



DOKTORSKÉ KOLOKVIUM


KVK PF UJEP 2015

Sborník kolokvia doktorského studia
v oboru *Teorie výtvarné výchovy*
pořádaného 11. 2. 2015
Katedrou výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem

A series of four thick, horizontal black bars stacked vertically on the left side of the page, serving as a decorative element.

DOKTORSKÉ KOLOKVIUM

KVK PF UJEP 2015

A series of four thick, horizontal black bars stacked vertically on the left side of the page, serving as a decorative element.

Sborník kolokvia doktorského studia
v oboru Teorie výtvarné výchovy
pořádaného 11. 2. 2015
Katedrou výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem

OBSAH

Česko-slovenská srovnávací studie výtvarného vzdělávání na ZŠ se zaměřením na analýzu učebnic Mgr. Zuzana Blažková 7

Klášter v ohrožení – Deskripce dětské filmové tvorby Mgr. Johana Gabrielová 13

Obrazový objekt a obrazový element v relácii ako stavebný prvok vo vyučovaní výtvarnej výchovy na základnej škole PaedDr. Petra Jašurková 25

Médiium výtvarné prezentace Mgr. Jana Jungmannová 33

Proces Flow a jeho proměnné v teorii výtvarné výchovy
Mgr. Markéta Kvasničková (Karlíková) 39

Didaktická literatura pro předmět výtvarná výchova na základní škole
Mgr. Miloš Makovský 47

**Příprava realizace specifického výzkumu v rámci disertačního projektu:
Instalace uměleckého díla jako forma edukace** Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková 53

Východiska pro tvorbu standardů vzdělávacího oboru výtvarná výchova
PaedDr. Markéta Pastorová 59

Komunikace a integrace ve výtvarné výchově a performativních aktivitách
Mgr. Hana Pejčochová 67

Barva v koncepci výtvarné výchovy MgA. Lucrezia Škaloudová Puchmajerová 77

„Jinakost“ uměleckého díla jako pedagogický problém MgA. Šárka Slaninová 85

**Odkaz umělecké praxe Zdeňka Sýkory v jeho výtvarné pedagogické činnosti.
Úvodní oblast – Inspirativní zdroje, umělecká východiska a jejich využití
v Sýkorově vlastní umělecké a pedagogické praxi** Mgr. Jan Samec 93

**Možnosti metody PRVA v artefiletickém procesu ve vztahu k dětskému
etopedickému souboru** Mgr. Zdeněk Staněk 107

Uplatnění kombinatoriky ve výtvarném zadání MgA. Eva Štefanová **119**

Rozvoj Technoimaginace v českém školství Mgr. Petr Zoufalý **145**

ČESKO-SLOVENSKÁ SROVNÁVACÍ STUDIE VÝTVARNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA ZŠ SE ZAMĚŘENÍM NA ANALÝZU UČEBNIC

Mgr. Zuzana Blažková

Anotace: Česko-slovenská srovnávací studie výtvarného vzdělávání na ZŠ aneb učebnice ve výtvarné výchově sleduje specifika oboru v obou zemích (resp. ve školských systémech). Komparace proběhne zejména na pozadí společné historie a po následném rozdělení obou států. Předmětem zájmu autorky budou proměny používaných médií ve výuce. Užití analogových médií a pronikání digitálních médií bude v první fázi projektu sledováno zejména prostřednictvím analýzy učebnic výtvarné výchovy. Druhá fáze projektu bude orientována na výzkum ve školní praxi v obou zemích.

Klíčová slova: Srovnávací pedagogika, didaktické prostředky, digitální a analogická média, české a slovenské učebnice, vzdělávací proces.

Abstract: Comparative study of Czech and Slovak Art Education at elementary school, textbooks in art education lessons follows specifics of the field in both countries (therefore in school systems). Comparison will be looking at the history of both countries before and after division. As the author is focused on digital media used in teaching, the emphasis will be on transformation of used and reflected media. In the first phase of the project, there will be school textbooks analysed. Second phase will be focused on research in school education in both countries.

Key words: Comparative pedagogy, Art Education, didactic materials, Czech and Slovak textbooks, education process.

V rámci projektu bude realizována komparace vzdělávacích jevů a systémů v České republice a na Slovensku v rámci společné historie i po rozdělení na samostatné republiky. Sledován bude vývoj od roku 1989 po současnost. Předmětem zájmu autorky budou

používaná média a pronikání digitálních médií do výuky prostřednictvím didaktické literatury a reflexe současných postupů z umělecké oblasti ve výuce ze strany učitele.

Pro porovnání byla zvolena výzkumná metoda srovnávací analýzy. V rámci výzkumného šetření se bude autorka zabývat charakteristikou „a fungováním vzdělávacích systémů (vybraných) zemí, jejich popisem, srovnáváním a hodnocením.“¹ Následné kroky, které budou v rámci prezentované problematiky učiněny, jsou kompletace dostupných podkladů pro předmět výtvarná výchova (osnovy, metodika, didaktická literatura) z dostupných zdrojů od roku 1989 po současnost a výzkumná sonda v českých a slovenských základních školách s cílem porovnat realizovaný vzdělávací obsah a cíle výuky.

Koncept vykrytalizoval na základě spoluřitelství grantových projektů *Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. Návrh aktuálních didaktických prostředků a materiálů v souladu se vzdělávací oblastí RVP Umění a Kultura. (dále Analýza inspiračních zdrojů) a následně Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na základní škole. Vztah obsahu, formy a historického kontextu jako východisko pro tvorbu nového didaktického materiálu.*, na Katedře výtvarné kultury PF UJEP a dalších dílčích podnětů.

Země pro komparaci, tedy Česká republika a Slovensko, byly vybrány zejména z důvodu společné historie, která se datuje od roku 1918 až po konec roku 1992 (s přestávkou během 2. světové války). V roce 1992 došlo k rozdělení obou republik, a tedy k vzniku samostatné České republiky a samostatné Slovenské republiky k 1. 1. 1993. Do jisté doby lze sledovat společný vzdělávací systém. Následně dochází k oddělení a individuálnímu vývoji obou přístupů.

*„Vzdělávání v jednotlivých zemích může mít odlišnou podobu, zejména pokud jde o obsah a fungování jednotlivých vzdělávacích systémů. Tyto odlišnosti jsou způsobeny mnoha faktory, zejména historickým vývojem zemí, specifitami národních kultur, politickými, ekonomickými a demografickými faktory aj.“*² Jak ale vzdělávání v odlišných zemích probíhá, pokud je stavěno na společných základech, společné historii? Zachovali si obě země něco ze společného vývoje nebo se každá vydala vlastním autonomním směrem? Reflektují didaktické

1 PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 21

2 PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, s. 19, Kultura a edukace

materiály a učitelé současné dění na poli vizuálního umění a pronikání digitálních médií do každodenního života žáků?

Učitelovo a učebnicové pojetí výtvarné výchovy

V první fázi projektu jsou sledovány učebnice pro výtvarnou výchovu od roku 1989 až po současnost, schválené příslušnými ministerstvy školství. Učebnice budou hodnoceny z hlediska členění obsahu a jeho pojetí, přehlednosti a návodnosti textu, přiměřené obtížnosti a rozsahu učiva, odborné správnosti, shody s kurikulárními dokumenty obou zemí, budou sledovány vzdělávací cíle knihy, reflexe soudobých uměleckých postupů a prostředků a dále mezioborové přesahy učiva, a to zejména do oblasti ICT – využívání digitálních médií ve výuce, která „*pro oblast pedagogiky umění skýtají (...) velmi široké a v současnosti již nezastupitelné využití.*“³

Roky 1989–1992 jsou sledovány z toho důvodu, že výuka v obou zemích podléhala jednotnému vzdělávacímu systému, jelikož obě země, nyní suverénní samostatné státy, byly součástí jednoho celku, Československa. Výzkumný vzorek je vybrán od roku 1989, aby byla postihnuta „*rozsáhlá proměna českého školství (kdy) jedním z nejviditelnějších důsledků byly také změny ve tvorbě učebnic*“⁴ a část společné historie. Následně již proběhne porovnávání dvou samostatných vzdělávacích systémů.

Podstatný vliv na volbu vzdělávacích obsahů a cílů má učitelovo pojetí výuky, který svým pojetím akcentuje některé složky učiva a vzdělávacích cílů⁵, proto budou v druhé části výzkumného šetření realizovány hospitace v hodinách na základních školách v České republice i na Slovensku.

Třetí část výzkumu bude tvořit dotazníkové šetření mezi českými a slovenskými umělci, kdy ti budou dotazováni na svůj vztah k výtvarné výchově na základní škole. Tato skupina je vybrána z toho důvodu, že lze předpokládat silný vztah ke kreativním činnostem a tedy i oproti většinové populaci silnější vzpomínku na průběh výuky výtvarné výchovy.

3 UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011, s. 29

4 Greger, D. (2005). Proces schvalování učebnic v historickosrovnávací perspektivě. *Pedagogická orientace*, 15(3), s. 112.

5 UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011, s. 19

Tvorba a nákup učebnic v Česku a na Slovensku

Pro znalost kontextu zkoumané problematiky nyní krátce nastíníme proces tvorby vzniku didaktických materiálů v obou zemích.

V České republice je tvorba učebnic záležitostí volného trhu a pro některé vyučovací předměty existuje paralelně několik různých učebnic. *Přestože do produkce učebnic byly zavedeny tržní mechanismy, stát si podržel roli regulátora a dohlázeatele nad „kvalitou učebnic“, a to formou tzv. schvalovací doložky.*⁶

Na pomyslné druhé straně stojí Slovensko, které dále využívá původní (realizovaný i před rokem 1989 v rámci tzv. východního bloku) centralizovaný systém tvorby, výběru a distribuce učebnic na úrovni státu. Ministerstvo školství Slovenské republiky vyhlašuje soutěž na učebnice pro daný předmět a nakladatelé předkládají koncept jejich učebnice včetně zpracovaných ukázek. Komise z těchto návrhů vybírá vítěze a doporučí jej ministerstvu. Autoři samotnou učebnici zpracovávají během následných 5–10 měsíců.⁷

Martina Rozinajová, autorka *Nové učebnice* kritizuje postup, kdy trh s učebnicemi je regulován státem. Z pohledu grafické designérky a ilustrátorky hodnotí zejména nedostatečnou vizuální úroveň a atraktivitu učebnic. Odůvodnění nedostatečně kvalitního grafického zpracování didaktických materiálů autorka přičítá *nulové* konkurenci na trhu s učebnicemi právě v důsledku regulace státem.⁸ Dále autoři učebnice mají na vytvoření samotné učebnice velmi krátkou dobu. Spolupráce s lidmi z vizuálních oborů, kteří by grafickou úroveň pozvedali, je náročná, nákladná a při tomto přístupu k tvorbě učebnic dokonce *nepotřebná*.

V České republice je přístup k učebnicím odlišný, tvorba učebnic je záležitostí volného trhu a dala by se očekávat velká konkurence mezi nakladateli. Není tomu bohužel tak. Platnou doložku MŠMT mají dvě řady učebnic, a doložka je jim prodlužována. Jak vyplynulo z dotazníkového šetření v rámci výše zmíněného grantového projektu *Analýza inspiračních zdrojů*, téměř tři čtvrtiny učitelů výtvarné výchovy by uvítaly vznik nových *oficiálních* (tedy opatřených schvalovací doložkou MŠMT) materiálů.

Dle volně dohledatelných seznamů učebnic se schvalovací doložkou můžeme vidět, že jedna řada učebnic *Průvodce výtvarným uměním I.–V.*, má doložku platnou od roku 2006–2012 a následně

6 Greger, D. (2005). Proces schvalování učebnic v historickosrovnávací perspektivě. *Pedagogická orientace*, 15(3), s. 112.

7 Greger, D. (2005). Proces schvalování učebnic v historickosrovnávací perspektivě. *Pedagogická orientace*, 15(3), s. 114.

8 ROZINAJOVÁ, Markéta. *Nové učebnice* [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <http://www.noveucebnice.sk/>

prodlouženou od 2012—2018. Druhá řada učebnic *Obrazárna v hlavě 1—2, 3, 4, 5, 6* získala doložku MŠMT v roce 2008 a tato doložka byla následně v roce 2014 prodloužena do roku 2020. Starší seznam s doložkováním učebnic se v internetových zdrojích dohledat nepodařilo, je však možné, že učebnice získali doložku již dříve, jelikož první řada učebnic vyšla v rozmezí let 1994—1997, druhá mezi lety 1996—2002. Pokud by vyučující chtěl učit podle učebnice, která nemá schvalovací doložku MŠMT, nelze takovou učebnici hradit z rozpočtových prostředků.

Situace financování učebnic na Slovensku je obdobná. Schválené učebnice jsou hrazeny ze státního rozpočtu, jiné učebnice si školy musí hradit samy, a tyto učebnice musí být v souladu s cíli a principy školského zákona (245/2008 Z.z., (§ 13, odst. 1).⁹

Dle edičního portálu Ministerstva školství SR vyšly učebnice pro VV, které jsou nyní nabízené, mezi lety 2009 (aktualizované vydání 2013) a 2013¹⁰. S ohledem na tento fakt lze předpokládat, že aktuálnější učebnice by mohly více reflektovat soudobé trendy a tedy i pronikání digitálních médií do každodenního života žáků i jej včlenit do učebních textů a úkolů.

Je důležité zmínit, že reálné využívání učebnic ve výuce se v obou zemích taktéž liší. V České republice, jak vyplynulo z dotazníkového šetření v rámci výše zmíněného grantového projektu *Analýza inspiračních zdrojů*, kterého se zúčastnilo celkem 36 respondentů z 8 škol v různých krajích ČR, využívají učitelé na základních školách ve výuce výtvarné výchovy nejčastěji internet a tzv. příručky tvořivých úkolů. Na Slovensku využívají učitelé učebnice ve větší míře a internetové či jiné zdroje používají spíše jako doplňkové materiály.

V rámci analýzy budou sledována specifika oboru v obou zemích. Výzkum bude zaměřen na obsahovou analýzu učebnic a učitelovo pojetí výuky výtvarné výchovy. Dojde k deskripci obou vzdělávacích systémů a identifikaci vzdělávacích obsahů a cílů v obou zemích a jejich následné komparaci se zaměřením na využití a reflexi digitálních médií jak v učebnicích, tak ze strany vyučujícího. Sledováno tedy bude pojetí učiva v dané učebnici („učebnicové pojetí“) a vlastní výběr učitele, jeho pojetí učiva a pojetí výuky.

9 Školský portál. [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <http://www.skolskyportal.sk/clanky/pri-vybere-ucebnice-na-skolach-nerozhoduje-odporucanie-ministerstva-zalezi-na-obsahu>

10 *Ediční portál Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR* [online]. 2010 [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <https://edicnyportal.iedu.sk>

Literatura:

- Edičný portál Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR [online]. 2010 [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <https://edicnyportal.iedu.sk>
- GREGER, David. Proces schvalování učebnic v historicko-srovnávací perspektivě. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. 2005, roč. 15, č. 3, s. 112–117 [cit. 2015-01-31]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1039/0>
- PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 263 s. Kultura a edukace. ISBN 80-736-7155-7.
- PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6201-915.
- ROZINAJOVÁ, Markéta. *Nové učebnice* [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <http://www.noveucebnice.sk/>
- Školský portál. [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: <http://www.skolskyportal.sk/clanky/pri-vybere-ucebnice-na-skolach-nerozhoduje-odporucanie-ministerstva-zalez-na-obsahu>
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011, 246 s. Kultura a edukace. ISBN 978-80-7315-228-4.

Mgr. Zuzana Blažková

Autorka příspěvku vystudovala Katedru výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kde navázala stávajícím doktorským studiem. V disertační práci *Digitální média místo tužky? Česko-slovenská srovnávací studie výtvarného vzdělávání na ZŠ* se doktorandka pod odborným vedením PhDr. Věry Uhl-Skřivanové, Ph.D. věnuje oblasti užití digitálních médií a online tools při výuce výtvarné výchovy.

zuzka.blazkova@gmail.com

KLÁŠTER V OHROŽENÍ – DESKRIPTCE DĚTSKÉ FILMOVÉ TVORBY

Mgr. Johana Gabrielová

Anotace: Příspěvek se věnuje deskripci specifík dětské filmové tvorby a zabývá se otázkou odbourávání stereotypů v této tvorbě. Představuje část dizertační práce, jehož cílem je na základě analýzy zfilmovaných prací dětí mapovat jejich výtvarné a zobrazovací prostředky, nejčastěji používané možnosti, stereotypy a inovace. Autorka článku představuje na konkrétním případě filmovou práci. Poukazuje na vývoj a úvahy žáků v procesu tvorby. Zamýšlí se také nad rolí pedagoga a jeho mírou jeho intervence.

Klíčová slova: proces tvorby, dětská filmová tvorba, výtvarná výchova, inovace, stereotyp

„Věřím, že fantazie je silnější než vědění.“

Robert Fulghum

1 Filmová tvorba a školní systém

Do hodin výtvarné výchovy je dnes často zapojována práce s tzv. novými médii. Těmito nástroji jsou v prostředí školy nejčastěji míněny fotografie a animace. Je již dobře známo, že rámcově vzdělávací program byl rozšířen o kapitolu Filmová a audiovizuální výchova na základních školách a nabízí tak „možnost obohatit vzdělávací obsah základního vzdělávání ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tento doplněný obsah má u žáků jako uživatelů podporovat rozvoj žáků jako uživatelů filmových a obecně audiovizuálních produktů a zároveň rozvíjí jejich vnímavost a tvůrčí schopnosti prostřednictvím filmových/ audiovizuálních výrazových prostředků.“

Jedná se o pomocný seznam v podobě výčtu dovedností, jimiž by měl žák projít. Filmová a audiovizuální tvorba, stejně tak jako ostatní nová média, nabízejí široké spektrum využití a začlenění do výtvarného procesu ve vzdělávání.¹¹

11 Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání 2010, část 5.10.4

Filmová tvorba, především hraný film se do našich škol dostává po velmi malých krůčcích a její kouzlo využívají jen opravdu odvážní učitelé nejen výtvarných oborů.¹² Důvodem je malá časová dotace na hodiny a velká náročnost na čas. Fotografie není, v rámci základní práce s médiem, prostředkově ani prostorově náročná. Animovaná tvorba, uzpůsobená jako několika hodinový projekt, kdy učitelé využívají skupinové práce je náročná na koordinaci a přípravné práce, ale v našem školství je proveditelná. Koneckonců na téma animací ve školním prostředí již bylo napsáno mnoho prací, které tento fakt potvrdily¹³.

Filmová tvorba si však do školního prostředí rází cestu těžko. Celkové nároky média a školní podmínky jsou takové, že je výuka – tvorba těžko uskutečnitelná. Z vlastních zkušeností víme o problému s velkým množstvím žáků na jednoho učitele. Technická náročnost video-tvorby by si žádala asistenta k učiteli. Zároveň je nutné zohlednit žáky, kteří na tvorbě nechtějí pracovat. Také náročnost postprodukčních úprav a z toho vyplývající odborné nároky kladené na pedagoga dělá z filmové tvorby velký počin.

Domníváme se, že začlenění filmové tvorby do výuky je uskutečnitelné jako:

- a) několikátýdenní, či měsíční projekt v rámci hodin výtvarné výchovy
- b) projektový den na téma filmové tvorby.
- c) mezioborová spolupráce na téma filmová tvorba, při které by si učitelé rozdělily práci na rámcových úkolech.

Například v rámci hudební výchovy by žáci pracovali na hudební kompozici, ruchu či dabingu. V hodinách informatiky by probíhala názorná výuka stříhu a postprodukční práce s počítačem. Chápe-me, že rozměry takovéto spolupráce jsou velmi odvážné a i když je v rámci RVP doporučeno propojovat školní předměty nad společným tématem, víme, že splnitelnost takového úkolu je velmi těžká.

- d) vytvoření prostoru pro školní kroužek, či volnočasovou aktivitu tohoto zaměření.

12 Kromě výtvarných oborů se může filmová tvorba dotknout i jiných předmětů, například projektů Občanské výchovy, Hudební výchovy, Zeměpisu .

13 Například kvalifikační práce: Gabrielová, J. *Videoart ve výtvarné výchově*. UJEP, 2012
Novosádová, H. *Pohyblivé obrazy, začlenění videotvorby a filmu do výtvarné výchovy*. UJEP, 2014

Takto je veden kroužek Mgr. Michala Příbyla který vytváří školní zpravodajství.¹⁴

V současné době stále ještě neexistuje v českých zemích dostatek materiálů pro učitele, týkající se využití filmu a filmové tvorby ve výtvarné výchově, ačkoliv tomuto tématu je věnována v odborných kruzích stále větší pozornost. „Z iniciativ jednotlivců, skupin a institucí z řad učitelů, odborníků na média, filmových tvůrců apod. vznikají různé projekty a programy, které tuto problematiku uchopují z rozdílných úhlů pohledů na základě odlišných východisek.“¹⁵ Jako příklady můžeme jmenovat Film aktivně, Děti a média, Ambrozie a Letní filmová škola TAU

Filmová tvorba jako mezioborový, skupinový projekt rozvíjí klíčové kompetence, definované jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2007, s. 14). Díky nutnosti spolupráce, kooperace a komunikace, společného řešení problémů vyplývajících z konkrétní situace a dodržování postupů práce přispívá filmová tvorba k rozvíjení těchto základních kompetencí:

kompetence k učení, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence pracovní.

1.2 Projekt Filmové školy TAU

Filmová škola Teen Age Univerzity, dále jen TAU, je jedním projektem z programu *Teen Age Univerzity*, který pořádá Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Je součástí projektu *Partnerstvím ke zkvalitnění přípravy lidských zdrojů pro přírodovědné a technické vzdělávání*¹⁶. Tento celoroční projekt, který se skládá z pět intenzivních workshopů zaměřených na seznámení dětí s filmovou vědou. TAU poskytuje prostor filmové tvorbě, kterého se jí ve školním prostředí nedostává. Žáci z řad základních a středních škol se seznamují s filmovými žánry, se způsobem vyprávění a také se samotným natáčením filmu. Děti pracují pod vedením akademiků a odborníků z praxe (studenti filmové školy, absolventi SVOŠF v Písku), kteří jim předávají své praktické zkušenosti. Součástí úvodního dne TAU je blok teoretických přednášek i praktických workshopů na aktuálně řešené filmové

14 Videotvorba ve škole, která vznikla v rámci projektu OP VK Školní televize jako nástroj rozvoje klíčových kompetencí (CZ.1.07/1.1.05/04.0030) realizovaném Základní školou T. G. Masaryka Borohrádek. (www.rvp.cz)

15 Arbanová, L. *Možné přístupy k filmu ve výchovně vzdělávacím procesu*. IN Aktuální otázky zprostředkování umění, s. 111–113, Masarykova univerzita, 2007

16 Více o projektu na <http://open.ujep.cz/mladsi-tau.html>

problémy. Děti se seznamují s daným filmovým žánrem, se způsoby jak budovat napětí ve filmu. Dozví se jakou významnou roli má zvuk či jak pracovat s filmovým obrazem.

Každý workshop Filmové školy je zakončen malou světovou premiérou nově natočených snímků díky níž získávají děti ihned zpětnou vazbu a hodnocení. Všechny vzniklé snímky jsou také publikovány online na serveru Youtube.

2 Deskripce dětské práce – konkrétní případ LEGENDA

Analýze byl podroben materiál z podzimního workshopu v projektu TAU. Vzorky vznikly pod autorčiným vlastním vedením. Taktéž byl pozorován postup přípravy a celá realizace filmu. Věk respondentů byl v rozmezí od 11 do 13 let. Průměrný věk se pohyboval okolo 12 let.

Oslovení žáci měli zpracovat téma *legenda*.

Kladli jsme si tyto otázky, které předurčily směr analýzy:

- 1) *Jak se zbavit stereotypních prvků v hraném filmu?*
- 2) *Jaké podoby stereotypu se v dětské tvorbě vyskytly?*
- 3) *Jaká byla role lektora při samotné tvorbě?*

Tvorba hraného filmu je složitý projekt. Kvalitní výsledek a klidný průběh práce vyžaduje od dětí vzájemné pochopení a stojí především na komunikaci a spolupráci mezi členy týmu. Pro zdárné splnění tohoto projektu byla tvorba rozčleněna do dílčích fází, které byly pro děti snadněji pochopitelné. Dílčí fáze byly řazeny systematicky po sobě, stupeň nároku na dítě se úměrně zvyšoval.

2.1 Úkol první – námět a storyboard

První úkol začal vymýšlením vhodného námětu. Tým dětských filmařů společně vymyslel dějovou linku a názorně ji rozfázoval do storyboardu. Storyboard považujeme za důležitý prvek v tvorbě. Tým si nad ním vymění nápady a ujasní děj filmu. Zároveň funguje

jako pomůcka při manipulaci s natáčením. Je ihned vidět, které scény jsou již natočené a které budou následovat. Kdo v záběru bude hrát a co je nutné připravit. Tato fáze rozvíjí u dětí kooperativní myšlení

Vznik storyboardu je jednoduchý. Na filmové škole nebyla důležitá líbivost obrázku, ale jeho funkčnost. Vzhledem k tomu, že děti měly přesně daný čas, do kdy musí příběh vymyslet a nakreslit (dvě hodiny), bylo jim předem vysvětleno, že jednotlivá okénka nemusí být dotažená k estetické dokonalosti.

Do jednotlivých okének se rozmístil a popsal děj příběhu. Děti, které již absolvovali filmovou školu v minulých termínech, zaznamenali také práci s kamerou, tedy zakreslení detailů a celku.

Po vypracování úkolu představovaly jednotlivé týmy dětí svůj nápad lektorům. Slovně komentovali storyboard, dodávali nápady na provedení složitějších scén, rozmyšlely lokace a výrobu kostýmů.

Názorný popis storyboardu:

Adéla, 12 let: „*Takže, náš film se jmenuje Klášter v ohrožení. První to začne tak, že je nějaká jeptiška a tu něco kousne. Prostě neví, něco se jí kousne. něco. Potom půjde k zrcadlu, bude se česat, já nevím co všechno dělají jeptišky. Potom prostě se jí zamlží, udělá se jí špatně, tak spadne a potom, asi o pět minut potom se zvedne a bude mít červený oči a zuby ještě bude mít upíří.*

Potom si bude myslet, že jí jenom praskla žilka, tak se půjde vyspat. (a má krásný papuče, hrozně hezky růžový) a najednou začne mít chuť na lidi. Takže jako hrozný, že si někoho uloví. Toho zabije, zakousne. nevím. Když ji bude zrovna požírat, tu mrtvolu, tak jí uvidí jiná jeptiška, která je jako hrozně zhrozená, zhroucená. Je v okně, jenomže naštěstí jí upír nevidí. Najednou se objeví. V celém filmu se objevuj přízraky. Zrovna v tadycté scéně se bude objevovat za stromem. Takže budeme potřebovat někoho kdo to dobře umí, zahrát nějaké přízrak. Přízraka prosím, bude hrát Ríša.

A teda ta jeptiška, která všechny uvidí, tak se začne modlit, aby jí prostě nějaký anděl přišli na pomoc. Prostě aby zachránili ten klášter. Nakonec přijde bílý a černý anděl. Černý, aby jste si nemysleli, že je zlej, tak je to jenom anděl boje. A nakonec se teda s tím upírem poperou a vyhrajou. A samozřejmě se popere i přízrak, kterej je zlej,

samozeřejmě potom zmizí, protože se hrozně bojí. Takže, a potom, když se poperou, vyženou upíra tak je klášter zachráněn.“

Z prvotního návrhu vystupuje několik klasických dětských nápadů. Důležitý je prvek vnímání světa: Zlo se „popere“ s dobrem a prohraje. Toto chápání ukazuje zkušenost z pohádek a příběhů pro děti. Dobro musí vyhrát.

Zájem o tajemno a nepřirozenou proměnu prozrazuje infikovaná jeptiška, která se promění ve zlou bytost. Pro děti bylo důležité aby byl ve snímku detailně zachycený popis proměny. Dokázaly popsat složitost změn a charakteru měnící se jeptišky.

Naopak zcela nedomyšlená byla postava druhého zla – *Přízraku*, jež je poněkud neurčitě popsána a do děje nesedí. Postava vznikla jako výplň pro člena týmu, který neměl žádnou konkrétní roli. Z námětu je patrné, že postava přízraku je zcela postradatelná a pro děj zcela nezásadní. V následujícím přepisu děti komentují proč existuje *Přízrak*.

Natka: „*Aby to bylo vyrovnaný. Když přijdou dva andělé.*“

Adéla: „*Natko, Theo, máme tady problém. Nám všem přijde, že on je tam takovej... to je hrozně divný.*“

Riša: „*Tak já budu tvůj pomocník!*“

Adéla: „*Že by jsme to udělali tak, že my jste potomky strážce kobky...?*“

...

Riša: „*Tak já nevím, já sem jenom chtěl být třeba pomocníkem tady Ádi.*“

Martin: „*Lepší by bylo kdyby to byli děti pavoučice.*“

Adéla: „*Tak lepší by bylo, že by jsme byli děti pavouka a oba by jsme zabíjeli. A ten pavouk by pak šel předávat poselství dál, že jo.*“

Vědomí, že některé události se v příběhu líčí podrobněji, jiné se shrnou, jiné jen naznačí, některé dokonce zcela vynechají je při hře (aktivní výstavbě textu) zcela přirozeně přítomno a zviditelněno tím, že se s událostmi v příběhu skutečně tak či onak naloží¹⁷. Děti se shodli na logické přítomnosti dvou stejných bytostí a postava přízraku byla převedena do pavouka.

17 SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, S. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha 2013. Karolinum, ISBN 978-246-2335-1

2.2 Inspirace filmovými trendy – upíři, vlkodlaci, zombie

Jak je na příkladu zřejmé, filmové postavy jsou inspirovány bytostmi z pop-kulturního zázemí seriálů a filmů. Lykantropie a nemrtvé postavy jsou v současné době hojně zastoupeny v mnoha seriálech pro určených pro Young Adults¹⁸ – tedy mladé dospělé.

V mnoha námětech hráli velkou roli upíři, duchové a oživlé mrtvolky. Tento fakt vychází zjevně ze skutečnosti, že pro děti tohoto věku jsou tyto postavy momentálně velmi atraktivní.

V námi analyzované přípravě snímku se vyskytuje postava upírky a přízraku („něco mezi *duchem a mrtvolou*“). V jiném snímku na této TAU stavěly dívky příběh na postavách vlkodlaka, vlčího genu a mrtvé spolužačky. Předchozí filmová škola vyprodukovala grotesku o rodině zombií.

Abychom vnesly trochu svěžích nápadů do příběhu, rozhodli jsme se děti otázkami přivést k jiné bytosti než je upír.

Žáci měli dokázat obhájit své nápady, zdůvodnit je či najít adekvátní způsob jak nápad zrealizovat.

Důležité v našem projektu bylo ptát se tvůrců *Proč?* a *Jak?* Lektor se tak snažil stimulovat děti k hlubšímu zamyšlení nad jejich prací, protože je důležité znát důvody a způsob provedení. Odpovídáním na otázku *Proč?* museli děti obhajovat spjitost a hlubší vazbu. Odpověď na tuto otázku byla ujištěním, že se děti vyznají v logické stavbě svých nápadů. Otázky byly jako zpětná vazba – rozumím tomu co dělám a dokážu si to obhájit.

Otázka *Jak* informovala o způsobu provedení.

Krásným příkladem dětské imaginace je zjevení dvou andělů. „*Děj se přece odehrává v klášteře!*“, komentovaly děti vznik postav. Andělé by v jiném prostředí mohly být vílami, duchy, bohy a podobné postavy kladného charakteru. Děti uvedli, že andělé se sem přece hodí. Aby byli od sebe andělé rozlišitelní, pojmenovaly je děti pracovně Bílý a Černý. Černý anděl nebyl zlý, představoval anděla Boje. Oba měli jako atributy křídla, šerpu a meč (původně plamenný meč byl vypuštěn, děti se nechtěli smířit s jakoukoli atrapou ohně a požadovaly pravý).

Všechny příběhy psané, natočené či jinak ztvárněné jsou stavěny na existenci fikčních světů. Fikční svět je prostor, se svými vlastními zákonitostmi, které jsou vymezené v rámci daného světa. Často

18 Young-adult fiction (often abbreviated as YA) is fiction written for, published for, or marketed to adolescents and young adults, roughly ages 13 to 21. Young-adult fiction, whether in the form of novels or short stories, has distinct attributes that distinguish it from the other age categories of fiction. The vast majority of YA stories portray an adolescent as the protagonist. The subject matter and story lines are typically consistent with the age and experience of the main character, but beyond that YA stories span the entire spectrum of fiction genres. (<http://www.goodreads.com/genres/young-adult>)

vycházejí ze světa aktuálního, tedy toho, který je jen jeden a který neustále v mnoha rovinách probíhá. Fikční světy jsou tvořeny různými prostředky. Mohou to být texty v knize, audiozáznam mluveného slova či film.¹⁹

Dětští filmaři byli v úvodní části workshopu seznámeni s možností, že věci mohou znamenat i něco jiného, než co ve skutečnosti jsou, že věc se stává *propem*. *Propy jsou vzorky z fikčního světa, do něhož s jeho pomocí nahlížíme*²⁰. Podle J. Slavíka tak *prop* zastupuje dvě různé existence na jednom fyzickém individuu. Jan Slavík mluví o upálení ježibaby. Ježibaba je ve skutečnosti dřevěné polínko, které jen získalo výraz a roli ježibaby ve hře. Slavík zde říká, že jakákoliv reálná věc nám může za určitých pomoci identifikovat nějakou roli, definuje fikční svět jako *dějště pro duševní obraz nebo výraz, který je za specifických podmínek substituce aktuální skutečnosti jinou skutečností, ačkoli je doprovázen víceméně jasným vědomím rozdílu mezi reálnou a fiktivní rovinou zážitku*²¹. V naší filmové tvorbě například kus sladkého pendreku představoval kouzelnou žížalu, po jejímž požití se princ zamiluje do ošklivé čarodějnice. Kartonová trubka obalená izolepou zase představovala pavoučí nohu plnou jedu. *Fikční svět se od možného liší tím, že neodpovídá naší potřebě porozumět realitě a zvládnout ji*.²² Hra na *jako* provázela celé natáčení a pro děti byla přirozená. Koneckonců celé filmové natáčení je velká hra na *jako*, protože kulisy, pomůcky a kostýmy jsou vlastně atrapami pravých věcí.

2.3 Funkce lektora v procesu odstranění stereotypu

Po představení prvotního scénáře se filmový tým sešel se svým lektorem aby byli dopracovány detaily. V této fázi měl lektor dovést děti k zamyšlení nad smysluplností scénáře. Lektor se snažil odstranit nefunkčnosti v ději a odstranit problémy, které by mohli nastat během natáčení.

Ve scénáři se například objevuje postava zla – *upír*. Lektor se snažil nahradit stereotyp, který tato postava představuje něčím jiným. Následující přepis zachycuje rozhovor nad problémem.

19 KRŠIAK, Filip. *Teorie fikčních světů literatury a filmu , Interpretace vybraných děl současné české literatury a filmu ve vzájemných vztazích*. Bakalářská práce, Univerzita Pardubice, Filosofická fakulta, 2009

20 SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 127 s. Albatros Plus. ISBN 80-729-0066-8.

21 Tamtéž.

22 Tamtéž.

V závěru se ukáže, že dívka Adéla, jenž si postavu upíra prosazovala nedbá ani tak na postavě samotné jakož na faktu, že tato postava by jí opravňovala nosit po dobu natáčení upírské zuby.

lektor: „*A musí to být upír? Nemůže to být něco jiného? Můžeš být nějaký jiný něco? A příšerka bude co?*“

Riša, 11 let: „*Já už na to všechno mám*“ (ukazuje na hromádku kostýmů)

Martin, 13 let: „*Když ji kousne pavouk měl by tam bejt pavoučí gen.*“

lektor: „*Hele Áďo, když tě kousne pavouk neměla bys mít pavoučí gen?*“

Elja, 9 let: „*Ne, on to je takovej pavouk kterej ho ovládá ten Řiša.*“

lektor: „*Ale to už ten divák neví, tohle.*“

Thea, 12 let: „*A taky je to pravda, že je to trochu nesmysl aby když to no. že když jí kousne pavouk.*“

lektor: „*Legendy mají nějakej smysl...*“

Martin: „*To by jsme tam rovnou mohli dát toho pavouka.*“

holky: „*Ne...*“

lektor: „*Jakýho pavouka?*“

Martin: „*Toho, co sem vytvořil na masopust.*“

Thea: „*Čtyřmetrovýho pavouka!*“

Martin: „*Vlastně tři a půl metru má.*“

lektor: „*To by jsme mohli použít.*“

Martin: „*Holky říkaly, že ne.*“

Thea: „*Je ohromnej.*“

Martin: „*Už sem to navrhoval třikrát. Pokaždý zamítnuto.*“

lektor: „*Já jsem ho už asi viděla na fotkách.*“

lektor: „*A kdo ho vyráběl?*“

Martin: „*Já. Prostě by mohla ona, mohla by ona aby se přeměňovat v pavouka.*“

lektor: „*Jo, a nebo by se ona mohla proměňovat v pavouka, jako pavoučí žena.*“

Adélka, 12 let: „*Ale já nechci být pavoučí žena!*“

Thea: „*Ale jo, Áďo, tak musíme spolupracovat, fakt.*“

lektor: „*Hele Áďo, ty klidně můžeš mít tesáky, vždyť můžeš být bílá, jen trochu víc pavoučí.*“

Adéla: „*Tak jo! A můžu mít tydlecky zuby?*“

Thea: „*Uděláme je z izolepy. Jí přidáme dvě nohy takový.*“

Martin: „*Ať má něco černýho, ten pavouk je dost černej.*“

Thea: „*Černý nohy.*“

lektor: „*Jo? Tak tě budeme napodobovat jako je ten pavouk. Aby jste si byli podobní.*“

Adéla: „*To bych měla mít na zádech kříž.*“

Martin: „*Tak ona tam vlastně měla být lebka, ale to jsme nestihli.*“

Adéla: „*Tak tam doděláme lebku zejtra, ne?*“

Lektorovým úkolem bylo podněcovat žáky k přemýšlení, nikoli udávat návod na dobré řešení. Takovýto přístup byl v projektu TAU důležitý, protože výsledné filmy měli uchovat dětský rukopis a lektor zde působil pouze jako konzultant a technik. Pro zpětnou vazbu byl zaznamenán dialog mezi dětmi lektorem, který probíhal v přípravné fázi natáčení. Dle něj je patrné, že se lektor snažil vyhýbat vlastním nápadům a podněcovat dětské tvůrce k nápadům jim vlastním. Mnoho myšlenek také vzniklo bezprostředně při natáčení. Například k hlavní ose storyboardu byla během natáčení připojena další dějová linie, jež popisovala jeptišku, která se sama rozhodne bránit klášter a vystoupí otevřeně proti původci zla – obřímu pavoukovi. Děti vycházeli z faktu, že mají loutku obřího pavouka, kterou sami vytvořili k příležitosti Masopustu a chtěli jí využít. Následovalo poměrně složité instalování téměř čtyřmetrové loutky na ochoz atria kláštera a její spouštění do rajské zahrady, kde probíhal boj. Dalším zajímavým nápadem byl trik s useknutou pavoučí nohou. Dětem často při akční scéně odpadávaly umělé pavoučí nohy. Nakonec toho jedno z dětí využilo a navrhlo natočit odseknutou část těla, která se bude ještě hýbat. Tento trik byl jednoduše proveden pomocí nitě.

3 Shrnutí

Úkolem tohoto článku bylo představit projekt Filmové školy Teen Age Univerzity, její koncept. Dílo vzniklé v rámci tohoto projektu jsme podrobili analýze a snažili jsme se najít odpověď na výše uvedené otázky. Na konkrétně sledované výstavbě příběhu a následné tvorbě snímku jsme si popsali průběh procesu a některé možnosti dětské tvorby.

Literatura:

- ARBANOVÁ, Linda *Možné přístupy k filmu ve výchovně vzdělávacím procesu*. IN Aktuální otázky zprostředkování umění, s. 111—113, Masarykova univerzita, 2007.
- HLÁVKOVÁ Marie. *Videoart a výtvarný experimentální film a jejich aplikace ve výtvarně edukativní oblasti*. Ústí nad Labem, 2011. disertační práce (Ph.D.). UJEP
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno, Paido, ISBN-10: 80-85931-79-6.
- KRŠIAK, Filip. *Teorie fikčních světů literatury a filmu, Interpretace vybraných děl současné české literatury a filmu ve vzájemných vztazích*. Bakalářská práce, Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, 2009
- RŮŽIČKOVÁ, Radka. *Uplatnění relačního myšlení o uspořádání objektů v prostoru a mezi objekty navzájem dětmi základní školy při zobrazování dynamické vizuality*. Ústí nad Labem, 2011. disertační práce (Ph.D.). UJEP
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefaktiky*. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 127 s. Albatros Plus. ISBN 80-729-0066-8.
- SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, S. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha 2013. Karolinum, ISBN 978-246-2335-1
- VANČÁT, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Část C: Umění a kultura, Výtvarná výchova*. 2004 /online/. /cit.2007-31-05/.<http://rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>
- www.goodreads.com
- www.open.ujep.cz/mladsi-tau
- www.rvp.cz

Mgr. Johana Gabrielová

Autorka vystudovala na katedře Výtvarné kultury Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kde je nyní doktorandkou Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě ústecké univerzity. Její dizertační práce je zaměřena na zkoumání dětské video tvorby, konkrétně pak stereotypu v dětské filmové tvorbě. V současné době působí jako učitelka v Novém Boru, kde vyučuje výtvarnou výchovu na druhém stupni. Také aktivně působí v projektu Filmové školy TAU při UJEP Ústí nad Labem.

gabrielova.johana@seznam.cz

OBRAZOVÝ OBJEKT A OBRAZOVÝ ELEMENT V RELÁCII AKO STAVEBNÝ PRVOK VO VYUČOVANÍ VÝTVARNEJ VÝCHOVE NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

PaedDr. Petra Jašurková

Anotace: *Referát obsahuje zprávu o pokračování mé doktorandské práci. Po zvládnutí teoretické přípravy, se nyní soustřeďuji na analýzu výtvarných směrů moderny s uplatněním relačních principů výstavby obrazu. V současné době jsem ve fázi přípravy pilotních metodických materiálů.*

Klíčová slova: *umění moderny, obrazová struktura, obrazový element, relační stavba obrazu*

Abstract: *The paper contains a report of the continuation of my doctoral work. After mastering the theoretical training, I am now concentrating on the analysis of trends in modern art with the application of principles of relational building of image. I am currently in the pilot phase of preparation guidelines.*

Key words: *the art of modernism, picture structure, picture element, the relation building of picture*

V návaznosti na svůj předchozí referát na kolokviu doktorandů v minulém roce jsem schopna dnes referovat o dalším postupu v mé doktorandské práci. Z fáze teoretické přípravy studování metody tvorby obrazu na relačních principech jsem se posunula do fáze přípravy pilotních metodických materiálů. Ty budou pilotně ověřovány na základní škole a na gymnáziu v dosahu mého bydliště, kde bude proveden výzkum jejich účinnosti. Na základě tohoto bude připraven návrh metodických materiálů pro učitele.

Jak bylo uvedeno, moje práce studuje vznik a vývoj výtvarné moderny (s charakteristikou tzv. abstraktního umění) jako převzetí

Cézannovy metody tvorby obrazových tvarů na základě ladění barevných relací obrazových elementů. (Vančát, 2008). Zobecněním této metody můžeme celé umění moderny chápat jako jistý druh experimentální praxe, zkoumající různé typy obrazových elementů v různých vzájemných vztazích.

Provedením sémantické analýzy obrazů moderny s uplatněním závěrů výzkumu doc. Vančáta (Vančát, 2009) a analýzy výpovědi samotných autorů moderny (Lamač, 1989) jsem schopna tímto způsobem klasifikovat fauvismus, expresionismus, kubismus, orfismus, *suprematismus*, konstruktivismus, neoplasticismus. Na základě relačního chápání vztahů obrazových objektů, které vybujuje metaforické myšlení („je to krásné jako setkání deštníku a šicího stroje na pitevním stole“) jsem do výzkumu těchto principů schopna zapojit i dadaismus a surrealismus.

Zásady tvorby metodiky pro chápání umění moderny na relativistických principech

Pokusy představovat umění moderny na základě uplatňování jeho tvarových forem většinou k lepšímu pochopení nepřispívají. Formalistický přístup k výkladu umění moderny (jaké morfologické znaky ten který výtvarný směr vykazuje oproti ostatním) žákům nepřinese ani vcítění do tohoto způsobu tvorby, spíše prohloubí k němu odpor. V metodice, kterou připravuji, se snažím ponechat stranou tyto formální rysy jednotlivých směrů a soustředit se na to, jak proklamané vztahy obrazových elementů mohou vyvolat žákovy zážitky a zkušenosti. Ty se týkají např. orientace v prostoru, svého vlastního postavení ve třídě (jak v prostorových souřadnicích, tak v sociální struktuře), schopnosti převádět jedny relace na jiné a schopnosti relačního myšlení. K ilustraci této metody bych si dovolila předvést dvě ukázky pilotní metodiky. Týkají se poměrně náročné partie učiva, akceptace Duchampovy Fontány jako uměleckého projevu, s kterým měla problém nemalá část analytických amerických uměleckých kritiků (Kulka, Ciporanov, 2010). Tento problém se snažím řešit následujícími cvičeními, kde představuji dadaismus nikoli jako

pouze protestní, negující směr, ale jako směr konstruktivní, na němž lze zakládat další metaforické vnímání a myšlení:

Ready-made – předmět na návštěvě

Cíl: pochopit na základě vlastní zkušenosti účinek ready – made objektu ve výtvarném umění jako metodu rozvoje tvořivosti, fantazie a představivosti.

Inspirace z výtvarného umění: Marcel Duchamp a jeho ready-made objekty.

Vztah k RVP: Uvědomovat si význam zobrazování pro obnovu a změnu svého vnímání, citění, poznávání, vyjadřování a komunikace; rozvíjení smyslové citlivosti. Pro gymnázia: Neobvyklost a náhoda jako tvůrčí metoda – její vliv na podněcování tvořivosti.

Věk: I. a II. stupeň, gymnázia

Prostředky:

- učitel: prostor, ve kterém je možné žákům umístit objekty, fotoaparát
- žáci: hotový předmět běžné potřeby

Metodika pro učitele:

Motivace: Představte si, že každý předmět a věci okolo nás mají svůj život. Mají své sousedy a kamarády (zubní kartáček a pasta) a domov (ramínko na šaty patří do skříně). Někdy se v nepořádku nedopatřením ocitnou na nějakém divném místě – koláč v koupelně nebo hřeben v botě. Chápeme to většinou jako náš omyl, nepořádek, který je třeba napravit, ale co když ony přišly slušně na návštěvu, kde to ještě nepoznají? Které ze svých zvyků mohou na novém místě zachovat a co tam mohou znamenat? Co jim za nové možnosti nabídne nové prostředí? Co by mohl např. hřeben v botě učesat? Kde na botě by hledal hlavu? Který z předmětů v koupelně má na koláč největší chuť?

Vysvětlení pracovního postupu

Jak je vidět, taková neobvyklá setkání mohou nastolit spoustu otázek, které velmi rozvíjejí fantazii. Marcel Duchamp coby umělec, začal tato setkání připravovat uvědoměle. Také vy můžete tuto metodu

vyzkoušet. Dejte předmět, který jste si přinesli, na nejméně obvyklé místo, které si v prostoru, v němž se nalézáte, dovedete představit. Zkuste si zapsat otázky, jaké takové spojení může vyvolat. Zkuste případně vymyslet na tyto divné otázky i odpovědi. Nakreslete toto spojení předmětu a jeho okolí a zkuste, jaké otázky a názory tato umělecká instalace vyvolá u spolužáků, u vašich blízkých.

Poznámka:

Cvičení je zaměřené na vytržení z obvyklých, zavedených souvislostí, na nacházení nových souvislostí a představ, které na metaforickém základě otvírají cestou k rozvíjení tvořivosti. Každý žák si donese jeden libovolný hotový (tzn. žádnou vlastní tvorbou neupravený) obyčejný předmět a pokusí se ho umístit na to nejobyčejnější místo ve vymezeném prostoru, jaké ho napadne. Potom se žák pokusí porovnat běžné využití předmětu s nově vzniklou situací. Např. popelník na stole v školní jídelně, příbor s ubrusem na schodech, vájíčko na zíněnce, rukavice na klikách dveří, plyšová hračka v školním umývadle, svíčka v krmítku pro ptáčky za oknem apod.

Tuto výtvarnou činnost dále rozvíjíme tak, že necháme vyjádřit svůj názor nejdříve ostatní spolužáky – postupně po jednom mohou vymyslet krátký pohádkový příběh (1. stupeň) nebo metaforický název (2. stupeň) ke vztahu, který vznikl mezi objektem a prostředím. Vysvětlení svého úmyslu prozradí žák – autor až na závěr.

Učitel by měl být facilitátorem vyučovacího procesu, neměl by zasahovat přímo do tvorby, pokud to není nutné např. z bezpečnostních důvodů, ale s porozuměním ji podporovat a pomáhat rozvíjet její interpretaci.

Interpretace, komunikační ověření a zhodnocení průběhu a výsledků:

V interpretaci cvičení, po kterém žáci budou mít vlastní zkušenost s umístěním objektu v nezavedeném nebo neobvyklém prostředí, je mnohem snazší vysvětlit počin Marcela Duchampa se zavedením ready-made do světa výstav a galerií, do světa umění. Na vyšším stupni můžeme vysvětlit, že podobného účinku „přenesení do jiného prostředí“ se dosáhne, když předmět sám pojmenujeme jinak, než zavedeným způsobem, jako bylo např. Duchampovo uvedení pisoáru pod názvem Fontána či lopaty na sněh pojmenované jako Lepší než

zlomená ruka. V naší mysli jej to zařadí do jiného ostrůvku zkušeností a tím vyvolá i jiné vztahy, z nichž některé mohou být nesmyslné, některé osvítlí již získané, ale dosud neuvědomělé zkušenosti a některé otevřou těm, kdo jsou bez předsudků, nové obzory.

Předměty, které se k sobě hodí a nehodí

Cíl: Rozvíjet metaforické myšlení a uvolňovat obraznost prostřednictvím objevování asociačních vztahů mezi předměty. Naučit se chápat názory a ocenění druhých a naučit se toleranci k odlišným míněním.

Inspirace z výtvarného umění: Marcel Duchamp – metaforický význam objektů, surrealismus – „magnetické pole“ objektů

Vztah k RVP: Uplatňování subjektivity; interpretace a komunikační ověření

Pro gymnázia: užití principu náhody v tvorbě; tvůrčí potenciál podvědomí.

Vek: I. a II. stupeň, gymnázia

Prostředky:

- učitel: neutrální (jednobarevná) pracovní plocha, případně jednobarevná neutrální látka na překrytí dvou spojených školských lavic, fotoaparát, obrazová reprodukce Duchampových ready-mades a surrealistických obrazů.
- žáci: jeden libovolný předmět, který se žakovi líbí nebo ho často používá či se chce jím prezentovat (např. pingpongová raketa, plyšák, náramek, počítačová myš, bonbóny, kapesní baterka, sešitek, apod.)

Metodika pro učitele:

Motivace:

Každý z vás si donesl svůj předmět z nějakého důvodu, který vypovídá o nějakém vztahu k němu – pěkný, oblíbený, důležitý nebo také třeba jen skladný k přepravě do školy... Jejich význam tak určujeme nejen podle jejich využití, ale i podle toho, co si o nich myslíme, jaké s nimi máme dosavadní zážitky a zkušenosti, co jim přisuzujeme. Tím, že

je umísťujeme vedľa iných predmetů, setkávajú sa vzájomne i naše zážitky s nimi a vzájomne se ovlivňujú do nepredvídateľných kombinácií. Ty môžu byť využité k premýšľaniu o jejich reálnych účinkoch (ty, ktorým sa je podarí uplatniť, nazývame vynálezci) až po čistou radosť z prekvapivých súvislostí, ktoré ovšem uvoľňujú predsudky a rozširujú fantáziu, čož je skoro stejně důležité. Tyto metody vzájomných prekvapivých setkání věcí a jejich účinků rozpracovali surrealisté a my si jejich účinky budeme moci vyzkoušet ve vlastní tvorbě, s tím máme veľkou naději, že jejich dílům budeme rozumět.

Vysvětlení pracovního postupu:

Účastníci cvičení se sesednou kolem stolu. Na jeho neutrální plochu, ktorou nebudou rozptyľovány účinky sem pokládaných predmetů, nebudou rušena jejich „magnetická pole“, jak je pojmenovali surrealisté, dá každý z účastníků na kraj stolu před sebe svůj predmet, aby na něj ostatní dobře viděli. Podle pokynů si je navzájem symbolicky ocení a posléze z nich podle níže uvedených zadání učitele budou uprostřed stolu postupně skládat různé symbolické sestavy. Sestavy, které takto vzniknou, se postupně každý pokusí pojmenovat, případně vysvětlit důvod svého pojmenování. Jako poslední pojmenuje svůj výtvar autor, který také může vysvětlit, co sestavou zamýšlel. Protože cvičení vyžaduje veľkou míru komunikace mezi účastníky, je vhodné počet účastníků omezit kolem dvanácti, podle jejich tolerance a vyspělosti v komunikaci.

Pro komunikační „osmělení“ účastníků nejprve každý z nich může vyjádřit k tomu, který objekt kromě vlastního se mu líbí a proč. V dalším kole, který predmet je mu nejméně příjemný a proč.

Zadání plní postupně každý účastník cvičení, až na něj dojde řada. Svoji sestavu vlastnoručně uspořádá uprostřed stolu, zde ji již chápeme jako výtvarné dílo, vytvořené na dadaistickém a surrealistickým principu „magnetických polí“:

- vyber k svému predmetu jeden z ostatních, který vytvoří pro tebe sympatickou sestavu; všichni u stolu ji postupně pojmenují a mohou sdělit, zda na ně sestava také tak působí a proč;
- vyber k svému predmetu další predmet, který se k němu co nejméně hodí, a vytvoř z nich nejprotivnější sestavu;
- vytvoř z libovolného počtu zde přítomných predmetů objektové sestavy na téma:

na I. stupni např. : cirkus, koupání, vozidlo, robot nebo libovolné téma navržené učitelem či žáky,

na II. stupni: přátelství, úlek, svoboda, sociální síť, souboje, apod. nebo libovolné téma navržené učitelem či žáky.

Žáci nižšího stupně obvykle zpracovávají témata na základě vizuální podobnosti (např. krabička od cigaret je tělo, tužky ruce), teprve později jsou schopni asociací na základě hlubších zkušeností, které dávají objektům metaforický význam – např. tužky zastrkané do cigaretové krabičky místo cigaret.

Až všichni žáci dokola a nakonec autor takto vzniklé dílo pojmenují a interpretují, mohou další žáci po dohodě s autorem dílo dotvořit, přepracovat, upravit k získání příhodnějšího díla k navrženému tématu nebo i k objevení jiného obsahu, než byl zadán.

Poznámky:

Cvičení je náročné na citlivé vedení. Žáci jsou do jisté míry s přinesenými předměty spjati a tak je třeba zachovat ohleduplnost a vzájemný respekt při ohodnocení předmětů a vytvořených sestav, navodit atmosféru spolupráce. Když bude potřeba nějaká další manipulace s využitým předmětem, např. vysypání obsahu z přinesené krabičky, která by nebyla milá jeho majiteli, je třeba se k tomuto použití u něj napřed dovolit.

Učitel by měl pomoci žákům pochopit, že pokud je někým nějaký předmět označen za nepříjemný či naopak, není to vlastnost toho předmětu, ani vina toho, kdo si jej přinesl, ale že za tím stojí negativní zážitky toho, kdo jej takto označil.

Díla, která vzbudí největší zájem pro svoji výstižnost, je možné fotograficky zdokumentovat včetně zaznamenání názvu a této dokumentace využít k výkladům o principech surrealismu. Zajímavé je pořídit varianty vzájemného uspořádání těch že předmětů – aby žáci pochopili, že v jiné sestavě mohou mít jiný obsah.

Interpretace, komunikační ověření a zhodnocení průběhu a výsledků:

Jedním z hlavních cílů cvičení je žákům ukázat, jak se v interpretaci a komunikaci teprve rodí význam toho, co bylo vytvořeno, v jakém procesu to doznává ztotožnění ostatních s ním, uznání a ocenění díla a tvůrce. Také to, že na jednom ocenění se neshodnou zdaleka

všichni a že i při nedosažení společné dohody o významu objektu proces nebyl zbytečný – umožnil diskutujícím poznat umístění svého stanoviska mezi ostatními, najít blízké a protikladné významy.

Literatura:

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 1999, s. 407, ISBN 80-7367-040-2.
- FOSTER, Hal. a kol. *Umění po roce 1900*. Bratislava: Slovart. 2007. ISBN 978-80-7209-952-8.
- KULKA, Tomáš, CIPORANOV, Denis. Co je umění. Texty anglosaské estetiky XX. století. Červený Kostelec: Pavel Mervald. 2010. ISBN 978-80-87378-46-5.
- GOMPERTZ, Will. Na co se to vlastně díváme. 150 let moderního umění v cukru letu. Praha: Lidové noviny. 2014. ISBN 978-80-7422-300-6.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999, s. 164, ISBN 80-7178-309-9.
- LAMAČ, Miroslav. *Myšlenky moderních malířů*. 4. vyd. Praha: Odeon, 1989, 513 s. ISBN 80-207-0087-0.
- SOLSO, Robert, L. *The psychology of Art and the Evolution of the Conscious Brain*. MIT press, 1993, 287 s. ISBN 0-262-19484-8.
- VANČÁT, Jaroslav. *Tvořivost a obraznost ve Školním vzdělávacím programu*. 1. vyd. Praha: Vydavatelství MAC, 2008, 43 s. ISBN 978-80-86783-31-4.
- VANČÁT, Jaroslav. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Předpoklady gnozeologické analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2009. 248 str. ISBN 978-80-246-1625-4.
- VANČÁT, Jaroslav, SÝKOROVÁ, Lenka; *Zdeněk Sýkora, Grafika*. Praha, Gallery, 2008. 186 stran. ISBN 978-80-86990-36-1.

PaedDr. Petra Jašurková

Autorka vystudovala na Pedagogické fakultě University Mateje Bela v Banské Bystrici Učitelství pro 1. stupeň základné školy a Učitelství výtvarného umění pro základné, středné školy a gymnázia. V současnosti je doktorandkou Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

p.jasurkova@gmail.com

MÉDIUM VÝTVARNÉ PREZENTACE

Mgr. Jana Jungmannová

Notace: *Autorka v příspěvku shrnuje poznatky, které získala vedením žákovské galerie. Zabývá se zavedením pojmu média výtvarné prezentace do terminologie výtvarné pedagogiky a představuje výzkumné metody, které v práci s žáky ZUŠ Moskevská v Mostě využila.*

Klíčová slova: výtvarný výzkumný projekt, výstava, výtvarná pedagogika, případová studie, kvalitativní výzkum

Abstract: *Author summarize knowledges gained from pupil´s gallery management. Author explain term of medium artwork presentation and describe research methods used in her artwork research project.*

Keywords: *artwork research project, exhibition, art education, case study, qualitative research*

Úryvek z řízeného rozhovoru mezi výzkumníci a účastníkem výzkumu:

Ondra, 12 let: *Protože tohle měla být umělecká výstava, jenže já to nevidím jako uměleckou výstavu, protože já pod pojmem umělecká výstava si představím, že vejdu do galerie a vedle sebe jsou obrazy a já chodím mezi nima.*

Výzkumnice: *Hm, takže to umění je vlastně docela nuda.*

Ondra, 12 let...*no přijde na to, koukat na něj je nuda a dělat ho je zábava.*

Úryvkem z řízeného rozhovoru uvádím příspěvek, který má za cíl představit výzkumné metody používané ve výzkumném projektu žákovské galerie Zkušebna S-56 a dále pak nějaké možnosti interpretace získaných poznatků a jejich výsledné aplikace.

Volba výzkumné metody

Jednoznačnou volbou pro výzkumný projekt žákovské galerie Zkušebna S-56 je využití metod kvalitativního výzkumu. Rozhodně je

mylné domnívat se, že jde o jakýsi podřadný druh výzkumu. Jde o výzkum, který je pro obor výtvarné pedagogiky navýsost přínosný a lépe zohledňuje specifika našeho oboru. Jednou z metod kvalitativního výzkumu je pak případová studie. Případová studie detailně popisuje nebo rozebírá jeden nebo několik málo případů z praxe a zkoumá předem zvolený jev, v rámci jeho reálného kontextu. Velice důležitá je pak podstata případové studie. Jde o předpoklad, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Jedna z velkých předností případové studie je pak její praktičnost, kdy zpracování je založeno spíše na zkušenosti než na analýze či aplikaci nějaké teorie.

Krátké nastínění výzkumného projektu

Výzkumný projekt žákovské galerie Zkušebna S-56 aplikuje myšlenku postavenou na přesvědčení, že tvůrčí proces není ukončen, pokud nedojde k jeho kvalitní žákovské prezentaci. Vytváří tak výzkumnou situaci, kdy žák, student (účastník výzkumu) „završuje celý tvůrčí proces a ve finální poloze (prezentaci) pak doslova vysvětluje a odhaluje důvody, motivy a ambice svého usilování“²³. Je nucen svá díla třídit, vybírat, vytvářet souvislosti a celkově svou práci uchopit. Myšlenka nutnosti využití výtvarné prezentace jako nedílné součásti tvůrčího procesu žáka pro jeho dokonalé uchopení je pak nosnou pro celý výzkumný projekt. Projekt je realizován od roku 2011 v rámci učebny výtvarného oboru ZUŠ Moskevská v Mostě a od té doby již byla realizována celá řada výstavních projektů, které bývají zahájeny vernisáží, doplněny animacemi žáků či studentů popř. jinými aktivitami úzce spjatými s konkrétními projekty. Galerie je pravidelně propagována a teoreticky ukotvována na poli výtvarné pedagogiky, dále prezentována v místním tisku, televizi či webových stránkách (www.s56.cz) a podpořena i grantovou podporou ze strany grantové platformy FRVŠ.

23 MRÁZIK, M. *Výtvarná tvorba – prostorová tvorba*. Ústí nad Labem 2008.

Výhody případové studie v kontextu výzkumného projektu

Největší výhodou případové studie pro výzkumný projekt žákovské galerie Zkušebna S-56 je možnost její aplikace na dílčí případy výtvarné prezentace a jednotlivé aktéry a procesy za účelem jejich pochopení v přirozených podmínkách. Výzkum tedy zkoumá, jaké strategie fungují či nefungují v konkrétním předem definovaném případě. V koncovém důsledku pak lze využít možnosti kolektivní případové studie, kdy se porovnává více případových studií. V případě nastíněného projektu tento postup zabrání demonstrovat neexistující kvality, které může některý účastník projektu mít a jeho extrémní vybočení může negativně ovlivnit validitu výzkumu. Případová studie má ve výzkumném projektu žákovské galerie Zkušebna S-56 jasný cíl: usiluje o zachycení složitosti případu, jeho komplexnosti, popisuje vztahy v jejich celistvosti, dále pak může odhalit skryté souvislosti a vysvětlit příčiny konkrétních jevů²⁴. Neboli umožní popsat proces výtvarné prezentace v jejích jednotlivých fázích, nastíní její možné vazby na příbuzné obory a pomůže vysvětlit její nezastupitelnou úlohu ve výtvarné pedagogické praxi.

24 Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1st ed. Praha: Portál. pp.(104–116)

Stručný souhrn východisek pro výzkumný projekt

Novost, kterou již zmíněný výzkumný projekt přináší, je již patrná z toho, že podobný typ žákovského galerijního prostoru se v českém pedagogickém prostředí neobjevuje. Pokud pak ano, jde o prostory vzniklé až po roce 2011 a jsou jiným způsobem experimentální²⁵. Podpůrným mechanismem výzkumu jsou pak jeho východiska, která reflektují stav současného umění, prostor jeho prezentace a následné interpretace a pak dále apely současné pedagogické praxe. Jedná se o:

- rozšíření z někdejšího zaměření na samotné výtvarné (umělecké) dílo a jeho vizuálně obrazné prostředky na celý proces umělecké tvorby²⁶
- otevření galerijního provozu směrem k divákovi – vlastní zážitek z prezentace jako jedna z možných aktivizujících metod

25 viz Minigalerie při ZUŠ Randové v Ústí nad Labem

26 ZÁLEŠÁK, J. VANČÁT, J. *Koncept vizuální gramotnosti a možnosti její aplikace v českém vzdělávání*. In BABYRÁDOVÁ, H. DYTRTOVÁ, K. GÉRINGOVÁ, J. RAUDENSKÝ, M. VANČÁT, J. (ed.) *Mezi viděním a věděním (Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova)* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2

- obrovský důraz v pedagogické praxi na vlastní tvůrčí proces a jednu z nejdůležitějších podmínek výtvarného umění, kterou je „podmínka exhibice jeho produkce“²⁷
- silná nezávislá galerijní scéna posledních několika desítek let

Stav výzkumu

V současné chvíli již v galerii proběhlo několik desítek výstav a doprovodných programů žáků ZUŠ Moskevská a studentů KVK UJEP v Ústí nad Labem. Byly vybrány konkrétní případy, které lze zevšeobecnit, tedy pro výzkum dobře použít. „Výzkumnou otázkou“ byla stanovena teze o nezastupitelnosti výtvarné prezentace v rámci tvůrčího procesu žáků a sebrána jednotlivá data. Nejlepšími metodami získání dat se ukázaly řízené rozhovory, které byly pořizovány v průběhu jednotlivých fází výtvarné prezentace i v následných doprovodných programech²⁸. Dále budou využita data, která byla získána dotazníkovým šetřením. Dotazníková šetření byla zacílena na skupiny učitelů a žáků²⁹ a budou použita jako podpůrná argumentace vztažená k výzkumné otázce.

Výběr souboru

Výše popsáný výzkumný projekt se zaměřil na dvě skupiny, jejichž výběr proběhl zcela odlišně. Skupina první byla klasickou třídou, jejíž společnou charakteristikou byla přítomnost v semináři vždy ve stejný den a dobu. Celá skupina prošla oběma rolemi (vystavující, divák), postupně se všichni vystřídali – udělali svou výstavu. Další skupinou pak byla skupina s jinou společnou charakteristikou, chtěli vystavovat. Charakteristika tedy byla jejich hlavní motivací. Zvláštní skupinou jsou pak výstavy kolektivní (skupinové).

Důvěryhodnost šetření

Důvěryhodnost celého šetření v rámci výzkumného projektu je postavena na dlouholeté práci s dětmi v oboru výtvarné pedagogiky.

27 MRÁZIK, M. *Legitimita a kompetence*. In BABY-ŘÁDOVÁ, H. DYTRTOVÁ, K. GÉRINGOVÁ, J. RAUDENSKÝ, M. VANČÁT, J. (ed.) *Mezi viděním a věděním (Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova)* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2

28 Žáci byli obeznámeni s tím, že jsou rozhovory nahrávány. Vzhledem k délce nahrávek (cca 15–30 min.) žáci postupně nabyli zpět jejich vrozené spontaneity.

29 Obě skupiny byly dotazovány jak v roli vystavujících, tak v roli diváků výstavy.

Vybudovaný vztah s žáky (účastníků projektu), který je podložen i sedmiletou vzájemnou spoluprací dává celému šetření i další možné rozměry. Přenositelnost, tedy další aspekt dobrého kvalitativního výzkumu, je zaručena jiným učitelem, který se projektu podílí³⁰.

Závěrem

Závěrem je dobré připomenout, že v důsledku je největším cílem výběru metod výzkumného projektu, přistupovat k tvorbě nových závěrů s maximálně možnou otevřeností. Žák k výtvarné prezentaci většinou přistupuje „zcela intuitivně v závislosti na dosavadní kulturní zkušenosti a svých výtvarných dispozicích. Úkolem učitele výtvarné výchovy je na tuto intuici navázat a rozvinout z ní poučený přístup založený na znalostech získaných na základě reflexe vlastní tvorby.“³¹

Literatura:

- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4
- MIOVSKÝ, Michal: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing, 2006.
- MRÁZIK, M. *Legitimita a kompetence*. In BABYRÁDOVÁ, H. DYTRTOVÁ, K. GÉRINGOVÁ, J. RAUDENSKÝ, M. VANČÁT, J. (ed.) *Mezi viděním a věděním (Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova)* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2
- MRÁZIK, M. *Výtvarná tvorba – prostorová tvorba*. Ústí nad Labem 2008
- RŮŽIČKOVÁ, R. : *Relační myšlení dětí při (dynamické) konstrukci vizuálního prostoru*. Univerzita J.E.Purkyně v Ústí nad Labem, 2013
- SÝKOROVÁ, L.: *Konečně spolu. Česká nezávislá galerijní scéna 1990—2011*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2011. ISBN 978-80-7414-419-6
- ZÁLEŠÁK, J. VANČÁT, J. *Koncept vizuální gramotnosti a možnosti její aplikace v českém vzdělávání*. In BABYRÁDOVÁ, H. DYTRTOVÁ, K. GÉRINGOVÁ, J. RAUDENSKÝ, M. VANČÁT, J. (ed.) *Mezi viděním a věděním (Sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova)* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2

30 MgA. Luděk Prošek je učitelem výtvarného oboru na ZUŠ Moskevská v Mostě, ověřuje ve své práci nové poznatky z výzkumu získané.

31 RŮŽIČKOVÁ, R.: *Relační myšlení dětí při (dynamické) konstrukci vizuálního prostoru*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013.

Mgr. Jana Jungmannová

Absolventka Vysoké školy pedagogické v Hradci Králové (obor Ma-Vv pro SŠ, 2003).
Od ukončení studia pracuje jako učitelka postupně na jednotlivých typech škol (2003—2005 ZŠ Obránců míru v Mostě, 2005—2008 VOŠ, OA a SPgŠ v Mostě, od 2008 ZUŠ Moskevská v Mostě). Od roku 2010 je v interním doktorském studiu na KVK PF UJEP v Ústí nad Labem.

janina.jungmannova@seznam.cz

PROCES FLOW A JEHO PROMĚNNÉ V TEORII VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Mgr. Markéta Kvasničková (Karlíková)

Anotace: *V příspěvku se snažím o srovnání pojmu flow, jako stavu plynutí a procesu Flow, interakci výzev, schopností (a pozice učitele edukativním procesem). Proces zahrnující sledování motivace, autotelickou činnost, seberegulaci může být blízký procesu tvorby umělce. Zároveň je pro tento proces klíčové zvyšování nároků na komplexnost ze strany učitele a žáka – jehož motivaci se učitel snaží facilitovat.*

Klíčová slova: *flow, motivace, edukace, výtvarná výchova*

Abstract: *In my paper I try to compare flow phenomenon with process, which I call Flow process. Such process can be viewed as an interaction of challenges, skills as tools of an arts teacher in educational process. It involves observing motivation, enhancing autotelic process, self-regulation as a potential part of creative process of an artist. In field of education it is alike to rise of complexity of a student-teacher interaction over a piece of art, whose intrinsic motivation the teacher tries to facilitate.*

Key words: *flow, intrinsic motivation, arts education*

V úvodní části textu přiblížím pojem flow, jak je často citován v souvislosti s tvorbou. Mohl by být zajímavým podnětem pro tvorbu u žáků, přes jeho nízký výskyt u žáků ve VV (4 %) bude text více zaměřen na proměnné při jeho vzniku, a především jejich využitelnost nejen k dosažení **stavu flow**, ale klimatu vhodného pro efektivní vyučování. V textu načrtnu myšlenku o komplexních podmínkách obecných proměnných schopností a výzev oproti intervencím učitele – tedy **procesu, který budu označovat Flow**. Pokud bude tento pojem dobře uchopen, bude jednodušší předejít nedorozuměním ohledně vztahu tohoto procesu k pedagogice, ale také k tvořivosti. Tím, že je teoretický základ procesu vystavěn na opakovaném

ověřování faktů z vývojové a hlubinné psychologie měl by vyjadřovat respekt nejen k osobnosti žáka, ale také učitele.

Podchyzení schopností vzbudit v žácích motivaci a využít výchovného, vzdělávacího a osobnostně-rozvojového nadšení je aktuální otázkou výzkumu zaměřeného na úspěšnou praxi učitelů (a také Standardu učitele v práci s žakovským portfoliem). Zároveň je ale „univerzální koncept“ flow také kritizován pro neexistenci všemi akceptované definice flow v termínech neurověd jako kognitivní synchronizaci a pozornostních a odměňujících sítí neuronů v mozku, který není dostatečně experimentálně prokázán (Weber, 2009). Důsledný výzkum, svědčící proti plošné aplikovatelnosti flow fenoménu, byl proveden v oblasti zkoumání motivace a výkonu v počítačových hrách-jako formě edukace (Bartle, 1996, Yee 2005, Shery 2006). Zároveň je tento stav pro pedagogiku lákavým, z důvodu imperativu vnitřní motivace ze strany žáků a možnostem větší spolupráce mezi žáky (např. podle Vygotského zóny nejbližšího vývoje, respektu k Piagetovu pojetí vývoje abstraktního myšlení) a učitelem bez ohledu na hodnotící prostředí (prospěl/ neprospěl). Hodnocení postupného pokroku a začleňování závazků RVP do proměnných flow: výzvy a schopnosti se učitelé nevzdávají individualizace ve výuce. (napr. komponentou je analýza didaktického potenciálu pro jednotlivé žáky a drobné modifikace v práci s nimi, aby se více přiblížili stavu flow a zvyšovali kvality na ose schopností – což by mohl být přínos procesu Flow pro výuku VV).

Pro umělce tento proces probíhá „přirozeněji“, žák se může od umělce učit – alespoň ze stránky procesu výstavby díla:

POZICE UMĚLCE V procesu Flow jsme si v daném úkolu vědomi schopností, cítíme určitou míru motivace, podle zkušeností také odhadujeme jak se přiblížit výsledku práce. V oblasti tvorby, z pozice zkušeného umělce jsme schopni do určité míry (podle našich limitů) tento proces řídit a udržet se ve stavu vyrovnaných výzev a schopností.

POZICE ŽÁKA Pokud jsme v pozici žáka (případně pokud se za něho považuje také umělec), máme za úkol rozšířit své schopnosti o vědomosti, technické možnosti práce s výtvarnými médii, komunikaci o tvorbě, orientaci v oblasti dějin umění, zlepšení schopnosti srovnávat a kriticky o umění přemýšlet, být schopen variací svých pracovních postupů, atd. Výuka může obsahovat také prvky

psychologie vnímání (gestaltu a variací nedokončených, otevřených úloh, např. výukou teoretických pojmů na základě slovníčku a jeho postupnou integrací do výuky, prací testující limity technické dovednosti práce s výtvarnými médii).

Výsledkem procesu Flow by měla být **zpětně reflektovatelná** zvyšující se úroveň porozumění problematice/ posunu v tvorbě/jazykové úrovni komunikovatelnosti obsahů/ estetickém vnímání/ orientaci v dějinách umění atd. V osobnosti žáka zažívajícího **optimální prožívání probíhá integrace Self** při stále se zvyšující komplexnosti úloh a případném navození pocitu flow. Růst komplexity je na počátku důležitý jen u 2 % respondentů, ale v průběhu autotetické činnosti je z 13 % nutný k udržení zájmu o činnost-růstem schopností a navšování výzev (Cziksentmihalyi, 1988, Mareš, 2013) Zároveň učitel je facilitátorem procesu, kdy flow stav může a nemusí nastat. Jedním z možných úkolů učitele je pozorovat chování žáka, facilitovat dílčí pokroky v zadané práci a postupně „hodnotit“ zvládané pokroky. Pozorování a intervence učitele vychází nejvíce z obecně sdílených poznatků o tom, jak se flow projevuje/je zažíváno (výběr): **1. autotelická činnost, 2. zpětná vazba, 3. vnitřní motivace, 4. růst komplexity Self, autoregulace a komplexity zadaných úkolů – výzva a schopnosti** s klíčovými body setkání výzev a schopností, které může učitel regulovat:

- 1. zaměřením se pouze na činnost samotnou,** která je sama o sobě cílem (nenechat se vyrušovat vnějšími podněty, mít výtvarná média po ruce) může přispět ke stavu flow, ale ve výsledku nemusí být artefakt estetický, ani nemusí proběhnout žádná kvalitativní změna v oblasti výzvy a schopnosti pro oblast edukace ve VV. Tvoření může být „pouze“ vyhotovením artefaktu. Možnou intervencí, která obsahuje posun, je ponechat volnost a nechat žáky (s respektem) předem slovně obhájit zamýšlený postup v tvorbě-komunikaci nad vznikajícím artefaktem. Také společně mluvit o očekávaném sdělení (komunikovaného) obsahu.
- 2. užívání vhodných prostředků k dosažení spokojenosti s dílčími výsledky/hodnocení nejen u žáka,** ale také učitele, variabilitu práce s médii, kombinovat možnosti výtvarného jazyka média a slovní/fyzické korekce artefaktu učitelem (např. nabídku úhlu místo tužky/jiného formátu-tak aby více odpovídaly

zamýšlenému výsledku (žáka po dohodě s učitelem) i přes prvotní ostych, obavu z experimentu u žáka)). Otevřený prostor pro žákovy otázky, spontánní nápady, přístup k tvořivosti – jakožto otevřenému prostoru variabilních obrazivých představ, vlastních prekonceptů (případných katachrezi), užití metafor.

3. **podporovat motivovanost, sebehodnocení a dobrovolnost** – (využit faktu hodnocení VV jako oblíbeného a méně obtížného předmětu, Hrabal, Pavelková: 2010, s. 42) Pokud žák začal pracovat samostatně, nepotřebuje tolik zpětnou vazbu spolužáků a učitele. Podporovat návrhy experimentů s výtvarnými médii v logické návaznosti na jejich poznané vlastnosti, s rozšířením žákových schopností je ověřit v praktické práci. Povzbuzovat žáka v hodnotových soudech o průběhu práce-povolit spolupráci při vytváření úkolů, nebránit se použití pomocných vizuálních předloh, vybavování si souvislostí s naučným (např. vlastností výtvarných médií, rozdílných vlastností a postupů u užití temperové a olejové malby z dějin umění).
4. **podporovat sebereflexi a seberegulaci/autoregulaci** (např. emocí, afektů, přístupu ke vzdělávání v oboru) Nechat žáky nahlédnout do různých pohnutek ve vztahu k Výtvarné výchově, pro výběr ztvárnění tématu, výběru motivu a vedení žáků k toleranci ke sdělovaným obsahům. Podpora intimního vztahu k tvorbě a respekt. Zvyšování sebedůvěry, podpora verbalizace. Podpora vnímání oboru Estetické Výtvarné výchovy se specifiky vizuálního vnímání, tvorbou různě zdařilých artefaktů/ estetických počinů, zahrnujících různá výtvarná i vhodně použitá-nepřevoplánově použitá technologická média. Chápání tvorby a estetiky v sociálním kontextu (minulosti i současnosti), by mohla být již komplexní schopností vzdělaného, motivovaného a nejen talentovaného žáka.

UMĚLEC	ŽÁK
DOSAHUJE STAVU FLOW udržováním dostatečných schopností pro úspěšné zvládnutí výzev k estetickému výsledku	JE PONOŘENÝ DOČINNOSTI, věnuje se jí dobrovolně, osvojuje si nové a využívá možnost se zlepšit. JAK MÁM POKRACOVAT TVORIVĚ DÁL?
VÝZVY PŘEVYŠUJÍ SCHOPNOSTI hledání jiných možností vyjádření, zlepšení se, samostudium, atd. Nastává úzkost, absence flow stavu. Nespokojenost, nedostatek estetického uspokojení, nejistota.	VÝZVY PŘEVYŠUJÍ SCHOPNOSTI učitel hledá prostředky k doplnění potřebných dovedností, znalostí, JAK MÁM POKRACOVAT? nemám prostředky
SCHOPNOSTI PŘEVYŠUJÍ VÝZVY pocit mar- nosti, ÚZKOSTI, v tvorbě nenastává nuda!	SCHOPNOSTI PŘEVYŠUJÍ VÝZVY student může zažívat nudu, případně úzkost, CO MÁM DĚLAT? nemám další postup

Nejvíce popsanou a relevantní oblastí výzkumu flow pro účely pedagogiky a didaktiky umění je zkoumání zkušenosti s estetickým zážitkem. Jde však o obsahově a formálně uvědomilejší formu zažívání flow. Po obsahové stránce toto poznání doprovází radost, údiv a zvědavost. *Obsahová stránka zážitků může být různá, ale formální stránka, struktura estetické zkušenosti nebo flow je totožná u každého pozorovatele.* (Cziksentmihalyi, M. 1990, s. 18) Stejně jako u flow se v estetickém zážitku setkávají centrální komponenty: prolínání pozornosti a vědomí zaměřeného na objekt zájmu a v něm vnímaná výzva (např. artefakt nebo vykonávanou zájmovou činnost, sport) a schopnosti pozorovatele (v případě artefaktu se budou měnit vzhledem ke zvyšující se náročnosti posuzování formální, obsahové, kunsthistorické) stránky artefaktu. Pozornost bude nejvíce zaměřena, právě pokud budou vyváženy zvyšující se schopnosti a zároveň výzvy, před kterými pozorovatel stojí a zároveň ten, kdo úkol zadává stále mírně zvyšoval očekávání nad současné možnosti žáků. A to v pozorovací a haptické činnosti, praktické práci s výtvarnými médii a intelektuální stimulací (s ohledem na žákovu osobnost, psychologický vývoj dítěte a jeho integraci, naplňování RVP, ŠVP). Estetická zkušenost se odehrává mezi divákem a uměleckým dílem, ale také zahrnuje třetí aspekt, který reprezentuje všechny percepční, emocionální, intelektuální a komunikativní faktory. Podle profesora Cziksentmihalyiho (Cziksentmihalyi 1990, s. 180) se člověk podle svého věku a zkušeností postupně ve vnímání estetické zkušenosti rozvíjí. „Zdá se, že mnoho lidí je nejdříve přitahováno vizuální stránkou formálních kvalit objektu, jako je neobvyklý výrazný tvar nebo

pestrá kombinace barev. Bibliografické odkazy a emoční obsah jsou často druhým krokem. Intelektuální výzvy jsou obvykle objeveny později a mnohdy bezděčně. Někteří lidé jednoduše vzdorují používání intelektuálních schopností, aby objekty popsali, snad ze strachu, že by historické nebo sociologické poznatky zasahovaly do smyslových interakcí a rušily soustředění nutné pro udržení oné zkušenosti. Z toho usuzují, že intelektuální přístup je neslučitelný s opravdovou estetickou zkušeností.“ Do podobné úvahy o střetu obou dimenzí reakcí na umělecké dílo se pouští také J. Elkins (2007, s. 80). Schopnost být otevřený k novým dimenzím pohledu a vnímání uměleckého díla může být totožné se schopností získat přehled a vzdělání ve výtvarném umění.

Teorie Flow byla v amerických středních školách srovnávána s efektivitou výuky v Montessori školách. Byla tam diskutována otázka efektivity, spontaneity a tvořivosti. Zkoumány byly psychologické potřeby žáků v rané adolescenci a byly nalezeny afinity právě s koncepcemi *spontánní koncentrace* (Montessori, M.: 1964, s. 83–84) jak u předškolních dětí, tak i žáků v adolescenci.

Výsledkem estetické zkušenosti ve formální oblasti může být náhlé rozšíření pohledu, přepracování nebo srovnání dříve nabytých informací o uměleckých dílech, daném historickém období, výtvarné technice, médiu atd. Estetická zkušenost může být závislá na vnějších okolnostech (prostředí a vybavení, které má učitel k dispozici-limity, ale také estetikou prostředí, kterým je student pravidelně obkloповán, předsudky a hodnotu přisuzovanou umění jeho blízkými-tedy proměnné, od kterých se může prožitek odvíjet. Artefakt a zkušenost zážitku – vizuální stimulus a zpracování umělce spolu s kulturním zázemím, který podporuje určitou funkci formy estetického zážitku, jsou dva na sobě závislé póly zaměření pozornosti, mezi kterými se divák pohybuje. Důležitou roli zastává v estetickém zážitku diskutovaná estetická distance. Při níž je důležité být si vědom hranice, na které se divák nesoustředí příliš na vlastní prožitky, ale ani na technické charakteristiky a soudy o artefaktu. To popisuje Zuska (2001, s. 53) jako poddistancování a předistancování.

V oblasti pedagogiky by mohla být pro učitele důležitá a přínosná otázka reflexe vlastního stylu výuky, ale i znalost osobnosti žáka a jejich případného vzájemného vztahování se. Teoretický rámec

dizertační práce zmiňuje některé znovuobjevované teorie učení (L. Vygotskij, J. Piaget, M. Montessori – pro pedagogiku středních škol), vliv motivace, hlubinné dymanické psychologie. Tím, že Flow je dynamický strukturovaný proces (pravděpodobně také tvořivý) postupných kroků s jasnými didaktickými cíli – není u každého žáka jasně definován cíl konečný nebo totožný s představou o cíli z pohledu učitele (např. V případě artefaktu). Jde o pomocné „vodítko“ k definování důvodů výskytu slepých míst pro v procesu objevování a učení. Proto je možné v takovém systému pracovat s překvapením, náhodou a chybou. Díky pozitivní psychologii a jejímu zájmu o flow je tento jev v pedagogice citován stále častěji (Woolfolk 2008, Seligman 2009, Mijer et al 2009, Slezáčková 2012, Mareš 2013, Hrabal, Pavelková 2010,). Dlouhodobě se termíny pocitů štěstí a smysluplnosti zabývá prof. J. Křivohlavý (2013), který cituje výňatky teorie a výzkumu v některých pasážích odlišným způsobem. Důležitým přesahem propojujícím Flow, **paměť** a předávání obsahu výuky výtvarné výchovy je estetika. V dizertační práci vycházím z poznatků uvedených v knihách K. Brucknerová(2011) a výzkumu Věry Uhl-Skřivanové (2011).

Literatura:

- CZIKSENTMIHÁLYI, M., Csikszentmihalyi, I. S.: *Optimal experience. Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge University Press: 1988, 416 s.
ISBN 0-521-43809-8
- CZIKSENTMIHÁLYI, M.: *Flow. Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row, 1990. ISBN 978-0061339202
- ELKINS, J.: *Proč lidé pláč před obrazy*. Praha: Academia, 2007, 368 s.
ISBN 978-80-200-1509-9
- ZUSKA, V.: *Estetika, úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Triton, Praha, 2001,
ISBN 80-7254-194-3

Mgr. Markéta Kvasničková (Karlíková)

Autorka je studentka doktorského studia na katedře Výtvarné kultury UJEP, absolventka Univerzity v Hradci Králové PDF oboru VVAJ, v současnosti na RD, vyučující na gymnáziu a ve volném povolání lektorky.

markuschka@yahoo.com

DIDAKTICKÁ LITERATURA PRO PŘEDMĚT VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Mgr. Miloš Makovský

Anotace: Příspěvek se zabývá dosavadními poznatky doktoranda při analýze didaktické literatury, vztahující se k předmětu výtvarná výchova. Navazuje na dílčí výsledky výzkumu v rámci grantu IGA (KVK PF UJEP, 2012—2013). Dále čerpá zejména z aktuálního projektu „Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na základní škole. Vztah obsahu, formy a historického kontextu jako východisko pro tvorbu nového didaktického materiálu“, který je realizován rovněž na KVK PF UJEP a doktorand je jeho hlavním řešitelem. V rámci tohoto projektu je kompletován seznam dostupné didaktické literatury pro předmět VV na ZŠ a hledány způsoby, jak tuto literaturu porovnávat a hodnotit.

Klíčová slova: didaktická literatura, učebnice, analýza, inspirační zdroje.

Abstract: This article deals with the author's knowledge in the analysis of didactic literature related to the Art education. It builds on the partial results of earlier research (KVK UJEP, 2012—2013). It draws mainly from the current project „Analysis of selected didactic literature for art education in elementary school. Relationship of the content, form and historical context as a basis for the creation of new educational material“, which has also been implemented at KVK UJEP and the author's principal investigator. In this project is assembled a list of available didactic literature for art education subject in the elementary school and finding ways, how to compare and evaluate this literature.

Key words: didactical literature, textbook, analysis, inspirational resources.

V roce 2011 autor tohoto příspěvku zakončil své magisterské studium diplomovou prací „*Ema mele matchu*“ s podtitulem „*O české čajovně a o čaji v českém výtvarném umění.*“ Tématu aktuálně rozvíjené dizertační práce byla sice velice vzdálená, jedna z dílčích úvah však vytváří jistě myšlenkové kontinuum: *jaké tištěné didaktické materiály učitel výtvarné výchovy používá a proč? Může neoficiální a spíše inspirační materiál suplovat chybějící učebnice pro tento předmět? Jak lze zadat výtvarný úkol, aby žákovi poskytl potřebné mantinely a zároveň nebyl příliš návodný?*

Diplomová práce obsahovala jedenáct rozhovorů s vybranými osobnostmi, které se z různých úhlů pohledu vyjadřovaly k danému tématu. Dohromady tvořily potřebnou informační základnu a zároveň svou pestrostí plnily funkci motivační. Zkušený učitel výtvarné výchovy či pozorný žák/student by po jejich přečtení neměl mít problém vystavět vlastní výtvarné zadání, byť se nejedná o žádný návod a figuruje zde jakýsi moment „nedořečenosti“: „*Zejména náboženství často mluví v paradoxech, protože systematický výklad by mohl být jen polopравdou. Nedořečeností lze postihnout i to, co se jinak přičí doslovnému popisu.*“³² V ještě těsnějším vztahu k výtvarné tvorbě pak můžeme mluvit například o buddhistickém termínu „Jugen“: „*Podle tohoto kritéria je proces zdokonalování lepší, než dokonalost sama, prázdné místo na obraze výmluvnější, než zbytečný tah štětcem. (...) Podle japonské estetiky jsou podstatou umění zámlky, náznaky, podněty k zamyšlení.*“³³ I přes jistou neformálnost může být podobná publikace nepochybně zařazena mezi *didaktické prostředky*³⁴, či spíše *didaktickou literaturu* (v tomto smyslu ji budeme chápat i v následujících odstavcích), neboť je v určitém vztahu s kurikulárními dokumenty a lze ji uvádět do vztahu s dalšími didaktickými prostředky.

Vrátíme-li se k tématu dizertační práce, nutno zmínit výzkumný projekt „*Analýza inspiračních zdrojů a didaktických prostředků pedagoga primárního vzdělávání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. Návrh aktuálních didaktických prostředků a materiálů v souladu se vzdělávací oblastí RVP Umění a Kultura.*“³⁵ V jeho rámci byla realizována rešerše využívané didaktické literatury učiteli výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ. Vedle sebe se tak na předních příčkách co do četnosti využívání objevily například publikace *Knihy výtvarných nápadů*³⁶

32 MAKOVSKÝ, Miloš. *Ema mele matchu: O české čajovně a o čaji v českém výtvarném umění.* Ústí nad Labem, 2011. Diplomová práce. Univerzita J. E. Purkyně, s. 27.

33 SEN XV, Sósícu. *Cesta čaje, mysl čaje.* Praha: Pragma, 2000. Doslov k českému vydání, s. 102. ISBN 80-7205-170-9.

34 soubor všech materiálních předmětů fungujících při realizaci vzdělávání. PRŮCHA, J.: *Učebnice: teorie a analýza edukačního média.* Brno: Paido, 1998, s. 14–16.

35 realizováno na KVK PF UJEP v letech 2012–2013, řešitelka doc. Jitka Géringová, Ph.D., autor textu byl spoluřešitelem.

36 WATT, Fiona. *Knihy výtvarných nápadů.* 1. české vyd. Praha: Svojtka, 2009, 96 s. ISBN 978-80-256-0313-0. (celkem 7×)

a metodická příručka *Výtvarná výchova v 1. a 2. ročníku*³⁷ z roku 1984. To je jistě zajímavý kontrast, ilustrující současnou situaci výtvarné výchovy, byť z výzkumného vzorku 36 učitelů nelze vyvozovat žádné relevantní závěry.

V rámci téhož výzkumného projektu byla provedena rešerše a interní hodnocení vybraných didaktických publikací (celkem 33 titulů), kterou autor tohoto textu nadále rozvíjí v rámci projektu SGS „*Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na základní škole. Vztah obsahu, formy a historického kontextu jako východisko pro tvorbu nového didaktického materiálu*“, v jehož řešitelském týmu jsou i další studenti doktorského studia na KVK PF UJEP (Mgr. Blažková, Mgr. Myšáková, Mgr. Zoufalý).

Dílčím cílem tohoto projektu je kompletace seznamu dostupné didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na ZŠ, který je průběžně doplňován a k dispozici na webu projektu³⁸. V seznamu literatury jsou kromě základních bibliografických údajů uváděny také informace o případné doložce MŠMT a informace o „kategoriích“ (učebnice, hobby literatura, pracovní listy apod.). Literatura v tuto chvíli není rozlišována podle toho, zda je určena učitelům nebo žákům. Jde o vytvoření co nejširší informační základny pro budoucí stanovení konkrétního výzkumného postupu. Zároveň již nyní může sloužit jako zdroj informací pro určitý okruh uživatelů (např. učitelé z praxe či naopak teoretici z akademického prostředí). Rovněž časový horizont je v tuto chvíli velmi široký (zahrnuta je literatura od vzniku samostatného předmětu výtvarná výchova do současnosti).

Podíváme-li se na *Seznam učebnic a učebních textů se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání platný ve školním roce 2013/2014*³⁹ (stav ke dni 17. 10. 2014), vidíme zřetelný nepoměr mezi počty schválených publikací pro jednotlivé předměty a nepříliš pestrou nabídku titulů pro předmět výtvarná výchova (viz následující tabulka, pro srovnání je uveden i rok 2013):

37 POUPA, Vladimír a Jan VOSEČEK. *Výtvarná výchova v 1. a 2. ročníku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. (celkem 3×)

38 Seznam literatury. *Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na základní škole*. [online]. 2015 [cit. 2015-02-11]. Dostupné z: <http://sgs.knizky.kaveka.cz/>

39 Schvalovací doložky učebnic: Seznam učebnic pro základní, střední a speciální vzdělávání. *MŠMT ČR* [online]. 2014 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/ucebnice_zs_opravy_listopad/Seznam_2014_09_ZS.docx

Předmět	2013	2014
Český jazyk a literatura (1. stupeň)	135	158
Český jazyk a literatura (2. stupeň)	48	49
Anglický jazyk	219	234
Německý jazyk	42	43
Francouzský jazyk	8	8
Ruský jazyk	14	14
Španělský jazyk	7	7
Český jazyk jako cizí jazyk	2	2
Matematika a její aplikace (1. stupeň)	75	75
Matematika a její aplikace (2. stupeň)	76	78
Informační a komunikační technologie	4	4
Člověk a jeho svět	80	81
Dějepis	31	32
Výchova k občanství	14	13
Fyzika	31	31
Chemie	13	13
Přírodopis	31	32
Zeměpis	36	37
Hudební výchova	14	15
Výtvarná výchova	10	10
Výchova ke zdraví	1	1
Člověk a svět práce	6	5
Volitelné předměty, doplňující vzdělávací obory, různé	26	35

Kritéria, podle kterých je udělována doložka MŠMT, jsou stanovena ve směrnici, dostupné na webu MŠMT ČR⁴⁰. K této problematice a ke komparaci doložkového řízení v různých zemích byla napsána celá řada textů a akademických prací. Pro nás je spíše zajímavý fakt, jak málo oficiálně schválených učebnic předmět výtvarná výchova má, proč tomu tak je a jak si s takovou situací dokáží poradit učitelé.

Z diskuse se zástupci nakladatelství Fraus⁴¹ vyplývá, že učebnice výtvarné výchovy se částečně vymyká koncepci ostatních učebnic (např. potřeba velkého množství obrazových materiálů) a že zatím není k dispozici autorský tým, který by se do takového projektu pustil (přestože v roce 2013–2014 vydalo nakladatelství Fraus učebnici

⁴⁰ Schvalovací doložky. MŠMT ČR [online]. c2015 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/32170/download/>

⁴¹ Přednáška *Jak se dělá učebnice I.*, Katedra výtvarné kultury PF UJEP, 15. 12. 2014. Přednášející: *Mgr. Oldřich Ježek* a *Mgr. Radka Šmahelová*.

Hudební výchovy, v mnoha ohledech spřízněného předmětu). Svou povahou by výtvarné výchově vyhovovala spíše interaktivní nebo online platforma, s obojím má Fraus již své zkušenosti. Není tedy vyloučeno, že v blízké době se podobný projekt uskuteční.

Prozatím si ale učitelé výtvarné výchovy musí vystačit s dosavadními schválenými publikacemi, případně s vlastním výběrem. Zajímavým uchazečem o jejich pozornost je stále rostoucí nabídka publikací a autorských knih, vytvářených výtvarnými umělci či osobnostmi z jiných oborů, než je pedagogika umění. Didaktický záměr a edukační přínos jsou proměnlivé, často však, dle názoru autora tohoto textu, vyšší, než u primárně didaktických publikací. Naproti „*Myslece v krabičce od sýra*“⁴², zástupci hobby literatury šablonovitého charakteru, tu stojí svěží a hravé publikace, které nemají problém s naplněním vybraných klíčových kompetencí RVP ZV, aniž by to jejich autoři cíleně zamýšleli. Jako jeden příklad za všechny uvedme sešit „*Ať se tužka zapotí*“⁴³, poměrně kreativní období klasických „omalovánků“, která se nebojí otevírat např. multikulturní témata, a svou formou nepodbízí ke stereotypnímu výtvarnému projevu.

Jedním z faktorů, který byl sledován již v prvním z výše uváděných výzkumných projektů, byla otázka: „*Jakým způsobem a v jaké míře jsou v didaktických materiálech zastoupeny odkazy na současné výtvarné umění?*“ Tento faktor se ukázal jako klíčový při prezentaci příspěvku na konferenci „*Co dělá dnešní umění nesrozumitelným*“⁴⁴ (Mgr. Blažková spolu s autorem tohoto textu). Částečně totiž zodpovídá otázku, nastolenou v názvu konference. Byť by byly aktuálně schválené učebnice pro výtvarnou výchovu sebekvalitnější, od jejich prvního vydání uplynulo patnáct let a o odkazech do současného výtvarného umění tedy nemůže být řeč. Současný knižní trh dokáže sice tuto mezeru zaplnit, ale učitelé se o takových publikacích nemusí dozvědět, nebo k nim nemusí mít důvěru. Jako příklad uvedme knihu „*Proč obrazy nepotřebují názvy*“ autorů Ondřeje Horáka a Jiřího Franty. Ta navíc odpovídá na v praxi poněkud upozaděnou složku výtvarné výchovy – kromě vlastní výtvarné tvorby žáků je klíčová také její reflexe a interpretace.

Vrátíme-li se obloukem na začátek tohoto textu, ke zmiňovaným rozhovorům, i zde se nyní nabízí možnost realizovat sérii rozhovorů s autory významných domácích publikací, které se dotýkají výtvarné výchovy na ZŠ. Jejich tvůrci často reprezentovali/reprezentují významné

42 DOŇAROVÁ, Veronika. *Co umí barvy, nůžky, lepidlo: nápady pro tvorbu malých dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007

43 DUTKOVÁ, Dora, Karel KOUBA a Martin KUBÁT. *Ať se tužka zapotí*. 1. vyd. V, 2011, 48 s. ISBN 978-80-87429-19-8.

DUTKOVÁ, Dora, Karel KOUBA a Martin KUBÁT. *Ať se tužka zapotí 2*. 1. vyd. Praha: Fra, 2012, 48 s. ISBN 8087429401.

44 FUD UJEP, Ústí nad Labem, 22. 10. 2014.

proudy v historii tohoto oboru (Jaroslav Brožek, Věra Roeselová, Ra-
dek Horáček, Pavel Šamšula, Jaroslav Bláha a další).

Literatura:

DUTKOVÁ, Dora, Karel KOUBA a Martin KUBÁT. *Ať se tužka zapotí*. 1. vyd. V, 2011, 48 s. ISBN 978-80-87429-19-8.

DUTKOVÁ, Dora, Karel KOUBA a Martin KUBÁT. *Ať se tužka zapotí* 2. 1. vyd. Praha: Fra, 2012, 48 s. ISBN 8087429401.

HORÁK, Ondřej. *Proč obrazy nepotřebují názvy*. 1. vyd. Ilustrace Jiří Franta. V Praze: Labyrint, 2014, [92] s. ISBN 978-80-86803-28-9.

MAKOVSKÝ, Miloš. *Ena mele matchu: O české čajovně a o čaji v českém výtvarném umění*. Ústí nad Labem, 2011. Diplomová práce. Univerzita J. E. Purkyně.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. c2013—2015 [cit. 2015-02-10].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998, 148 s. ISBN 80-859-3149-4.

Mgr. Miloš Makovský

Autor vystudoval učitelství výtvarné výchovy na PF UJEP, působí zde jako odborný asistent a interní doktorand. Pracuje jako učitel výtvarného oboru na ZUŠ. Je členem redakce literární-kulturního časopisu H_aluze, zajímá se o zprostředkování výtvarné tvorby, knižní design a typografii.

milos.makovsky@yahoo.com

PŘÍPRAVA REALIZACE SPECIFICKÉHO VÝZKUMU V RÁMCI DISERTAČNÍHO PROJEKTU: INSTALACE UMĚLECKÉHO DÍLA JAKO FORMA EDUKACE

Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková

Anotace: Příspěvek představí klíčové body plánovaného výzkumu, jenž je součástí disertační práce *Instalace uměleckého díla jako forma edukace*. Cílem výzkumu je popsat existující způsoby, jak galerie a muzea současného umění využívají instalaci uměleckého díla jako nosič sdělení a vzdělávací nástroj. Součástí příspěvku je také přestavení několika konkrétních příkladů výstavních projektů, které jsou inspiračními zdroji pro téma projektu i plánování dalšího postupu a metodologie výzkumu.

Klíčová slova: výstava, instalace uměleckého díla, architektonické řešení výstavy, zprostředkování umění, galerijní pedagogika.

Abstract: This text will introduce the key points of the research, which is part of the dissertation theme called *Installation of the artwork as a form of education*. The aim of the research is to describe the existing ways used by galleries and museums of contemporary art through installation of artwork as a carrier of communication and educational tool. Part of this article is also introduction of a few specific examples of exhibition projects, which are sources of an inspiration for the theme of the project and planning for the next steps and research methodology.

Key words: exhibition, artwork installation, architectural design of the exhibition, mediation of art, gallery education.

Cílem následujícího textu je přestavit klíčové kroky plánovaného výzkumu realizovaného v rámci disertační práce *Instalace uměleckého*

díla jako forma edukace. Cílem výzkumu je popsat existující způsoby, jak výstavní instituce využívají instalaci uměleckého díla jako nosič sdělení. Zatímco ve středu zájmu galerijní pedagogiky je práce galerijních lektorů a metody využívané při přípravě a realizaci edukačních programů, téma projektu souvisí s galerijní pedagogikou spíše okrajově a teoreticky mu zatím bylo věnováno méně pozornosti. Středem našeho zájmu jsou prostředky, skrze které galerie a muzea zaměřená na prezentaci současného umění zprostředkují informace o prezentovaném autorovi a kontextu vzniku vystavených děl v rámci expozice bez přítomnosti galerijního lektora.

Náš zájem o galerie a muzea zaměřená na prezentaci současného umění vyplývá z povahy soudobého umění, jež je všeobecně považováno za nesrozumitelné a nepřístupné širší neodborné veřejnosti. Divák tváří v tvář současnému umění pociťuje největší míru neinformovanosti a nedostatečné kompetentnosti tomuto umění „porozumět“. Většina muzeí a galerií si již uvědomuje důležitou roli animačních i jiných typů edukačních programů, které nejen že poskytují divákovi doplňující informace, ale zároveň jej cíleně vedou k pozornějšímu vnímání uměleckého díla, jež může napomoci k onomu kýženému „porozumění.“ Ostatně to je podstatou galerijních animací.

„Diskurs o umění byl pravděpodobně vynalezen proto, že současnému divákovi „bytí s dílem“ nestačí, ale stále znovu a znovu se vztahuje k „věděni o díle“, zajímají a často jej i iritují možnosti rozkrývání mnohých významů uměleckého objektu, což se děje na úkor jednoznačného splynutí s dílem. Divák jakoby se nechtěl věnovat problému „zakoušení díla“ či obrazně řečeno „intuitivnímu dotýkání se díla“ prostřednictvím všech smyslů, což je zároveň i podmínkou prostého přijetí díla.“⁴⁵

Edukační programy, které vytvářejí vhodné podmínky pro ono „intuitivní dotýkání se díla prostřednictvím všech smyslů“ jsou již běžnou součástí většiny výstavních institucí. Jak ale tyto instituce reagují na potřeby současného diváka v rámci samotné expozice?

Na tuto otázku naráží ve své publikaci *Muzeum umění v digitální době* také Ladislav Kesner, který charakterizuje soudobého návštěvníka muzea a vliv digitálních médií, jímž je vlastně především rychlé střídání obrazů, na jeho vnímání. Zjednodušeně řečeno, vlastnosti, které charakterizují současného diváka, jsou netrpělivost

45 BABYRÁDOVÁ, Hana. Latentní diskurs mezi umělcem a divákem. In: *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 37–38. ISBN 978-80-210-5390-8.

a neschopnost vynaložit určité úsilí (především v kognitivní rovině) při vnímání uměleckého díla.

„Lze předpokládat, že divák uvyklý na opakované a výlučné vnímání pohyblivého obrazu v médiích jako video a počítačové hry vůbec nezažije zkušenost, že uspokojivý prožitek vizuálního zobrazení může vzniknout i jinak, například na základě pečlivého, dlouhého vidění, a že na takovém prožitku je třeba aktivně pracovat... S přijatelnou mírou generalizace lze konstatovat, že kumulativním efektem současné vizuální kultury je určité ochuzení vidění, především ve smyslu ztíženého soustředění, přesycení obrazovými vjemy a rozpadu pozorovacích schopností.“⁴⁶

Snahou předcházejících odstavců bylo nastínit výchozí pozici, ale také motivaci, která nás vedla k volbě tématu disertační práce. Je miřím dosti patrné, že v centru našeho zájmu nejsou pouze tradiční prostředky jako popisky a textové informační panely, jeř jsou běžnou součástí větřiny expozic současného umění, ale zejména alternativní formy, které mohou mimo jiné vybízet diváka k interakci (interaktivní koutky či tzv. aktivní zóny), ale i jiné možnosti instalace uměleckého díla či vlastní architektonické řešení výřtavy. Jak již bylo řečeno, cílem plánovaného výřkumu je popsat existující způsoby, které galerie a muzea současného umění využívají k předávání informací o vystaveném díle v rámci expozice. Zajímá nás, zda se objevují také alternativní prostředky, které nezprostředkovávají informace pouze prostřednictvím textu, ale například skrze jiné smysly či vybízejí diváka k pozornějšímu a souřtřednějšímu vnímání uměleckého díla nebo pro toto vnímání vytvářejí vhodné podmínky.

Stejně jako doprovodné a edukační programy, které muzea a galerie nabízejí řiroké veřejnosti, také pojetí expozice a architektonické řešení výřtav může mít dle mého názoru vliv na image muzea a to, jak je muzeum jako instituce vnímána v očích návštěvníka. Stejně tak samotné pojetí architektonického řešení výřtavy může u návštěvníků napomoci k formování a rozvíjení schopností, které Ladislav Kesner popisuje jako „kulturní kompetence“.

„Pojem kompetence je užitečné aplikovat ve dvou rovinách: v řiroším smyslu jde o schopnost orientovat se v samotném prostoru kulturní instituce s jejími konvencemi. Pro nezkušeného návštěvníka může muzeum či kulturní destinace představovat neznámé prostředí, v němž se necítí dobře a kterému se proto raději instinktivně či vědomě vyhýbá.

46 KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vznímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Národní galerie v Praze, 2000, s. 112. ISBN 80-720-3252-6.

Kompetence se však vztahuje především ke schopnosti vnímat a prožívat nabízený kulturní produkt – díla, objekty, exponáty v muzeích, architekturu památkového objektu, ale také různé doplňkové programy a aktivity.“⁴⁷

V rámci disertačního projektu bude realizován kvalitativní výzkum změřený na deskripci způsobů, jak výstavní instituce zacházejí s instalací uměleckého díla jako s komunikačním a vzdělávacím prostředkem, a konstrukci teorie. Na tento výzkum byl v letošním roce podán grant v rámci Studentské grantové soutěže UJEP. Zvolenou výzkumnou metodou je zakotvená teorie. Základním principem zakotvené teorie, jež je často využívanou metodou v pedagogickém výzkumu, není ověřování předem stanovených hypotéz, ale konstrukce teorie, která je „odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů... Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“⁴⁸

V rámci projektu budou realizovány návštěvy domácích a zahraničních výstav, zahrnující jejich kvalitní fotodokumentaci a rozhovory s příslušnými kurátory. Z domácích výstavních institucí předpokládáme spolupráci například s Centrem současného umění DOX, Domem umění města Brna, Národní galerií, Platformou pro současné umění PLATO (kurátor Marek Pokorný), Tranzitdisplay (kurátoři Zbyněk Baladrán, Vít Havránek) a dalšími. Ze zahraničních galerií bychom rádi navázali spolupráci s prestižními institucemi jako Motorenhalles (Riesa Efau – Kultur Forum Dresden, kurátor Frank Eckhardt); MUMOK – Muzeum moderního umění, Vídeň; Musée national d'art moderne, Centre Georges Pompidou či Tate Modern.

Pro přiblížení záměru výzkumu uvedme na závěr příklady výstavních projektů, které lze chápat jako možné inspirační zdroje pro zvolené téma. Jedná se pouze o příklady a záměrně se vyhýbáme hlubší hodnotící analýze.

Součástí výstavy Huga Dematinioho, která ve dnech 1. 3. – 28. 7. 2013 probíhala v horním patře Veletržního paláce, byla mimo jiné aktivní zóna nazvaná „Interaktivní studio ve výstavě: sahat a přetvářet dovoleno.“ Ta se nacházela v samostatné části expozice, ale zároveň bezprostředně blízko vystaveným exponátům. Interaktivní studio zahrnovalo čtyři stanoviště, kde si návštěvník mohl formou

47 KESNER, Ladislav. *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada, 2005, s. 111. ISBN 80-247-1104-4.

48 STRAUSS, Anselm a Corbinová JULIET. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

jednoduchých výtvarných úkolů buďto přímo vyzkoušet principy Demartiniho tvorby nebo na ně volně reagovat – pomocí červených a modrých razítek vytvořit vlastní razítkovou strukturu nebo z kovových prvků opatřených magnetem sestavit vlastní abstraktní kompozici. Principy Demartiniho akcí „Demonstrace v prostoru“ přímo využívalo stanoviště s názvem „Okamžitá socha“, které návštěvníka vybízelo k vyhození předem připravených předmětů (tyček, brček, plastových obdélníků) do vzduchu a jejich vyfotografování pomocí tlačítka spouště umístěného na zemi. Vzniklou fotografií bylo možné si prostřednictvím speciální aplikace stáhnout do mobilního telefonu.

Dalším inspiračním zdrojem a výstavním projektem vztahujícím se k tématu je nedávno skončená výstava *Josefa Váchala: Magie hledání* pořádaná Galeríí hlavního města Prahy. Výstava představovala Váchalovu tvorbu v souvislosti s jeho celoživotním zájmem o magii a okultismus. Některé části expozice zahrnovali kresby a schémata z Váchalových zápisníků, pomocí nichž se snažil odhalit principy magie. Ty se kurátorka výstavy Marie Rakušanová společně s autory grafického a architektonického řešení výstavy Lubošem Drtinou a Zbyňkem Baladránem rozhodla představit formou jejich věrného překreslení na zdi expozice.

Příklad nenápadného propojení expozice výstav s dalšími edukačními materiály jako jsou pracovní listy, nabízí Centrum současného umění DOX a jeho maskot „DOXík“. Jedná se o jednoduchou postavičku vycházející z loga centra. Ta se několikrát objevuje na stěnách expozice a její číslo vždy odkazuje ke konkrétnímu pracovnímu listu vztahujícímu se zpravidla k prezentovanému umělci či vystavenému dílu, v jehož blízkosti se „DOXík“ nachází. Pracovní listy je možné najít na webových stránkách DOXu nebo o ně požádat na pokladně. DOXíka v expozici využívá také galerijní hra (obdoba galerijního kuffíku). Deskovou hru společně s brašnou obsahující materiály k tvorbě je možné si rovněž zapůjčit u pokladny. Hra se tématicky odkazuje ke třem oblastem: umění, architektura, design (ke každé oblasti je v brašně sáček s materiálem), provádí návštěvníka po výstavních i nevýstavních prostorech centra, podává základní informace a pomocí aktivizujících úkolů (pohybových her, diskuzí, výtvarné tvorby) vede k pozornějšímu vnímání nejen vystavených děl, ale i architektury samotné.

Literatura

- BABYRÁDOVÁ, Hana. Latentní diskurs mezi umělcem a divákem. In: *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 143 s. ISBN 978-80-210-5390-8.
- KESNER, Ladislav. *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada, 2005, 304 s. ISBN 80-247-1104-4.
- KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době: vznikání obrazů a prožitků umění v soudobé společnosti*. Praha: Národní galerie v Praze, 2000, 259 s. ISBN 80-720-3252-6.
- STRAUSS, Anselm a Corbinová JULIET. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková

Autorka absolvovala obor Výtvarně edukativní studia na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a obor Kurátorská studia na Fakultě umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. V současné době je studentkou doktorského studijního oboru Teorie výtvarné výchovy na Katedře výtvarné kultury PF UJEP. Působí také jako galerijní pedagog v ústecké Galerii Emila Filly a v Lektorském centru Armaturka.

dagmar.mysakova@kaveka.cz

VÝCHODISKA PRO TVORBU STANDARDŮ VZDĚLÁVACÍHO OBORU VÝTVARNÁ VÝCHOVA

PaedDr. Markéta Pastorová

Anotace: Příspěvek se ve stručnosti zabývá standardy pro vzdělávací obor výtvarná výchova v rámci oblasti Umění a kultura v základním vzdělávání. Popisuje východiska pro tvorbu standardů pro všechny vzdělávací obory a jejich vazbu na kurikulární dokumenty včetně několika vybraných příkladů ze zahraničí. Charakterizuje koncepci standardů pro vzdělávací obor výtvarná výchova a naznačuje možnosti jejich implementace do praxe.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, srovnávací analýza, vzdělávací oblast umění a kultura, vzdělávací obor výtvarná výchova, vzdělávací obsah; očekávané výstupy, vzdělávací, standardy.

Abstract: The paper is focused on the process of creating standards for elementary (basic) education especially for the field Fine Arts during the first period (2010—2012). There are described the main sources for the concept of standards, analysis of selected countries and public discussions. One part of this paper deals with the basic concepts of standards for Fine Arts, which is based on the creative process and utilising the visual – representation means consciously on both the level of sensory dispositions on the personal (subjective) and social levels. In Conclusion text presents the basic characteristics of the concept of standards in this period.

Key words: Framework Education Programme for Elementary Education, comparative analysis, educational area Arts and Culture, educational subject (fields), Fine Arts, Educational Content; Expected Outcomes, Standards.

Jedna z kapitol připravované doktorandské práce „Analýza role výtvarné výchovy v systému všeobecného vzdělávání v období od

roku 1989 po současnost v kontextu vývoje kurikulárních dokumentů a jejich implementace“ se bude zabývat procesy implementace vzdělávacího obsahu *výtvarné výchovy* do praxe od roku 2007. V této souvislosti je téma standardů a proces jejich tvorby nanejvýš důležitý a aktuální.

Pro pochopení koncepce standardů pro *výtvarnou výchovu* v základním vzdělávání je nutné nahlížet proces jejich tvorby v kontextu přípravy standardů pro všechny vzdělávací obory definované v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (dále RVP ZV). Je zapotřebí se zabývat jak zadáním na státní úrovni, tak dvěma základními etapami procesu jejich tvorby (první etapa probíhala od roku 2010 do roku 2012 a druhá etapa od roku 2013 po současnost) během nichž se podoba standardů postupně utvářela a standardy se rozdělily z pohledu implementace do praxe na dvě základní skupiny: **standardy povinné** (český jazyk a literatura, matematika a její aplikace a cizí jazyky) a **standardy doporučené** (týkají se 13 vzdělávacích oborů definovaných v RVP ZV⁴⁹).

Následující text se snaží ve stručnosti postihnout základní „opěrné body“ tohoto procesu (vzhledem k rozsahu textu se zaměřuje na období 2010 – 2013) včetně odkazů na srovnávací analýzy kurikul z vybraných zemí, jejichž podněty byly v různé míře zohledněny.

Východiska pro tvorbu standardů pro základní vzdělávání

Jedním ze stěžejních impulsů pro tvorbu standardů byly neuspokojivé výsledky českých žáků ve výzkumech (TIMSS, PISA⁵⁰) a dále analytická zpráva *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* (McKinsey & Company, 2010⁵¹) a začlenění požadavku na jejich zpracování do *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015)*⁵². Analytická zpráva uvádí potřebu standardů ve vazbě na hodnocení, které by „...měly jasněji a nad rámec současných RVP definovat, co by studenti v určitém věku měli znát nebo být schopni udělat“. Zmíněna je důležitost sledování dosažených znalostí a dovedností i v nižších ročnících a celostátní hodnocení s využitím testů. Současně se upozorňuje na to, že „hodnocení by však mělo být zaváděno postupně, aby se zabezpečila kvalita testů, překonala nedůvěra k testování a zabránilo

49 Jedná se o následující vzdělávací obory: *informační a komunikační technologie*; člověk a jeho svět; dějepis, výchova k občanství; fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis (geografie); hudební výchova, výtvarná výchova; výchova ke zdraví, tělesná výchova; člověk a svět práce. Jazykové standardy jsou specifickou oblastí, která přesahuje vymezené téma, takže se jimi text již blíže nezabývá.

50 Jedná se o výzkumy mezinárodních srovnání, které se zabývají čtenářskou gramotností a matematickou gramotností (PISA) a matematickou a přírodovědnou gramotností (TIMS). Více informací v souvislosti se standardy je uvedeno v textu *Otevření diskuze o podobě vzdělávacích standardů*. Dostupné z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=517&t=16851&id=854c6f3d9aa36ecba9da30c499b1025f> [cit. 2015-02-02].

51 Dostupné z: <http://www.aktivniskoly.cz/news/Kinsey%20-%20Edu%20report.pdf> [cit. 2015-02-02].

52 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=dlouhodob%C3%BD+z%C3%A1m%C4%9B+2011+-+2015>

se výuce zaměřené pouze na zvládání testů“ (tamtéž). Zpráva v souvislosti se standardy zmiňuje jako příklad provincii Ontario, kde standardy v jednotlivých ročnících „kodifikují žádoucí výsledky“ a poskytují učitelům konkrétní příklady a „jasná pravidla pro minimální výsledky, které musí student dosáhnout“ (McKinsey & Company, 2010, s. 36).

Standardy pro výtvarnou výchovu v kontextu tvorby standardů v období 2010–2012

Na standardech a tedy i na prvních návrzích standardů pro *výtvarnou výchovu* se začalo pracovat na podzim roku 2010 pod gescí MŠMT. Tým měl zhruba přes 60 členů – převážnou většinu tvořili učitelé z praxe s výraznou početní převahou učitelů *matematiky, českého jazyka a cizích jazyků*. Tyto obory jsou označovány jako prioritní (následně se jejich standardy stanou povinnými). Standardy pro ostatní vzdělávací obory měly představovat určitý „všeobecný přehled“, kterého mají žáci na konci 9. ročníku dosáhnout a kde jednotlivé obory budou zastoupeny v různé míře⁵³. Pro *výtvarnou výchovu*, ale také pro *hudební výchovu* hrozilo nebezpečí, že jejich důležitost ještě více poklesne. Nebezpečí bylo o to vážnější, že *výtvarná a hudební výchova* jako činnostní a tvůrčí obory mají *očekávané výstupy* v RVP ZV pojaty komplexněji, a tudíž je i nižší (oproti ostatním vzdělávacím oborům) jejich počet. O standardech se nejprve uvažovalo jako o podkladu pro celoplošné měření výsledků žáků s použitím nástroje testů v 5. a 9. ročníku pro *matematiku, český jazyk a cizí jazyky* a dále pro zjištění znalostí z „*všeobecného přehledu*“ v 9. ročníku. Konkrétní podoba standardů se ale teprve utvářela.

Analýzy kurikul standardů ve vybraných zemích – základní informace a zdroje

V rámci přemýšlení o podobě standardů se (byť v omezené míře) hledaly ukázky jejich zpracování v zahraničních kurikulech. První ukázky standardů (Anglie, Skotsko, Finsko, Kanada – provincie Ontario⁵⁴)

53 Vynechány v této fázi byly zcela obory člověk a jeho svět, tělesná výchova, člověk a svět práce.

54 Výběr zemí byl zadán ze strany MŠMT – roli sebrála jednak úspěšnost zemí v mezinárodních srovnáních a jednak základní znalost jejich vzdělávacích systémů získaná z předcházejících srovnávacích analýz zpracovávaných ve Výzkumném ústavu pedagogického (nyní Národního ústavu pro vzdělávání www.nuv.cz).

byly zveřejněny v rámci *Veřejné diskuze o návrzích standardů k RVP ZV*, která probíhala v únoru 2011 na Metodickém portálu www.rvp.cz. Následně byla zpracována analýza *Pojetí standardizace vzdělávacího obsahu v kurikulu Ontaria pro základní vzdělávání – analýza kurikulárních dokumentů* (Maršák, Pastorová, 2011⁵⁵), která se již zabývá strukturou předmětů, charakterizuje standardizaci vzdělávacího obsahu včetně ukázek pro 4. a 8. ročník pro vybrané předměty. Podrobněji se dále analyzoval předmět *Přírodní vědy a technologie* – zpracována byla analýza *Standardizace vzdělávacího obsahu předmětu Přírodní vědy a technologie v kurikulu Ontaria pro základní vzdělávání* (Maršák, Pastorová, 2012⁵⁶).

Na analýzách se pracovalo průběžně a zjištění se částečně využila při „zpřesňování“ podoby standardů (a to i z formálního hlediska). Byly také jedním z podkladů pro diskuze včetně upozornění na to, že se jedná o náročný a dlouhodobý proces, který probíhá také ve vazbě na revize či inovace kurikulárních dokumentů⁵⁷.

Analýza *Předmět Umění v kurikulu Ontaria a standardizace jeho tematického okruhu Vizuelní umění*⁵⁸ (Maršák, Pastorová, 2013)⁵⁹ byla zpracovávána z vlastní iniciativy autorů a stala se argumentační oporou pro samostatné zpracování standardů výtvarné a hudební výchovy. Nebyla však vyslyšena jako argument proto, aby i pro doplňující vzdělávací obory (*dramatická, filmová/audiovizuální, taneční a pohybová výchova*) byly zpracovány standardy.

Lze říci, že kurikulum Ontaria je inspirativní v mnoha ohledech, zejména v tom, že charakterizuje skrze jednotlivé kategorie tvůrčí proces; vymezuje čtyři kategorie znalostí a dovedností (1/*znalosti a porozumění*; 2/*myšlení*; 3/*komunikace*; 4/*aplikace*), které navíc uvádí ve čtyřech úrovních náročnosti. Znalosti jsou považovány za důležitý předpoklad pro rozvíjení schopnosti žáků porozumět podstatě vizuelního umění a porozumět jeho důležitosti pro život. Kláden je také důraz na procesy komunikace a aplikace „uměleckých zkušeností“ žáků. Dalším příkladem analýzy, kterou by bylo vhodné více vzít pro českou *výtvarnou výchovu* v potaz, je studie *Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí* (Skřivanová, 2013⁶⁰).

55 Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/pojeti-standardizace-vzdelavaciho-ob-sahu-v-kurikulu-ontaria> [cit. 2015-02-02].

56 Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/211> [cit. 2015-02-02].

57 Základní informace o přístupu k revizím kurikula Finska, Skotska a Irsla přináší materiál zpracovaný na základě zadání MŠMT *Revize kurikula pro povinné vzdělávání (srovnávací analýza)*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/revize-kurikula-ve-vybranych-zemich> [cit. 2015-02-02].

58 Předmět *Umění v kurikulu Ontaria odpovídá vzdělávací oblasti Umění a kultura v RVP ZV a tematický okruh Vizuelní umění našemu vzdělávacímu oboru Výtvarná výchova*.

59 Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=17 [cit. 2015-02-02].

60 Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=15 [cit. 2015-02-02].

Koncepce standardů pro výtvarnou výchovu v období 2010–2012

Nejtěžší rozhodování spočívalo v tom, zda vzdělávací obsah *výtvarné výchovy* má být „standardizován“ a potažmo i testován či zda nemá obor zcela záměrně zůstat stranou tohoto procesu. *Výtvarná výchova* je však součástí vzdělávací oblasti *umění a kultura*, takže by stejné rozhodnutí (nevytvářet standardy) musela přijmout i *hudební výchova*. Kdyby se *výtvarná výchova* „zřekla“ tvorby standardů podpořila by vnímání sebe sama jako marginálního oboru, který nepřináší s ostatními obory srovnatelné a plnohodnotné vzdělání žáků a navíc by „rozkolísala“ křehké společenství uměleckých oborů v kurikulu základního vzdělávání. Pro dokreslení práce na standardech v této etapě, je zajímavé se podívat na ukázky standardů, které byly součástí *Veřejné diskuse k ukázce standardů v ostatních vzdělávacích oborech*⁶¹.

Na standardech, respektive na indikátorech pro *výtvarnou výchovu* se přes zmíněné pochybnosti intenzivně pracovalo, návrhy byly recenzovány⁶² a upravovány.

V Pokračující veřejné diskusi o návrzích standardů k RVP ZV pro ostatní vzdělávací obory, která probíhala na podzim 2011,⁶³ se poprvé a alespoň v základních bodech podařilo zveřejnit koncepci standardů *výtvarné výchovy*.

Výtvarná výchova ve svých cílech a vzdělávacím obsahu, a tedy i standardech, zdůrazňuje nezbytnost tvořivosti založené na individuálních a jedinečných prožitcích a zkušenostech každého jedince. Její specifičnost mimo jiné spočívá i v tom, že výsledky tvůrčích činností (*rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků*) mají přinášet „*neočekávaná, nestandardní, překvapivá řešení*“ a proto je nelze standardizovat. Ve *výtvarné výchově* se tvořivost rozvíjí na „*znakové bázi, na bázi uplatnění vizuálního jazyka...znaky neodrážejí přímo skutečnost, ale ve vzájemných vztazích vytvářejí znakové systémy, jejichž stupeň diferenciace a provázanost vztahů určuje, jak diferencovaně dokážeme vytvářet, třdit a v praxi uplatnit svoje vlastní, osobní zážitky a zkušenosti. Relace a diferenciace jsou určeny diskursem dané společnosti a jejich rozeznávání a ovládnutí, jak z hlediska znalostí časové posloupnosti jejich vzniku, tak struktura celého jejich systému, je nezbytné i pro*

61 Dostupné z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=517&t=16799> (ukázka jednoho standardu a v samotném souboru je k němu uvedena obrazová příloha).

62 Návrhy na konkrétní recenze vzešly z Výzkumného ústavu pedagogického, recenzenty byli: doc. Vladimír Havlík, prof. Radek Horáček a PhDr. Vladimíra Zikmundová.

63 Dostupné z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=627&t=18765>; modrátoři diskuze byl následně zpracován souhrn uvádějící základní data za jednotlivé obory. Celý text souhrnu za jednotlivé obory včetně vyjádření k obecným otázkám standardů je dostupný z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=607&t=19277>

případnou jejich modifikaci nebo i popření v dalším procesu tvořivosti“ (Vančát, 2011)⁶⁴.

Shrnutí

V první etapě tvorby (2010–2011) lze *standards* v obecné rovině charakterizovat následovně: *standards* vycházejí z *očekávaných výstupů* definovaných RVP ZV a představují minimální cílové požadavky na vzdělávání. Jsou tvořeny *indikátory*, které konkretizují očekávané výstupy a stanovují minimální úroveň jejich dosažení. Součástí *standardů* jsou *ilustrativní úlohy*, které „dokreslují“ obsah vybraných indikátorů. Pro všechny ostatní vzdělávací obory, tedy i *výtvarnou výchovu*, jsou zpracovány pro 9. ročník; pro *výtvarnou výchovu* (stejně jako pro *hudební výchovu*) mají komplexní charakter (vztahují se k *očekávaným výstupům* jako k celku, nedělí se podle tematických okruhů – jednotlivých tvůrčích činností). *Výtvarná úchova* má v samostatných přílohách zpracovány ukázky *ilustrativních úloh*, které byly formulované ještě tak, aby byly případně využitelné v testech. V úlohách měl žák uplatnit své bazální znalosti a dovednosti (získané jak z tvorby, tak z vnímání a interpretace) k porovnávání vybraných ukázek obrazů s využitím nabídky vztahů mezi obrazy jako celky i jejich jednotlivými částmi.

Toto období je také charakteristické tím, že se v jeho průběhu postupně začalo ustupovat od představy standardů jako podkladu pro celoplošné testování. Současně při tvorbě standardů vznikaly i návrhy na úpravy jednotlivých vzdělávacích oborů, tedy také *výtvarné a hudební výchovy*. Návrhy přinášely spíše zjednodušení formulací *očekávaných výstupů* a jejich precizaci, nejednalo se o žádné výrazné obsahové změny. Návrhy však nebyly při úpravě RVP ZV v roce 2013 uplatněny⁶⁵.

Standards byly v této etapě odborně recenzovány třemi odborníky z akademické sféry a dvakrát veřejně diskutovány.

Tvorba standardů v dalším období (v letech 2013–2014) znamenala jak změnu v jejich celkové koordinaci a řízení, tak podstatné obsahové změny. Tomuto období bude věnována samostatná kapitola.

64 Jednalo se o rekci v závěru diskuze na následující otázku: „Nedá mi, abych se kolegyň, které se shodují v tom, že indikátory jsou srozumitelné (s čímž se dá určitě souhlasit a myslím, že i pro laika), nezeptala, zda se jim zdá vhodné připravovat na základě těchto indikátorů testy, nebo zda i ony vidí cíl výtvarné výchovy na ZŠ jinde.“ Je otázkou, jestli má význam se více a do hloubky zabývat analyzováním jednotlivých příspěvků a komentářů z této veřejné diskuze a připomínkových řízení, nebo jestli se více zabývat tím, jak standardy uvést do praxe. Co je však nepopiratelné, je význam zapojení expertů výtvarného oboru do dění tvorby standardů.

65 Aktuálně platná verze Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (s účinností od 1. 9. 2013) včetně dalších informací týkajících se této úpravy RVP ZV, informace o *Standardech pro základní vzdělávání*, přehled všech změn RVP ZV od roku 2005 do současnosti a metodická podpora pro učitele základních škol a víceletých gymnázií. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> [cit. 2015-02-02].

Literatura:

- TUPÝ, Jan. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice*. Brno: M U, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 35, 165 s. 2014, ISBN 978-80-210-6740-0.
- MARŠÁK, Jan, PASTOROVÁ, Markéta. *Pojetí standardizace vzdělávacího obsahu v kurikulu Ontaria pro základní vzdělávání – analýza kurikulárních dokumentů*. NÚV, 2011 [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/pojeti-standardizace-vzdelavaciho-obshu-v-kurikulu-ontaria>
- MARŠÁK, Jan, PASTOROVÁ, Markéta. *Standardizace vzdělávacího obsahu předmětu Přírodní vědy a technologie v kurikulu Ontaria pro základní vzdělávání*. NÚV, 2012[online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/211>
- MARŠÁK, Jan, PASTOROVÁ, Markéta. *Předmět Umění v kurikulu Ontaria a standardizace jeho tematického okruhu vizuální umění. Kultura, umění a výchova*, 2013 č. 1[online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualnicislo & casopis=3 & clanek=17
- MARŠÁK, Jan, PASTOROVÁ, Markéta *Revize kurikula pro povinné vzdělávání (srovnávací analýza)*. [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/revize-kurikula-ve-vybranych-zemich>
- McKINSEY & COMPANY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha, 2010. [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://www.aktivniskoly.cz/news/Kinsey%20-%20Edu%20report.pdf>
- Moderátorský souhrn diskuze*. Metodický portál, 2011 [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z [www: http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=607 & t=19277](http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=607 & t=19277)
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011 – 2015*. Praha, MŠMT. [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/search.php?action=results & query=dlouhodob%C3%BD+z%C3%A1m%C4%9B+r+2011+-+2015>
- Otevření diskuze o podobě vzdělávacích standardů*. Metodický portál, 2011. [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=517 & t=16851 & sid=854c6f3d9aa36ecba9da30c499b1025f>
- Pokračující veřejné diskuzi o návrzích standardů k RVP ZV pro ostatní vzdělávací obory*. Metodický portál, 2011 [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=627 & t=18765>
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí. Kultura, umění a výchova*, 2013, č. 1[online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo & casopis=3 & clanek=15
- Rámcový vzdělávací programu pro základní vzdělávání (s účinností od 1. 9. 2013)*. NÚV, 2013 [online]. [cit. 2015-02-02]. <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- Veřejná diskuse k ukázce standardů v ostatních vzdělávacích oborech*. Metodický portál, 2011 [online]. [cit. 2015-02-02]. Dostupné z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=517 & t=16799>

PaedDr. Markéta Pastorová

Autorka vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň se zaměřením na výtvarnou výchovu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Od roku 1996 pracuje jako samostatný odborný pracovník ve Výzkumném ústavu pedagogickém (od 1. 7. 2011 v Národním ústavu pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků). Je odbornou garantkou oblasti Umění a kultura a průřezových témat. V rámci činnosti kurikulárních institucí se dlouhodobě věnuje koncepci všeobecného vzdělávání, zejména se zabývá tvorbou kurikulárních dokumentů. Je spoluautorkou koncepce vzdělávací oblasti Umění a kultura a soustavně se věnuje rozvoji všech vzdělávacích oborů této oblasti. V současnosti je doktorandkou Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě ústecké univerzity.

marketa.pastorova@gmail.com

KOMUNIKACE A INTEGRACE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ A PERFORMATIVNÍCH AKTIVITÁCH

Mgr. Hana Pejčochová

Anotace: *Disertační práce Komunikace a integrace ve výtvarné výchově a performativních aktivitách stojí na pomezí několika významných témat oblasti vzdělávání, výtvarného vzdělávání, tvořivosti (tvorby), sociálních věd a speciální pedagogiky. Klade si za cíl tato témata kompaktně propojit v celek zabývající se možnostmi integrace neintaktních členů společnosti prostřednictvím výtvarné tvorby a performativních aktivit. Zabývá se sociálním vymezením hendikepu a možnostmi jeho facilitace a využitím komunikace nad artefaktem, a komunikace v průběhu vzniku artefaktu k inkluzi (kooperaci). Jedním z cílů práce je zkoumání a deskripce konkrétních řešení, založeného na kvantitativně-kvalitativním výzkumu, a popisu již existujících alternativ, doprovázený popisem modů a možností integrativnosti výtvarných (tvůrčích) aktivit.*

Klíčová slova: *komunikace, sociální komunikace, hendikep, integrace, inkluze, výzkum.*

Abstract: *Dissertation Communication and integration in Art Education and performative activities covers several major areas of concepts related to education, art education, creative or artistic activities and social sciences and special education. It aims to link these topics in a compact unit dealing with integration capabilities disabilities members of society through art creation and performative activities. It deals with the definition of a social handicap and the possibilities of its use of facilitation and communication over the artifact, and communication throughout the creation of an artifact to inclusion (cooperation).*

One of the aims of this work is to investigate and description of specific solutions based on quantitative-qualitative research, a description of the existing alternatives, accompanied modes and options integrativnosti art (creative) activities.

Key words: communication, social communication, handicap, integration, inclusion, research.

Integrace komunikace ve výtvarné výchově a performativních aktivitách

V teoretické části disertační práce *Komunikace a integrace ve výtvarné výchově a performativních aktivitách* se zabýváme vzájemně provázanými oblastmi sdružujícími témata **integrace, inkluze a inkluzivní pedagogiky; interakce a komunikace** ve vyučování a speciálně **ve výtvarné tvorbě a výchově; a deskripci specifík sociální komunikace, komunikace, interakce a inkluze v rámci projektů výtvarných aktivit**. S cílem definovat základní pojmy jejich vzájemné souvislosti a jejich proměny ze synchronního, diachronního a multidisciplinárního hlediska.

Interakce a komunikace doprovázející tvůrčí aktivity v inkluzivních skupinách

V následujícím textu velmi stručně shrneme vybrané prvky **výzkumné části disertační práce**⁶⁶, tedy metodické postupy, výzkumné metody a výsledky šetření jednotlivých fází/sond komplexního výzkumu *Mody komunikace* a zasadíme je do kontextu výzkumů souvisejících.

S cílem analyzovat jednotlivé **aktéry** inkluzivní výtvarné tvorby, **jejich specifika, charakteristiky, mody jejich sociální komunikace a komunikace a způsoby interakcí**. Za účelem definování možností použití tvůrčích činností jako funkčního prostředku a facilitátoru prosociálního chování a inkluze.

66 Na základě výsledků výzkumů (vlastních i cizích) v disertační práci charakterizujeme **Identitu výtvarného pedagoga z hlediska profesní definice a subjektivního pojetí; ovlivnění jeho práce profesní přípravou a kontextů jeho identity; pojetí oboru výtvarné pedagogiky a pojetí výtvarné výchovy a jejich cílů.**

Identita výtvarného lektora, její specifika a charakteristika

Identitu výtvarného lektora, mimo celé řady **individuálních specifíků a rysů** charakterizujících konkrétní osobnost, ovlivňuje celá řada

vnitřních i vnějších faktorů, které jsou zachytitelné, popsitelné a do určité míry i zobecnitelné.

Dle výzkumů Romana Švaříčka v oblasti konstituce pedagogické identity (Švaříček, Šedová, 2010), se profesní život učitele odvíjí na **dvou základních osách**: první z nich, vertikální, zprostředkovává **vnější pohled** na profesi (např. délka praxe, atraktivita profese, oboru, atd.); a druhá, horizontální, zprostředkovává **vnitřní stav a pohled**, tedy jeho myšlení, uvažování, přesvědčení apod.

Kontext identity

Kolektiv autorů z finské univerzity v Helsinkách⁶⁷ shrnuje v článku *The identities of an arts educator: Comparing discourses in three teacher education programmes in Finland* závěry výzkumu Critically Conscious Arts Educators sledujícího **identitu pedagoga a její konstrukci**.

Srovnávají pojetí učitelů v preprimárním, primárním a sekundárním vzdělávání, v oblastech pojetí výuky výtvarné výchovy a odborného předmětu textilní tvorba (sekundární úroveň). Přičemž základní odlišností tří výše zmiňovaných kategorií je, že pro učitele preprimárního a primárního je výtvarná výchova pouze jedním z oborů, u učitelů na sekundárním typu škol je hlavním oborovým zaměřením.

Autoři dochází k závěrům, že **na identitu učitele má velký vliv** několik faktorů: 1. **kontext vzdělávání** učitelů, odkazující na myšlenky a hodnoty každého vzdělávacího programu; 2. **rámeček školy či školy**, včetně jejich kurikulárních dokumentů; 3. **kontext disciplíny, resp. vyučovaného oboru**, který odkazuje na konceptualizované domény výtvarného umění a textilních řemesel (konkrétněji viz příloha č. 1)

Pedagog, nebo umělec

Rozdíl ve směřování, přístupech a cílech výtvarných lektorů sledovala ve svém výzkumu *Tatiana Chemi* profesorka dánské Aalborg University. Ve svém zkoumání a následné deskripci rozlišovala zprostředkovatele umění na **učitele a umělce**.⁶⁸

⁶⁷ COLLANUS, M., KAIRAVUORI, S., RUSSANEN, S. The identities of an arts educator: Comparing discourses in three teacher education programmes in Finland, *International Journal of Education through Art*, Volume 8 Number 1, 2012. ISSN 17435234

⁶⁸ CHEMI, T. The Artful Teacher: A Conceptual Model for Arts Integration in Schools. National Art Education Association Studies in Art Education: *A Journal of Issues and Research* 2014, 56(1), 370–383. ISSN 9917-1170.

U **učitelů** bude, dle závěrů jejího výzkumu, v případě projektů implementujících tvůrčí činnost, převažovat snaha o jejich úspěšné **začlenění do kurikula**, zatímco **umělci** budou odhlížet od ostatního a soustředit se a samotné **umělecké dílo**. **Učitelé** budou **sledovat délku** jednotlivých aktivit, zatímco **umělci** se budou plně soustředit na **hloubku zapojení a prožití**. **Učitel** bude preferovat získávání **dovedností**, **umělec** určitý **drive**. **Učitel** ve své tendenci organizovat a optimalizovat výuku bude **sledovat čas** strávený jednotlivými aktivitami, zatímco **umělec** bude sledovat čas potřebný k **zažití, prožití**. **Učitel** bude preferovat a podporovat žákově **sebevyjádření** (ve směru zevnitř ven), **umělec** se bude zaměřovat na práci a **výrazem** (a tedy i komunikativní funkci výsledného produktu). Preferovaným **učitelovým cílem** budou **kognitivní a vzdělávací výstupy**, **umělec** bude posuzovat estetičnost a **zvládnutí technik a nástrojů**.

Rádi bychom na její zkoumání navázali výsledky vlastní výzkumné sondy⁶⁹ shrnující odlišnosti chování a komunikace pedagogů a lektorů v průběhu uměleckého integračního festivalu Integra Jam. Naše sonda nebyla primárně orientovaná na rozdíl v přístupech lektorů výtvarné tvorby, ale sledovala, za použití **strukturovaného dotazníku** skládajícího se z patnácti uzavřených a polouzavřených otázek, **sebeposuzování** lektora v oblastech **výukové činnosti, pedagogické a sociální komunikace**, a **přístupu k individuálním specifikům** jednotlivých účastníků a jeho pojetí a představu o cílech výtvarné výchovy a tvůrčích činnostech obecně. Pro účely tohoto textu se však omezíme na dichotomii pedagoga a umělce a jejich pojetí.

Lektoři s pedagogickým vzděláním jsou **orientováni na studenty a klienty**, oni a jejich rozvoj jsou předmětem a cílem jejich zájmu, a **proto jim a jejich rozvoji podřizují orientaci, postupy a procesy** při výtvarné tvorbě. Pedagogové prostřednictvím tvůrčího procesu **zprostředkovávají** nové zážitky, alternativy uvažování, znalosti a dovednosti, proto budou více zaměřeni na **temporalitu a strukturu činnosti**. Orientují se na žáka, studenta, klienta (adresáta své činnosti), více **sledují průběh a účinek interakcí a ověřují komunikační účinky**. Soustředí se na **studentovo sebevyjádření**. **Individualizaci** průběhu činnosti, procesů či očekávaných výsledků berou spíše jako **produkt své profesní kompetence** klást ohledy

69 Sonda je součástí výzkumu Mody komunikace, jehož spoluautorkou je Mgr. Jitka Kratochvilová, Ph.D.

na schopnosti či potřebu, při zachování určitého rámce cílového horizontu.

Ač pedagog zprostředkovává i prožitky či zážitky, **hlavním médiem zůstává verbální komunikace**, z výsledků si dovozuje, že to je podstatou toho, proč vnímá jako nejrušivější **verbální vstupy studentů či klientů do jeho výkladu**.

Umělci jsou zaměřeni na **výsledek či proces práce** a jemu podřizují procesy a postupy, a to i přes to, že **jsou schopni vnímat studenty a klienty** jako **spoluautory** uměleckých konceptů. To také ovlivňuje jejich přístup k osobnosti studenty či klienta, **spoluautorství** je hlavním orientačním faktorem jejich společné práce (což ovšem neznamená, že umělec nemůže plnit roli organizátora či iniciátora činnosti). Umělec v průběhu tvůrčí činnosti **zprostředkovává zážitky a hloubku prožitku**, délka trvání nebo posloupnost jednotlivých aktivit, nejsou prioritou jeho zájmu. **Zaměřuje se na výraz** (i s jeho komunikačními účinky) a produkt, o jehož výsledku **má vnitřní hlu-bokou a pevnou představu**. **Individualizace** a adaptace je pro něj **součástí kreativního tvůrčího procesu**. Na pomyslné linii verbálního a činnostního zprostředkování, stojí umělec spíše na straně činnosti, a proto vnímá negativněji, narušuje-li student či klient do jeho výklad **provozováním jiné činnosti**.

Preference obsahů v komunikaci

Mimo vlastního pojetí sebe sama, své činnosti a koncepcí oboru, je důležitou součástí charakteristiky lektora výtvarných aktivit jeho **preferenci při vyjadřování komunikačních obsahů**. Ve výzkumné sondě sledujeme nejen lektory, ale i jejich komunikační partnery studenty a klienty. Zabýváme se **formami interakce** jednotlivých aktérů integračních tvůrčích aktivit. Výzkumné sondy se zúčastnilo 52 respondentů. K vlastnímu výzkumu bylo použito rozšířeného a adaptovaného tzv. **Flandersova systému pro pozorování komunikace**, který byl kombinován s upraveným **Dotazníkem pro pozorování humanističnosti výchovy** u Jelínkové a Gavory (1991) **Interakce** mezi jednotlivými členy byly výzkumníky **přímo pozorovány** a zapisovány do připraveného **záznamového archu** prostřednictvím **kódování**.

O čem a s kým komunikují účastníci integrativního projektu?⁷⁰

70 Klíčováno dle jednotlivých modů humanističnosti ve výchově.

Komunikace lektorů jsou **nejčetnější, nejvíce** komunikují **pedagogové pracující s klienty**. Zajímavostí je, že **nejmenší** podíl komunikace pedagogů nastává v **kombinovaných skupinách**. **Nejméně** komunikují **umělci**, a to zvláště pracují-li **s klienty**.

V komunikacích převládá **edukace**, nejvíce ze sledovaných skupin edukují **umělci pracující s klienty**. V porovnání s pedagogy, **umělci** více **podporují kooperaci členů svých skupin**. Třetí v četnosti se objevuje podpora **zvědavosti a tvořivosti**. **Lektoři** obecně vyjadřovali **malou míru tolerance odlišného názoru**.

Studenti komunikují více, v porovnání s klienty i kombinovanými skupinami. Projevují **kooperaci, zvědavost a tvořivost**, a to jak ve skupinách s pedagogy, tak ve skupinách s lektory. **Nejméně úcty** studenti projevují v **komunikaci s umělci** (největší podíl úcty v komunikaci se studenty vyjadřují pedagogové).

Klienti ve svých komunikacích projevují **zvědavost, tvořivost a individualitu, úcty a toleranci**. Nejvíce svou **individualitu** projevovali ve své komunikaci s **umělci**. **Klienti** ve svých komunikacích projevují velkou snahu být aktivním členem tvůrčího týmu, ale **míra jejich kooperace téměř o polovinu nižší než u studentů**.

Z výsledků můžeme dále vyvozovat, že pedagogové i umělci vyvolávají a tolerují prezentování vlastních zkušeností a hledání vlastní práce v sociální komunikaci přibližně ve stejné míře. **Studenti a klienti projevovali v jednotlivých komunikacích více zvědavosti a tvořivosti, než bylo samotnými pedagogy či umělci vyvoláváno** (více viz příloha č. 2).

Modalita v tvůrčích komunikacích

Otázku **jak komunikují účastníci performativních aktivit**, zodpovídá výzkumná sonda *Náplň komunikace integrativních tvůrčích aktivit, která se zabývá modalitou a volutativností komunikace jednotlivých aktérů a jejími proměnami* v kontextu v heterogenních a homogenních skupin.

Metodicky byla sonda prováděna na 30 tvůrčích skupinách (9 složených z lektorů a klientů, 13 z lektorů a studentů a 8 z lektorů studentů a klientů).

Data pro šetření byla zaznamenávána do dotazníku *Záznam četnosti, iniciace a směru komunikace*. Komunikace skupin byla zaznamenávána v průběhu 15 minut. Výzkumníci zaznamenávali: **směr a modalitu komunikačního aktu**, tedy kdo hovořil na koho, **kolikrát** a s jakou modalitou, tedy četnost komunikace, strukturu jejího modálního zaměření a její směřování. **Typ komunikace** „kdo na koho“ zachycuje **iniciátora komunikace a adresáta**, na něž se v komunikaci obrací. Pro výzkumné účely modality komunikace (tedy skupinu „jak“) byly záznamy klíčovány na věty oznamovací, tázací a důrazové čili rozkazovací u každého ze členů performativních skupin. Typ oznamovací, který zahrnoval věty edukativní, instruktážní, ale i běžně organizační, typ tázací, zahrnující otázky a dotazy jakéhokoliv druhu, a věty důrazové nebo rozkazovací, zaměřené na vyslovování přesných instrukcí, příkazů či varování o různé míře důrazu.

Jaká jsou hlavní specifika sociální komunikace při tvůrčí činnosti?⁷¹

Četnost komunikací v **homogenních i heterogenních skupinách je podobná**. K výrazným **odchylkám** v četnosti však dochází v komunikaci skupin **lektor – klient**, kde významný podíl promluv realizuje lektor. I přes významnou komunikační aktivitu lektorů v těchto skupinách, je četnost promluv klientů vyšší ve skupinách homogenních.

Lektoři hovoří méně ve skupinách heterogenních a častěji se ve svých komunikacích obracejí na studenty.

Hlavním **komunikačním partnerem** pro studenty i klienty v heterogenních skupinách je **lektor**. Vzájemná komunikace mezi studenty a klienty je četnější ze strany klientů.

Z modalit převažují výpovědi **oznamovacího typu**. Podíl výpovědí s dotazem je zhruba ¼ z celkového počtu. Modalitní struktura jednotlivých typů mluvčích (lektor – student – klient) je v **podstatě totožná**. Odchylku opět sledujeme v homogenní skupině lektor – klient, kde mírně převažují výpovědi oznamovacího charakteru.

71 Ve smyslu četnosti, směru a modality komunikací.

A případě heterogenních skupin, kde stoupá počet výpovědí s důrazem, realizovaných lektory.

Z výsledků vyplývá, že komunikace v homogenních a heterogenních skupinách je do jisté míry odlišná. Jak by se dalo předpokládat (a bylo v jednotlivých sondách popsáno a argumentováno), specificky probíhá hlavně ve skupinách obsahujících lektory a klienty.

Nicméně integrací studentů a klientů do jednoho celku, komunikace nabývá „standartního“ charakteru heterogenních skupin lektor – student.

Toto zjištění podporují i závěry výzkumné studie sledující interakční potenciál „her s rolími“ (Strain, 1975, Wiegerink 1976, Miller, Rynders, a Schleien 1993).

Shrnutí

Identita výtvarného lektora závisí na celé řadě kontextových charakteristik: na jeho vzdělání, na specifické podobě jeho přípravy na výkon profese, na přístupu a rámci instituce prostřednictvím, níž profesi vykonává, i na kontextu disciplíny oboru, v němž působí, na jeho sebepojetí, pojetí oboru a představách o jeho náplni a cílech.

Mezi lektory s pedagogickým a nepedagogickým vzděláním existuje celá řada rozdílů, nejenom individuálních, ale také zobecnitelných. Mezi nejmarkantnější patří: orientace na studenty, proces a cíl činnosti, vnitřní struktura činnosti a vnímání a reflektování vnějších a vnitřních vlivů doprovázejících činnost a ovlivňujících jednotlivé aktéry. Je však důležité zdůraznit, že ač jsou jednotlivé přístupy odlišné, není možné označit některý z nich za méně nebo více funkční.

Náplň a četnost vzájemné komunikace je následující. Komunikace lektorů jsou nejčetnější, nejvíce komunikují pedagogové pracující s klienty. Nejméně komunikují umělci, a to zvláště pracují-li s klienty. V komunikacích lektorů převládá edukace. Studenti komunikují více, v porovnání s klienty i kombinovanými skupinami. Projevují kooperaci, zvědavost a tvořivost, a to jak ve skupinách s pedagogy, tak ve skupinách s lektory. Klienti ve svých komunikacích projevují zvědavost, tvořivost a individualitu, úctu a toleranci. Nejvíce svou individualitu projevovali ve své komunikaci s umělci. Studenti a klienti

projevovali v jednotlivých komunikacích více zvědavosti a tvořivosti, než bylo samotnými pedagogy či umělci vyvoláváno.

Z výsledků srovnání skupin vyplývá, že komunikace v homogenních a heterogenních skupinách je do jisté míry odlišná. Jak by se dalo předpokládat (a bylo v jednotlivých sondách popsáno a argumentováno), specificky probíhá hlavně ve skupinách obsahujících lektory a klienty. Nicméně integrací studentů a klientů do jednoho celku, komunikace nabývá „standartního“ charakteru heterogenních skupin lektor – student. Což významnou měrou podporuje inkluzi.

Literatura:

- GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- JANÍKOVÁ, VLČKOVÁ. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009, 180 s. ISBN 978-80-7315-180-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, PEJČOCHOVÁ: *Mody komunikace*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2014, 180 s. ISBN 978-80-7414-688-6.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm, 1996. 179 s. ISBN 80-85867-94-X.
- ŠVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- SHAKESPEARE, T. *Disability Rights and Wrongs*. London: Routledge, 2006. 114 s. ISBN neuvedeno.
- ZACHOVÁ, L.: *Integrační procesy ve výtvarné výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 127 s. ISBN 80-7041-136-8.
- COLLANUS, M., KAIRAVUORI, S., RUSSANEN, S. The identities of an arts educator: Comparing discourses in three teacher education programmes in Finland, *International Journal of Education through Art*, Volume 8 Number 1, 2012, ISSN 17435234.
- CHEMI, T. The Artful Teacher: A Conceptual Model for Arts Integration in Schools. National Art Education Association Studies in Art Education. *A Journal of Issues and Research* 2014,56(1), 370—383. ISSN 99171170.

Mgr. Hana Pejšochová

Autorka textu vystudovala Učitelství obor český jazyk a výtvarná výchova pro střední školy na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Je spoluautorem konceptu integračně-uměleckého festivalu Integra Jam, který dlouhodobě věnuje problematice začlenění hendikepovaných do společnosti prostřednictvím tvůrčí činnosti. Poznatky z tohoto i jiných projektů uplatňuje ve své disertační práci s názvem Komunikace a integrace ve výtvarné výchově a performativních činnostech.

pejschovahana@seznam.cz

Tabulka č. 1 – Identita učitelů výtvarné výchovy/ tvorby a faktory ji ovlivňující.

	MŠ učitelé	ZŠ učitelé	SŠ učitelé
znalosti a dovednosti	rozvoj jemné motoriky	znalosti v oblastech vizuálních oborů	zvládnutí různých řemeslných technik
sebevyjádření	spontánní kreativita	využití znalostí a dovedností k sebevyjádření	umělecká svoboda, radost, tvořivost
kontext vzdělávání učitelů	při studiu převládá pedagogika a psychologie nad výtvarným oborem	spíše teoretické vzdělávání, s malou návazností na praktickou činnost	pedagogika a řemeslo jsou učeny odděleně
kontext instituce	umění je prostředkem výchovy	v ideálním případě: umění je prostředkem vzdělávání/ poznání	propojení „umění a řemesla“

Tabulka č. 2 – Struktura pole vzájemných komunikací.

Tabulka zobrazuje pole **vzájemných komunikací** jednotlivých typů mluvčích. Největší četnost či intenzita jevu jsou označeny **nejtuchnějším typem písma** a *nejmenší četnost* či intenzita jsou označeny *kurzívou*.

	lektori	pedagogové	umělci
studenti	převládá edukace	více edukují více komunikují úcta/kooperace	<i>nejméně edukují</i> kooperace/úcta zvidavost/tvořivost
	nejvíce komunikují	více kooperace zvidavost/tvořivost	více kooperace zvidavost/ tvořivost <i>nejméně úcty</i>
klienti	nejvíce převládá edukace	nejvíce komunikují úcta/kooperace tolerance	nejvíce edukují <i>nejméně komunikují</i> kooperace/úcta zvidavost/tvořivost tolerance
	komunikují	zvidavost/tvořivost úcta kooperují	projevují individualitu tolerance
studenti + klienti	převládá edukace malá tolerance	<i>více komunikují</i> úcta/kooperace méně tolerance	kooperace/úcta zvidavost/tvořivost
		zvidavost/tvořivost	

BARVA V KONCEPCI VÝTVARNÉ VÝCHOVY

MgA. Lucrezia Škaloudová Puchmajerová

Anotace: Příspěvek představuje disertační práci věnovanou tématu barvy. Je zpracována formou několika samostatných kapitol, které se váží k barvě jak po stránce výtvarné (zmíníme řadu výtvarných umělců), tak i po stránce didaktické.

Jeden oddíl nahlíží do historie pedagogiky a bude věnován Ladislavu Švarcovi, učiteli z Domu dětství, a jeho vztahu k barvě a výtvarné výchově vůbec. Barva je zde chápána jako prostředek, který jednotlivci využívali jednak ve vlastní tvorbě (rozvíjení teorie barev), jednak se jí věnovali ve své pedagogické činnosti. Podíváme se na barvu z hlediska tvaru, světla, spojení s hudbou a také z pohledu synestetického vnímání a rovněž z hlediska psychologického.

Nedílnou součástí je výzkum, v němž základním výzkumným problémem je otázka, do jaké míry žáci míchají barvy a zda vůbec mají potřebu používat širší barevnou škálu.

Druhá polovina práce je zaměřena spíše prakticky. Je zpracován postgraduální kurz pro výuku barvy s interaktivními prvky a výtvarnými hrami. Výstupem je návrh koncepce výuky barvy na různých stupních vzdělání. Závěrečná kapitola představuje autorčinu vlastní výtvarnou tvorbu.

Klíčová slova: Teorie barvy, tvar, světlo, kvantitativní výzkum, psychologie barvy, výtvarná hra, výtvarná výchova, malba, tón, odstín, komplementární barvy, barevná folie, výtvarní umělci, výtvarná tvorba, počítačová grafika.

Abstract: This contribution shows dissertation work relating to the theme of colours. The work is divided into individual chapters. The chapters relate to colour in two ways: Colour in art (we mention a number of artists) and colour in didactics. One chapter looks into the history of pedagogy and will be dedicated to Ladislav Svarc, a teacher from „Dum detství“ and his relationship to colours and art education as a whole. Colour is taken here as a means of individual creation (developing the theory of colour) and also as an educational tool. We are going to have a look at colours from the viewpoint of shape, light,

in connection with music and also from the point of view of synesthetic and psychological perception.

A big part of this dissertation work is aimed at the question, to what extent students mix colours and whether there is a need to use a wide variety of colour scales.

The second part of this work is directed at the practical side. A post-graduate course for learning about colours with interactive elements and creative games. The final part of this dissertation work is a proposal for the concept of learning about colours in different stages of education.

Key words: *Theory of colour, shape, light, quantitative research, psychology of colour, mix colour, artistic play, art education, painting, tone, hue, complementary colours, colour transparencies, artists, art creation, computer graphics,*

Úvod, cíle a metody disertační práce

Disertační práce se skládá ze šesti kapitol, jejichž společným prvkem je barva a pedagogický přístup k ní jako samostatnému fenoménu. Jedním z cílů práce je zjistit jak žáci ZŠ zachází s barvou. Z metodologického hlediska jde o kvantitativní šetření s prvky kvalitativní povahy. Dalším cílem je připravit výukový program pro práci s barvou a navrhnout koncepci jejího konkrétního začlenění do výuky VV. Zájem o barvu se promítá i do vlastní tvorby.

Domníváme se, že žáci jsou zahrnováni rozmanitými výtvarnými přístupy i novými alternativními technikami, přičemž se vytrácí řemeslná dovednost. Učitelé dávají přednost experimentálním úkolům před složitější technikou. Tento přístup se odráží i na práci s barvou.

Výtvarné projevy dítěte – L. Švarc

První kapitola disertační práce je věnována pedagogické osobnosti učitele výtvarné výchovy Ladislava Švarce, zejména jeho působení v pokusné internátní škole „Dům dětství“ v Krnsku (1920–24). Byla to škola, která měla dát osiřelým dětem legionářů šťastný domov

a zároveň umožnit tvořivým pedagogům rozvíjet všechny kladné vlohy a schopnosti dětí.

Uvádíme dobové souvislosti a názory Švarcových kolegů i vrstevníků Fr. Pražáka, Ot. Chlupa, Fr. Krcha, J. Davida.

Švarcovy počiny ve výtvarné výchově byly na tehdejší dobu velmi pokrokové. Řešil problém jak opustit upjatost staré školy, která kladla důraz na čistotu a zcela výjimečně využívala barevnou pastelku. Snažil se o svobodu výtvarného projevu. Považoval barvu za „základní kámen pro výtvarnou výchovu; od barvy nutno vycházet, od barvy vede přirozená cesta k tvaru... Barva je materiál tvaronosný“⁷². Upozorňuje na celistvost dětského výtvarného projevu, která s sebou nese neodmyslitelně hru.

Švarc uplatňuje nové osnovy, které umožňující využívat více barvu (Stará herbartovská škola ji téměř zakazovala, protože barva údajně sváděla na scestí).

Věnujeme se konkrétním dětským pracím z Domu dětství. V námětech, které Švarcovi žáci zpracovávali je hlavním prvkem ilustrace, střídající historická témata, figury v lidových krojích (zájem o národní cítění a kulturu). Dekorativní tvorba prostupovala téměř všechny náměty. Z jejich tvorby evidentně číší zájem o člověka a všechny formy jeho zobrazení. Barvy zůstávají i po devadesáti letech stále živé. Podklady jsme čerpali ze Švarcovy pozůstalosti, která je díky doc. Vo-máčkovu uložena v SOKA Česká Lípa a dosud není ani archívem zpracovaná.

Barva a tvar

Zabýváme-li se tvarem, je nutné vymezit tento pojem – rozvažovat o něm z hlediska výtvarného umění jako o formě vyskytující se zejména v obraze. Zvolili jsme pět výtvarných osobností, jež spojuje výrazný zájem o barvu a zároveň pedagogické působení nebo teoretické uvažování.

Kandinsky rozpracovává teorii základních grafických elementů v uměleckém díle, jimiž jsou bod, linie a plocha. Řeší význam jejich kompozičního uspořádání a barevné souvztažnosti. Pracuje s vahou jednotlivých prvků, kontrastem oblých a lomených linií, velikostí bodů, strukturou a velikostí ploch. Klee považuje barvu za

72 Švarc, L. *Výtvarné projevy dítěte*. Nepublikovaný, ne-stránkovaný rukopis z r. 1948

kvalitu, váhu i míru. Kupkova tvorba je někdy členěna podle užitých prvků na oblé linie, kompozice horizontál a vertikál, na organické formy (rostlinné, mikroskopické, nepravidelné), formy kruhových kosmických vizí.

Kubišta užívá složité konstrukce z trojúhelníků, elips, horizontál i vertikál. Vkládá do předního plánu tmavé a studené tóny ve velkých plochách a do pozadí teplé barvy se schopností rozpínat se v menších formách. Obrací temperaturu ve světlech a stínech. Hundertwasser vychází ze stejných forem jako Kandinsky, ale se zcela odlišným výsledkem. Při barevném řešení architektury dává přednost přirozeným barvám, jako jsou barvy země, hlíny, cihel a dřevěného uhlí.

K barvě a tvaru se přidává další důležitý element – světlo, Kandinský vnímá barvu dvěma způsoby jako účinek „fyzický (*krása barev, její bohatá škála*), a účinek psychický (*vyvolávající pocity a asociace*).⁷³ Klee zastává proudění světelných hodnot a energie barev. Kupka se věnuje barvě jako hmotě, skrze její charakter.

Uvádí, že některé barvy i přes jejich hustotu jsou bez chvění, němé, dokud nemají bílý podklad ap. Intenzita barevných vitráží je mnohem vyšší díky světlu, nositeli dalších emocí. Kubišta využívá světelného kontrastu a komplementarity barev. Z pokusů s barvami vzešla zvláštní posunutá barevnost, skrývající napětí, aktivitu, dynamiku i melancholii.

Světlo je nezbytné pro dynamický pohyb barev, zviditelňuje objemy, struktury a prohlubuje reliéfy. Dvacáté století je bohaté na nová média v umění. Hledáme tvůrce, kteří pracují s barevným světlem, stavebním prvkem prostorové instalace. Např. objekty Zd. Pešánka a St. Zippeho, instalace z neonu a polykarbonátu P. Korbičky.

Barva nebývá samostatným výrazovým prostředkem, je nositelkou velkých výrazových hodnot, může být transparentní s minimálním hmotným zatížením, nebo krycí, s velkými váhovými rozdíly. Pohyb v obraze je naznačen buď samotným tvarem, nebo barvou, která ho vnáší do kompozice prostřednictvím svého prostorového účinku. Nakonec může být barva nositelem znění (zvuku, hudebních tónů a rytmu), ale může také vyjadřovat chutě, vůně a veškeré naše pocity.

Nemůžeme opominout tu velkou skupinu tvůrců, kteří spojují barvu a hudbu. Terminologie pro obojí je velmi podobná a obojí navozují

73 Kandinsky, W. *O duchovnosti v umění*. 1948

příjemné pocity a asociace. Harmonie, disharmonie, znění tónu, akordu, dynamika, rytmus, chromatika, tonalita... Ve vědeckých statích se objevují spojení jako světlost tónů, znění barev, barevné ladění, akustické spektrum, barevná hudba, koncert barev. Uvádíme příklady historických záznamů o synestézii a barevném slyšení.

Zajímavé inspirace pro práci s barvou přinášejí další autoři. Hovoříme o Sýkorových variacích figury a pozadí, o Herbinově cestě od kubismu ke geometrické abstrakci, o jeho formách a kruhových rytmech. O Reinhardově (průkopník „Hart edge“) tvorbě oscilující mezi barvou a tmou, a využívající minimálně uplatňovaného pólu kvalitativního kontrastu. Jinak zachází s barvou K. Rais z Kalifornie, která pracuje s barevnými schémata tvořenými chemickou strukturou užitých materiálů, jejich relativní hustotou a uspořádáním v kruhu. Novou formu českého abstraktního umění vytváří mladá brněnská výtvarnice J. Babincová. Využívá jazyka kódování textu

Psychologické působení barvy

Zabýváme se barevným viděním, barvocitem a barvovými testy, kterými se testují poruchy barvocitu. Zmíníme se o asociacích a symbolice barev. Prostor věnujeme působení barev v prostoru, které aplikujeme jako školní cvičení pro žáky 2. st. ZŠ.

Poukazujeme na umělce, využívající silné psychologické účinky barev ve své tvorbě – monumentální červené objekty A. Kapoora, magické modré artefakty Y. Kleina nebo působivé barevné instalace D. Burena.

V oblasti psychologie je velká část výzkumů založená na asociacích a symbolice.

Čáry, plochy, hloubka

Je název výzkumu, který jsme provedli se žáky 2., 4. a 6. třídy základních škol a primy osmiletých gymnázií v Liberci a na Českolipsku (480 žáků z 10 škol, z 21 tříd). Cílem výzkumu je zjistit, zda mají žáci potřebu užívat širší škálu barev, než je základní sada, tedy 10 barev, nabídneme-li jim k práci širší škálu barev. Porovnááme vyjádření

malířské a počítačovou grafiku jednoho žáka, analýzou malby temperou a analýzou počítačové grafiky

Všichni žáci měli k malbě připravenou lineární předlohu ve formátu A4. K dispozici stejný druh temper v 10 tubách. Při závěrečné reflexi jsme porovnali a ověřili odlišné vnímání každého z nás. Počítačovou grafiku tvořili žáci v programu připraveném pro tento výzkum, obsahoval předlohu a paletu 100 barev. Obraz bylo možné smazat, přebarvit pouhým kliknutím.

Na výsledky neměla vliv odbornost ani místo školy. Motivy se objevily v obou technikách stejné: rostlinné, zvířecí, barvy, lidé a pocitové.

Postgraduální kurz malby a barvy

Pro tvorbu kurzu jsme zvolili aplikaci pro interaktivní tabule SMART Notebook.

Kurz zabývající se barvou je zpracovaný jako výchozí prvek přednášek. Byl vytvořen pro studenty učitelství 1. st. ZŠ, pedagogiky volného času a později rozšířen na 8h přednášek pro předmět Barva a kompozice vyučovaný v rámci DVPP. Ve zkrácené verzi byl využit i pro žáky tercie osmiletého gymnázia a v projektu Živá škola pro učitele v praxi. Zabývá se teorií barvy, barvou v obraze a kompozicí. Obsahuje i hry a úkoly, které mohou studenti rovnou řešit. Navozuje motivační prvky pro tvorbu se žáky. Sami studenti se připouštějí, že neumějí někdy správně rozlišit část jemných nuancí změněných tónů u modré a občas i u červené barvy.

Koncepce výuky barvy na různých stupních vzdělání

Historie práce s barvou a jejího začleňování do výtvarných činností (původně v předmětu kreslení až od roku 1960 ve výtvarné výchově), byla dlouhá a poměrně trnitá. Barva většinou stála na okraji zájmu. Setkávání s učiteli v praxi nás vede k přesvědčení, že je nutné se barvou stále zabývat.

V navrhované koncepci se pokusíme propracovat možnosti, které barva pro výtvarnou tvorbu dětí přináší.

Součástí jsou i hry s barvou, např. na principu hry blendoku, která velmi tříbí barvocit sestavováním velmi jemných přechodů od světlých barev k tmavým nebo přechodů z barvy do barvy. Nebo hry využívající transparence barevných fólií.

Vlastní práce s barvou

Zmiňujeme prvky vlastní tvorby a některé inspirační zdroje, které jsou úzce spjaty s barvami a jejich vnímáním. Zabýváme se barvou zejména v malbě a alternativní grafice. Do disertační práce je zařazena např. kolekce obrazů „Prostorová proměna jehlanu“, která byla několikrát vystavena, prezentována a oceněna zvláštní cenou K. Mieschera na kongresu FARB-INFO 98 ve Vídni.

V obrazech řešíme kontrasty doplňkových barev i příbuzenské vztahy barev. Je využito delších tonálních přechodů z jedné barvy do druhé, nárůstu a ubývání světelných hodnot. Diagonály jsou užity k vymezení několika rovin.

Nový cyklus obrazů Andělská křídla, byl součástí výstavy 5+5 spolu v Praze Zbraslavi. Je komponován tak, že začíná tlumenou barevností v bledých světlých tónech, na ně volně navazují křídla v teple barevné škále a plynule přechází přes komplementárně řešený obrazový prostor do studeně laděných tónů až k bledým tmavým tónům. Zařazeno je několik samostatných obrazů.

Závěr

Netroufáme si ještě prezentovat šířeji výsledky výzkumu, jelikož se ještě vyhodnocují a mohou mít vliv i na navrhovanou koncepci, k níž přibudou praktické ukázky žákovských a studentských prací.

Literatura:

- ANDĚL, Jaroslav, KOSINSKÁ, Dorothy a kol. autorů. *František Kupka průkopník abstrakce malíř kosmu*. Ostfildern-Ruit: Verlag Gerd Hatje, 1997. ISBN 3-7757-0692-5.
- BROŽEK, Jaroslav. *Uvedení do práce s barvami*. Ústí n. L.: UJEP, 1995. ISBN 80-7044-109-7.
- GAGE, John. *Kulturgeschichte der Farbe*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 1997. ISBN 3-473-483887-7.
- GEKELER, Hans. *Handbuch der Farbe (Systematik, Ästhetik, Praxis)*. Frankfurt: DuMont Buchverlag, 2010. ISBN 978-3-8321-7289-3.
- KANDINSKY, Wasily. *O duchovnosti v umění*. Triáda: Praha 1998. ISBN 80-86138-06-2.
- KLEE, Paul. *Pedagogický náčrtník*. Praha: Triáda, 1999. ISBN 978-80-86138-15-1.
- KUPKA, František. *Tvoření v umění výtvarném*. Praha: Brody, 1999. ISBN 80-86112-16-0.
- ŠVARC, Ladislav. *Výtvarné projevy dítěte*. Rukopis 1948.

MgA. Lucrezia Škaloudová Puchmajerová

Vystudovala Vysokou školu uměleckoprůmyslovou v Praze, obor malba u P. Nešlehy. Pracuje na katedře primárního vzdělávání Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. V současnosti je doktorandkou Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Vlastní výtvarnou tvorbu zaměřuje na grafiku a malbu.

lucrezia.skaloudova@tul.cz

„JINAKOST“ UMĚLECKÉHO DÍLA JAKO PEDAGOGICKÝ PROBLÉM

MgA. Šárka Slaninová

Anotace: *Text se zabývá otázkou „jinakosti“ uměleckého díla v kontextu hermeneutiky existence. Vysvětluje, proč lze o uměleckém díle hovořit jako o „jiném“ a zasazuje argumentaci do kontextu výtvarné pedagogiky.*

Klíčová slova: „jinakost“, umělecké dílo, hermeneutika existence, výtvarná pedagogika

Abstract: *The article deals with the issue of artwork from the perspective of its character of „otherness“. It explains, why it is possible to call the artwork „other“, and argues about it in context of art education.*

Key words: „otherness“, artwork, hermeneutics of existence, art education

1.

Současný svět z hlediska svého globálního geopolitického uspořádání nás vede k vyrovnávání se s otázkou „jiného“. „Jiné“ se odhaluje jakožto „cizí“ a my se s touto jinakostí, cizostí v rámci dnešního světa setkáváme doslova na každém kroku. Otázka „jiného“ jakožto „cizího“ je dnes povýtce aktuální v té míře, v jaké se „cizí“ ukazuje jako konkrétní síla zosobněná například náboženským fundamentalismem, a v jaké se bezprostředně dotýká naší identity a ohrožuje tak to, co je nám, jak jsme ochotni věřit, „vlastní“. Tento širší geopolitický kontext je dnes mediálně diskutován zřejmě nejčastěji. Jiné se většinou mediálně prezentuje jako cizorodý, nepřátelský živel, který k nám přichází *zvenčí* – ať už zpoza hranic politických útvarů, nebo zpoza hranic subjektu. Byť je dnes mediální diskurs „jinakosti“ nadměrně vlivný a jinakost jím nesená nesmírně populární, neměl by překrýt hlubší rovinu problematiky „jiného“. Dostáváme

se zde do oblasti, v níž se s „jiným“ primárně setkáváme nikoliv již na sémantické rovině vymezené smyslem vlastního, ale naopak na rovině, na které vlastní a cizí patří původně a nedílně k sobě, tak jako k sobě patří jednotlivá, navzájem propletená vlákna tkaniny. Cizí zde není uchopeno jakožto prvek, který k subjektu přichází zvenčí, ale naopak jako *konstitutivní rys subjektu samého*. Lapidárně a souhrnně přiblíženo známým výrokiem Arthura Rimbauda: „Já je někdo jiný.“

Výše naznačené momenty problematiky „jiného“ spějí k otázce, proč se na poli pedagogiky výtvarné výchovy zabývat problematikou „jiného“. Především je však nutné odpovědět na otázku, *jakým způsobem* tak máme činit. Jakým způsobem by měl pedagog výtvarné výchovy reagovat na „jiné“? Jakým způsobem by se měl pokusit „integrovat“ toto „jiné“ do žákovy zkušenosti světa? Jakou úlohu zaujímá výtvarné umělecké dílo v tomto pokusu?

Chtěli bychom zde ukázat, nakolik jen to je v rámci tohoto krátkého textu možné, že pedagog výtvarné výchovy by se měl, chce-li dostat fenoménu „jiného“, konfrontovat s vlastní cizostí, která se nachází v něm samém a učinit z ní vehikulum svého vztahu k žákům. Tvrdím, že jedna z možných podob takové konfrontace může být iniciována prostřednictvím zkušenosti vnímání uměleckého díla.

2.

Začneme vztahem výtvarné pedagogiky k otázce „jinakosti“. V daném kontextu můžeme uvažovat o dvou ohledech tohoto vztahu. Za prvé můžeme uvažovat o pedagogice jakožto vědecké disciplíně, tj. o způsobu, jakým tato na empirii vázaná věda pojímá „jiné“, za druhé pak můžeme přemýšlet o tom, v jaké míře jsou pravidla či zákony této vědecké disciplíny relevantní všude tam, kde se ve výchově a vzdělávání k řeči dostává samotné umělecké dílo. Rozdíl mezi pojmáním „jiného“ ve sféře pozitivní vědy, zde konkrétně pedagogiky, a v oblasti umění je zásadní. Můžeme s jistotou nadsázkou hovořit o ambivalenci vědecké pedagogiky a umění. Zatímco vědecká pedagogika uchopuje „jiné“ pozitivně, přetváří je v objektivní systém logicky uspořádaných koherentních výpovědí ověřitelných důkazem, neboli v to, co je možno o něčem pravdivě říci, pak umělecká tvorba

a umělecké dílo, které je jejím plodem, „jinakost“ neuchopuje, nýbrž ona jí ve vlastním smyslu je. Ano, toto je silná teze. Pokusím se jí v následujícím rozvinout.

„Jinakost“ uměleckého díla není založena a nevyčerpává se v řeči prostřednictvím shrnutí řečeného pod obecné pojmy. Umělecké dílo – v našem kontextu dílo vizuální – je vždy něčím více, než souhrnem všech možných pravdivých vět o něčem. Přestože o uměleckém díle hovoříme prostřednictvím vět, které adresujeme druhým a světu, což je, jak víme, zcela obvyklý způsob, jak se s působením uměleckého díla vyrovnáváme, nelze tvrdit, že se referent, k němuž se naše věty váží, beze zbytku překrývá s uměleckým dílem. Vždy zde zůstává cosi, co se slovnímu uchopení vymyká, co mu vzdoruje.

Hermeneutikové používají pro zachycení této zvláštní resistance uměleckého díla termín „přebytek smyslu“ nebo také někdy ontologický přebytek.⁷⁴ Tento pojem však neoznačuje substanciální bytí, které by nehybně spočívalo v uměleckém díle, nýbrž se váže k existenciálně-ontologické podmínce našeho bytí ve světě, které je primárně rozumějším bytím. V kontextu existenciálně-ontologické analýzy porozumění člověka vlastnímu bytí, pro které Martin Heidegger razí označení hermeneutika existence⁷⁵, se termín ontologického přebytku váže k fundamentálnímu rysu našeho bytí ve světě, jímž je konečnost. Konečnost, tj. smrtelnost, vnáší dramatické napětí do porozumění existence sobě samé. Řečeno ve zkratce, svému životu rozumíme prostřednictvím smrti a naopak. Prostřednictvím existenciálního sebeporozumění vyplňujeme „oblouk“ mezi životem a smrtí, z toho důvodu hovoříme o tom, že existenciální porozumění má strukturu celosti.⁷⁶ Důležité ovšem je, že existence, nakolik je existencí tím, že se ke svému vlastnímu bytí vztahuje v porozumění, této celosti nikdy plně nedosáhne, neboť završení by fakticky znamenalo konec naší existence. Je to spíše tak, že se o tuto celost neustále snažíme, že existujeme v napětí mezi životem a smrtí, jež je pro každého z nás ze své vlastní podstaty neuchopitelná. Ano, ve vlastním smyslu tohoto textu o ní můžeme říci, že je absolutně „jiná“. Vlastní smrti se „dotýkáme“ v porozumění naší existenci, ale nemáme o ní žádnou přímou zkušenost. Vědecký přístup k vlastní smrti se zde proto nemá o co opřít. Chtít objektivně zkoumat vlastní smrt by bylo nejen nesmyslné, ale i zhola nemožné. Smrt je v silném slova smyslu „to heteron“, je „jiná“, nepoznatelná.

74 GADAMER, Hans Georg. *Člověk a řeč*. Praha: 1999, s. 51. ISBN 80-86005-76-3.

75 Viz HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Praha: 2002, §§ 31, 32. ISBN 80-7298-048-3.

76 Viz HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Praha: 2002, § 46. ISBN 80-7298-048-3.

Analogicky k této absolutní „jinakosti“ smrti, byť je to na první pohled srovnání možná trochu zarážející, bychom chtěli hovořit o absolutní „jinakosti“ uměleckého díla. Pro jinakost uměleckého díla platí to, co již bylo rozvedeno výše prostřednictvím termínu ontologického přebytku. Jinými slovy řečeno, bytí (smysl) díla nemůžeme převést na konečnou sumu pravdivých výpovědí, platných provždy a pro každého. Bytí díla nelze chápat odděleně od vždy jedinečného existenciálního porozumění člověka sobě samému.

Výše řečené se zajímavým způsobem vztahuje ke kontextu pedagogiky výtvarné výchovy, která z povahy svého založení s uměleckými díly přichází do kontaktu. Považuji za důležité zmínit určité nebezpečí, které podle mého názoru potenciálně hrozí každému pedagogovi výtvarné výchovy, který se z pozice svého postavení pokouší „uchopit“ umělecké dílo a transformovat jej v obsah, který by byl pro žáka srozumitelný a z něhož by žák mohl mít odpovídající zážitek. Nebezpečí, které mám na mysli, se týká samotné povahy pedagogické situace⁷⁷, v níž k požadované transformaci obsahu uměleckého díla dochází. To, co je v ohrožení, je „jinakost“ uměleckého díla v tom smyslu, v jakém zde o ní hovoříme. Výtvarná výchova má na rozdíl od řady odborných předmětů tu výhodu, která je zároveň její slabinou, totiž že je výrazně založena na intersubjektivním vztahu pedagoga a žáka. Komunikace, která se odehrává mezi pedagogem a žákem mívá totiž často pouze podobu vztahu, určeného tím, že se *někomu něco* ukazuje jakožto *něco*; v našem případě se to týká uměleckého díla, o němž je něco vypovídáno. Umělecké dílo jakožto „jiné“ se pak ztrácí v redukci díla na materiální nosič v komunikaci odhalitelného intencionálně vázaného smyslu. Zde narážíme na aspekt Husserlovy teorie intencionality vědomí, které se vztahuje k předmětnému pólu myšleného, tradičně řečeno k objektu, který se dává vědomí k poznání. Logika husserlovské teorie intencionality⁷⁸ redukuje vnímání díla na žákem uchopitelný předmětný obsah, neboli řečí uchopitelný smysl, který je v komunikaci pedagoga s žákem postupně rozvíjen a k němuž již od samého začátku dialog předchůdně směřuje. Předchůdní smysl, který spojuje vědomí s předmětem intence, zatlačuje do pozadí ty aspekty fenomenality díla, které vědomí ve svém zaměření se na předmět nazíraného a myšleného nechává stranou, které však k němu bytostně patří. Vědomí, které se zaměřuje na určitý předmět, jej vždy pojímá v pozitivním, daném smyslu, který

77 Více o pedagogické situaci viz PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy in: Péče o duši I.* Praha: 2006. ISBN 80-86005-24-0.

78 V komunikaci tuto logiku ve smyslu, který zde rozvádíme, uplatnil Hans Georg Gadamer. Více o tom např. WALDENFELS, Bernhard. *Znepokojivá zkušenost cizího.* Praha: 1998, s. 260. ISBN 80-86005-49-6.

je rozvíjen v rámci jednotlivých výpovědí směřujících ke stále větší pozitivě a komplexnosti. V komunikaci, v níž je takový předmětný smysl dán, pak mezi účastníky dialogu dochází k jeho rozvíjení, přičemž prozatímní nedostatek pochopení smyslu na straně jednoho z účastníků konverzace je chápán jako překonatelný, směřující ke svému vyplnění a završení, které je již od počátku v komunikaci předpokládáno. Negativita jako taková, neboli zápornost, kterou by nebylo možno zahltit pozitivitou smyslu, zde nemá místo.

Daný kontext nám neumožňuje myslet umělecké dílo jakožto „jiné“, neboť se dílo samo ze sebe ve své fenomenalitě nedostává ke slovu a jeho smysl je zakryt logikou poznávajícího vědomí, které pojímá předmětný obsah díla, jeho pozitivně vymezený smysl. Negativita ve smyslu „jinakosti“ zůstává v pozadí a do popředí se dostává stejně jakožto již známé.

Husserlovský aspekt intencionality myšleného a nazíraného nám takřikajíc nedává možnost ponechat umělecké dílo svému vlastnímu jevení a dění, které však není vázáno intencí nazírajícího vědomí a nesoustředí se tedy primárně na to, co se nám ve svém fenomenalitě ukazuje, nýbrž se týká jednoduše toho, že se něco děje. Důraz zde klademe na průběh dění.

Předchozí příklad se implicitně týkal rozvinutí husserlovské teorie intencionality Hansem Georgem Gadamerem, nicméně jeho platnost je širší. Husserlova teorie intencionality našla své významné uplatnění mimo jiné v analytické filosofii a v teorii komunikace. Jimi se však v tomto textu nemůžeme samostatně zabývat.⁷⁹

79 Více k tomu WALDEN-FELS, Bernhard. Tamtéž.

3.

V poslední části textu bych se chtěla v krátkosti věnovat tomu aspektu „jinakosti“ uměleckého díla, který byl zatím spíše naznačen ve smělém pokusu o rozvinutí analogie mezi uměleckým dílem a smrtí inspirované Heideggerovou hermeneutikou existence. Daný aspekt se pokusím ozřejmit příkladem, který by měl „jinakost“ uměleckého díla a jeho souvislost s existenciálním porozuměním člověka vlastnímu bytí učinit více srozumitelným.

Bernhard Waldenfels líčí v knize *Znepokojivá zkušenost cizího* zvláštní případy zkušeností „jiného“, „cizího“, s nimiž se v životě

setkáváme v situacích, o kterých neočekáváme, že se stanou. Mohli bychom také říci, že obsahy těchto zkušeností nemíníme intencionálně, nevztahujeme se k těmto obsahům prostřednictvím poznávajícího vědomí. Waldenfels hovoří například o zkušenosti nemoci, zamilovanosti, usínání či probouzení, ztráty nám drahých lidí nebo o přírodních katastrofách. O všech uvedených zkušenostech podle Waldenfelse platí, že jejich zakoušení je vázáno na překročení určitého prahu. Waldenfels tím nemíní, že bychom museli ve fyzickém slova smyslu překročit určitý v prostoru se vyskytující práh, jedná se zde naopak o „překračování“ ryze existenciální, kdy jsme okolnostmi, které jsme vědomě nemohli ovlivnit, nuceni „předpokladat“, nově strukturovat naši zkušenost, rozšířit ji o obsahy, které zde nebýt oněch prahů, nemohly být. Waldenfels v souvislosti se zkušeností prahů hovoří o podivuhodné nehostinnosti a současně lákavosti, s níž je jejich překračování spojené. Za prahem se totiž setkáváme se svým stínem, setkáváme sebe v dosud nepoznané rovině. Jedná se zde o zkušenost „zcizení“ sobě samému par excellence. Jinakost, s níž se v takových zkušenostech setkáváme, je „jinakost“ smrtelnosti. V podobných zkušenostech zakoušíme, že horizonty našeho pohybu ve světě, které jsme libovolně rozšiřovali a posouvali v závislosti na našich proměnlivých cílech a přáních, nejsou donekonečna posouvateľné, že je zde určitý „bod“, který posunout a odložit nelze. O podobných událostech nemůžeme většinou říci, že poklidně přicházejí, spíše se do našeho života „vlamují“, přicházejí jako lavina.

Waldenfels v souvislosti s vpádem těchto zkušeností do našeho života bohužel nehovoří o silných účincích uměleckých děl. Nemohu říci, zda se jedná o nechtěné opomenutí nebo o vědomý záměr. Podle mého názoru je velmi vhodné mluvit o uměleckém díle v intencích překračování prahů, díky němuž dochází k nové skladbě, k novému uspořádání zkušenosti. Mohli bychom zde spolu s Konradem Paulem Liessmannem mluvit o „hraniční zkušenosti“⁸⁰ nebo spolu s Paulem Ricoeurem o „refiguraci divákova světa“.⁸¹ Oba dva myslitelé, nezávisle na sobě, se v popisu této Liessmannovými slovy „hraniční zkušenosti“ vnímání uměleckého díla shodují. Jedná se o estetickou zkušenost, která má u obou výrazný etický rozměr. Zdařilé umělecké dílo, které tento etický rozměr „skrývá“, má podle Ricoeura „ontologický tah“, neboli „schopnost působit na reálnou

80 Viz LIESSMANN, Konrad Paul. *Univerzum věcí. K estetice každodennosti*, Praha: 2012, s. 27–28. ISBN 978-80-200-20-60-4.

81 Viz RICOEUR, Paul. *Myslet a věřit*. Praha: 2000, s. 220. ISBN 80-7017-421-8.

skutečnost“⁸² Dílo nás vybízí k tomu, abychom změnili svůj život, abychom žili lépe. Měli bychom ale zdůraznit, že etickým rozměrem zde není míněno dobro, které je z pozice metafyzické instance vloženo do díla a spočívá v něm, nýbrž je jím označena naše pohotovost a odhodlanost eticky odpovídat na jedinečné životní situace, které si takové odpovědi žádají. Přičemž odpovědi na takové situace jsou, jak jistě tušíte, nepřenosné.

Zkušenost „jiného“, se kterou nás konfrontuje hraniční zkušenost překračování prahů dosud známého, a která se rovněž týká zkušenosti s vnímáním silného uměleckého díla, nás staví do konfrontace se sebou samými, se stránkami naší existence, které nám před vnímáním uměleckého díla nemohly být známy. Přicházíme na to, že „jinakost“ díla je vlastně jinakostí nás samých, že je vztahem k naší konečnosti, jíž v nejzazším slova smyslu nemůžeme disponovat. Pokud na tyto zkušenosti setkání „s podivuhodnou zkušeností cizího“ nezapomeneme, můžeme být rovněž citlivější k někdy překvapivě „jinakosti“ druhých lidí.

Zohlednění aspektu „hraniční zkušenosti“ vnímání uměleckého díla má velmi úzkou souvislost s pedagogikou výtvarné výchovy. Pedagog výtvarné výchovy, který na tuto zkušenost nezapomene a učiní z ní středobod vlastní pedagogické činnosti, nebude svou výuku jednostranně orientovat k metodickému a didaktickému uchopení obsahu učiva s cílem navodit u žáka určitý psychologický stav, nýbrž mu půjde o to vést výuku v atmosféře existenciálního naladění, které odpovídá zkušenosti s vnímáním uměleckého díla a které metodicky předat, didakticky transformovat a naučit nelze.

Literatura:

- GADAMER, Hans Georg. *Člověk a řeč*. Praha: 1999. ISBN 80-86005-76-3.
 HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Praha: 2002. ISBN 80-7298-048-3.
 LIESSMANN, Konrad Paul. *Univerzum věcí. K estetice každodennosti*, Praha: 2012. ISBN 978-80-200-20-60-4.
 PATOČKA, Jan. *Péče o duši I*. Praha: 2006. ISBN 80-86005-24-0.
 RICOEUR, Paul. *Myslet a věřit*. Praha: 2000. ISBN 80-7017-421-8.
 WALDENFELS, Bernhard. *Znepokojivá zkušenost cizího*. Praha: 1998, s. 260. ISBN 80-86005-49-6

MgA. Šárka Slaninová

Autorka vystudovala filosofii, dějiny umění a estetiku na Filozofické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a kurátorství současného umění na Fakultě umění a designu tamtéž. V současnosti je doktorandkou Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě ústecké univerzity. Hlavním předmětem jejího odborného zájmu je hledání vazeb a souvislostí mezi fenomenologickým myšlením, pedagogikou výtvarné výchovy a sociálními aspekty výchovy a vzdělávání.

sarka.slaninova@seznam.cz

ODKAZ UMĚLECKÉ PRAXE ZDEŇKA SÝKORY V JEHO VÝTVARNĚ PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI. ÚVODNÍ OBLAST – INSPIRATIVNÍ ZDROJE, UMĚLECKÁ VÝCHODISKA A JEJICH VYUŽITÍ V SÝKOROVĚ VLASTNÍ UMĚLECKÉ A PEDAGOGICKÉ PRAXI

Mgr. Jan Samec

Anotace: *Umělecká východiska Zdeňka Sýkory jsou spojena s následujícími uměleckými směry, jejich přínosem a hlavními představiteli – zejména: S francouzskou malbou druhé poloviny 19. století – od barbizonské školy k impresionismu (**Claude Monet**), s francouzským postimpresionismem (**Paul Cézanne**), s českým malířstvím přelomu 19. a 20. století (**Antonín Slavíček**), s francouzským fauvismem (**Albert Marquet, Henri Matisse**), s českou fauvistickou krajinomalbou prvních dekád 20. století (**Jindřich Prucha**).*

*Vliv a odkaz Sýkorova učitele **Martina Salcmana**, profesora výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě UK v Praze, propagátora relaxační metody.*

Klíčová slova: *impresionismus, postimpresionismus, česká krajinomalba přelomu 19. a 20. století, fauvismus*

Abstract: *Zdenek Sykora's artistic grounds are associated with the following artistic movements, their benefits and main leaders – notably: With French painting of the second half of the 19th century – from the Barbizon School to Impressionism (**Claude Monet**), French Post-impresionism (**Paul Cézanne**), the Czech painting of the 19th and 20th centuries (**Antonín Slavíček**), with French Fauvism (**Albert Marquet, Henri Matisse**), with Czech Fauvist landscape painting of the first decades of the 20th century (**Jindřich Prucha**).*

*There was a great link and influence of Sýkora's teacher **Martin Salcman**, professor of Art at the Pedagogical Faculty of Charles University in Prague, the promoter of relational methods.*

Key words: *Impressionism, Post-impressionism, Czech landscape painting of the 19th and 20th centuries, Fauvism*

Umělecká východiska Zdeňka Sýkory, známého především jako tvůrce abstraktních geometrických struktur a linií, jsou spojena především se studiem přírody a zásad moderního evropského malířství přelomu devatenáctého a dvacátého století.

Začátky pod vlivem Martina Salcmana

Na začátku své umělecké cesty se Zdeněk Sýkora musel vypořádat se skutečností, že znalostmi teorie umění předstihl své praktické dovednosti v kresbě i v malbě. V době válečného přerušování vysokých školství získal působením lounského knihovníka Jaroslava Janíka rozsáhlé poznatky z filozofie a literatury. V té době se zabýval fotografováním a také začal malovat, zejména surrealistické obrazy. Poté až do roku 1949 tvořil v duchu kubistického tvarosloví, především příměstské scenérie a zátiší (obr. 1). Od roku 1945 studoval profesuru výtvarné výchovy a deskriptivní geometrii na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a v důsledku působení svého profesora Martina Salcmana pochopil, že musí nejprve zvládnout základy uchopení viděné reality a teprve poté se zabývat moderními formálními prostředky. Návrat od autorského výrazu zpět k pokornému studiu přírody mu pomohl pochopit zákonitosti moderní neiluzivní malby a rovněž už předurčila principy Sýkorova pedagogického působení. Inspirativní příklad profesora Martina Salcmana jej přesvědčil o oprávněnosti takového postupu. Proto se koncem 40. let vrací ke krajinným motivům, formálně do druhé poloviny 19. století, do období francouzského postimpresionismu, především k myšlenkám *Paula Cézanna* – k jeho vyjádření prostoru i objemu neiluzivním způsobem, ve vzájemných vztazích, v traktování jednotlivostí i motivů prostřednictvím stereometrických těles.

Typickým příkladem tohoto nového hledání je **Krajina s mostem**, 1950 (obr. 2), trochu nejistá jak ve výrazových prostředcích, tak klasickou „školní“ kompozicí s aplikací zlatého řezu. Prostorové plány jsou rytmizovány skladebností horizontál i diagonálou břehu v popředí. V opatrném ohledávání tvarových a prostorových relací je čitelné sledování Cézannových principů. V rukopisu se projevu-je i tehdejší obdiv k *Vincentu van Goghovi*, paleta barevných tónů lomených bílou je však průzračnější a může připomínat *Camilla Corota*, významného představitele barbizonské školy. V následné tvůrčí dekádě, jež se motivicky odehrává především ve volné krajině, prodělala Sýkorova malba rychlý a intenzivní vývoj, přesto však konzistentní a logický ve všech vývojových stupních.

Rozvíjení principů Salcmanovy školy je zjevné, v krajinách se neza-bývá detaily, liniemi, jednotlivou modelací objemů a iluzí prostoru. V plenéru lounského okolí objevuje záběry pro vyzkoušení myšlenek, že podstatné pro obraz je vyjádření barevně-prostorových vztahů, vytvářených kontrasty. Nikoli však kontrastem černé a bílé, tedy valérovými rozdíly, ale chromatickými kvalitami. Neokázalé moti-vy krajiny s fragmenty polí, oblohy, lesů i osamělých stromů jsou komponovány promyšleně a střídme, viz **U lesa**, 1950—52 (obr. 3). Skladebnost prostorových plánů se zvýšeným horizontem, barevné ladění kompozice, rytmizace vertikál, horizontál a diagonálních linií svědčí o setrvalém vlivu Martina Salcmana. Ten ostatně několikrát do Loun zavítal, vyrazil i malovat do okolí se svými bývalými posluchači a kompozice **Strom**, 1951—52 (obr. 4) patří k dílům, jejichž vznik mohl bezprostředně ovlivnit. Charakteristickým prvkem této etapy (dále viz **Pole** z roku 1952 obr. 5) je aplikace lokálních ne-pestrých tónů a zemitá monochromie kompozic, což nás zároveň odkazuje k malbě často zmiňovaného Sýkorova oblíbence *Antonína Slavíčka*, k jeho krajinám z Vysočiny.

Okouzlení impresionismem

Barevnost Sýkorových krajin se postupně projasňuje, k přírodním pigmentům se přidávají jasnější spektrální tóny, celkový výraz se mění. Od přehledně komponovaných prostorových plánů, exaktně

formulovaných tvarů a definovaných barevných i objemových relací se malíř propracovává k nadsázce lokálních tónů, která se už koncem roku 1952 náznakem objevila v náladovém zákoutí řeky – **Podzimní ráno na Ohři** (1952, obr. 6). Tato kompozice zřetelně předznamenává další etapu, vyznačující se volnějším impresionistickým rukopisem a výraznější barevností. Odklon od sledování prostorotvorných vztahů ve prospěch vyjádření bezprostředního senzuačního prožitku probíhá sice pozvolna, ale jednoznačně.

V následující době se modelace objemů i artikulace tvarů rozvolňují, prostorové plány se přibližují, komponenty obrazu prostupují, až splývají. To je způsobeno rukopisnou traktací krátkých úderů štětce a exaltací barevných skvrn. Celkově se malíř zaměřuje na zobrazení hry světla a barev v proměnlivé přírodní situaci, tedy na vyjádření především smyslového zážitku, například v obraze *Řeka podzimní, 1953–54* (obr. 7). Další směřování však naznačuje, že se tvůrci v dlouhodobém vývojovém horizontu nejedná o pouhé zachycení primárního vizuálního impulsu. Prostřednictvím výrazových prostředků této etapy si malíř osvojil schopnost nejen zpracovat svou bezprostřední impresi z přírody, ale též oprostít se od závislosti na objektivní lokální tonalitě daného syžetu.

Hledání vlastní cesty

Objevují se subjektivní interpretace krajiny, které spolu s volnějším rukopisem tendují k fauvistickému tvarosloví. Vývojově se jeví důležitá kompozice **Krajina** z roku 1956 (obr. 8). Chromatika neagresivních povětšinou lomených tónů sice ještě neprozrazuje pozdější fauvistickou paletu, nicméně nenápadná desémantizace krajinných reálií a způsob svobodného formování jevové reality je evidentním odklonem umělce od impresivně zachycených krajinných nálad směrem k morfologicky rozvolněným, téměř dematerializovaným reflexím, v nichž se vše podřizuje autonomnímu účinku světla a barvy. V této fázi si nelze nezpomenout na dalšího Sýkorova oblíbeného umělce začátku 20. století – *Jindřicha Pruchy*, který našemu krajinářství přinesl nový rozměr intenzivně prožívaného subjektivního kolorismu.

Uvolněné zacházení s motivem i barevností charakterizuje i Sýkorovy krajiny s městskou scénérií. Z okna domova ve druhém patře lounské Husovy ulice maluje **Pohled do ulice**, 1956 (obr. 9), v němž je evidentní malířovo úsilí vyjádřit neiluzivní prvky – světlo a prostor – především chromatickou kvalitou. Nezávislost na zobrazovaném námětu je čitelná i v práci s barvenou plochou, kdy daný tón opouští obrys své původní lokality a volně „přetéká“ do vedlejší plochy v případě malířova dojmu, že zvolená barva pak lépe vyhoví celkovému řešení kompozice. Maně se nám tak vybaví příklad francouzského fauvisty *Alberta Marqueta*, jenž obdobný způsob svobodného zpracování motivu uplatňoval často ve svých pohledech na pařížská nábřeží, utkaných z rozsáhlé škály šedých tónů.

V sérii *U řeky* (1956–7) malíř zachycuje prosluněnou atmosféru s uvolněnou barevností, prostorovost je téměř potlačena, zcela mizí obrysová kontura – například zobrazené postavy se ocitají na hraně viditelnosti (viz **U řeky III**, obr. 10). Vůdčí účinek barvy, spontánní rukopis, zacházení se světlem, idyličnost motivu a způsob zapojení lidských figur do struktury obrazu upomínají na intimní figurální scénérie *Pierra Bonnard*a, jehož myšlenky Zdeněk Sýkora později rád citoval ve svých praktických lekcích.

Směrem k fauvismu

V následujícím období převažují v Sýkorových olejích fauvistické tendence, s transparentně položenými barevnými plochami a vervním rukopisem, v jehož lazurních strukturách se zcela ztrácí předmětnost detailů. Námětově se občas vrací k řece Ohři, jež mu poskytuje stálou inspiraci s proměnlivou chromatikou a zrcadlením motivů ve vodní hladině. Volí zde jasné tóny podané v sumarizovaných plochách, jakož i tvarovou a objemovou redukci, potvrzující hledání nového výrazu. Dokladem je i nevelká kompozice **Ohře u Kystry**, 1958 (obr. 11), která zobrazuje otevřenou krajinu s ohbím řeky a průhledem do dálky, což je distance, která v další tvorbě záhy mizí.

S tím souvisí i fakt, že od roku 1958 maluje čím dál častěji doma na zahradě. Prostor otevřené krajiny s dálkovými pohledy nevyhovuje

potřebám fauvistického hledání relací chromatických plošných kvalit. Motivy s jedním či několika stromy v krajině byly sice frekventovány už v předchozí době, zde se však hmoty blízké vegetace stávají prakticky jednotným plánem kompozice a vzniklá díla tak znamenají určitý předstupeň k rozsáhlému cyklu Zahrad. Kompozice **Strom**, 1959 (obr. 12) tak představuje odlišné vypořádání s barevně-prostorovou redukcí než hladká malba předchozí periody. V pastózních barvách nanášených špachtlí nehledá malíř primárně expresivitu výrazu, vrstvení barevné materie svědčí spíše o soustředěném ověřování chromatických kvalit a jejich vzájemných relací, přičemž takto ověřovaná přemalba poskytuje autorovi jistotu v naplnění barevně-světlostních vztahů. V roce usilovného hledání nového konceptu i formálních postupů navštívil malíř petrohradskou Ermitáž. Osobní vjem z originálů *Henriho Matisse*, zejména jeho hledání cesty v těchto plátnech, byl pro jeho další vývoj zlomový.

Od fauvismu k abstrakci

Leitmotivem tohoto přelomového období se tak stávají pohledy do zákoutí zahrady, jejichž intimní prostor vyhovuje potřebám aktuálně nalezených výtvarných prostředků. Navíc je zahrada v bezprostřední blízkosti domu zároveň umělcovým útočištěm v mezní situaci rodiny (nemoc a úmrtí matky). Jak vidno z příkladu **Modré zahrady**, 1959 (obr. 13), Sýkora zpracovává s evidentním malířským zápalem ony zmíněné intenzivní podněty z percepce Matissových obrazů v Ermitáži. S plným pochopením formové logiky francouzského mistra redukuje reálný prostor na zcela plošné vztahy, čemuž podřizuje i barevnou skladbu děl. Harmonicky vyvažuje kombinace lomené a pestřejší chromatiky, střídání teplých a studených tónů, tmavších a světlejších valérů, lazurních a krycích barev, hladkých a traktovaných ploch. V tvarové a objemové destilaci ztrácejí kontura a linie svou zobrazivou funkci, jejich účinek sleduje celkový výraz kompozic. Inspirace Matissem přivádí Sýkoru opět ke hladké malbě, jež je zpracovávána do osobité výtvarné řeči, výsledně směřující k potlačení zobrazeného. Také častá volba výškových formátů v zahradní sérii potvrzuje nastoupenou evoluční inklinaci, byť asi jen pocitovou, směrem k abstrakci (klasický formát krajinomalby je šířkový).

Původně hladká malba zahrad této etapy začíná v průběhu roku 1960 opět obsahovat čím dál vyšší pastózní nánosy. Tuto barevnou matérii vrství Sýkora převážně lakýrnickou špachtlí, čímž předurčuje nejen hrubou strukturu barevné plochy, ale zároveň vytváří rustikálně sumarizovanou formu jednotlivých komponent. Jak vidíme z obrazu **Zahrada/Kompozice** z roku 1961 (obr. 14) pojednaného výrazným špachtlovým rukopisem, jedná se už vlastně o zcela abstraktní kompozici, ačkoli tvorbu těchto děl začínal malíř před motivem a nikoli v ateliéru. Z výsledné podoby však nepoznáme původní předmětnou inspiraci, aniž bychom znali kontext. Následující geometrické už kompozice znamenají v Sýkorově tvorbě definitivní příklon k abstrakci.

Sýkorova krajinomalba, která během více než deseti let prodělala důležité vývojové proměny, se stala jedním ze základních pilířů jeho pedagogických postupů a trvalým zdrojem inspirace. Malíř se do krajiny vydával tvořit ještě začátkem 90. let, tedy i v dobách, kdy byla reflektována jen jeho abstraktní tvorba.

Literatura:

KAPPEL, Pavel: *Zdeněk Sýkora 90*, katalog k výstavě, vydala Verzone, Praha 2010, ISBN 978-80-90-904546-0-6

SAMEC, Jan, SÝKOROVÁ, Lenka: *Zdeněk Sýkora KRAJINA*, katalog k výstavě, vydala Verzone, Praha 2010, ISBN 978-80-904546-5-1

SÝKOROVÁ, Lenka (ed.), autoři: *Zdeněk Sýkora, Rozhovory*, 1995, in: Gallery, Praha 2009, ISBN 978-80-86990-87-3

Mgr. Jan Samec

Autor vystudoval Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor výtvarná výchova – bohemistika. V současnosti je ředitelem Galerie umění Karlovy Vary a doktorandem Katedry výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.



Obr. 1 – Zdeněk Sýkora,
Zátiší s citronem, 1947



Obr. 2 – Zdeněk Sýkora,
U řeky III, 1957



Obr. 3 – Zdeněk Sýkora,
U lesa, 1951—52



Obr. 4 – Zdeněk Sýkora,
Strom, 1951—52



Obr. 5 – Zdeněk Sýkora,
Pole, 1952



Obr. 6 – Zdeněk Sýkora,
Podzimní ráno na Ohři,
1952



Obr. 7 – Zdeněk Sýkora,
Řeka podzimní,
1953–54 (dat. 56)



Obr. 8 – Zdeněk Sýkora,
Krajina, 1956



Obr. 9 – Zdeněk Sýkora,
Pohled do ulice, 1956



Obr. 10 – Zdeněk
Sýkora, U řeky III, 1957



Obr. 11 – Zdeněk
Sýkora, Ohře u Kystry,
1958



Obr. 12 – Zdeněk
Sýkora, Strom, 1959



Obr. 9 – Zdeněk Sýkora,
Modrá zahrada, 1959



Obr. 10 – Zdeněk
Sýkora, Zahrada –
Kompozice, 1961

MOŽNOSTI METODY PRVA V ARTEFILETICKÉM PROCESU VE VZTAHU K DĚTSKÉMU ETOPEDICKÉMU SOUBORU

Mgr. Zdeněk Staněk

Anotace: Příspěvek pojednává o aplikaci didaktické, diagnostické, terapeutické, nedirektivní metody „PRVA“ (Phenomenological Reflection of Visual Artifact) v etopedické praxi u dětí s vážnými psychickými problémy. Jsou zde uváděny poznatky z případových studií. Hlavním cílem je prokázat funkčnost Fenomenologické reflexe výtvarného artefaktu (PRVA). Předmětem zkoumání jsou jevy, které vyvstávají mezi výtvarným artefaktem a jeho autorem. Příspěvek přináší témata, která se vynořují při aplikaci PRVA v rámci artefiletického setkání s dětmi v etopedické péči. Seznamuje s výsledky a s možnostmi využití pro praxi.

Fenomenologická reflexe autentického výtvarného artefaktu umožňuje bezpečné zacházení se znepokojivými emocemi jedince v rámci salutogenetické podpory individuálních charakteristik odolnosti. Tato metoda je založena na principu vztahování se k autentickému výtvarnému projevu jedince – reflexe vztahem.

Klíčová slova: Aplikace metody PRVA, artefiletika, výtvarný artefakt, děti s etopedickými problémy, znepokojivé emoce, salutogeneze

Abstract: This contribution deals with application of educational, diagnostic, therapeutic, nondirective PRVA method (Phenomenological Reflection of Visual Artifact) in ethopedology practise at children with seriously mentally impaired. There is information extracted from case studies. The main aim is to prove functionality of Phenomenological Reflection of Visual Artifact (PRVA). The research subject is phenomena which arise between the artifact and its author. This contribution shows topics of childrens to emerge during the artefiletics process PRVA. It provides information on application outcomes and on application in practise.

Phenomenological Reflection of Authentic Visual Artifact enables safe treatment of disturbing emotions of the individual within salutogenetic support of individual's resilience characteristics. This method

is based on the principle of correlating with the authentic artwork expression of the individual – reflection by relation.

Key words:

Application of PRVA method, artefietics, artifact, children with ethopedology impaired, disturbing emotions, salutogenesis (mental health enforcement)

Úvod

Metoda PRVA (Phenomenological Reflection of Visual Artifact) je sebezpoznavací technika s průvodcem, při jejímž uplatnění dochází k vyvolání tělesného pocíťování v krátkém čase a k reflexi a konceptualizaci tělesných významů. Metoda využívá symbolického vztahování se k věci (autentický výtvarný artefakt) jako k živé bytosti (Buber, 2005). PRVA je položena na hermeneuticko – narativních a fenomenologických základech. Vznikla ze společného vědeckého úsilí Jiřího Závory a Magdy Nišpenské.

Tělesně pocíťované významy jsou zviditelňovány interakčními procesy mysli a těla (Hájek, 2002; Frýba, 1996; Gendlin, 1991). V metodě jsou evokovány jednotlivé události z individuální skutečnosti reflektujícího, jejichž tělesně zakotvenou reflexí dochází k prožívanému posunu a následně k lepšímu porozumění (Závora, 2009a).

Metoda využívá vzájemnosti „reflektující – artefakt“. Reflektující předstoupí před vlastní artefakt a setkává se s ním jako se „symbolickým partnerem či krajinou“. Průvodce používá instrukce k udržování reflektujícího na tělesné úrovni. Jedná se o vztahově – prožitkovou reflexi a nikoliv vizuálně-symbolickou. Z probíhající vzájemnosti participant–artefakt vznikají tělesné prožitky, ze kterých se postupně spontánně vynoří téma–komplex tělesně zakotvených významů (vynoří se událost anebo události, které participant již někdy prožil). Z experienciální roviny reflexe se postupně přechází do roviny experienciálně-kognitivní, která umožní dobré pojmenování události, tématu. Vyšší úroveň porozumění vlastnímu prožívání přináší vhled do vynořených souvislostí, včetně exprese potlačeného hněvu či smutku, a napomáhá vystavění nového pozitivně perspektivního významu (Paivio & Kunzle, 2007; Paivio & Pascual-Leone, 2010).

Doposud byla metoda aplikována na relativně zdravé populaci a na dětském etopedickém souboru s pozitivními výsledky (Závora, 2009, 2012; Závora & Staněk, 2010). Metoda podporuje a posiluje významné individuální charakteristiky odolnosti (salutogeneze). Analýza subjektivních výpovědí reflektujících po aplikaci PRVA (např. Závora, 2009a; Závora & Staněk, 2011) odhalila významné zlepšení na úrovni individuálních charakteristik odolnosti: úspěšnější zvládání problémů, zlepšení kontroly impulzivity, zlepšení schopnosti spolupracovat, zvýšení sebeúcty.

PRVA byla opakovaně aplikována na etopedickém souboru – u dětí na hranici mentální retardace, s vážnými poruchami chování a emocí (Závora & Staněk 2011; Staněk, 2009). Aplikace metody na etopedickém souboru přinesla vysvětlení a porozumění prožívání emočně vypjatějších situací vybraných participantů, a to jak ze strany participantů, tak ze strany pedagogů, kteří nebyli schopni těmto dětem v některých pedagogických a výchovných situacích efektivněji pomoci.

Expresivní přístupy v psychoterapii, pracující s vizuálem, jsou postaveny právě na kognitivně-vizuální rovině. Vizuál k tomu přirozeně vybízí, a to i při jeho fenomenologické reflexi s instrukcí „Řekni mi, co vidíš?“ (Betenskyová, 1995, 2008). Reflektovat artefakt „tělem“ má více společného s psychodramatem, o čemž vypovídá instrukce „Řekni mi, co cítíš na těle?“ (Závora, 2009). Jednou z klíčových součástí psychodramatu je pozice – „vedle“, „za“ či „oproti“ někomu – při které sami na sobě zkoumáme, nakolik je nám určitá pozice a s ní spojená role příjemná (Moreno, 1997). Podobně se klient v PRVA staví k artefaktu a všímá si kvality tělesných pocitů jako manifestací vztahu, který se svým dílem navázal.

Artefiletika je nejčastěji definována jako reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí edukace, využívá expresivních projevů člověka a směřuje k sebeexplorativní zkušenosti. (Slavík, 1997, 2004). Ve formě přirozeného lidského setkávání jedinec vstupuje do procesu, ve kterém si hraje, přemýšlí, vypráví a sociálně sdílí přítomné dění. Artefiletický proces byl teoreticky popsán jako propojení výrazové hry, uměleckého prožitku a reflektivního dialogu (Slavík, 1997). Artefiletické aktivity jsou využívány především před procesem PRVA – setkání s průvodcem, expresivní tvorba (výtvarný artefakt) a dialog.

Fenomenologickou Reflexi Výtvarného Artefaktu (PRVA) v artefiletickém procesu opakovaně aplikujeme ve specifickém ústavním prostředí, ve kterém jsou umístěny děti s poruchami chování a emocí a vážnými psychickými projevy (9–18 let) pro ověření funkčnosti metody a její možné širší uplatnění v praxi. Z předchozích případových studií dětí z dětského domova se školou se kromě jednoho případu (dítě se nedokázalo ke svému výtvarnému artefaktu dostatečně vztahovat – diagnostikována dětská schizofrenie) proces metody ukazuje jako diagnostický, terapeutický a didaktický.

Metodologie výzkumu

Cílem studie bylo zjistit, jaká témata jsou v procesu reflexe v distribuci z hlediska jejich významu v životě dítěte a jak úzce souvisí s problémovým či rizikovým chováním. Jedná se o jednu z více případových studií, ve které se uvádí a analyzuje (Miovský, M., 2006) výpověď dítěte s poruchami chování, která autenticky vyvstává v procesu PRVA. Témata se vztahují k anamnestickým informacím. Byly vybrány děti, u kterých došlo ke zhoršení chování v dětském domově se školou. Reagovali jsme na aktuální zakázky, které přicházely od pedagogů. Předpokládáme, že spontánně vyvstanuvší témata jsou v distribuci oproti jiným tématům individuální skutečnosti reflektujícího (Hájek, K., 2002).

Chlapec byl vybrán prostým účelovým výběrem, přičemž splňoval stanovená kritéria – schopnost komunikovat, formulovat pocity a myšlenky. Vyslovil informovaný souhlas s provedením metody PRVA. Pozitivně ho motivovala informace o objevování skrytého tajemství ve vytvořeném vlastním obraze. Probíhající procesy PRVA byly snímány videokamerou i z důvodu neverbálních projevů (gestikulace). Data byla transkribována do psaného textu. Zaznamenaly se tedy i tělesně zachycené pocity dítěte. Tato zvláštní, specifická data vyvstávají právě při aplikaci metody PRVA. Pro analýzu výpovědi byla zvolena IPA (Intepretative Phenomenological Analysis) (Smith, 2009). IPA se aktuálně stává úspěšně zaváděnou a rozšiřující se kvalitativní metodou analýzy dat.

Jedná se o poměrně tichý proces, odehrávající se v samotném nitru reflektujícího dítěte, který přináší slovní reflexi. Témata – události

dítěte jsou vždy vyjádřena verbálně a tělesně zakotvena (Hájek, K., 2002). Vzhledem k tomu, že reflexe probíhá převážně na tělesné úrovni, jsou vyloučeny prekoncepty, které by přinesl rozum. Výzkum distributivních témat z PRVA na etopedickém souboru považujeme stále za potřebný, četnější vzorek participantů má větší vypovídající hodnotu. Zvolený kvalitativní výzkum je důležitý pro porozumění dětem s poruchami chování, které se často dostávají do velmi náročných, komplikovaných, konfliktních situací, které jsou často složité i pro odborníky (vychovatel pro speciální zařízení, speciální pedagog, etoped, psycholog, dětský psychiatr, soc. pracovníce aj.)

Výzkumná otázka: Jaká témata se v procesu PRVA spontánně vynořují u vybraného dítěte s etopedickými problémy v souvislosti s jeho individuální skutečností?

Aplikace PRVA na vybraném případě

V kazuistice je uvedena předem daná zakázka pro terapeuta a souhrnná anamnéza, přičemž byly brány v potaz zprávy všech odborníků k případu a též důvody k nařízení ústavní výchovy, které zjišťoval soud. Z IPA jsou z důvodů omezeného prostoru příspěvku uvedena pouze stěžejní místa. Motiv a téma kresby není pro PRVA nikterak důležité, protože se k němu reflexe, co do vyvstalých významů, prakticky nikdy nevztahuje a pokud ano, pak zcela okrajově (Závora, J., 2009). Proto se k němu i vzhledem k omezenému prostoru nevyjadřujeme.

Kasuistika: Martin, 16 let

Podle zprávy soudu, který nařídil ústavní výchovu, byl chlapec vychováván v disharmonickém prostředí. V minulosti byl fyzicky trestán nevlastním otcem. V rodině se nadměrně požíval alkohol. Chlapec měl problémy především s chováním ve škole – vulgarismy, nerespektování dospělých, agrese, krádeže, sebepoškozování aj. Martin se nachází ve fázi puberty. Stále se u něho projevují výkyvy v náladách – emoční nestabilita. V dětském domově se školou se

u něj stupňovalo agresivní chování zaměřené na dospělé. Chlapec se dostával do konfliktních situací, ve kterých se ukazovala jeho silná impulzivita, vzdorovitost, slovní agrese a především fyzické napadání pedagogů (dvakrát napadl vychovatele, jednou zaměřil svou agresi na učitelku – podáno trestné oznámení). Chlapec je v péči dětského psychiatra a je medikovaný. Svou tenzi si odžívá i na dětech – náznaky šikany. Stále se učí sociálním, komunikativním kompetencím, které nemá zvládnuté. Neumí vyjadřovat své pocity společensky i osobně přijatelným způsobem. Nedokáže přijmout oprávněnou kritiku a nedomýšlí důsledky nežádoucího chování. Pracovní a hygienické návyky má zažitě. Ve skupině pracuje obtížně. Preferuje spíše individuální činnosti. Martin vyžaduje naplňování svých aktuálních potřeb, smysluplná pravidla, zvýšenou pozornost, vůdčí pozici ve skupině, důsledný přístup s porozuměním, vedení ke spolupráci a správný dospělý vzor.

Martin byl instruován k tvorbě artefaktu. Za medium si svobodně zvolil barevnou kresbu pastelkami a fixem. Náměty a témata jeho kreseb byly opět zcela v jeho rukou, byl motivován k tvorbě v uvolněném stylu. Zvolil si formát papíru A4 a orientaci na výšku a zpracoval téma „Květina“. Motiv a téma kresby nebyl pro PRVA důležitý. Proces reflexe vztahováním se k artefaktu coby žité přítomnosti nekoresponduje s viděným na obraze (viz obr. 1).

Zakázka pedagoga – chlapec je velmi agresivní. Agresi obrací proti dětem, dospělým (fyzické napadení) a proti věcem. Ve skupině nespolupracuje, je negativistický a nerespektuje hranice. Je potřeba se mu aktuálně věnovat více individuálně a zjistit příčinu jeho agresivního chování vůči druhým a nalézt možnosti odventilování žádoucím způsobem...

Martinova výpověď z procesu PRVA byla analyzována IPA v r. 2014. Postupně vyvstala **témata** v tomto pořadí: **domov, sestra s bratrem, teta – hostitelská péče**, škola jako zátěž, **tělesné dotyky** – („...cítím masírování na těle, takhle mě masírovala přítelkyně mého bráchy...“), **odpočinek, tělo má potřebu pracovat** – zvyk z domova (štípání dříví).

Martinovi v průběhu reflexe spontánně vyvstala čtyři témata: **Touha po rodině**; Škola jako zátěž; **Hostitelská péče**; **Potřeba zvýšené pracovní činnosti a kvalitního odpočinku**; **Potřeba tělesného**

kontaktu – masáže. V ústavním prostředí, ve kterém se chlapec nachází, vyhledává fyzickou zátěž. Pracovní činnost má spojenou se zvykem pracovat doma (štípání dříví). Únikem ze školy si dle svých slov ulehčuje život, vnímá ho subjektivně jako odpočinek. Téma první, druhé a třetí lze zařadit pod kategorii: „**Touha uniknout (psychické zátěži)**“. Čtvrté téma: „**Potřeba tělesného kontaktu**“ zůstává mezi ostatními tématy jako osamělý. Ve výpovědích se objevuje plurál. Martin se necítí jako osamělý. Sám sebe aktuálně vnímá jako „unaveného agresora“, který již nechce svému okolí ubližovat. Ukázaly se jeho specifické potřeby, které nebyly do té doby dostatečně saturovány.

Závěrečné shrnutí z výpovědi

Z IPA vyplynulo to, že Martin touží po domově, po blízkosti svých sourozenců. Uvědomuje si svou tělesnou sílu, chtěl by ji více využívat v pracovních činnostech a neubližovat druhým. V tématech, která se ukázala, osamělý nezůstává. Významná je pro něj hostitelská péče, kterou vnímá pozitivně. Má stále potřebu si hrát a povídat si o tom, co se děje. Tělesné pocity se u něj střídaly – hlava, ruce a nohy (cítil masírování, tlak v hlavě a neubližující, proudící sílu v rukách a nohách...). Tělesné pocíťování při PRVA bylo dynamické a komplexní. Před vlastním artefaktem se občas spontánně zhluboka nadechl a vydechl, chtěl si lehnout, v závěru využil kancelářskou židli, na které se otáčel a opět opakovaně zhluboka vydechoval.

Spontánně vyvstala témata z procesu PRVA umožňují lépe porozumět prožívání chlapcovy psychické zátěže. Snaží se uniknout především školní zátěži. Má zvýšenou míru agresivity, kterou nechce využívat již k fyzickým útokům.

Témata souvisí především s pobytem u svých blízkých, s uvolněním napětí, potřebou dosycení na tělesné úrovni. Pravděpodobně touží po kontaktu s dívkou. Témata jsou ve významové distribuci oproti jiným tématům Martinovy individuální skutečnosti. Společným prvkem vyvstalých témat je chlapcovo určité nenaplnění vlastních potřeb (frustrace) a obavy ze selhání v psychické zátěži (ztráta sebekontroly). Martin ve svých představách aktuálně očekává zlepšení svého chování. Potřebuje častější relaxaci.

S chlapcem se dále pracovalo terapeuticky. V individuálním rozhovoru po aplikaci PRVA sděluje, že to na něj působilo dobře: „Je mi teď líp, jako, že jsem si oddychl. Mám lepší náladu. Uvědomil jsem si, že jsem dělal blbosti, pokusím se to nedělat. Cítím se vydechlejší a neunavenější. Na začátku, když jsem k vám přišel, jsem se cítil přetažený...“

Závěr

Události, které se v PRVA spontánně vynořují, tím stojí ve významové distribuci oproti jiným tématům individuální skutečnosti účastníka. Podle předpokladu mají vyvstalé události a témata pro účastníka zvláštní význam. Informace, které přináší PRVA, umožňují, v našem případě dětem s etopedickými problémy, lépe porozumět jejich vlastní prožívané skutečnosti. Přináší to přesnější pohled do prožívané skutečnosti i samotným průvodcům, výzkumníkům. V procesu PRVA dochází u reflektujícího k odžití, porozumění a uvolnění emocí na tělesné a duševní rovině.

Ve výpovědi chlapce vyvstala témata: **Touha po rodině**; Škola jako zátěž; **Hostitelská péče**; **Potřeba zvýšené pracovní činnosti a kvalitního odpočinku**; **Potřeba tělesného kontaktu – masáže**. Společným prvkem třech výše uvedených témat, která se distribuovala, je zvýšená zátěž v individuálním životě chlapce – **touha uniknout** (psychické zátěži). Čtvrté téma zůstává mezi ostatními tématy jako osamělé – **potřeba tělesného kontaktu** (citová a tělesná nedostatečnost). Aplikace PRVA umožnila bezpečně a poměrně rychle, samovolnému vynoření témat, uvolnění emocí („Je mi teď líp, jako, že jsem si oddychl“). V samotném procesu se chlapec „přivedl“ k prosociálnímu nastavení („Uvědomil jsem si, že jsem dělal blbosti, pokusím se to nedělat“). U dětí s etopedickými problémy, které jsou umístěny v ústavěch, vyvstávají především nedořešená témata týkající se rodiny. PRVA se nabízí jako jedna z mnoha možností, jako bezpečný „neobvyklý proces“, vedle mnoha jiných potenciálních procesů, ve kterém působí vlastní výtvarný artefakt a proškolený odborník „průvodce“ reflektujícího k porozumění sebe samého, daným souvislostem a k sebeuzdravování aj.

Metoda PRVA se v etopedické a terapeutické praxi ukazuje jako nový fungující proces umožňující reflexi specifickým způsobem, který je pro děti s poruchami chování a vážnými psychickými problémy dobře zvladatelný. Vpravování dětí s etopedickými problémy do procesu PRVA je snadnější oproti jiným činnostem a aktivitám, před kterými často vyžadují zvýšenou pozitivní motivaci ze strany pedagogů. Dostávat se k sobě, k tělesně prožívaným emocím prostřednictvím výtvarného artefaktu je pro tyto děti přirozené, děje se tak bez předchozího nácviku či vysvětlení. Často se u dětí po určité době v ústavu projevuje ruminace – nachází se v bludném myšlenkovém kruhu. Z procesu PRVA vycházejí v jiném nastavení k životu, které se projevuje kladně (lepší pocit ze života). Společně vytvořená situace jim umožňuje, kromě výše uvedených přínosů nový zážitek uměním. Odkrývání tajemství je motivuje ponořit se do procesu PRVA a být v něm „opravdově“. Učí se odkrývat se a důvěřovat dospělému průvodci a „být“ ve vztahu. V roli průvodce nikdy přesně nevíme, co se u dětí vynoří za události, témata, a jak přijmou projevené za své.

Vyvstala témata umožňují výzkumníkovi i dětem vnímat souvislosti s poruchou chování. Děti s etopedickými problémy po ukončení procesu vždy v události tady a teď rozuměly tomu, co vyvstalo v jejich souvislostech, které se mi jako průvodcovi ukazovalo později až po analýze dat. PRVA umožňuje prozkoumávat bolestivé pocity, měnit maladaptivní emoce a obnovovat zdravější prožívání. Odkrývá i oblast psychického traumatu. V PRVA se totožně podporuje a prohlubuje schopnost zkoumat vlastní zkušenosti (pocity, vzpomínky, myšlenky), což umožňuje lépe porozumět a vysvětlit jak traumatickou událost, tak její zpracování. Vztahově-experienční rovina zprostředkovává dítěti evidentně jiný druh zkušenosti a znalosti, který konkrétně artefaktické setkání (exprese, reflexe a dialog) z tohoto hlediska, před aplikací PRVA, vhodně komplementuje a zintenzivňuje.

Literatura:

- Betenskyová, M. (2001). Fenomenologická arteterapie. In. Rubin, J. A. *Přístupy v arteterapii : teorie a technika*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-093-5
- Buber, M. (2005). *Já a Ty*. Praha: Kalich. ISBN 80-7017-020-4
- Fryba, M. (1996). *Psychologie zvládnání života: Aplikace metody abhidhamma*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1324-9
- Gendlin, E. T. (2003). *Focusing*. Portál: Praha. ISBN 80-7178-793-0
- Hájek, K. (2002). *Výzkum tělesně zakotveného prožívání*. Praha: UK v Praze. ISBN 80-246-0422-1.
- Moreno, J. L., (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of humaninterrelations*. Washington, D. C.: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Moreno, J. L. (1997). *Psychodrama a sociodrama. Who Shall Survive? Konfrontace* 29, (3) 6–11.
- Naess, A. (1996). Ztotožnění jako zdroj hlubinných ekologických postojů. In *Závod s časem. Texty z morální ekologie*. Praha: Torst, s. 86; ISBN 80-85368-81-1.
- Paivio, C. S., & Kunzle, E. (2007). Emotion-Focused Therapy for Interpersonal Trauma. *European Psychotherapy*, 7 (1), 77–95.
- Paivio, C. S., & Pascual-Leone, A. (2007). *Emotion focused therapy for trauma: A treatment manual*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Paivio, C. S., & Pascual-Leone, A. (2010). *Emotion-Focused Therapy for Complex Trauma: An Integrative Approach*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Slavík, J. (2004). Artefiletika – reflektivní pojetí výtvarné výchovy. *Výtvarná výchova*, 44 (1), 13–16.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum, ISBN 80-7184-437-3.
- Smith, J. A. et al. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, Method and Research*. London: SAGE
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2007). Pain as an assault on the self: An interpretative phenomenological analysis. *Psychology and Health*, 22, 517–534.
- Staněk, Z. (2009). Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu (PRVA) jako možnost bezpečného zacházení se znepokojivými emocemi dětí s poruchami chování v DDŠ. (nepubl. dipl. práce) Praha: PF UK.
- Závora, J. (2009). *Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu jako možnost bezpečného zacházení se znepokojivými emocemi dítěte*. Nepublikovaná doktorská disertace. Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem.
- Závora, J. (2009a). „Od eidetiky k logice“: K měkkému a tvrdému stylu zacházení s pojmy v metodě Fenomenologické Reflexe Výtvarného Artefaktu (PRVA). In Šucha, M., Charvát, M., Řehan, V. (Eds.), *KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP A METODY VE VĚDÁCH O ČLOVĚKU VIII. Vybrané aspekty teorie a praxe* (67–73). Olomouc: VUP.
- Závora, J. (2009 b). Specifika výtvarného projevu v metodě fenomenologické reflexe. In Komzáková, M., Slavík, J. *Umění ve službě, výchově, prevenci a expresivní terapii* (123–131). Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-7290-415-0.
- Závora, J. & Staněk, Z. (2011). Aplikace metody PRVA v etopedické praxi. In Charvát, M. Šucha, M. *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku X*. Olomouc: FF UPOL.

Mgr. Zdeněk Staněk

Absolvent Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a postgraduálního studia – Univerzita Karlova v Praze. Aktuálně na doktorandském studiu na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem. Ukončil psychoterapeutický výcvik SUR a pokračuje ve výcviku v rodinné terapii psychosomatických poruch.

Terapeut, speciální pedagog, lektor, odborný poradce ve školských zařízeních, sociálních službách, metodik prevence na školách.

V současné době se věnuje individuální a skupinové terapii a poradenství pro dospělé a děti, vede metodické sezení s využitím arteterapie – práce s výtvarnými artefakty, fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu.

zdenekstanek@seznam.cz



Obr. 1 – Martin –
Květina, volný námět
i zpracování, kresba
pastelkami a fixy, A4

UPLATNĚNÍ KOMBINATORIKY VE VÝTVARNÉM ZADÁNÍ

MgA. Eva Štefanová

Anotace: *Podmínkové hry jsou formou aktivního výtvarného učení. Výtvarná tvorba se uskutečňuje na základě jednoznačně deklarovaných herních pravidlech. Užití těchto postupů přispěvek představuje v prostředí školní reality. Herní principy jsou aplikovány do výtvarného zadání založeného na omezení prostředků tvorby pomocí pravidel. Funkcí těchto specifických zadání není pouze produkt, tedy výsledek výtvarné práce, ale proces tvorby samotné. Jejich prostřednictvím žáci zakoušejí a upevňují vědomí, že vizuál/design vzniká nejen na základě vnitřního tvůrčího přepětí jako intuitivní potřeba jedince, ale také na základě logických, strukturovaných úvah tvůrce za konkrétním účelem.*

Klíčová slova: *tvorba, skupinová tvorba, střední škola, výuka, cvičení, zručnost, kombinatorika, pravidla, hra, náhoda, řád, číselné vztahy, rastr, komunikace, spolupráce, ŠVP (školní vzdělávací program)*

Abstract: *This paper intends to promote creative thinking through purposefully set rules of art creation. Conditional art games are a form of active learning of visual arts based on unequivocally declared rules. Use of these procedures is an indication of the environment of the school. Game principles are applied to art-based tasks supplemented by the set limitations of artistic means. The function of these specific assignments is not only the product, i.e. the result of the work of art, but also the process of creation itself. Through this experience the pupils strengthen their understanding that visual design is not simply based on internal creative inspiration, an intuitive need of individuals, but also on a logical, structured reflection created for a specific purpose.*

Key words: *formation, group formation, middle school, education, training, skill, combinatory programs, rules, game, chance, order, numerical relationships, communication, collaboration, academic educational plan (ŠVP)*

Hra je přirozeným prostředkem učení, je „katalyzátorem tvořivých sil“⁸³. Ať se jedná o nápodobu, či soutěž, je hra neoddtělitelně spjata s představitostí, jinou realitou a časovostí, akci i improvizací. V rámci tohoto děje jsou využívány nejen prostředky imaginace (propy), ale se vzrůstající sofistikovaností hry se pozornost obrací také na podobu reálného objektu (či výsledku) a na pravidla, v jejichž rámci je hra možné sdílet. Tím se hra dále obohacuje o interakci. Mění se tedy od hry primárně motivované prožitkem ke hře motivované sdílením – „lidskému komunikativnímu jednání, jehož účastníci hrají své role podle předem daných a očekávaných pravidel“.⁸⁴ Mimo přípravu na dospělost a rozvoj schopnosti akceptace norem, adaptace a kooperace je to současně cesta aktivního přístupu k řešení problému. Hra v tomto smyslu tedy subjektu umožňuje nejen řešení konvenční a napodobující, ale především nová, ať již v rovině osobního individuálního rozvoje, tak v nalezení inovativního řešení většího měřítka.

Hra je obecně chápána jako činnost uvolňující, dobrovolná a zábavná. V kontextu tohoto příspěvku je však hra účelně nastavena jako soubor pravidel výtvarného zadání. Konkrétně vychází z přípravy čtyř hodinových výukových bloků aplikujících herní principy v rámci výtvarné přípravy v sekundárním stupni vzdělávání. Užití „hravosti v řešení nastaveného problému můžeme považovat za ‚dobrý nápad‘... nebo kreativní myšlení“⁸⁵. Již se nejedná o čistě dětská pojetí tohoto pojmu. Napodobení zde má svou kvalitu pouze ve smyslu osvojení manuální zručnosti a kultivace formy, avšak výše je hodnocena myšlenková operace, individuální tvůrčí rozvaha studenta.

Herní principy ve výuce umění nemusejí plnit pouze roli přenašeče a testovače teoretických poznatků, jak je tomu u vyplňování křížovek, hledání dvojic pexesa, bludišť, skládaček atp., s oblibou užívaných například při výuce dějin umění. Herní principy se mohou stát přímou cestou k nabytí vědomosti. V rámci teorie her matematika Johna von Neumanna a ekonoma Oskara Morgensterna jsou strategiemi. „Non-zero-sum“ hry jsou optimální pro podporu strategií výtvarných, neboť se nejedná o soupeření o výhru, podmínkou úspěchu jednoho hráče není prohra hráčů ostatních. To je pro tvůrčí akt zcela přirozené. Přímé učení studenta je ještě posíleno kooperací

83 RAUDENSKÝ, Martin. *Hra v grafickém umění*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity J. E. Purkyně, ©2008. 107 s. Projekty. ISBN 978-80-7414-062-4.

84 Tamtéž.

85 Tamtéž.

s dalšími hráči a možností sledovat jejich výtvarný záměr souběžně se svým.

Nové tvoříme, jsme-li ochotni riskovat a chybovat, učit se být tvořivými.

Ze základních škol, respektive do výtvarných studijních oborů by měli nastupovat žáci poučení Obrazárnou v hlavě (P. Šamšula) a Průvodcem uměním (P.Šamšula, J. Adamec), což jsou jediné učebnice s tematikou výtvarné výchovy s doložkou MŠMT pro ZŠ či víceleté gymnázium. Trh nabízí samozřejmě i mnoho dalších vysloveně praktických návodů, příruček a „kuchařek“ s nápady, co a jak s dětmi tvořit. Jejich kvalita je různá. Je na úsudku každého pedagoga, zda jejich obsahy aplikuje do svých tematických plánů. Avšak není mnoho pedagogů obdařených jak osobním nasazením, tak dostatečným materiálním a provozním zázemím, kteří na základní škole během hodin výtvarné výchovy mají ambice mířit výše než jen na „obrázek z prázdnin“ či odpočinek dětí od učení se teoriím.

Ke vzdělávání, nebo spíše k učení se pravidlům, procesům, strategiím, vědomostem a dovednostem, může docházet kdekoli a kdykoli. Koncepční formou vzdělávání jsou však právě školy, „jediný prostředek masové komunikace“⁸⁶, který je možné užívat řízeně. Nikoli pouze s ohledem na současnost, ale také s výhledem na budoucí potřeby žáka a společnosti. Všeobecně uznávaným úkolem školy je „umožnit mladým lidem, aby se naučili interpretovat symboly své kultury“⁸⁷, porozumět, orientovat se, což se zdá být se stále se zvyšující intenzitou a množstvím vizuálních a informačních ataků základní potřebou. Pouhé reprodukování není známkou porozumění obsahu a významu, ať se jedná o sdělení vizuální, či slovní. Neboť, jak uvádí Neil Postman, „je-li schopen odříkat zpaměti báseň, jídelní lístek, zákon či cokoli jiného příslušník kultury založené na tisku [...], je taková schopnost naprosto irelevantní“.⁸⁸ Nadto neshledáváme všechna sdělení stejně přitažlivá a přesvědčivá, protože nás oslovují jen a právě taková, která nám umožňují a pomáhají porozumět. Aktuálně platnou normou v českém školském prostředí je Rámcový vzdělávací program. Výtvarné oblasti se pak týká především program 82 Umění a užité umění⁸⁹. Těmito vzdělávacími programy jsou

86 POSTMAN, Neil. *Ubavit se k smrti: veřejná komunikace ve věku zábavy*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1999. 190 s. Souvislosti; sv. 16. ISBN 80-204-0747-2.

87 Tamtéž.

88 Tamtéž.

89 *Národní ústav odborného vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy* [online]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm

definovány cíle vzdělání, avšak cesty, kterými k nim dojít, jsou již plně v gesci daného školního zařízení. Navazující Školní vzdělávací program je již možné individualizovat, a to především v metodách. Následně podřízený Tematický plán je pak rozpisem konkrétní náplně hodin či výukových bloků. Hra a herní strategie mají v tomto ohledu velký potenciál a jsou žáky přijímány kladně až nekriticky. Je zde však přítomno riziko povrchnosti a převážení zábavnosti nad skutečným předáváním poznání. Komunikace by se v důsledku toho změnila v „dětské žvatlání“⁹⁰. Stejně lehce, jako může upadnout obsah sdělení, upadá i forma snadno do bezobsažnosti pouhého dekoru. Ustupuje nasládlé líbivosti, pestré všehochuti a zálibě ve vulgárním barvotisku.⁹¹ Oproti tradičním vědám, jako jsou matematika, biologie či chemie, není v rámci okruhu výtvarné výchovy možné uplatňovat objektivně hodnotící normy nezávislé na subjektu hodnotitele. Hodnota předávaných informací a celá koncepce výuky je tedy přímo úměrná odborným kompetencím a osobnosti pedagoga, jeho oborovému rozhledu a individuálním komunikačním schopnostem.

Vzhledem ke svému zaměření jsem motivována především k zjišťování poznatků z praktické výuky grafického designu. Dle vzdělávací nabídky roku 2014 dostupné na webových stránkách MŠMT je aktuálně v České republice 107 školských subjektů, které mají akreditované výtvarné obory, a z toho 41 má přímo akreditovaný obor grafický design. Zásadní význam tohoto stále objemově vzrůstajícího oboru nevidím pouze v osvojení metod rychlého přenosu informace, ale především ve „veřejné výchově vkusu nejširších vrstev“⁹². Takovým příkladem informačního přenosu a zároveň dnes již nepopiratelné a nezvratné změny v pojetí vizuality jsou Izotopy (International System of Typographic Picture Education) Otto Neuratha. Nástupci Izotopů, piktogramy, se v současnosti používají jako univerzálně platný jazyk pro pohyb a orientaci v prostoru, a jeho užívání a naplňování je vyvíjen celospolečenský tlak. Z oblasti grafického designu je dostupno mnoho lákavých a krásných plnobarevných publikací v tvrdých deskách, které jsou bohatým přehledem zajímavých realizací. Jsou také vybaveny řadou technologických pouček a doporučení k postupům realizace – ať se již jedná o tiskové normy, či programování webových stránek. V obou případech však

90 POSTMAN, Neil. *Ubavit se k smrti: veřejná komunikace ve věku zábavy*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1999. 190 s. Souvlasti; sv. 16. ISBN 80-204-0747-2.

91 SUTNAR, Ladislav a KNOBLOCH, Iva, ed. *Ladislav Sutnar v textech: (mentální vitamíny)*. V Praze: KANT, 2010. 267 s., [10] s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7437-025-0.

92 Tamtéž.

jde o relativně snadno přenositelné a vstřebatelné vědomosti, které s jistou nadsázkou stačí získat prostřednictvím rekvalifikačního kurzu na úřadu práce. Reálná poptávka je však nejen po technicky poučených absolventech, ale především po osobnostech angažovaných, aktivních, kreativních, odborně schopných. Jinak řečeno odpovědných, autonomních, myslících, tvůrčích. Neboť kreativita či tvůrčí myšlení je schopnost, která se uplatňuje v širokém spektru lidských činností. Zde se zaměříme na specifickou kreativitu vytváření vizuálně obrazných vyjádření, tedy linií, tvarů, ploch...

Schopnost kreativního myšlení, tedy řešení pedagogem nastaveného problému, je základním předpokladem tvůrčího vývoje a posunu žáka. Tato výtvarná zadání jsem ověřovala v rámci svého pedagogického působení jako podmínkové výtvarné hry připravené pro studenty prvních a druhých ročníků grafického designu⁹³. Jeden vyučovací blok byl vždy tvořen čtyřmi 45minutovými školními hodinami. Výuka probíhá v klasický třídách orientovaných na frontální výuku. Žáci zasedají v řadách spojených lavic, každý žák má svoji lavici o rozměru 100×60 cm, učebna je vybavena projektorem, tabulí a interaktivní tabulí, internetem. Výuka podmínkových her probíhá v malých skupinách 3—4 hráčů, do kterých se žáci sdružili na základě vlastního výběru. Vždy se v ročníku podařilo sestavit 3—5 skupin, s pravidly byly seznámeny všechny skupiny v jeden okamžik, a to ústně; všechny skupiny vždy začínaly tvorbu současně. Individuální délka vypracování zadání nebyla paralyzujícím faktorem tvorby, tj. časové rozdíly nebyly tak významné, aby práci narušily. Skupiny na sebe počkaly, žádný z tvůrců neměl před započítím tvorby k dispozici vizuál k porovnání. 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). Třídy jsou genderově nevyvážené, dívek je většina – to má vliv nejen na klima ve třídě, ale samozřejmě také na výtvarný projev a tím částečně omezený potenciál učit se od spolužáka. Obecně bylo také možné pozorovat rozdíly v kvalitě provedení. Čím jsou žáci mladší, tím je práce méně přesná a čistá, zato podpisy na druhé straně listu jsou větší. A naopak, čím jsou žáci starší, tím jsou jejich podpisy na odvrácené straně skromnější, práce preciznější, princip tvorby respektován, avšak v celém rozpětí, až na samou hranici daných pravidel. Starší žáci také v drtivé většině ukončují práci konsensuálně

93 Střední škola obchodu a služeb Teplice, p.o., budova B, Emílie Dvořákové 14, Teplice, 415 01, Obor Grafický design, studium ukončeno maturitní zkouškou

dříve – tedy jsou vizuálně uspokojeni i kompozičně vztaženým prázdným místem.

Záměrem podmínkových her v tomto specifickém prostředí je učit žáky komponovat prostor, vytěžit proces a prožitek tvorby bez nutnosti mimořádné manuální zručnosti. Podporují u žáků výtvarné myšlení jako zákonitosti výběru, užití a organizaci výrazových prostředků, určujících výstavbu i působení díla (myšlení ve tvarech, barvách, liniích, objemech, myšlení v médiu). Užívání pravidel podporuje schopnost dovozovat tato pravidla v systémech neznámých a tak se v nových prostředích a situacích zorientovat (poznat je, pochopit, modifikovat, tvořit). Skrze tvorbu dle pravidel studenti zakouší a upevňují vědomí, že vizuál/design vzniká na základě logických, strukturovaných úvah tvůrce za konkrétním účelem.

Podmínkové výtvarné hry jsou dynamickou činností, kdy žáci nejsou nuceni sedět klidně a tiše v lavicích. Žáci nepracují na základě předobrazu, ale pouze na základě stanovených pravidel. Absence předobrazu eliminuje vědomé i podvědomé inklinace k nápodobě, k osobně preferovaným či mediálně vnuceným vizuálům. I přes jasné svazující pravidla (systém tvorby) nebo právě díky nim se v projevu každého žáka zračí jeho osobitý výraz (individuální kreativita) – schopnost porozumět pravidlu/řádu, orientovat se v ploše, předvídat pravděpodobnost posunu/pohybu, variovat svůj pohyb/svoji roly vůči tahům/rolím ostatních spoluhráčů (> řád, systém, struktura, variace, kombinace, rozvíjení alternativ, orientace, flexibilita, sebeuvědomění – činím předem promyšlený krok). Kreativita je zde manifestována vůlí autora k formě, tvaru, barvě, pozici, průběhu linie, charakteru linie, vztahům velikostí, přitlaku, dotahů... Tímto na základě pravidel vzniklým vizuálním jazykem si hráči/žáci osvojují vizuální myšlení.

Podmínkové hry byly studentům zadány nejen pro lákavý vzhled oněch her (který konceptor v zadání vzhledem předjímá), ale především s ohledem na praktickou účelnost osvojení si těchto strategií tvorby pro další výtvarný vývoj 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 (vědomí pravidel) je schopnost vytvořit si v diktátu zadání individuální a originální

pravidla, kterými žáci mohou systém nejen modifikovat, ale případně i překonat. V provedení a výrazu je zcela zásadní schopnost čistého a přesného provedení. Výrazové a obsahové kvality ušmudlaného, znečištěného, rustikálního, neškoleného (atp.) výrazu nejsou žáci v této fázi výtvarného vývoje schopni pojmout, neboť se stále potýkají s konfliktem představ o výsledku a svých skutečných dovednostech. Nástroje a techniky vysoké individuální expresivity jsou schopni jako svůj výrazový prostředek většinou akceptovat až studenti čtvrtého ročníku, neboť již dokáží diferencovat a rozpoznat kvalitu média – tj. současně volit médium dle typu sdělení. Pro zadání podmínkových her v tomto kontextu se tedy z pedagogického hlediska zdá přijatelnější dát se cestou subjektivně odosobněných technik a principů, kterým jsou studenti více otevření. Z tohoto důvodu byly všechny podmínkové hry nastaveny na co nejjednodušší média vylučující demotivaci žáka na základě jeho prožívání. (Lhostejno, zda se jedná o příliš sebekritický pohled, či naopak o nekritické zbožňování všeho, obojí je úskalím v přijímání nových podnětů a jejich reflexe.)

Vizuální myšlení / vizuální jazyk podmínkových her není, jak by se mohlo zpočátku dle stejných pravidel zdát, kolektivní. 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 geometrické/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 odučených blocích byli všichni hráči disciplinováni a svoji roli nehráli záměrně ke škodě spoluhráče – pouze uskutečňovali svůj záměr. Drobná narušení integrity individuálního zápisu jsou především věděná, nikoli jasně viděná. Místy se tedy v průběhu práce objevují dva či tři zápisy (tahy) na stejné pozici, kdy původní kolonizátor prostoru přepis nelibě nese a dotazuje se autority (pedagoga-konceptora), zda „se to může“. Hráči vědomě vystupují v rolích (jsem v roli čtverce, jak jako čtverec chápu prostor, jak se pohybuji... – jsem čtverec, linie, barva...) a toto oživení neživého jim umožňuje aktivní vhled do struktury, do konceptu, do média i tvarosloví (interakci i sebeřízení v zájmu dosažení cíle).

Byl-li ve skupině jeden hráč s vyšší schopností se prosadit, zcela radikálně změnil vizualitu, aniž by překračoval pravidla – aktivitou předčil ostatní či vyargumentoval pozici (viz obr. B1–5, 5a). Aby vyhověli pravidlu nepřekračování se, místo průběžných ataků a ústupů, na pozice a z pozic, si vytyčili jasné hranice, které musí každý respektovat, tedy určili si ještě pravidlo ve stanoveném systému. Nikoli však v šíři kombinatoriky, 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 / záměr konceptora na pronikání zápisů. Ačkoli pro tvůrce je tento nalezený „prostorový postoj“ uváženým překonáním pravidel, pro konceptora je fatálním selháním, které tvůrcům nepřináší kýžený zisk z pronikání.

Jako z pedagogického hlediska nejzásadnější se tedy jeví nastavení pravidel a dohlédnutí nikoli na startovní čáru, ale na pásku cílovou. Toto platí i při tvorbě herních principů, při nichž je výsledek ve vymezených mantinelech pouze tušený jako tendence. Pedagog (konceptor) musí mít bezpodmínečně vhléd do vizuálu. Ten je mu umožněn vlastní výtvarnou zkušeností a z ní vyplývajícím výtvarného postoje, jakéhosi specifického naladění pro tvorbu (osobní kompoziční strategie, vztah k médiu a materiálu, postupy tvorby, preference, vědomé inklinace, výtvarné vzory...). Znalosti svých vlastních tvůrčích strategií otiskuje do vizuálu – tedy předem je mu zřejmé, jakých tendencí (směřování k výtvarnému účinku) mají pravidla dosahovat. Pedagog v rámci přípravy konceptu nemůže vystoupit sám ze sebe (svého vnitřního „ustrojení“) ale může odstoupit od média nesoucím „lidský“ dotek. Výše zmíněné se odráží nejen v určitém způsobu stanovení pravidel, ale také ve specifickém vedení studentů, které zahrnuje například oborovou terminologii i přirozené působení pedagoga jako osobnosti (tvorbou, činy, názory a postoji, vystupováním...) – to vše dodává váhu informacím/vizualitám, které pedagog přináší. Jednoduše řečeno, je-li pedagog vnímán studenty jako „vážený“, pak i jeho myšlenky/vizuály budou studentům stát za uvážení.

Při nedůsledně či nevhodně nastavených pravidlech je každá realizace „ruskou ruletou“. Přítomnost pedagoga je (nebo měla by být) zárukou úspěšného dokončení výtvarného zadání, a to včetně možnosti vynést „stopku“ (práva veta nad vůlí všech hráčů). K tomuto

ho opravňuje nejen výše zmíněná autorita, ale především vyšší stupeň vizuální citlivosti, nadstandardní vizuální gramotnosti. Touto generální „stopkou“ má pedagog možnost ukončit práci konkrétní skupiny v určitém momentě, kdy je kompoziční účín na vrcholu (dobrý tvar).

Každá hra je vnímána nejen v rámci svých vlastních pravidel, tedy sama o sobě, ale také v kontextu pravidel jiných her/světů. Jde tedy o pravidla světů jiných, neboť jak je uvedeno výše, pouze pravidla jsou ostře jasná, podoba světa se z mlhy nevynořuje nikdy stejná. Tato zadání/pravidla svou povahou potírají zvykové užití a řazení objektů, nutí studenty myslet jinak. Z prostředků se zde stávají cíle a vyjevuje se tak strategie myšlení. To znamená, že klasická pravidla „člověče, nezlob se“ jsou zde modifikována, jsou povznesena na princip, nad kterým se dá přemýšlet. Žáci se mohou v krajním případě z vlastní vůle z tvorby i vyloučit, a to zcela regulérně v rámci stanovených pravidel; tedy mohou činit takové kroky, které jejich další zápisy znemožní – učiní takový pohyb, aby v dalším tahu dle pravidel už žádné kroky činit nemohli. Avšak nečiní tak – z důvodu, že je práce baví a naplňování pravidel systému je uspokojuje, napíná jejich myšlení ke kombinatorice, předvídaní všech možných řešení k výběru té jediné, uskutečněné cesty.

Chyby v užívání pravidel 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 (analogie hieratického uspořádání – princip ústava/zákon / nařízení vlády / vyhláška). Starší, tedy již více školení žáci překročili pravidla zcela záměrně (viz obr. B2–5a). Ve vizuálech se objevily chyby/inovace. Tvůrce je již tak výtvarně vyspělý, že vědomě pravidla poruší, aby zasáhl do kompozice. Učinili tak nezávisle na sobě různí žáci, avšak stejným zápisem (tahem). Tento zápis by musel být definován statisticky raritní číselnou řadou hodem kostky $1+1+1+1+1+1 (+1)$. Tato chybovost však nezpůsobuje zánik či zmaření celého konceptu. Pravidla podmínkových her nemohou být nastavena tak, aby v nich nedocházelo k chybám. Student může i přes svoji chybu pokračovat v práci a navázat kroky odpovídajícími zadání.

Šíře těchto výtvarných zadání je nevyčerpatelná. Řády pravidel lze obohacovat a modifikovat o mnoho proměnných, jako formáty, jejich poměry vůči sobě, tvar, barevnost, časovost, nástroje – média a jejich specifické kvality, materiál (nosič – papír, textil, plast, sklo...), ... Podmínkové hry jsou protikladem, a tedy i kompenzací pyramidového systému výuky, kdy je úspěch studenta v aktuálně řešeném zadání podmíněn mírou zvládnutí a osvojení dovedností zadání předešlých.

Literatura:

- DYTRTOVÁ, Kateřina. Interpretace a metody ve vizuálních oborech. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010. 249 s. Acta Universitatis Purkynianae; 157. Studia artium. ISBN 978-80-7414-250-5.
- MUNARÍ, Bruno. Umění jako řemeslo. 1. vyd. V Praze: Rubato, 2014. 211 s. Eseje; 18. ISBN 978-80-87705-18-6.
- POSTMAN, Neil. Ubovit se k smrti: veřejná komunikace ve věku zábavy. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1999. 190 s. Souvislosti; sv. 16. ISBN 80-204-0747-2.
- SUTNAR, Ladislav a KNOBLOCH, Iva, ed. Ladislav Sutnar v textech: (mental vitamins). V Praze: KANT, 2010. 267 s., [10] s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7437-025-0.
- PATTON, Rayen M. Games That Art Educators Play: Games in the Historical and Cultural Context of Art Education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2014, vol. 55, no. 3, p. 241–252.
- SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefilietky. 2., ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. 2 sv. (281, 303 s.). ISBN 978-80-7290-498-3.
- KLEE, Paul. Pedagogický náčrtník. Vyd. v tomto překladu 1. Praha: Triáda, 1999. 73 s. Delfin. ISBN 80-86138-15-1.
- Doposud nebylo dokonalých škol. 1. vyd. Ostrava, 2014. Ostravská univerzita v Ostravě, Fakulta umění. Publikace vydána jako součást OFF Programu 26. Mezinárodního bienále grafického designu Brno 2014.
- HORNÁK, Pavel. Kreativita v reklamě. Vyd. 1. Zlín: VeRBuM, 2014. 293 s. ISBN 978-80-87500-49-1.
- HÁJEK, Václav. Jak rozpoznat odpadkový koš: eseje o stereotypech ve vizuální kultuře. 1. vyd. V Praze: Labyrint, 2011. 148 s. Labyrint fresh eye; sv. 1. ISBN 978-80-87260-31-9.
- SLAVÍK, Jan et al. Tvorba jako způsob poznávání. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2013. 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.
- KANDINSKÝ, Wassily. Bod–linie–plocha: příspěvek k analýze malířských prostředků. Vyd. 1. Praha: Triáda, 2000. 191 s. Delfin; sv. 23. ISBN 80-86138-16-X.

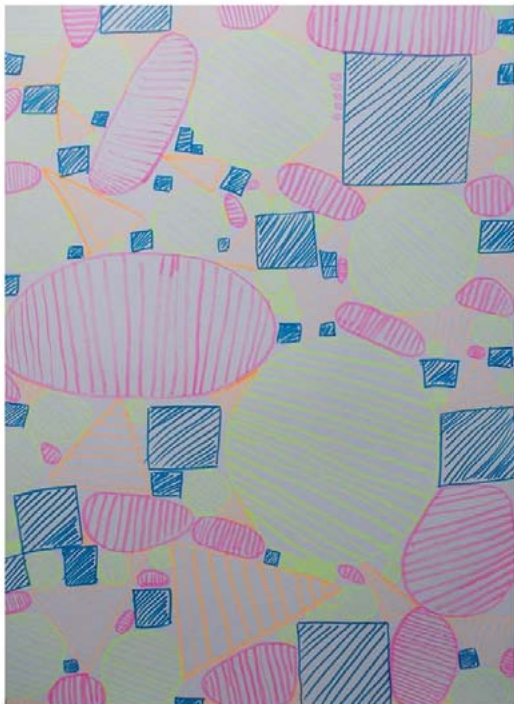
MgA. Eva Štefanová

Autorka vystudovala grafický design na Katedře vizuální komunikace Fakulty umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. V současnosti působí jako freelance graphic designer, věnuje se pedagogické činnosti na Střední škole obchodu a služeb, p. o., Teplice, je doktorandkou oboru Teorie výtvarné výchovy na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně a souběžně je studentkou oboru Výtvarně edukativní studia tamtéž.

stefanova.eva.kvk@gmail.com

Obrazová příloha:
(B1–2= 1. blok, 2. zadání)

Obr. B1–2



B1 - 2

Šrafura a kompozice základních tvarů / pravidla:

- 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 změnit 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



B1 - 3

zvuk, pohyb / pravidla:

- vyberte si jeden ze základních tvarů - kruh, čtverec, trojúhelník, elipsa – pokud jste si již tvar zvolili v některé z ostatních her, zůstaňte u něj, stejně tak u barvy - nástrojem je fix
- z rohu, který je k vám nejbližší začněte vpisovat vybraný tvar tak, aby se s každým dalším vepsáním zvětšil a vytvořil tak cestu/ záznam pohybu do protějšího rohu formátu, jednotlivé zápisy tvaru se dotýkají
- ze stejného počátečního místa začněte vpisovat svůj tvar tak, že každý větší následující se bude překrývat se zápisy předchozími
- vytvořte cestu / posun zvuku do protějšího rohu formátu



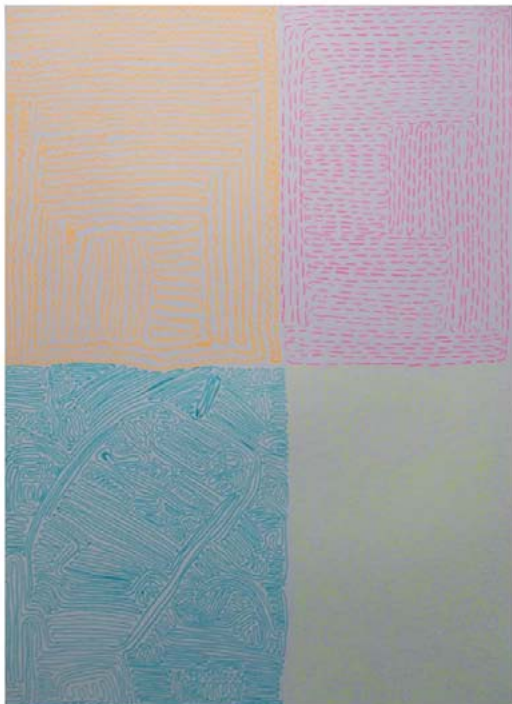
B1 - 4

Opis předmětu / pravidla:

- najdete ve svém nejbližším okolí předmět, který budete opisovat
- vezmete si barevnou fixu
- barvu a předmět opisu není během hry dovoleno měnit
- všichni hráči zapisují současně a to tak, že položí svůj předmět kamkoli do prostoru a fixou opíší na formát jeho tvar, fixu nezvedají z formátu, předmět opět posunou kamkoli v ploše, fixou nakreslí spojnicí od původní pozice k nové pozici a pokračují v opisu
- zápisy se mohou vzájemně přesahovat (jednoho i všech hráčů)
- toto se opakuje do té chvíle, než je vytvořena mapa přesunů a posunů předmětů v prostoru v takové intenzitě, že je formát naplněn

**B1 - 5****Pronikání / pravidla:**

- 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 (nejbliže 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)

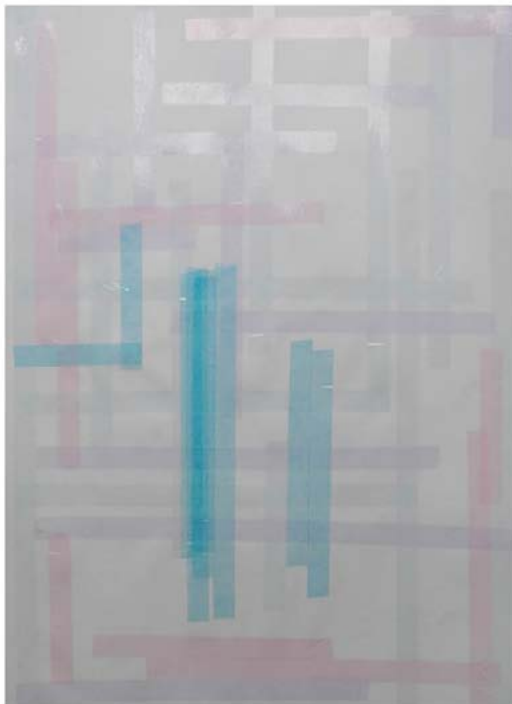


B1 - 5a / selhání zadání, nulový zisk pro tvůrce

Pronikání / pravidla:

- 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 (nejbliže k němu) a souvisle vписuje linií do prostoru
- zápis hráče je ukončen v momentě, kdy již nemůže s linií pokračovat (znemožnil mu to jiný hráč, na formátu již není prostor)

Obr. B2-1



B2 - 1

vertikála, horizontála / pravidla:

- k dispozici jsou 4 barvy barevně transparentní lepenky
- každý hráč si vybere jednu barvu a tu si ponechá i pro druhý úkol
- každý z vás je jednou barvou - barevnou linií
- uspořádejte linie do formátu
- vždy pouze kolmo k sobě – pravouhle
- práci ukončete v momentě, kdy jste svojí pozicí ve formátu uspokojeni



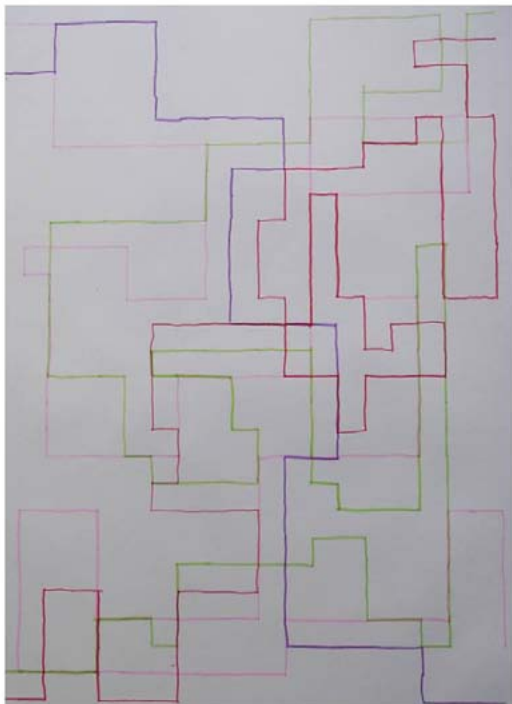
B2 - 2

ostře, tupě, diagonálně / pravidla:

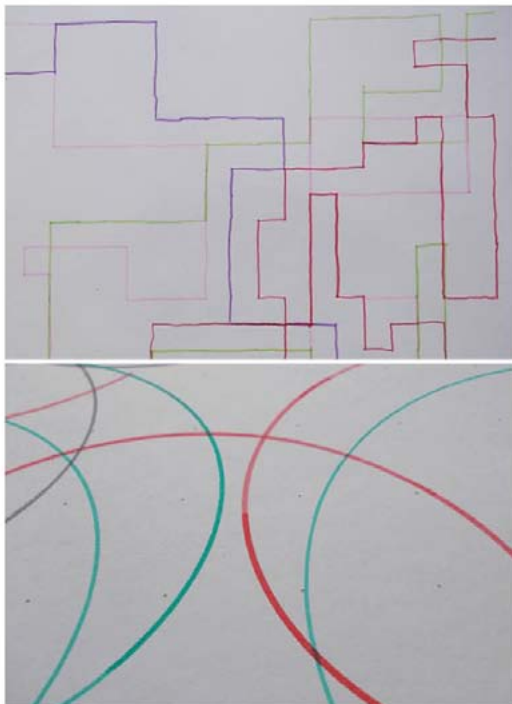
- totožnou vybranou transparentní lepenku komponujte do formátu vždy tak, aby nikde nevznikal pravý úhel
- práci ukončete v momentě, kdy jste svoji pozici ve formátu uspokojeni

**B2 - 3****Zápis a pauza / pravidla:**

- formát A2 rozdělíte podélně na 4 shodné sloupce, sloupce oddělíte linií tužkou
- vyberte si z penálu libovolnou fixu – šíři, barevnost, domluvte se ve skupině
- každý z vás má k dispozici jednu hrací kostku, kterou si bude házet nejdříve pauzu a následně zápis, pauza a zápis se vždy pozicují do stejného sloupce, není možné zapsat jinam pauzu a jinam položit zápis
- každý sloupec má jeden začátek a jeden konec, tj. 8 možností k započetí zápisu
- dle hodu kostkou zapisují všichni současně (dle prostorových možností) linie do sloupců, držte stejné rozestupy ve vašich pauzách i zápisech
- pauza je do vizuálu aplikována odpočtem odpovídajícího prázdného prostoru jako pro zápis, vždy musíte svůj zápis připojit za zápis někoho jiného
- práce je ukončena konsenzem „hotovosti“

**B2 - 4****Rastr 90°** / pravidla:

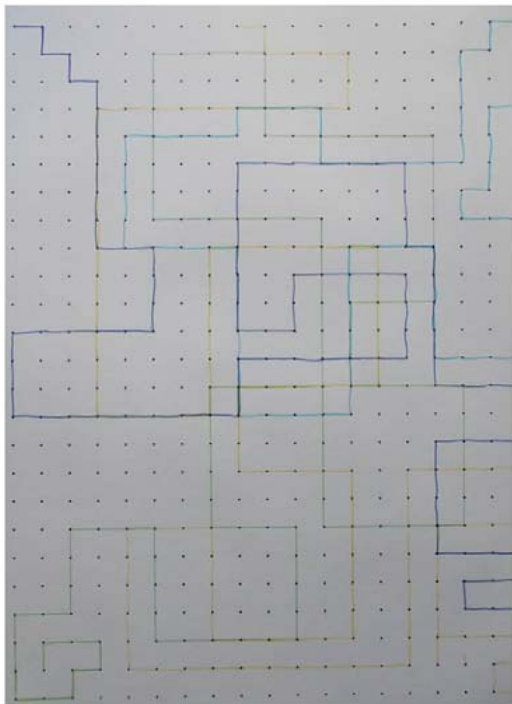
- ponecháváte si fix/barvu, kterou jste vyhotovili předchozí úkol
- do bodového rastru vpisujete dle hodu kostkou pravouhlye linii,
- opět se jedná o dvojhod, mezi hody máte možnost změnit směr
- začínáte linii vpisovat v rohu, který je k vám nejbliže
- všichni hrají současně
- cílem je provést prostorem co nejdelší linii
- na opačnou pozici formátu
- můžete překročit zápisy ostatních hráčů,
- nesmíte překročit svůj zápis



B2 - 4a / Vizually submisivní avšak páteřní struktura pro tvůrce, která v „prázdných místech“ akcentuje možnosti, pro které se tvůrce nerozhodl

Rastr 90° / pravidla:

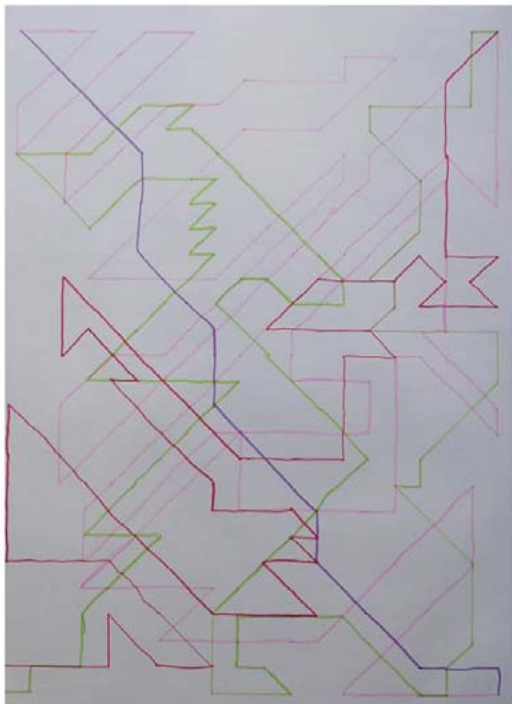
- ponecháváte si fix/barvu, kterou jste vyhotovili předchozí úkol
- do bodového rastru vpisujete dle hodu kostkou pravouhle linii,
- opět se jedná o dvojhod, mezi hody máte možnost změnit směr
- začínáte linii vpisovat v rohu, který je k vám nejbliže
- všichni hrají současně
- cílem je provést prostorem co nejdelší linii na opačnou pozici formátu
- můžete překročit zápisy ostatních hráčů, nesmíte překročit svůj zápis



B2 - 4b / nevhodně předdefinované, příliš vizuálně autoritativní prostředí, absence uváženého prázdna

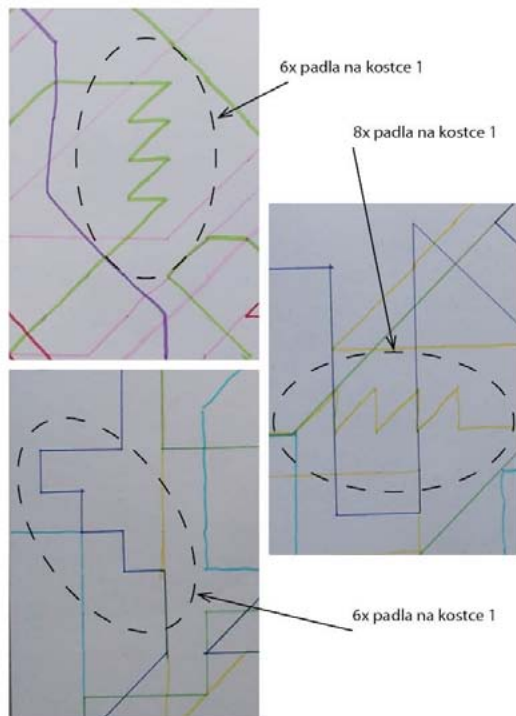
Rastr 90° / pravidla:

- ponecháváte si fix/barvu, kterou jste vyhotovili předchozí úkol
- do bodového rastru vpisujete dle hodu kostkou pravouhle linii,
- opět se jedná o dvojhod, mezi hody máte možnost změnit směr
- začínáte linii vpisovat v rohu, který je k vám nejbliže
- všichni hrají současně
- cílem je provést prostorem co nejdelší linii
- na opačnou pozici formátu
- můžete překročit zápisy ostatních hráčů, nesmíte překročit svůj zápis

**B2 - 5**

Rastr 90° a 45° / pravidla:

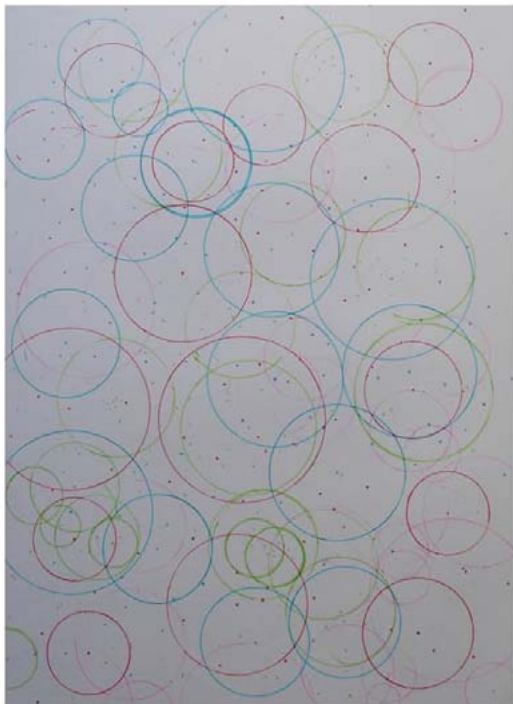
- ponecháváte si fix/barvu, kterou jste vyhotovili předchozí úkol
- do bodového rastru vpisujete dle hodu kostkou, mimo pravouhlého máte i možnost úhlopříčného/diagonálního pohybu v síti bodů
- opět se jedná o dvojhod, mezi hody máte možnost změnit směr
- začínáte linii vpisovat v rohu, který je k vám nejbliže
- všichni hrají současně
- cílem je provést prostorem co nejdélší linii na opačnou pozici formátu
- můžete překročit zápisy ostatních hráčů, nesmíte překročit svůj zápis



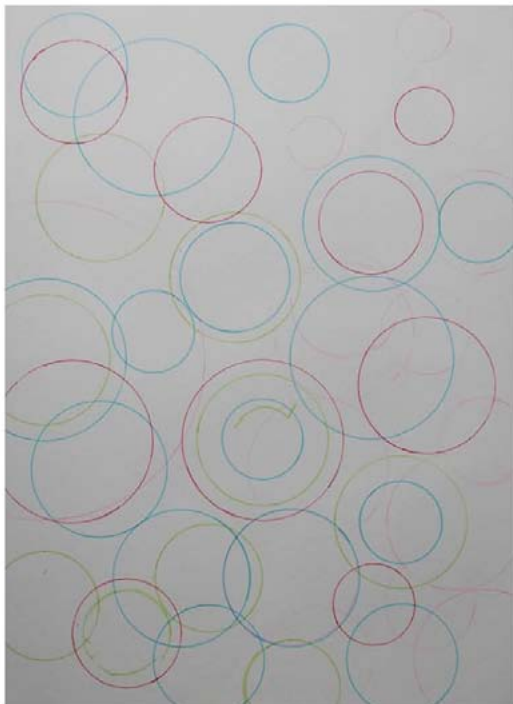
B2 - 5a / detail, záměrný zápis tvůrce proti pravidlu, žádný z hráčů takový hod na kostce neměl

Rastr 90° a 45° / pravidla:

- ponecháváte si fix/barvu, kterou jste vyhotovili předchozí úkol
- do bodového rastru vpisujete dle hodu kostkou, mimo pravouhlého máte i možnost úhlopříčného/diagonálního pohybu v síti bodů
- opět se jedná o dvojhod, mezi hody máte možnost změnit směr
- začínáte linii vpisovat v rohu, který je k vám nejbližší
- všichni hrají současně
- cílem je provést prostorem co nejdelší linii na opačnou pozici formátu
- můžete překročit zápisy ostatních hráčů, nesmíte překročit svůj zápis

**B2 - 6****Volné středy / pravidla:**

- fixou do formátu vpusíte body – tečkujte – limit 5sekund
- fixu upevníte na kružítko místo tuhy
- kružnice můžete vpisovat pouze do těch míst formátu, kde máte střed vyznačen vaší barvou, velikost kružnice je určena hodem kostkou, max. poloměr je tedy 6 cm
- pro zápis nemůžete použít body, kterými již prochází linie
- zápisy se mohou vzájemně překrývat
- časový limit pro hru je 5 minut,
- všichni hráči hrají současně



B2 - 7

Středý v pravidelném rastru / pravidla:

- kružnice můžete vpisovat kdekoli do formátu, kde je volný bod rastru
- velikost kružnice je určena hodem kostkou, max. poloměr je tedy 6 cm
- pro zápis nemůžete použít body, kterými již prochází linie
- zápisy se mohou vzájemně překrývat
- časový limit pro hru je 5 minut, všichni hráči hrají současně

ROZVOJ TECHNOIMAGINACE V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

Mgr. Petr Zoufalý

Anotace: Příspěvek se zabývá technologiemi a jejich užším zaměřením na výtvarnou edukaci. Vilém Flusser ve svých filosofických eseích stanovuje základní termín *Imaginace*, popisuje její schopnost dešifrovat kód autora, číst dohodnuté znaky v díle pro zjištění záměru tvůrce a pochopení smyslu díla. *Technoimaginace*, je schopnost člověka číst – dekódovat obsah vytvořený technikou. Tato schopnost by se mohla jevit jako vrozená, ovšem opak je pravdou. Problém, který Flusser popisuje, vznikl spolu s vývojem technologií. Z původních nástrojů se staly přístroje. Rozdíl mezi nástrojem a přístrojem nemusí být na první pohled patrný, nicméně je zásadní jak pro diváky, tak pro tvůrce. Obsah vytvořený pomocí přístroje se jeví jako snadno čitelný, pro jeho dokonalost máme tendenci se domnívat, že způsob, jakým byl vytvořen, je zcela neutrální. Tedy že „úhel pohledu“ je dán jen jakýmsi technickým kritériem, že záběr je v podstatě odrazem reality. Laik by se mohl domnívat, že cokoli je zachyceno „přesným“ přístrojem, je bezesblytka pravda – právě zde ale vyvstává největší nebezpečí a zároveň potřeba *technoimaginace* – potřeba rozlišovat mezi realitou a fikcí.

Klíčová slova: současné vzdělávání, nová média.

Abstract: The paper deals with technologies and their narrower focus on art education. Vilém Flusser in his philosophical essays sets forth the basic term *Imagination*. He describes it as the author's ability to decipher the code, agreed to read the signs in the works to determine the intent of the creator and understanding of the work. *Technoimagination* is then a person's ability to read – decode content created by technology. This ability could be seen as innate, but the opposite is true. The problem that Flusser describes arose along with the development of technology. The original tools have become the instrument. The difference between the tool and the instrument may not be obvious at first sight, but it is essential for both viewers and creators. Content created using the instrument (device) appears to be easy to

read. For his perfection, we tend to believe that the way it was created, is completely neutral. Thus, the „point of view“ is given only a kind of technical criteria, that shot is basically a reflection of reality. A layman might think that everything what is depicting by „exact“ device is completely true – but this is where the greatest danger arises and the technoimagination is needed – it's the need to differentiate between fact and fiction.

Key words: *education today, new media.*

Vilém Flusser ve svých filosofických esejích⁹⁴ stanovuje základní termín **Imaginace**, popisuje jej jako schopnost dešifrovat/porozumět kódu umělce/autora, schopnost číst dohodnuté znaky v díle, za účelem zjištění záměru tvůrce (a tedy pochopení smyslu díla jako takového). **Technoimaginace**, tak jak ji dále definuje, je schopnost člověka číst – dekódovat obsah vytvořený technikou. Tato schopnost by se mohla jevit jako vrozená, ovšem opak je pravdou.

„Zatímco například u malby lze rozpoznat, že byla zhotovena („kodifikována“) lidským činitelem, u fotografie lze uvěřit, že byla zhotovena scénou samou. Je to klam. Technoobrazy jsou klamné svou samou podstatou; jsou to ideologicky zkreslené znaky. Překrucují svůj vztah k svému významu.“⁹⁵

Problém, který zde Flusser popisuje, vznikl spolu s vývojem technologií. Z původních nástrojů pro tvorbu (ale nejen z nich) se staly přístroje. Rozdíl mezi nástrojem a přístrojem nemusí být na první pohled patrný, nicméně je zásadní jak pro diváky – „čtenáře světa,“ tak pro tvůrce. Nástroj je jakýmsi prodloužením přirozených lidských možností, jde o lopatu, nůž, či hrábě – coby kovové ruce, tužku a štětec jako rozšíření a usnadnění vyjádření písemného, kresbného, či malebného. Výsledky takovýchto postupů jsme schopni číst, známe-li jazyk, kterým jsou gesta prováděna (ten je podmíněn sociokulturně). Obsah (v obecné podobě jím může být cokoli, máme zde ale na mysli především vizuální díla), vytvořený pomocí přístroje, se také jeví jako snadno čitelný, nicméně pro jeho dokonalost máme tendenci se domnívat, že způsob, jakým byl vytvořen, je zcela neutrální. Tedy že „úhel pohledu“ je dán jen jakýmsi technickým kritériem, že záběr je v podstatě odrazem reality. Zapomínáme, že už

94 FLUSSER, Vilém. *Moc obrazu; výběr filosofických textů z 80. a 90. let.* Vesmír, 1996, 252 s.

95 FLUSSER, 1996, s. 16

jen výběr osvětlení scény může nést význam. Před tímto Flusser s ironickým nádechem, avšak důsledně, varuje: „*Fotografie není třeba dešifrovat, chceme-li přijmout jejich poselství. Není za nimi skryt žádný „záměr“: jsou „věrnými reprodukcemi“ toho, co je jimi míněno, objektivními zobrazeními scén. Jejich „pravdivost“ lze zpochybnit pouze v tom smyslu, v jakém říkáme, že nevěříme vlastním očím.*“⁹⁶ Laik by se mohl domnívat, že cokoli je zachyceno „přesným“ přístrojem (Flusser ve svém textu zmiňuje především fotoaparát, my můžeme náš výběr poněkud zobecnit na zpravodajství, reklamu a vlastně veškeré digitální informace), je bezesbytku pravda – právě zde ale vyvstává největší nebezpečí a zároveň potřeba technoimaginace – potřeba rozlišovat mezi realitou a fikcí. „*Abychom dešifrovali poselství tradičního obrazu, musíme znát záměr autora. Abychom dešifrovali poselství technobrazů (například fotografií), musíme znát i vědecké teorie, na nichž jsou založeny aparáty, které tyto obrazy vytvářejí (...)* technoimaginace se pohybuje na jiné rovině vědomí než na té, která je určena imaginaci ve starém smyslu toho slova.“⁹⁷ Ve školním prostředí může tomuto závazku dostát mimo jiné právě výtvarná výchova, ideálně pak v kombinaci s informatikou, nebo ještě lépe, průřezovým tématem Mediální výchova. „*Mediální výchova se jako průřezové téma stala povinnou součástí základního a gymnaziálního vzdělávání. Právě jejím prostřednictvím si žáci kromě jiného osvojují kritický přístup k mediálním obsahům, učí se využívat média jako zdroje informací, rozvíjejí vlastní komunikační schopnosti. Cílem mediální výchovy je, aby žáci dosáhli takových dovedností a znalostí, které jsou na základní úrovni mediální gramotnosti. Ta je totiž jedním z nezbytných předpokladů k jejich orientaci a uplatnění v životě.*“⁹⁸ Pomocí jednoduchého zadání „vytvořte mediální kachnu“ lze zkoumat limity manipulace i objevovat možnosti technologií. Domníváme se, že takto poučený žák získá širší kritickou základnu pro hodnocení informací, které se k němu dostávají skrze média, že si takto rozvine svou technoimaginaci.

„*(...) protože dnes k nám většina informací o světě přichází ve formě technických obrazů, úlohou kritiků (a intelektuálů vůbec) je odhalovat klam, který je v takových obrazech skryt – „odideologizovat“ je.*“⁹⁹ A přesně to je bezpochyby také úlohou výtvarného pedagoga. Musíme žáky naučit vnímat rozdíl mezi fotomontáží upravenou kráskou z reklamy na rtěnku a skutečností. Mezi ilustrativní fotografií

96 FLUSSER, 1996, s. 17

97 FLUSSER, 1996, s. 20

98 PRAHA, VÚP. Mediální studia – Média, Průvodce tématy mediální výchovy. *Metodický portál: Články* [online]. 30. 04. 2006, [cit. 2015-02-08]. Dostupné online: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/539/MEDIALNI-STUDIA---ME-DIABR-PRUVODCE-TEMATY-MEDIALNI-VYCHOVY.html>>. ISSN 1802-4785.

99 FLUSSER, 1996, s. 16

vysněného letoviska v cestovní kanceláři a reálným dojmem ze zakoupené dovolené. Zejména v oblasti „ideálu krásy“ námi média prostřednictvím technoobrazů nebezpečně manipulují. Neumět jejich kód číst znamená podlehnout.

Esenciálním smyslem technologií je usnadnění práce nebo obecně života jejím uživatelům a fakt, že každá technologie má své limity, je naprosto zřejmý. Máme-li v hlavě myšlenku, kterou chceme sdělit prostřednictvím tvorby, naše další kroky logicky povedou k hledání formy, za jejíž pomoci budeme schopni ideu realizovat. Z velké části případů se tyto dva aspekty díla rodí současně, jedno je přizpůsobeno druhému, obsah využívá konkrétních možností formy a naopak forma se uzpůsobuje obsahu (ačkoli pokusit se například vyjádřit jemnost a rituální čistotu čajového obřadu pomocí elektrické kytary může být pro žáky v hudební výchově zajímavým zadáním). Výše popsaný postup se zdá být zcela legitimní a není tedy důvodu o něm pochybovat. Problém však nastane, je-li forma a obsah ve vzájemné nerovnováze, tedy ještě přesněji, je-li forma a obsah ve vzájemné nerovnováze vinou nepozorného či nezkušeného autora, tj. neúmyslně (nenese-li tento element význam).

Na rozdíl od *nástrojů*, které „prodlužují autorovu ruku“ a tudíž jen s mírným vylepšením (nebo naopak degradací) autor realizuje své myšlenky, nám *přístroje* nabízí mnohem více. Umožňují nám vidět dál, lépe, za tmy, mimo lidské spektrum i měřítko a ve stejných relacích také tvořit. Nabízí nám často relativně pohodlný způsob, jak naše, jinak třeba i nerealizovatelné, záměry realizovat. Před čím je ale třeba mít se na pozoru, je právě jednoduchost a dostupnost. Abychom byli přesní, jedná se spíše o faktor autorovy lenosti. *Přístroje* ze své podstaty tvoří samy, mají předdefinován typ výstupu a zdají se být obdařeny vlastní „inteligencí.“ Respektive jejich užití nám (autorovi) diktuje natolik striktní podmínky (dané principem a limity konkrétního *přístroje*), že výsledný produkt spíše odpovídá charakteru *přístroje* samého, nežli záměru tvůrce. Čím méně pak *přístroj* dokážeme ovládat, tím více se nám finální produkt vymyká z rukou.

Typický příklad z mimoškolního prostředí je stříh amatérského videa, kde autor, aniž by si byl vědom možných významů jemu nabízených prostředků (např. efektních přechodů mezi záběry), je stržen

dostupností technologie a užívá jeden potencionálně významonosný prvek za druhým, aniž by je ovšem významy plnil. Výsledný videoklip pak často odpovídá definicím *kýče*, spíše než *umění* – je plný „krásných“ formalit, ale obsah zcela zmizel nebo je upozaděn.

Jinými slovy, nehovoří mluvčí (autor), promlouvá jazyk sám (forma). Tomuto jevu se nelze do důsledku ubránit, jelikož vždy hovoříme danou řečí pouze do té míry, do jaké ji ovládáme a nemůžeme hovořit „žádou“ řečí. „*Nemožnost ne-komunikovat je fenomén více než teoretický. Je kupříkladu částí obrazu schizofrenního ‚dilematu‘ (...) Ale protože i nesmysl, mlčení, odtažitost, nehybnost (...) je vlastně komunikací, čelí schizofrenik nemožnému úkolu popření skutečnost, že komunikuje.*“¹⁰⁰ Připomeňme na tomto místě *neexistenci nullového rukopisu* Rolanda Barthesa, tak, jak ji komentuje ve své práci Terrence Hawkes: „*Hlavní Barthesovou premisou jako strukturalistického kritika je to, že rukopis je stylem se svým celku, že ‚bílý rukopis‘ neexistuje a ani nemůže existovat.*“¹⁰¹ Totiž, že forma vždy ponese do jisté míry význam. Zásadní ale je, aby forma sama neskouzla do role významu, respektive aby se tak nestalo bez záměru autora. S těmito fenomény musíme ve výtvarné edukaci pracovat, předvídat je a případně násilně omezovat.

Dostáváme se na poměrně tenký led, když tvrdíme, že na straně jedné je třeba pracovat kreativně co do obsahu i formy, a na straně druhé limitovat vyjadřovací prostředky. Východisko nalézáme právě v plnění forem obsahu. Znamená to, že užití každého prvku, který sám o sobě nese význam (ať už jde o přechod videa pomocí srdíček či impresionistický způsob malby), musí být s vědomím tohoto významu. Jednodušeji: nalezneme-li relevantní důvod pro užití „srdíčkového“ přechodu, pak se stává významonosným a jako takový může být pro práci naopak nezbytný.

100 WATZLAWICK, 2011, s. 45

101 HAWKES, 1999, s. 90

Literatura:

- FLUSSER, Vilém. *Moc obrazu; výběr filosofických textů z 80. a 90. let*. Vesmír, 1996, 252 s.
- WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2., rev. vyd., 1. v Newton Books. Překlad Barbora Janečková, Zdeněk Vybíral. Brno: Newton Books, 2011, 283 s. Gaia, 5. ISBN 978-808-7325-001.
- HAWKES, Terence. *Strukturalismus a sémiotika*. Vyd. 1. Překlad Olga Trávníčková. Brno: Host, 1999, 174 s. Strukturalistická knihovna, sv. 2. ISBN 80-860-5562-0.
- PRAHA, VÚP. Mediální studia – Média, Průvodce tématy mediální výchovy. *Metodický portál: Články* [online]. 30. 04. 2006, [cit. 2015-02-08]. Dostupné online: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/539/MEDIALNI-STUDIA---MEDIABR-PRUVODCE-TEMATY-MEDIALNI-VYCHOVY.html>>. ISSN 1802-4785.

Mgr. Petr Zoufalý

Autor vystudoval učitelství výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Dlouhodobě se věnuje využití ICT ve vzdělávání se zaměřením na výtvarnou výchovu. V současnosti je doktorandem Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě ústecké univerzity.

petr.zoufaly@kaveka.cz

**Sborník kolokvia doktorského studia v oboru
Teorie výtvarné výchovy, pořádaného 11. 2. 2015
Katedrou výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem**

Publikace má informativní charakter a primárně je určena studentům výše uvedeného oboru a jejich školitelům.

Za odbornou a textovou úroveň příspěvků odpovídají autoři.
Příspěvky neprošly ediční úpravou.

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta



