky zpřeházet jiným pootvíráním chlopní nebo přeskládáním beden, ►obr. 280, 281. Bedny vytvořily několik prostorových objektů (zeď, několik sloupů a také „bránu“), které děti obcházením pomalovaly a posouváním přestavovaly. Nejzajímavější místa vznikla při torzálním posunu krabic a oblé silnice Popelářů sestupovaly po pravoúhlých schodech, ►obr. 280a, 282. Toto prostorové zcizení kreseb do nově modelovaného pravoúhlého a pravidelného, technicistního prostoru byl největší zisk spolu se změněným, poměrně velkorysým měřítkem, se kterým se děti ještě nesetkaly.

Tato závěrečná kombinatorika beden a chlopní posílila dialog Raudenský – děti, protože proložila, teď už částečně řízenou a částečně náhodnou hrou, souvislou kresbu dětí recidivami starých vizuálních znaků a písma Martina Raudenského. Musel zákonitě vzniknout šum dvou oblastí posílený i barevně. Přestavování začaly tvořit děti, ale dokončil vítr, který vysokou hradbu beden shodil a vznikla fragmentární plocha, propojení, které sice ztrácí souvislou logiku kresby dětí, ale získává novou rytmickou a „hudební“ kvalitu. Po zásahu větru došlo i k výměně skupin dětí, tedy druhá skupina přišla k už poměrně pestré mozaice. Přestavěním nebo otáčením beden dochází k posilování buď spojitých stop dětí, nebo tříště značek a odkazů k písmu grafika, Martina Raudenského. „Zvuková rytmická plocha“ neobsahuje pouhé odkazy ke zvukům, ale sama se rytmickou, tedy i hudební stala.

Za podnětné pro výtvarnou zkušenost žáků považujeme změnu měřítka, „rušení“ hranicemi chlopní a krabic, přes které se autor musí agresivně rozvrhnout, nebo prostrkat, nebo propsat, nebo přelít. Tímto prostorem opravdu „štětcově prolézt“. Dále také proměnu poměrně velkorysého prostředku – robustní stopy štětce. Zejména u mladších dětí bylo okouzlení volně stékavou barvou a silným štětcem tak veliké, že opustily dohodnutá témata a prostě natíraly, zapouštěly, nechaly stékat a bylo by těžké je odtrhnout od samotné kvality malby. Magie zatírání, mizení a prosvítání, vazkosti barvy, toho, jak krásně lehne a příjemně se táhne. Velmi expresivní zážitek. Děti tuto krásnou vlastnost barvy v její materiálnosti, lehké roztíratelnosti, vysoké účinnosti, lesklosti a gestičnosti zažily poprvé.

Některým krabicím v „bráně“ z beden se nakonec otevřely chlopně, vznikl průhled do volné krajiny (vesnická škola v Českém středohoří) a děti akci dokončovaly hodem, průletem

vlaštovkami, ►obr. 283, 284. Šlo o to trefit se do brány, posléze dolétnou co nejdále, „pozvat krajinu do beden a k Popelářům“ nakonec „trefit fotografa“ číhajícího za bránou. Vlaštovky, ►obr. 272, vytvořil Martin Raudenský a měly pro svůj design u dětí velký ohlas. Složením vznikla postava letce, zespoda měla vlaštovka všechna „privilegia velkých strojů“ s výfuky, motory, podvozky atd. Vlaštovky dostaly děti darem.

Úkol zaznamenat „zvuky okolního prostoru“ byl pod vlivem radosti z míchání a roztírání barev, z rozvrhu situací Popelářů prostorem beden napříč a z akčnosti vzniklé zborcením a posléze přestavováním objektů pominut. Nepovažujeme to za neúspěch. Je to úkol pro jiné projekty.

3. Kolíčky, nůžky a šrouby

Výtvarný projekt dětí 4. a 5. třídy, viz obrazová příloha 03 Kolíčky, nůžky a šrouby.
►Obr. 30 (1-69) Proměna role
►Obr. 31 (1-19) Repete FUD UJEP 2012

Tento text pojednává o projektu, jehož koncept propojuje oblast umělecké a edukativní vizuální oblasti. Pracovně pojďme tuto dialogickou formu: tvůrce – učitel – žák a zpětně v opačném provedení ve smyčce nazvat edukativně uměleckým vizuálním „ping pongem“ (tvůrce: Martin Raudenský, učitel: Kateřina Dytrtová a žáci čtvrté a páté třídy Základní školy v Řehlovicích).

3.1 Vymezení teoretických záměrů projektu

Témata kapitoly: vzhledově velmi podobné, ale významově velmi odlišné. Proměna významu proměnou záměru, tedy proměnou kontextu. Padělek a originál jsou si k nerozeznání podobné – který je estetičtější? Pojem uměleckosti. Naučitelné a nenaučitelné dovednosti. Digitalizace dětských prací a postprodukční postupy odpovídajícího autora, dialogická forma pink-pongu. Cílem není napodobit vyjadřovací kód (styl) tvůrce, ale vytvořit dvojí paralelní svět „přibližností stylů“, jejichž proces, záměr a tedy i smysl a význam jsou odlišné.

Ač vzhledově velmi podobné, významově velmi odlišné, tak lze charakterizovat výsledné dvě tvůrčí linie, tvorbu žáků a tvorbu tvůrce, Martina Raudenského. Ve výtvarném zadání bylo záměrně dosaženo stavu, abychom mohli uvažovat proměnu významu vizuálů s velkou vizuální příbuzností pouze při proměnách konceptu nebo záměru. Jednak tím používáme metodu, která proznívá celou publikací („tři různé Aboridžinky“, různost záměrů – různost výsledků), a tedy v důsledku řešíme aktuální úvahy o tom, kde je uložen význam díla. Opětovně připomínáme: význam není statický – je dynamický, není v díle[28] – bude dohodnut ve „společenství myslí“, bude dohodnut v jiném, než vizuálním kódu, bude dohodnut slovy, nebude časovaný a lokovaný, na rozdíl od díla.

[28] JS: „Stálo by zde za zmínku, že to, co v díle předpokládáme, jakmile nějakou věc uznáme za dílo, je potenciál k tomu, abychom z něj významy interpretovali. Tento potenciál vyjadřujeme termínem *obsah.* Obsah (či obsažnost) je atributem samotné existence díla – bez něj se « věc » nemůže stát « dílem » Proto můžeme povědět, že dílo má obsah, ale jeho významy zatím neumíme dost dobře interpretovat.“

Slova nebudou mechanické nálepky označující vizuální jevy. Slova tvoří samostatný symbolický systém, který sám nese nějak svět a sám tvoří, a tak se vždy při tvorbě vizuálních objektů spolupodílí, protože ho nelze v hlavě „vypnout“. Navíc nelze vizuál „přepsat“ do slov, ale lze se naučit chápat míru a způsob transformace mezi vizuálním a jazykovým kódem. Jako cíl tento projekt nestanovuje obvyklou rukodělnost nebo napodobení výrazu tvůrce nebo ovládnutí techniky, ale analýzu proměny významu (Slavík, Dytrtová, Lukavský, 2009).

Ke stanovení takové situace – ač vizuálně podobné, tak významově odlišné - nás inspirovala dnes již okřídlená úvaha Nelsona Goodmana a u nás Tomáše Kulky: jsou-li si padělek a originál k nerozeznání podobné, kdo z nich je estetičtější?[29] Odpověď je zřejmá – estetický soud nepomůže s řešením, protože po stránce estetické jsou oba vizuály shodné. Co tedy, když ne míra krásy, harmoničnosti a dalších estetických kategorií, pomůže rozhodnout, jaké dílo je hodnotnější a jak je tedy vlastně tvořen význam vizuálu? Tomáš Kulka nabízí pojem „*uměleckosti*“, který sleduje míru vlivnosti a inovativnosti vůči stavu oboru a společnosti v době vzniku díla. Tak vlastně stanovuje, že samotná souladnost forem (hodnotící soud formalisty) bez vztahu k obsahu díla a k jeho zanořenosti do určitého kulturního rámce, nemůže podstatu zobrazování, porozumění a tedy hodnotového soudu vyřešit. Zisk z takové úvahy přináší poznání, že dílo je nejen vpleteno do určitého kontextu výkladu, do kulturního pole[30] se všemi vazbami na jeho významy a pravidla, vůči kterým se tvůrčí čin nějak vymezuje, ale právě jimi je jeho význam i tvořen.

V tomto projektu učitel reagoval při koncepci výtvarného zadání na svět umění vybraného tvůrce s účelem navázání dialogu. Tvůrce na jeho výzvy odpověděl. Nás nyní zajímá, jaké oborové otázky umí výtvarná praxe vlastně otevřít. Jak vzniká autonomie školní tvorby, která není ani uměním, ale ani osobní volbou a tvorbou žáka, kterou by přirozeně zvolil, kdyby do školy nechodil. Asi by přirozeně nevybral zkoumání vztahu metafory a doslovnosti a nových rolí pro objekt, což vědomě a rozfázovaně následující projekt řeší.

Z takového nastavení vysvítá důležitá role učitele, který volí věku dětí neadekvátní teoretické problémy, ale umí je transformovat do činnosti, kterou děti pochopí a tvořivě, nenapodobivě zvládnou. Toto zadání řeší chybnou představu, totiž že učitel se musí snížit na teoretický a tvůrčí potenciál svých žáků. Dotýkáme se tak důležitého napětí mezi vlastní tvořivou *expresivní* činností žáka (Slavík, 2009) a ne-žákovským konceptem, což je specifický prostor předmětu výtvarná výchova, který legitimizuje jeho existenci oproti jiným výukovým předmětům a z tvorby umí učinit výuku. Tak si tento předmět vlastně okamžitě klade otázku rozdílu a poměru mezi naučitelnými a nenaučitelnými dovednostmi [31] (Slavík, Chrz, Štech et

[29] KULKA, T. (2004) *Umění a falzum.* Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0954-X. Původně tuto otázku položil Nelson Goodman a Tomáš Kulka na ni navazuje.

[30] Kulturní pole je termín bohatě vysvětlován v publikaci Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, např. s.12, hlavní teze jsou právě o tuto nezbytnou kontextuálnost zdůvodněně opřeny.

[31] „Již starověká antická filozofie tomuto rozhraní přisoudila jména: areté – nenaučitelné tacitní vědění, Dobro, ctnost nebo cit pro aktuální situaci, a techné – naučitelná reprodukovaná dovednost nebo znalost. Z jedné strany stojí potřeba respektovat a reprodukovat navyklá percepční a produkční schémata (normy, vzorce, skripty), která poskytují tvůrci a vnímateli kulturní nástroj k zvládání různorodosti světa…. Ze strany druhé je kladen nárok vyrovnat se s jedinečnou osobní zkušeností, která nikdy nemohla být znázorněna předem a která se nikdy nemůže opakovat“ (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 14).

al., 2013, s. 14). Z druhé strany je problém ohraničen opět chybnou představou, že žák je manipulovanou prodlouženou rukou výstavy schopného pedagoga. V ateliérové praxi by pak paralelou byl překvapivě podobný „rukopis“ vedoucího atelieru a jeho žáků. (Víme jak těžké je ustát pobyt v blízkosti vlivné a silné osobnosti v době, kdy sami své místo teprve hledáme).

Zajímá nás, kdy začíná výtvarné přemýšlení a kdy, za jakých podmínek se uzavírá. Za jakých podmínek žáci mohou porozumět svým vlastním tvůrčím postupům. Kdy tvorbu lze regulovat? Lze tvorbou poznávat? Kdy je tvorba znásilněna? Kdy známá výtvarná dětská schémata lze nově použít a proč je tak důležité rozšiřovat a paralelně naleptávat jejich sortiment v dětské mysli. Tento přístup by samotné žáky rád naučil *záměrně* myslet ve výtvarných procesech, v těchto nových nenapodobivých verzích světa.

Intencionalita[32] tak vlastně definuje výtvarně podstatnou úvahu o „rukopisu“[33] a osobnosti autora. Je to důležitý projev, protože bud tvůrce záměrně s větším či menším pochopením pracuje a myslí, nebo bezmyšlenkovitě plní zadaný úkol, což je v tvorbě zásadní bod obratu. Proto se budeme ptát, jak je zastoupena svoboda (zodpovědnost) výběru při její realizaci a její reflexe v hodnocení. Zodpovědná volba a bezbřehé „mohu, co chci“ je totiž setrvale zaměňováno již ve výtvarných zadáních, kdy si učitel chybně myslí, že nabídnutím všech prostředků spustí inovující tvůrčí přemýšlení svých žáků. Jakoby zapomněl na šílenství bílého papíru a krásu srovnaných nepoužitých temper. Záměrnost - důvody volby, svoboda a zodpovědnost v jejich výběru - je vlastně zásadní pro všechny sociální obory.

Projekt jako médium zvolil kresbu. Zkoumalo se, jestli žáci umí proměňovat role obvyklým předmětům a pracovat tak se změnou ko-textu a kontextu, s vizuální metaforou, s výběrem vlastností, pro které předmět může hrát novou roli. Byly voleny situace a objekty všedního běžného života a právě na nich jsou aplikovány postupy soudobého umění (změna identity, funkce, metafora, fikční příběh).

Tvůrce, na jehož tvorbu je v zadání reagováno, může vstoupit do dialogu s žáky, do tvůrčího procesu a účastnit se ho, reagovat na něj. V této reakci (autor Martin Raudenský) vytvořil sérii velkoformátových sítotisků (2000 × 2100 mm), řadu tisků ve formátu A3 vytvořených tiskovým strojem Risograf, čtyři krátké animace, pro akci spojené s vernisáží výstavy. Dále sadu samolepek motivicky odkazujících k dětským kresbám a malé kinetické vizuální objekty (tahací panáky). Těmito samolepkami a kinetickými objekty děti zas v odpovědi tvůrci dotváří ve chvílích před zahájením výstavy svou vlastní tvorbu. Oba tvůrčí principy, dialog žáci – tvůrce, jsou vystaveny na společné vernisáži, kde děti poprvé vidí tvorbu autora a svou vlastní ve vzájemné konfrontaci. [34]

---

[32] Intencionalita je, když „něco je o něčem“. To je širší koncept než samotná záměrnost (intence), se kterou se někdy může poplést.

[33] „Rukopisem“ zde metaforicky míníme způsob výběru autora při volbě tématu, materiálu, provedení, zveřejnění. Způsob přístupu k řešení a samotné řešení. Modus řešení, druh vybíraných problémů.

[34] JS: „Napadá mi tu otázka jak vysvětlit teoreticky, co se tu děje. Forma dětského a uměleckého díla se tu dostává do vzájemné korespondence. A jestli to celé má mít smysl, mělo by docházet k nějakému rozvoji či obohacení na úrovni obsahu v úzkém vztahu k používaným formám. V čem konkrétně se může posunout naše interpretování díla, pokud došlo k uvedenému prostoupení dvou dimenzí tvorby: dětské s uměleckou? Není to kupř. v tom, že povyšujeme náhled na dětskou tvorbu do kontextu kulturního pole umělecké tvorby? Co tím způsobujeme? Poukazujeme tím kupř. na téma stylu a stylizování s ohledem na „ducha doby“? Je to tedy nárok na určité estetické kvality, a s nimi spojený kulturní kontext i hodnoty, které lze subjektivně přijímat, nebo odmítat, tedy ty kvality, které mají respektovat umělecký styl své doby?“

Odpověď KD: „Tímto tématem se zabývá kapitola s názvem *Vizuální přitažlivost a exprese*. Jinak obecně lze říci, že nevztahovat „nějak“ vizuální dominanty vyučované ve školách k soudobému vyjadřovacímu jazyku znamená, že nevyučujeme znalost tohoto jazyka, tj. nerozvíjíme vizuální gramotnost.

Projekt byl vystaven v galerijním prostoru Rampa Fakulty užitého umění UJEP Ústí nad Labem a nesl název „Repete“ (2012). Jaký byl průběh tohoto ping pongu? Autorovi, Martinu Raudenskému, byl dodán učitelem soubor více než padesáti dětských kreseb, ►obr. 30 (1-69), vznikly podle zadání uvedeného níže, které byly autorem v následující etapě digitalizovány. Digitalizace umožnila uplatnit v práci s obrazovým materiálem různorodé postprodukční postupy. Na tomto základě vznikly následně dvě série velkoformátových sítotisků (2000 × 2100 mm, na obrazové příloze umístěny na zemi galerie, ►obr. 31 (1-19)) a řada tisků ve formátu A3 vytvořených tiskovým strojem Risograf. V obou případech došlo k výběru a integraci původních motivů vytvořených dětmi do nových celků a oproti výchozím monochromatickým kresbám byla do podoby grafických listů zapojena barva. Sítotisky vznikaly na základě pečlivé předtiskové přípravy, kompoziční rozvrh motivů byl podřízen skladebnému rytmu devíti listů formátu B1, z nichž se sestává výsledná plocha tisku (viz obrazová příloha na CD, respektive v souboru materiálů sdílených prostřednictvím cloudu 03 Kolíčky, nůžky a šrouby).

Výběr autora, jeho záměr a výtvarné rozhodování, ale také proměna velikosti formátu i specifické materiálové kvality dané tiskovou technologií stvrdily transformaci „školní“ dětské práce ve výstavní artefakt. Řada risografických tisků vznikala mnohem více spontánně (vrstvení motivů, proměna barev), což bylo dáno možnostmi dané technologie i podstatně menším formátem listů. Souběžně s tím byly kresebné motivy dětí zapojeny do čtyř krátkých animací. Výchozí video smyčka obsahovala projekci dětských kreseb bez dalších zásahů, v dalších třech projekcích pak autor v rozdílné míře kombinoval motivy dětských kreseb s nově přidanými prvky.

Instalační záměr prohazuje obvyklé řešení: dětská tvorba zaujímá hlavní výstavní plochu, autorova tvorba leží na zemi pod nášlapnou průhlednou vrstvou. Autorem tohoto demokratizujícího, tlaky a obvyklé role vyrovnávajícího instalačního nápadu je Štěpán Rous.

V následující části textu předkládáme výtvarné zadání, které vytvořil učitel a je budováno tak, aby předjímalo poetiku (nikoliv podobu) tvorby Martina Raudenského, tedy aniž by bylo jejím „*dokreslováním*“, *dotvářením* nebo *napodobováním*. Je důležité zdůraznit, že žáci dílo tvůrce nepoznali a neviděli až do vernisáže společné výstavy. Že je jejich tvorba tolik „podobná“ dílu tvůrce, je dána vědomým a zacíleným zadáním, které bychom rádi odlišili od manipulace ve smyslu: žák jako nemyslící prodloužená ruka znalostí učitele, ač znalostí učitele bylo využito. A to proto, že *cílem nebylo napodobit* vyjadřovací kód (styl) tvůrce (těžko bychom pak otevřeli zajímavé teoretické téma), ale vytvořit dvojí paralelní svět „přibližností stylů“, jejichž proces, záměr a tedy i smysl a význam jsou odlišné (intence, záměrnost, in Searle, 1994).

Snaha a důvody nepoužít známé dotvářecí edukační praktiky (dokreslování, napodobování) vyplývá z nutnosti podobného dosáhnout dvojím různým záměrem a otevřít důležitou otázku: Jak je budován význam (Peregrin, 1999) ve vizuálním oboru? Tyto dotvářející strategie jsou velmi oblíbené a nechceme snižovat jejich význam. V jiném kontextu a při jiných cílech výuky mají jistě svůj účel. Nacvičuje se jimi způsob uplatnění média v tvorbě, organizuje se větší všímavost pro detaily zběžně přehlížené. Ale co je nutné zdůraznit, je, že se jedná také o metody, které klamou pouhým přijetím *vnějších* (vizuálních) podobností a posouvají postmoderní postupy citace do eklektického nebo návodného stínu.

V našem projektu si je dílo tvůrce a žáků ve výsledku podobné užitím konstrukčních metod, nikoliv napodobivých, a může být hrán výše zmíněný vizuální „ping pong“, který ozřejmí, že podobné nemusí mít stejný význam. Schopnost „zkonstruovat“ adekvátní a účinné zadání považujeme za důležitou schopnost učitele (Dytrtová, 2010).

Tedy nerozpoznány a neanalyzovány mohou námi eliminované postupy (dokreslování, napodobování) vést k nepochopení *koncepčních* odlišností díla a tím i významu. Neobsahují vnímavost pro určení zásadně jiných záměrů, konceptů a výkladových soustav, tedy odlišných *důvodů* této dvojí vizuálně podobné, avšak ve významu velmi odlišné tvorby. Pro tyto vnější aspekty zavádíme termín „kontext“. Tyto proměny reflektovat a argumentovat je také cíl tohoto textu. Prokázat, že podobné není významově shodné a poukázat, že se tím příliš ani tvůrčí, ani edukativní část vizuálních oborů ke své škodě v analýze nezabývá. Dotýkáme se tak proměny interpretace (a dokonce i vidění) při změně výkladové soustavy (Wittgenstein, 1993, viz ►obr. 64, ve složce 06).[35]

Otevíráme tak i kunsthistorické téma doložitelných tvůrců, kteří tvoří v modu duševně vychýlených nebo dětí. To se týká jak starší tvorby autorů typu skupiny Cobra a Dubuffettových metod, aktuálněji vlny nové exprese představované tvorbou A. R. Pencka, George Baselitze, na domácí scéně pak Skreplových výrazových maleb či citací detailů dětských kreseb v malbách Stanislava Diviše apod. Samozřejmě se týká i tvorby Martina Raudenského. Další snahou tohoto textu je tedy jasně oddělit uvažování v dějinách oboru (kunsthistorický obor) od teoretických otázek, jejichž řešení přispívá k znalosti, jak se „dělá“ tvorba, jak se buduje její význam. Dějiny způsobů vizuálních řešení „kdo tehdy co“ je jiný typ informací a znalosti, než teoretická schopnost vyjádřit způsob budování významu „*proč* dnes tak“ v tomto oboru oproti jiným oblastem.

Po stručném nastínění problematiky se pojďme věnovat konkrétnímu provedení projektu hraného ping pong. Děti před vlastním výtvarným počinem dílo autora Martina Raudenského neznaly, byly s ním seznámeny v den vernisáže, kdy jejich výkon byl již zafixovaný. Za zadáním prosvítají v závorách důvody a úvahy učitele (Kateřina Dytrtová) slouží pro pochopení zadního plánu úvah při budování konceptu zadání.

3.2 Výtvarné zadání

Vyber si předměty, které vidíš před sebou (sítko na čaj, otvíráky na konzervy, na kovové i korkové špunty, drtič česneku, špunt na víno, kráječ na vajíčka, kolíčky na prádlo, spínací špendlíky, kleštičky, nůžky, šrouby, knoflíky…), manipuluj s nimi, zkus s nimi hrát divadlo a přisuzuj jim různé role, ►Obr. 30 (1-4) proměna role.

Kdo koho může potkat, kdo koho může sežrat, kdo může znamenat co, kdo může způsobit co. Všímej si, proč některé role jsou zvolené velmi dobře a jiné méně, zdůvodni to[36]. ***Loupák na brambory jako štika oproti loupáku na brambory jako svatebnímu závoji?***

[35] Nakreslený kvádr mohu vykládat jako drátěnou konstrukci, jako skleněnou kostku, jako převrácenou bednu, jako roh místnosti zespoda. Text podává pokaždé výklad situace. Jakmile kostku jinak víme, tak ji i jinak vidíme. Věci vidíme tak, jak je interpretujeme.

[36] JS: „Velmi důležitý moment. Návrh alterace (jiné verze) a jeho zdůvodnění autora « tlačí » do promýšlení souvislostí, tj. do « myšlení zevnitř tvorby ». Snad by bylo dobré o tom ještě přemýšlet s ohledem na proces symbolizace: role je charakterizovaná souborem vlastností, které mají být EXEMPLIFIKOVATELNÉ v podobě

Dokresli kolem předmětu - hrdiny komiksové políčko, abychom pochopili proměnu předmětu.

Příběhu dokresli kontext (krajinu, počasí, předměty, řeč, myšlenky…)

Na komiksové políčko se můžeš dívat „jako kamerou", zešikma, roztřeseně, opile, facsinovaně, nebo v detailu, když to budeš pro svůj příběh potřebovat.

Komiksové políčko nemusí mít rámeček bez poruch. Průchod hrdiny ho může protrhnout, ticho ho může rozpustit, akce ho může rozstřískat. Jeho proměna musí mít příčinu v příběhu.

Předměty můžeš i obkreslovat, všimni si, že linka při obkreslení je úplně jiná, než když jsi kreslil sám volnou rukou.

Materiál v prvním zadání: propisky (umožňuje obtažení předmětu a tím dodává expresi technicistnosti a poruch špatným obtažením, zadání záměrně pracuje s konfliktem v expresi dětské kresby při obkreslení a „podle ruky"), ►Obr. 30 (5-38).

Materiál v druhém zadání: štětec, tuš, různé šablony. Štětec neumožňuje obtažení malých předmětů, zadání tak záměrně pracuje s rasantní proměnou exprese kresby, s deformací tvaru, se zánikem charakteristiky tvaru předmětů. Vznikne kontrastní výraz, měřítko a způsob tvorby prostoru v kresbě, což má připravit třetí úkol. ►Obr. 30 (39-69).

Jak samotné zadání předjímá hodnocení a co vlastně hodnocení obsahuje?

Hodnocení a formování uvažování je obsaženo v otázkách:

1. kdo vymyslí co nejvíce rolí pro jeden předmět (podpora bohatších variací)

2. kdo vymyslí roli, kterou nikdo jiný nemá (originalita řešení vůči jiným známějším)

3. kdo promění roli předmětu pouze dokreslením prostředí, tedy aniž by předmětu dodával atributy a chování (pouze kontext mění význam předmětu)

4. kdo si nepomůže bublinami a řečí postav, přesto z výtvarných prostředků odhadneme děj (posílení uvažování ve výtvarných, nejazykových prostředcích)

5. kdo celý příběh o několika hrdinech lidských i zvířecích sestaví pouze z různého použití jediného předmětu a také prostředí příběhu vytvoří opakovaným používáním tohoto předmětu. „Příběh z jednoho" (variace napříč rolemi a kontextem)

6. kdo do příběhu bude umět vložit čas nebo proměnu počasí, aby měnilo příběhu význam (rozšíření očekávatelných prostředků prostorových o časové a kontextuální).

Třetí zadání: děti sestavily z kreseb velký kompoziční rozvrh několika metrového formátu. Předběžné skici byly vytvořeny kresbami křídou na asfaltu. Finálním výsledkem bylo ovládnutí stěny galerie Rampa na FUD UJEP na výstavě Repete Martina Raudenského, kde byli tito žáci spoluautory výstavy. ►Obr. 31 (1 - 19) Repete FUD UJEP 2012. Martin Raudenský reagoval na jejich kresby vytvořením tisků, videí, samolepek a objektů.

---

propu, který hraje roli a generuje příslušný kontext (svět). Proto hledáme nejlepší exemplifikaci na průniku « správných podob ». Ale přitom zároveň musíme řešit EXPRESI, protože ty podoby mají fungovat nikoliv doslovně, ale jakožto METAFORY. To znamená, že musím v sobě vyciťovat, jak prožívám a vnímám « něco skrze něco ». Jestliže je tohle sítko Velký Požírač, vzbuzuje ve mně také dost velkou úzkost z pozření? Má podobný účin, jako když jsem se díval na film Predátor? A v čem je účinný? Jak bych jeho účinnost zvýšil – nebo naopak čím bych ji oslabil?"

Odpověď KD: „Ano, naprosto souhlasím s tím, že paralelnost výběru vlastností cedíme účinností výsledných expresí, a doplňuji, že se tak děje u nezkušených tvůrců velmi vlažně. Platí tam: první, co už hledané také splňuje a napadlo mě, to použiji. Přesně v tom se liší důslednější tvůrci, kteří toto, ve snaze opravdu něco vyjádřit, vybírají a dlouze přemýšlí. Z toho vyplývá důležitý úkol učitele: tuto fázi režírovat a vytvářet cíleně, propracovaně a doporučuji takového mělkého tvůrce prostě *zdůvodněně* „vracet" do předchozí fáze.

3.3 Koncept výtvarného zadání

Předchozí zadání nyní zdůvodníme. Důvody a úvahy učitele (Kateřina Dytrtová) slouží pro pochopení zadního plánu úvah při budování konceptu zadání.

Vyber si předměty, které vidíš před sebou: sítko na čaj, otvíráky na konzervy, na kovové i korkové špunty, drtič česneku, špunt na víno, kráječ na vajíčka, kolíčky na prádlo, spínací špendlíky, kleštičky, nůžky, knoflíky…

Byly vybrány běžné předměty z kuchyně a z domácnosti, které nejsou zatíženy známým nebo estetickým použitím ve světě umění a mají naopak svou obvyklou všední roli. Umění vzniká ve všednosti a má ji sílu proměňovat, není to svět kdesi na skleněné hoře, je to možnost, jak nově myslet a intenzivně prožívat tzv. „všednost".

Manipuluj s nimi, zkus s nimi hrát divadlo a přisuzuj jim různé role: kdo koho může potkat, protože se ve tvé hře stal čím? Kdo koho může sežrat, kdo může znamenat co, kdo může způsobit co? Všimej si, proč některé role jsou zvolené velmi dobře a jiné méně, zdůvodni to. Vyměň si předměty, hledej dobré hráče pro své role.

Loupák na brambory jako štika versus loupák na brambory jako svatební závoj jsou příklady očekávané vhodné a nevhodné role. Zdůvodnění je schopen utvořit sám žák, což je důležité, rozumí pak svému rozhodování. Vytváří vizuální metafory.

***Svá řešení neoznamuj slovy, dokresli předmět s příběhem jako komiksové políčko, abychom pochopili proměnu předmětu z vizuálu a kontextu*.**

Teoreticky se tak otevírají problematiky propu, role, proměny, kontextu, metafory a hry (Slavík, 2001) Termín prop viz níže. Předměty v jiné výkladové soustavě proměňují nejen své role, ale mění se také způsob nazírání (Wittgenstein, 1993).

Příběhu dokresli prostředí, krajinu, počasí, předměty, řeč, myšlenky…

Dítě nedokresluje, co vidí, ale co vymyslelo, jeho kresba je zde ve službě vyjádření nové role, kterou předmětu přisoudilo ve hře, a předpokládáme, že vznikne funkční minimální kresebný účelově neestetizovaný projev. Drtič česneku jako rytíř, kovový špunt na víno jako bílá paní, kolíčky na prádlo jako piraně... Známá řešení, stylizace a estetizace nebyly přinejmenším zadány a rozhodne-li se někdo pro ně, dělá to, protože to tak dělat chce nebo má tu potřebu, což je důležitá proměna. Obvykle dítě tohoto věku ví, jak přizpůsobit svůj projev stylizovaným, estetickým, předem známým modelům nebo stereotypům a vyplňuje jimi svůj neumělý projev. Budou se tu jistě objevovat, ale nutnost kreslit poměrně rychle, v předem ne známých funkcích bude pomáhat jejich mírnému naleptání. Také hraje roli vyžadované množství těchto neznámých řešení, která musí žák na malé ploše políčka udělat. Toto zadání se naučené „krásné" stereotypy snaží nepodporovat také tím, že vzhled není hlavním stanoveným cílem. Cílem je vyjádřit změnu role a dopovědět to srozumitelně prostředím. Kresba „ve službě" jisté funkci.

Dítě vymýšlí zbytek významové výkladové soustavy pro význam své role tak, aby každý porozuměl. Tedy je jisté, že když loupák dostal nový *vhodný* a *inovativní* význam, pak mu dítě nejen rozumí, ale umí k němu vygenerovat celou soustavu z hlavy. Bude znatelná míra zaujetí a schopnosti vizuálně sdílet. Očekáváme výtvarné chudá i bohatá řešení, což je nutné, aby uviděli vzájemně i sami žáci a zjistili, oč víc se dověděli z výtvarně a narativně bohatých vizuálů. K této reflexi docházelo průběžně při výuce.

Na komiksové políčko se můžeš dívat „jako kamerou", zešikma, roztřeseně, opile, fascinovaně, nebo v detailu, když to budeš pro svůj příběh potřebovat.

Úhel pohledu zapracovaný do výtvarné konstrukce je těžký úkol a „svobodně" bez poučení ho téměř nikdy nikdo nepoužívá. Je zdrojem nového vizuálního významu, ale žák

není zvyklý takové uvažování zohledňovat ani u filmu, kde je velmi výrazné, natož u komiksového políčka, kde ho má sám vytvořit. Neočekáváme proto, že se to zdaří, spíše se zjistí (a také zjistilo), že to nikdo neudělal. Ale můžeme se v reflexi problémově pídit, jak se to vlastně dělá a proč. Úkol nemá být splněn. Je ochutnávkou z možné budoucnosti a významnou pasivní znalostí, které si nejprve lze všimnout a časem ji pak možná i provádět. Obrácené fázování (dítě *už* používá prostředek, kterému *ještě* nerozumí) postrádá smysl a je dosažitelné pouze dodaným návodem, což klasifikujeme jako falešné výsledky ve vzdělání dítěte.

***Komiksové políčko nemusí mít rámeček bez poruch. Průchod hrdiny ho může protrhnout, ticho ho může rozpustit, akce ho může rozstřískat. Jeho proměna musí mít příčinu v příběhu*.**

Snaha učitele zadat výtvarnou (vy-tvořenou) významovost i rámu políčka, vytvořit jeho sepětí s příběhem jako tvůrčí možnost, jak rozprostřít význam. Projevuje se zde učitelova znalost možností výtvarné formy komiksu. Je to ta část nových výtvarných význam formujících informací, která je pouze zmiňována jako možnost, ale děti si ji pro náročnost spíše nezvolí a předpokládáme, že opravdu vkomponovat takové vizuální vyjadřování do dětské *svobodné nenávodné* tvorby znamená vytvořit samostatné zadání, účelovou pozornost a jiný učební čas. Zde tím dáváme možnost těm, kdo tvoří v „nadbytečné“ radosti a zaujetí, je nutné takové žáky rozpoznat.

***Předměty (kolíčky, otvíráky…) můžeš položit na papír a obkreslovat*.**

Zde je účelově tvorba dětí jednak zrychlena a usnadněna, ale také uvedena do jiného (obludnějšího a proto expresivnějšího) měřítka, než by asi zvolili žáci. Hledáme průnik s tvorbou Martina Raudenského, který do výrazné exprese vlastního neohrabaně ukřičeného drátovitého rukopisu včleňuje technicistně chladné vizuály z prostředí médií. Jeho poetiku určuje vztah technicistního chladu výpůjček a expresivní kresby. Výsledkem je pouťová nesourodost působící velmi svěže, nepateticky, odlehčeně, poeticky, upřímně a neurvale. Zadání je koncipováno tak, že podobná atmosféra v expresi bude dosažena v projevu dětí možností obtáhnout předmět jako šablonu. Žáci zatím netuší, co to významově (v exemplifikaci a expresi) znamená. Jejich úvahy tohoto typu by v této fázi zdržovaly a není jich zatím zapotřebí. Budou náležitě zdůrazněny v pozdější fázi, až se bude zvětšovat měřítko práce celkově a žáci zpětně v tomto úkonu rozpoznají přípravu „na velký formát“ a hru s měřítky. Žáci jsou při vší volnosti striktně vedeni přesným zadáním s přesným cílem.

Výtvarná zadání tohoto typu jsme již představili několikrát (Dytrtová, 2010). Jejich znakem je důrazně koncepční fázování procesu tvorby do jednotlivých kroků, které jsou nepřeskočitelné (jiná cesta je možná pouze se zdůvodněním žáka, aby věděl, proč tak činí), hodnotitelné (nemyslíme známkami), srozumitelné a ve své konstrukci nesou vyučovanou výtvarnou strategii. (Hodnotitelné ve smyslu porovnávat alternativy a hledat jejich nejlépe působivou a nejlépe zdůvodněnou verzi). Učitel i žák vědí, co kdy dělají a proč, aniž by omezovali tvůrčí potenciál. Ba naopak, v těchto zpřesněných a zúžených podmínkách žák musí začít myslet a vybírat. Tvorba tak vzniká snadněji a kvalitněji. Má zpětně zdůvodnitelnou výraznou poznávací účinnost.

Materiálem v prvním zadání jsou propisovací tužky (dále propisky), formát malých komiksových políček na A4.

Umožňuje obtažení předmětu a tím dodává expresi technicistnosti a poruch špatným obtažením, záměrný konflikt s expresí dětské kresby.

Materiál v druhém zadání – výběr z příběhu na větší formát A2: štětec, tuš, různé šablony.

►Obr. 30 (39-69). Dítě vybírá podle něj výstižné scény z vlastního navrhovaného předchozího zadání. Vybírá takové, které by mohly interagovat s ostatními návrhy v připravované kolektivní tvorbě. Používá větší formát, zná řešení ostatních. Větší formát je mezifází, je účelově zvolen, protože učitel už ví, že tvorba těchto dětí bude ve výsledku provedena jimi samotnými na zeď výstavního prostoru Rampy a ta má formát 15 x 3m, který musí děti zvládnout a nikdy předtím takový úkol nedostaly (žáci nemají žádné speciální výtvarné školení).

Štětec byl zvolen, protože neumožňuje obtažení malých předmětů, ale umožňuje „napodobit štětcem" předtím obtažené. Dochází k podivuhodným proměnám ve tvaru a expresi a učitel i žáci se velmi názorně dovídají, jaký je rozdíl mezi „zapamatovaným" od předtím „doslovně obtaženého". Vizuálně i koncepčně zásadní rozdíl, důležité místo v reflexi. To dělá paměť s příliš rychle přijatými (jen obrys), neprozkoumanými tvary. Tento „rychle oheň, rychle popel" dává vzniknout neuvěřitelným proměnám: kolíčky se nadouvají jako velmi tlusté balony, drtič na česnek vypadá jak totemická srostlice, šrouby se kroutí jako látka.

Žádný z prostředků nebyl dětem přikázán, pouze jim nebyly jiné poskytnuty. Zadání typu: zvolte vhodné médium pro svůj obsah, je vhodné pro poučenější děti, které volí s rozmyslem a úvahou. Tyto děti, které nikdy tento typ výtvarné výchovy nezažily, by volily náhodně a nekoncepčně. Důsledkem zúžení prostředků vznikají bohaté variace jednoho technologického tématu a dítě je omezeno v použití zaběhlých naučených schémat. Jediné, co děti musely, je použít předmět a zcizit mu roli, otvírák nesměl už být otvírákem.

Vznikly tedy štětcové příběhy formátu A2. Další fází bylo seskupit koncepčně díla do velké skupinové práce, která byla rozvržena a s dětmi promyšlena křídou na asfaltu ve formátu 4 x 6 m. V den před vernisáží byli žáci přivezeni do výstavního prostoru a dostali malířské štětky (zkušenost se štětcem) a lepicí pásky (zkušenost s propisovací tužkou). Formát stěny, kterou překračovali na podlahu, ►obr. 31 (3, 13, 15), a přes roh byly 15 x 3 m (plocha 45 m^2), tedy výrazné prodloužení kompozice. Znali názvy svých týmů (ti, co dělají vesmírná témata, ti, co tvoří podmořský svět…) Ti, kteří musí světy provázat, museli stanovit, jaká část kresby to bude, kdo, či co takovou potencionalitu vlastně unese, ►obr. 31 (1, 2). Viz video z akce zařazené v souboru 31.

Přes zasychající malbu tlustými štětci (efekty stékavosti barvy jako uvažovaný typ exprese a nového významu) v odstínech černé a šedé dotvářeli kresebné efekty lepicími páskami v pestrých barvách modré, červené, černé. Za velmi působivé považujeme srovnání původních kreseb a reálných předmětů s výsledným velkým formátem, kde je nejzřetelněji vidět nadouvající a oblá expresivní proměna původních předmětů a kreseb, ►obr. 31 (4b, 10b, 10c, 11b, 14b, 17b), zejména zrození velké kosmické lodi z vývrtky je krásný příklad síly exprese, ►obr. 31 (10, 10b, 10c).

Druhý den byli tito spolutvůrci vernisáže přivezeni a zjistili, že jejich nástěnná malba je doplněna tvorbou autora Martina Raudenského, který grafické práce (vzniklé postprodukcí motivů původních dětských kreseb) umístil přímo na podlahu galerie, ►obr. 31 (3, 4). Ochranné plexisklo, pod nímž byly tisky umístěny, vymezilo svými okraji pruh, jakési další ohnisko tvořící v rámci celkové galerijní instalace vizuální protipól k dětské malbě. Na podlaze také byly instalovány texty teoretického charakteru: co je kresba, jaký prostředek to je, jak znělo zadání (Kateřina Dytrtová)[37]. Poprvé všichni zúčastnění viděli tento výtvarný

[37] „Kresba je *věděná* proměna, nebo rozhraní dvou hmot, které kresba se vší složitostí a zkušeností mysli právě vyhledává a v *časově jiné* zkušenosti umisťuje do *jiného*, plošného *prostoru*. Komprimace

dialog podobného. Děti měly opět připravenou „práci pro vernisáž“. Martin Raudenský připravil samolepky a malé kinetické objekty (tahací panáky) a děti je doinstalovaly ke své malbě, ►obr. 31 (16, 17). Čili přizvaly tvorbu autora do svého díla. Součástí výstavy bylo také video kombinující motivy dětských kreseb s nově přidanými autorskými prvky, ►obr. 31 (7 - 15).

3.4 Závěry: Proč vizuálně podobné nemusí mít stejný význam?

Témata závěru: vztah umění a výtvarné výchovy. Role učitele. Napodobování - budování vizuální metafory a její pochopení. Místo podobnosti vnímáme vztahy ve struktuře zvoleného symbolického systému. Prop, neboli rekvizita ruší svůj fyzický svět a na stejném místě a ve stejném čase generuje svět fikce. Záměrnost v umění. Tvůrce a jeho znalost „řeči“ světa umění.

Proč tato dvě vizuálně velmi spřízněná díla neznamenají totéž? Odlišuje je jejich záměr a důvody, které se spolupodílí na významu díla. Mají odlišný koncept i odlišné provedení. Žáci neměli ambice vstoupit do světa umění, byli pozváni prostřednictvím předmětu výtvarná výchova na území umělecké instituce vést dialog s uměním, kde byli poučenými partnery, ne epigony „božského tvůrce“.

Cíle jejich tvorby byly: naučit se vytvářet vizuální metafory a rozumět jim. Podílet se na strategii „oživující síly umění ve všednosti“. Pracovat s linkou, její expresí i šířkou, s měřítkem a dávat jim význam[38]. Pochopit, co dělá paměť s vizuálem. Technické prostředky byly vždy funkčním prostředkem ve službě, nikdy cílovou dovedností. Technické prostředky a média byly pozorovány (stékavost barvy, technicistnost pásky, cik – cak řeč pásky v konfrontaci s volným gestem ruky, gestičností) a jejich řeč byla přizvána k „dělání významu“ vizuálu. Tedy v ohnisku zájmu je nikoliv pouze přirozeně denotační, ale významně i exemplifikační a expresivní složka konstrukce významu (Slavík, Dytrtová, Lukavský, 2009).

Při odstupu od velké plochy zdi byli žáci zasvěceni do toho, co je rytmus celku a chodili ho po úvaze dokončovat, nebo měnit. Při odstupu od velké plochy se dověděli, že existují významová a vizuální ohniska a mohli se rozhodnout, jestli je budou podporovat nebo

---

výhledu do plochy papíru. Otisk mysli a kulturní znalosti. Právě proto, že se objevuje v tak abstraktní podobě, má v sobě schopnost zobrazovat místo pouhých jednotlivostí vědomí jeho *komplexní celkové pohyby*. Je to produkt naší vnitřní zkušenosti s prostorovým, haptickým, vizuálním i zvukovým působením světa“ (Dytrtová, 2012, texty k výstavě Repete).

[38] JS: „Jde o to, že za určitých okolností jsou změny v kvalitě vedení linie jen syntaktické – v rovině konstruktivní složky zážitku, a tedy mají sice účinek na estetickou kvalitu díla, ale bez důsledků pro jeho tematickou složku. Za jiných okolností je změna linie provázena i sémantickou proměnou role – začne odkazovat k věcem a stavům mimo dílo (např. smutek se změnou dynamiky linií změní v zlost).“
Odpověď KD: Ano, a navíc dodávám, že velmi pro vědomou „už“ proměnu exprese ze „smutku do zlosti“ záleží na jemnosti zkušenosti jak s expresemi (děti jsou ochotny uvažovat slovy pouze o smutném a veselém, protože jiné ač prožívají, neumí nazvat), tak s jejich zachycováním. Znají-li děti slovo, má taková výuka šanci na uskutečnění. Jak dodat rejstřík podobných, avšak odlišných expresí, ukazoval příklad výuky expresí linky v první kapitole (unaveně není nejistě, rozčileně není bláznivě). Proměna „smutku ve zlost“ velmi záleží na jemné plejádě dalších „odstínů“, podobně, jako v barvách. Buď vedle žluté stojí hned červená, nebo malý tvůrce umí namíchat deset odstínů proměn žlutě přes oranžové odstíny do červené. Škoda, že pro těchto 10 odstínů nemáme názvy, mohli bychom s nimi konstruktivně pracovat. Na Borneu je původní obyvatelé pralesa pro odstíny zeleně mají. Jde o to zjemňovat plejády přechodů mezi známými (barvami, tvary, materiály a jejich expresemi) na jemnější a přesnější mezistavy.

zdemokratičtí jejich vztahy. Překročili limit zdi a pochopili důvody vybočení z rámce. Na zdi v nadšení z formátu a „z výzvy instituce“ samostatně zvolili to, co ve třídě na malý formát nechtěli dělat (překročení a zpřetrhání komiksového rámečku). Zažili tvůrčí zápal, ale i zodpovědnost a spoluautorství s dospělými lidmi. Slyšeli uvažování odborně vzdělanějších dospělých a setrvali s nimi v dialogu, kde byli partnery. Dověděli se, že zasahovat do tvorby druhého mohou po dialogu nebo spolupracujícím gestu. Tento sociální aspekt tvorby považujeme za důležitý. S tvorbou soudobého umělce se seznámili v činnostní dialogické formě s pochopením bez epigonských „dětských“ nemocí. Tvořili, nenapodobovali.

Za umění jejich dílo nepovažujeme, protože ho nepřihlásili „do světa umění“. Nemohli ho do něj přihlásit hlavně proto, že to s touto ambicí nedělali a nevolili samostatně fáze tvorby. Byli vedeni. Jejich tvorba se skládá z jejich úvah a konceptu učitele. Konceptem bylo vést je tak, že budou schopni hrát vizuálně aktivně ping pong s právě tímto tvůrcem, což vysvětluje metody a volby. Nevyjadřovali cíleně nějaké osobní postoje, ač se jistě v jejich tvorbě nalézají. Nemohou tam nebýt. Ale jejich vnitřní světy byly do tvorby nasáty činností, kterou sami nezvolili a nedali jí tu váhu a tím výpovědní hodnotu a tím význam. Nasál jim je tam koncept učitele. Tím se zásadně odlišují od Martina Raudenského.

Jako soudobý tvůrce musí znát řeč soudobého umění a musí ji reflektovat, zatímco žáci a učitel nenapodobivě reflektovali *jeho vybranou volbu*. Musí ji rozvíjet a inovovat a v těchto postupech zrcadlit jistý autorský názor naplněný významnou vnitřní sémantickou i syntaktickou konzistencí. To žáci nedělali. Autor ví, proč z mnoha jiných vyjadřovacích kódů volí právě tento a tato volba je proto součást významu jeho díla. Žáci uplatňují při výběru jiné kulturní pole pro tvorbu než autor. Tvůrce je nesrovnatelně více „vyškolen kontextem“. Tedy žáci nevolili svůj rukopis vhledem k inovativnosti „řeči“ světa umění, neumí to sami ani stanovit). Autor musí sdělovat významy, které budou ještě pro někoho vzrušující, zajímavé, neotřelé a sám je vyhledává. (Významy, které jsou určité, ale přitom „chvějivé“, protože jsou to vizuální metafory. A ty nikdy nemají jen jeden denotativní význam, ale nejméně trojici významů, která vzniká unikavým spojením denotace, exemplifikace a exprese). Žáci plnili úkol, který vytvořil učitel. Autorova tvorba je cílena do světa umění a aktivně zde působí, o čemž se dohaduje velké množství profesně spřízněných odborníků. Dohodnou-li se pro nesporné kvality této tvorby, bude jeho dílo ve své době prohlášeno za platné umění. Jak dlouho vydrží tuto roli hrát, je otázka času, což jsou podmínky pro každou „přihlášenou“ tvorbu.

Tedy odlišnost v tvorbě dětí a Martina Raudenského je především v procesu, jak dílo vzniká, v cílech a záměrech a také ve výsledku. Všechny tyto koncepční události se na významu podílejí a významně ho proměňují. To konkrétně doložit bylo smyslem textu.

Takto vybudovaným zadáním jsme otevřeli problematiku zcizených rolí, odňatých identit, problematiku „propu“. Prop, neboli rekvizita ruší svůj fyzický svět a na stejném místě a ve stejném čase generuje svět fikce.[39] Prop bychom mohli popsat jako specifické rozdělení pozornosti do dvou odlišných rovin. Člověk uvnitř takové hry si z jedné strany udržuje jakési povědomí o všední fyzické skutečnosti (kolíčky, šrouby…), ale na druhé straně největší díl jeho pozornosti zaujímá „jako-skutečnost“ vytvářená hrou. Tato druhá skutečnost je umělým světem výrazů. Propy slouží k identifikaci abstraktních objektů, rolí fiktivního světa (Slavík, 2001). Díky těmto novým rolím a metaforám můžeme uchopit náš vlastní vnitřní svět, který

[39] Propy (K. Walton) můžeme nahradit i slovem rekvizity, jak lze vidět na obrazových přílohách, k sobě přivolávají určitý děj a samy vstupují na jeho jeviště, proto slouží jako typické prostředky pro světatvorbu. Do takového fikčního světa lze vstoupit a zase z něj vykročit prostřednictvím specifické hry. Z tohoto hlediska můžeme mluvit o obsahovém rozštěpu zážitku (Slavík & Wawrosz 2004, s. 68-81, Červenka, 2003, s. 9-14).

je jinak těžko dosažitelný a na popisných předmětech běžného světa neulpívá jeho složitost. V nových a právě nalezených, „čerstvých“ metaforách se dovídáme o sobě a tvorba umožňuje poznat naše způsoby, jak jsme, jak uvažujeme. Proto jsme nepodporovali zaběhaná vizuální řešení.

Také jsme se zabývali vztahem podobnosti nějak - různě a proměnlivě – vnímaného (Merleau-Ponty, 2008), viděného a nakresleného. Otevírák použitý jako štika, otevírák jako kosmická loď, obojí nakresleno. Dotkli jsme se tak velmi zajímavého uvažování, kdy místo podobnosti vnímáme vztahy ve struktuře zvoleného symbolického systému (v našem případě v kresbě, ale mohla to být i slova nebo gesta). Problém dobře nastíní úvaha Ernsta Cassirera, která je sice vysvětlena ve světě fyzikálních veličin, ale nám vyhovuje také. Mluvit slovním popisem o otevíráku, nakreslit otevírák a popsat otevírák fyzikálně jsou sobě rovné různé verze a výklady jinak neuchopitelného světa.

„*Místo požadované vnitřní podobnosti mezi obrazem a věcí nastoupil nanejvýš komplexní logický relační výraz, obecně intelektuální podmínka, kterou musí splňovat pojmy* (fyzikálního) *poznání. Jejich hodnota netkví v zrcadlení nějakého jsoucna, nýbrž v tom, co jako prostředek poznání vykonávají v jednotě fenoménů, kterou samy ze sebe teprve vytvářejí* (struktura tvoří)*. Přehlédnutí vzájemných závislostí je možné jen potud, pokud tyto pojmy spadají pod jednotné hledisko poznání* (kontext ohraničeného systému, pravidel)*. Předmět nelze pojímat jako pouhé ‚o sobě‘ nezávisle na podstatných kategoriích přírodovědeckého poznání, nýbrž lze jej vyjádřit jen v těchto kategoriích, jež jeho vlastní formu teprve konstituují* (Cassirer, 1996, s. 18, závorky vložil autor tohoto textu). Aplikujeme tedy konkrétně poslední úvahu: předmět nelze pojímat jako pouhé „o sobě“, nezávisle na vnitřní charakteristice a „fungování“ kresby, nýbrž lze jej vyjádřit právě jí, a v ní se pak jeho vlastní forma teprve konstituuje. Tato věta tak naznačuje, co se stává při transformaci tématu do nových a nových médií. Popis slovy, popis kresbou, popis gesty chápeme tedy jako sobě rovné verze vybraného předmětu, které ho ale sebou mění podle svých pravidel.

Podobně u Ajvaze: „*smysl se rodí v proměnlivém rozvrhu, který se vynořuje z dechu látky a není možné jej od toho dechu odlišit*“ (Ajvaz, 2003, s. 25).

Tyto úvahy nemluví jen o rozdílnosti médií, která způsobí odlišnou skladbu objektu, ale stvoří tím také odlišný smysl. Každý ze zvolených symbolických systémů totiž vyžaduje zvláštní hledisko kladení otázek a hlavně nabízí a funkčně rozehrává jinou struktura vnitřních vztahů.

„*Může-li se definice, určení předmětu poznání realizovat vždy jen v médiu zvláštní logické struktury pojmů, nelze odmítnout důsledek, že rozdílnosti těchto médií musí také odpovídat odlišná skladba objektu, odlišný smysl předmětných souvislostí*“ (Cassirer, 1996, s. 29).

Otevírák v tvorbě Martina Raudenského sítotiskem a kresba otevíráku v provedení žáků nejsou stejná díla. Tvoří odlišný smysl, vyvolávají odlišné otázky, jsou neseny jiným médiem, tento transfer je jinak „tvoří“.

Výtvarná výchova a její metody se zabývají transformací obsahu (otevírák už není otvírákem) jako procesem poznávání prostřednictvím tvorby. Tento proces nazýváme symbolizací, čili „děláním významu“, kde jsou velmi účinné pojmy denotace, exemplifikace a exprese (Goodman, 2007). Srovnáme-li postupy, metody a cíle výtvarné výchovy s jinými předměty, kde také dochází k poznávání, odlišuje se výtvarná výchova výrazným nárůstem ověřování poznání v činnosti a apelem na tvorbu, inovaci a experiment. Prostředky, které užívá, mohou být vykládány z kontextu světa umění a mají schopnost uchytit expresivitu, s jakou dítě nejen myslí, ale prožívá. Touto celostností svého přístupu (činnost, poznávání,

expresivita) má výtvarná výchova nezastupitelné místo mezi ostatními disciplínami. Expresivita se pak stává předmětem studia didaktiky výtvarné výchovy, žádný jiný obor s výjimkou expresivní hudební, dramatické a literární výchovy ji totiž nestuduje při tvorbě a skrze reflexi (Slavík, 2009).

Kladli jsme si otázky, jestli je umění stále referenčním rámcem výtvarné výchovy a odpověděli jsme si, že ano, ale ve významně transformované roli, což je tvůrčí a odborná role učitele a jeho nezastupitelná funkce. Proto můžeme odpovědět i na otázku, jestli výtvarná výchova na školách žije svým vlastním životem. Odpovídáme, že ano, a snažili jsme se říct „jak". Ale jestli nebude napojena na „svět umění" (Kulka, Ciporanov, 2010), nebude odpovídat aktuálnímu světu vizuálních inovací a „hustěji než ve všednosti" utvářeným výtvarným a vizuálním symbolům.

4. Hrdina v akci

Výtvarný projekt dětí 2. - 5. třídy, viz obrazová příloha 04 Hrdina v akci
►Obr. 40 (1-16) Nálezy v materiálu
►Obr. 41 (1-35) Sklep-galerie
►Obr. 42 (1-31) Proměna hrdiny, Kartonová věž
►Obr. 43 (1-19) Světelné projekce

Výtvarný projekt se postupně rozrostl do tří fází, tří výtvarných zadání a tří setkání s dětmi z řehlovické Základní školy ve věku od 2. do 5. třídy. Probíhal na podzim roku 2014. První část vrcholila instalováním hrdiny ve Sklepě-galerii této vesnické školy (obrazové sady 40, 41). Druhé zadání Kartonová věž probíhalo o týden později ve snaze zpřesnit výtvarně zajímavou, avšak nevytěženou fázi prvního projektu, (obrazová sada 42). Vznikla kompozice činnosti a dvě kontrastní proměny hrdiny umístěné na kartonové „věži". Na tyto výtvarné počiny zareagoval tvůrce Martin Raudenský grafickou úpravou této publikace a herními plány pro třetí fázi. Tak tento počin navazuje na předešlý projekt „Repete" z roku 2012. Třetí část projektu dokončuje vizuálně podnětné, avšak opět nevytěžené momenty z prvního zadání a posiluje akčnost ve světelných herních plánech, dokreslovačkách, spojovačkách a akčních „honičkách" jako tekutých terčích, (obrazová sada 43).

Nejprve uvedeme první výtvarné zadání Sklep-galerie, které následně přiblížíme v komentářích.

4.1 Sklep-galerie

1. Nalezení bytosti.

Mezi kopiemi akumulovaných okopírovaných černobílých předmětů nalezni „hrdinu", bytost, zvíře nebo věc, kterou jsi uviděl v nejméně obvyklém okolí, a obtáhni ji. Vyzvedni ji tak, aby i ostatní pochopili, co jsi uviděl a nalezl, ►obr. 40 (1-16) Nálezy v materiálu.

2. Pojmenování bytosti**.**

Tuto nalezenou bytost překresli zvětšenou na celý formát papíru proloženého pauzovacími papíry, bytost nazvi dvěma názvy podobně, jako znáš dvojici jméno a příjmení. První jméno zvol podle toho, co bytost znamená, nebo by mohla dělat a druhé

jméno bude „vzpomínka“ na prostředí, kde ve skrytu žila, než jsi jí uviděl, obtáhl a překreslil. Vytvořené příklady: ►obr. 41 (6) Utěrková kotva, ►obr. 41 (31) Ostrozub puntíkatý. ***Jména napiš na tuto bytost, aby nechyběla, až bytost vystřihneš.***

3. Vystřižení a zmnožení bytosti do společenství.

Vystřihni bytost. Protože jsi měl papíry složené, vznikl ti trs čtyř až šesti stejných bytostí v tmavém a bílém provedení. Je to skupina, pro kterou vymysli uskupení tak, abys vyjádřil, co by mohl tvůj zmnožený hrdina dělat. Tato skupina vytvořila „společenství“, protože hrdiny spojuje nějaká akce. ***Něco spolu mají, podle toho, co vymyslíš: jedí spolu, honí se spolu, češou se, vybírají si blechy… Vymysli činnost vhodnou k tomu, jaký hrdina ti vznikl.***

4. Situace hrdinů a prostorů sklepa.

Skupinu odnes do sklepa, který je připravený „jako galerie“: bedýnky na zdech jsou „jako obrazy“ a vše, co zde najdeš, může být dalším hrdinou, krajinou nebo rekvizitou pro tvoji skupinu. Najdi zde pro svého namnoženého hrdinu co nejzajímavější prostředí, abys nám pak o tom mohl vyprávět příběh. Ve sklepě jsou vypínače, opřená košťata a škrabky, vyřazený monitor, staré konve, potrubí, oprýskané omítky, svítidla… to vše se může stát krajinou, městským prostředím, jinou bytostí, schovkou, které nějak propoj se svým hrdinou, aby mohl provádět nějakou činnost. Mohl by se schovávat, mohl by odněkud vylézat, utíkat za roh, prolézat, kamarádit se, na někoho volat, vlnit se… Takovému setkání tvého hrdiny s prostředím Sklepa-galerie, budeme říkat „situace“. Nalep svou skupinu buď průhlednou, nebo červenou či černou lepicí páskou do nalezené situace: situace hrdiny a lampy, hrdiny a vypínače… ►Obr. 41 (1-35). ***Červená a černá páska udělá velký barevný efekt, všímej si ho, hodně změní tvé společenství a situaci. Na konci, až budou všichni vyprávět své příběhy, nám povíš jak.***

5. Domalování dalších bytostí zrozených ve sklepě.

Abychom lépe poznali, jakou situaci jsi vymyslel a vytvořil tím, že jsi hrdinu zabydlel do prostředí Sklepa-galerie, vezmi si štětky různých šířek a šedý balakryl a domaluj situace. Objevíš-li zde v omítkách, na podlaze, v potrubí další věci, zvířata nebo bytosti, pomož jim domalováním, abychom je i my viděli. Propoj je se svými nalepenými hrdiny do nějaké společné akce a činnosti.

6. Vztahy a komunikace mezi situacemi, „očima hrdiny“.

Vznikly různé oddělené situace v několika místnostech a na chodbě sklepa. ***Hrdinové a bytosti se vzájemně pozorují. Vezmi si barevné křídy (nekonečná a nevysychavá stopa) a nakresli komunikační dráhy, které nejsou vidět, když spolu mluvíme, koukáme na sebe, myslíme na sebe. Barevnou křídou tedy zachytíš vztahy mezi bytostmi. Mohou vést i za roh, přeběhnout po stropě, můžeš se propojit i s jinými v jiné místnosti. Dráhy mohou znamenat: kdo na koho může koukat, kdo si koho všimnul, kdo na koho volá. Napiš do bubliny, co volá, nebo na co myslí. Pozoruj očima svého hrdiny okolní situace a začni s ostatními komunikovat. Nebo se hádat? Nebo se jen potkávat? Nebo spolu zápasit? Domaluj, dokresli a napiš křídami, co tvůj hrdina myslí a dělá.***

7. Vše zakresleno.

Dopiš a dokresli tak, aby až přijde paní ředitelka na vernisáž do tohoto Sklepa-galerie, aby nevadilo, že už tu nejsi, protože se celý příběh, který nám teď vyprávíš, dozví ze způsobu, jak to dokreslíš, sama.

8. Reflexe.

Žáci obchází s učitelem Sklepem-galerií a před ostatními říkají, jak co propojili a domalovali. Co nevidíme, ale slyšíme o tom tvůrce situace mluvit, musí „pro paní ředitelku“ ještě dokreslit.

4.2 Koncept zadání a reflexe projektu

Témata projektu: Stíny a poruchy na okopírovaných běžných všedních předmětech jsou uvedeny do nových rolí, vizuální jevy vzniklé okopírováním, zploštěním, tiskovými specifiky a světelnou dispozicí kopírky. Nalezení bytosti v neobvyklém materiálu. Stáří metafor, inovativní význam ve vizuálních spojích, ve výběru. Vizuální přitažlivost a volba prostředků učitelem. Materiálové exprese a z nich vyplývající konstrukční možnosti nových „světů“. Pojmenování a proměna ko-textu. Téma seriálnosti, stereotypity, sériovosti, podobnosti a identičnosti. Site specific sklepa.

Výtvarné zadání v osmi fázích[40] zabydlelo prostor sklepa školy jako site specific s tím, že se snažilo vevést mezery, světla, stíny a poruchy na okopírovaných běžných všedních předmětech, nebo jejich strukturách či fragmentech do nových rolí, souvislostí a tvořit na toto téma celé příběhy nebo trsy vztahů či činností. Založilo fikční světy, které nepočítají s integritou předmětů, jako předchozí projekt „Repete“, ale s novými vizuálními jevy vzniklými jejich okopírováním, zploštěním, tiskovými specifiky a světelnou dispozicí kopírky.

Tento poměrně rasantní a jednotnou barevnou, světelnou a prostorovou situací sjednocený plošný prostor, ►obr. 40 (2) s akutními, až fotorealistickými detaily je příkladem bohatých nabídek médií a umožňuje zopakovatelnými a levnými prostředky dosahovat velkých vizuálních posunů. Je tedy pro výtvarnou výchovu důležitou možností. U starších dětí by mohl otevřít prostor pro všímání si rozdílu mezi okopírovaným, vyfoceným a nakresleným. Témata zrnitosti, pixelovosti[41], tisku obecně, tedy velmi rychle a snadno dostupné jednotnosti „světa“ plošnými mechanickými či technickými prostředky a podobně. To vzhledem k nízkému věku dětí v tomto zadání nebude využito.

Pro takto pojaté zadání jsou klíčovými pojmy kontext a ko-text, jejich neustálé několikanásobné proměny, zisky i zániky, tekutost. Odtud pramení i proměna významu díla, což děti v tomto projektu vytvářejí, zažívají a písemně fixují.

4.2.1 „Bod obratu“ a další rozvinutí projektu

Pojďme nejprve v úvodu zacílit na nejvíc akční fáze a také na „bod obratu“ k dalšímu směřování projektu, abychom ukázali zvláštní prostředí tohoto předmětu, kterým se podchycuje a výukově využívá tak nevyzpytatelný fenomén, který nenastává vždy a všude, kterým je lidská tvořivost v zaujetí. Má zásadní výukový potenciál a ve školách často chybí.

Děti jako nejvíc akční fázi prožívaly dokreslování drah, *6. Vztahy a komunikace mezi situacemi,* kdy běhaly v podřepu za křídou, vrážely do sebe, ptaly se, až křičely, kde je jaký hrdina. Skupina chlapců byla maximálně zaujata vyráběním a spojováním objektů lepicí

[40] Projekt reálně trval v čase od 8.00 do 11.30, probíhal se skupinou dvaceti dětí ve věku od druhé do páté třídy v září 2014 v Základní škole v Řehlovicích.

[41] Autor, který odkazuje svou sochařskou tvorbou k „době Lega“ k době „pixelace“ je Anthony Gormley, https://www.youtube.com/watch?v=JjGp39pS9lE [cit. 10.4.2015]

páskou, ►obr. 41 (34, 35), monitor počítače jako Robot s dělem. Nelze se divit, spojuje se zde účinek barevného efektu a posílení kresebnosti v konstrukčnosti v podobě pevné červené a černé pásky, která spojuje, kreslí, lepí a buduje – vše najednou.

Akčnost pojetí přerostla v jednu chvíli až v destrukci nalezené věci, což při akčnějších projektech hrozí vždy. Chlapec probodal nůžkami nalezený pytlík se sádrou, protože ho bavilo propichování a rozhrabávání měkkého sypkého materiálu, což se samozřejmě nedivíme. Naštěstí jsem byla poblíž a mohla jsem tuto akci podchytit k tvorbě, protože nepochybuji o tom, že samotná akce a rozsev již byly zábavné. Zeptala jsem se, co to je za hrdinu, samozřejmě, že dítě nevědělo, protože akčnost převládla nad koncepcí. Sdělila jsem, že „to" ale rozhodně půjde jako hrdina ještě upravit, stačí se na „to" podívat a určit, čím by „to" mohlo být. Žák dostal za úkol křídou objekt dotvořit. Vznikl jeden z nejpěknějších hrdinů – chobotnice, kterou se podařilo dokonce i vyfotit, než ji někdo opět rozšlápl, ►obr. 41 (15). Vznikala se zaujetím, došlo k tvořivému obratu akčnosti a nepochybuji, že úžas dítěte nad tím, že nedostalo vynadáno v kombinaci s pochválením za hrdinu, chvíli v paměti malého tvůrce vydrží jako metafora toho, za jakých podmínek tvorba nastává. Školní prostředí svou pochopitelnou a nutnou normovaností často tyto aktivity nemůže nechat proměnit v zisk. Výhoda a záměr při výběru prostoru sklepa.

Právě tato akčnost, na kterou si všichni jako děti vzpomínáme, když jsme ničili věci, protože jejich rozebírání, předělávání nebo propichování, natrhávání a sloupávání bylo tak neodolatelné, připravila další výtvarné směřování projektu. Podchycení akčnosti jako přirozeného projevu věku ve službě oborových témat budeme řešit ve třetí fázi, kdy inspirováni mappingem necháme zasahovat a trefovat, nejlépe sněhovými koulemi, části instalací, ze kterých dataprojektorem vytvoříme světelné projekce na jiné objekty, které se opět v tomto kontextu promění v nová prostředí a bytosti. Půjde jen o to tuto akčnost naplnit například pravidly nebo kontextem oborového tématu, které přinesou podstatné informace, zkušenosti nebo otevřou do výuky zařaditelné zajímavé téma.

Je to příklad toho, že učitel, ač umí odhadnout fáze tvorby a sestavuje promyšlená zadání, musí pracovat s aktuálním tvořivým potenciálně bohatým detailem, se kterým nepočítal. Musí si ho umět všimnout, poměrně rychle v něm rozpoznat budoucí potenciál, pochopit pravdu o dětské chuti zkoumat právě „toto a proto" a tedy velmi uvědoměle operovat na hraně mezi nesmyslem a smyslem, detailem a koncepcí, aby k tvorbě vůbec docházelo. Musí ho umět rozvinout a naplnit smysluplným obsahem. Sám musí být tvůrčí a neměl by v něm vyhasnout cit pro pochopení subtilit našich životů, odkud právě umění bere svá témata, své vize, ale také svá úskalí a konflikty. Tam je také cílí. Tvorba je vzácný druh živočicha, má miliony podob a odehrává se vždy v tekutém čase a některé pointy a souvislosti již nikdy nenastanou. Jasnozřivost okamžiku.

Ač uvažujeme v kontextu tvorby malých dětí, musíme znát „velké rámce" oboru, jeho koncepce, jeho smysl. Tento velký rámec by měl být přítomný ve všech rozhodováních, ale hlavně, učitel by ho měl umět vysvětlit svým kolegům a často vedení školy, které nemusí tyto „projevy" vůbec vidět a tedy je nebude chápat natož podporovat. Učitel na rozdíl od tvůrce, který je hájen oborem a společensky prosazován, musí umět vysvětlit a obhájit svá rozhodnutí a své volby, rozumět svým ziskům a analýza je proto jeho podstatná metoda. Proto je také horizontem důvodů koncepce této publikace. Svůj předmět může učitel plně vyučovat, až když mu plně rozumí. Tento detail mohl být nevyužit, ale on nastartoval velkou a oborově velmi podnětnou fázi projektu. Předmět výtvarná výchova, který mimo budoucích tvůrců může ovlivňovat i budoucí politiky, kteří mohou Kaplického Blob „rozpoznat", budoucí návštěvníky galerií, navrhovatele a strážce důležitých společenských funkcí, by měl umět

pracovat s tekutostí, neodhadnutelností, s chybou, omylem, s absurditou, protože se při vhodném úhlu pohledu, „aspektu“ mohou stát velmi významnými inovacemi. Jsou proto metaforou zázračné neuchopitelnosti a nevyčerpatelnosti života.

4.2.2 Vizuální přitažlivost a exprese

Toto výtvarné zadání bylo záměrně vymyšleno učitelem tak, aby reflektovalo soudobé tendence v umění, aby bylo dalšího dialogu s vybraným tvůrcem, Martinem Raudenským, schopno, a aby bylo „vizuálně přitažlivé“. Záměrně použijeme hojně slyšený a používaný termín, který ale bez naplnění jasným obsahem oborově škodí možným výkladem k plytkosti a pouhé módnosti.

Co je to za termín? V tomto oboru není jedno, „jak“ věci jsou. Vizuálně přitažlivým nemyslíme „líbivým“, protože bychom se museli zabývat, kdo je ten, komu by se líbit měla a proč. „Vizuálně přitažlivé“ bývá používáno ve smyslu: aby vzhled, tedy to, jak je objekt vnitřně uspořádán vzhledem k významu, podněcovalo vnitřním napětím, aby pulsovalo „nevyskladněným“ jazykem, což jsou v našem oboru „čerstvé“ vizuální metafory.

„Nevyskladněnost“, ač se asi jedná o srozumitelný smysl slova, také není příliš průhledný termín pro důležitou vlastnost vizuálního jazyka, ač je opět hojně používán. Má-li nějaký obor jako program sestupovat do „kalných množin ještě neznámého“ a to tak, aby se chvělo lidské nitro, jak se předtím nechvělo, pak stáří metafor, způsob jejich spojení či jejich běžnost začíná hrát zásadní roli. „Vizuálně přitažlivý“ pak není „obléknut podle poslední módy“, jak by termín mohl mást (a také mate!), ale nesoucí inovativní význam ve vizuálních spojích, ve výběru. Tedy neznamená jen obsahově nevyprázdněný předchozím použitím, čili ne-běžný, protože jen novost sama také není cílem.

Vizuálně přitažlivý znamená, že nějak podněcuje k dalšímu zkoumání, že slibuje odpovědět po naší aktivitě k neotřelým pohledům na věc a přesto zůstává srozumitelný. Také inovativní a ve srovnatelném rámci nesoucí intenzivněji a hustěji nesené informace, než jiné objekty. Proto kvalitní zadání už i ve své režii o tuto hustotu jak syntaktickou, tak sémantickou musí usilovat. Navíc musí být i samotným žákům přístupné. Také se uvažuje, aby bylo vizuálně chytlavé k potencionální proměně, tedy aby generovalo svou zajímavou budoucnost. Aby se neuzavíralo příliš dokončenou formou. Aby neulpívalo na podobnosti, ale obsahovalo funkční vazby k jiným důvodům, než je napodobení něčeho nebo vlichocení se něčemu.

„Vizuálně přitažlivé“ je možná až příliš populárně znějící termín, avšak používaný velmi hojně i mezi tvůrci například při obhajobách tvůrčích projektů. Ač zní kluzce, naplňme ho významem, jaký by měl mít: myslíme jím charakteristiku podstaty vizuálního jazyka, který neslouží třeba jen reklamě a zvýraznění, ale dává si ambice nést ve svých vazbách „cosi nějak tak“, aby lidmi hlouběji řešené problémy získaly nové „aspekty“, nové úhly pohledu a tím nová řešení.[42]

[42] Analogickým příkladem v systému jazyka by mohl být obraz ve větě: „Mýtus napjatý na naše životy“. V této metafoře se mýtus chová jako napínaný materiál a my cítíme napětí mezi tím, jak bychom žili bez hodnot udržovaných mýtem, a tím, co s našimi životy mýtus dělá. Že nás nechává hledět k horizontu ideálů, že za nimi pak kráčíme, že se kolem rozprostřela krajina, kde je možné zažít téměř cokoliv, že naše životy mají o tyto souvislosti hlubší a starší kořeny, než je jeden lidský věk. V této obrazné metafoře se tělo napíná a materiál mýtu také. Šponují o sebe. Takový obraz zdůvodňuje, proč vlastně mýty máme. Jediným obrazem řeší složitá vysvětlování. Tak neběžná a přesně skočená metafora inovuje obě srovnávané oblasti. Vysvětluje, osvěžuje a posouvá najednou.

S touto ambicí učitel, podobně jako v předchozím projektu, vědomě nastavuje situaci volbou materiálů a jejich použitím tak, že nemůže vzniknout vizuálně nezajímavý objekt, ačkoliv tvůrci jsou žáci a ne on. Zároveň vzhled je důsledek dětského uvažování a voleb, kde je doložitelný nějaký vizuální a oborový výkon malého tvůrce.

Jak toho bylo dosaženo? Ve fázích *1. Nalezení bytosti* a *2. Pojmenování bytosti* žák opravdu „pracuje“ a namáhá se, protože k nehmotným zkušenostem v hlavě dohledává v co nejvíce nepatřičném materiálu nějakou spojku a zpočátku se neví jakou. Učitel využil příkladu, což byl ►obr. 40 (1), okopírovaná bunda, na které dětem ukázal, jak si kopii převrací, hledá, až uvidí „kozu“, kterou ostatní nevidí, ale on ji vytáhne růžovou fixou a všichni pojednou, když ví, tak i „vidí“. Bylo zdůrazněno, že nalezená koza je *doslovně* velmi textilní a šitá, ale v důsledku toho je podivně *tekutá*, složená z roklin, které umí jen takto vypolstrovaná látka. Protože kdybychom ji uviděli například v ovesných vločkách, ►obr. 40 (1b), jistě by měla jiný kožíšek, jiná kopýtka a byla by prostě „ovesná“ (doslovně ovesná, metaforicky kinetická svými „bochníky“, ve vratkých spojích, zvrátitelná, nestabilní, divných skoků schopná, rozložitelná…).

Není jedno, jaké objekty byly kopírovány, a již zde začíná koncept učitele, který tvořivě vybírá a v semínkách poznává možnost jejich špičatým tvarem stvořit cokoliv od zobáku po visutý most. V kolínkách musí tušit eleganci křivek a hladkost odkazují také k lidskému tělu, ale i ke kladkám a těžním věžím, v pantoflích vnímá strukturálnost a lesklost, v dečkách něžnost a zapeklitost detailů. To jsou samé *materiálové exprese* a z nich vyplývající konstrukční možnosti nových „světů“. Zásadní a důležité oborové téma, které budou dospělí studenti velmi potřebovat, aby porozuměli materiálovému umění, ale například i gestické a strukturální expresi způsobu nánosu barvy, či expresi v gestice linky. Aby inspiraci k metafoře uměli vyhmátnout vlastně ve všem, co ale předtím pochopí, a tak pak i uvidí jako možnost k „dvojí roli“[43]. Aby získali cit pro roztřepenost, neurčitost, suverénnost jako stínů a světel našich duší, které díky *takto chápaným* materiálům mohou být z nehmotného nitra vyloveny, usazeny do konceptu díla a sdíleny. Termín *„takto chápaným“* svědčí o tom, že „aspekt“ je to, o co se zde hraje.

Tento posun, výměna aspektu při pohledu na oves, mezeru, poruchu je podstata metafory a tedy lidské tvořivosti obecně. Nevyčerpatelná hlubina, kdy v podstatě k čemukoliv bychom mohli umět při změně aspektu do-přisát, do-ložit, do-kompletovat, do-skočit, do-modelovat prostor z vlastního nitra. Zde naprosto souzníme s Josephem Beuysem, který v sociální plastice chtěl tvořivost jako podstatu sdílení lidskosti rozšířit mezi všechny lidi a využít jejich potenciál.

Přehlídku všech kopií předmětů vybraných dětmi v den projektu a dále rozpracovaných na zdech sklepa vidíme na ►obr. 40 (2 – 2c).

Učitel ukázal ještě jiný způsob, jak sdílet nalezeného hrdinu, ►obr. 40 (3 – 3b). Před dětmi ho vyrýsoval, aby ukázal, že kontura je jedna možnost, jak vyzvednout a ukázat bytost, ale proměna pozadí, které je kontrastní k nalezenému, to také umí. Výsledek bude mnohem

[43] Prop a jeho dvojroli už jsme vysvětlili v předchozím textu. Zde „dvojrolí“ jsou již také vysvětlené expresivní kvality vizuálního díla. Doslovně: šité; expresivně: rasantně zpevněně nedokončeně… všimněme si, že exprese je duševní výkon a je hledaný, často nedokončitelný, ale je to podstata přerodu doslovnosti v metaforu. Exprese je hledaná, skákaná a jen někdy skočená, je experimentální, potřebuje čas a cvik, bohaté vnitřní zásoby obrazů a hodně průhledů a spojení mezi nimi. Předmět výtvarná výchova je má dodávat a budovat. Je to nepostradatelný předmět, jemuž se snažíme vyhradit adekvátní obsah a tím i společenskou pozici. Exemplifikace, (jsem vzorkem švu), se v těchto přerodech, aspektech mění v metaforickou exemplifikaci, jak jsme již uváděli výše, (jsem zpevněná měkkost). Zde uvádíme příklad a zdůrazňujeme neukončitelnost, neurčitost (kozy) a přesto zpřesnění (v nové soustavě ovsa), ke kterému v takovém duševním výkonu dochází.

víc modelovaný, měkký a plastický. ***„Je to jako bychom, milé děti, napustili do hlubších částí obrazu vodu a ona vystoupala jen nějak vysoko a vynechala ostrovy, které tvoří bytost.“*** Tento grafický a „pracný“ způsob nálezu a vyrýžování hrdiny si nikdo nezvolil. Sama si myslím, že jsem přesáhla možnosti takto starých dětí, ale chtěla jsem se ubezpečit (co kdyby v záloze odpočíval nějaký malý „Picasso“?) Pracovat s variantami již při zadání považuji za důležité měkké a testovací způsoby zadání.

Jaké samy děti nalezly bytosti, můžeme sledovat od ►obr. 40 (4). Ač bylo zdůrazněno, že materiálová charakteristika je to, o co se jedná, překreslením na papír byla posunuta až zničena. Děti jsou na takto detailní vizuální přenos exprese materiálu prostě ještě malé, zejména proto, že to, co uviděly, má v jejich hlavě svůj vzor, a tedy následující kresby se mu přizpůsobí. Materiálová aktualita a největší potenciál tohoto zadání budou ztraceny. Přišli jsme tak o nejzajímavější specifika ovesnosti, chlupatosti, tekutosti či papírovosti ve smyslu přerodu v reálnou metaforu.

Aby si tuto předpokládanou (a předpokládatelnou) ztrátu děti musely alespoň uvědomit a učitel měl jistotu, že alespoň k tomu došlo, bylo v této fázi povinné *pojmenovat hrdinu*. Materiál měl nějak v názvu, jako minulost a vzpomínka na prvotní ko-text, figurovat. Děti si tedy řízeně materiálovosti všimly, ale zdaleka ne jako pochopené a dobře použité exprese. Tedy ne tak, abychom mohli být přesvědčeni, že problém byl využit. Proto se právě do této fáze velmi přitažlivých a zajímavých vizuálů, zejména ►obr. 40 (9, 13, 14), ale i následující ►obr. 42 (15) vrací druhá a třetí fáze projektu. Ač se druhá fáze projektu, kterou popíšeme níže (Proměna hrdiny na kartonové věži) s tímto nedostatkem chtěla vyrovnat, stejně k tomu plně nedošlo. Další důvod koncipovat fázi třetí – světelné projekce a herní principy. Učitel tedy hledá příležitost, jak dětem sdělit a vysvětlit, co a proč je hodnotného na ►obr. 40 (9, 13, 14), 42 (15), a obklopovat je výtvarně podnětnými příklady.

Další krok *3. Vystřižení a zmnožení bytosti do společenství* dopadne vizuálně dobře hlavně proto, že byly vybrány propisovací papíry proložené kopírovacím papírem, které učitel nalezl jako připravené do sběru a určené k likvidaci. Velice jednoduše vznikne materiálový i barevný kontrast a vystřižením získáme identické klony (4, 6, 8) podle toho, jak tlustý sklad papírů žák použil. Otevírá se bohaté téma seriálnosti, stereotypity, sériovosti, podobnosti, identičnosti… Na všechna tato krásná témata jsou děti malé. Aby ale společenství přesto musely promyslet, řeší tento krok.

Site specific se otevře teprve při vkročení do sklepa, *4. Situace hrdinů a prostorů sklepa,* který učitel předtím prošel a poněkud upravil. Odstranil pouze nebezpečné předměty a využil „kutilsky“ vše, co našel, k odkazům ke galeriím, výstavám, mluvení o dílech… ►obr. 41 (1-35). Nalezené bedýnky zavěsil na nalezené hřebíky. Myšlenkovým zázemím jsou přístupy Vladimíra Boudníka nebo Josepha Beuyse, kteří tvořivost povzbuzovali akcemi nebo idejemi „sociálních plastik“. Také přístupy soudobého umění, kdy kresba překonává rámec obrazů a přeteče na zdi, na podlahy, přestane se chovat jako dobře vychovaná dáma a atakuje prostor vně rámu, porušuje situace a není chráněna obrazovostí obrazu. Expresivita úniku ze zavedeného.

Vizuální přitažlivost je předpřipravena robustností použití silných štětců, ►obr. 41 (11, 12) v kontrastu k detailnosti odpadávající omítky. Je zajištěn kontrast technicky působící totality šedého nátěru a nevyskladnitelné malebnosti poruch omítky. Barevnost je ošetřena držením škály v monochromních šedočernobílých kombinacích odvozených z kopírovacího papíru. Jsou pointovány rudou páskou. Její šířka přemůže kresebný účinek směrem k agresivitě, konstrukčnosti a téměř totalitnímu účinku škrtů, ►obr. 41 (30). To nezvolily děti,

to zvolil učitel, protože připravuje tvůrci chytlavě využitelný materiál vzhledem k znalosti jeho tvůrčích strategií a kontrastů.

Všechny další fáze *5. Domalování dalších bytostí zrozených ve sklepě; 6. Vztahy a komunikace mezi situacemi, „očima hrdiny"; 7. Vše zakresleno; 8. Reflexe* rozehrávají principy uvidět v něčem něco, komentovat to, dokreslovat, uzpůsobovat hrdinu a jeho ko-textové okolí. Křídami se bude kreslit přes předměty, které ve sklepě byly před naším příchodem (konve, PC monitor). Kresba a děj je mají obsáhnout a pohltit. Kresby cest a mluvy mají dodat pohyb statickým postavám, mají vyjádřit neviditelné věci (dívání, mluvení), mají vyznačovat spojení a cesty mezi postavami. Byla ukázána práce s pozadím: vybarveno za rukou křídou na tabuli. Dospělí aktéři, kteří jsou na fotografiích zachyceni, jsou nyní pouze v roli asistentů a „zabezpečovatelů" dostatku barvy, pásek, podnětů k situacím apod. (Učitel Kateřina Dytrtová, Martin Raudenský zatím v roli asistenta, později v roli tvůrce, který bude odpovídat na podněty těchto projektů, Dagmar Myšáková, asistentka fotografa Jiřího Dvořáka).

Tentokrát učitel neovlivnil výslednou kompozici (srov. s předchozím projektem Rampa), což je vidět na ►obr. 41 (17, 18…). Zajistil tak fixaci dětské koncepce (vlastně anti/koncepce), kdy situace na sebe spíš ve své expanzi narazily. Vznikla krásná rozptýlená kompozice bez vizuálních dominant. Když k dominantám dochází ►obr. 41 (27), je to opravdu důsledek narace nebo funkčního vztahu (potřebuji ho sežrat, nevešel by se do mě apod.)

Upozorňuji na velmi podnětnou, v měřítku kontrastní dvojici ►obr. 41 (32-33). To je pravda o vizuální zkratce, ke které ve sklepě (přes fázi zvětšení na papír) v dětských myslích dochází. To je vizuální realita, která je velmi hodnotná ve svém kontrastu a podnětná vzhledem k posouzení účinnosti zadání a vizuální hodnoty dětského výkonu.

O „vtipu" neúčasti paní ředitelky, pro kterou se musí dílo „hodně dovysvětlit" a opravdu dopovědět, již byla zmínka v zadání. Učitel si tuto situaci vymyslel, aby na příkladu vnímatelových obtíží rekonstruovat význam z nedoladěného vizuálu dětem vysvětlil problém nedůslednosti tvůrce v „konstruování" významu svého díla. To rozebírá níže text o „Šamanské holi", dílu dospělého autora. Tvůrce často podcení divákovu možnost rekonstruovat významové uzly konceptu díla a může sám své dílo poškodit v nedobře domyšleném názvu nebo instalační koncepci. Pracuji proto tak rovnou i s malými dětmi. Jsou vyučovány k zodpovědnosti za význam uložený ve sdílených vizuálech.

4.3 Kartonová věž

►Obr. 42 (1-31) Proměna hrdiny, Kartonová věž

Témata projektu: vzhled hrdiny v relaci k činnosti, činnost, která promění vzhled. Protipozice rozmanitých, tedy kontrastních proměn. Plošné v prostoru, architektoničnost objektu.

Projekt Sklep dal vzniknout velmi pěkným a dětsky autonomním uskupením, působí přirozeně a svěže. Ale postrádala jsem u něho soustředěnost, nebylo možné uhlídat kvalitu posunu dětí při rozhodování o způsobu kompozice. Také jsem nezískala jistotu, že rozumím, z čeho a proč děti volí, co je jejich nejvyšší výkon, co je jejich běžnost. Neuměla bych zodpovědně hodnotit proměnu v dětských myslích, pouze jsem tušila, co žáci pochopili a co se naučili. Tedy jsem se jako učitel nedověděla téměř nic. Proto další zadání s týmiž dětmi opakuje částečně tutéž strategii, ale v koncentrovanějším prostředí třídy a soukromějším poli pracovního stolu. Abych uměla lépe odpovědět na předešlé otázky, tedy abych rozuměla

dětskému výtvarnému rozhodování a výběrům, zařadila jsem důležitou strategií: žák předem ví, k čemu daný krok povede a znalostí budoucnosti může lépe rozmyslet, co a jak udělá nyní. Jak tedy znělo zadání? ►Obr. 42 (1-31)

1. Nalezená bytost předjímaná činností.

Umíš už najít bytost, hrdinu v neobvyklém materiálu. Najdi si takového, se kterým budeš moci vytvořit předem vybranou činnost. Tentokrát „klony" hrdiny budeš instalovat na papír. Na rozdíl od minulé práce mezi pauzovací papíry vlož ještě noviny s tak barevným potiskem, abys získal vystřižením zajímavě barevného hrdinu. Tvá práce „vyjádření vhodné činnosti" bude o to barevnější.

Komentář: Tedy předtím, než děti hledaly hrdinu, sestavily se mnou soupis možných činností, které jsme komentovali jako zajímavé či nudné, které budou na papíře zaujímat zajímavé postavení, či které budou působit běžně, všedně a uvadle. Reagují na otázku: ***Co by mohli hrdinové dělat, aby vznikala vzájemně co nejodlišnější a co nejméně očekávatelná seskupení? Který tvar, který hrdina budou pro tuto činnost nejvhodnější?*** Z návrhů sepsaných na tabuli si žáci vyberou nebo vylosují. Uspořádají klony na ploše, přilepí páskami, napíšou, co dělají. Činnosti: 1. útěk, 2. porada, 3. bitevní pole, 4. oběd, 5. slepci si pomáhají v chůzi, 6. sestup z žebříku, 7. skoky do vody, 8. krasobruslení… což vymýšlí žáci sami.

Oživení v diskusi nastalo při vyslovení názvu nějakého sportu: fotbal, lyžování… - okamžitá reakce v dalších nápadech. „Fodbaloví kuře a fodbalová rybka" (pravopis malého tvůrce) uvidění v ovesných vločkách hrají fotbal a v proměně na „věži" se rybka roztekla, ►obr. 42 (3-7).

2. Vytvoř dvě kontrastní, co nejodlišnější proměny hrdiny a umísti je na „kartonovou věž" přilepením a dokreslením.

Komentář: Děti navrhují, jak by se mohl hrdina proměnit, ke každému návrhu hledáme kontrast. Když ho nevymyslí žáci, doplní učitel, jde o to získat dostatečně širokou databanku rozmanitých, tedy kontrastních proměn: (kontrast umožní sledovat rozhodování tvůrce při tvorbě, zvýší jeho přesnost, odlišitelnost, různorodost). Píše se na tabuli s číslem, které si lze zvolit nebo vylosovat. Každý vytvoří dvě proměny hrdiny, napíše na karton druh proměny, může dovystřihnout obrys. ***1. roztečení, opak – 2. vysušení, což není – 3. vypaření, což není – 4. shoření, jiné je - 5. nakynutí; 6. svázání, opak – 7. rozpuštění do mlhy, což není – 8. roztrhání dynamitem, což není – 9. rozštípání, jiné je – 10. snězení, jiný je – 11. spirálovitý růst, což není – 12. stočení do klubíčka.***

Bylo zdůrazněno, že postavu si děti mají nalézt v souvislosti s tím, jakou kompozici (činnost) a proměnu s ní mohou udělat. Někteří tuto rozvahu neudělali. ►Obr. 42 (8-12) zachycuje činnost „spí", což jsem autorovi několikrát jako špatně rozpoznatelnou činnost zpochybňovala. Proto autor přikreslil zvuky spánku „nnn". Proměněný hrdina teče, což je vyjádřeno „tekoucí" páskou. Tohoto žáka nejvíc zaujalo samotné zpevňování kartonové věže páskou, čemuž se věnoval po celý zbytek hodiny. „Bojují proti sobě" ►obr. 42 (13-17) je velmi pěkná práce, soustředěná; proměny hrdinů v „rozštípaný" a „popálený" dobře volí prostředky. „Maj se rádi" ►obr. 42 (18-22) je graficky čistě a v řádu domyšlená práce.

Promyšlenost a kompaktnost dětského výkonu, kterou učitel ve velmi živém projektu Sklep-galerie nemohl zajistit, byly v tomto zadání naplněny a vznikly velmi pěkné práce. Odpovědi na výše položené edukativní otázky učitelé s praxí vědí, ale přesto zopakuji, abych novicům v oboru výtvarné edukace připomněla roli učitele. Bez tlaku učitele by činnosti v režii dětí zněly: dělání, spaní, stání, běhání, bojování. Stejně, i po tlaku: pomáhající si slepci, večeření… tyto obvyklé činnosti převládly. Bez tlaku učitele by proměny hrdiny byly: veselý, smutný. To je arzenál, který děti vlastní i bez kontaktu s učitelem. Jestliže exprese v oboru

usilujícím o jejich metaforické propracování dosahují pouze úrovně „smutný - veselý“, je to vizitka učitele, který nepečuje o vějíř expresí. Takto se ve vizuálních oborech totiž „dělá význam“ a v důsledku jeho citlivosti, účinnosti a vlivnosti – hodnota.

4.4 Světelné projekce a herní plány

Témata kapitoly: dokresli, pospojuj, variuj, stihni zachytit, lapni kresbou, přesto zůstaň přesný, zaměř a zasáhni. Vizuální dialog s cílem „uvidět své dílo“, porozumět vlastní tvorbě jako výpovědi v souvislosti s „jiným“. Efekt „vypnutí“ světelného zdroje, „přepínání“ v mysli. Proměna aspektu a nazíracího hlediska. Myšlení kresbou, znalost důvodů a následků. Jazyky médií, prostředí jako vizuální událost. Akční herní pravidla, akční kresba, kresba v rozmanitých rolích. Herní principy v tvorbě. Exprese pohybu a exprese kresby. Všednost, prostředí, sníh jako vizuální inspirace.

Aby se žáci mohli dostat do role vnímatele v odstupu a uvidět své dílo ve změněném kontextu a uvažovat ho s nadhledem, prohlédnout ho ne jako produkt jediného řešení, ale jako variantu, kterých je bezpočet, bylo rozhodnuto, že pro tuto tvůrčí „odpověď“ Raudenského budou využity relikty jejich vlastních prací z projektu Sklep a Kartonová věž (proměna hrdiny). „Vizuální odpovědi“ vytvořil Martin Raudenský jako další pink-pongový dialog, tentokrát s cílem dopovědět po svém vizuální potenciál kreseb a objektů a vyvolat další reakci dětí.

►Obr. 43 (1-21)

Ve snaze pozměnit pomocí médií vybrané části děl, které vznikly jako nefinální, boční produkty, bylo vymyšleno následující zadání. Aby děti mohly uslyšet, že je jistý vizuál dobrý a proč, že se s ním ještě dá mnohé vytvořit, měly by s ním a nad ním uvažovat a také s ním nějak pracovat. Jakási pracovní a tvůrčí „reflexe“.

Vzhledem k věku dětí jsme se rozhodli, že budou zasahovat do nabídnuté odpovědi tvůrce Raudenského jako do „herních plánů“ a využito bude světelných projekcí, aby se dal udržet inspirativní velký formát a děti mohly tvořit kolektivně, v síle komunity s jednotnou myšlenkou. Předchozí tvorba po úpravě vystoupí v nové roli herního plánu, mapy, dokreslovačky, spojovačky, zvukového pole nebo terče, formátu obvyklé školní tabule, kdy se promítaly Raudenským připravené vizuální „otázky“, včas přerušené, dobře nastavené, aby tvořily „otazník“. Aby vyzývaly k zásahu. Tato slova jsou v poslední době nadužívaná a často jen formální, ale v dobře nastavené herní situaci, kdy je možné děti „zavléci“ do hry, mohou být naplněny obsahem zcela přirozeně***. Dokresli, pospojuj, variuj***. ***Kdo lapí? Kdo zasáhne? Kdo stihne? Kdo přesto bude nejpřesnější? Kdo vidí obojí najednou? Kdo chápe opakující se smyčku a chytře si na hrdinu počká?*** Výsledkem je myšlení v médiu.

U jedné projekce, jejíž velkou výhodou je její „vypnutí“, pracovalo 5-9 dětí, ►obr. 43 (10-12). Tedy skupinová práce a setrvalé porovnávání svého a jiného. Vypnutí projekce, tedy ztráta vodící linie, je velmi viziuálně působivý efekt, protože přináší možnost uvidět své i cizí dokresy bez „příčiny“ vizuálu, který dokreslování a lapání vyvolal, tedy setrvale v hlavě přepínat „způsob chápání“, ►obr. 43 (5 - vypnutý 6; 7 - vypnutý 8; 12 – vypnutý 13; 18 – vypnutý 19). Jedná se o nazírací hledisko neboli aspekt. Bez „řídící kresby“ například nedodělaného pána v klobouku ve velikosti tabule, ►obr. 43 (4-6), jsou dokresy často změť čar, jejich logiku zná jen zkušené oko, nebo se jí právě učí i velmi malé děti při „vypnutí“, takže jejich mysl „přepíná“. Efekt vypnutí a zapnutí, smysluplnost změti čar a vizuální

nesmyslnost pro toho, kdo neviděl předchozí projekci, tento „aha efekt“ při zapnutí, umožňují myslet médiem a rozumět. Nejen „se dívat“. Nezasvěcený divák, který neviděl „otázkový“ vizuál, nerozumí spleti čar, zatímco „zasvěcené děti“, které pána v klobouky již viděly, ano.

To je významný oborový cíl. Myslet médiem a přepínat nazírací hlediska, chápat „jako“, vidět smysl tam, kde ostatní nevidí, dávat smysl zdánlivě nesmyslnému a „uvidět se“. To jsou zásadní otázky nejen z vizuální oblasti, ale dokonce ze světa umění. Obecně z oblasti „udělovat význam“.

►Obr. 43 (2,3), spojovačka podle čísel do podoby velryby; ►obr. 43 (4-6) dokresy pána v klobouku; ►obr. 43 (7-9) klonování nových a nových rastrů založených na opakování velmi jednoduchých dekorů, které se v tomto použití „variací a kombinací“ vymkly z vágního zaplňování plochy. Velký účinek měla obě videa, kde ožili hrdinové a fragmenty z projektu Sklep. Autoři objektu „Monitor“ se setkávají s „honičkovým“ videem, kde sami svůj oživlý monitor kresebně lapají, ►obr. 43 (14-19), a vidí ho „jako“, tedy opravdu oživlého a chovajícího se. Kresbou – lapačem opětovně vnímají jeho tvar. Monitor“ je potřetí jinak součástí hry a i velmi malé děti tyto principy chápou: monitor - objektivní realita, monitor - dětský sklepní hrdina slepený páskou, monitor-hrdina vyfocený a přetvořený Raudenským, Raudenského jukací-monitor-hrdina,►obr. 43 (21, 22), lapaný kresbou dětí. Složitost rolí „být jako“ jsme se snažili vysvětlit v kapitole pracující s konceptem výstavního projektu Deball, kde objekty vystupovaly v rolích „jako umění“, „jako věda“.

Akční hrdinové, povstalí z fragmentů dětské tvorby projektu Sklep, byli zasahováni vlaštovkami, opět designérsky velmi sofistikovanými (s podvozky, s motory, s mnoha „letadlovými atributy“). Tyto strategie „zasáhni“ byly vyvrcholením akčních her, kde byly gestické a soutěživé principy vygradovány a využity k inovativnímu, činnostnímu a zážitkovému postprodukčnímu dialogu dospělý tvůrce – děti.

Proměnou ko-textu, odlišným záměrem, znalostí jazyka soudobého grafického designu a umění, vřazením do kontextu „světa umění“ se nastavila situace s dětmi tak, že mohou „uvidět své dílo“ a porozumět vlastní tvorbě jako výpovědi v souvislosti s „jiným“. Uvidět ho v kontextu, který jim nechá alespoň tušit sílu oboru a médií. Považujeme tuto proměnu „je to moje – není to moje“, „jsem to já – nejsem to já“, „řekl jsem to já – neřekl jsem to já“ za velmi podnětnou. Je to vlastně podstata tvorby ve smyslu, vyjádření se. „Uvidět“, tedy vlastně zamýšlet a i myslet své dílo „jako výpověď“. Neříkám cokoliv, říkám to „jako něco“.

Je to po několika stránkách podnětný koncept. Mimo „uvidět své dílo“ je zde konkrétní proměněný ko-text a doslovné prostředky použitého média a přesnosti vztahů, jaká je dětem pochopitelně nepřístupná. Vidí ji samozřejmě ve všech dílech světa umění, ale víme, že ji neumí příliš myslet a díla si spíše prohlížejí. Ovšem rozpoznání svého reliktu umožňuje o pochopení známého začít uvažovat i nové vztahy. ***Co s tvým hrdinou udělal rastr? Co se stalo, když tvůj objekt (páskou poslepovaný monitor v projektu Sklep), ožil a chová se jako lidé při hře „juk“? Vyskakuje do projekce a je nutné ho kresebně „chytit“,*** ►obr. 43 (10-19).

Je to vlastně rozpárané břicho fenoménu tvorba, protože vidíme nervy, svaly tohoto způsobu vyjádření a myšlení a to nikoliv proto, že by nás někdo školometsky vychovával k takovému uvažování a chování, prostě „zadarmo“, tím, že s ním pracuji, že se divím, zároveň myslím změny, ještě zasahuji a především, baví mě nové zásahy s honičkou a „trefou“. Takový typ postprodukce splňuje mnohé, jinak těžko dosažitelné stavy tvůrce: hra má napětí, zažívá sílu sjednocení ve skupině s „jednotnou myslí“ (trefit, zachytit jako první, mít postřeh srovnatelný nebo ještě lepší než ostatní), rozumím tomu, co dělám a vím, proč

to dělám, jsem obklopen vizuálně svižnou a inovativní výtvarnou formou (ani to nevím), ale takový vizuální svět působí. Nejsem vyučován, abych si jí vážil, vtipně ji užívám, a tak mě těší.

Světelnou projekci jsme původně koncipovali do zimního období, aby bylo využito sněhu a tlumeného denního světla. Silným dataprojektorem, inspirováni mappingem, jsme chtěli osvítit těmito světelnými plány část budovy a zahrady. Přesvítit je a v reliktech nechat prosvítat nový kontext. Přisát ho do vizuálu. Promítat na zdi, kouty, na stromy, na asfalt. Bylo by pěkné, když by nasněžil lehký sněhový poprašek. Pak bychom svítili z patra na sníh, kde budeme „odpovědi" dětí na vizuální „otázky" vyšlapávat nebo hrabat. Válení koulí by mohlo odnímáním sněhu z vyválených cestiček vytvořit pěkný způsob „dokreslení". Žáci mohou ovlivňovat, kam obraz zamíříme: na zeď, kout, omítku, popelnice, myčku aut… Nejdynamičtější by byla projekce dotvořená stínem dětí na nějaký proces v provozu, například na myčku aut, jedoucí vlak a podobně. Zásahy koulí by byly akční částí projektu.

Leč časové parametry a „sníh" nekooperovaly tak, aby k této variantě světelných projekcí mohlo dojít. Jako suchá varianta byly koncipovány zásahy do Raudenského „vizuálních otázek" po hodu kostkou, která dá volbu: posun skládací, kresebný, střihací… Pro suchou variantu jsme uvažovali papírové koule.

Tvorba dětských „odpovědí" do projekcí zvětšených na instalaci, do kterých lze vcházet a činit, otevírá téma nových prostředků, materiálnosti, fyzikality a fluidnosti obrazu. Nasáté nové ko-texty dodají nový význam, který lze sdílet slovy. Příprava těchto koncepcí počítala s hody, pády a dolety jako gestickým domýšlením předchozích kresebných projektů: vlaštovka má jiný dolet a „vzdušné gesto" než prudký míček. Lehký neletí stejně a nedopadne jako těžký. Můžeme počítat s rozličnými expresemi pohybu prostorem i se zvukovými stopami. Může docházet ke zkoumání prostorových podmínek instalace ve vztahu ke kresbě. To jsou témata, která projekt otevírají do budoucna.

5.Podmínkové hry: struktura, pravidla a mezery

5.1 Pravidla a omezení inovace

►obr. 50 – 59 v souboru 05 Podmínkové hry

Témata kapitoly: pravidla a jejich předvídatelnost ve spojení s tak neuchopitelným fenoménem, jako je tvorba. Operování v pravidlech a „pod" či „nad" pravidly. Znalost pravidel jako možnost svobodně je opouštět. Napětí mezi reprodukcí a inovací. Omezení denotace a zisk vnímání čirých vztahů a opakujících se principů. Inovace není chyba, ač zpočátku nejsou od sebe rozeznatelné. Tvůrčí potenciál a sevření pravidly. Komunikace tvorbou. Alterace podmínkových her.

Tato část textu se zabývá výtvarnou tvorbou chápanou jako symbolizační proces podmíněný pravidly. V každém typu tvorby se autor vždy nějakými rozhodovacími situacemi řídí, přestože si je nemusí zřetelně uvědomovat. Obhajujeme zde tezi, že expresivní tvůrčí dílo nemůže být obsažné a působivé pro vnímatele, jestliže nepřinese něco nového, ne-pravidelného, ale zároveň je zakotveno v tom, co již je z tradice známé, tedy i pravidelné. Tím se ustanovuje podnětné napětí mezi inovací a reprodukcí, které je klíčovým principem jakékoliv tvorby (srov. Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s.42, 151). Bez zakotvení ve známém bychom neporozuměli významu, bez inovace by nebyl důvod opakovat známé.

Nejprve se podívejme na zajímavé webové stránky, které tento typ vizuální sdílivé komunikace inspirovaly[44]. Jak vidíme, nejedná se osobní intimní hluboký nerušený ponor do tvorby. Naopak jde téměř o komunikaci, o oproštění se od osobních témat, o načítání smyček, vrstvených sérií a opakujících se situací pod promyšlenou koncepcí, která nechává vznikat v procesu svižný a nezatížený vizuál. Lehkost, snadnost a přesto zkoumavé kombinatorické a prostorové úvahy provázejí tento na hře založený vizuální „růst". Jako hráči i jako konceptoři v těchto podmínkách nemůžeme neuvažovat konec „růstu", časové parametry, hranice a hraničení, opakující se cykly, vyčerpaná pravidla (energii) či vyplněný rámec. Uspokojení přináší také téměř archetypální pocit ze zaplňování, z barvení, kladení, vrstvení, prostě zahušťování podobně jako zažíváme u ručních prací, kde lze po určité zručnosti vypnout vrcholné soustředění a nechat plynout smysluplný pohyb rukou či očí v čase.

Pro lepší porozumění dalšímu výkladu nejprve připomeneme, že při expresivní tvorbě tvůrce symbolizuje obsah třemi základními, zpravidla vzájemně promísenými způsoby: denotací, exemplifikací a expresí (Goodman, 2007). Podmínkové hry se vyznačují tím, že při symbolizaci je, jak jsme právě pozorovali, záměrně omezena denotace, tj. odkazování výrazových prvků díla k věcným objektům. Tak je pozornost upřena ke konstruování a strukturaci díla, tj. k exemplifikovaným vlastnostem – tvarům, barvám, kompozičnímu uspořádání… Exprese lehkosti, nezatíženosti, hravosti zůstává také přítomna (tj. metaforický charakter exemplifikace). Tedy tvůrčí prvky díla neinterpretujeme doslovně, ale obrazně, jako hmotné reprezentace nehmotného řádu.

Podmínkové hry umožňují promýšlet i obvykle nevšímané oblasti výkonu učitele. Můžeme totiž sledovat tvůrčí potenciál jak u konceptora pravidel (ten, kdo je vymýšlí), tak u tvůrců v rámci pravidel. Samotná pravidla jsou další oddíl, který odhaluje základní oborové otázky. Mohou podporovat variantnost (Slavík, Dytrtová, Lukavský, 2009), popřípadě záměrný nebo chybový vstup mimo pravidla.

Rozdělíme si naše uvažování na oblasti (a) tvůrčího potenciálu konceptora pravidel s tím, že to nemusí být vždy učitel; (b) kvality a možností pravidel; (c) tvůrčího potenciálu pravidly sevřených (nebo motivovaných?) tvůrců; (d) zvláštní druh komunikace v díle a procesuality díla, kdy zasahují stále všichni hráči a dílo je neustále tekuté stejně jako komunikace při něm; (e) kvality výtvarného výsledku a (f) kvality a zisku reflexe z takových her. Zestručníme si odkazy do těchto oblastí pomocí dále používaných slov: konceptor, pravidla, tvůrce, komunikace, proces, výtvarný výsledek (vizuál) a reflexe. Všude mezi nimi plují procesy úvah, procesy zásahů a tvorby, procesy uvědomování si zisků a vlastní proměny, což jsou ty nejpodstatnější jevy, pro které činnost spouštíme a píšeme tento text.

Hned v úvodu tušíme zajímavé oborové otázky, které se text bude snažit zodpovědět nebo prohloubit, protože způsob některých otázek vede ke zpřesnění a dalším otázkám, nikoliv pouze k odpovědím, což považujeme za jejich významnou hodnotu. Vážíme si jejich setrvalé motivovanosti, jsou součástí našeho vývoje a možná právě tyto setrvalé nezodpověditelné hlubší otázky dávají našemu vývoji směr a hodnotu.[45] Snahou textu je otevřít co nejvíce nových témat a všimnout si dříve „spečených" – nerozlišených, nyní analyzovaných složitých procesů (Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010). Tedy bychom rádi spíše

[44] http://conditionaldesign.org/archive/
http://conditionaldesign.org/workshops/kaleidoscope/ [cit.28.4.2015]

[45] „Existují otázky tak dobré, že je škoda kazit je odpověďmi. Existují otázky, které mají zůstat otevřeným oknem." Tomáš Halík.

procesy a problémy rozplétali a zpřesňovali, než je uzavírali do totality dohotoveného výsledku. Oborově se tak držíme problému otevřenosti cest, otevřenosti definic, které umožňují inovativní růst a proměnu.[46]

Jaké otázky otevírají podmínkové výtvarné hry?

Kdy je *konceptor* tvůrce takových pravidel, která vedou k zajímavým oborovým problémům, a naopak, kdy jsou jeho pravidla pouze zopakováním cest jiných tvůrců? To by například mohla být jen mechanická napodobivá vazba k postupům konkretistů bez nadhodnoty vazby k dnešku a ke komunikaci v herním prostředí. Za jakých podmínek se z *tvůrců* stanou nejen vykonavatelé pravidel, ale (uvědomělí) tvůrci variant uvnitř pravidel? Jak rozpoznáme chybu v pravidlech od inovace, která porušuje pravidla se ziskem nových cest a myšlenkových variací? Kdy jsou rozšíření pravidel, nebo jejich proměna plodné? Co jsou vlastně tyto inovace?

Kdy jsou *pravidla* sama pouze omezující a kdy jsou prostředkem k motivaci? Jak se v pravidlech, přesto nebo právě proto, že jsou to pravidla, objeví tvůrčí přínos hráče a jakého typu bude? Také jaký typ komunikace mezi tvůrci herní pravidla nastavují? Jakou *roli* pro tvůrce vlastně přichystala? Strategie konkurence není princip spolupráce, můžeme nastavit záměrné ničení (princip hry „Člověče, nezlob se“), záměrné spolubudování, ale také společné rozhodování, ohled na druhého, nebo důraz na celek, ve kterém je spoluhráč jen prostředkem k tomuto celku. Čili jaký je cíl této hry s lidskou interakcí?

Kdy je *vizuál*, jako produkt hry, vlastně hotový? Jak zúročit jeho fáze? Kdy je kvalitní? Jaký má vztah ke svému pojmenování, tedy jak se pojmenování podílí na budování významu díla (Dytrtová, 2013).

Také se otevírá zásadní otázka režie a *souhry* všech elementů. Čili schopnosti porozumění konceptora pro chování a tvůrčí potenciál tvůrců, tedy odhadnutí souhry jak „dobrého tvaru“ vizuálu, samotného procesu a vstupu neodhadnutelného, či naopak pevně řízeného tvůrčího potenciálu tvůrců a zisku reflexe. Tedy k čemu taková činnost vede v proměně dovedností, znalostí a vhledu tvůrce. Otázka smyslu těchto podmínkových her.

5.2 Podobné není stejné

Témata kapitoly: podmínkové hry a konkretisté, výstava „Zdeněk Sýkora ve vybrané společnosti“ v Galerii města Loun.

Podmínkové hry myšlenkově mohou připomínat tvorbu konkretistů, kteří také vyhledávali pravidla přesahující rám obrazu. Ač byly podmínkové hry opravdu jako animační program pro konkrétní výstavní projekt užity (výstava „Zdeněk Sýkora ve vybrané společnosti“ (11. 11. - 20. 12. 2013 v Galerii města Loun), rádi bychom zde vysvětlili, čím jsou na druhou stranu velmi odlišné.

Konkretisté vystavující v Lounech jsou výslednicí silného proudu procházejícího Evropou. Pohybuje se v myšlenkovém záběru univerzální harmonie skupiny De Stijl, suprematistických snah v Rusku či skupiny „Curyšští konkrétní“, kde se již v názvu objevuje svobodná role barvy, plochy a tvaru, které jsou „konkrétní“, protože nejsou ve služebné

[46] Otevřená či uzavřená definice umění, umění jako klastrový pojem, druhý obrat k jazyku a esence umění, (viz Kulka, Ciporanov, 2012).

pozici figurace. Samy jsou konkrétní hodnotou a vytváří vzájemné vztahy. V pozadí je obsažena inspirace číselnými vztahy, které jsou právě tak konkrétně nehmotné a nezatížené denotací. Logicky vnímáme myšlenkové pozadí platonismu (proporce, číslo), který je setrvalou součástí evropského myšlení nejen v oblasti volného umění, ale i v architektuře 20. století.

Zdeněk Sýkora používá redukované výrazové prvky, se kterými pracuje na principu řízené náhody. Využívá sled mezer a „fakt" rastru, čili předdefinované plochy, ve které dochází k variacím vzájemných poloh různých geometrických elementů do vyčerpání jejích kombinatorických možností. Avšak stále nový a nový ko-text, podobně jako například v hudební formě fugy, neustále proměňuje okolí prvku, ač dochází k opakování téhož tvaru. To je strategie, kterou podmínkové hry budou v návaznosti na galerijní projekt také využívat.

Jestliže rastr a kombinace prvků jsou styčné body pro podmínkové hry i Sýkorův konstruktivismus, jeho využití počítače, jako prostředku poskytujícího jinak nedosažitelný rozsah variací, je odlišností od podmínkových her. Vyčerpání kombinatoriky jako jeden z cílů přináší jistou chladnou objektivizaci variací. Jakousi totalitu a vymezení světa, zatímco hravost těchto komunikačních her si tyto téměř utopické cíle nedává. Podmínkové hry mají jiné cíle: komunikaci, vyčkávání, co druhý, omezení druhým, ale i sklon k dekorativismu, od kterého pomáhají pravidla a řešení rytmu, přemýšlení o prázdnu kolem prvků, zvědavost, „co to udělá", někdy i mechaničnost v dokončení započatého procesu, nebo úlevné automatické plnění plochy.

Soustavnost Sýkorova vážného výzkumu zde kontrastuje s unikavou nedořečenou hravostí „v pravidlech". Totalitně působící uskutečnění chovající se kombinatoriky proti generativnímu hravému růstu daného pravidly a vším, co nebylo zakázáno. Serióznost proti lehkosti a svižnosti, ač i Sýkora výchozí souřadnice některých liniových struktur, jejich šířku či barvu určuje hodem kostky. Dosahuje čistotně působící odtažitosti od subjektivního rukopisu nebo snad výběru.

„Jsou situace a jevy nepředpokládané a nevysvětlitelné, které z nouze definujeme jako náhodné. Zdá se paradoxní, že právě v exaktních vědách nabyl pojem náhodnosti takové plasticity. Náhodnost podmiňuje příliš mnoho situací. Jsme nuceni jí prokazovat stále více důvěry. Každá náhodnost je vázána na elementy, které jsou schopné vytvářet vztahy. Není tedy náhody „o sobě", jsou jen velice složité proměnlivé vztahy. Je asi nějaký „vyšší řád", který nemůžeme pochopit, ale o to silněji jej můžeme cítit. Myslím, že vztah chápání – cítění je rozhodující pro pocit svobody" (Zdeněk Sýkora, 1985).

5.3. Příklady provedení

5.3.1 Konceptorem pravidel je učitel a student pracuje podle pravidel

(věk 16-19 let učila Eva Štefanová, tato podkapitola je její autorský text, stejně jako jí vytvořené obrazové přílohy ►obr. 50 B1-B3 v souboru 05 Podmínkové hry)

Pilotování výtvarných her zatím proběhlo ve dvou blocích. Blok 1 i blok 2 byly tvořeny souvislými čtyřmi vyučovacími hodinami předmětu Praktická cvičení, který je začleněn v osnovách všech čtyř ročníků středoškolské oborové průpravy pro žáky grafického designu.[47]

[47] Střední škola obchodu a služeb Teplice.

Často se jedná o žáky, kteří jsou na základní škole hodnoceni známkami průměrnými či podprůměrnými. Při tomto způsobu použití podmínkových her je během studia znatelný výrazný posun ve výtvarném projevu a to nejen u žáků schopnějších, ale díky velice prakticistní a názorné výuce také u žáků méně zdatných.[48] Žádný z tvůrců neměl před započetím tvorby k dispozici vizuál k porovnání.

Jaký je v těchto příkladech konceptorem stanovený obecný záměr[49] podmínkových her:

- učit žáky budovat/stavět, komponovat obrazový prostor
- vytěžit proces a prožitek tvorby bez podmínky mimořádné manuální zručnosti
- podpořit u žáků výtvarné myšlení (zákonitosti výběru, užití a organizace výrazových prostředků určujících výstavbu i působení díla, tedy myšlení v tvarech, barvách, liniích, objemech, myšlení v médiu)
- na základě znalosti určitých pravidel podpořit schopnost dovozovat pravidla systémů jim neznámých, a tak se v nových prostředích a situacích zorientovat (poznat je, pochopit, modifikovat, tvořit)
- upevnit a zakusit vědomí, že vizuál/design vzniká na základě logických, strukturovaných úvah tvůrce za konkrétním účelem, tedy že mohu čáru, mezeru, kompozici, rámec „myslet“.

Absence předobrazu eliminuje vědomé i podvědomé inklinace k nápodobě, k osobně preferovaným či mediálně namasírovaným vizuálům. I přes nebo právě díky jasně svazujícím pravidlům (systému tvorby) se v projevu každého žáka zračí jeho osobitý výraz (individuální kreativita). Tedy schopnost porozumět pravidlu, řádu, orientovat se v ploše, předvídat pravděpodobnost posunu, pohybu, variovat svůj pohyb, svoji roli vůči tahům, rolím ostatních spoluhráčů (řád, systém, struktura, variace, kombinace, rozvíjení alternativ, orientace, flexibilita, sebeuvědomění – činím předem promyšlený krok). Kreativita je zde vůlí autora k formě, tvaru, barvě, pozici, průběhu linie, charakteru linie, vztahům velikostí, dotahů... Tímto, na základě pravidel, vznikajícím vizuálním jazykem si hráči/žáci osvojují vizuální myšlení.

Podmínkové hry byly studentům zadány nejen pro jejich lákavý vzhled, který konceptor v zadání vhledem předjímá, ale především s ohledem na praktickou účelnost osvojení si těchto strategií tvorby pro jejich další výtvarný vývoj jako uvědomělého, autonomního a tvorby schopného designéra. V kontextu specifické oborové přípravy je nejvíce ceněna schopnost rozkrýt pravidla do té míry, že je možné využít jejich celé rozpětí. Druhým stádiem poznání či vědomí pravidel je schopnost vytvořit si v diktátu zadání individuální a originální pravidla, kterými mohu systém nejen modifikovat, ale případně i překonat. V provedení a výrazu je, vzhledem k cílům této průpravy, zcela zásadní schopnost čistého a přesného

---

Souběžně jsou žáci vzděláváni také v aranžování, písmu, výtvarné přípravě (navazuje figurální kresba), počítačové grafice a dějinách výtvarné kultury. Na předmět Praktická cvičení navazuje od třetího ročníku předmět Návrhová tvorba.

[48] I v průběhu podmínkových her byly jasně patrné rozdíly jak v projevu, tak v porozumění a využití pravidel mezi prvním a druhým blokem (prvním a druhým ročníkem). Z toho vyplývá, že jak uvnitř ročníku, tak napříč ročníky se nejedná o zcela homogenní, kompaktní vzorek. Třídy nejsou genderově vyvážené, dívek je většina – to má vliv nejen na klima ve třídě, ale samozřejmě také na výtvarný projev a omezený potenciál učit se od spolužáka, respektive spolužačky.

Výuka podmínkových her probíhá v malých skupinách 3-4 hráčů, vždy se v ročníku podařilo sestavit 3-5 skupin, s pravidly byly seznámeny všechny skupiny v jeden okamžik a to ústně. Vždy začínaly tvorbu všechny skupiny současně, individuální délka vypracování zadání nebyla paralyzujícím faktorem tvorby, tj. časové rozdíly nebyly tak významné, aby práci narušily, skupiny na sebe počkaly.

[49] Jen připomínáme, že tato kapitola je popisem přístupu Evy Štefanové, která takto podmínkové hry využila a tedy si stanovila právě tyto cíle, vychovává budoucí grafiky. Cíle lze variovat ve smyslu, jak bylo popsáno výše.

provedení. Pro zadání podmínkových her v tomto kontextu se z pedagogického hlediska zdá, vzhledem k cíli, vhodnější dát se cestou subjektivně odosobnělejších (tj. ve stopě neproměnlivých) technik a principů.

Vizuální myšlení, vizuální jazyk podmínkových her nevede k normativnosti ani potlačení individuality. Jednotliví hráči spolu vizuálně komunikují na základě akce a reakce tak, jak se v tazích následují i prolínají. Při troše smělosti můžeme hovořit až o umění intelektuálního výpočtu, které si podmanilo matematické principy a geometrizující prostředky. Výraz je zde zcela oproštěn od předmětných vztahů.

Tento způsob výtvarných her vyžaduje vysokou míru disciplíny, jak osobní a skupinové, tak i pedagogické. V odpilotovaných blocích byli všichni hráči disciplinovaní a svoji roli nehráli záměrně ke škodě spoluhráče – pouze uskutečňovali svůj záměr. Místy se v průběhu práce objevují dva či tři zápisy na stejné pozici, kdy původní kolonizátor prostoru přepis jiným hráčem nelibě nese a dotazuje se autority (konceptora), zda „se to může“. Hráči vědomě vystupují v rolích (viz následující zadání hry - jsem v roli čtverce, jak jako čtverec chápu prostor, jak se pohybuji… jsem čtverec, linie, barva). Toto oživení neživého jim umožňuje aktivní vhled do struktury, do konceptu, do média i tvarosloví (interakce i sebeřízení v zájmu dosažení cíle). ►Obr. 50 B1-B3

Hra Hádek-řetěz

- vezměte si každý jednu barevnou fixu, tu si ponecháte na všechny úkoly

- vyberte si jeden z tvarů – čtverec, kruh, trojúhelník, elipsu

- první tvar vepište do rohu nejblíže k vám

- každý váš následující tvar musíte připojit vždy na jeden z tvarů vašich spoluhráčů

- tvary připojujete do té doby, než z původních 4 konců a začátků zbydou pouze 1 začátek a 1 konec, tedy do té doby, než dojde ke spojení všech řetězů

Varianta předchozí hry: Šrafura a kompozice základních tvarů

- vyberte si jeden ze základních tvarů, který vás bude zastupovat (čtverec, kruh, trojúhelník, elipsa)

- vezměte si barevnou fixu

- barvu a tvar není během hry dovoleno měnit či střídat

- v ploše formátu jste zastoupeni vámi vybraným tvarem, jste tvar, vystupujete v roli tvaru

- všichni hráči zapisují současně

- hráč klade tvar do prostoru tak, aby se jeho zápisy vzájemně nedotýkaly, svůj zápis vždy vyšrafujte

- hru ukončete, když není kam zapisovat

V jiném příkladu (níže hra Pronikání) hráči chtěli vyhovět pravidlu nepřekračování se, a tak si místo průběžných ataků a ústupů, na pozice a z pozic vytyčili jasné hranice, které musí každý respektovat. Tedy určili si ještě pravidlo pod stanovený systém. Nikoli však v šíři kombinatoriky v pravidlech či pod pravidly, ale především v rámci pragmatického postoje k zachování „svých“ hranic. Skupina tvůrců se rozhodla členit plochu nikoli proti pravidlu, ale v zásadě popřela smysl úkolu a záměr konceptora při pronikání zápisů. Ačkoli pro tvůrce je tento nalezený „prostorový postoj“ uvážením a překonáním pravidel, pro konceptora je fatálním selháním, které tvůrcům nepřináší kýžený zisk z pronikání, ►obr. 50 B1-5. Konceptor může však v odpovědi na tento stav pro příště upravit pravidla, například: stopy

se musí v alespoň jedné třetině času pronikat, ne přepisovat, tedy vzájemně obklopovat, tato míra „členitosti pobřeží“ se může stát i hlavním sledovaným kritériem (kdo nejzvláštněji a nejbizarněji, jiný nejúčelněji, jiný nejpřehledněji…)

Pronikání
- každý hráč si vybere jednu z linií (tečkovanou, přerušovanou, vlnkatou či přímou)
- každý si vybere jednu barvu (fix) a tu používá po celou dobu tvorby
- všichni hráči zapisují současně, linie je celistvá-průběhová, tedy má pouze jeden začátek a jeden konec, není možné začínat zápis opakovaně
- typ linie zapisuje hráč tak dlouho, dokud má volný prostor, není dovoleno překročit zápis svůj ani spoluhráčů
- každý hráč začíná ve svém rohu (nejblíže k němu) a souvisle vpisuje linii do prostoru
- zápis hráče je ukončen v momentě, kdy již nemůže s linií pokračovat (znemožnil mu to jiný hráč, na formátu již není prostor)

Pedagogicky nejzásadnější je především nastavení pravidel a dohlédnutí nikoli na startovní čáru, ale na pásku cílovou. Toto paradoxně platí i při tvorbě herních principů, při nichž je výsledek ve vymezených mantinelech pouze tušený jako tendence. Pedagog, konceptor, musí mít bezpodmínečně vhled do vizuálu, který mu umožňuje jeho vlastní výtvarná zkušenost. Avšak i konceptor musí svůj záměr předem ověřit.

Žáci se mohou v krajním případě z tvorby i vyloučit a to zcela regulérně v rámci nastavených pravidel. Tedy mohou činit takové kroky, které jejich další práci znemožní – učiní takový pohyb, aby v dalším tahu dle pravidel už žádné kroky činit nemohli.

Chyby nejsou v systému pravidel přípustné, neboť dokládají, že žák pravidla nerespektuje, neumí se v nich orientovat či jim neporozuměl. Inovativní potenciál chyby zde zastupuje ona možnost zavedení podpravidla, tj. neodporuje pravidlům základním.

5.3.2 Konceptorem pravidel i hráčem jsou studenti

(věk 16 let, učila Kateřina Dytrtová, ►obr. 51-59)

Žáci shlédli na videu podmínkové hry a sami vymýšlejí pravidla (kvarta, gymnázium Teplice). Každá ze tří skupin po čtyřech studentech je schopná během půl hodiny vymyslet pravidla a také je vzhledem ke kombinatorickým možnostem rozehrát. Ale žádná z nich neřešila vizualitu, která vzniká. Tato varianta je tedy příkladem zavedení pravidel, která dají vznik vizualitě, ale chybí zde výtvarný odhad předem a zodpovědnost za kvalitu vizuálu. Zadaným cílem bylo pouze vymyslet pravidla. Studenti jsou tedy vzorkem chování výtvarně nepoučeného konceptora.

Nepřerušená linie
-čtyři hráči, každý má jinou stopu a barvu
-hráči nesmí odlepit fix od podložky a musí 5minut nepřetržitě postupovat pouze v pravých úhlech
-hráči kreslí najednou a jejich stopy se smí vzájemně překračovat. ►Obr. 51

Z hráče se stává konceptor
(věk 24 let, učila Kateřina Dytrtová)

Během hraní her se z hráče postupně v logickém sledu úkolů stává konceptor, který navrhuje pravidla s ohledem na kvalitu vizuálu a postupně je umí také opustit. Prvotní je tedy konceptorova představa nějak fungujícího vizuálu (tu laik oboru téměř nemá) a pravidla jsou vymýšlena, aby se jimi vizuální představa uskutečnila.

Navíc si tato pravidla podmínkových her stanovila cíl vytvořit odlišná expresivní řešení k předchozím použitým neproměnlivým stopám. Ve třech úkolech konceptor sleduje chování zvoleného média, vytváří variace vazeb založených na kontrastu, stupňuje důraz na charakter média, ve čtvrtém úkolu předává svou roli spoluhráči, ze kterého se stává konceptor s vlastními výtvarnými záměry a cíli. Názvy těchto her byly voleny velmi názorně, s posíleným vztahem ke známým objektům, aby za abstraktními vztahy bylo možné uvidět známé funkční vazby z běžného života a bylo možné vnitřní vztahy vysvětlit i malým dětem (potrubí, spojky, dálnice...)

1.Hra Potrubí a spojky. ►Obr. 52.

Popis hry: tmavý papír, bělítko tvoří potrubí, bílá pastelka schopná stínovat tvoří spojky. Dva hráči. První kolo: hod kostkou, číslo dá délku bělítkové stopy – potrubí. Druhé kolo, hod kostkou dá počet odboček ve spojce, v křižovatce. Spojku hráč vytváří na potrubí spoluhráče. Představa finalu vychází z kontrastu jednoznačné, plošné bělítkové stopy vůči malebnému, rukodělnému stínování ve spojkách. Spojkami bude vznikat větší množství připojení (1-6), než vzniká samotného potrubí (vždy jen jedno). Tedy musí logicky vznikat nedořešené cesty, neuskutečněná setkání, to dá vizuálu kontrast mechaničnosti, strojovitosti, absurdity mechanismu s poškozenou nebo nenaplněnou funkcí, což podpoří také pohledy do prázdných spojek a expresivity jejich „zvířátkovitých" tvarů. Konceptor byl jeden z hráčů a spojkám proto kreslil otvory. Představa konceptora se naplnila bezezbytku. Vznikl podivný vesmírný vehikl.

2. Druhý úkol vychází z prvního, je jeho variantou. Pokračuje v tvorbě cest a spojů, řeší tři rozdílné exprese ve stopě. Vychází z kontrastu dvou typů cest a „podjezdů". Jemná kaligrafická exprese bělítka (jeho poruchy, otřepy ověřené v prvním úkolu) měly být kontrastovány neproměnlivou stopou. Byla zvolena efektní čtyřbarevná páska, která dodá mimo zářivé barevnosti plošnost a designovou industriální bezvadnost, ►obr. 53.

Pravidla: Dva hráči startují na papíře proti sobě s cílem podporovat co nejzajímavější křižovatky, tedy „silniční podjezdy" svých cest s druhým hráčem. Hod kostkou s čísly 1-3 dá délku bělítkové stopě (cyklostezky) a hod kostkou 4-6 dá délku čtyřbarevné pásce. Vyšší čísla pro pásku byla zvolena pro její efektnost, výraznost, a proto eleganci při delší stopě. Hráči se střídají v hodu kostkou a mění si bělítko a pásku podle čísel. Podjezdy vznikají bez hodu kostkou, jsou důsledkem řešení křížení. Mají dodat třetí typ exprese, té nejměkčí, proto je zvolena pastelka a tvarově oblouk. Efekt překřížení sytého a jemného.

3. Sledováním chování bělítkové stopy vznikla třetí vizuální představa, ►obr. 54. Výtvarnými zisky z obou úkolů byly nedořečené stopy bělítka, zpřetrhanost, otřepenost na konci stopy, tedy poruchy v ideálním průběhu. Proto třetí úkol měl vytěžit tuto výtvarnost v záměru: nechat naplnit představu bílé husté plochy, ►obr. 55, vzniklé bělítkovými stopami s poruchami. Aby byla plocha účinná, prohodily se podmínky: číslo 1-3 daly stopu barevné pásce, číslo 4-6 ovlivňují bělítkovou stopu a to nejen její délku, ale i počet zopakovaných tahů, aby vznikala plocha. Kdo hodí šestku, dělá šest přibližně šesticentimetrových bělítkových stop vedle sebe s cílem nechat prosvítat jemné poruchy na černém kontrastním podkladu. Vznikla jakási „věta", sled kontrastů na pomyslné linii. Hráče napadlo, že tato věta potřebuje protivětu nebo odpověď. Jako kontrastní byla zvolena propiska - odpověď bělítku.

Další obrazové přílohy ukazují materiálové úvahy hráče, budoucího konceptora (odpíchnuty od efektu slabé tmavé propisky za bělítkovými tlustšími stopami s otřepy na tmavém papíře).

4. Čtvrtý úkol je logickým důsledkem předchozí řady úvah a úkolů. Spoluhráč zaujme místo konceptora a sám si všímá, kde jsou výtvarně závažná místa v předchozích úkolech, ►obr. 56-59, která ho zaujala, může je rozvinout, stanoví pravidla, aby je uskutečnil, a domyslí hlavní výtvarný efekt vizuálu. Do této chvíle naplňoval pravidly svou výtvarnou představu konceptor. Nyní sám spoluhráč má vymyslet pravidla a sám rozběhnout svou tvorbu pod vlivem zkušenosti se stopami a jejich výtvarností v předchozích hrách.

Hra Bělítko přes pásku (rytmus). Spoluhráč, nyní konceptor, má záměr propojit dva rytmy pásky a bělítka. Pět hodů dá délku stopy barevné pásky, sedm hodů ovlivňuje sedm zásahů bělítkem. Autor má jasnou představu, čeho chce dosáhnout, a nechává pravidlům jen malý prostor. Vizuál už začíná žít vlastním životem a převažují úvahy nad vazbami vizuálu spíše, než nad tvorbou pravidel. Shluk kolmých rytmů je doplněn druhým polem a obě jsou propojena pouze nejdelšími liniemi. Konceptor si stanovuje úkol vyřešit odpověď na tyto dvě barevně intenzivní pole. Po poradě se rozhodne opět vytvořit kontrast, ale zachovat způsob rytmu. K jednoznačnosti a technicistnosti pásky a bělítka vyhledává měkkou stopu vlastních prstů a pastelu, ►obr. 57, zkouší si účinek obarvených prstů na zkušební kresbě. Vytváří kontrastní odpověď a jako sjednocující faktor doplní zásahy bílých zdvojení. Variuje ji barevně, což nepovažuje za dobrou volbu, a po úvaze, že takto husté objekty potřebují klidné plochy, dokončuje celek pouze bílou linií, odvozenou ze dvou předchozích částí, ►obr. 59.

5.4 Analýza výtvarného projektu

5.4.1 Podmínky, struktura, mezery a fakta

Témata kapitoly: herní pravidla pracují s opakováním principu, jednoho nebo několika, a tím automaticky vytvoří dílo provázané či utvořené jednotícím principem. Pravidla, ač existují, se vždy nově musí uchopit a vždy nově dotvořit, jinak bychom nemohli mluvit o tvůrčím přístupu a inovacích a osobním vkladu tvůrce. Pravidla také názorně ukazují vnitřní funkce struktury v konstrukci díla. Evidence a porozumění struktuře obsažené v konkrétní konstrukci díla je kontrola jednak hodnoty díla, tak kvality autora. Stále se opakující pravidlo umožní myslet málem prvků hodně soběpodobných variací. Objevení intensionálního významu nám umožňuje myslet, „jak“ objekt je, zatímco extensionální význam je esteticky neutrální. Teprve na úrovni intense je dosaženo esteticky účinného významu. Abstrakce není pouhým součtem prvků, které „obsahuje“.

Podmínkové hry na rozdíl od běžné výtvarné produkce obsahují předem stanovená herní pravidla, která umožní kooperaci hráčů, komunikaci při tvorbě a srozumitelnost geneze díla. Je to vlastně předpřipravený vývoj, podobně jako semeno lípy vroste za příhodných podmínek do právě tak tvarovaného stromu. Herní pravidla pracují s opakováním principu, jednoho nebo několika, a tím automaticky vytvoří dílo provázané či utvořené jednotícím principem. Tedy ideál laikovi obvykle nepřístupný. Navíc tato pravidla doslovně artikulují „myšlení v obraze“, které je laikovi také nepřístupné a sám tvůrce se ho dlouho učí pouze prostřednictvím tvorby, protože tvůrčí obor se nevyučuje tak, že by se sdělila pravidla, podle kterých se objekt má vytvořit. Pravidla, ač existují, se vždy nově musí uchopit a vždy nově dotvořit, jinak bychom nemohli mluvit o tvůrčím přístupu a inovacích a osobním vkladu

tvůrce. Touto „nenaučitelností“[50] se tvůrčí a expresivní obory odlišují od jiných vyučovaných oborů, kde jsou výsledky nebo postupy známé předem a žákům se sdělují.

Pravidla však také názorně ukazují vnitřní funkce struktury v konstrukci díla (Peregrin, 1999), které jsou jindy skryté za podobností něčeho něčemu. To, co nám v reflexích tvorby tolik chybí, může zde být zformulováno předem. Ale to výměnou za jakousi „bezobsažnost“ jakési „vyprázdnění formy“[51]. Prostě papír se plní nějakými útvary a mimo toho, že hrajeme hru, se těžko formuluje význam a smysl takových her. K čemu jsou? Vyplnit dekorací plochu? Proč příklady uvedené výše nejsou prostě dekorativním cvičením rytmu a střídání tvarů?

Podmínkové hry odtajňují ve svých pravidlech páteř struktury díla, a co bylo dříve neviditelné (myšlení čárou, tvarem, myšlení v kombinaci, myšlení o rám, myšlení v kompozici) nechávají reálně zažít, ale pak i myslet a v důsledku uvidět hráči. To je zásadně odlišuje od vyplňování plochy dekorem. Tím, že jako hráči nemůžeme cokoliv, zažíváme, co jsou mantinely tvůrce, který ví, jak těžko při aktuální znalosti balancovat na úzké hrazdě právě tohoto dnešního, ještě neověřeného speciálního sdělení. Tvůrce mnohem víc nemůže, než může. To podmínkové hry dobře naznačují. Tedy čeří laickou představu, že tvůrce může prostě, co se mu zachce. Netuší, jak těžce se tvůrce ve stále vybranějším jazyce vyjadřuje zejména, nemá-li se opakovat a má-li médiem zároveň posouvat své i naše myšlení. Tvorbou totiž stále ubírá prostředky, vylaďuje je do stále harmonizovanějších a přesnějších vazeb a nemá-li dar vstupovat na nové pastviny, jeho tvorba se uzavírá.

Pravidla také nechávají domyslet, že ve vizuálu je pouze vybraný svět jistých vztahů, že tam více chybí, než je. Učí nás myslet v pociťované prázdnotě toho, co by tam (nebýt pravidel) mohlo být, ale není. Stále se opakující pravidlo umožní myslet málem prvků hodně soběpodobných variací (fraktál je soběpodobný útvar, mimo prostředí matematiky je známe ze sněhových vloček, stromů, květin…). Myslet ve variacích je zásadní schopnost tvůrce. Jsou to vlastně nevyřčená pravidla. Vím, že nesmím něco přešlápnout, pak by to už nebyla variace, ale inovace a to *něco* je vlastně zde řečené jako pravidlo.

Tedy pravidla umožňují pochopit, že podstatou tvorby je vynechávat, vybírat, dolaďovat a omezit, přesněji spojit a tím prohloubit. Že vytvořené dílo je neúplné ve smyslu, že tam nejenže nemůže, ale nesmí „být všechno“. Kvalita díla se pak posuzuje tímto výběrem, napnutém v inovativní struktuře, který se porovná se skutečností, a o to, jak je v díle svět jinak, inovujeme způsob myšlení, myslíme-li tedy „obrazem“ (Petříček, 2009). Fikci díla pochopíme jen v protikladu ke skutečnosti (aktualitě, všednosti) – dílo není totéž, co průměrná každodennost.

Pohyb „pod pravidly“ tedy to, co je dovoleno, nebo není zakázáno, z podmínkových her dělá dobře nastavenou situaci pro „uvidění“ tvůrčího potenciálu hráčů. Stačilo by, když by hráči jen hráli, ale oni mohou tvořit nadbytečně, nebo vyhledávají varianty, nebo mají tendenci opravdu domyslet pravidlo až po jeho mez, tedy tam, kde jeho potenciál končí. Teprve uskutečnění pravidel, která se mohou opakovat, vytvoří neopakovatelnou a nepřevyprávitelnou strukturu. „*Extensionální význam je esteticky neutrální, teprve na úrovni intense je dosaženo esteticky účinného významu. Protože intensionální význam je určen svou*

[50] In Slavík, Chrz, Štech et al., s. 14-15, 2013. Již starověká antická filozofie jim přisoudila jména: areté – nenaučitelné tacitní vědění, Dobro, ctnost nebo cit pro aktuální situaci, a techné – naučitelná reprodukovaná dovednost nebo znalost. Z jedné strany stojí potřeba respektovat a reprodukovat navyklá percepční a produkční schémata (normy, vzorce, skripty), která poskytují tvůrci a vnímateli kulturní nástroj k zvládání různorodosti světa. Ze strany druhé je kladen nárok vyrovnat se s jedinečnou osobní zkušeností, která nikdy nemohla být znázorněna předem a která se nikdy nemůže opakovat.

[51] „Bezobsažné“ důsledně vzato nemůže být nic, protože obsah je potence – možnost pro určení významu.

texturou, je ovlivněn jakoukoliv změnou textury, nedá se parafrázovat, proklouzává sítí interpretujících výrazů, ztrácí se v převyprávění. Parafráze nebo interpretace ničí intensionální význam tím, že ničí původní texturu. Intensionální význam textu nemůže být sdělen jinak než opakováním tohoto textu" (Doležel, 2003, s. 143-144)[52].

Pravidla jsou jeden svět a jejich uskutečnění je vznik konkrétního, na čase a komunikaci a mnoha dalších faktorech závislého, nějak naakumulovaného světa. Tedy intensionální význam nám umožňuje myslet, „*jak*" objekt je, což ve vizuálních oborech hraje zásadní roli. Je v jiných vazbách, ve kterých se právě uchycuje způsob autora a jeho uvažování, jeho přínos, je jinak, než ostatní, například naakumulovaněji. A právě tato konkrétní naakumulovanost je při rekonstrukci významu věcí analýzy a rozboru, a tím je i určením hodnoty díla a hodnoty přístupu tohoto tvůrce. „*Významová akumulace není pouhé sčítání. Tvorba intensionálního významu textu je globální, makrostrukturální proces, analogicky globalizující organizaci jeho fikčního světa*" (Doležel, 2003, s. 144).[53]

Podmínkové hry umožňují rovnou se i s velmi výtvarně nepoučeným hráčem bavit o tak odborných fenoménech, jako je „nasycenost" jeho díla (nového, právě stvářeného fikčního světa). „*Nutným důsledkem toho, že fikční světy jsou lidské výtvory, je jejich neúplnost. Aby někdo vytvořil úplný fikční svět, musel by napsat nekonečný text.*[54] *Konečné texty, jediné texty, které lidské bytosti jsou schopny produkovat, nezbytně tvoří neúplné světy. Neúplnost je obecná extenzionální vlastnost struktury fikčních světů. Textura (doslovný text) fikčních světů zachází s neúplností velmi různě a pěstuje ji v různém stupni, a tak určuje nasycení světa. Docházíme k důležitému rozlišení, rozlišení mezi extensionální vlastností neúplnosti světa a intensionální vlastností jeho nasycení*" (Doležel, 2003, s. 171).

Tedy pozorností pro vlastnosti nasycení odhalíme sazbu mezer a „fakt" v díle a opravdu budeme „obraz myslet". „*Textura fikčního textu je výsledek voleb autora. Mezery jsou nutnou a obecnou vlastností fikčních světů. Fyzický detail obklopený prázdnem se dostává do ohniska pozornosti, a tak vybízí k symbolické interpretaci (radikálně neúplná fyziognomie romantického hrdiny slouží stylistickému záměru romantického narativu)*" (Doležel, 2003, s. 171).

A právě dobře analyzovat tento vnitřní program, který pro nás tvůrce připravil (zde tedy součet nutných pravidel a úkroků pod pravidly) znamená jít zodpovědně po jeho cestách. Rekonstrukce významu proto není soukromý proces. Je to poučené vyhledávání záměrně provázaných „mezer a fakt" tvůrcem, ovšem naším interpretačním potenciálem. Je

---

[52] K pojmům extense a intense: „Podle Gottloba Frega se význam jazykových výrazů skládá ze dvou vzájemně spjatých složek, z reference a smyslu. V této studii nazýváme referenci *extensí* a smysl *intensí*" (Doležel, 2033, s. 141). Byl to Rudolf Carnap (1947), kdo zavedl termín intense jako protějšek extense, a tak přetvořil starou logickou opozici extense (rozsah)/komprehense (obsah). Intense je tedy nutně vázána k textuře, k formě (strukturaci) výrazu. ***Jak*** dílo je.

[53] Na promyšlené „síle" či „řídkosti" takového uspořádání je založen celý obor grafického designu, kde za způsobem, *jak* vizuál je, můžeme rekonstruovat často velmi hustý systém vzájemných vyladěných poukazů a uspořádání, která způsobují, že právě tento složitý pletenec vztahů (například schéma drah v metru) je díky chytrému způsobu uspořádání, což je vklad tvůrce takového designu, velmi přehledný a umožňuje nám rychlým vhledem rozumět celku vztahů. Vyznat se, přesněji porozumět právě díky „zezadu" přifiltrovanému systému, který nás nechá rozhodovat poučeně a situaci *rozumět*. Jakási perspektiva „vše přehledně najednou", což známe z jiných souvislostí pod pojmem „perspektiva božího oka". A zdůrazněme, není to jen přehledné upořádání jako vidličky nepromíchaně vedle lžic v příborníku, je to důvod a koncept v pozadí, který je rozpuštěn ve všech vazbách díla, a proto skladba díla o tomto konceptu v pozadí právě vypovídá. V dalším textu viz vztah teploměru a mikroskopu.

[54] Tímto problémem a důvody „nemožnosti uzavřít" jsme se zabývali v úvodu textu.

to vlastně splnění podmínek, které jsou již strukturovány v díle. „*Uniknuv skrze mezery u nadsubjektivní kontroly textu, čtenář rekonstruuje fikční svět na základě své vlastní životní zkušenosti, své vlastní znalosti úplných předmětů a úplných světů*“ (tamtéž). Proto evidence a porozumění struktuře obsažené v konkrétní konstrukci díla je kontrola jednak hodnoty díla a kvality autora, ale také vědomí, že re-konstruuji význam, který mi autor, byť se jedná o nejednoznačné dílo, chtěl sdělit. Proto vím, že moje interpretace, ač vím o nutné a logické interpretační šíři, je správná (jako jedna z mnohých, také správných, ale odlišná od jiných, ale chybných, čemuž rozumím).

To je pro interpretátora a toho, kdo chce tvorbě a jejímu významu porozumět, významně dobře oddělená role doložitelných jevů v textuře a víc či méně subjektivních výpovědí například žáků, nebo obecně laiků oboru, kterým právě proto rozumíme, víme-li proč a kdy jsou subjektivní. Můžeme pak pracovat na možnosti se přeci jen dohodnout a i z tak specifické věci, jako je tvorba, udělat zdroj poznání. Vždy, při každém setkání nad tvorbou, se totiž jedná o transfer přechod mezi „*časově a místně lokalizovaným obsahem mysli*“ jednotlivého člověka, tvůrce a „*nadčasovým relativně neomezeným veřejným obsahem*“ sdíleným jazykem v lidském společenství.

5.4.2 Konceptor, pravidla a média

Témata kapitoly: mechaničnost, stereotypnost v tvorbě - míra jejich inovativnosti vůči potřebě tvůrce, nebo vůči herním pravidlům, nebo vůči soudobému umění. Za jakých podmínek, vůči čemu, se co stává inovativním a proč. Vztahová síť, kde pohyb jedné proměnné způsobí proměnu ve všech ostatních, protože vše je zvazbeno se vším.

Již jsme naznačili, že jedním ze zisků tohoto tématu je možnost posuzovat míru odbornosti a kreativity konceptora. Konceptorem je zpočátku učitel, ale kýženým cílem je, aby se jím poučeně a s vhledem stával i hráč, proměňující se v této roli v „oborového kolegu“ či spolutvůrce. Tato role tedy může být podložena nějak prosvítající odbornou znalostí a tvůrčím vhledem nebo vede k submisivnímu „designu“. Tedy můžeme rozlišovat tvůrčí nebo mechanické řešení herních pravidel.

Dostali jsme se tak k důležitému odlišení mechaničnosti v myšlení konceptora, který se buď stává nohsledem tvůrců známých z dějin uměn (Sýkora a konkretisté), nebo naopak pochopil inovativní proměnlivost cílů a „mechaničnost“, či spíše pochopený „mechanismus“ výsledku bude chtít uplatnit jako inovaci.

Dvojí použití slovo „mechanické“, cítěné jednak kladně a jednak záporně. Používáme slovo „mechanismus“ a může se stát, že v čtenáři vyvozuje zápornou expresi ve smyslu k napodobivosti a bezmyšlenkovitosti v epigonském opakování. Osvoboďme se od těchto zvykových předporozumnění. Mechaničnost jako taková má stejně, jako všechny jiné způsoby „fungování“, takovou platnost, z jakého aspektu ji posuzujeme. Tedy obecně platí: nic není předem špatně nebo dobře. Vše se teprve v úhlu výkladu pod vlivem pravidel z přizvané výkladové roviny něčím stává. Proto udělit způsobu provedení nějaký význam samozřejmě záleží na kontextu, protože právě odlehčený a odpatetizovaný vizuál mívá často stopy mechaničnosti, strojovitosti, čehož jsme jako osvěživé inovace svědky mnohokrát v dějinách umění. Tedy nás zajímá u sledovaného přístupu míra jeho inovativnost vůči (a) potřebě tvůrce, nebo vůči (b) herním pravidlům, nebo dokonce vůči (c) soudobému umění. To jasně artikulovat – vůči čemu je co ziskem – je zásadní dovednost konceptora, mají-li jeho

žáci, spoluhráči porozumět smyslu hry. Čili za jakých podmínek, vůči čemu, se co stává inovativním a proč. Vztahová síť, kde když se pohne jednou proměnnou, pozmění se i role ostatních, vše je ve vazbě se vším.

To, co jsme nyní vyjádřili, je také rozdíl v relativnosti a smysluplnosti cílů ve světě edukace a ve světě umění. „Vůči potřebě tvůrce" nemusí být identické s „vůči aktuálnímu světu umění".[55] Nebudou-li učitelé koncepce své výuky budovat (i sami vůči sobě a svým cílům) s ohledem k této zdůvodněné relativnosti, nikdy se vlastně tyto dvě odlišnosti neobjasní a sami učitelé budou tápat ve stanovení akutního cíle a jeho smysluplnosti. Nebudou přesně vědět, proč co dělají, navrhují, kam a proč své žáky rozvíjejí.

Snahou herních pravidel je nastavit takový výtvarný proces, který umožní variovat výtvarný projev buď bez porušení pravidel, nebo s vědomým překročením, kdy se ví proč. Tento tvůrčí prostor „pod pravidly" nebo „zdůvodněně přes" je důležitá oblast úvah při vymýšlení herních pravidel. Vzniká odklonem od definic, které mají nulovou toleranci, tedy striktně deklarují pravidla. Vlastně v této dobře nastavené zóně pro varianty „pod pravidly" začíná prosvítat odbornost a vhled konceptora, který nechává dobře vymezený nebo zdůvodněně překročitelný tvůrčí prostor.

Podporujeme tak úvahu, že dělání významu vizuálu není věcí náhodných či subjektivních úvah. Naopak, tvorba významu pro vizuál, který je mnohoznačný (na rozdíl od jednoznačných notačních záznamů, jako je jazyk, notový zápis v hudbě nebo matematický zápis), vzniká pochopením vnitřní struktury nastavené tvůrcem konceptu. Je to možnost vlastního obohacení chůzí „v mých botách", tedy s mou neopakovatelnou zkušeností a vnitřní výbavou, ale „po cestách druhého". Pro tvůrce je to možnost zprostředkovat své myšlení druhému, ovšem v „jeho obzorech", které se tím pádem mohou rozšiřovat. Dohadování takových mnohoznačných významů je pak věcí společenské dohody.

Předchozí komentáře proto sledovaly tato další kritéria: varianty nad či mimo pravidla, chyby a inovace; složitost či jednoduchá elegance pravidel; technologie a média, která jsou pro určité úkoly vhodná a pro jiná nikoliv, tedy sepětí pravidla s vhodným médiem (myšlení v možnostech fixu, pásky, bělítka…)

Odlišnost v expresi dosáhneme použitím rozličných médií. Neproměnlivá stopa lepicí pásky, popřípadě fixy či stopa „podle pravítka či šablony" dodají expresi čistoty, řádu, což způsobí absencí přítlaku a přirozené nepravidelnosti gesta ruky. Ale dodají například expresi rozpité skvrny, když se rychle používané médium zpomalilo nebo zastavilo a rozpilo se (jako serifový efekt u písma). Opakem by pak byla média, která duktus (přítlak) a charakteristickou stopu gesta umožní předat: tužky, uhly, štětce…

Závěrem lze konstatovat, že podmínkové hry umožňují „uvidět" a sledovat jinak velmi těžce stanovitelné oblasti „dělání významů" prostřednictvím expresivní tvorby: totiž míru inovace hráče „pod pravidly", způsob vhledu konceptora, jako tvůrce pravidel a důležitou proměnu hráče v konceptora, což je zajisté ideál výtvarné výchovy i ateliérové praxe. Text spojuje podmínkové hry s důležitou intensionální funkcí, která upírá pole pozornosti na vědomou konstrukci vnitřní struktury díla, organizaci jeho fikčního světa a přináší tak podnětné uvažování o mezerách, systémových pravidlech, poruchách, inovativních chybách

[55] Kdybychom v této myšlence pokračovali, rozevřela by se nám jiná krajina a jiný text. Jen tedy pro upřesnění dodáme, že toto není výmluva pro to, aby se s žáky mohl donekonečna omílat proces opakování toho, co se již jako dobyté kóty, či strategie dá nalézt v dějinách umění, což se často děje (postupy konkretistů). Ale zároveň nelze nevysvětlit, proč se umění dnes nachází právě v těchto otázkách a situacích. Proč vlastně řeší, co řeší. Náš text má právě odlišit mechanické opakování známého od inovativního tvoření v rámci odhalení principů, které potřebujeme žákům objasnit. A to v našem případě právě pomocí jasně deklarovaných pravidel, ve kterých zbude místo pro žákův rozvoj variací, podpravidel či hodnotné překročení pravidel.

a faktech. Otevírá tak podstatu kořenů tvorby, kooperaci mezi normativním a inovativním systémem a tedy plodné napětí mezi nutnou mírou známého a nového.