

DOKTORANDSKÉ KOLOKVIUM

KVK PF UJEP 2016

Sborník kolokvia doktorského studia
v oboru Teorie výtvarné výchovy

pořádaného 17. 2. 2016


Katedrou výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem




DOKTORANDSKÉ KOLOKVIUM




KVK PF UJEP 2016




Sborník kolokvia doktorského studia



v oboru Teorie výtvarné výchovy



pořádaného 17. 2. 2016



Katedrou výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem

OBSAH

Potravina jako výrazový prostředek – deskripce možností, metod, forem a jejich uplatnění ve výtvarné výchově Mgr. Terezie Corfu 7

Light art jako prostředek rozvoje kreativity, imaginace a relačního myšlení ve výtvarné výchově Mgr. Jakub Havlíček 13

Analýza vybraných didaktických materiálů pro předmět výtvarná výchova na základní škole Mgr. Miloš Makovský 19

Dílo okamžiku – představení tvůrčího studentského projektu
Lenka Minaříková 27

Možnosti využití instalace uměleckého díla jako edukačního prostředku
Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková 39

Myšlenka jako médium – myšlení jako součást autentické tvorby
MgA. Luděk Prošek 47

Umět se nudit
MgA. Šárka Slaninová 67

Transformace fenoménu zátiší v současném umění a výtvarné výchově
Mgr. Eva Svobodová 77

Otázka výtvarné praxe v oborovém vzdělávání
Mgr. et MgA. Eva Štefanová 83

POTRAVINA JAKO VÝRAZOVÝ PROSTŘEDEK – DESKRIPTIVE MOŽNOSTÍ, METOD, FOREM A JEJICH UPLATNĚNÍ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Mgr. Terezie Corfu

Anotace: *Tématem příspěvku je popis možností, metod a forem implementace potravinovy coby výrazového prostředku do vyučování Výtvarné výchovy. Tímto pojetím je potravina vytržena ze své typické podstaty – nasytit. Pozornost je věnována jejímu uplatnění a četnosti využití nejen v umění, ale především v hodinách Výtvarné výchovy. Zjišťování eventualit práce s potravinou probíhá mapováním a získáváním potřebných dat z tematicky laděných oborových publikací a příspěvků v ČR i zahraničí. Na základě zkoumání vhodnými výzkumnými metodami vybranými a přizpůsobenými pro dané prostředí dojde ke zjišťování výskytu a způsobu práce s potravinou jako výrazovým prostředkem ve školním prostředí. Záměrem je ze získaných výsledků vytvořit metodiku vhodných možností a variant výtvarných zadání využívajících jídlo jako primární materiál. Užití jídla jako výtvarného prostředku může vzbuzovat určité kontroverze. Vzniklá výtvarná zadání budou vycházet z tradičních výtvarných úkolů, opírat se o kurikulární dokumenty a vznikat ve spolupráci se zvolenými českými umělci. Ověření možností a způsobů realizace a adekvátnosti zadání dojde samotným zařazením do koncepce a následnou verifikací ve výuce Výtvarné výchovy.*

Klíčová slova: *jídlo, umění, výtvarná výchova, výtvarný prostředek, integrace*

Abstract: *The article topic is a description of options, methods and forms of food implementation as a means of expression in teaching of Art Education. This concept of food is taken out of their typical nature-saturated. Attention is given to application and frequency of use not only in art, but especially in Art Education lessons. Detecting of eventualities of work with food takes place by mapping and obtaining*

the necessary data from themed industry publications and articles in the Czech Republic and abroad too. Based on the examination with appropriate research methods selected and adapted to the current environment will detect the occurrence and how to work with food as a means of expression in the school environment. The intent from the the obtained results is to develop a methodology suitable options and alternatives creative assignment using food as a primary material. The use of food as a art means may arouse some controversy. The resulting art award will be based on traditional artistic tasks, rely on curricula documents and develop in cooperation with selected Czech artists. Verification of possibilities and ways of implementation and the adequacy of the award itself will be included in the concept and subsequent verification in Art Education lessons.

Key words: *Food, Art, Art Education, Art instrument, Integration*

Téma Jídlo v umění a jeho integrace do výuky Výtvarné výchovy bylo nastíněno již v autorské diplomové práci s názvem Jídlo jako prostředek uměleckého a výtvarně pedagogického zpracování. Teoretická část byla z větší míry orientovaná na mapování různorodosti tvorby s potravinou. Důraz byl kladen na metody, formy, témata a kontexty s jakými světoví i tuzemští umělci pracují. Z konceptu těchto informací vycházela výtvarně pedagogická část práce realizovaná formou výtvarných zadání. Jednotlivým prvkem zadání byl pro školní prostředí netradiční výtvarný prostředek – potravina. Jedním ze základních principů v tvorbě aplikovaných bylo zaměření se na temporální přeměny vzniklých artefaktů. Zadání poukazují na potravinu jako na nestálý materiál, který v průběhu času prochází nejrůznějšími změnami – transformace, deformace vedoucí k variování vzniklých artefaktů. V obou případech se již od počátku počítalo se zánikem vytvořeného předmětu, což umožňovalo rozvíjet způsoby uvažování nad uměním a užitím potravin jako prostředku uměleckého vyjádření.

Užití jídla jako výtvarného prostředku může vzbuzovat určité kontroverze. Potravina respektive její zobrazení provází umění již dlouhou dobu. V průběhu času se začala stavět do pozice samotného uměleckého díla nebo vyjadřovacího prostředku pro další výtvarnou

činnost. Na potravinu jako prostředek uměleckého vyjádření lze nahlížet z více úhlů pohledu, jedním, pro naši práci stěžejním, je její užití jako materiálu majícího specifické, charakteristické a jedinečné vlastnosti (včetně těch v čase proměnných), dalším důležitým faktorem užití potraviny jako uměleckého prostředku, je její konotační funkce, která je sice (hlavně v kontextu událostí dvacátého století) autorem i divákem intenzivně vnímána, ale z historického hlediska není jedinou alternativou.

Nabízí se zde otázka, jestli potravinu v takovém pojetí něčím nahradit? Patrně by se našlo několik materiálů, které se budou temporálně chovat podobně. Avšak důležitý a těžko nahraditelný princip potravin je v její všednosti, obyčejnosti, které jsou brány jako prostředky určitého gnozeocentrismu.

Ve spojitosti s projektem je potravina jako výtvarný prostředek vytržena ze své typické podstaty a to nasytit. Díky výtvarným zadáním se dostává do nových kontextů. Spolu s vhodně vybraným tématem otevírá nepřeborné množství možností vedoucích k rozvoji kreativity a fantazie jedince. Oproštuje ho od všedních zažitých schémat. S jídlem je možné pracovat v souvislosti s různými tématy a odkazovat se přitom na minulé i současné, světové i domácí umění.

V průběhu realizace navržených variant zadání ve školním i mimoškolním prostředí bylo ověřeno, že práce s potravinou je pro děti nevšední a inovativní. Netypičnost materiálu v nich vyvolává zvědavost a touhu po nových poznacích.

Potenciál tohoto tématu je ovšem mnohem rozsáhlejší a nabízí se řada oblastí, které lze v disertačním projektu zpracovávat. Například zkoumání vzájemných kontextuálních vztahových vazeb mezi jednotlivými pracemi používajícími jídlo v minulém i současném umění, zaměření se na určitou potravinu v dílech autorů, symboliku pokrmů a vyobrazených potravin, vztah náboženství a jídla, souvislosti a rozdílnosti mezi „vysokým“ uměním, tradicemi a zvyky spjatými s pokrmy. Další možností je mapování výtvarných činností integrujících potravinu do oblasti VV. Předmětem výzkumného a pedagogického zkoumání se mimo jiné stávají způsoby, souvislosti a četnosti využití práce s jídlem ve vyučovacích hodinách.

Samotný projekt se opírá o poznatky nashromážděné v diplomové práci a tematicky na ni navazuje. Cílem je popis možností, metod a forem implementace potraviny jako výrazového prostředku do

vyučování výtvarné výchovy. Disertační projekt je aktuálně rozdělen do tří částí – teoretické, výzkumné a aplikační, neboli pedagogické. Projekt bude probíhat formou akčního výzkumu, který se jeví jako nejvhodnější, protože v tomto případě je cílem řešení konkrétního problému a hledání cesty k žádoucí změně. Výzkum bude postupovat podle rozšířeného modelu Geralda Susmana a jeho pěti fází – identifikace problému a sběr dat, vypracování akčního plánu, uskutečnění akčního plánu, analýza a interpretace dat a v neposlední řadě vyhodnocení akce.

V první části výzkumu je pozornost zaměřena na mapování odborné literatury, katalogů a příspěvků na českých i zahraničních serverech vztahujících se k tématu, jež vedou ke sběru potřebných dat. Tj. snažit se vymezit potravinu jako výrazový prostředek a orientovat se na její uplatnění v umění. Důraz je kladen na metody, formy a kontexty obsažených v dílech. Ve druhé fázi schraňování informací bude pozornost upřena na situaci v českém výtvarném školství se zájmem o výtvarná zadání využívající jídlo jako netradičního vyjadřovacího prostředku. Předmětem zkoumání bude způsob uplatnění a četnost využití potravin ve výtvarné výchově.

Druhá část projektu se bude soustředit na vybrané výzkumné metody – dotazník a následně strukturované pozorování, mapující situaci přímo ve školním prostředí. Tyto metody budou směřovány zejména na pedagogy, dále na žáky a studenty. Prostřednictvím dotazníku budou shromažďovány primární informace o možnostech a frekventovanosti používání potravin ve výuce výtvarné výchovy. Zda se žáci setkali s takto orientovaným zadáním? Pokud ano, v jaké podobě? S čím a jak pracovali? V rámci jakého tématu? Rozšířil úkol jejich dosavadní znalosti a dovednosti? Strukturované pozorování bude fází náslechu v hodinách výtvarné výchovy, soustředících se na metody a formy práce, kde je uplatněna potravina. Jak probíhají konkrétní hodiny? Jak žáci zacházejí s výrazovými prostředky? Jak vnímají netradiční materiál, kterým je potravina? Opírá se učitel ve výkladu a během zadávání výtvarného úkolu o umění? Nasbírané výsledné záznamy z obou metod budou v neposlední řadě analyzovány a vyhodnoceny v konečné závěři.

Na základě vyhodnocení výsledků ve výzkumné části projektu se aplikační část bude soustředit na vytvoření metodiky vhodných možností/variant výtvarných zadání využívající jídlo jako hlavní

materiál. Tato zadání budou vycházet z tradičních výtvarných úkolů (např. korále z těstovin, bramborová razítka, figurky ze slaneého těsta, aj.) a opírat se o kurikulární dokumenty – RVP a ŠVP. Výtvarná zadání budou vznikat ve spolupráci s vybranými českými umělci, kteří tyto náměty přetvoří dle vlastního osobitého podání. „Typický“ školní úkol zasadí do nového kontextu za použití stejného materiálu. Stežejní a charakteristické prvky vytvořeného artefaktu budou přetransformovány do podoby výtvarného zadání uplatnitelného do školního prostředí. Zda budou zadání realizovatelná a adekvátní bude ověřeno jejich aplikací do výuky VV.

Disertační projekt svým nevšedním nastavením vybízí k mezioborové kooperaci. Významově se navrácí k zarytým způsobům využití práce s materiálem, který je nestálý. Vyzdvihuje onu proměnlivost jídla vlastní. Díky rozšíření o uměleckou rovinu nabízí rozsáhlé a variabilní možnosti, které jsou přínosné pro oborovou koncepci. Práce je již od základu nastavena tak, aby svou vlastní podstatou přispěla k zavedení přelomových a inovativních obsahů do předmětu výtvarné výchovy.

Literatura:

- GAUVREAU, Donovan. Emptyeasel.com. *The Long History of Food in Art* [online]. 2009 [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: <http://emptyeasel.com/2009/04/16/the-long-history-of-food-in-art/>
- HILLS ORFORD, Emily-Jane. Decoded Past. *Food in the Arts – A Look at Artistic Use of Food Over the Millennia* [online]. 2013 [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: <http://decodedpast.com/food-in-the-arts-a-look-at-artistic-use-of-food/1585>
- Kol. autorů. *Labyrint revue: Časopis pro kulturu, Téma: Jídlo*. Praha: Labyrint – Via Vestra, 2013, 256 s. ISSN 1210-6887.
- MEAGHER, Jennifer. The Metropolitan Museum of Art. *Food and Drink in European Painting, 1400–1800* [online]. 2009 [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: http://www.metmuseum.org/toah/hd/food/hd_food.htm
- RUHRBERG, Karl, SCHNECKENBURGER, Manfred, FRICKEOVÁ, Christiane, HONNEF, Klaus. *Umění 20. století*. Praha: Slovart, 2011. 840 s. ISBN 978-80-7391-572-8.

Mgr. Terezie Corfu

Autorka vystudovala Výtvarnou výchovu na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a posléze Výtvarně edukativní studia na téže fakultě. Absolvovala zahraniční studijní pobyt na finské Aalto University, School of Arts, Design and Architecture, Department of Art. Aktivně se účastnila univerzitních a grantových projektů v rámci univerzity. V současnosti je interní doktorandkou Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě již zmiňované ústecké univerzity.

corfu.t@seznam.cz

LIGHT ART JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE KREATIVITY, IMAGINACE A RELAČNÍHO MYŠLENÍ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Mgr. Jakub Havlíček

Anotace: *Koncepce disertačního projektu vychází z vývojových tendencí ztvárnění a zpracování fenoménu světla v umění a ve výtvarné výchově. Soustředí se na médium světla a důležitost místa. Mapováním situace v tuzemsku a zahraničí byl otevřen blok témat, přístupů a rozdílů. Pozitivem zkoumané oblasti je akční rovina při realizaci tvůrčí činnosti – oproštění od strnulého, všedního a pasivního přístupu. Práce se soustředí na vztah tvůrce a diváka a jejich vzájemnou interakci. Mezi základní vlastnosti deskribovaného tématu patří: pedagogický přístup zaměřený na individualizaci s důrazem na procesy a principy interakce, preference skupinových činností nabízejících prostor pro sociální integraci, kooperaci a výtvarnou edukaci, zážitkové učení s důrazem na autenticitu prožitku. Zásadní předností fenoménu ve způsobu přístupu jsou možnosti díky současnému působení. Kognitivní strategie a psychomotoriku zúčastněných osob je možné formovat prostřednictvím vnitřních i okolních jevů. Projekt zkoumá stav domácího i zahraničního modelu se zaměřením na vzájemnou komparaci, zabývá se aplikací vybraných výzkumných metod a dosažením potřebných východisek, jež dají za vznik výtvarně pedagogickým zadáním.*

Klíčová slova: *prostředí, vnímání, interakce, dílo, tvůrce, divák, pedagog, výtvarná výchova.*

Abstract: *Dissertation project concept is based on the developing trends of representation and processing of the phenomenon of light in art and Art Education. It focuses on the medium of light and the importance of space. Block of topics, approaches and differences was opened by monitoring of the situation at home and in abroad. A positive test area is an action plane in the implementation of creative activity – freedom from rigid, everyday and passive approach. Work concentrates on the relationship between the creator and the viewer and their interactions. The basic features include described topic:*

pedagogical approach focused on personalization with emphasis on processes and principles of interaction, preferences of group activities offering space for social integration, cooperation and artistic education, experiential learning with an emphasis on the authenticity of the experience. Major advantages of the phenomenon in the way of access options are due to the current action. Psychomotor and cognitive strategies of stakeholders can shape through internal and surrounding events. The project examines the state of the domestic and foreign methods with the focusing on the mutual comparison, deals with the application of selected research methods and achieving the necessary foundations that give rise artistically for teaching tasks.

Key words: *environment, perception, interaction, artwork, creator, spectator, pedagogue, Art Education.*

Koncepce disertačního projektu plynule vyústila z autorské diplomové práce soustředící se na vývojové tendence ztvárnění a zpracování média světla v umění a ve výtvarné výchově, kde byl kladen důraz na aplikaci získaných praktických a teoretických oborových přesahů, které byly shrnuty do celistvého souhrnu a následně uplatněny při tvorbě výtvarných zadání. Ve všech částech byla primární pozornost soustředěna na médium světla a důležitost místa. Při realizaci výtvarného zadání docházelo u jedince za pomoci vlastní kreaace k vývoji imaginace. Podstatným aspektem tvorby z hlediska edukace a rozvoje schopností jedince byla skutečnost, že dotyčný tvořil a až následně viděl celou práci jako výsledný celek. Lze hovořit o přínosněčasové prodlevě při finalizaci díla, jež má notný účinek na schopnost zapamatování, mentální transformaci, rozvoj představivosti a její korekci srovnáním se záznamem, taktéž ale i na prostorovou orientaci, apod. Do procesu vzniku byl zapojen pohyb a to zpravidla celého těla. Díky asociaci k místu v určitý moment, pohybu těla a představivosti vůči danému prostoru bylo možné nabourávat zaběhlá pravidla a stereotypy, zacházet za hranice možného, zaznamenávat věci, které nejsou, ale mohly by být, dostávat se do fikčních světů. Jedinec mohl prostřednictvím tvůrčí činnosti poznávat sám sebe i svět. Plánovaná práce v sobě obsahuje výše uvedené nezbytně nutné vystižení rysů (důležitost místa, vnitřní vývoj imaginace, pohyb těla, atd.).

Díky možnosti přímého mapování festivalů světla v tuzemsku (Signal Festival 2014, Signal Festival 2015) a Finsku (Lux Helsinki 2015) byl otevřen další neopomenutelný charakteristický blok témat, přístupů a rozdílností. Ve všech uvedených případech bylo možné využívat rozmanité workshopy a interaktivní instalace připravené pro širokou veřejnost. Nastal zajímavý moment přechodu z pasivního modulu do aktivního režimu. Sledovanou oblastí se stal jedinec = pozorovatel a jedinec = tvůrce. Nutné brát v zřetel vztahové vazby mezi oním jedincem v různých rolích a okolními aspekty. Kdy dochází k přechodu mezi jednotlivými rolemi? Jak podstatnou roli hraje prostředí? Co vše může být spouštěčem či urychlovačem v zapojení jedince do činnosti? Jak nosná je zde vztahovost mezi jednotlivými články?

Projekt zkoumá vztah tvůrce a diváka a jejich vzájemnou interakci. Pozornost je soustředěna na specifickou vztahovou řadu: TVŮRCE (respektive DÍLO) – DIVÁK – PEDAGOG – PROSTŘEDÍ. Je možné sledovat vztah dvou a více konkrétních segmentů až do úplného výčtu uvedeného celku. Jako vhodný edukační přístup obsahující žádoucí přesah je chápán příhodně pojatý pedagogický zásah do prováděné interakce. Variant intervence může být několik: aktivní, pasivní, obousměrná, atd. V návaznosti na to vzniká zamýšlená tvůrčí aktivity připravená do školního i mimoškolního prostředí.

Jako pozitivum zkoumané oblasti je chápána akční či pohybová rovina při realizaci tvůrčí činnosti a s tím související oproštění od strnulého, všedního a pasivního přístupu. To přispívá k rozvoji kompetence pohybové inteligence. Nutná je práce s myšlenkovou fixací. V případě skupinové aktivity je možné zdůraznit sociální integraci, kooperaci a výtvarnou edukaci zúčastněných osob. Výraznou úlohu v celém procesu jistě ovlivňuje důležitost vnitřní imaginace. Autentický prožitek dotyčného lze chápat jako jeden z podstatných faktorů zasluhující se o zážitkové učení namísto pouhého shromažďování informací bez dalších souvislostí. Díky značnému působení vnitřních i okolních jevů je možné výrazně formovat kognitivní strategie a psychomotoriku zainteresovaných osob. V neposlední řadě je stěžejní multisenzoriálnost. Vizuelní sféra je běžně doplňována zvukovou či haptickou rovinou, kdy dochází k přirozenému prolínání a zachovává se cykličnost celku.

Vlastní plánovaný výzkum související s disertačním projektem je aktuálně rozdělen na tři části. Cílem první části je mapování současné

situace s úmyslem provádět zjišťování tuzemského i zahraničního modelu (odborné publikace, tematické přednášky a workshopy, oborové výtvarně pedagogické portály, atd.) se zaměřením na vzájemnou komparaci. Formát práce se detailně utváří a vyvíjí na základě procesu mapování a shromažďování potřebných podkladů a materiálů z odborných pramenů a oborových internetových zdrojů s orientací na bádanou oblast. Uvedená část výzkumu probíhá studiem tematické literatury i sběrem potřebných poznatků v praxi.

V druhé části výzkumného projektu je v plánu použít vybrané výzkumné metody: pozorování, experiment, dotazník. Snahou pozorování bude především ověřování variability dostupných a využívaných možností a způsobů navazování a formování spojitostí mezi divákem a dílem v souvislosti s tematickou oblastí. Pozornost bude soustředěna především na vztah tvůrce a diváka a jejich vzájemnou interakci v různém prostředí (galerijní prostředí, školní prostředí, městské prostředí, atd.) a při různých situacích. V případě experimentu bude cílem nahlížet na vztah mezi dvěma (divák a dílo) a více (divák, dílo, pedagog, prostředí, atd.) proměnnými. V návaznosti na oblast výzkumu bude stěžejní váha věnována především terénnímu experimentu poutanému na rozmanité výše uvedené prostředí. U dotazníků bude forma a způsob dotazování finálně nastaveno až po získání potřebných vstupních informací, na kterých je následná činnost úzce závislá. Aktuálně připadá v úvahu písemné i osobní dotazování zainteresovaných respondentů.

V závěrečné aplikační části výzkumu je úmyslem dosáhnout potřebných východisek na základě zvolených metod (pozorování, experiment, dotazník, atd.), jež dají za vznik vlastním výtvarně pedagogickým zadáním, prostřednictvím kterých budou dosažené poznatky aplikovány se zaměřením na cílené skupiny (MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ, ZUŠ, atd.). Jednotlivá zadání budou vytvořena a upravena oblastem RVP a jeho úrovním a potřebám dle uvedených vzdělávacích institucí se zaměřením na výtvarně orientované obory. Mimo jiné se zde naskytuje i možnost fixace a transformace na různé humanitní a společenskovední obory (Fyzika, IT, Hudební výchova, atd.). Od prvotní fáze projekt výrazně pracuje s fantazií, tvořivostí a kreativitou jedince.

Zkoumané téma disertačního projektu je záměrně pojaté široce a flexibilně s přímou vazbou na oborový kontext tak, aby generovalo

další obsahy a významy, které jsou v nových souvislostech stavěny vůči původním situacím. Otevírá se tak přínosná možnost jeho přímého využití v předmětu Výtvarná výchova.

Literatura:

- BENOIST, Luc. *Znaky, symboly a mýty*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1995, 122 s. ISBN 80-85865-49-1.
- DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2. rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 351 s., [4] s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-210-4593-4.
- DEVEROVÁ, Magdalena. *Ester Stocker: Prostor bez hranic / Unlimited Space*. Roudnice nad Labem: Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem, 2013, 56 s. ISBN 978-80-87512-28-9.
- MATOUŠEK, Jan; VINGLEROVÁ, Markéta; VLADIMIR 518. *M = M*. Praha: Bigg Boss, 2012, 400 s. ISBN 978-80-86863-48-1.
- ROLNÍK, Jan. Světelný design v kostce – Část 15: Festivaly světla. *SVĚTLO: Časopis pro světlo a osvětlování*. 2014, roč. 17, č. 6, s. 58–61.
- VESELÝ, Aleš; SCHONBERG, Michal. *Projdi tou branou!: rozhovory s Alešem Veselým*. Vyd. 1. Praha: Torst, 2006, 313 s. ISBN 80-7215-291-2.
- ZEMÁNEK, Jiří. *Zdeněk Pešánek: 1896–1965*. Praha: Národní galerie, 1996. 12 s. ISBN 80-7035-123-3.

Mgr. Jakub Havlíček

Po bakalářském studiu Výtvarné výchovy absolvoval magisterské studium v oboru Výtvarně edukativní studia na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Uskutečnil zahraniční studijní pobyt a působil na finské Aalto University, School of Arts, Design and Architecture, Department of Art. Aktivně se účastní univerzitních a grantových projektů. Aktuálně je interním doktorandem Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě ústecké univerzity.

ahavlisak@seznam.cz

ANALÝZA VYBRANÝCH DIDAKTICKÝCH MATERIÁLŮ PRO PŘEDMĚT VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Mgr. Miloš Makovský

Anotace: Příspěvek čerpá zejména z dosavadních poznatků výzkumného 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 na KVK PF UJEP a doktorand je jeho hlavním řešitelem. V rámci tohoto projektu je kompletován seznam vybraných didaktických materiálů pro předmět VV na ZŠ a hledány způsoby, jak tyto materiály porovnávat s ohledem na dobové kurikulum a jak z nich vyvodit poznatky, přínosné pro současné (či do budoucna vznikající) didaktické materiály. Autor příspěvku se zaměřuje na motivaci k řešení tohoto tématu a na možné přínosy pro obor výtvarné výchovy.

Klíčová slova: výtvarná výchova, didaktický materiál, učebnice, učební osnovy, kurikulum.

Abstract: The contribution presents ongoing results of the research 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 is realized at KVK UJEP and the author of this contribution is his main coordinator. In this project is collected a list of selected didactic materials for art education in elementary school. There are finding ways how to compare these materials in the light of the period curriculum and how to find a specific informations, useful for the present (or future) didactic materials. Author of this contribution is focused on the motivation to deal with the topic, and on the potential benefits for the field of art education.

Key words: art education, didactic material, textbook, curriculum.

Hlavním předmětem tohoto textu jsou dosavadní poznatky, vyplývající z výzkumného 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*“¹ Zastavme se nejprve u motivace, která vedla k realizaci projektu a která vede autora tohoto textu k dalšímu výzkumu dané problematiky.

Předvýzkum v oblasti didaktických prostředků pro VV na ZŠ

Za jistou formu předvýzkumu lze považovat 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*“² Součástí projektu byla analýza dostupné didaktické a „populární“ literatury, do které byly zahrnuty tituly uváděné učiteli v dotaznících a rozhovorech a dále publikace známé řešitelům projektu z předchozí pedagogické praxe. Celkem bylo analyzováno 33 publikací z let 1963–2011. V analyzované literatuře se objevovaly převážně náměty inspirované přírodou, ročními obdobími a každodenním světem dětí. Méně často se vyskytovaly odkazy do dějin umění či obecně ke kulturním kontextům, častěji v titulech staršího data vydání, v současné literatuře pak spíše jen povrchně. Výrazně se projevil aktuální trend používání publikací, které (viz dále) řadíme do kategorie *náměty pro výtvarnou činnost*³. Tento projekt se zaměřoval na didaktické materiály určené pro výuku VV na prvním stupni, cílem stávajícího projektu je mapovat oba stupně základního vzdělávání.

Didaktické materiály pro předmět výtvarná výchova, opatřené schvalovací doložkou MŠMT

Nebudeme prostor tohoto sborníku již třetí rok za sebou plnit tabulkou, obsahující počet učebnic a učebních textů s platnou schvalovací doložkou pro základní vzdělávání⁴. Situace je i pro letošní školní rok (pro náš obor) neměnná – učebnice jsou zastoupeny řadami

1 Autor tohoto textu je navrhovatelem a hlavním řešitelem projektu, spoluřešiteli jsou Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková, Mgr. Eva Svobodová a Mgr. Petr Zoufalý (v minulosti také Mgr. Zuzana Blažková a Mgr. Antonie Kalousová). Projekt je realizován od r. 2014 na KVK PF UJEP v rámci Studentské grantové soutěže.

2 Realizováno 2012–2013 na KVK PF UJEP, řešitelka doc. Jitka Géringová, Ph.D., autor textu byl spoluřešitelem.

3 Tato specifická kategorie (pracovně jsme si ji nazvali, dost možná podobně, jako jiní kolegové z oboru, „kuchařky“), byla v popředí našeho zájmu již v předchozím výzkumném projektu, kde se mezi zkoumanými inspiračními materiály učitelů VV na ZŠ ukázala *dominance schematických a šablonovitých návodů k činnosti, jež nelze nazývat tvůrčími (kreativními), přestože tak autoři publikací hojně činí. Soudě dle výzkumu na ZŠ i dle předchozích zkušeností řešitelského týmu je toto pojetí velice žádané a s nadšením přijímané. (...) Výchovný aspekt či odkaz na dějiny umění je jen výjimečný. Rozvíjení tvořivosti, fantazie a materiálové citlivosti dětí/žáků je sporné, rozvoj motorických dovedností je však nepochybný. Potřebné pomůcky, materiál či příprava jsou minimální, formulace úkolů jasná, struktura úkolů*

Průvodce výtvarným uměním a Obrazárna v hlavě, které asi netřeba představovat. U ostatních předmětů se počty učebních textů sice nepatrně proměnily, ale výtvarná výchova nadále patří k oborům s jejich nejmenším počtem.

Reflexe soudobého výtvarného umění ve VV

S ohledem na obě předchozí podkapitoly je evidentní, že např. pro *dostatečnou reflexi soudobého výtvarného umění* ze strany učitelů didaktické materiály nenabízejí takřka žádnou oporu. Učební texty, opatřené schvalovací doložkou, jsou sice velmi kvalitně zpracované, ale vzhledem k datu jejich prvního vydání o odkazech k současnému výtvarnému umění nemůže být tak docela řeč. V praxi je navíc využívají pouze učitelé, kteří se tak rozhodnou (dle zjištění výše uvedeného předvýzkumu rozhodně nešlo o většinu výzkumného vzorku). S přihlédnutím k tomu, že podle starších zjištění České školní inspekce patří výtvarná výchova k předmětům s nejvyšším procentem neaprobovaných učitelů (až 40%)⁵, nelze předpokládat, že učitelé budou informace, chybějící v didaktických materiálech, aktivně dohledávat sami.

Použitá metodologie

Výzkumný projekt je od počátku koncipován jako kvalitativně zaměřený, dílčím způsobem pak také kvantitativní. V souladu s tímto postupem jsou na počátku formulovány jen obecné výzkumné otázky, s tím, že v pozdější fázi (podle charakteru nasbíraného materiálu) může dojít k jejich reformulaci. Základní výzkumnou otázkou od počátku projektu bylo:

Jak se proměňuje obsah didaktických materiálů pro předmět výtvarná výchova na ZŠ od vzniku samostatného oboru po současnost?

Specifickými výzkumnými otázkami pak bylo:

Jaký je obsah didaktických materiálů pro předmět výtvarná výchova na ZŠ v jednotlivých obdobích vývoje oboru?

Jakým způsobem je v obsahu didaktických materiálů pro VV na ZŠ reflektováno platné dobové kurikulum?

přehledná, atraktivita námětů přiměřená (převažuje inspirace přírodou, ročními obdobími, každodenním světem okolo dětí/žáků).

GÉRINGOVÁ, Jitka, Miloš MAKOVSÝ a Lenka MINAŘÍKOVÁ. 2013. Studentský 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.“ *Výtvarná výchova*. 53(1), s. 6. ISSN 1210-3691.

4 Aktuální seznam, platný k 7. 10. 2015 je dostupný na <http://www.msmt.cz/vzdělavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

5 VALEŠ, Vladimír. 1997. Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). *Výtvarná výchova*. 34(4), 1–4. ISSN 1210-3691.

Které typy didaktických materiálů pro předmět VV na ZŠ se objevují v průběhu vývoje oboru?

Jak se v průběhu vývoje předmětu výtvarná výchova proměnil jejich vzdělávací obsah?

Jakým způsobem je v obsahu didaktických materiálů pro předmět VV na ZŠ reflektováno soudobé výtvarné umění?

Jaké formy výtvarných činností se objevují v obsahu konkrétních didaktických materiálů?

Jaká témata a náměty lze v jejich obsahu sledovat?

V této podobě je evidentní, že jde o poněkud „velké sousto“ a že další specifikace výzkumných otázek povede k užšímu zaměření projektu.⁶

Třídění shromážděných didaktických materiálů

V rámci dosavadního průběhu projektu byly vyhledávány a evidovány tištěné didaktické materiály bez ohledu na jejich dataci (šlo o materiály, datované od vzniku samostatného oboru VV do současnosti). Podmínkou bylo, aby tyto materiály *byly přímo určené, potenciálně využitelné nebo v praxi používané na ZŠ. Vycházeli jsme z dotazníkového šetření předchozího projektu, z vlastní pedagogické praxe a z vyhledávání dle klíčových slov v archivu NÚV a NK.⁷*

Zmíněné materiály (*seznam*) v tuto chvíli zahrnují více než 200 publikací, které jsme dále roztřídili dle období jejich vzniku a dle jejich charakteru. S ohledem na vývoj VV a na společensko-politické události v ČR bylo prozatím stanoveno těchto deset období:

1. (1774—1899) počátky povinné VV na ZŠ a její didaktiky
2. (1900—1918) období do 1. světové války
3. (1919—1939) avantgarda v umění
4. (1940—1945) 2. světová válka
5. (1946—1948) poválečná obnova
6. (1949—1968) socialistický realismus
7. (1969—1989) období normalizace
8. (1990—1992) vznik pluralitních tendencí, konec centralizovaného vydávání učebnic
9. (1993—2003) reflektivně-dialogický přístup
10. (2004—2015) období po zavedení RVP

6 MAKOVSKÝ, Miloš, Eva SVOBODOVÁ a Petr ZOUFALÝ. Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na ZŠ. *Výtvarná výchova*. ISSN 1210-3691. **(odesláno k recenznímu řízení)**

7 Tamtéž.

Publikace byly dále dle charakteru svého textu a zaměření rozděleny do 12 kategorií:

1. Školní učebnice
2. Skripta pro SŠ a VŠ
3. Pracovní sešit a pracovní list
4. Metodická příručka
5. Technická příručka
6. Náměty pro výtvarnou činnost
7. Odborná publikace (pro obor *výtvarná výchova*)
8. Odborná publikace (pro obor *výtvarné umění*)
9. Odborná publikace (pro *ostatní obory*)
10. Slovníky a encyklopedie
11. Sborník
12. Monografie

Kvantitativní zastoupení publikací dle roku vydání a zařazení do příslušné kategorie je k nahlédnutí v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Počty publikací dle kategorií a historických období (platné k 17. 2. 2016)

Kategorie textů / Období VV	1774—1899	1900—1918	1919—1939	1940—1945	1946—1948	1949—1968	1969—1989	1990—1992	1993—2003	2004—2015	Počet publikací v dané kategorii
Školní učebnice	0	0	0	0	0	0	4	0	12	8	24
Skripta pro SŠ a VŠ	0	0	1	0	0	1	7	3	2	0	14
Pracovní sešit a pracovní list	0	0	0	0	0	0	0	0	9	2	11
Metodická příručka	0	0	0	0	0	11	10	1	9	6	37
Technická příručka	0	0	0	0	0	2	11	1	4	0	18
Náměty pro výtvarnou činnost	0	0	0	0	0	0	0	0	7	36	43
Odborná publikace (pro obor <i>výtvarná výchova</i>)	0	0	2	0	0	12	15	3	10	2	44
Odborná publikace (pro obor <i>výtvarné umění</i>)	0	0	0	0	0	3	3	0	1	0	7
Odborná publikace (pro <i>ostatní obory</i>)	0	1	1	0	0	4	10	0	5	1	22
Slovníky a encyklopedie	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Sborník	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
Monografie	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Počet publikací v daném období	1	1	4	0	0	33	63	9	60	55	226 (publ. celkem)

Z početního zastoupení publikací v jednotlivých obdobích/kategoriích je patrné, že před rokem 1949 jich buď bylo vydáno jen velmi málo, nebo se je zatím výzkumnému týmu nepodařilo vyhledat. Proto vyhledávání v rámci tohoto období bude nadále pokračovat. Z tabulky je dále patrný nárůst počtu publikací, vydaných po ukončení 2. světové války. Největší „boom“ však nastává od poloviny 90. let. Nevznikají již jen publikace primárně orientované na vzdělávací instituce a odbornou veřejnost, ale i metodické příručky, knihy seznamující s výtvarnými technikami, či náměty na hry s výtvarným materiálem pro laiky a širou veřejnost. Náměty pro výtvarnou činnost v období 2004–2015 početně výrazně převyšují publikace v ostatních kategoriích.⁸ Kompletní seznam publikací (spolu s dalšími informacemi, např. dokumentací přednáškového cyklu „Jak se dělá učebnice“) je k dispozici na webových stránkách projektu.⁹

Další postup řešení projektu

Po dodatečné revizi výše uvedených období a kategorií následuje kvalitativní fáze projektu, tedy obsahová analýza vybraných didaktických materiálů. Paralelně k dohledávání didaktických materiálů probíhá také dohledávání kurikulárních dokumentů pro jednotlivá historická období, aby bylo možné k nim didaktické materiály vztažovat a určit, v jaké míře s dobovým kurikulem korespondovaly. (...) *finální výstup projektu by mohl svým obsahem napomoci zlepšit situaci v oblasti didaktických materiálů pro VV na ZŠ, ať už jako podklad pro případné autory nových didaktických materiálů, či jako informační zdroj pro všechny zájemce o historii oboru VV (nahliženou prizmatem didaktických materiálů). Výzkumný tým zároveň zvažuje na základě probíhající analýzy experimentálně formulovat kritéria, závazná pro nové didaktické materiály pro předmět VV.*¹⁰ Tento krok by mohl pomoci definovat (případně redefinovat) pojetí moderního didaktického materiálu, splňujícího nároky RVP i oborové didaktiky, a do budoucna tak poskytnout oporu pedagogům (či ředitelům) na ZŠ při jejich volbě.

8 Tamtéž.

9 *Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na základní škole: Vztah obsahu, formy a historického kontextu jako východisko pro tvorbu nového didaktického materiálu.* [online]. 2014. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem [cit. 2016-01-31]. Dostupné z: <http://sgs.knizky.kaveka.cz/>

10 MAKOVSKÝ, Miloš, Eva SVOBODOVÁ a Petr ZOUFALÝ. Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na ZŠ. *Výtvarná výchova*. ISSN 1210-3691. (odesláno k recenznímu řízení)

Literatura:

- BLAŽKOVÁ, Zuzana a Miloš MAKOVSKÝ. „Myška v krabičce od sýra“ – vybrané příklady výtvarně-edukativní literatury. KOLEČEK, Michal (ed.). *Čelem k umění: Kolektivní monografie textů z mezioborových studentských konferencí. První. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015, 101–107. ISBN 978-80-7414-905-4.*
- CIKÁNOVÁ, Karla, Marie FULKOVÁ, Helena HAZUKOVÁ, Věra ROESELLOVÁ, Jan SLAVÍK a Pavel ŠAMŠULA. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-860-3970-6.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky.* Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3149-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SLAVÍK, Jan. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. SLAVÍK, Jan (ed.). *Obory ve škole: Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik.* 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005, 11–49. ISBN 80-729-0225-3.
- GÉRINGOVÁ, Jitka, Miloš MAKOVSKÝ a Lenka MINAŘÍKOVÁ. Studentský 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.“ *Výtvarná výchova.* 2013, **53**(1), 4–6. ISSN 1210-3691.
- MAKOVSKÝ, Miloš, Eva SVOBODOVÁ a Petr ZOUFALÝ. Analýza vybrané didaktické literatury pro předmět výtvarná výchova na ZŠ. *Výtvarná výchova.* ISSN 1210-3691. (odesláno k recenznímu řízení)
- VALEŠ, Vladimír. Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). *Výtvarná výchova.* 1997, **34**(4), 1–4. ISSN 1210-3691.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. c2013-2015 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Mgr. Miloš Makovský

Autor vystudoval učitelství výtvarné výchovy na PF UJEP, působí zde jako odborný asistent a interní doktorand. Šest let pracoval jako učitel výtvarného oboru na ZUŠ. Je členem redakce literárně-kulturního časopisu H_aluze, zaměřuje se na zprostředkování výtvarné tvorby, knižní design a typografii.

milos.makovsky@yahoo.com

DÍLO OKAMŽIKU – PŘEDSTAVENÍ TVŮRČÍHO STUDENTSKÉHO PROJEKTU

Mgr. et Bc. Lenka Minaříková

Anotace: *Příspěvek pojednává o práci studentů preprimárního a primárního vzdělávání v jednodenní experimentální tvůrčí dílně na společném projektu. Je jakousi rekapitulací tvůrčího procesu od prvotní myšlenky až po výsledný artefakt. Umělecké vyjádření zde probíhá interpretací gesta, výrazu, pohybu za pomoci světla, barvy a hudby.*

Klíčová slova: *Světlo, stín, barva, pohyb, tvůrčí proces*

Abstract: *The contribution discusses the work of the students of pre-primary and primary education in a one-day experimental creative workshop on a joint project. It is a kind of recapitulation of the creative process from the initial idea to the final artifact. Artistic expression, there is interpretation of gestures, expression, movement for the use of light, color and music.*

Keywords: *Light, shadow, color, movement, the creative process*

...místo úvodu

„Noc a den, den a noc, dva milenci co pohladí se, když stírá se jejich moc. V nekonečném souboji kde zrcadlí se věčnost pomíjivosti. Od úsvitu do věků soumraku, hra světla a stínu nyní zde v náznaku. Dvacet čtyři hodin dílem okamžiku...“

Slova znějící do hluboké temnoty a přítomný divák ohromen tím hlasem, sedící napnutě v očekávání, co se bude dít, téměř ani nedýchá. Až záblesk světla a mihotajících se stínů siluet v rytmu hudby jej z tohoto temného opojení vytrhnou a pokouší se ho vtáhnout do děje, odehrávajícího se na scéně. Ruce, které při pohybu zanechávají na poloprůhledném plátně barevné stopy, jsou v těsném spojení s melodií hudby (obr. 1)...

Asi takto by mohl znít úvod k příspěvku, kde bych ráda zrekapitulovala a více přiblížila studentskou jednodenní experimentální tvůrčí dílnu. Tato akce se stala součástí pětidenního výtvarného kurzu, který je zahrnut do studia pedagogů primárního a preprimárního vzdělávání. Naším cílem bylo ukázat pedagogům jiné možnosti, které mohou využít při výuce výtvarné výchovy nebo při výtvarných činnostech v mateřské škole.

Na počátku všeho byla jen pouhá myšlenka. Myšlenka na propojení gesta, pohybu, světla, stínu, barvy a hudby, v jeden celek. Na počátku téměř nereálná, ale o to více lákavá. Probouzela v nás stále větší nutkání se jí zabývat. Podotýkám, že studenti se s takovýmto způsobem ztvárnění nikdy nesetkali. Ani jako diváci, natož jako samotní aktéři. Čili tímto způsobem sebe prezentace zcela nepolíbení. Na přípravu a na závěrečnou prezentaci měli pouhý jediný den. Pro někoho snad zcela nereálná představa, ale vize byla zřejmá. Připravit a zrealizovat se studenty pro ně samotné zcela něco nového, neotřelého a pro diváka zážitek v podobě „představení“, na který snad nezapomene.

Byli jsme postaveni před nelehký úkol. I my jako lektorky, mentorky, které jsme dohlížely a napomáhaly studentům zvládnout překážky, které je postupně čekaly a nebyli na ně připraveni.¹¹ Jednou z překážek hned v úvodu bylo ovšem překonat v sobě prvotní ostych z nového a zatím nepoznaného. Strach z neznámého. Studenti skutečně neměli představu o tom, co je čeká. Nebylo tedy možné, ani v nejmenší možné míře navázat na předešlé zkušenosti studentů s podobným typem prezentace. Mohli jsme se orientovat na konkrétní danou situaci, ukázat jim možné cesty a společně je vést. Často se setkáváme s tím, že studenti tvrdí: „Ale já neumím vůbec malovat, já nemám talent.“ Naopak, v každém z nás dřímá nadání pro určitou činnost. Jestliže si ji nikdy nevyzkoušíme, nezjistíme to. Výtvarné nadání nemusí být jasným předpokladem. U většiny lidí by předpokladem měla být pouze vůle něco nového si zkusit s cílem překonat svoje vlastní bloky a bariéry.¹² V praxi se nám potvrzuje, že student /dospělý člověk/, který si v sobě nese určité bloky již z období dětského věku, jen stěží okamžitě spontánně reaguje. Potřebuje větší prostor pro adaptaci a větší podporu a povzbuzení z naší strany. Samozřejmě tato otázka souvisí s úrovní sebevědomí, uvědomění si sama sebe, svých kvalit a vlastní sebedůvěrou daných jedinců.

11 Studenty jsme měly na starosti celkem dvě lektorky. A to konkrétně já a Mgr. Dagmar Jurková, která se zabývá bodypaintingem. Vzájemně spolupracujeme již řadu let a toto byl náš již třetí společný projekt nesoucí se v podobném duchu.

12 KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*. 2. vyd. Praha: DESKTOP PUBLISHING UK FF, 1999. ISBN 80-85899-71-X. s. 51.

Pouhý „momentální“ nápad se postupně měnil v cosi hmatatelného. Naši původně jen rámcovou představu, kterou jsme studentům nastínili, posléze sami hodnotně obohacovali a doplňovali svými připomínkami a náměty. Studentů bylo celkem dvacet a celý den se odehrával v příjemné tvůrčí atmosféře, i když trochu hektické díky časové tísní. Doplněné však o pocit příjemného napětí z očekávání kýženého výsledku. Přece jen nás večer čekala prezentace. Každý z nich měl přidělenou důležitou úlohu, kterou zodpovědně plnil. Konkrétně jsme potřebovali někoho, kdo bude mít na starosti výběr hudby, kterou poskládá tak, aby korespondovala s odehrávajícím se dějem na scéně. Někoho, kdo vymyslí a reprodukuje text v samotném úvodu představení. Dále technické zázemí, které si studenti zajišťovali sami – nosiče, maskéry, kulisáky atd., a samozřejmě herce. My s kolegyní Dášou hrdě převzaly roli „režisérů“ což bylo v tu danou chvíli pochopitelné. Společně jsme potom dotvářeli „dílo“ a spolupracovali na procesu vzniku jeho finální podoby a závěrečné prezentace. Celá tato akce kladla velký důraz na intenzivní práci a především spolupráci všech zúčastněných a vše probíhalo jako plynulý tvůrčí proces.

Den a noc

Jako pracovní název jsme si zvolili označení *Den a noc*.¹³ Bylo to především z důvodu toho, aby byl pro studenty více uchopitelný a pochopitelný. Abychom se mohli opřít o jakousi společnou představu a nastínit si tak určitou dějovou linii, která celým konečným dílem bude provázána. Naším úkolem bylo vést studenty k propojení toho, co už znají s novou zkušeností. Tento pracovní název se stal vlastně současně i námětem pro celé společné dílo. Dle Slavíka a Wawrosze „*Námět je východiskem pro vznik díla a současně je jeho jádrem. (...) námět podmiňuje vnitřní organizaci (strukturu) díla, vysvětluje variabilitu všech jeho klíčových skladebných prvků a zakládá dílo jako určitý jednotný celek.*“¹⁴ Zadáním námětu v úvodu, jsme studenty zavázali k jeho respektování a jeho sdělením jsme jim ukázali náš záměr. Mohli tak sami interpretovat vlastní prekoncepty. Podle Slavíka a Wawrosze by měla být naše práce s námětem a za ním skrytými koncepty korunována prožitím čtyř stránek uměleckého zážitku a to

13 Divák tento náš pracovní název neznal. Nechali jsme jej vnímat představení celým svým. Já, ohromit ho a vtáhnout do děje. Ponechali jsme prostor pro jeho představivost a fantazii.

14 SLAVÍK, Jan, WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 2. díl*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3. s. 171.

významovou, konstruktivní, empatickou a prožitkovou.¹⁵ „*Vystávání konceptů*“ se nejzřetelněji projevuje v řeči, a to jako vzájemná shoda v podpojmech, které příslušejí k danému konceptu. Přičemž tato shoda bývá tak či onak potvrzována verifikacemi v reálné lidské praxi.¹⁶ V úvodu jsme dlouhou dobu diskutovali a vedli společný dialog vztahující se k danému tématu. V průběhu diskuse jsme si pečlivě zapisovali poznámky, řešili detaily, abychom posléze vytvořili rámcový scénář. Samozřejmostí je, že jsme si ponechali dostatečný prostor pro momentální nápady a vstupy, které vyvstanou ze situace. Těch skutečně nebylo málo.

Vlastní podstatou takového představení je zčásti i anonymita herců, kteří jsou zahaleni ve tmě stejně jako diváci. Podotýkám zčásti. *Může tak vznikat* dojem určitého divákova odstupu. Je mu ovšem ponechán prostor pro vlastní domýšlení si např. forem, pohybů, pro zpětnou reflexi viděného a jeho abstraktní myšlení. V našem případě jsme tento prvek chtěli nahradit naopak vtažením diváka do děje. Konkrétně přibližováním scény směrem do hlediště, aby tím tak mohlo dojít k intenzivnějšímu napojení se na divákovo vnímání. Samozřejmě není divák jako divák. Ne každý je natolik senzitivní, vnímavý a všímavý.

K správnému vnímání uměleckého díla je potřeba určitého naladění mysli a zaujmutí správného postoje. Divák očekává, že mu bude předložen nějaký soubor znaků a on jej bude dešifrovat. K tomuto dešifrování je ale třeba vědět, jak to udělat.¹⁷

Světlo, šero i tma vyvolávají různé psychologické účinky, podobně, jako ostatní obrazotvorné prvky. Kontrastní světelné jevy nejlépe vyjadřuje protiklad bílé a černé, který člověk vnímá jako maximální světelný rozdíl. Naopak neobvyklé světelné vztahy dávají vznikat nové realitě. Světlo je obsaženo ve všem, co nás obklopuje – v okolí, v barvách a objemech, v předmětech. *Světlo je prostředníkem mezi námi a světem, protože nám umožňuje vizuálně vnímat.*¹⁸ Vnímáním člověk získává informace o prostředí a umožňuje mu orientaci v něm. Pravdou je, že stejnou věc nevidíme všichni stejně. Jinak jí vidí fyzik, jinak chemik a jinak malíř. Oko však zachycuje v určitém okamžiku pouze některé stránky vnímaného celku. Vnímání se účastní i minulá zkušenost ve formě představ zpřesňující a obohacující se dalšími vjemy. Když se díváme, vnímáme pouze to, co

15 SLAVÍK, Jan, WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 2.díl*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3. s 173.

16 Tamtéž s. 147

17 GOMBRICH, Ernst Hans. *Umění a iluze*. Praha: Odeon, 1985, s. 68.

18 ROESELVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004, 265 s. ISBN 80-902267-5-2. s. 212.

jsme schopni pochopit rozumem, proto nevidíme všechno, co nám poskytuje objektivní skutečnost.¹⁹

Musíme rozlišovat označování vnímání a všímání. Člověk se zaměřuje, a tedy si všímá věcí jen tehdy, když něco hledá, jestliže je u pozorovatele vzbuzena nějaká nesrovnalost nebo rozdíl mezi viděnou skutečností a očekávaným.²⁰

I v tomto představení spatřujeme účinky stínů. Stíny mohou zdůrazňovat dramatickosti scény, mohou zahalovat postavy, mohou stírat a pohlcovat detaily. Tvar stínu je závislý na tvaru tělesa a způsobu jeho osvětlení. Můžeme říci, že světlo a stín dotváří náš dojem prostorovosti. V odborných publikacích se setkáme s rozdělením na tyto typy stínů. Vržený stín – ten vzniká v oblasti, která je sice pod úhlem, který umožňuje dopad světla, ovšem překážka tomu brání. Přidružený neboli vlastní stín – je v místě, které je od zdroje světla odvráceno. Stínování je jen částečný nedostatek světla – jedná se o povrch, který je vzhledem ke zdroji světla pod výrazným úhlem – na něj dopadá méně fotonů, než na přímo ozářené místo. Stín je ovlivněn různými formami světelných zdrojů, kvalitou osvětlení a povrchů.

Někteří současní autoři stín zaznamenávají v závislosti na ubíhajícím čase, jiní vytvářejí konstrukce, které jsou nasvětlené tak, aby stín spoluvytvářel a předěloval daný prostor. Další dospěli ke kinetickým objektům, v nichž se stín neustále pohybuje v závislosti na zdroji světla nebo otáčení určitého objektu, vzniká nasvícením vzdouvajících se textilií, pronikáním strukturami mřížek, odrazem od spleti linií vytvořených dráty atd. Může být černobílý nebo vytvářet barevné reflexe. V jiné formě se blíží divadlu, když se promítá přes nejrůznější proměnlivé tvary, siluety pohybujících se figur.²¹ V našem případě byl kontrast světla a stínů podpořen ještě prvkem barevnosti, pohybu a hudby.

Praxe

I tento námět se zdá být jistě vhodným pro užití v praxi. V tomto konkrétním případě při výuce na základní či mateřské škole například při rozvíjení sociálních a poznávacích kompetencí dětí. Vedeme je nejen k vzájemnému porozumění a lepšímu porozumění danému problému, ale také k poznání, že každý z nás může mít na určitý problém

19 Tamtéž s. 216–218

20 GOMBRICH, Ernst Hans. *Umění a iluze*. Praha: Odeon, 1985, s. 202.

21 MACHALICKÝ, Jiří, ZEMAN, Martin. *František Hudeček*. Kresby. Praha: Galerie Moderna, 2011. 221 s. ISBN 978-80-905061-0-7.

jiný názor. Můžeme říci, že se zde také uplatňuje prvek synestezie. Samozřejmě užití ve školním prostředí a jemu odpovídajících podmínkách si zasluhuje jisté úpravy se zřetelem k využitelným možnostem. Například jako výtvarná akce, která nemusí mít materializovaný výsledek kromě pořízeného záznamu. Akce, která v sobě nese široký mezioborový přesah. Dle Hazukové, v praxi je výtvarně-výchovné působení často roztrženo do jednotlivých výtvarných činností, které vznikají spíše živelně než plánovitě a nemají proto zřetelnou vzájemnou souvislost, systém.²² V našem případě tato výtvarná akce spojuje v jeden celek výtvarné aktivity, prvky dramatické výchovy kam jsou integrovány činnosti hudební a pohybové. Nebo může být pro jeho mnohostrannost součástí projektu.

Napadá mne myšlenka nakolik ostych, obavy z nového, neznámého a nepoznaného ovlivnili studenty ve výběru tvůrčí dílny na kurzu. Někteří se nám po skončení představení nebo druhý den svěřovali s tím, že když nevěděli, co je ve skutečnosti čeká, už předem to vzdali. Někteří si ji vybrali díky spolužákům, aby byli spolu a jiní to brali jako výzvu. Naším přáním je, aby v nich tato práce zanechala jistý otisk do budoucna. Doufáme, že se dále odrazí i v jejich profesní praxi.

22 HAZUKOVÁ, H. (2011): *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-305.

...místo závěru

Nyní je myslím namístě vrátit se k divákovi, kterého jsme opustili teprve v úvodu celého představení. Plátna, na kterých ruce zanechaly své barevné stopy, nezůstala na scéně osamocena. Do děje vstoupila malá dívka, která objevila a vnímala celou tu barevnou krásu, zároveň se radovala z každého pohybu doprovázeného hudbou. Tuto projasněnou atmosféru začalo plíživě narušovat „cosi“ (obr. 2, 3). Postava, která obcházela kolem plátna a na scéně se zjevila nejdříve jako stín až posléze vládu nad celým dějem převzala skutečná temnota (obr. 4, 5). Ta zahalila celý sál až na barevné stopy, které zanechala na plátnech nasvícené UV světly. V tom okamžiku se nořily ze tmy části těla (ruce, nohy, obličeje...) pomalované UV barvami (obr. 6, 7). Zmatená a osamocená dívka se cítila ztracená v temnotě. Měla strach. Až v tom jakési světlo jí ukázalo cestu a tma měla svého přemožitele.²³

23 Odkaz na celé představení zde: https://www.youtube.com/watch?v=58oC_ZPQNis

Literatura:

- GOMBRICH, E. H. *Umění a iluze. Studie o psychologii obrazového znázorňování*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1985.
- HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-305.
- KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*. 2. vyd. Praha: DESKTOP PUBLISHING UK FF, 1999. ISBN 80-85899-71-X.
- MACHALICKÝ, Jiří, ZEMAN, Martin. *František Hudeček. Kresby*. Praha: Galerie Moderna, 2011. 221 s. ISBN 978-80-905061-0-7.
- ROESELOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004, 265 s. ISBN 80-902267-5-2.
- SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky 2.díl*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, 281 s. ISBN 80-7290-066-8.

https://www.youtube.com/watch?v=58oC_ZPQNIs

Fotodokumentace: Mgr. Šárka Coganová

Mgr. et Bc. Lenka Minaříková

Odborná asistentka KVV PF UJEP Ústí nad Labem, pedagožka v Mateřské škole speciální v Žatci a na 1. stupni základní školy kde učí HV a VV, lektorka seminářů pro pedagogy. Doktorandka KVK PF UJEP Ústí nad Labem.

minarikoal@centrum.cz



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4

Obr. 5





Obr. 6



Obr. 7

MOŽNOSTI VYUŽITÍ INSTALACE UMĚLECKÉHO DÍLA JAKO EDUKAČNÍHO PROSTŘEDKU

Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková

Anotace: Příspěvek představuje dílčí část kvalitativního výzkumu realizovaného v rámci disertačního projektu na téma *Instalace uměleckého díla jako forma edukace, zaměřeného na deskripci a teoretické zhodnocení způsobů, jak galerie a muzea umění využívají instalaci uměleckého díla a architektonické řešení výstavy jako nosič sdělení a prostředek edukace. Cílem příspěvku je zasadit téma projektu do kontextu teorie poznávání a interpretace umění v souvislosti s termíny kotext a kontext navržených Umbertoem Ecem a v našem prostředí popsaných Janem Slavíkem. Druhá část textu je věnována představení dvou příkladů výstav navštívených v rámci výzkumu.*

Klíčová slova: *instalace uměleckého díla, architektonické řešení výstavy, galerie, muzeum umění, zprostředkování umění, interpretace umění, galerijní a muzejní edukace.*

Abstrakt: *The article introduces the part of qualitative research, which is realized within the dissertation project Installation of the artwork as a form of education which is focused on description and theoretical evaluation of ways how galleries and museums use installations of art work and architectural design of the exhibition as communicational and educational tool. The aim of article is to integrate the topic of project into the context of theory of cognition and interpretation of art in connection with terms kotext and kontext which was suggested by Umberto Eco and in our country was described by Jan Slavík. The second part is focused on the presentation of two examples of exhibitions visited in the research.*

Keywords: *artwork installation, architectural design of the exhibition, gallery, museum of art, mediation of art, interpretation of art, gallery and museum education.*

Úvod do realizovaného výzkumu

V následujícím textu bude představen kvalitativní výzkum realizovaný v rámci disertačního projektu Instalace uměleckého díla jako forma edukace, dále text nabídne stručné teoretické uchopení zkoumané problematiky z pohledu teorie poznávání a interpretace a na závěr představí téma výzkumu na dvou příkladech navštívených výstav. Cílem výzkumu je deskripce způsobů jak výstavní instituce typu muzea a galerie zacházejí s instalací uměleckého díla jako nositelem sdělení, prostředkem komunikace a edukace a konstrukce teorie. Jako metodologie výzkumu byl zvolen design zakotvené teorie, jejímž principem není ověřování stanovených hypotéz, ale konstrukce nové teorie zakotvené v datech. Na začátku výzkumu výzkumník vstupuje do terénu bez předchozích představ či předpokladů, nejsou tedy stanoveny žádné proměnné. Ty jsou určeny v návaznosti na získaná data, kdy nově vzniklá teorie je sadou výroků o vztazích mezi nimi. (Švaříček, Šedová, 2014, s. 86)

Na začátku výzkumu byl vytyčen výzkumný problém: *Jakým způsobem využívají galerie a muzea umění instalaci a architektonické řešení výstavy jako edukační nástroj a nosič sdělení?* A dále stanoveny dílčí výzkumné otázky: *Jaký je koncept (obsah) výstavy a jak se odráží/projevuje v instalaci děl a architektonickém řešení výstavy? Jakým způsobem využívají galerie a muzea umění instalaci a architektonické řešení výstavy jako nosič sdělení? Jakým způsobem využívají galerie a muzea při prezentaci současného umění instalaci a architektonické řešení výstavy jako výchovný a vzdělávací nástroj? Jaké podpůrné formy a edukační prostředky (pracovní listy, interaktivní koutky neboli tzv. aktivní zóny, galerijní kufřík apod.) využívají galerie a muzea při prezentaci současného umění a jak jsou zapojeny do expozice výstavy?* Do výzkumného vzorku jsou zahrnuty jak výstavní instituce typu muzeum, tedy instituce budující sbírku, tak galerie, jejichž primární role tkví ve výstavní činnosti. Z toho vyplývá, že se výzkum zaměřuje jak na krátkodobé výstavy, tak stálé expozice. Do výzkumu jsou zahrnuty domácí i zahraniční galerie a muzea, výstavy současného umění i umění historie. Při tvorbě výzkumného vzorku vycházíme z pravidla tzv. *graduálního sběru dat* (Švaříček, Šedová, 2014, s. 88), výzkumný vzorek je rozšiřován v průběhu sběru a analýzy dat. Výběr dalších případů vychází z doposud nabitých poznatků a nově

vznikající teorie. Sběr dat je ukončen ve chvíli, kdy žádný další případ nepřináší nová zjištění. (Hendl, 2008, s. 126)

V rámci výzkumu jsou realizovány polostrukturované rozhovory s kurátory, autory koncepce, případně architektky výstav. Kladené otázky vycházejí ze stanovených výzkumných otázek a jsou v průběhu rozhovoru přizpůsobovány konkrétním výstavám a způsobům instalace a prezentace uměleckého díla. Jako další metody sběru dat je využito pozorování navštívených výstav, jehož výstupem je fotodokumentace konkrétních přístupů a způsobů instalace (prezentace) uměleckých děl. Fotografie jsou doprovázeny psaným textem v podobě terénních poznámek. Metody pozorování, rozhovoru a terénních poznámek jsou doplněny obsahovou analýzou edukačních materiálů a doprovodných textů.

Výše popsáný výzkum je v současné době v první fázi sběru a shromažďování dat. Není tedy zatím reálné prezentovat získaná zjištění či nově vznikající teorii. V další části textu se proto pokusíme nastínit zkoumanou problematiku prostřednictvím teorie zprostředkování, vnímání a interpretace umění.

Vymezení teoretického rámce

Jak již bylo zmíněno výše, záměrem výzkumu je teoreticky prozkoumat možnosti využití instalace uměleckého díla jako prostředku edukace. Kdy se tedy návštěvník výstavy učí, jinak řečeno s pedagogickým slovníkem, kdy dochází k edukačnímu procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 63–64), při němž je návštěvníkovi jiným subjektem (kurátorem, umělcem, lektorem) předávána jistá informace. (Průcha, 2002, s. 65) A to buďto přímo nebo prostřednictvím nějakého prostředku, v našem případě skrze instalaci uměleckého díla.

Jak však uvádí Petra Šobáňová (2014, s. 60–62), pouhé pozorování prezentovaných artefaktů a čtení doprovodných textů ještě nutně nemusí znamenat, že se návštěvník výstavy učí.

„Poznání jako výsledek pouhého zaznamenávání pozorovaného (a bez spojení s myšlením) je tedy iluzí. Jedinec veškeré předkládané informace – vizuální či jakékoli jiné povahy – nepřijímá pasivně, ale aktivně je filtruje a zpracovává na základě svého dosavadního poznání a dosažené úrovně myšlení.“²⁴

24 ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 62. ISBN 978-80-244-4302-7.

Proces edukace bychom mohli označit jako proces, při kterém dochází ke zkvalitňování tzv. *osobního tezauru*. Tento termín využívá Jan Slavík (2013, s. 124) v souvislosti s termíny *kontext* a *kotext*, které ve své teorii popisuje Umberto Eco. Slavík definuje osobní tezaurus jako dispozice jedince potřebné ke správnému rozpoznání kotextu, jako nutné podmínce pro správnou interpretaci obsahu v příslušném kontextu.

Jakékoli sdělení (obsah) je nám prostřednictvím uměleckého díla sdělováno, abychom mu správně porozuměli, je potřeba jej vnímat ve správném kontextu, přičemž již samo dílo svou podobou určuje, v jakém kontextu má být vnímáno.

Abychom však správně určili kontext, v němž má být umělecké dílo vnímáno, je nezbytné také správně rozpoznat kotext díla. Tímto termínem označuje Slavík (2013, s. 122) vše, co se nachází v blízkosti výrazu a je nezbytné pro jeho správnou interpretaci. Kotextem slova je věta, do které je slovo zasazeno.

Kotextem v našem případě je vše, co umělecké dílo na výstavě obklopuje (popisky, doprovodné texty, další umělecká díla či artefakty ne-umělecké povahy vřazená do souvislostí s konkrétním dílem apod.) a co může divákovi pomoci k tomu, aby toto dílo vnímal ve správném kontextu a na základě toho je také správně interpretoval. Co je součástí kotextu uměleckého díla v podobě instalace je předmětem zájmu výše popsaného výzkum. V následujícím textu se pokusíme tuto problematiku ilustrovat na dvou konkrétních příkladech navštívených výstav.

Příklady navštívených typů výstavních projektů

Jednou z výstav zařazených do výzkumu je výstava *Zbyněk Sekal: A věci se zvolna berou před se* pořádaná ve dnech 10. 9. 2015 — 14. 2. 2016 Muzeem umění Olomouc. Autorkou výstavy byla Marie Klimešová, kurátorkou Olga Staníková, se kterou byl v rámci výzkumu realizován rozhovor. Na výstavě byly představeny jak Sekalovy sochy, obrazy, materiállové asambláže, „schránky“, kresby a koláže, tak fotografie a knižní grafika. Právě instalace knižních obálek byla jednou z invencí kurátorky, kdy byly knihy instalovány nikoli ve vitrínách, jak bývá na výstavách tohoto typu zvykem,

ale každá kniha byla opatřena vlastní transparentní obálkou a zavěšena v prostoru. Tyto schránky pak vytvářely samostatnou instalaci. Dle slov Olgy Staníkové bylo cílem instalace umožnit návštěvníkovi výstavy uchopit knihu do ruky, prohlédnout si ji z obou stran, protože knižní přebal není pouze o přední straně knihy. Zároveň se kniha tímto způsobem nestává obrazem či exponátem ve vitríně, ale zůstává každodenním trojrozměrným předmětem.

Dalším invenčním zásahem do instalace výstavy byly zvukové instalace vzniklé ve spolupráci s umělcem Janem Krtičkou. Vybraná díla jsou opatřena nikterak výrazným zvukovým doprovodem v podobně čtených poznámek ze Sekalových deníků, které jsou doplněny zvuky vytvářenými zacházením s konkrétním materiálem (listování knihou, kreslení tužkou na papíře, řezání dřeva, práce s kovem apod.). Sokly, na nichž jsou díla instalována, jsou opatřeny pohybovým senzorem a nahrávka se spustí až při příchodu diváka. Zvolený zvuk i citace z deníku se vždy tematicky vztahují k dílům, k nimž jsou přiřazeny. Instalace zapojuje také jiný smysl diváka při vnímání uměleckého díla a zprostředkovává návštěvníkovi informace od samotného autora, které však divák není nucen číst.

V souvislosti s touto výstavou zmiňme také aktivní koutek určený divákům v podobě velkého ponku, který byl rovněž součástí instalace výstavy. Zde bylo divákovi nabídnuto množství materiálů, z nichž mohl sestavit vlastní materiálovou asambláž. Z krabice s materiálem v blízkosti ponku se rovněž ozývaly zvuky „jakoby z dílny“ a v případě aktivity diváka se mísily se zvuky, které vytvářel sám návštěvník. Součástí této interaktivní instalace byla také velkoformátová fotografie ze Sekalova ateliéru a opět citace (tentokrát psané) z autorova deníku umístěné na protější stěně.

Druhým z příkladů výstav, které byly zařazeny do výzkumného vzorku, je nová stálá expozice Galerie Středočeského kraje v Kutné Hoře *Stavy myslí / Za obrazem*, jejímž autorem je kurátor Richard Drury, který se rozhodl při koncipování stálé sbírky opustit dosud stále často aplikované chronologické řazení děl.

„Odpojení formálního historického času od koncepční souřadnice stálé expozice GASK je zároveň spjato se snahou uvést vybraná díla do kontaktu s jejich původním psychickým zázemím, jež určilo jejich vznik, a to v rovině osobního života umělce, v rovině vztahu umělce a společnosti, a nakonec i v rovině univerzálně humanistické.“²⁵

25 DRURY, Richard. *Stavy myslí*. In: *Stavy myslí / Za obrazem: Stálá expozice GASK – Galerie Středočeského kraje*. Kutná hora: GASK – Galerie Středočeského kraje, o. p., 2014. s. 12. ISBN 978-80-7056-185-0.

Nová stálá expozice je členěna nikoli dle historických období, ale vychází z předpokladu, že umění je konkrétním projevem stavu mysli (Drury, 2014, s. 15). Klíčovými vodítky pro řazení a umístění děl v expozici se proto staly stavy lidské mysli, konkrétně dvaadvacet stavů řazených do jednadvaceti zdánlivě opozitních dvojic. Toto řazení jde ruku v ruce s prostorem galerie v bývalé Jezuitské koleji, kdy je do každého sálu (nebo úseku chodby) umístěna jedna dvojice. Tato koncepce navíc umožnila zařadit ze sbírek GASK do stálé expozice jednak solitérní autory, kteří se vymykají ustanoveným směrům a stylům, jednak autory zahraniční. Ze slov Richarda Druryho vyplývá, že cílem expozice je představit umělecká díla v takových souvislostech, které budou srozumitelné všem bez ohledu na věk, oborové zaměření či národnost.

Součástí expozice jsou také doprovodné „aforismy“ instalované přímo na stěnách. Jedná se především o citace Josefa Čapka s knihy *Psáno do mraků*, ale například také myšlenky Konfucia či citáty anglické hudební skupiny The Clash a dalších. Tyto citace vždy tematicky doplňují zvolenou dvojici stavů. Vedle toho je stálá expozice GASK pojata velmi minimalisticky, oproštěna od jakýchkoli doprovodných textů či artefaktů neumělecké povahy, kdy součástí expozice jsou již jen popisky jednotlivých děl se základními informacemi.

Závěr

Cílem příspěvku bylo představit realizovaný výzkum ze tří úhlů pohledu. Jednak z pohledu metodologie výzkumu, který vychází z výzkumného designu zakotvené teorie, jednak usazením tématu výzkumu do teorie poznání a interpretace s odkazem na text Jana Slavíka. V současné době je výzkum ve fázi sběru a shromažďování dat a není tedy možné představit konkrétní výzkumná zjištění. V závěru textu jsme se alespoň prostřednictvím popisu instalace dvou navštívených výstav pokusili názorně ilustrovat, v jaké konkrétní oblasti se budou výsledky výzkumu pohybovat.

Část textu byla v obměněné a rozšířené podobě zaslána do časopisu *Výtvarná výchova* 1/2016, v současné době probíhá recenzní řízení.

Literatura:

- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013, 245 s. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013, 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.
- Stavy mysli / Za obrazem: Stálá expozice GASK – Galerie Středočeského kraje*. Kutná hora: GASK – Galerie Středočeského kraje, o. p., 2014. 207 s. ISBN 978-80-7056-185-0.
- STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-x.
- ŠOBÁŇNOVÁ, Petra. *Muzejní expozice jako edukační médium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 361 s. ISBN 978-80-244-4302-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková

Autorka je studentkou doktorského studijního oboru Teorie výtvarné výchovy na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Působí také jako galerijní pedagog v ústecké Galerii Emila Filly a v Lektorském centru Armaturka. Ve své disertační práci se zabývá instalací uměleckého díla a architektonickým řešením výstav jako možného edukačního prostředku. Publikuje rovněž texty zaměřené na oblast galerijní pedagogiky a zprostředkování umění.

dagmar.mysakova@kaveka.cz

MYŠLENKA JAKO MÉDIUM – MYŠLENÍ JAKO SOUČÁST AUTENTICKÉ TVORBY

MgA. Luděk Prošek

Anotace: Příspěvek se obecně zabývá možnostmi aplikování strategií současného výtvarného umění do výtvarně pedagogického procesu. Konkrétně se zaměřuje na konceptuální a postkonceptuální tendence ve výtvarném umění transformované do autentické tvorby žáků. Na konkrétních příkladech je ukazováno, jak tvůrčí počínání může rozvíjet myšlení a naopak úroveň myšlení se naprosto jednoznačně otiskuje v tvůrčím počínání. Myšlenka se tedy stává hlavním tvůrčím médiem a je zde zkoumána úroveň jednotlivých tvůrčích a myšlenkových přístupů.

Klíčová slova: současné výtvarné umění, výtvarně pedagogický proces, autentická tvorba, myšlení.

Abstract: This paper deals with the possibilities of the application of the strategies of contemporary visual art into the art-education process. Specifically focusing on the conceptual and post-conceptual tendencies in the visual arts, which are transformed into an authentic creation of pupils. On concrete examples it is shown how creative actions can develop the thinking and on the contrary, the level of thinking absolutely affects the creative process. The concept (idea) becomes the main creative medium. The author here examines the level of creative and intellectual approaches of the pupils.

Key words: contemporary art, art-education process, authentic creation, thinking – idea.

V tomto příspěvku se obecně zabývám možnostmi aplikování strategií současného výtvarného umění do výtvarně pedagogického procesu. Na konkrétních praktických příkladech se snažím zjišťovat, jak samotná tvorba může ovlivňovat myšlení žáků a jak je tvůrčí proces naopak ovlivňován myšlenkou, ta je zde označována za hlavní médium sledovaných prací.

Už zhruba devět let působím jako výtvarný pedagog, během tohoto období jsem prošel vlastně všemi stupni výtvarného vzdělávání. Vyučoval jsem na vysoké škole, na základní umělecké škole a nyní učím na osmiletém gymnáziu. Na vysoké škole byla mou hlavní náplní práce s „novými médii“ (fotografie, video, pc), což jsou média, která se ve výtvarné výchově na řadě středních a základních škol ještě stále moc nevyužívají. Ve výtvarném umění ale rozhodně nová nejsou. Při práci na ZUŠ a gymnáziu jsem se tedy přestal zabývat prioritně těmito médii a začal spíše ve výuce využívat strategie současného výtvarného umění, kde bývá často volba média zcela svobodná. Již řadu let umělci média střídají či záměrně kombinují. V současné době se dokonce hovoří o nových termínech v oblasti médií, příkladem může být nově se rodící *definice „médiá výstavy“*²⁶, v pedagogickém procesu pak *„medium výtvarné prezentace“*²⁷. „Prezentací je zde myšlena přirozeně navazující situace, ve které je žák či student donucen své dílo třídit, vybrat, vytvářet souvislost, hledat a odhalovat své motivy a celkově jej uchopit.“²⁸

Pokusím se tedy stanovit pro svou práci nový termín **„současná média“**. Za hlavní kritérium tohoto členění považuji sledování a aplikaci principů současného výtvarného umění do procesu tvorby ve školním prostředí. Stejně jako v dějinách výtvarného umění je důležité rozdělovat různé fáze jeho vývoje, nejčastěji potom bývá pro „laiky“ často špatně užíván termín moderní umění. Na stejném principu je zde pracováno s termínem „nová média“, přičemž jsou myšleny převážně média, která existují a využívají se třeba i desítky (stovku) let. Možná též proto, že ve výtvarné výchově nejsou masověji využívána. Hovořím-li v tvůrčím pedagogickém procesu o „současných médiích“, míním tím kromě „médiá výstavy“ (výtvarné prezentace) celou škálu médií, která se dají svobodně kombinovat. Velice blízko stojí termín umění instalace, později site-specific, ale i ty jsou příliš úzce zavádějící. Pro příklad mohu jmenovat několik etablovaných českých umělců: J. Kovanda, J. Mančuška, T. Vaněk, Z. Baladrán, J. Skála, M. Meduna, J. Nálevka, z mladší generace potom: V. Artamonov-A. Klyuykov, D. Lang (obr. 1), E. Kořátková, J. Pfeiffer, M. Smetana, J. Haubelt (obr. 2), J. Thýn, T. Moravec, P. Sceranková... Toto je jen velice malá přehledka autorů, jejichž tvorba je příkladem pro daný termín „současná média“, jak je vnímám. Jedná se vlastně o jakousi kombinaci nejen klasičtějších médií, ale propojení

26 „Mým hlavním médiem je výstava.“ Z rozhovoru M. Meduny pro časopis Art & Antiques (02/2014)

27 Téma disertační práce J. JUNGMANNOVÉ na KVK PF UJEP v Ústí nad Labem.

28 JUNGMANNOVÁ, J. *Prezentace tvůrčích výkonů žáků v kontextu zkušenosti pedagoga s vlastním výstavním projektem*. In UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013, s. 118. ISBN 978-80-7414-582-7.

„formálního“ média s myšlenkou, provázání s filosofickými, vědeckými či politickými přístupy. Ve výtvarném umění se často hovoří o postkonceptuálních tendencích, ty se na rozdíl od konceptuálního umění nesnaží zbavit své vizuální formy.

To bylo obecně o problematice médií ve výtvarné výchově, jak se je snažím uchopit pro svou disertační práci a vlastně i ve své pedagogické praxi. Tento příspěvek by se měl primárně věnovat specifické metodě „zkoumání“ (zjišťování) tvůrčích a myšlenkových přístupů žáků k tvorbě. Metodu jsem realizoval u různých ročníků na mosteckém gymnáziu. Jedná se o malá praktická cvičení na zadané téma, které může zprvu působit velice banálně. Cvičení jsou časově omezena, cílem není zpracovat téma formálně dokonale, ale je zde kladen důraz na originální přístup a myšlenku žáka. Výsledky jsou vždy na konci hodiny hodnoceny spolu s žáky, předávají si tak své zkušenosti a rozvíjejí si tím své tvůrčí přístupy. Důraz je kladen na samostatnost při práci tak, aby na konec vzniklo co nejvíce různých děl. Zadání je buď omezeno svou formou (kresba, fotografie, objekt) nebo je volba média zcela volná. Nyní bych uvedl, několik příkladů zmiňovaných cvičení.

Zadání: kresba, Téma: Kostka. (obr. 3—6)

Zadání: kresba, Téma: Schody. (obr. 7—10)

Tvůrčí cvičení většinou zadávám začátkem školního roku, třídám, které jsem dříve neučil, nebo na školu nově nastoupily. Výsledky mi potom mohou sloužit k poznávání osobnosti, kvality výtvarného projevu, míry kreativity či úrovně myšlení. Většina žáků reaguje na téma prvoplánově, někteří se pak snaží dílo dohnat formální čistotou (obr. 3). Oproti tomu se téměř vždy najde několik žáků, kteří přistoupí k zadání velice originálně a postaví dílo na myšlence (obr. 6). Tato díla jsou při konečné prezentaci ve velkém kontrastu. Zajímavá je potom i reakce žáků, přestože většina z nich nemá žádnou zkušenost se současným výtvarným uměním nebo například s konceptuálním uměním, hodnotí jako nejlepší obrázek, který nemusí být vizuálně přitažlivý, ale vybočuje oproti ostatním svým nápadem (ideou).

I když se většinou jedná o žáky starší, při zkoumání výsledků tvůrčích cvičení bychom samozřejmě mohli aplikovat známou Readovu typologii výtvarného projevu. Jelikož pro daný účel není důležité

zjišťovat úroveň výtvarného projevu, ale možnosti tvůrčího přístupu k zadání, vytvořil jsem svou zjednodušenou typologii. Právě konceptuální přístupy mohou v Readově škále chybět, poněvadž jí vytvářel zhruba v 60. letech 20. století. Pro mé zjišťování z hlediska tvůrčího přístupu žáka je základní typ **formální** nebo **ideový**. Další rozdíly můžeme sledovat v momentě, kdy žák přemýšlí o tématu a vybírá vhodný motiv. Potom lze dělit na **jedince tvořícího v prvním plánu** a na **jedince analyzujícího**. Protože se jedná o zkoumání tvůrčího přístupu (ne psychologie osobnosti), je typologie pouze pracovním vodítkem, není pevně daná. Cílem výtvarného pedagoga by měla zajisté být kultivace výtvarného (vizuálního) projevu žáka a cílem uváděných cvičení je rozvíjet myšlení, proto může být ideálem oba hlavní typy propojit. Výsledky tak do jisté míry fungují jako další didaktický materiál. Celý tento přístup je však velice subjektivní, ovlivněný osobností pedagoga (inklinace k jednomu typu), momentálním psychickým stavem žáka (únava, nálada). Je proto nesmírně důležité, aby se žáci skupinově podíleli na zhodnocení celé práce.

Jak jsem již uváděl, cvičení jsem aplikoval u nových žáků. Později jsem zkusil podobná cvičení zadávat i žákům, kteří už ho absolvovali nebo za sebou měli zkušenosti z podobných tvůrčích aktivit, se zprostředkováním současného výtvarného umění nebo z dějin umění. Situace se zásadně proměnila, výsledky byly daleko rozmanitější. Většina žáků měla touhu vymyslet a udělat něco originálního, v čemž byla podchycena podstata kvalitní tvorby, protože jedinečnost a odlišnost je jejím základem. Aby tato navazující cvičení byla odlišná, začal jsem v zadání klást ještě určitá omezení.

Zadání: fotografie mobilním telefonem, Téma: Krajina, Omezení: Žák nesmí opustit třídu a nesmí fotografovat z okna.
(obr. 11–12)

Zadání: kresba, Téma: Stůl, Omezení: Nezobrazovat tvar stolu.
(obr. 13–15)

Zadání: kresba, Téma: A. (obr. 16–23)

Zadání: libovolné médium, Téma: Volná hodina. (obr. 24–27)

Omezení měla v co nejvyšší míře odpoutat tvorbu od formálního zobrazení a apelovala tím ještě více na autorovo kreativní myšlení.

Když jsem v úvodu hovořil o „současných médiích“, v tomto případě bych použil termín „*médium myšlenky*“. Asi podobně jako u performance dokumentujeme akci na fotografii nebo video, zde se kresebně znázorňuje proces myšlení (koncept). Přestože cvičení dávám převážně v 1. a 2. ročnících čtyřletého gymnázia, k zajímavému momentu došlo ve třídě sekunda (ekv. 7. třídy základní školy). Loni před vánoci přišli žáci s tím, že by chtěli volnou hodinu. Řekl jsem jim, že jí mít mohou, ale že zpracují dílo na téma Volná hodina v jakémkoli médiu, bez časového omezení. Jak se ukázalo, téměř všichni se vyjádřili kresbou, i když už měli zkušenost s fotografií, dokonce celkem podrobně představenou a vyzkoušenou oblast umění performance. Většina dětí kresebně zaznamenala, co by ráda dělala (obr. 26), jedna žákyně se snažila zaznamenat význam slov volná hodina (obr. 25), další vytvořila kopii sešitu dějepisu (obr. 27), protože se chtěla učit. Dvojice chlapců odevzdala čtverečkový arch papíru, na kterém hráli piškvorky (obr. 24). Samotného mě překvapila rozmanitost jejich tvůrčích výstupů. Při společné konzultaci nad díly jsem ocenil jejich tvůrčí přístup, obzvláště potom „kresbu piškvorkami“, kdy chlapci splnili zadání a ještě mohli hrát hru. Na principu tohoto myšlení jsem jim sdělil, že ti kteří kreslili například to, co by rádi dělali, mohli zadání obejít pomocí využití jiného média. Například žákyně s kopií sešitu dějepisu (obr. 27) se mohla dějepis učit a u toho se natočit nebo vyfotografovat. „Umění, ať je definujeme jakkoli, je ve všem, co děláme k potěše smyslů.“²⁹ Díky takovým tvůrčím a myšlenkovým přístupům si žáci pro sebe zcela určitě rozšiřují definici umění (tvorby). „Chápu, rozumím a nahlížím totiž princip výtvarné výchovy především jako autentický princip, jenž je schopen operovat v celém spektru soudobé společnosti a je předurčen zejména k realizaci tvůrčího činu za základně tvůrčího zážitku a myšlení.“³⁰

„Cílem výchovy tedy je tvořit umělce – tvořit lidi výkonné v rozličných způsobech projevu“³¹ Toto jsou další slova Herberta Reada, který ve své knize *Výchova uměním* rozvíjí Platonovu tezi: „Umění má být základem výchovy“. Read se zde též opírá o aplikaci tvarové psychologie v estetice, z jeho tvrzení pak vyplývá, že autentický tvůrčí čin stimuluje myšlení.

Na závěr z toho tedy vyplývá, že tvůrčí počínání rozvíjí myšlení a úroveň myšlení se naprosto jednoznačně otiskuje v tvůrčím počínání,

29 READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, s. 26.

30 MRÁZIK, M. *Tvůrčí poloha vysokoškolské pedagogiky*. In DYTRTOVÁ, K., GÉRINGOVÁ, J., MRÁZIK, M. *Možnosti tvorby*. Bratislava: OZ Terra terapeutica, 2008, s. 54. ISBN 978-80-96376-6-0.

31 READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, s. 20.

úroveň myšlení a tvůrčí čin jsou tedy v přímé souvislosti. Klíčovým pro tvorbu starších jedinců (u nichž je proces diferenciac³² ukončen) stále trvá to, že myšlenkový proces zůstává základem tvorby. Respektive, že pro kvalitní tvůrčí proces je nezbytný ani ne tak talent (dispozice), ale především úroveň myšlení. Čím kvalitnější ideový koncept, tím kvalitnější a možná i srozumitelnější tvůrčí počín (nejde jen o formu, ale především o vnitřní vztah tvůrčího činu k tématu – důvodu – jeho realizace). Pokud je úkolem výchovy v souladu rozvíjet tvorbu a myšlení, logicky i kultivuje a rozšiřuje možnosti vnímání výtvarného umění. To se například naprosto potvrdilo v momentě, když jsem žákům prezentoval vybraná díla současných českých umělců (princip ready-madu, například obr. 1, 2). U těchto děl není formální stránka na prvním místě. Zpočátku se jim zdála díla nesmyslná a většina je ani nepovažovala za umění. Po praktických cvičeních nebo různých formách zprostředkování však svůj názor zásadně přehodnotili. Z čehož vyplývá další úkol výchovy, má-li žák tvořit v kódech současné tvorby, musí mu být zprostředkováno nejaktuálnější výtvarné umění.

32 *Diferenciac tvaru* (tvarová psychologie) – jednoduše řečeno znamená, že v určitém vývojovém stádiu dítěte dochází při vnímání okolí (a pravděpodobně i uvědomování si sebe sama) k rozlišování znaků, symbolů a významu, jeden od druhého. Dítě si začíná uvědomovat odlišnosti světa. Je to jeden z nejsilnějších diagnostických stavů rozvoje inteligence. Čím jemnější diferenciac, tím vyšší stupeň inteligence.

Literatura:

- DYTRTOVÁ, K., GÉRINGOVÁ, J., MRÁZIK, M. *Možnosti tvorby*. Bratislava: OZ Terra terapeutica, 2008. ISBN 978-80-96376-6-0.
- READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7.

MgA. Luděk Prošek

Autor vystudoval obor výtvarná umění na Fakultě umění a designu UJEP v Ústí nad Labem. Pět let působil jako odborný asistent na KVK PF UJEP v Ústí nad Labem, nyní vyučuje výtvarnou a estetickou výchovu na gymnáziu a ZUŠ v Mostě. Autor je též aktivním umělcem, kurátorem a zakladatelem Galerie NF v Ústí nad Labem, která prezentuje současné výtvarné umění. V současnosti je v pátém ročníku doktorského studia na KVK PF UJEP v Ústí nad Labem.

ludekprosek.sz@email.cz



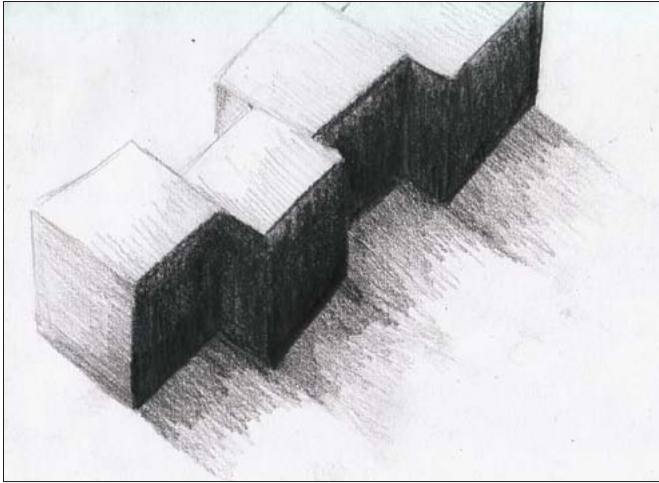
Obr. 1 – Dominik Lang,
Nákupní taška, 2005

Zdroj: www.artist.cz

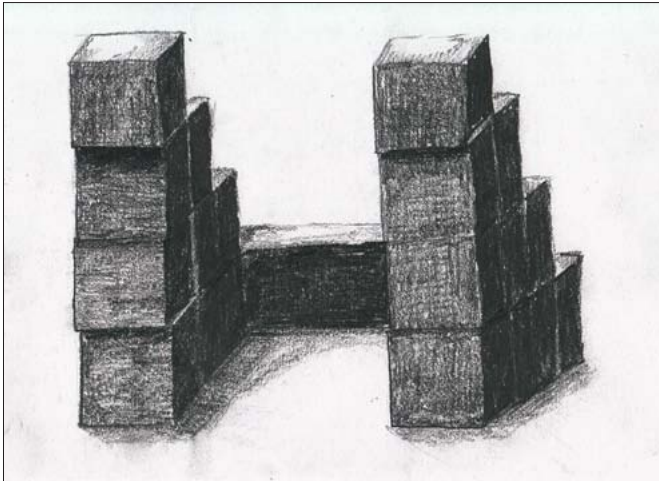


Obr. 2 – Jan Haubelt,
Tobyho vidění, 2007,
Galerie Jelení

Zdroj: www.galeriejeleni.cz

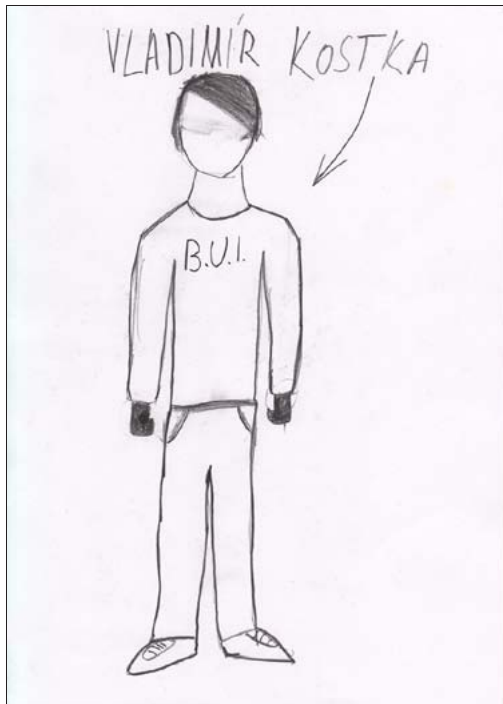


Obr. 3

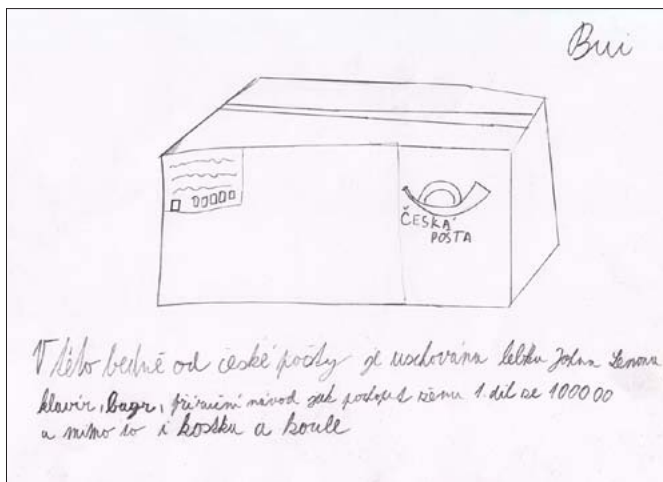


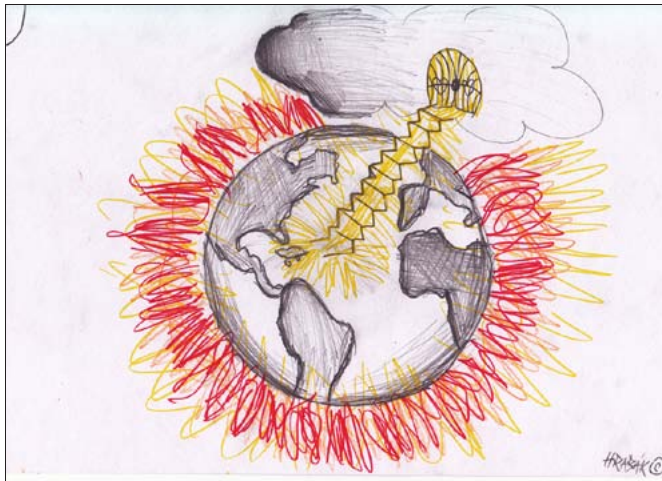
Obr. 4

Obr. 5



Obr. 6



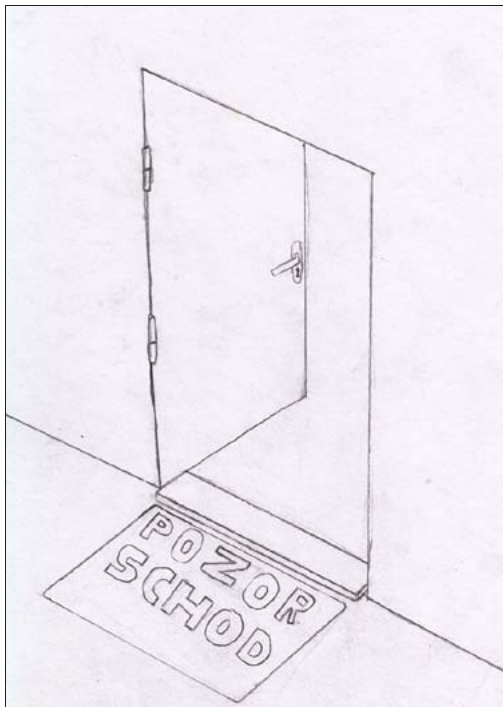


Obr. 7

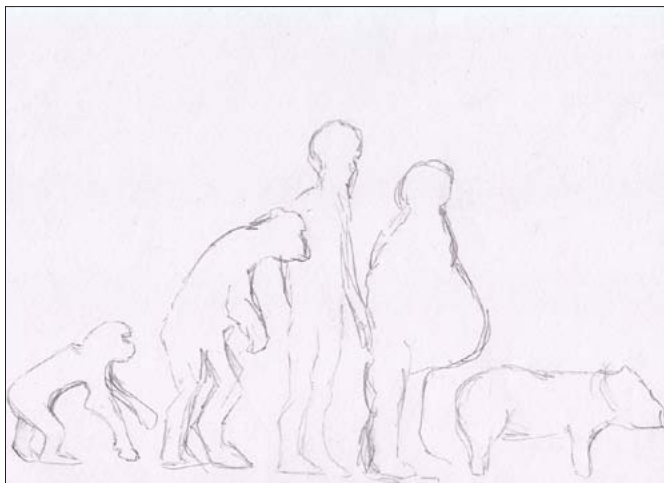


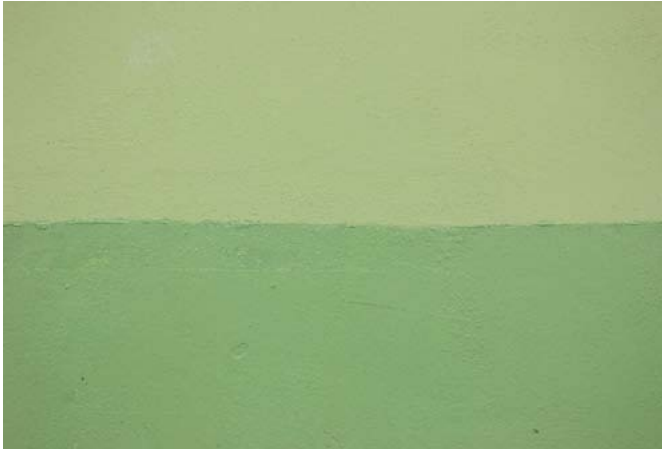
Obr. 8

Obr. 9

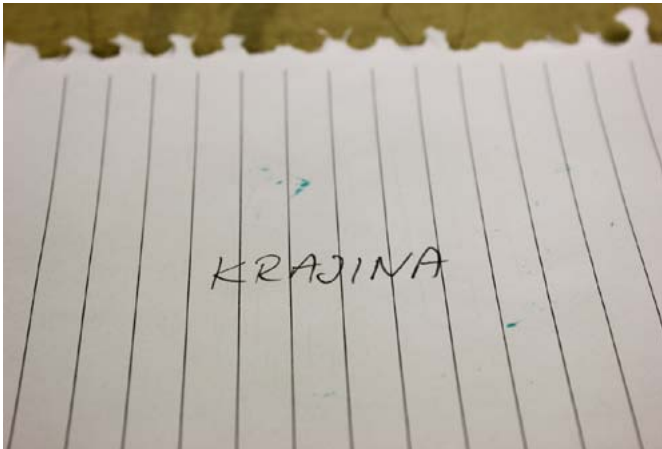


Obr. 10



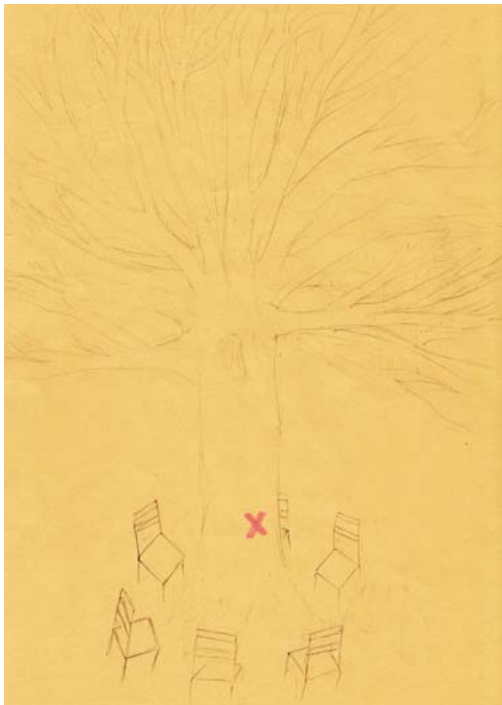


Obr. 11

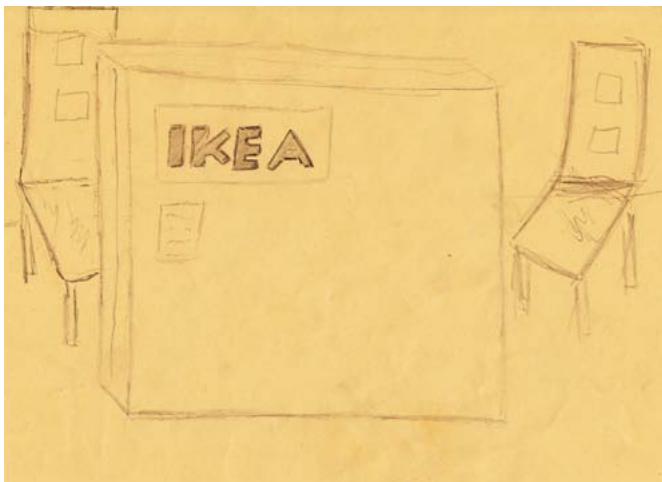


Obr. 12

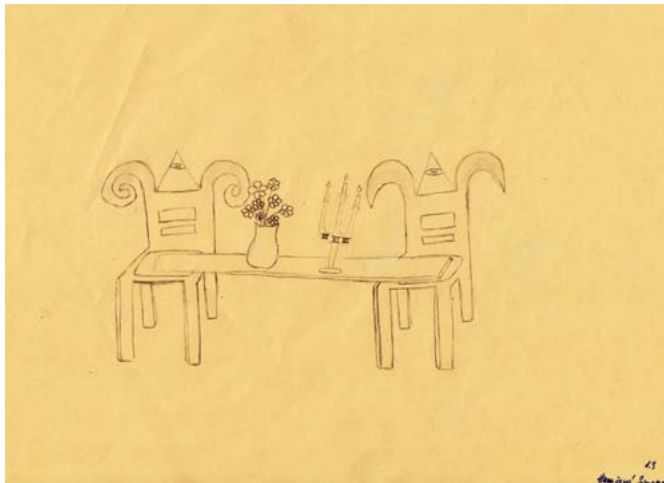
Obr. 13



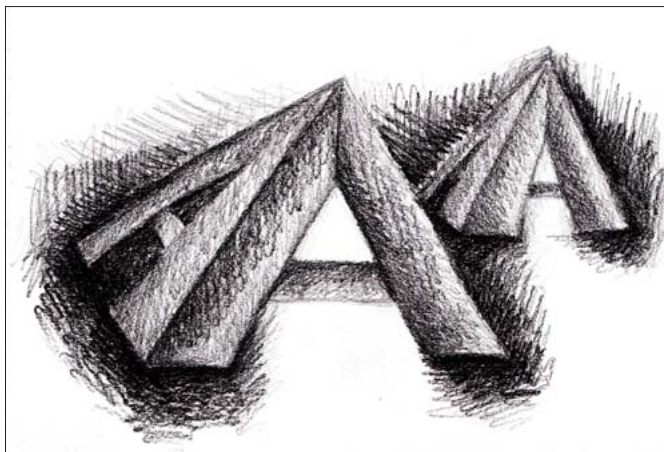
Obr. 14



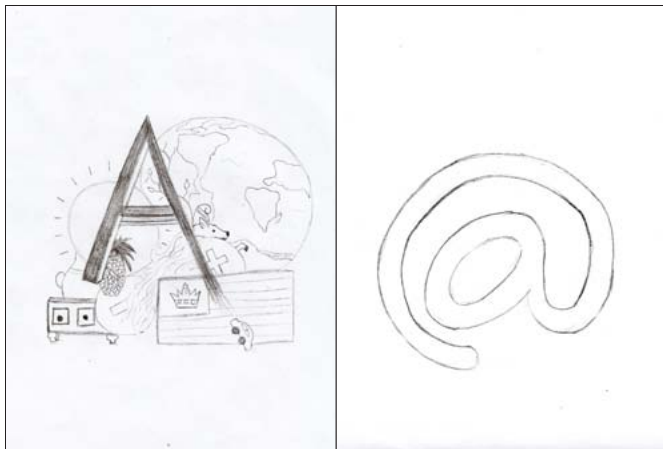
Obr. 15



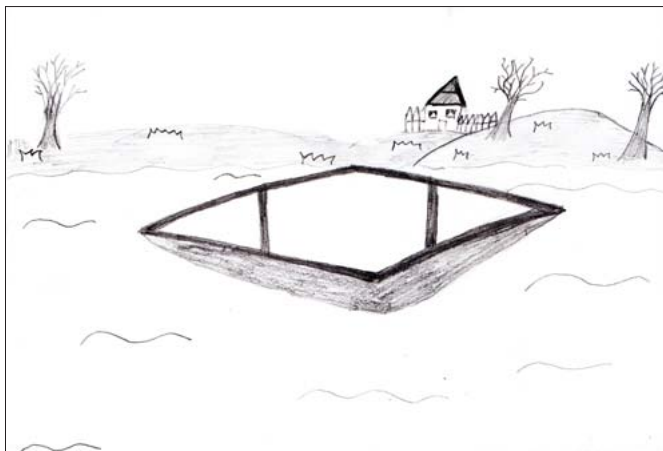
Obr. 16

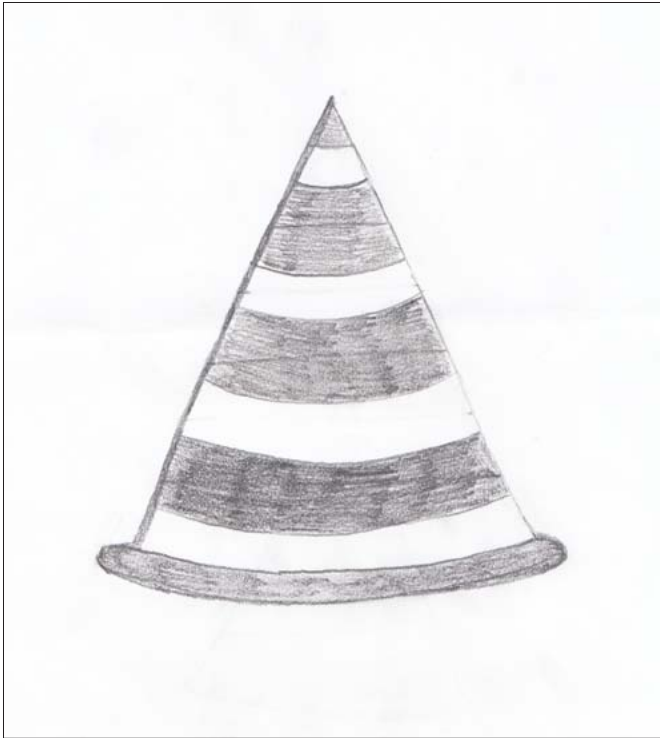


Obr. 17–18

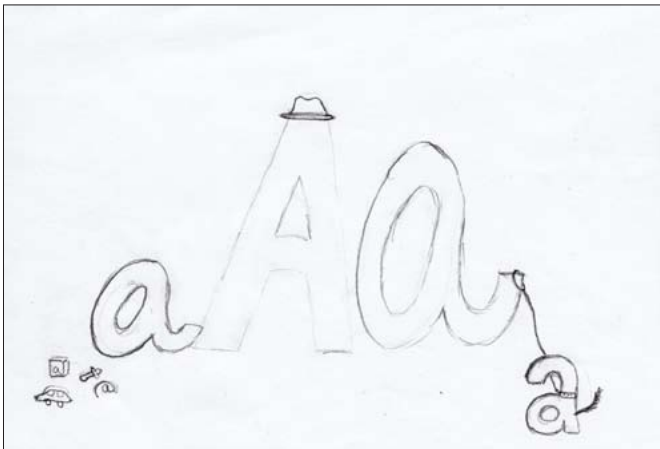


Obr. 19





Obr. 20



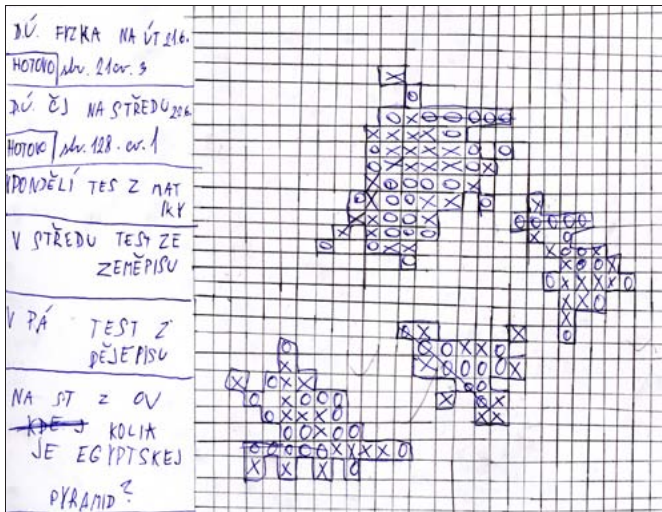
Obr. 21

Obr. 22



Obr. 23

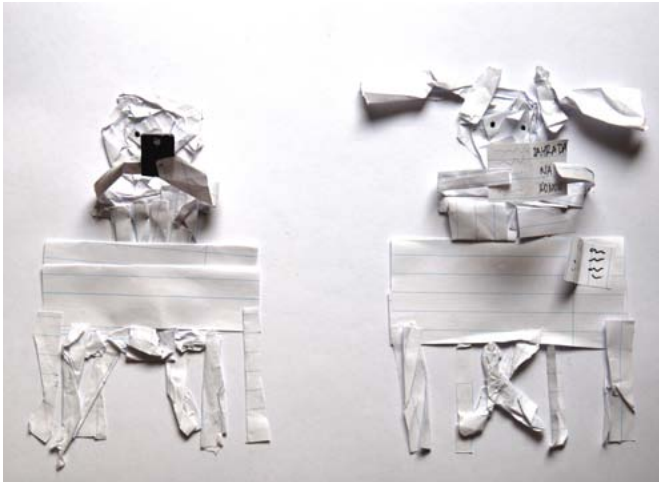




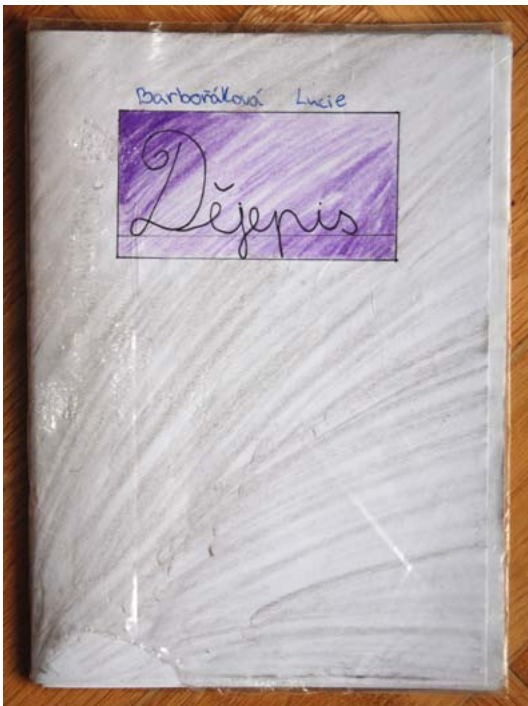
Obr. 24

řek.	1.hod	2.hod	3.hod	4.hod	5.hod	6.hod	7.
Po	ĎJ	TV	Z	D	MA		ĎJ
ÚĚ	MA	ĎJ	D	ĎJ	W		VV
St	AJ	ĎJ	MA	Z	D		MA
ĎĚ	MA	HV	TV	OV	ĎJ		ĎJ
Pá	OV	AJ	ĎJ	MA	FY		Z

Obr. 25



Obr. 26



Obr. 27

UMĚT SE NUDIT

MgA. Šárka Slaninová

Anotace: *V pedagogice umění se stále velmi intenzivně diskutuje problém tzv. deficitu pozornosti (např. J. Kirschenmann). My se tento problém pokusíme nahlédnout jako problém „nesituovanosti“ a s ní související „neautenticity“ bytí jedince v současném světě (ve volné návaznosti na M. Heideggera). Ukážeme, že naše rozptýlenost a nesituovanost souvisí s podceněním pozitivního významu nudy, a rozvedeme, jak nudu respektovat a pedagogicky „citlivě“ ji uchopit. Naší poněkud polemickou tezí je, že jediné situovanost, která spočívá v „živě reagujícím jednání“, může prostřednictvím správně interpretovaného principu opakování představovat podmínku autentické výtvarné tvorby a na ní založené pedagogické činnosti. Náš příspěvek tak mimochodem představuje kritickou výtku pedagogickému konstruktivismu, který podporuje „vynalézavé“ učení na úkor výuky opakováním, kolektivitu na úkor individuality, inovaci na úkor historické paměti, a tak v nemalé míře, dle našeho názoru, přispívá k nebezpečné tendenci „primitivizace“ zkušenosti.*

Klíčová slova: *pedagogika umění, situovanost, naladění, nuda, opakování, autenticita*

Abstract: *In art education the matter of so called attention deficiency is continually intensive discussed. In this paper I focus to investigate this problem in terms of “non-situatedness” and “inauthenticity” of one’s being in contemporary world (in a loose interpretation Martin Heidegger). I try to show that one’s dispersity and non-situatedness are related to undervalue of positive meaning of boredom, and the question how to respect and pedagogically “responsive” grasp the meaning of boredom will be proposed. I defend the polemic idea that only being existentially situated which insist on “life reacting acting”, through right interpretative principle of repetition can be constitutive for authentic art and for pedagogical activity which is based on it. By the way, our paper holds on criticism against pedagogical constructivism that prefers “constructive” learning at the expense of learning by repetition, collectivism at the expense of individualism,*

innovation at the expense of historical memory, and thus, in my opinion, contributes to dangerous tendency I describe as “primitivisation” of experience.

Key words: art education, situatedness, mood, boredom, repetition, authenticity

1 K problematice fenoménu nudy

Motto:

„Udalosti posledných dní sú v znamení nudy. Nuda sama o sebe však nemusí byť úplne nudná. Trávenie času iba tak, bez príčiny, môže vytvoriť podmienky preto, aby sa veci ocitli v nových súvislostiach. Nuda sa dostaví, keď nemôžeme robiť to, čo by sme chceli, alebo keď musíme robiť to, čo nechceme. Je to podvedomé čakanie, ktoré sa mení na očakávanie. Nuda silou vlastnej negatívности môže paradoxne smerovať k pozitívnemu prevratu.“³³

Autory předchozích vět jsou mladí slovenští umělci Jaro Varga a Dorota Kenderová. Ti v roce 2012 uspořádali na Karlově mostě participativní uměleckou akci, jejímiž hlavními aktéry se stali tamní kreslíři portrétů a karikatur. Umělci je požádali, aby výtvarně ztvárnili svou nudu.

K otevření našeho tématu jsme si nemohli vybrat lepší příklad. Nudu zná z perspektivy vlastního prožitku bezpochyby každý. Avšak ne každý se ve vlastní nudě vyzná. Vysokoškolský pedagog výtvarné výchovy Jiří David vyjádřil před lety tento fakt velmi trefně slovy: „Fenomén nudy může být jaksi bezděčný, prázdný nebo jakési negativní bytí. Horší je, když se nuda stane racionalizovaným principem pokleslé pedagogiky.“³⁴ Co si počít s nudou, aby nezůstala znamením pouhé banality, ale aby naopak sehrála pozitivní roli „pauzy ve vzdělávacím procesu“?³⁵

Současní umělci jsou dnes primárními interprety našeho bytí ve světě³⁶, aniž by nutně museli studovat filosofické analýzy naladěnosti u Martina Heideggera. Podívejme se nyní na to, jakou má nuda spojitost s naladěností existence a s jejími možnostmi.

33 Dorota Kenderová, Jaro Varga, dostupné z: <http://art-talk.cz/2012/08/13/tz-dorota-kenderova-jaro-varga/> (vyhledáno 21. 1. 2016).

34 DAVID, Jiří in PODLIPSKÝ, Rudolf (ed.) *Otázky odborné přípravy budoucích výtvarných pedagogů a umělců*. Sborník materiálů z celostátního symposia ČK INSEA konaného v Plzni 20.–22. října 1994. Pedagogická fakulta ZČU, Plzeň 1994. Elektronický sborník, s. 54.

36 Touto otázkou se dnes zabývají myslitelé napříč nejrůznějšími obory. Srov. např. postřehy sociologa Zygmunta Baumana. BAUMAN, Zygmunt. *Zygmunt Bauman: humanitní vědec v postmoderním světě: rozhovory o umění života, vědě, životě umění a dalších otázkách*. Břeclav: Moraviapress, 2006, s. 151–153. ISBN 80-86181-82-0.

35 KIRSCHENMANN, Johannes. *Estetické vzdělávání v Platónově jeskyni. O nutnosti umění, těla a komplementarity*. In UHL SKRIVANOVÁ, Věra (ed.). *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Vydání první. V Ústí nad Labem: UJEP, 2014, s. 107. ISBN 978-80-7414-663-3.

2 Jak pedagogicky fundovaně pracovat s naladěností lidského bytí?

Nálady byly a dosud mnohdy stále ještě jsou chápány jako ryze subjektivní, vnitřní stavy subjektu, které naše poznání zatěžují svou proměnlivostí, a tím také narušují jeho přesnost. Fenomenologická filosofie a v jejím rámci především filosofie bytí Martina Heideggera však ukázaly předsudečnost nenaladěného, nezaujatého poznávání. S ohledem na genetickou a kulturně evoluční perspektivu vývoje jedince i lidstva ve světě nejsme primárně gnoseologickými subjekty, které by poznávali svět v podobě jakéhosi nám vzdáleného a nenaladěného objektu. Naopak jsme mnohem spíše „prodloužením“ světa samého.

Nálady jsou v kontextu filosofie bytí pokládány za *naladění existence* a jako takové jsou vztaženy k našemu „bytí ve světě“³⁷, které je vždy otevřeno smyslu svého existování. Nálady tedy primárně dokládají tuto naši otevřenost smyslu. Pokaždé jsme nějak na-laděni na svět, naše naladění nám určitým způsobem zpřítomňuje svět jako určitý celek možností. Svět se nám tak v náladě jeví jako jeviště pro možné figury našeho jednání. Jestliže kupříkladu pocítujeme euforickou radost, svět se nám v náladě radosti odhaluje jako pole neomezených možností. Pocítujeme-li naopak strach, svět se ukazuje ve svých možnostech jako uzavřený.

U každého z nás vždy určitá nálada převládá, dominuje, avšak to neznamená, že by se nemohla proměnit v náladu jinou, která by nám svět ukázala v odlišné konfiguraci možností. Náladu ovšem můžeme změnit zase jen z nálady, pochopitelně odlišné od té předchozí. S tím však souvisí, že změnu nelze uskutečnit na základě vědomého, volního rozhodnutí subjektu, protože takové rozhodnutí by vzešlo z té či oné právě převládající nálady, která pobízí jen k určitým konfiguracím jednání, zatímco jiné jsou pod vlivem nálady pokládány za zcela nemožné, neuskutečnitelné. Představme si, že bychom chtěli proměnit naladění strachu v naladění, které by dovolilo nahlížet svět jako důvěryhodný, přívětivý a plný naděje a sebe sama v něm vidět jako člověka, který vše, co se rozhodne uskutečnit, také přiměřeným způsobem zvládne. Čeho by ke změně „bojácného“ naladění bylo zapotřebí?

37 „Bytí ve světě“ je základní pojem knihy *Bytí a čas* Martina Heideggera. Srv. HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 1. vyd. Praha: Oikoymenth, 1996, s. 73–81. Oikúmené. ISBN 80-86-005-12-7.

Exemplární příklad „přeladění“ zasazený do edukačního kontextu lze nalézt v autobiografické knize *Učení mučení* francouzského pedagoga Daniela Pennaca.³⁸ Pennac, učitel francouzského jazyka a literatury na základních a středních školách ve Francii (nar. 1944) vzpomíná na svá problematická školní léta i na své pozdější pedagogické zkušenosti. Popisuje svoje opakované školní neúspěchy, kvůli kterým si u učitelů vysloužil nálepku „špatného žáka“. Učitelé mu důrazně dávali najevo, že neúspěch, který zakouší, je fatalisticky neodvratitelný. Pennac označuje postoj, pod jehož vlivem žák žije pouze minulými neúspěchy, jako „zákaz budoucnosti“. Bez budoucnosti ovšem nelze mít ani přítomnost, soudí Pennac. „Špatná minulost“ se rozšířila do přítomnosti, aby skutečnému prožívání přítomné chvíle zabránilo stigma minulého neúspěchu. Pennac by možná nadále opakovaně selhával, kdyby se včas nepotkal s učitelem francouzštiny, který v něm objevil vášeň pro čtení a vyprávění a vložil do něj svou důvěru. Dokonce jej požádal o „cvičné“ napsání románu. Pennac píše: „Starý pán staromódně vybraného chování... ve mně objevil *vypravěče*. Řekl si, že ať už jsem dysortografik, nebo ne, musí se pokusit dostat se mi na kobytku skrze vyprávění, aby měl šanci přimět mě ve škole pracovat. Román jsem psal s nadšením.“³⁹

Učitel francouzštiny Pennacovi pomohl postavit se do situace přítomné chvíle a otevřít se svým vlastním možностям.

3 Co jsou situace?

Dle běžného mínění, které si často vypůjčuje informace z vědy, je situace celkový stav věcí, ve kterém se nacházíme. Situace je vyložena jako předem hotový, věčný a v tomto smyslu objektivní rámec *působící* na naše jednání. Jan Patočka v souvislosti s výkladem slova situace naopak tvrdí, že situaci čistě objektivními pojmy popsat nelze, protože v důsledku převedení situace na čistě objektivní pojmy dochází k nevyhnutelné eliminaci jednání.⁴⁰ Skutečné jednání vyžaduje otevřenost pro to, co je i navzdory objektivistickému výkladu možné a co se v kontextu našeho života ukazuje jako smysluplná, smysl dávající aktivita. Nazvěme takové jednání spolu s Erichem Frommem „živým reagováním“.⁴¹

38 PENNAC, Daniel. *Učení mučení*. 1. vyd. Praha: Baobab, 2014, 205 s. ISBN 978-80-7515-001-1.

39 PENNAC, Daniel. *Učení mučení*. 1. vyd. Praha: Baobab, 2014, s. 64. ISBN 978-80-7515-001-1.

41 FROMM, Erich. *Mít nebo být?* 1.vyd. Praha: Naše vojsko, 1992, s. 92. ISBN 80-206-0181-3.

40 PATOČKA, Jan, KOUBA, Pavel a Ivan CHVÁTÍK (eds.). *Péče o duši I: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1996, s. 421–422. ISBN 80-7298-054-8.

Člověk, který takto jedná, objevuje svou vlastní situaci. Objevuje ji tak, že se nechá vést tím, co jej zajímá z hloubi své bytosti. To je ovšem jen prvotní impuls. K zasazení do situace je třeba „být mezi věcmi“, nechat jimi vést svůj zájem a orientovat jej pokud možno k jedné z nich. Mimochodem původní význam slova *zajímat se* (*inter-esse*) vyjadřuje právě toto „býtí mezi“.⁴² „Bytí v situaci“ tak vyjadřuje žití uprostřed skutečnosti takzvaně „tady a teď“, celostní vnímání jejího kontextu i sebe sama v něm, místo abychom ji vnímali jen jako neživou soustavu objektivních vztahů, které jsme deterministicky podřízeni.

Bohužel mnohem častěji než v situaci jsme „mimo“ situace. Souvisí to s tím, že náš život je velmi chudý na aktivní zkušenosti. Naše nesituovanost se dnes nejčastěji projevuje rozptýleností, která pozornosti nedovoluje setrvat u jedné věci, být s ní v kontaktu. Neustále vyměňujeme staré věci za nové, které jsou z hlediska své novosti „interesantní“. Jenomže povrchní „interes“, který klouže po povrchu věcí, na druhé straně přináší lhostejnost a nesmírnou nudu, která je, jak pěkně popisuje Jiří Pehe, jistou „nepostačitelností, neúměrností nebo nedostačitelností skutečnosti“.⁴³ Jsme v takové míře roztěkaní a otupělí vlivem velkého množství umělých obrazů, které na nás působí, že se prostě nemáme o co pevného opřít. Nuda nám z tohoto hlediska brání vůbec se o něco se snažit, být s něčím v kontaktu a živě na to reagovat. Tato v jistém smyslu „propastná“ nuda tak zásadním způsobem umrtvuje a paralyzuje naši vnímavost.

42 HEIDEGGER, Martin. *Co znamená myslet?* 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2014, s. 8–9. ISBN 978-80-7298-494-7.

43 PEHE, Jiří. *Unudit se k smrti*. Salon. Právo, 30. 7. 2015, s. 3–5.

4 Co by měl učitel vědět o nudě?

Běžné porozumění odhaluje nudu v její časové dimenzi jako dobu, po kterou z různých důvodů není co dělat, jako nevyplněný čas, který by měl být nějak „stráven“. V důsledku toho jsme ochotni vyplňovat čas nejrozmanitějšími zážitky. Lars Svendsen, filosof zabývající se tématem nudy, v této souvislosti hovoří o rozsáhlém útěku před nudou, který se dnes praktikuje ve velkém prostřednictvím aktivizace naší činnosti. Neustále jsme pobízeni k tomu, abychom něco dělali a neměli proto čas se nudit. Zda je to pedagogicky prozíravé či ne, uniká zamyšlení.

Z našeho hlediska je proto pozoruhodné, že Svendsen aktivizaci vnímá mimo jiné jako pedagogický problém: „Bez schopnosti vydržet určitý stupeň nudy by lidský život nestál za nic, protože by spočíval v neustálém úprku před nudou. Proto by se všechny děti měly vychovávat tak, aby se uměly nudit. Když se dítě neustále k něčemu aktivizuje, přehlíží se důležitý aspekt výchovy.“⁴⁴

Proč se tedy raději nepokusit dát nudě nějaký smysl? Zůstaňme u samotného prožitku nudy z hlediska zakoušení času. Způsob zakoušení času představuje pro odhalení smyslu nudy velmi důležitou indicii, neboť čas, který je námi v nudě zakoušený jako „prázdný“ či „nevyplněný“ je časem našich vlastních existenciálních možností, které se zdají být v nudě „prázdné“ a „nevyplnitelné“. Nekonečně vlekloucí a rozsahem téměř neomezený čas nás takto může postavit mimo svou vlastní situaci, tedy mimo vlastní čas a prostor existence, pakliže nudě jen pasivně podléháme. Na druhé straně však můžeme prožitek nudy proměnit v samostatné jednání, do něhož vtělíme a koncentrujeme „pozici“ tohoto prožitku. Jinými slovy, můžeme se soustředit na to, jak jsme v čase „napřažení“, jak čas plyne a v jakém vztahu k němu jsme, abychom si uvědomili, čím bychom se v životě chtěli zabývat a čím nikoli. Naše koncentrace na plynutí času a na náš poměr k němu nám může pomoci vztáhnout dané uvědomění k samostatné, na osobní rozhodnutí založené aktivitě, která nudu nezastírá a neutíká od ní, nýbrž v ní nachází pozitivní hodnotu.

Pedagogickou reflexi uvědomělého, inspirativního zacházení s nudou lze najít mimo jiné ve zmiňované knize Daniela Pennaca. Pennac své žáky kupříkladu vyzval, aby po dobu dvaceti minut, které budou předcházet psaní úkolů a přípravě na hodinu, nedělali vůbec nic (bez poslechu hudby, hraní her atp.), jen seděli a soustředili se na samotné uplývání času. Po uplynutí stanovené doby se měli pustit do vypracování úkolů. Cílem bylo zasadit žáky do kontextu situace. Postavit je před možnost odhalovat a objevovat sebe sama jako původní existenciální sílu s vlastní hybností a dovedností žít ze svých vnitřních impulsů.

44 SVENDSEN, Lars Fr. *Malá filosofie nudy*. Vyd. 1. Zlín: Kniha Zlín, 2011, s. 133. ISBN 978-80-87162-14-9.

5 Opakování nebo inovace?

Dle Heideggera jsme autentičtí, máme-li vždy čas na to, co od nás situace vyžaduje.⁴⁵

Prizmatem této optiky zde přistupujeme také k výtvarné tvorbě. Autentickou tvorbu navrhujeme založit na *opakování*. Opakování, jak mu zde rozumíme, je tvořivým, interpretačním aktem, který se živě vztahuje k dimenzi minulého a budoucího, a tím se vsazuje do své situace. Autentická tvorba z tohoto hlediska *aktualizuje* minulé zaměřením k horizontu budoucnosti a propojuje obě časové roviny v dění přítomné chvíle. Opakování je dějinnou a kulturotvornou interpretací lidské situace.

Konrad Liessmann dnes ovšem často zdůrazňuje, že ze současného vzdělávání se princip opakování vytrácí, neboť jej vytlačuje učení prostřednictvím inovace.⁴⁶ Liessmann se nevyhýbá provokativní, leč zcela legitimní otázce, zda převaha učení prostřednictvím inovace nepředstavuje vážné oslabení nebo dokonce naprostou absenci schopnosti porozumět dějinám a kultuře? Tento předpoklad podle něj vyplývá z nadhodnocení dětského učení, které vše nově objevuje a vynalézá, aniž by muselo být zatěžkáváno zdlouhavým a někdy bolestným poznáváním kulturních obsahů, které jsou pro pochopení toho, kým jsme, stěžejní. Učení inovací podle něj vede ke kulturní a historické amnézii, která má absurdní důsledky. Liessmann totiž tvrdí, že vše znovu objevovat a vymýšlet by získalo smysl teprve poté, až bychom vše dokonale zapomněli. A nabízí příklad obyčejného kola.⁴⁷ Nás v této souvislosti ovšem napadá mnohem znepokojivější otázka. Nebudou děti muset – v nadsázce řečeno – nakonec znovu vymyslet a na vlastní kůži zakusit například druhou světovou válku, protože nebudou vědět, co k druhé světové válce vedlo?

Přestože Liessmann nikde nemluví o nesituovanosti inovativního učení, přesně k takové „pozici“ inovativní učení dle našeho názoru přispívá. Spontaneita inovativního učení oslabuje schopnost „situovat“ se, žít v souvislostech toho, co se jak v individuálních dějinách jedince, tak v obecných dějinách lidstva opakuje a co každé dějinné a kulturně ukotvené poznání v přítomnosti orientuje.

K tomu již jen malou poznámku. Když Miroslav Petříček uvažuje o podstatě interpretace, říká, že každá interpretace (a tvorba je také interpretací) začíná odstupem od interpretovaného.⁴⁸ Jinými slovy

45 HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 1. vyd. Praha: Oikoy-men, 1996, § 79. Oikúmené. ISBN 80-86-005-12-7.

46 LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008, 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5. K tomu srov. také LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Vydání první. Praha: Academia, 2015, 133 stran. ISBN 978-80-200-2530-2.

47 LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Vydání první. Praha: Academia, 2015, s. 33. ISBN 978-80-200-2530-2.

48 PETŘÍČEK, Miroslav. *Myšlení obrazem: průvodce současným filosofickým myšlením pro středně nepokročilé*. Vyd. 1. Praha: Herrmann & synové, 2009, s. 177–178. ISBN 978-80-87054-18-5.

se od interpretovaného nejprve *odchyluje*. Zároveň však navazuje s interpretovaným kontakt, *přichyluje* se k němu a hledá nový smysl interpretovaného. Jak odchýlení tak navázání jsou dle Petříčka dva nezbytné prvky interpretace. Nutno říci, že prvek odstupu od interpretovaného představuje dějinný moment interpretace, kdežto prvek přichýlení – dle Petříčka nápodoby (*mimésis*) – čitelně odkazuje k mytickému světu „primitivního“ magického myšlení, které nezná dějiny, a tedy ani dimenzi nového, naopak v něm dochází k „věčnému návratu téhož“. Z tohoto hlediska se na závěr vnučuje otázka, zda není učení inovací věrné pouze jedné složce interpretace, a to právě nápodobě? Není „inovativnost“ činnostního učení (včetně pedagogického konstruktivismu), které relativizuje hodnotu závazných kulturních obsahů a dějinných kontextů, magická a mytická přesně v duchu nedějinného „primitivního“ myšlení?

Literatura:

- BAUMAN, Zygmunt. *Zygmunt Bauman: humanitní vědec v postmoderním světě: rozhovory o umění života, vědě, životě umění a dalších otázkách*. Břeclav: Moraviapress, 2006, 170 s. ISBN 80-86181-82-0.
- FROMM, Erich. *Mít nebo být?* 1.vyd. Praha: Naše vojsko, 1992, 170 s. ISBN 80-206-0181-3.
- HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 1. vyd. Praha: [Institut pro středoevropskou kulturu a politiku], 1996, 477 s. Oikúmené. ISBN 80-86005-12-7.
- HEIDEGGER, Martin. *Co znamená myslet?* 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2014, 59 s. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 978-80-7298-494-7.
- LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008, 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Vydání první. Praha: Academia, 2015, 133 stran. ISBN 978-80-200-2530-2.
- PATOČKA, Jan, KOUBA, Pavel a Ivan CHVÁTÍK (eds.). *Péče o duši I: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1996, 505 s. ISBN 80-7298-054-8.
- PENNAC, Daniel. *Učení mučení*. 1. vyd. Praha: Baobab, 2014, 205 s. ISBN 978-80-7515-001-1.
- PETRÍČEK, Miroslav. *Myšlení obrazem: průvodce současným filosofickým myšlením pro středně nepokročilé*. Vyd. 1. Praha: Herrmann & synové, 2009, 201 s. ISBN 978-80-87054-18-5.
- SVENDSEN, Lars Fr. *Malá filosofie nudy*. Vyd. 1. Zlín: Kniha Zlín, 2011, 177 s. ISBN 978-80-87162-14-9.
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra (ed.). *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Přinos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Vydání první. V Ústí nad Labem: UJEP, 2014, 253 stran. ISBN 978-80-7414-663-3.
- PEHE, Jiří. *Unudit se k smrti*. Salon. Právo, 30. 7. 2015.

PODLIPSKÝ, Rudolf (ed.) *Otázky odborné přípravy budoucích výtvarných pedagogů a umělců*. Sborník materiálů z celostátního symposia ČK INSEA konaného v Plzni 20.–22. října 1994. Pedagogická fakulta ZČU, Plzeň 1994. Elektronický sborník. 70 s.

Dorota Kenderová, Jaro Varga, dostupné z: <http://artalk.cz/2012/08/13/tz-dorota-kenderova-jaro-varga/> (vyhledáno 21. 1. 2016).

MgA. Šárka Slaninová

Autorka studovala filosofii, dějiny umění a estetiku na Filozofické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a kurátorství na Fakultě umění a designu tamtéž. V současnosti je doktorandkou Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě ústecké univerzity. Píše dizertační práci na téma Umění a výchova k autenticitě.

sarka.slaninova@seznam.cz

TRANSFORMACE FENOMÉNU ZÁTIŠÍ V SOUČASNÉM UMĚNÍ A VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Mgr. Eva Svobodová

Anotace: *Disertační práce „Transformace fenoménu zátiší v současném umění a výtvarné výchově“ se zabývá komplexním mapováním fenoménu zátiší, především jeho vývojem a aktuální podobou na poli českého výtvarného umění (po r. 2000). Co je zátiší, kde jsou jeho „hranice“ a zda je zátiší záležitostí jen média malby, jsou klíčovými otázkami, které definují hledání odpovědí prostřednictvím rešerše české i světové literatury, dostupných zdrojů a rozhovorů s kunsthistoriky. Součástí disertace je výzkum, cílený na deskripci způsobů uchopení „zátiší“ českou výtvarnou pedagogikou, na úrovni školních dokumentů, učebnic i ve školní praxi. Revitalizace námětu zátiší a aplikace jeho interdisciplinárních aspektů do výuky předpokládá značný edukační i výchovný potenciál, korelující s principy RVP.*

Klíčová slova: *zátiší, interpretace, výtvarné umění, výtvarná výchova, RVP*

Abstract: *The dissertation “The Transformation of Phenomenon of Still-Life in Contemporary Art and Art Education” deals with a complex of mapping the phenomenon of still-life, particularly its development and current form in the field of contemporary Czech art (after the year 2000). What the still-life is, where the still-life boundaries are as well as what the still-life still is and what it is not. These are the key subjects for study and research of literature, available czech and foreign sources and interviews with kunsthistoriens. The way of implementing the theme of still-life in the field of theoretical and also in the school art practice are the subjects of the dissertation research. Considerable educational and teaching potential are assumed to revitalize the theme of still-life.*

Key words: *still-life, interpretation, Visual Arts, Art Education, Framework Educational Programme*

„Se zátiším je to jako s žábou...“

Zátiší je ve výtvarné výchově námětem velmi starým, sloužícím převážně jako pomocná strategie při osvojení si základních technických dovedností – vystihnoutí tvaru, objemu, dopadajících stínů, perspektivní zkratky, apod. Výtvarná pedagogika se prvně oficiálně ustanovuje roku 1774, kdy vychází závazný Obecný školní řád, nesoucí název *Kreslení kružítkem, pravítkem jakož i rukou volnou*.⁴⁹ Stejně jako se díky své flexibilitě a senzitivitě k sociologickým a dobovým změnám proměňuje výtvarné umění, nahlížet zátiší stále jen z pohledu jeho technicistní edukativní úlohy by bylo velmi povrchní. Jestliže je důsledkem pedagogické praxe zátiší úzce vnímáno žáky pouze jako „kytka s vázou a lahví na stole“, došlo někde k chybě, jež urgentně vyžaduje korekci.

Stejně, jako si jakékoliv současné umělecké dílo žádá interpretaci, potřebuje ji i jakákoliv malba zátiší z dílny holandských mistrů 17. století. Umělecké dílo je tvořeno nejen ve vztahu *umělec/tvůrce – dílo*, ale i z komunikačního kanálu *dílo – divák*. Postmoderna přichází počátkem 70. let 20. století s pojmem socializace umění. Divák přestává být konzumentem a stává se aktivním spolutvůrcem, který různou měrou participuje na utváření nejen uměleckého díla, ale především jeho významu. Sdělení, jež je umělcem vkládáno do uměleckého díla a dává mu jeho smysl, zůstává stále stěžejní, ale k celkovému významu a vyznění díla se přičítá dobový kontext, osobnost autora a jeho tvorba, názory teoretiků a historiků. Neopomenutelnou součástí interpretace se stávají individuální znalosti a zkušenosti konkrétního interpretátora.

Jak ale tematiku zátiší pedagogicky inovativně uchopit? Je zátiší atraktivní i pro současné umělce? Do jaké podoby se zátiší „dnes“ transformuje? Zůstává oproti jiným vývojovým tendencím výtvarného umění stále totožné? Je to vůbec možné?

Aktuálnost fenoménu zátiší není nasnadě definovat. Kladené otázky vyvolávají nové odpovědi. Postmoderní a současné umění se pod vlivem eklekticismu zabývá vším, „stanovené“ předefinovává, „staré“ aktualizuje, a v „aktuálním“ směšuje vše předešlé. Altermoderna na postmodernu v mnohém navazuje, dochází k mixování a cílené

49 Podle: SLAVÍK, J. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In SLAVÍK, J. (ed.) *Obory ve škole – meta-analýza empirických poznatků oborových didaktik*. Studia pedagogica 26. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005, s. 1. ISBN 80-729-0225-3.

„konfúzi epoch a žánrů“. „Díla jsou osvobozena od fetišistické posedlosti současností, cestují prostorem a časem.“⁵⁰

Přestože bylo zátiší v 17. století na nově se rozvíjícím uměleckém trhu velice žádané, od počátků se na tento výtvarný fenomén pohlíželo spatra. „V roce 1678 označil holandský malíř a spisovatel Samuel van Hoosgarten mnohé malíře zátiší za „pěšáky v armádě umění“ – ačkoli i on sám řadu zátiší namaloval. Zátiší bylo pokládáno za pouhé umění nápodoby, které vyžaduje dobrou souhru oka a ruky a důkladnou technickou zručnost, ne však myšlenkovou původnost. V hierarchii druhů malby, kterou stanovila Francouzská akademie malířství a sochařství v 60. letech 16. století a kterou v 18. století přejímaly umělecké akademie Evropy, byla na vrchol umělecké dokonalosti postavena ‚historická malba‘ a zátiší bylo oficiálně odsunuto na nejnižší stupeň všech uměleckých druhů.“⁵¹

19. století ale bylo svědkem převratných změn v chápání prestiže zátiší. Nové století degradovalo vliv akademií v zájmu individuálního výrazu a tvořivosti nezávislých umělců a zátiší se stalo posléze přitažlivým prostředkem k experimentování v době avantgardy.

Jestliže se zátiší dokázalo proměnit tehdy, jaké změny ho charakterizují v posledních desetiletích?

Vystává otázka, kde má zátiší své „hranice“? Co vše lze v současném umění pokládat za zátiší? V čem tkví podstata zátiší? Co zátiší vlastně vůbec je? Styl, forma, móda, motiv nebo obsah? „Je potom např. Duchampův pisoár ‚zátiší‘, nebo ‚plastika‘? Fušuje do řemesla sochařům, nebo žánrovým malířům zátiší? A může být tedy ‚zátiším‘ i plastika? Musí být zátiší pouze malířské zpodobnění a zobrazení?“⁵²

Vzhledem k různorodé podobě současného umění není překvapivé domnívat se, že zátiší nemusí být jen záležitostí média malby. O tom, že zátiší nemusí být malované, ale vytvořené jako technický obraz prostřednictvím fotografie, ať už analogové nebo digitální⁵³, nemůže být pochyb. To, že se zátiší, jakožto statická vizualita oplývaná barokním bezčasím může proměnit na procesuální trvání v čase, dokládají videa⁵⁴ Sam Taylor Wood, představitelky Young British Artists. Jestli může zátiší přesahovat až do prostorových médií (plastiky, instalace a environmenty, site-specific tvorba...), je otázkou ryze diskutabilní. Avšak co je více zátiší – obraz s vyobrazeným stolem a mísou plnou jablek, nebo onen skutečný stůl, na němž

50 Citace: BOURRIAUD, B. *Altermoderna*. In *Vědecko-výzkumné pracoviště AVU* [online]. Sešit pdf, s. 93. [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: <http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/sesit10-bourriaud.pdf>

51 Citace z: STURGIS, A. *Jak rozumět obrazům: Malby a jejich náměty*. Vyd. 1. Praha: Slovart, 2006. s. 221, ISBN 80-7209-786-5.

52 Citace: NOVÁK, A. *Příspěvky k filosofii*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2011, s. 127. ISBN 978-80-87258-67-5.

53 Lze zmínit poetické intimní fotografie předmětů z ateliéru Josefa Sudka (př. tzv. „Labyrinth“), nebo postmoderní iluzivní alternativu k technice Trompe L'oeil – fotografickou tvorbu uměleckého dua Maurice Scheltens & Liesbeth Abbenes.

54 Konkrétně díla „Still Life“ (2001) a „A Little Death“ (2002).

mísa s jablky skutečně leží? Nabízí se otázky autenticity, vizuální transkripce, transformace z původního média do sekundárního, až se neodvratně přibližujeme k polemice kýče.

I Arthur Schopenhauer psal kdysi o zátiší velmi negativně, byl velkým kritikem jeho iluzivnosti. Že probouzí v člověku pouze smyslové vlastnosti, vzbuzuje tělesné zážitky – nevede člověka k individuální kontemplaci, ale ke zvířecím pudům. Že pomocí zátiší nedochází k intelektuálnímu obohacení. A právě v pedagogické praxi je zcela opomíjen významový podtext, který v sobě zátiší ukrývá. Nejde jen o pouhou sestavu náhodných předmětů, ale o důmyslný kompoziční celek s integrovaným poselstvím.

„Zátiší před nás přivádí do patrnosti jsoucna v jejich spočívání, vyvázané z pouhé funkcionality a úslužnosti ‚nástroje‘. Zátiší nám dovoluje setkat se s věcmi jinak, než v rámci jejich běžného po-užívání.“⁵⁵ Jan Mukařovský problematiku vysvětluje termínem „ozvláštnění“, při němž jde o navedení recipienta uměleckého díla k dezautomatizaci navyklého pohledu, vyvolanou ozvláštněním uspořádání prezentace nějaké věci. Vytrhnutí obvyklých předmětů z jejich každodenního kontextu, zbavení je jejich funkce, jejich účelu a poslání.⁵⁶ Věc, ocitne-li se v „situaci“ zátiší, není již tím, čím bývala doposud. Je reprezentantem, zástupným symbolem, ukazuje se jakoby poprvé a naráz. „Zátiší ukazuje bytí obvyklého jakožto neobvyklé.“⁵⁷

Odkrývá se nám význam bytí jsoucího. Jeho vztah k nitru člověku. **Jaký význam hrají věci v „lidství člověka“?** Zátiší má zhmotňovat „(...) důvěrný klid, pomalost a „ticho“, které obestírá zabydlenost člověka v blízkosti mnohdy zcela banálních předmětů (...)“⁵⁸. I malé, nepodstatné věci ale mohou mít pro jedince nevyřknutelný význam. Osobní symboliku. Jsou terčem pozůstalého magického myšlení, zakotveného v mýtu a v samotné duchovní podstatě člověka. Nebo mohou být jen prostou hmotnou připomínkou nehmotné vzpomínky.⁶⁰ Trefně to popisuje Barthes, když mluví o potřebě mluvit dvěma hlasy současně: „(...) hlasem banality (říkat to, co všichni vidí a vědí) a hlasem jedinečnosti (zaplnit tuto banalitu vším záplem oné emoce, která patří pouze mně)“⁶⁰.

Současná výtvarná pedagogika čerpá mnohé inspirace v nových médiích, hledá neobjevené cesty a nalézá aktuální trendy. Jaroslav

55 Citace: NOVÁK, A. *Příspěvky k filosofii*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2011, s. 127. ISBN 978-80-87258-67-5.

56 Podle: BORECKÝ, F., M. FIŠEROVÁ, M. ŠVANTNER a O. VÁŠA. *Rozum, nerozum a přesvědčivost obrazů*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2011, s. 166. ISBN 978-80-87258-73-6.

57 Citace: NOVÁK, A. *Příspěvky k filosofii*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2011, s. 128. ISBN 978-80-87258-67-5.

58 Citace: Tamtéž

59 Citace: Tamtéž

60 Citace: BARTHES, R. *Světlá komora: vysvětlivky k fotografii*. Bratislava: Archa, 1994, s. 69. *Filosofie do kapsy*. ISBN 80-711-5081-9.

Vančát ve své stručné publikaci *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech* popisuje koncepci výtvarné výchovy v *Rámcovém vzdělávacím programu*. Oproti předchozím koncepcím se nové pojetí odlišuje především rozšířením oblastí zájmu VV i mimo uměleckou sféru, s přihlédnutím k vizuálně obrazným vyjádřením neuměleckého charakteru a důrazem na poznávací a komunikační funkce uměleckého procesu.⁶¹ Současná doba se ocitá v záplavě obrazů a vizuálů různorodého charakteru, ať už jde o reklamní billboardy, plakáty, počítačové hry, loga, filmovou produkci, laické fotografie, informační cedule v ulicích nebo etikety na potravinách. Lidské oko se musí naučit přizpůsobit se této přemíře vizuálních informací. Obraz se stává mnohdy častějším komunikačním prvkem nežli psané slovo a není pochyb, že VV by tu měla být od toho, aby naučila žáky tyto vizuálně obrazná vyjádření, jež nás zaplavují, vnímat, rozeznávat, dekódovat a pochopit. Na druhou stranu by však bylo škoda v tomto domnění opomíjet výtvarné umění, jež je stejně tak významnou studnicí vizualit, majících nejen svůj význam, ale i kulturní hodnotu.

Se zátiším je to jako s experimentem „žába v hrnci“. Vložíme-li žábu do vody, jež má teplotu totožnou s prostředím, ve kterém se žába obvykle vyskytuje, a budeme-li vodu i s žábou postupně ohřívat, nebohá žába bude postupně pasivně přivykat teplotě, následně se uvaří a zemře. Hodíme-li však žábu do vroucí vody, žabí instinkty ji přikáží okamžitý výskok z vody ven.⁶² Se zátiším je to obdobné. Necháme-li zátiší pasivně postupnému vývoji, ve kterém nebude ve výtvarné výchově dostatečně perceptivně reflektováno, zátiší ze školní praxe pro svou neoblíbenost a neatraktivnost vymizí a jako inspirativní edukativní prostředek zahyne. Nahlédneme-li však zátiší nynějšíma zkušenějšíma očima, ovlivněnými věděním, znalostí dějin umění a proměnami doby, můžeme nalézt inovativní pohled nejen do naší historie, ale i na naší přítomnost. Kdy jindy než v době, která se žene neustále dopředu a žije současností, může být návrat zpět k tradicím a minulým hodnotám tak obohacující. Pomocí aplikace současných pedagogických principů lze obnovit působivost zátiší a probouzet o něj zájem u mladé generace. Revitalizace námětu zátiší a aplikace jeho interdisciplinárních aspektů do výuky předpokládá značný edukační i výchovný potenciál, korelující s principy RVP, především

61 Podle: VANČÁT, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. 1. vyd. Praha: Sdružení MAC, 2003, s. 5–13. ISBN 80-86015-90-4.

62 Podle: ZUSKA, V. *Estetika: úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2001, s. 98. ISBN 80-7254-194-3.

s oblastí mezipředmětových vztahů. Představení zátiší jako poten-
cionálního všestranně pojímaného tématu, využitelného jak pro
pochopení dějin umění či zprostředkování současného umění, tak
jako námět či inspiraci pro individuální tvorbu.

Cílem disertační práce je zátiší „uvrhnout do vroucí vody“ a popsat
současný stav jeho existence na poli českého výtvarného umění
a pedagogiky.

Literatura:

- BARTHES, Roland. *Světlá komora: vysvětlivky k fotografii*. Bratislava: Archa, 1994,
107 s. Filosofie do kapsy. ISBN 80-711-5081-9.
- BORECKÝ, Felix, Michaela FIŠEROVÁ, Martin ŠVANTNER a Ondřej VÁŠA. *Rozum,
nerozum a přesvědčivost obrazů*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2011. 286 s.
ISBN 978-80-87258-73-6.
- NOVÁK, Aleš. *Příspěvky k filosofii*. Vyd. 1. Praha: Togga, 2011, 210 s.
ISBN 978-80-87258-67-5.
- STURGIS, Alexander. *Jak rozumět obrazům: Malby a jejich náměty*. Vyd. 1. Praha:
Slovart, 2006, 272 s. ISBN 80-7209-786-5.
- VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních
dokumentech*. 1. vyd. Praha: Sdružení MAC, 2003, 31 s. ISBN 80-86015-90-4.
- ZUSKA, Vlastimil. *Eстетika: úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Vyd. 1. V Praze:
Triton, 2001, 132 s. ISBN 80-7254-194-3.
- SLAVÍK, Jan. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu
třicetiletí. In SLAVÍK, Jan (ed.) *Obory ve škole – metaanalýza empirických
poznatků oborových didaktik*. Studia paedagogica 26. Praha: Univerzita
Karlova – Pedagogická fakulta, 2005, s. 11–49. ISBN 80-729-0225-3.
- BOURRIAUD, Bourriaud. *Altermoderna*. In *Vědecko-výzkumné pracoviště AVU* [online].
Sešit pdf, s. 86–102. [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: [http://vvp.avu.cz/wp-
content/uploads/2014/08/sesit10-bourriaud.pdf](http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/sesit10-bourriaud.pdf)

Mgr. Eva Svobodová

Vystudovala magisterský obor Výtvarné edukativní studia (učitelství pro SŠ) na Peda-
gogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. V současnosti
působí jako interní doktorandka na Katedře výtvarné kultury na PF UJEP, kde vyučuje
předměty zaměřené na techniku malby a umělecké grafiky. Je zaměstnaná jako peda-
gog výtvarného oboru na ZUŠ v Mostě. Disertační práce navazuje na diplomovou práci
Vizuální transformace subžánrů holandského zátiší 17. století v postmoderním umění
(teoretická práce s výtvarně-pedagogickým přesahem), obhájenou v r. 2015.

efka.svob@seznam.cz

OTÁZKA VÝTVARNÉ PRAXE V OBOROVÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Mgr. et MgA. Eva Štefanová

Anotace: Obsahem příspěvku je problematika praxe v oborovém výtvarném vzdělávání. A to jednak ve smyslu povinné profesní praxe v rozsahu předepsaném dle Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro užitá umění, který je zastřešen Národním ústavem pro vzdělávání, a současně také ve smyslu aktuální praxe vzdělávání resp. kvalifikace v oboru mimo prostředí středoškolské přípravy – tedy prostřednictvím rekvalifikačních kurzů akreditovaných pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, potažmo volných živností, k jejichž udělení je oprávněn Živnostenský úřad bez jakéhokoliv kontrolního mechanismu odborné způsobilosti. V kontextu stále rostoucího společensko-ekonomického tlaku na kreativní průmysl a kvalitu lidských zdrojů se tato dvoucestnost jen dále umocňuje a otevírá otázky typu, kvality a formy vzdělávání v oborech užitého umění a jejich nahlížení jako přípravy na zaměstnání.

Klíčová slova: Povinná praxe, oborové vzdělání, RVP, rekvalifikace, kreativní průmysl, střední škola, grafický design, výtvarné vzdělávání, oborová praxe

Annotation: This paper focuses on the matter of practice in applied art education. There are two opposing approaches which lead us to the design profession. One consists of completing a regular part of a high school study program based upon national curriculum standards (RVP) for applied arts set by the National Institute for Education, and the second is outside the high school education system – namely Continuing Education (retraining) administered by the Ministry of Education, Youth and Sports, or just obtaining a license upon request and without verification in any field of design from the Trade Licensing Office. In the context of ever-growing social and economic pressures on the fields of creative industries and the quality of human resources, this double-sided approach only further intensifies and opens up the

question about type, quality and form of education in the fields of applied arts and their view as job training.

Keywords: mandatory school practice, field education, RVP (National curriculum standards), training (continuing education), creative industries, high school, graphic design, applied art education, professional practice

Úvodem

Oborové vzdělávání, specificky oborů kreativního průmyslu, je nepřetržitě pod tlakem různých zájmových skupin primárně s ekonomickým motivem.⁶³ Současná podoba výtvarného oborového vzdělávání je v českém prostředí nejen výsledkem oborové tradice v podobě knižní a plakátové kultury, ale také konsenzuálním výsledkem dlouhých jednání mnoha subjektů. Za iniciaci tohoto procesu jednání můžeme považovat již *Deklaraci jasné nespokojenosti s absolventy škol*⁶⁴ z roku 1999. Po vzoru Velké Británie byly v ČR v roce 2005 ustaveny první Sektorové rady⁶⁵, jejichž prostřednictvím se zaměstnavatelé podíleli na vzniku a následném rozvoji Národní soustavy kvalifikací (NSK)⁶⁶. Sektorové rady společně s Hospodářskou komorou ČR, Svazem průmyslu a dopravy ČR aj.⁶⁷ se v rámci operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost také podílely na tvorbě Národní soustavy povolání (NSP)⁶⁸.

Tyto aktivity, nejen výše zmíněné NSK a NSP, měly reálný dopad na náplň výuky v podobě ovlivnění kutikulární reformy – ustavení tzv. Rámcových vzdělávacích programů pod záštitou Národního ústavu pro vzdělávání⁶⁹, přičemž odbornému výtvarnému vzdělávání náleží program 82 Umění a užité umění.

Konkrétně se v následujícím textu budeme věnovat **oboru 82-41-M/05 Grafický design**⁷⁰, který má aktuálně dle *Informačního systému o uplatnění absolventů škol na trhu práce* těchto 27⁷¹ schválených Školních vzdělávacích programů: Grafický design; Ilustrace; Motion design; Grafický design tiskovin; Animace a Game Art; Fotografická a filmová tvorba; Klasická umělecká tvorba; Propagační grafik; Propagační design; Branding design; Branding floristiky; Knižní grafika a ilustrace; Propagační grafika; Prostorový design

63 Kreativní průmysl byl rozpoznán jako významný nositel potenciálu socio-ekonomického rozvoje a mnohé pobídky a aktivity směřují k jeho podpoře, jak v rámci lokálních dotačních titulů, tak v celoevropsky řízené podpoře.

64 Informace o projektu NSP: Historie vize zaměstnavatelů. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. *Národní soustava povolání* [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>

65 „Sektorová rada je sdružení významných reprezentantů zaměstnavatelů, profesních organizací, vzdělavatelů a dalších odborníků v oblasti lidských zdrojů v daném sektoru či odvětví, se záměrem stát se mluvčím a nástrojem zaměstnavatelů při prosazování zájmů sektoru této oblasti, ve vztahu ke státní správě a vzdělávacím institucím.“ Informace o sektorových radách. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. *Národní soustava povolání* [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>

66 „Národní soustava kvalifikací je státem garantovaný systém budovaný na reálných požadavcích na výkon činností v rámci jednotlivých povolání a pracovních pozic. Každá kvalifikace, která je na trhu práce uplatnitelná, v něm má nebo v průběhu času bude mít své místo. NSK umožňuje nejen identifikaci, třídění a zařazování kvalifikací, ale také jejich uznávání a certifikaci. NSK nenahrazuje stávající kvalifikační a vzdělávací systémy, ale snaží se o jejich provázání, zastřešení a zprůhlednění. Tvoří spojující systémový rámec pro počáteční a další vzdělávání. NSK zároveň umožňuje srovnání našich národních kvalifikací s kvalifikacemi stanovenými a popsány v jiných evropských státech.“
Související projekty. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. *Národní soustava povolání* [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>

67 Například Asociace středních a vyšších odborných škol s výtvarnými a uměleckořemeslnými obory ČR sice není explicitně uvedena, což je vzhledem k množství subjektů pochopitelné. Je však velice nepravděpodobné, že by se procesu neúčastnila.

68 „Národní soustava povolání (NSP) vzniká jako soustavně rozvíjený a na internetu všem dostupný katalog, který odráží reálnou situaci na národním trhu práce. Obsahuje především popis podrobných požadavků na vykonavatele práce ve formě obecných a odborných kompetencí. Základním zdrojem pro zpracování těchto informací je práce Sektorových rad. Sektorové rady tvoří zkušební odborníci

jednotlivých oblastí trhu práce (zaměstnavatelé, profesní organizace, svazy, cechy aj.).“
Co je NSP? Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. *Národní soustava povolání* [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>

69 Národní ústav pro vzdělávání vznikl ke dni 1. července 2011 sloučením tří přímo řízených organizací MŠMT. Jejich cílem byla: podpora výuky na ekonomických a dalších odborných školách, do jejichž programů byly nově začleněny zásady centrálního řízení a plánování hospodářství; spolupráce s pedagogy, kdy se vědeckými metodami hledaly prostředky, jak zlepšovat výchovnou a vyučovací praxi na školách; poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních na území České republiky v oblastech preventivní, pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické a v oblasti volby další vzdělávací cesty.

70 Oborově příbuzné jsou pak RVP 82 pro obory: Užitá fotografie a média a Multimediaální tvorba.

71 Zmíněný informační systém uvádí těchto oborů 27. Zde jsou však ve výčtu uvedeny pouze ty, které se neopakují v důsledku odlišného (i chybného) zápisu. V informačním systému je tak například uveden název Grafický design, GRAFICKÝ DESIGN a Grafický design – zde je tedy uveden pouze jeden, zastupující všechny tři zmíněné – tím vzniká nesoulad mezi početně deklarovaným stavem informačního systému a v tomto textu uvedeným výčtem.

a výstavnictví; Škola pro podnikavé; Grafický design – propagační výtvarnictví; Grafický design a vizuální komunikace, Design interiéru; Propagační grafika, Grafický design a média; Klasická počítačová grafika / Grafika a animace / Kresba a ilustrace; Interiér a grafický design, PCgrafika a ilustrace, Produktový a grafický design; Grafika v reklamní praxi; Grafika médií a tisku; Fotografie v reklamní praxi; Umpřum.

Uvedeme-li náplň tohoto rámcového vzdělávacího programuúplného středoškolského odborného vzdělání s maturitou do kontextu především zmíněných soustav, je třeba uvést, že **Národní soustava povolání** zná odborný směr Polygrafie s kartou povolání Grafik pro média. Toto povolání je také alternativně označeno jako *Graphic artist* a jsou mu podřízené typové pozice: Art grafik, Operátor DTP, Operátor zhotovení tiskových forem, Skenerista retušér a Správce tiskových dat. Odborný směr Polygrafie garantuje Sektorová rada pro polygrafii, média a informační služby. Příbuzně pak NSP uvádí odborný směr Obchod, marketing a reklama s kartou typové pozice Specialista pro tvorbu reklamy – alternativně je označován jako *Grafik*, *Art director* či *Copywriter*. NSP překvapivě nezná slovní spojení *grafický designér* ani *graphic designer*.

Taktéž zajímavý pohled na obor nabízí **Národní soustava kvalifikací**. Tato soustava významně ovlivňuje obsah odborného vzdělávání jak v kurzech, tak nepřímo i v oborech školního vzdělávání (akreditaci MŠMT totiž dostanou jen ty kurzy, které jsou zakončené zkouškou z profesní kvalifikace; standardy NSK jsou rovněž podkladem pro rámcové vzdělávací programy škol).⁷² NSK návazně na NSP pro skupinu oborů *Polygrafie, zpracování papíru, filmu a fotografie* uvádí kvalifikační standard *Grafik pro digitální média*, *Art grafik* či *Operátor DTP* pod autorizujícím orgánem Ministerstva průmyslu a obchodu. Ve skupině oborů Umění a užité umění zde najdeme 28 profesních kvalifikací, z nichž nejbližší jsou tak vzdálené profese jako 3D charakterový animátor; Počítačový 3D grafik či Animátor charakterové kreslené animace. Vše pod Ministerstvem kultury jako autorizujícím orgánem. V NSK se taktéž termín, respektive kvalifikační standard *Grafický designer*, případně *Graphic designer* v současnosti neobjevuje.

Národní soustava povolání společně s Národní soustavou kvalifikací mají přinést „*důležité informace o kvalifikačních požadavcích, které*

72 Národní ústav pro vzdělávání. Tvorba standardů profesních kvalifikací. *Podpora národní kvalifikace*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://podpora.narodnikvalifikace.cz/tvurci-kvalifikaci.html>

se následně promítnou do všech úrovní vzdělávání. NSP se stává významným zdrojem informací pro oblasti lidských zdrojů a profesního vzdělávání ve všech jeho stupních, významně posiluje roli zaměstnavatelů v těchto oblastech a stává se základnou pro budoucí mobilitu a flexibilitu na trhu práce v kontextu celé Evropské unie.⁷³ Přičemž Národní soustava kvalifikací je představována jako „průběžně budovaný, státem podporovaný a občany i zaměstnavateli využitelný registr profesních kvalifikací existujících na pracovním trhu v ČR. Umožňuje zájemcům získat celostátně uznávané osvědčení o jejich profesní kvalifikaci, aniž by museli zasednout do školních lavic. Pomáhá všem, kdo se vydávají na cestu za lepší prací s cílem získat plnohodnotnou kvalifikaci a lepší pracovní uplatnění.“⁷⁴

Z výše uvedeného je zřejmé, v jak komplikované pozici je v současnosti obor Grafický design institucionálně a legislativně situován, což má následně samozřejmě dopad na vzdělávání v tomto oboru.

Praxe vzdělávání

Dnes se můžeme setkat s dvěma „druhy certifikace“ v oboru grafický design. Jedním je tradiční edukační proces na sekundární (běžně 4 roky, zakončený maturitní zkouškou) a terciální úrovni vzdělávání (běžně 4+2 roky, zakončeno Bc., MgA.) a druhý je zcela mimo školní prostředí, postavený téměř výhradně na praxi.

Časově, finančně, personálně a hmotně je nejnáročnější „certifikací“ právě denní studium, nejdříve na střední škole a dále navazujícího nástavbového či vysokoškolského studium. Středoškolské odborné vzdělávání je s ohledem na výše nastíněný rámec chápáno především jako příprava po praktické i teoretické stránce na budoucí výkon povolání ve smyslu podpory idey, že pouze občan, který má práci, je schopen plnohodnotně žít jako člověk⁷⁵. Terciální stupeň je pak, na rozdíl od prakticistní povahy sekundárního stupně vzdělávání, zaměřen více na umělecký projev, podporu individuálního tvůrčího přístupu a mimořádných výtvarných schopností.

Ačkoli již od doby Bauhausu nějaký ten pátek uplynul, jeho kurikulum stále silně rezonuje v současné struktuře sekundární výuky na většině škol, což vyplývá z výzkumu Lenky Kašpárkové Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných

73 Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Informace o projektu NSP. *Národní soustava povolání*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/>

74 8. 1. 2014 Rozvoj a implementaci Národní soustavy kvalifikací zajišťoval do roku 2015 stejnojmenný projekt MŠMT financovaný Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR. Řešitelem projektu je Národní ústav pro vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání. Představení. *Národní soustava kvalifikací*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.narodnikvalifikace.cz/predstaveni>

75 Memorandum Evropské komise o celoživotním učení, 2001. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01P1la.pdf>

školách⁷⁶. Dále tento výzkum shrnuje, že učitelé považují za zásadní, aby žáci byli nejdříve proškoleni manuálně a osvojili si základní výtvarné postupy, než budou pracovat na počítači. Mimo obdobně očekávaných zjištění tohoto výzkumu, jako je problematika subjektivity hodnocení, problematika přechodu z manuálních činností na výtvarnou práci s počítačem, minimální výuka historie grafického designu či autorského práva apod., vyplívá z vyjádření jak pedagogů, tak studentů tohoto oboru, mnoho pozornosti hodných zjištění. Zde budiž zmíněny pouze body tematicky související s praxí. *Učitelé by uvítali rovněž spolupráci s grafickými designéry a reklamními agenturami. Nedostatečně se některým pedagogům jeví také propojení výuky s praxí*⁷⁷. Částečně toto nekritické volání může být důsledkem toho, že se 81 % pedagogů z uvedeného výzkumu nevěnuje vlastní výtvarné činnosti a pouze 36 % z dotázaných pedagogů vystudovalo nějaký stupeň grafického vzdělání.⁷⁸

V části výzkumu věnovanému žákům je uvedeno, že žáci *by uvítali zejména kvalitnější nebo intenzivnější výuku práce v grafických počítačových programech, větší zaměření na grafický design nebo nabídku školní odborné praxe. Někteří žáci by uvítali, kdyby ve výuce měli možnost častěji řešit reálné zakázky využitě v praxi*.⁷⁹

Druhý typ můžeme nalézt mimo školní prostředí a to jednak v podobě rekvalifikačních kurzů a jednak v podobě živnostenského oprávnění. Rekvalifikační kurz je možné navštěvovat zdarma prostřednictvím Úřadu práce či je možné si ho hradit z vlastních prostředků ve výši cca 16.000 Kč. Tento rekvalifikační program je běžně v délce 80 hodin, což odpovídá 2–3 týdnům. V případě úspěšného absolvování obdrží účastník kurzu osvědčení o rekvalifikaci, které je vydáváno na základě pověření MŠMT. Jedná se tedy o další vzdělávání dospělých, případně o propojení rekvalifikace s tzv. procesem uznávání (NSK) znalostí a dovedností uchazečů o rekvalifikaci. Kurzy jako Pracovník grafického studia (Adobe produkty) či kurz Art grafik se jasně vztahují ke kvalifikačnímu standardu *Art grafik*.

Živnostenské oprávnění volné živnosti – tedy aniž by uchazeč splňoval nějaké zvláštní podmínky, je vydávané Živnostenským úřadem pouze na základě podání žádosti a splnění jejích náležitostí. *Volná živnost je multiprofesní živnost. Sdružuje činnosti, které nevyžadují odbornou způsobilost. Do volné živnosti tedy patří veškeré výrobní činnosti, obchodní činnosti a služby, které nejsou zařazené jako živnosti*

76 KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. *Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách*. Olomouc, 2015. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

77 KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. *Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách*. Olomouc, 2015. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, s. 100.

78 Tamtéž, s. 102.

79 Tamtéž, s. 183.

vázané, živnosti řemeslné ani živnosti koncesované.⁸⁰ Obory činnosti náležející do volné životnosti jsou například: Vydavatelské činnosti, polygrafická výroba, knihařské a kopírovací práce; Reklamní činnost, marketing, mediální zastoupení; Návrhářská, designérská, aranžérská činnost a modeling; Fotografické služby.

Praxe oboru

Stojíme zde tedy před situací, kdy student po čtyřech letech oborového studia plní stejný kvalifikační standard jako absolvent 3 týdenního rekvalifikačního kurzu, případně jsou oba považováni za blouznivce, neboť přece stačilo si pouze „dojít“ na Živnostenský úřad pro razítko či, jak deklaruje NSK, bez zasednutí do školní lavice absolvovat *pouze* zkoušku (celková doba trvání je 5 až 8 hodin (á 60 minut) a může být rozložena do více dnů)⁸¹.

Tato výrazná disproporce je zde způsobena jednoduše tím, že se právě ve smyslu prakticistního přístupu k tomuto oboru jedná o *learning by doing*. Učení a naučení se těmto dovednostem a znalostem je skutečně otázkou praxe. To je ten motiv, proč pedagogové i žáci volají po větším kontaktu s praxí oboru – smyslem tohoto školního programu je přece v nejširším úhlu pohledu řadový kvalifikovaný zaměstnanec, nikoli exkluzivní studium pro mimořádně nadané jednotlivce. Prostřednictvím tohoto studijního programu má být připravována solidní oborová základna kultivující naše společné každodenní prostředí.

Zcela logicky však zní otázka, proč vůbec tento obor studovat, co více mi toto studium přinese, než co se mohu naučit sám praxí? Jaký nám však tato praxe nabízí pohled? Má to být exkluzivita pro pár „vyvolených“ či dobrý design, který adekvátně komunikuje v naší každodennosti? Realita oborové praxe je na té nejširší úrovni právě tak propastně rozdílná od dobrého designu, jako je rozdílné studium s udělením živnostenského oprávnění. Přesto volání po větším sepětí s praxí neztrácí na intenzitě. Požadavek užšího propojení s praxí je chůzí po tenkém ledě – především ve smyslu rizika přeměny školního zařízení pod společensko-ekonomickým tlakem na „nekompetentní grafické studio“ chrlicí srovnatelně podřadné grafiky, jimiž je již dnes náš vizuální prostor přehlčen.

80 Jana Konečná. Volné živnosti, živnost volná. *Jak podnikat*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.jakpodnikat.cz/zivnosti-volne.php>. Živnostenský zákon č. 455/1991 Sb., Příloha č. 4 k zákonu č. 455/1991 Sb., Živnost volná (K § 25 odst. 2).

81 Informace se vztahují konkrétně ke kvalifikační zkoušce Art grafik. Národní ústav pro vzdělávání. Art grafik. *Národní soustava kvalifikací*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-637-Art_grafik/revize-640/hodnotici-standard

Směřování k praxi oboru je samozřejmě zahrnuto také v odpovídajícím RVP – *usiluje se o funkční propojení teorie a nácviku dovedností (praxe)*⁸² a dále se zde uvádí, že *do ŠVP musí být zařazena odborná praxe v minimálním rozsahu 2 týdny za celou dobu vzdělávání.*⁸³ Mimo reálně zcela neadekvátní minimální délky praxe bohužel již RVP nijak nespecifikuje, co má být její náplní. Což je vzhledem k deklarovanému a kýženému propojení praxe se studiem udivující. Tím pádem se však během povinné školní praxe děje například to, že studenti aplikují obtisky na hrnky nebo „v temném koutě“ lepí obálky. Na to skutečně nepotřebují chodit čtyři roky do školy a skládat maturitní zkoušku. Minimální délka této „vsuvky reality“ do studijního plánu je tak symbolická, že se není firmám a studiím co divit, že studenta k ničemu pořádně nepustí. Ani potencionálnímu zaměstnavateli se student nemůže touto praxí věrohodně prokázat.

82 RVP 82-41-M/05, s. 3.

83 RVP 82-41-M/05, s. 55.

Závěr

Tento obor nemá a nikdy nebude mít umetenou cestičku. Jeho tvůrci jsou z jedné strany nahlíženi jako úslužní patolízalští sluhoové, kteří využívají pouze manipulace a kalkulu. Z druhé strany jsou nahlíženi jako ti potrhlí tvrdohlavci, kteří odmítají zvětšit písmo, udělat to více barevné, něčím zaplácnout to prázdné místo či zvětšit logo aj.

Jeho studium a praxe jsou dvě zcela odlišné věci, ačkoli se týkají stejného oboru. Příznačný pro tento obor je také rozpor mezi RVP, zařazeným do kategorie Umění a užité umění, ačkoli naplňuje Národní soustavu kvalifikací pod autorizujícím orgánem Ministerstva průmyslu a obchodu a nikoli pod Ministerstvo kultury, kde bychom to očekávali vzhledem k tomu, že spravuje kategorii kvalifikací pro Umění a užité umění. To je další doklad chápání tohoto oboru/vzdělávání jako primárně ekonomické jednotky.

Studium má v zásadě jiné hodnoty než především ekonomicky motivovaná praxe. Vzdělávání v duchu humanismu je zde specificky orientováno na výtvarné vzdělávání, kteréžto je až ve svém „výsledku“ tržně obchodovatelné v podobě vzdělaného a kvalifikovaného absolventa. Proč tedy má smysl tento obor studovat a nikoli *pouze* praktikovat? Je třeba pokusit se jasně odpovědět na otázku, co

naplňuje praxe a co naplňuje teorie a umělecká příprava ve škole? Jak tyto dvě pozice optimálně vyvážit? Minimálně již nyní je zjevný velice omezený přínos povinné praxe v rozsahu její minimální délky. Jako optimální by se spíše mohla jevit platforma dlouhodobých či průběžných stáží, během kterých by student měl skutečně možnost poznat reálně všechny firemní procesy a také se do nich zapojit. Což by sebou ale samozřejmě neslo nutnost hlubšího rozboru a jasnější specifikace praxe, než dvě letmé zmínky v RVP. Tedy jak by měla být praxe strukturována, aby co nejlépe plnila svůj účel v rámci studijního plánu? Kde by měla probíhat? Jak dlouho? V jakém období studia? Je třeba nějak „střediska“ praxí ověřovat? Nebyla by totiž také najednou součástí vzdělávacího systému? Jak tyto subjekty k přijímání praktikantů motivovat a jak je podporovat? To by skutečně byla praxe, která by naplnila ono úsilí *o funkční propojení teorie (a nácviku) a praxe*, spojila výuku tohoto oboru s jeho realitou. Studenti by tak po ukončení středoškolského vzdělání byli reálně připraveni podnikat jako autonomní grafičtí designéři či být kvalitně školeným zaměstnancem absolventem avšak již s neocenitelnou praxí.

Literatura:

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka. *Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách*. Olomouc, 2015. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

RVP 82-41-M/05 Grafický design

Informační Systém o uplatnění Absolventů škol (zkráceně ISA+)

Národní ústav pro vzdělávání. *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/>

Národní soustava kvalifikací

Národní ústav pro vzdělávání. *Národní soustava kvalifikací*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.narodnikvalifikace.cz>

Národní soustava povolání

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. *Národní soustava povolání*. [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.nsp.cz/>

Národní ústav pro vzdělávání

Národní ústav pro vzdělávání. *Projekty NSK2* [online]. 16. 2. 2016 [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rozvoj-a-implementace-nsk>

Živnostenský zákon č. 455/1991 Sb., Příloha č. 4 k zákonu č. 455/1991 Sb., Živnost volná (K § 25 odst. 2).

Mgr. et MgA. Eva Štefanová

Autorka vystudovala obor Grafický design na Katedře vizuální komunikace Fakulty umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a Výtvarně edukativní studia na Pedagogické fakultě tamtéž. V současnosti působí jako freelance graphic designer a věnuje se pedagogické činnosti. Posledních pět let vyučovala na Střední škole obchodu a služeb, p. o., Teplice obor Grafický design. Nyní je v druhém ročníku doktorského studijního programu Teorie výtvarné výchovy na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně.

stefanova.eva.kvk@gmail.com

**Sborník kolokvia doktorského studia v oboru
Teorie výtvarné výchovy, pořádaného 17. 2. 2016
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



