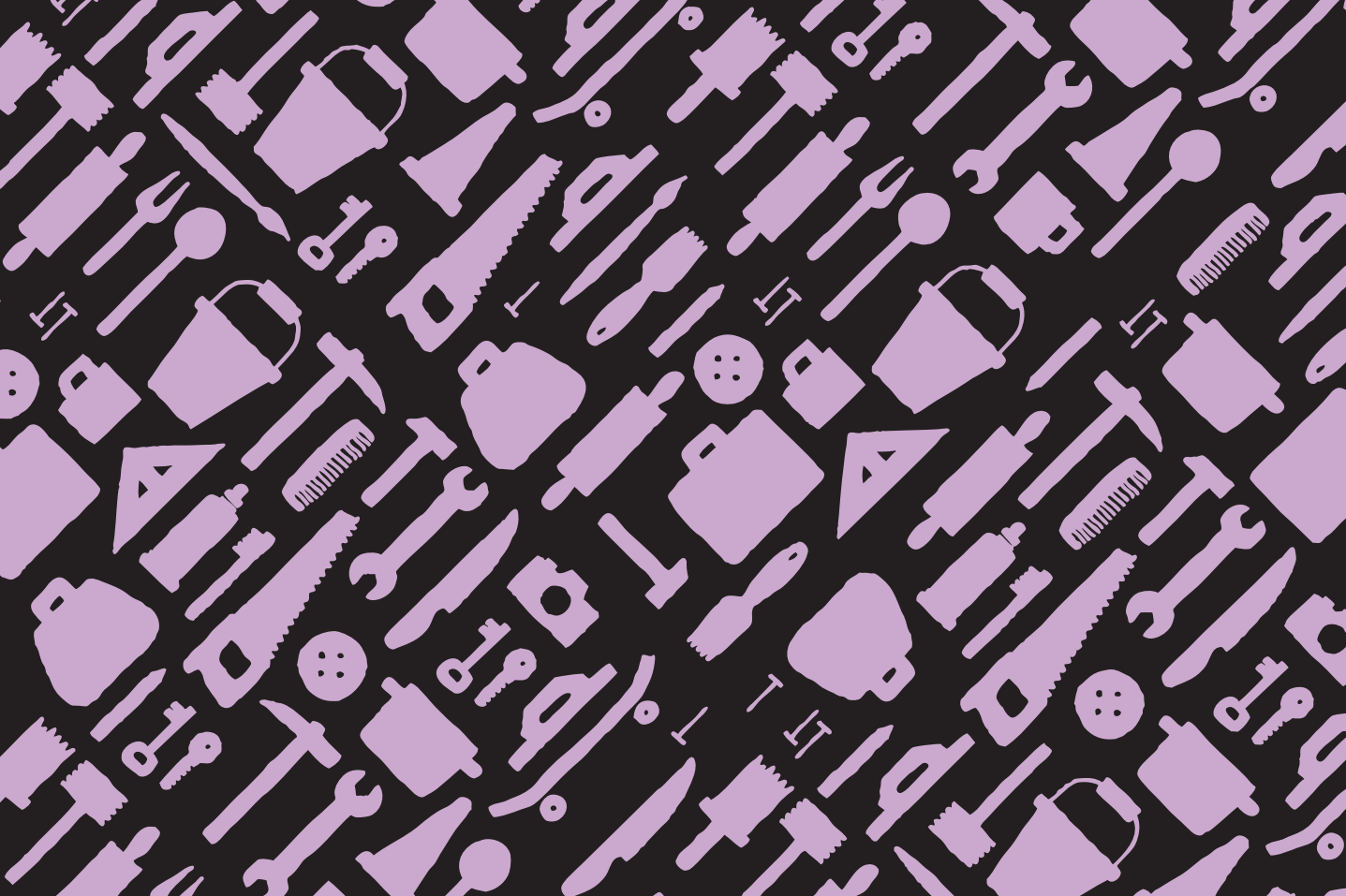




Hranice oboru

Sborník kolokvia doktorského studia
oboru **výtvarná výchova**

Katedra výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem 2010



Editoři:

Doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.

Mgr. Jitka Kratochvílová

Mgr. Hana Pejčochová

Grafická úprava a sazba:

Miloš Makovský

ISBN 978-80-7414-238-3

Sborník kolokvia doktorského studia

oboru výtvarná výchova

s názvem: „*Hranice oboru*“

Katedra výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem

6.5.2010

Abstrakt:

Sborník doktorandského kolokvia mapuje úroveň jednotlivých příspěvků doktorandů, kteří tak přispívají k diskusi o tom, jaká je vnitřní struktura oboru výtvarná výchova a kde jsou jeho hranice, což je v době pluralitních tendencí a interdisciplinárních vztahů důležitá modelace oboru a možnost ovlivnit aktuálně zaměření jednotlivých doktorandů.

Klíčová slova:

Edukace, umění, tvorba, hranice, metody.

Hranice oboru

Kateřina Dytrtová

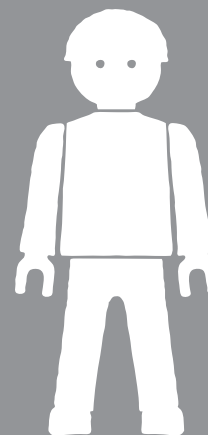
Katedra výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem pořádá letos opět doktorandské kolokvium, které považujeme za důležitou součást doktorandských studií. Letošní setkání se od loňského odlišuje okruhem pozvaných doktorandů, kdy nabídky vystoupit a diskutovat využili pouze doktorandi KVK PF UJEP.

Sborník HRANICE OBORU vytváří platformu, na níž se mohou jednotliví studenti seznámit se zaměřením svých kolegů, vyměnit si důležité zkušenosti ze studia, z konferencí a z jiných odborných činností. Sborník je tedy možností, jak navázat vzájemnou komunikaci, dát vědět o tom, co studenti aktuálně zpracovávají a odhalit úroveň jednotlivých příspěvků. Přispět tak k diskusi o tom, jaká je vnitřní struktura oboru výtvarná výchova a kde jsou jeho hranice, což je v době pluralitních tendencí a interdisciplinárních vztahů důležitá modelace oboru a možnost ovlivnit aktuálně zaměření jednotlivých doktorandů. Texty jsou opatřeny anotacemi, klíčovými slovy a v závěru profesním medailonem zúčastněných přispěvatelů i s kontaktem pro případné navázání spolupráce. Odpovídají zaměření jednotlivých školitelů a doktorandů.

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

Obsah:

Bartůňková, Romana: <i>Studentský festival nebo umělecký projekt?</i>	5
Červinková, Ivana: <i>Možnosti prostoru: fenomén prostoru a přirozený prostor, hranice naší situace a přesah, nalezení hranice jako místa setkání</i>	11
Dytrtová, Kateřina: <i>Kultura a její proměnlivý výkladový rámec</i>	21
Hlávková, Marie: <i>Videoart a jeho pozice ve vzdělávacím systému ve vztahu k výtvarné výchově a audiovizuální a filmové výchově</i>	31
Hývnarová Kubová, Ivana: <i>Poznání materie jako prostředku k nonverbální komunikaci</i> ...	37
Kratochvílová, Jitka; Pejčochová, Hana: <i>Umělecko-revitalizační a inkluzivně-integrační princip začlenění mentálně hendikepovaných do společnosti</i>	45
Mráziková, Eva: <i>Hranice oboru</i>	55
Růžičková, Radka: <i>Tvorba jednoduchých animací ve školním prostředí</i>	59
Staněk, Zdeněk: <i>Aplikace metody PRVA (Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu) pro případové studie dětí s poruchami chování v dětském domově se školou</i>	63
Stieránková, Ilona: <i>Regionální kultura ve výtvarné výchově</i>	73
Štěpánková, Kateřina: <i>Hranice výtvarné výchovy a arteterapie</i>	79
Vlasáková, Kateřina: <i>Vizuální gramotnost jako prostředek pro orientaci a klasifikaci projevů soudobé výtvarné kultury</i>	87



Studentský festival nebo umělecký projekt?

Romana Bartůňková

Abstrakt A:

Rekapitulace studentského art-festivalu, jeho dopady na realizátory i recipienty, pokus o jeho vřazení do uměleckého a pedagogického kontextu.

Klíčová slova A:

sdílení, participace, sociální sítě, něco dělat

Abstract B:

Recap of student art-festival, its impact on recipients and implementers, his attempt to inline into the artistic and educational context.

Keywords B:

sharing, participation, social networks, to do something

„...“baví“ se pro mě rovná činit a činit pro mě znamená být.“

Marek Meduna¹

Ráda bych prostřednictvím svého příspěvku zrekapitulovala jednu ojedinělou kulturní událost, která se zrodila z aktivity a angažovanosti několika studentů ústecké Katedry výtvarné kultury (KVK PF UJEP), a která ve svém rozsahu a kvalitě nemá, minimálně v lokálních poměrech, obdoby. Na přelomu března a dubna letošního roku proběhl v Ústí nad Labem **studentský festival AFT**.

AFT „*můžeme chápat jako zkratku /ärtfestival/ nebo jako metaforu ne příliš lichotivého vztahu široké veřejnosti k současnému umění*“, dočteme se na webových stránkách nového uměleckého festivalu.²

Tento čtyřdenní festival, který vzešel z iniciativy skupiny studentů KVK, jak se zdá, vychází z potřeby **kolektivního sdílení** nových impulsů v oblasti současného vizuálního umění. Je vlastně logické, že organizátory akce jsou budoucí výtvarní pedagogové, v jejichž kompetenci je zprostředkování aktuálních kulturních produktů široké veřejnosti.³

Moment osvěty, však na AFTu ustoupil, a v tom vidím jeho hlavní přínos, zájmu aktérů konfrontovat a vzájemně sdílet svou tvorbu, světónázor a zkušenosti se členy určité subkultury napříč různými institucemi nad rámec regionu a nabídnout spoluúčast a oslovit podobně smýšlející jedince či skupiny v celé ČR i v zahraničí.

Letošní art-festival AFT, avizovaný jako nultý experimentální ročník, má dobrou startovní pozici ze dvou důvodů. Za prvé vychází z entuziasmu a skutečného zájmu poměrně širokého okruhu studentů, v čele s Monikou Svobodovou (jejíž stylizovaná tvář také doprovází vizuál festivalu), vybudovat kvalitní a invenční umělecký festival zejména na základě **osobních vazeb** participujících tvůrců. Ti se totiž již většinou setkali na podobné kulturní platformě v rámci svého studia na vysoké škole a při spolupráci s nezávislými galeriemi a kluby nebo na sebe narazili virtuálně na internetu a v prostředí **sociálních sítí**. Tyto sítě také posloužily jako hlavní komunikační prostředek mezi realizátory, tvůrci i návštěvníky festivalu a jako vlivné propagační médium. Díky sítím se také mohli organizátoři lépe vyrovnat s nedostatkem finančních prostředků na realizaci akce (téměř vše hrazeno ze studentských stipendií) a po vzoru DIY (Do it yourself/Udělej si sám), každý dělal, co umí. Ideální prostor pro spolupřetváření a nezávislost.

Za druhé, úspěšné promotion AFTu zřejmě pomohl i fakt, že navázal na jednu tradiční studentskou přehlídku, která v osobě již zemřelého oblíbeného pedagoga spojovala dvě

institute: zmíněnou pedagogickou KVK a uměleckou FUD (Fakulta umění a designu). Ale teprve v případě festivalu AFT došlo k inspirující fúzi nejen studentů výtvarného oboru pedagogického směru se studenty dalších uměleckých škol (AVU Praha, FU OU Ostrava, FF UP Olomouc), ale také s etablovanými autory napojenými na nezávislé galerie v roli vystavujících i kurátorů. Z lety vyčerpaného studentského memoriálu vznikla osvěžující jarní párty.

Za Ústí nad Labem se do akce zapojily nezávislé galerie provozované ústeckými umělci a studenty: Galerie NF, Vitřínky, 2P, Koridor, Hot Dog gallery a Bárka kafe, které poskytly svůj prostor pro prezentaci širokého spektru tvůrců. Vzhledem k rozsahu festivalu, jen několik příkladů: Na AVU působící hostující profesor a člen rakouské skupiny Gelitin Florian Reither se svým asistentem Dominikem Langem a skupinou zahraničních studentů Šalounova atelieru pronikli svými performancemi do galerie NF i do veřejného prostoru a rozvířili debatu nad etickými hranicemi uměleckého počínání, když odcizili z několika místních galerií vystavené exponáty, ostravská Galerie Závodník alias skupina Schwarzprior (studenti atelieru P. Lysáčka a F. Kowolowského) uskutečnili náročnou bizarní a přesto vizuálně přitažlivou jednodenní instalaci v galerii NF a ještě týž večer realizovali audiovizuální show v Experimentálním prostoru Mumie, v Bárce své obrazy vystavil malíř a textař skupiny WWW Lubomír Typlt, v Koridoru street-artový Milan Žák, v galerii 2P jsme mohli shlédnout foto a video práce slovenské autorky Lucie Sceránkové. Tvorbu všech autorů spojuje nadhled, zkušenost ze života v postindustriálním prostředí, ironie a humor.

Ačkoliv byly zamýšleným hlavním těžištěm AFTu výstavy současného mladého umění doplněné performancemi a intervencemi do veřejného prostoru, zcela přirozeně se festival rozšířil i o další formy komunikace. Zřejmě nejvíce se blíží profilaci AFTu jako nezávislého, svobodného festivalu vizuální tvorby, prezentující oslovené autory **bez kurátorského zásahu a formou kontaktů na síti**, projekt Fřesh Fřesh. Jde o nový multimediální projekt, s podobně otevřenou a stále se proměňující platformou, prezentující mladé české a slovenské umění: od divadla přes hudbu po nová média. V rámci pravidelných parties konaných jednou za měsíc se mladí tvůrci svým divákům představují naživo, na webu pak virtuálně.⁴ V Ústí představil Fřesh Fřesh divadlo (Ansámbľ Oz) a film (režisér: Andy Fehu, FF OU) z Olomouce. Nezbytnou součástí festivalu byla hudební vystoupení kapel i jednotlivců, kteří audio produkcí většinou doplňují svou produkci vizuální (kromě skupiny Schwarzprior také seskupení Vložte Kočku, Kazety, domácí Hrající výtvarkáři a představitelka české slam poetry scény Masha). A konečně přednáškou o nezávislé galerijní scéně akci zármovala teoreticky Lenka Sýkorová – kurátorka pražské galerie Altán Klamovka a autorka projektu Czech action galle-

ries.⁵ Vyvrcholením festivalu byl „svobodně exhibiční“ třetí večer s názvem Přijď a vystav, kde svoji tvorbu mohl prezentovat opravdu každý a učinilo tak nakonec více než 60 autorů, většinou studentů.

V případě AFTu nešlo o školní akci, která v sobě nese povinnost prezentovat instituci, jíž je zaštitěna, a je tedy vyvolána shora. Dle mého názoru, byl samotný AFT **umělecký projekt**. Jeho realizátoři totiž nemají společné jen to, že jsou studenty jedné katedry, ale spojuje je tvůrčí přístup, partnerství, v podobě participace a skupinové činnosti. Moment sdílení je zde rozšířen o pokus o formulaci společného názoru. Tento názor ale není dogmatický, nevytváří politické postoje, je plastický a založený na **kultuře DIY**⁶, pro niž je stěžejním momentem ignorace mediální a komerční kultury, improvizace a mírumilovná podpora seberealizace kohokoliv. Programově se **vzdávají zodpovědnosti** za výsledné vyznění akce, za vystavující i za diváky. Dělej, co chceš a co umíš a dělej to proto, že to dělat chceš. Uvědom si přitom, že to, co děláš, je marnost, nic neměníš, nikoho nezajímáš a pokud nic neočekáváš, jsi svobodný. Pokud se rozhodneš, že něco změníš, i kdyby názor jednoho člověka, i kdyby jen trasu jeho kroků, přehodíš výhybku nebo ho jen lehce postrčíš-už je tam ta zodpovědnost. Myslím, že úspěch festivalu spočíval právě v tom, že účastníkům byla dána plná důvěra.

Pokud bychom tedy chápali projekt AFT jako umělecký počín, můžeme jej zkusit vřadit do aktuálního proudu podobně zaměřených akcí. Rakouský kritik a kurátor Christian Kravagna o kolektivních projektech a participaci: „Kolektivní praxí je *míněno koncipování, produkce a provedení díla nebo akce více lidmi, přičemž mezi nimi není zásadní rozdíl, pokud jde o jejich statut. Participace oproti tomu vychází předně z difference mezi producentem a recipientem, má zájem o účast recipientů a převádí na ně podstatnou část zodpovědnosti.*“⁷

U AFTu došlo pravděpodobně k prolnutí těchto dvou proudů. Jednak v rovině dočasné kolektivní spolupráce skupiny realizátorů, která se rozrůstala nabalováním nových kontaktů a demokratickým rozdělováním úloh v projektu bez striktního režijního vedení. Dlužno říci, že podoba festivalu a také konkrétní program vznikl do posledních dnů před jeho zahájením. Jednak tím, že recipienti-návštěvníci festivalu, z nichž mnozí v určitém momentě tvořili průnik s realizátory, měli možnost participovat na kolektivní výstavě nebo se účastnit jako svědci performancí ve veřejném prostoru, což se týká i těch, kteří byli jejich účastníky nechtěně.

I když je samozřejmě žádoucí rozšiřování této „produktivní infekce“ i vně víceméně uzavřený okruh vyznavačů současného umění a nekonformních hudebních projektů a společné

defilé vystavujících a účinkujících na AFTu k tomu záměrně směřovalo, je zřejmé, že diváková cesta za výstavními a hudebními projekty rozestými po celém městě, není rozhodně náhodná. Stejně jako není zcela náhodná cesta myši v dlaní umělce či iniciátora podobného festivalu po kyber-prostoru. Okruh přátel a jejich přátel se ale úspěšně rozrůstá.

Jestliže jsem zde zdůraznila zejména umělecké vyznění akce, kterou například charakterizuje již zmíněné zřikání se zodpovědnosti aktérů za konečný dopad projektu, tak ve vztahu k samotné kariéře budoucích pedagogů je účast v něm nedocenitelnou zkušeností. V tuto chvíli svobodné a nezávislé počínání tak může být do budoucna součástí jejich know how a otevírá možnost předávat tuto zkušenost dál. Nic není nemožné. Chceš-li něco udělat, udělej to.

Vysvětlivky:

1 Marek Meduna v rozhovoru s Václavem Magidem, In: Labyrint Revue, 25-26/2010, s. 109

2 <http://www.a-f-t.wz.cz/>

3 V tomto ohledu by se nabízel pro srovnání například letos v březnu proběhnuvší **Týden výtvarné kultury** v Brně, jako reakce na podnět tamní katedry výtvarné výchovy a jejího vedoucího Radka Horáčka. Došlo zde ke spojení činnosti muzeí, galerií a dalších institucí, které pro návštěvníky výstav připravily pestrou nabídku doprovodných aktivit: galerijních animací, workshopů a dílen „s cílem upozornit širokou veřejnost na rozsáhlou a hodnotnou nabídku výtvarného života v Brně.“ (Horáček, R., cit. textu z bulletinu akce)

4 <http://www.freshflesh.cz/>

5 <http://www.actiongalleries.info/html/projekt.html/>

6 Tomuto fenoménu se obsáhle věnuje např. časopis Labyrint revue, č. 19-20, 2006

7 Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny, 1-2/2007, s. 66

Literatura:

Labyrint Revue, DYI/Udělej to sám **2006**, (19-20), ISSN 1210-6887

Magid, V., Marek Meduna, Galerie Labyrint 58. In: *Labyrint Revue, Nová Evropa* **2010**, 2009 (25-26), 105–109. ISSN 1210-6887

Kravagna, Ch. Pracovat na společenství. Modely participativní praxe. *Sešity pro umění, teorii a příbuzné zóny* **2007**, (1-2), 65–80. ISSN 1802-8918

Mgr. Romana Bartůňková, (4.7.1976, Chomutov)

Od září 2007 - postgraduální studium KVK PF UJEP Ústí n.L., Studijní obor: Teorie výtvarné výchovy, Specializace v pedagogice

Od září 2009 – interní doktorandka KVK PF UJEP Ústí n.L.

– odborná asistentka Centra interkulturního vzdělávání PF UJEP, Ústí n.L.

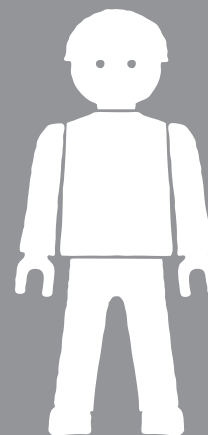
Bartůňková, R.: *Periferní vidění*, In: Mezi viděním a věděním, sborník z celostátního kolokvia KVK PF UJEP, Vydala: UJEP Ústí n.L., 2009, ISBN 978-80-7414-152-2

Bartůňková, R., *Identita a zážitek*, článek ve sborníku (CD-rom) *Zážitek a jeho využití ve vzdělávání pedagogů*, KVK PF UJEP Ústí n.L. 2008, ISBN 978-80-7414-101-0

Bartůňková, R., *Zprostředkování výtvarného umění a zážitku z tvorby dětem ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*, článek ve sborníku *Veřejnost a kouzlo vizuality*, konference IN-SEA, Brno 2008, ISBN 978-80-210-4722-8

Kontakt:

Šaldova 232/13, 400 01 Ústí n. L., romana.bartunkova@ujep.cz



MOŽNOSTI PROSTORU: fenomén prostoru a přirozený prostor, hranice naší situace a sebezpřesah, nalezení hranice jako místa setkání.

Ivana Červinková

Abstrakt A:

Environmentální umění a land-art, architektura a veřejné prostředí jsou témata, jimiž je dosud výtvarná výchova téměř nedotčena. Článek přináší interpretační možnosti pro uchopení fenoménu prostoru v těchto tématech. Teoretická východiska nachází v oblasti pragmatické lingvistiky se zaměřením na pojem „deixe“ a ve fenomenologii se zaměřuje na termín „přirozený prostor“.

Klíčová slova A:

Přirozený prostor, deixe, pragmatická lingvistika, určení místa, egocentrická deixe, relace, mezíprostor.

Abstract B:

Art education is still intact by issues of environmental art and land-art, architecture and public environment. This article introduces the possibilities of an interpretation space phenomenon in these issues. Theoretical background is in pragmatic linguistics, focusing on the term “deixis” and in phenomenology focuses on the concept “native space”.

Key words B:

Native space, deixis, pragmatic linguistics, spatial evaluation, egocentric deixis, relation, interstice.

Práce s prostorem se ve školní praxi opírá obvykle o objektovou tvorbu, jež snad již získává vedle sochařství a plastiky větší pozornost. Vedle toho instalace, které jsou přesahem do prostředí, jsou náročnější nejen organizačně, ale především časově, materiálově a prostorově. Instalace však přináší zcela nové měřítko do prostorové tvorby. Instalace jakožto umístění, rozmístění "pracuje" s místem jako se soustavou vztahů a kontextů (viz obr. č. 1). Co může práce s instalací přinést do výtvarné výchovy? Zacházení se vztahy, s prostředím. Uvědomění si kontextů, nutnost práce s celkem, jenž můžeme pouze předvídat, nemůžeme jej shlédnout jako celek, aniž bychom měnili polohu svého těla. Kolik učitelů provede své studenty po městě a neučí je jen teorii historických slohů, nenechá studenty „studijně“ kreslit zajímavé budovy města, ale přivede je do tematiky urbanismu, rekonstrukce, konzervace, restaurování, kontextového zpracování architektury, prostorových řešení environmentalu, nových zástaveb, nových uměleckých prvků města, pokusí se provést charakteristiku města. A především podnítí ve studentech tvůrčí akci jako reakci na takovou problematiku. Jak výtvarná výchova pracuje s *přirozeným prostorem*? Učí studenty chápat *fenomén prostoru* a jeho vztahy?

Na místo se ptáme: *KDE, KAM, ODKUD, KUDY?* Jsou to již lingvistikou strukturované otázky. Jak lingvistika a její tážání se po prostoru může souviset s výtvarným uměním? Co mají společného? Odpovězme si, *fenomén prostoru*. Jazyk nám pomáhá strukturovat naši mysl. My bychom na půdě výtvarného umění rádi použili některé jazykové kategorie, a to především *deixi*, jež je kategorií poměrně nové lingvistické disciplíny – lingvistické pragmatiky. Účelem této interdisciplinarit je využití již propracovaných kategorií z této disciplíny. A právě pro tuto interdisciplinaritu budiž nám zde argumentem úryvek z Heideggerovy přednášky Řeč: „Smrtelné mluvení je jmenující volání, vyzývání k příchodu věci a světa z jednoduché jednoty rozdílu... Mluvení neodsunujeme (jak je zvykem) mezi fenomény vyjadřování. Úkol obsáhleji popsat a vysvětlit fenomény řeči je pak ukládán biologii a filosofické antropologii, sociologii a psychopatologii, theologii a poetice.“ Pro interpretace výtvarných děl vybíráme z lingvistiky pouze některé jevy, v nichž nalézáme „vztažitelnost“ k vnímání a chápání prostoru. A díky nimž toto chápání můžeme „verbalizovat“, pojmenovat. Totiž i vychovávat.

Vztáhneme výše zmiňované otázky na prostor – místo, a pokusme se odpovědět na otázku: *KDE*. Odpovědí může být „tady“, nebo také „v Litoměřicích“, „14; 25; 5“, „N 50° 32.008 E 014° 07.889“. Odpověď *tady* je kontextově podmíněná. Vztahuje se ke konkrétní situaci, v níž promluva probíhá, kterou toto slovo označuje. Označuje místo, na němž se nachází ten, kdo odpovídá „tady“. A právě tato odpověď nabízí jednou z možných interpretačních metod fenoménu prostoru a to převzetím pojmů a obsahů z pragmatické lingvistiky, která nalézá

a pojmenovává lingvistický jev *deixi* (Hirschová, 2006), konkrétněji řečeno jedná se o *deixi lokální*, kterou se pokusíme blíže představit. Prostředky *deixe* slouží k tomu, abychom jazykově vyjádření dokázali vztáhnout k nějakému objektu, faktu, situaci. V *deixi* je syntaktický prostor velmi úzce spjat s prostorem topografickým. Hovoříme o *egocentrické deixi*, totiž o *deiktickém centru člověka*, který je středem svého prostoru, *přirozeného prostoru*, který odpovídá na otázku *KDE, tady*. Pojem *přirozený prostor* je vyňat z fenomenologie a označuje – obecně řečeno – prostor, jehož středem je člověk. Jedná se o koncept prostoru, k němuž jako protiklad můžeme chápat *prostor objektivní*, jenž je vědou propracovaný koncept prostoru, který se pokouší definovat prostor na člověku nezávisle. Tento koncept lze relativizovat myšlenkou, že vše je výplodem lidské mysli, vše je člověkem determinováno.¹

Proč takové „uchopení“ prostoru? Proč je zde snaha po objektivizaci? Člověk se snaží *vidět za horizont situace*, v níž se nachází. Neboť určujeme nejen situace *ted' – tady*, ale i situace, jež tuto aktuální situaci přesahují, prvotně pro schopnost přežití. Hranice skutečného světa (aktuální svět), jsou prakticky vymezeny dosahem našeho vnímání. Aktivní tělesný pohyb a duševní pohyb nám poskytuje nové výhledy i na *místa za horizontem*. Uvědomujeme si vesmírné rozměry světa, přesto, že jej v daném okamžiku nemůžeme celý jedním pohledem zachytit. (Slavík, 2001, str. 54) Veškerá snaha člověka pojmut celku, pojmenovat, mentálně uchopit i to, co není součástí situace *ted' – tady – já*, jejíž hranice chápeme jako *horizont naší situace*, je víra (vědomí), že *za horizontem svět pokračuje...* Že vždy ještě můžeme jít dál, setkat se s dalším kouskem světa. A z těchto kousků poskládat celek. Ale představa velkého *situačního celku*, který překračuje meze bezprostřední dohlednosti, je vždy abstrakcí a odvozeninou. (Slavík, 2001, str. 51)

Pojmenování místa – jedna z dalších odpovědí na otázku *KDE* – je také formou lokalizace. Člověk místa pojmenovává, aby jedno místo rozeznal od jiného, a to především tehdy, když se na něm zrovna nevyskytuje, tj. nemůže říci *tady*. Je to tedy určitá forma objektivizace vnímání prostoru a místa. Dokáže jménem lokalizovat. Pojmenováním si mapuje prostor, dokáže jej „poskládat“ dle jmen určitých situací (máme na mysli krajinné i civilizační úkazy, jenž jsou jako prostředí svou specifickou charakteristikou nějak ohraničeny a vytváří tak určitý *situační rámeček*). Pojmenování je však na rozdíl od označení pomocí GPS souřadnic, jež určují *bod*, označení místa. Pojmenování místa totiž bere v úvahu prostorové vztahy, celky, totiž situace, ale GPS souřadnice ne, zato však přináší informaci o poloze na povrchu zemském, nehledě na to, jestli místo, na němž se tento bod nachází známe. Vraťme se ale k myšlence, že jakýkoliv pokus o objektivní určení místa lze relativizovat.

Významnou otázkou pro lidské vnímání a posléze uvědomění si situace je totiž otázka *relace*, vztahu. Jakmile lidská zaměřenost vnímání vybírá jednu věc, již budeme nazývat *figuru*, je člověk schopen vnímat i *pozadí* vůči této věci: totiž co se děje od figury nalevo a napravo, nahoře a dole. Umístění věci v prostoru je totiž dáno i pozadím. Mějme na mysli nikoli pozadí jako kulisu, ale pozadí jako platformu, v níž se ona figura vyskytuje. O figuře a pozadí jako o heterogenním prostoru můžeme mluvit pouze v důsledku vlastnosti lidského vnímání. Z hlediska percepce hovoříme o výběrovosti a zaměřenosti vnímání. Prostor může být vnímán jako pozadí, či proměnně jako figura, něco, na co zaměřujeme svou pozornost. Ocitneme-li se například uvnitř gotické katedrály, vnímáme stěny vymezující prostor, nebo ono metafyzické „nic“, jež je stěnami vymezeno? Jan Slavík říká, že člověk nepotřebuje dávat jméno tomu, čeho si v životě nevšímá, co je mu lhostejné (Slavík, 2001). Jakmile něco pojmenujeme, označíme, stává se to zároveň figurou našeho vnímání. Samo pojmenování prázdna jako prostor už je důkazem, že jsme schopni tento fenomén vnímat. Čili vztah prázdno – vyplněnost je již relací. Ale co myslíme onou vyplněností?

Člověk klade do prostoru objekty, a jejich polohu potom určuje nejen vzhledem k sobě, ale i porovnává tyto objekty vůči sobě samým. Člověk (jako intelligence: myslící a vnímající a registrující svůj výskyt, resp. existující) by nezpozoroval, že se např. bod A pohybuje, pokud by neměl bod, k němuž (od něhož) se toto A pohybuje. Kladu-li B, a zeptá se mě někdo, kde je, odpovím, vedle A. Pro lidské vnímání je tedy potřeba relace, vztahu, kontextu, poměru, nezbytná. Můžeme se pokusit tento velmi hrubý nástin shrnout větou, že „veškeré určování prostoru předpokládá vyplněný a tímto vyplněním určený prostor“. (Zika, 2005, str. 11)

V případě GPS souřadnic je relačním bodem Země. Pro náš pobyt na Zemi je důležitým relačním bodem Slunce a jeho pohyb po obloze (samo sousloví „pohyb slunce po obloze“ odráží myšlení člověka, který běžně vystupuje jako deiktické centrum, totiž prostřednictvím egocentrické deixe, a to nejen v řečovém jednání).

Projev *vzhledem k já* můžeme vypořádat v tendencích např. minimalistických umělců, kteří zachází s reálnými prostorovými vztahy, nikoliv se vztahy iluzorními, které nabízelo médium obrazu např. v malbě radikální abstrakce. Černá krychle Tonyho Smitha (obr. 2), jež ve svém měřítku skýtá poměr ideální výšky lidské postavy, totiž 180 cm, a vedle toho nákreš postavy od Leonarda da Vinciho (obr. 3), přináší téma poměru. Poměr je založen na východisku (poměr – část ku celku). Neustále se ocitáme v situaci poměru, neboť *vzhledem k já* je všudypřítomné (už jen pro naši fyzickou podstatu).² Proto je pro prostorovou deixi kontextovou přínosný pojem *prostorové origo*, neboli východisko (či perspektiva). Východiskem

nemusí být vždy deiktické centrum egocentrické. Origem se ptáme, jak se stavím k prostoru. Způsob postoje naznačuje způsob orientace člověka v prostoru.

Prostor článku nám nedovolí rozvinout zde hlouběji myšlenky o kontextové a nekontextové deixi, o objektivizovaných koncepcích prostoru, o vyplnění a prázdnu. Můžeme však ještě chvíli hovořit o *orientaci* člověka v prostoru, protože právě ta napovídá o našem postavení v prostoru. Samotnou orientaci můžeme považovat za vidění za hranice naší situace, za sebe-přesah. Důležitými orientujícími konstantami pro člověka jsou Slunce a Země. Pojmy jako zenit (obr. 4), nadir, azimut jsou jevy, které jsou přesahy, jsou neuskutečněné a jsou důležité pro naši orientaci. Vytyčují totiž bod, vůči němuž se rozvrhujeme, k němuž směřujeme. Jsou vždy vztahem k já a vezmeme-li v úvahu postup od já k bodu, jsou pak i vektorem, *směřováním*. (Dynamizují tak určení místa, stejně jako otázky *ODKUD, KUDY*.)

Novotný ve své monografii Krajina, řeč a otevřenost bytí (Novotný, 2006, str. 46) uvádí Slunce jako příklad konstanty, která orientuje naše zařizování se ve světě jak ohledně některých význačných směrů, tak právě dané místo této konstanty spoluutváří i časovou orientaci našeho každodenního zařizování se. Milan Maur podnikl akci Cesta za sluncem (obr. 5) „9. května 1988 jsem šel od úsvitu do soumraku za Sluncem“. Naše *bytování* a časování je význačně ovlivněno fází Slunce na obloze, tj. od obzoru k obzoru. Obzor určují pro člověka horizonty, horizonty určují situaci. Vztah *já – Slunce* nestrukturuje pouze čas, ale i *po-byt* (chcete-li pohyb). Nabízí se zde několik možností výkladů, díky nimž Slunce, jako téma výtvarné tvorby vlivem takového chápání může být oproštěno od schematických zákresů slunečních kotoučů, paprskovitých usměvavých tvářiček. Motiv takové konstanty nacházíme i v umělém osvětlení, které odkazuje k dennímu světlu čili opět k Slunci. V noci pak vzniká zajímavý dialog mezi světelnou náhražkou slunečního záření a hvězdným nebem. Takovou rovinu nalézáme v díle Krištofa Kintery, který vytvořil lustr z lamp veřejného osvětlení, které ale svítí obráceným směrem – ke hvězdám (obr. 6). Lampy na veřejných místech až mechanicky vymezují prostor „bezpečné“ zóny. Rytmus střídání lamp, jež svým bodovým světlem osvětlují (zviditelňují) prostor, je uchopen a transponován do jiné roviny v dalším Kinterově díle Miracle (obr. 7). Lampa veřejného osvětlení se naklání nad sochu (vybočuje) Františka z Assisi jako svatozář.

Země je další konstanta, na kterou jsme odkázáni vzhledem k svému pohybování se vůbec a ukládání věcí. Gravitace jako jedna z determinant našeho pobytu na Zemi, nás k ní připoutává a tvoří s ní neoddelitelný celek. Fyzické výpady může člověk provádět vlastní silou pouze po horizontále, kterou proměňuje nerovnost povrchu. (Poloha horizontály je opět

relativizována polohou lidského těla vůči Zemi, *vzhledem k Zemi*) Horstvo a pohoří, které dovolují vykonávat i pohyb vertikální, člověka lákají, ten chápe vertikality pohybu jako jakýsi rituál, který podniká pod mnohdy neuvědomovaným motivem. Vzhledem k jevu zenit, jenž byl načrtnut výše, může být takový pohyb opět chápán jako *sebepřesah*. Martin Zet podniká měsíc trvající pouť nejvyšším pohořím světa Himalájem a zachycuje v sérii akčních kreseb fyzický rytmus – zrychlený tep a rytmus krajiny (obr. 8). Až téměř stenograficky kreslené horizonty vysokohorských štítů se vzájemně potkávají, střetávají, prolínají. Výsledkem je kardiogram jako záznam, ale zároveň způsob kresby, který je podán jako výraz touhy po sebepřesahu (Zemánek, 2005, str. 48, 51). Pohled, který pak člověk může mít na místo (situaci), ve které se vyskytoval, je shlédnutí tohoto místa z jiné perspektivy. Deiktické centrum je vlastně přeneseno z běžného vnímání. O konstrukci pohledu na sluneční soustavu se Sluncem jako centrem a planetami, které obíhají po vlastních osách kolem Slunce, se hovoří jako o převratném „pohledu“ na dění, neboť je opuštěn v mentální rovině povrch Zemský jako konstanta a je načrtnuta situace z jiného stanoviště, myšleného stanoviště, které nabízí pohled na celek, dovoluje člověku shlédnout situaci jako celek.

Skutečné místo, z něhož lze shlédnout celek však neexistuje. Můžeme se ale setkat se situacemi, v nichž se dvě místa setkávají a tímto setkáním mysl vytváří nové myšlenkové konstrukty o prostoru. Magdalena Jetelová spojuje Melbourne a New York třemi způsoby (obr. 9). První, lineární spojení probíhá přes oceán a kopíruje povrch Země. Druhá možnost je prostorové setkání protnutí obou měst přímkou vedenou skrz zeměkouli do vesmíru. Třetí spojení se realizuje ve virtuálním prostoru Internetu. Laserový paprsek, který M. Jetelová ve své tvorbě používá, neoznačuje místo, ale hranici, bod. Stejně jako GPS souřadnice je pouze bodem. Protnutí skrz zeměkouli znovu nevytváří místo, ale bod, jenž je průřezem přímkou onoho protnutí. GPS souřadnice zeměpisné délky a šířky nechává laserem promítnout na pilíř mostu. Ale i číslo promítnuté na plochu místa není stále místem, protože číslo je udáním bodu. Jedná se tedy o připomínku bodu v místě, v němž se tato připomínka děje. Magdalena Jetelová si je plně vědoma bodové lokalizace, neboť i v případě spojení těchto dvou měst, které vede přes oceán, používá k označení takového spojení bodové linie. Ta je shlédnutelná jen ze satelitu z vesmíru. Připomíná „dot paintings“ (tečkové malby australských domorodců), které na zemi i na svém těle dle vlastního systému malují, osvojují si jimi svět a předávají znalost o něm. Používá v této souvislosti „Songline“, výraz označující mentální spojení na dálku, dotyk myšlenkami v prostoru a čase. Tento výraz je opět součástí australské domorodé kultury. Songline je pak i internetová stránka, na níž může každý přispět tex-

tem, obrazem, či jakýmkoli vyjádřením. Zásadní zprávou je ale určení souřadnic v prostoru, odkud příspěvek pochází. Čili „Dot painting“, spojení ve virtuálním prostoru. (Malá, 2001)

V obraze – instalaci Jiřího Kubového (obr. 10) je setkání součtveřím, čtveřinou. Ta dává věci prodlévat v onom *mezi*, které je dáno rozdílem, totiž dává prodlévat „zemi a nebi, božským a smrtelným“ (Heidegger, 2006). Protože věc kumuluje „zemi a nebe, božské a smrtelné“. Martin Kolář hovoří o *distanci*, jež je vyjádřená naivně slovem *mezi* a má paradoxně stmelující a přibližující charakter. Kompoziční prvky v Kubového díle opravdu skrze *mezi* komunikují, navštěvují se a hrají si, jak píše M. Kolář (Kolář, 2008, str. 1). A v duchu tohoto uvažování můžeme tvrdit, že *hranice* není vždy bodem, ale sama o sobě může být místem. Podobně jako v projektu Island Magdaleny Jetelové (obr. 11), v němž laser takovou hranici kopíroval. Uvnitř hranice se však ještě něco děje. Je to setkání, místo setkání. V tomto případě setkání dvou kontinentů.

Hranice bývá obvykle chápána jako „dělitko“ dvou míst, prostorů, situací. To, co odděluje, je obvykle i to, co „čteme“ a stává se tak figurou. V případě místnosti je hranice, která odděluje vnitřní a vnější, právě tím, skrze co místnost *sestává*, vytváří prostor pro *bytování*. V projektu Meziprostory Magdalena Jetelová vytváří kulisovitým charakterem prostor v prostoru (obr. 12). Ale mezi těmito prostory nechává místo, jímž se mohou návštěvníci mezi původními prostory a kulisami pohybovat. Nejzajímavějším momentem je moment setkání návštěvníků mezi štěrbinou v okně a mezerou v kulisách. Takové místo setkání je meziprostor. K setkání dochází i v dalších pracích Magdaleny Jetelové, jejichž tématem je *dislokace, domestikace, implantace, dislokace a translokace*. Nemusíme se neustále střetávat s myšlenkou opozitnosti prostorů. Jak píše Miroslav Petříček v katalogu Magdaleny Jetelové, jde o to, naučit se *pohybovat po diagonálách, vidět po diagonálách, myslet po diagonálách*. Neboť to a nic jiného je pravá *trans-lokace*: schopnost přecházet z jednoho prostoru do jiného, překládat z jednoho do druhého, rozumět jednomu z druhého. Abychom však mohli takto prostor *translokovat*, bylo nutné nejprve *dislokovat*, totiž rozkloubit homogenitu prostoru a demonstrovat tak možnou heterogenitu prostorů, v nichž se pohybujeme. (Malá, 2001)

Autorka si je vědoma možnosti alegorizace závěrečného odstavce. A tak si dovoluje zakončit tento článek ještě závěrem, který text vrací k tématu vyučování výtvarné výchovy: Necht' práce s prostorovými koncepty je součástí výtvarné výchovy, necht' studenti dokážou pracovat prostředím, vyjdou z tříd do experimentálního prostoru školy, nebo dokonce do prostředí, v němž bytují.

Poznámky:

1 Jako opozitní pojem můžeme chápat pojem „objektivní prostor“, jenž vzniká z důvodu objektivizace tohoto fenoménu, ale který je možno vždy relativizovat determinantem člověka, který tyto objektivizované konstrukce prostoru vymýšlí.

2 Lidské měřítko je všudypřítomné, pokud je naše mysl schopna se do objektu (nebo prostředí) rozvrhovat. Někdy je celek v poměru pro člověka neshlédnutelný. Štěpí se tak tento celek na části, jež jako fragmenty lidská mysl pospojovává a snaží se „stvořit“ celek, porozumět mu. (viz též SLAVÍK, Jan. Umění zážitku, zážitek umění. Praha, 2001.) Jinak pracuje naše mysl v bludišti (neshlédnutelnost celku), jinak, když zachází např. s objektem prostorového hlavolamu, který je měřítkem tak malý (velký), že jej lze jako celek shlédnout, a to nikoli obcházením tohoto objektu, ale natáčením tohoto objektu v rukou. Vznikne nám tak zajímavý protiklad – natáčení a posun deiktického centra proti natáčení objektu hlavolamu. Deiktické centrum je u hlavolamu statické, mentálně je ale v pohybu. Skládá stejně jako v případě bludiště jednotlivé fragmenty dohromady. Akt skládání hlavolamu se rovná zakoušení 3D prostoru. Nejedná se o statický pohled (otisk na sítnici). Tento akt odpovídá dynamické vnímání a rozprostírání se v prostoru.

Literatura:

ZIKA, R. (ed.) *Fenomenologické studie k prostorovosti*. 1. Praha: UK - FHS, 2005.

ISBN 80-239-6559-X

HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk*. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-165-X

HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: UP v Olomouci - FF, 2006.

ISBN 80-244-1283-7

KOLÁŘ, M. *Mezi nebem a zemí*. Ateliér, 2008, č. 12, s. 1.

MALÁ, O., et al. *Magdalena Jetelová : Urban Landscape*. Praha: GHMP, 2001.

ISBN 80-7010-083-4

NOVOTNÝ, J. *Krajina, řeč a otevřenost bytí*. Praha: UK FHS, 2006. ISBN 80-239-8972-3

Od Země přes kopec do nebe... Jiří Zemánek. Praha: Arbor Vitae, SGVU v Litoměřicích, Galerie Klatovy, 2005. ISBN 80-85090-61-9

SLAVÍK, J. Umění zážitku, zážitek umění. I díl. Praha: PF UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8

Mgr. Ivana Červinková (*1984)

Biografie: Absolventka KVK PF UJEP Ústí nad Labem (obor Čj-Vv pro SŠ, 2009). Nyní studuje na KVK PF UJEP interní doktorandské studium KVK UJEP Ústí nad Labem. V rámci studia vede na KVK kurzy zaměřené na konceptuální tvorbu s tematikou veřejného prostředí, architektury, urbanismu a land-artu.

Kontakt:

Adresa: Plešivecká 23, 412 01 Litoměřice

E-mail: iva.cervinkova@seznam.cz

Kultura a její proměnlivý výkladový rámec

Kateřina Dytrtová

Abstrakt A:

Umělecké dílo a jeho význam jsou vyjednávány v každém sociálním aktu a jsou tedy utvářeny jako součást určitého kulturního regionu. Kulturu chápeme jako proměnlivý sociální konstrukt, jako nehierarchický a komplexní „hypertext“, jehož znaky jsou nestálost a otevřenost daná proměnlivým kontextem vyvozeným z jeho sociálních a komunikačních funkcí. Jedná se o aktivně přetvářený systém znaků v procesu označování. Na konkrétním díle Entropa Davida Černého se text zabývá zkoumáním sociálních, politických a kulturních vazeb, které odhalují problematické vnímání národní identity v různých sociálních vrstvách v době artikulování společného evropského regionu. Dokladuje význam kontextu, výkladového rámce, který se spolupodílí na významu díla a odkrývá společenské modely chování a ustálené stereotypy interpretací.

Klíčová slova A:

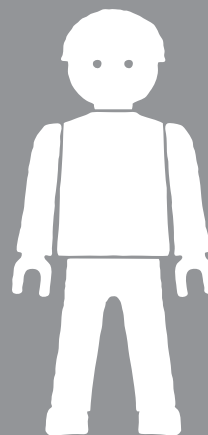
umělecké dílo, kontext, proces utváření významu, kultura jako hypertext, identita, evropský region.

Abstrakt B:

Artwork and its meaning are agreed upon in every social act and, therefore, develop as a part of a certain cultural region. Culture is understood as a variable social construct, a non-hierarchical and complex "hypertext" whose features are instability and openness caused by a variable context derived from its social and communicative functions. It is a system of features, actively transformed during a designation process. On a concrete example of the Etropa installation by David Černý, the article studies the social, political and cultural relationships which uncover the problematic perception of national identity by various social groups in the time of formation of a joint European region. The article illustrates the importance of context – an interpretative framework, which codetermines the meaning of an artwork and uncovers behavioral models of society as well as stereotypical interpretations.

Keywords B:

artwork, context, meaning creation process, culture as a hypertext, identity, European region.



Umělecké dílo a jeho význam jsou vyjednávány v každém sociálním aktu a jsou tedy utvářeny jako součást určitého kulturního regionu. Ač v laických představách stále převládá představa kultury jako vyhraněného samostatného a výlučného oboru, chápeme kulturu jako proměnlivý sociální konstrukt, jako nehierarchický a komplexní „hypertext“, jehož znaky jsou nestálost a otevřenost daná proměnlivým kontextem vyvozeným z jeho sociálních a komunikačních funkcí. Jedná se o aktivně přetvářený systém znaků v procesu označování, do něhož se rozvrhují funkční a interaktivní vazby jednotlivých symbolických systémů.

Na tomto úhlu pohledu se v průběhu 20. století podílela například kulturní antropologie studující modely lidského chování, která vnímá kulturu jako systém symbolů fenomenologické povahy. Odhaluje modely chování ovládané jistým významem. Modely a z nich vyvozené kulturní vzorce jsou v reálném kontaktu jednak používány, a tak je lze za jednotlivými realizacemi zahlédnout, ale zpětně tuto realitu také přetvářejí. Vtisknou jí svá pravidla a tím rámce platnosti. Tento mechanismus je nutné započítat při interpretaci odhalovaných významů. Podobně proměnlivě pak proto chápeme i samotnou interpretaci nalezených významů. Můžeme mluvit o jistém interpretačním rozptylu, který však není bezbřehý, jak se pokusíme v následujícím textu vysvětlit. Bezbřehost a pluralita bývají v očích laiků oboru směřovány.

Další důležitou součástí je „chování se světa“ vůči nám, které je srozumitelné pouze skrze dialog, což je procesuální forma, kdy můžeme pozorovat chování věcí a z něj něco usuzovat. (Příklad: pozorování protékání medu v prstech a usuzování o tom, co je „medovitost“). Nevnímáme pouze „věci o sobě“, ale věci v kontextech a každá taková věc s sebou nese svůj „afektivní význam, který ji propojuje s vjemy ostatních smyslů“ (Merleau-Ponty, 2008). Vnímáme tak, že věci na sebe berou lidské povahové rysy a také v nás žijí jako symboly chování. „Člověk je zcela ve věcech, věci jsou v něm. Řečeno jazykem psychoanalytiků, věci jsou komplexy“ (Merleau-Ponty, 2008, s. 29).

Vnímáme tedy odlišnost mezi novějšími proměnlivými a neuzavřenými vazbami a staršími představami, jejichž vlastnosti jsou uzavřenost, relativní stálost, hierarchizovaná struktura s kvalitnějšími a méně kvalitními, předem očekávanými výstupy. To vyplývá zejména ze „zařazení“ díla do tzv. kvalitnějších či méně kvalitních žánrů. Tato starší představa pak jaksi „předem“ svým rozložením napovídá interpretační váhu a ovlivňuje udělovaný význam. Takové mysl ovládající konstrukty vykazují vyšší statičnost, jsou málo proměnlivé a „tekuté“. Nemohou unést ve svých poněkud mineralizovaných vazbách proměnlivé kontinuum, ve kterém se v procesu označování, v řetězcích denotací a konotací utváří neukončitelný, teď právě platný tak a za chvíli v jiném kontextu platný jinak, neustále dohadovaný význam.

Mluvíme o proměnlivé celistvosti a především o procesu, nikoliv o hierarchizovaném poli.

Za denotaci obvykle považujeme takové užití jazyka, kdy se míní to, co se říká. Konotace znamená takové užití jazyka, při kterém se míní něco jiného, než se říká. Konotace je příznačná pro „literární“ neboli „estetické“ užívání jazyka. Konotace se děje tehdy, když se znak, který je výsledkem předchozího vztahu označující – označovaný, stává v následném vztahu označujícím. Význam díla tedy nespočívá pouze v něm samém, ale i v kontextu, který je proměnlivý a laik oboru ho často nezná. Významy v takovém procesu nejsou samy o sobě, ale vznikají vůči sobě. Ve vztahu k jinému.

V takovém náhledu pak kulturu můžeme chápat jako prostor hledání, vyjednávání, ustavování, vzníkání a zanikání významů. Každá malá nová nalezená nebo formulovaná součást promění zbytek celého systému vztahů. Statické hierarchizované pole je nahrazeno plasticitou, terén proměnlivě kopírující vztahovou vrstvou, která je neukončená, elastická, kinetická, jaksi „nomádská“. Pak jsou zdánlivě neproblematické a „nulové“ rukopisy, formy a kontexty, jsou-li ovšem dekonstruovány, odhaleny jako význam ovlivňující. Jedná se o zdánlivě nevinné a jakoby „průhledné“ kulturní konvence, které se ovšem právě pro svoji průhlednost mohou stát nástroji kulturního ovládání. Nelze je zrušit, ale lze je demaskovat a pochopit. Nebýt ovládaným, ale chápat takový proměnlivý prostor stále znova ustavovaných významů a pohledů platných odsud tak a odjinud jinak.

Jako příklad takového sčítání filtrů a rukopisů a textů může sloužit dílo Markuse Huemera. Obraz se jmenuje „Bylo by lepší, kdybych vytvořil kritický obraz proti nelidskosti státního terorismu“ (2008) a laik si při pohledu na něj myslí, že na obraze je zimní les, protože obraz takový význam při prvním pohledu nabízí. Ale na obraze je zobrazení takových skvrn, že k jejich „přečtení“ potřebujeme mít zkušenost se skvrnitostí impresionismu, s filtry fotoaparátu a počítače, totiž filtry napodobující světelné efekty užírající tvar, s ručně domalovanými skvrnami lesku na skle přístroje. A také detekujeme jistou „romantičnost“ při výběru tématu, což je tak ovšem pocítováno pouze v našem kulturním regionu. To vše na obraze doslovně je. Laik však vnímá převládající dojem: pohled na les. Všechny ostatní odkazy k „jinému čtení“ jsou uloženy v detailech, které jsou bohužel často pod mezí jeho citlivosti. Označované se zde stalo označením.

Tedy nenacházíme jen „aditivně uložené“ citace (lesku fotoaparátu, impresionistických skvrn), ale význam je výsledkem intertextuality, nově vytvořenou vnitřně propojenou magmatickou strukturou s uzly významu, které vznikají na důležitých sémantických švech, které jsou aktuálně utvářeny právě teď.

Vizuální kultura je pak v takovém pojetí modelem navzájem prostupných prostorů, stává se hypertextem s energetickými a dynamickými vazbami, který opouští centralizovanost textu i myšlení. Můžeme ji charakterizovat „jako komplexní systémy artefaktů, institucí, osobních identit, myšlení, etiky, morálky, politiky, jejich vzájemného působení atd., z nichž není možné umění vydělit jako samostatnou jednotku (...) Lze se naučit uvažovat o vlastní situovanosti a identitě z perspektivy difference (derridovské *différance*), jež odkazuje k jinakosti, nestejnosti, nepodobnosti, rozdílu, mnohosti. Celý život se stávat identitou – procesem, který je neustálým ‚odkladem‘ jediného či pevného významu, nomádskou identitou“ (Fulková, 2009).

Budeme-li tento vliv sledovat i do edukativního prostředí, ve výuce předmětu výtvarná výchova pak takový typ pojetí přináší online otevřené výukové tvůrčí systémy (Raudenský, 2008), protože je nutné zabývat se souvislostmi mezi personalizační, socializační a enkulturační stránkou uměleckých aktivit. Interdisciplinární přesahy nás směřují k dalším příbuzným humanitním disciplínám, k oblasti zvuků a hudby (Kopčáková, 2009), nebo zakládají komparační práce (Bláha, 2007). Tedy hypertextové pojetí vizuální kultury a umění ovlivňuje značně i metody a přístupy výuky předmětu výtvarná výchova.

Na konkrétním příkladě bychom nyní mohli přednést proměnu chápání interpretace a analýzy vybraného vizuálu vzhledem k předchozím tezím. Vybrali jsme dílo, které proběhlo vlnou zájmu v evropském kulturním prostředí a svým tématem úzce souvisí s chápáním národních identit ve sjednocované Evropě. Tuto situaci komentuje a využívá atakujících vizuálních strategií, které se spolupodílejí na utváření významu. K takovému žádoucímú „čtení“ však nedošlo a toto dílo bylo odsuzováno za, řekněme, „doslovnost“.

David Černý vytvořil objekt Entropa u příležitosti českého předsednictví v Radě Evropské unie v budově Evropské komise v Bruselu v roce 2009. Neodhalíme záměrně již nyní podtitul díla. Nejprve se pokusíme vybrané části analyzovat, „vytvořit význam“ a v závěru úvahy se přesvědčíme, co se stane, dokompletujeme-li interpretaci díla o kontext vytvořený podtitulem. Budeme sledovat proměny v procesu načítání podstatných, sémantiku ovlivňujících faktorů, které promění pohled na vnímání identit jednotlivých národů. Porozumíme tak také předčasnému odmítnutí konceptu díla některými státy.

Nejprve se věnujme názvu a metafoře v něm vytvořené. Entropa = Evropa + entropie, tedy jistou energií podložená míra uspořádanosti. Maximum entropie odpovídá stavu nejpravděpodobnějšímu. Entropie vyjadřuje tendenci soustavy přecházet z méně pravděpodobných (uspořádanějších) stavů do stavů pravděpodobněji uskutečnitelných (méně uspořádaných). Všechny samovolné děje probíhají ve směru růstu entropie, až po dosažení její maximální

hodnoty, tehdy se ustanoví termodynamická rovnováha, která je nejpravděpodobnějším stavem soustavy. Vyjadřuje neustálou degradaci veškeré energie v energii tepelnou, také energii sociální (učení o nevyhnutelném zániku lidské společnosti).

V konfliktu významu slov entropie a Evropa v době hledání nové evropské uspořádanosti tato metafora odkazuje k míře energie a výslednému efektu a snad i uskutečnitelnosti nově uspořádané, „vysoce energeticky náročné“ Evropy. Ale také k samovolnému rozpadu, k více energeticky výhodnému stavu. Konfrontuje v jiskře nového sdělení fyzikální a společensko-politické významy.

Pro analýzu díla budeme používat pojmy denotace, tedy kam objekt odkazuje, kde sledujeme důležité hledisko roz-poznatelnosti, v jehož důsledku umíme k něčemu ukázat. Budeme se tázat, co (rozeznatelného) na vizuálu opravdu je. Dále termín exemplifikace, tedy jakými ukázkami (příklady, *exemplary*) tvarů, barev, souvislostí, měřítek, povrchů a materiálů čeho objekt dosahuje. Co na něm opravdu „je“. Vyjádřeno větou: *jak* vizuál je. Pojem exprese pomůže vyvodit jaké obsahy z nitra vnímatele nebo tvůrce si objekt na základě toho, co předvádí, přitahuje, přivolává, tedy metaforicky exemplifikuje. Můžeme se ptát proč právě tyto vnitřní zkušenosti výrazu. Odhalíme tak důležité hledisko kulturní zkušenosti. Impresi vyhradíme pro dojem, jaký celkově dílo vzbudilo, protože to, co je předváděno, nemusí být také prožíváno. Mohu vidět cizí vztek, ale já neprožívám vztek, prožívám například soucit s předváděným vztekem (Goodman, 2007). Protože každý divák při své rekonstrukci díla může dospět k osobitému dojmu i prožitku, a tedy i k jedinečnému asociačnímu řetězci, termín „*imprese*“ slouží k vysvětlení faktu rozdílných interpretací a postojů diváků vůči jednomu a témuž výtvarnému dílu.

Tyto termíny nám pomohou odlišit metaforické a doslovné v rámci skutečného. „V metafoře jde o to, naučit stará slova novým kouskům – užít staré označení novým způsobem (...) Metafora je flirtem mezi predikátem s minulostí a objektem, jenž se mu s protesty poddává“. (Goodman, 2007). V tomto Goodmanově pojetí metafora přináší konflikt. Odlišením je pak právě onen protest. Objekt, na který se nově vztahuje, ji skrytě nebo zjevně odmítá, tím vzniká lákavé a tvůrčí napětí a odhalit ho, je projevem invence. Tedy interpretaci zde chápeme jako tvůrčí gesto.

V laickém povědomí se v tuto chvíli často vyjevuje otázka, jak se metafora liší od nepravdy nebo od mnohoznačnosti. Tedy odpovíme s Nelsonem Goodmanem, že nepravdivost spočívá v chybném přiřazení označení, zatímco metaforická pravdivost spočívá v jeho přeřazení. Tím, že víceznačná použití jsou synchronní a na sobě nezávislá, jedno není odvozeno z druhého. Ale v metafoře je pojem s extenzí (rozsahem) ustavenou zvykem užít jinde pod vlivem tohoto zvyku. Toto užítí je zároveň přijímáno a zároveň odmítáno. Všimněme si ještě nestálosti meta-

fory. Postupem užívání může inovativní spojení blednout, metafora vyhasíná a zbude pak jen dvojice doslovných užití.

Námi vybrané dílo generuje svůj konfliktový význam ze střetu obvyklého, až společensky pokleslého kontextu spojeného s téměř háklivou doslovností. Touto metodou silně připomínající chování a způsob argumentace „třetí cenové skupiny“, metaforicky řečeno, kryje své zajímavější a hlubší významy. V Černého Entropě jsme trochu klamání v míře „uměleckosti“ záměru. Je dokladem předchozích tvrzení, totiž že neexistuje výtvarná forma a materiál, které by neunesly zajímavý význam. Pokud se inovativně a vnitřně kvalitně vystaví, může význam ulpět na i tzv. „nizkém“ materiálu nebo „nizkém“ spojení. Odklon od hodnocení na „nizké a vysoké“ jsme již právě z těchto důvodů v úvodu textu vysvětlili.

Entropa je rámována a nesena modrým nosičem na díly hraček, evokuje plast, barevnost a omyvatelnost plastů. Tato jeho původní funkce přivolá denotační vztah k hračkám, k nosičům pro díly k použití, je čtena „jako do stavebky“, a přivane proto expresivní vrstvu hračkovitosti, bezproblémovosti a atmosféru dětských her. Tedy impresi nezávaznosti a nekonfliktnosti. Vnitřní díly – jednotlivé země Unie - se tak stávají objekty k nezávazné (ale v kontextu Evropy mrazivé) hře.

Například Belgii zastupuje vyjedená bomboniera. V denotační vrstvě významu jsme jednoznačně poznali bombonieru a bombony. Jedná se o dílo, jehož vtip sestává z vysoké dávky doslovnosti v denotaci – vysoké poznatelnosti, záměrné jednoznačnosti, přesto se nejedná o banální popis. Je toho dosaženo výběrem. Byly vybrány totiž velmi překvapivé atributy pro reprezentaci země. Proto inovativnost není v mnohoznačnosti znázorňovaného, ale ve výběru. Metafora se odehrává až za denotační vrstvou, totiž ve chvíli, kdy srovnáváme politické a hospodářské poměry Belgie s vyjedenou bombonierou, což jsou informace „z hlavy“ poučeného Evropana, a je tak využit aktivní potenciál vnímatele, což jsou obvyklé strategie umění 20. a 21. století.

Dánsko je zastoupeno autorem popřenou souvislostí s hlavou Mohameda. Lego ale opravdu poskytuje obličej s něčím, co nazvat turbanem lze. Jedná se o dílo, které je denotačně velmi kontroverzní, a tak se autor uchyluje k popření tohoto významu, čímž vyvolává otázku, proč téměř jasnou doslovnost popírá, a otevírá tak aktuální otázku kluzkého zacházení s jinotajem vzhledem případným teroristickým akcím. Pro vystižení tohoto problému se můžeme otázat: který vizuál tvoří k takovému zobrazení protipozici? Je-li tento záměrně popisný a posléze popřený, pak opakem je vizuál, kde téměř nelze určit, co na něm je (velmi oslabená denotační reference), s názvem říkajícím jen a pouze to, co na obraze je. (Jen bílý obraz s názvem Bílá).

Všimněme si, že se tím situace nijak neulehčuje. Tím že se doslovně nazve pouze to „málo“, co stejně vidíme, otevíráme proces dotazování, jaký smysl taková banalita nazvat bílou „Bílou“ vlastně má. Jedná se o zdvojenou informaci ve dvou symbolických systémech (vizuální a jazykový systém). Význam se pak neotevírá ve shodném názvu, ale v jeho zdvojení. Tato nalezená protipozice „potvrzení již viděného a jen toho“ vysvětluje sílu popřené doslovnosti jaksi z druhé strany.

Velmi působivé zobrazení reprezentuje Portugalsko: prkénko s masy ve tvaru bývalých kolonií. Pracuje s metaforickým přiblížením problematiky „vyjedených“ kolonií (tamní hlad nebo vytěžené zdroje) s relativním blahobytem a bohatstvím v Portugalsku (kde se maso připraví a sní). Připraví se naklepáním, tedy poměrně tvrdým aktem. Dílo mimo této metaforu, která vznikla z tvaru masa (hranice kolonie) a tím, co víme o přípravě masa (naklepání, smažení a snědení), těží z vtipu mezi exemplifikačními shodami v řečištích řek a bílými blánami v mase (maso jako mapa). Exemplifikace masovitosti v materiálu (plast předvádějící maso) se sčítá s tvarovou doslovností hranic kolonií do nového významu problematiky koloniálního vykořisťování ovšem jen pro toho, kdo je kulturně-historicky s touto problematikou obeznámen.

Otevírá se tak otázka: co musí vnímatel díla znát předem (čili s jakou jeho výbavou a poučeností autor počítá), aby sestavil tento význam. Navíc, objevuje-li se stará problematika „viny“ koloniálních velmocí, která se táhne od Kolumbových výprav, v díle, které takto pojednává novou sjednocenou Evropu s novými entropickými vztahy, ani země, které si doposud myly nad těmito problémy ruce, nejsou ve sjednocené „modré hračce“ tohoto vlivu prosty. Už se jich také týká. Exempla prkénka, masa a tvarů hranic přivály poučenému divákovi denotaci problematického vztahu koloniální problematiky a dnešního bohatství Evropy. Protože vybráno bylo *pouze* maso a prkénko a hranice, (zbytek významu díla generujeme ze struktury naší mysli a z vědomostí o těchto dějinných problémech), exprese přivane ironičnost a černý humor nad takovým (již sdělným!) minimálním výběrem a jeho drsnou doslovností. Imprese dodá jakousi vnitřní moudrost „tak to na světě bohužel chodí“ a trpký úsměv.

Itálie je zastoupena snad masturbujícími fotbalisty. Otevírá se otázka po významu takto vybraných atributů pro antickou kolébkou Evropy. Tedy lépe, než se urážet tím, co autor vybral jako znaky dnešní Itálie - zapomněl totiž na „kolosea“, „akvadukty“, antickou filosofii a další dary tohoto lůna Evropanství - je dodat (opět z hlavy) to, co vybrat mohl, ale nevybral. V prvním plánu „čtení“ tohoto vizuálu můžeme propadnout dojmu, že autor je pouze nactiutřačný drzoun. Ale poučený divák si poněkolkáté již uvědomuje výběr především a právě že pokleslých argumentů jako reprezentace země. A opakuje-li se tento postup (Španělsko beznadějně zaplácnu-

té vrstvou železobetonu, Bulharsko - blikající neónové turecké záchody) pak je záměrný a pak plodí význam (podobně jako zdvojené označení bílé Bílá). Význam toho, co vybráno mohlo být, ale nebylo, se spolupodílí na tom, co na vizuálu opravdu je. I to je při každém výběru latentně přítomno už jen tím, že si navztekane řekneme: proč nevzpomněl jediné kulturní zásluhy této krajiny? Významy generujeme vůči sobě. Denotační vrstva je zde velmi široká výběrem exemplifikací. Divák se ptá, co za význam plodí setkání hřiště znamenajícího fotbal, hráče v národním dresu denotujícím státnost a reprezentaci země, který ovšem dělá to, co naše kultura na veřejnosti odmítá. Čili téma sexu a v další vrstvě impresi jakési vyžrazené intimity. Co to společně znamená? Snad pomůže připomenutí staré bojové, ale předtím šamanské metody, nutnosti dokladovat své potentní mužství (šaman před kontaktem s posvátnem); bojovník - indián před bojem (vyhrnutá rouška a ztopořený úd). Řev před bojem, kývavé pohyby, doložení síly a mužnosti, útok, dobývání, výhra. Musíme si také připomenout, z jakých činností a usilování se vlastně ve starém Řecku olympiáda vyvinula. Klíčovými průniky denotačních rovin bývalého boje a dnešního sportu pak jsou mužnost, temperament, síla, potence, poměření sil, kdo z koho: vítězství versus prohra.

Otázku kontroverzního výběru atributů zastupujících tu danou zemi opět nechme ještě otevřenou před posledním příkladem.

Německo, tento ekonomický zázrak po 2. světové válce, kde z úplně zničené krajiny velmi rychle jako fénix povstala země ekonomicky tak silná, že průjezd svými kvalitními dálnicemi nezpoplatňuje žádným mýtem. Kdo si jako atribut Německa vybere jeho dálniční hustou a kvalitní síť, vtahuje v denotační vrstvě do tvorby významu tento ekonomický a průmyslový úspěch. Ovšem dálnice tvaru odkazujícího ke svastice k tomuto významu přikládá také odkaz k vině za rozpoutání 2. světové války. Tyto dva významy se spojují. Kdo ví, kolik dobrovolníků německé mládeže se dnes podílí na programech v Terezíně (koncentrační tábor na území České republiky), a trochu zahanbeně si přiznává, že vinu Čechů, kteří zabíjeli německé civilisty před divokými odsuny, žádná česká mládež nikde nereprezentuje, si říká: co to tady autor tak neurvale a nepoučeně vytahuje v příkrém kontrastu? Copak neví, kolik tureckých rodin žije usedle již několikátou generaci v Německu? Což neví, že se tato země právě ve smyslu pokání po válce otevřela přílivu přistěhovalců jako žádná jiná? (Podobně Nizozemsko v Entropě zmizelo pod vodou, vyčnívá jen několik minaretů). Co ještě chce?

Vnímatel je velmi na pochybách o úrovni autorovy argumentace a tím o úrovni díla.

Můžeme se nyní vrátit k názvu díla a konečně si všimnout i podtitulu. Máme zde příklad toho, jak pod-název, či jakoby pouze dodatečná informace (navíc v jiném než vizuálním kódu),

může úplně obrátit nalezený význam díla v pravý protiklad. Tedy připomínáme kontroverzní Itálii, Německo, Bulharsko, ale vlastně každou zemi. Co se stane s „děláním jejich významu“, když si přečteme podtitul: „Stereotypy jsou bariéry, které je třeba odstranit“.

Najednou rozumíme, proč autor vybíral argumentaci pokleslých lidových vyprávěnek o té které zemi. Proč nevybral něco objektivnějšího, zajímavějšího a hlavně méně nactiutračného. Autor pravdivě totiž říká, jak která země v době hledání společného energeticky ještě únosného modelu žije v podání nejširších lidových vrstev, které právě pro svoji neschopnost vyjet, opravdu se přesvědčit a sestavit kvalitní objektivní názor na danou zemi, ve vysokém měřítku ovlivňují obraz o vybrané zemi ve svých drsných výběrech a odsudcích a při volbách. A to je prostě pravda. Autor říká pracovitým a poučeným vykonavatelům spojené evropské vize: pozor, jsou tu stereotypy a podívejte se, jakou mají rasanci, počítejte s nimi, protože tu reálně jsou. Že je jednotlivé země nevystavily ve svých výkladních skříních se opravdu nedivíme, ale to neznamena, že neexistují.

Dílo je rámováno svým kontextem výkladů. Název díla je nejbližším okolím, „rámem obrazu“ a my jsme vysvětlili na příkladu, že může otočit význam v pravý protiklad. Všimli jsme si, že tím, že dílo bylo určeno jako reprezentativní dílo v době předsednictví naší země v Bruselu, dostalo významy celoevropského dosahu, a ač vybírá z argumentů „třetí cenové skupiny“, počítá s vnímání vzdělanými a v problematice sjednocené Evropy zainteresovanými. Právě jim je tato šifra určena. Tato jiskra mezi předpokládaným vzdělaným „čtenářem“ a pokleslostí doslovných (právě že doslovných) exemplifikací a denotací dotváří Černého Entropě výkladový rámec. Tedy předpokládaný okruh výkladů se podílí na významu díla a dílo žije ve svých interpretacích. Význam díla jako výpovědi se proměňuje, je-li s ním jako s hotovým dále ve společenském diskurzu ještě manipulováno. Autor díla s ním, tedy s jeho významem i po jeho instalaci dále pracuje a noří ho do dalšího problému, když své dílo předčasně odinstaloval jako výraz nesouhlasu s pádem české vlády v době předsednictví.

Témata sebeuvědomění a identity jednotlivých národů v takovém provedení získávají rys sice kontroverzního, ale upřímného nasvícení velmi složité situace, které byl odňat náter na růžovo a museli jsme si všichni přiznat sílu a jednostrannost smýšlení valné části vlastního národa, kam sami patříme. I ona se podílí na významu sjednocené Evropy. Atak k divákovi je velmi funkční a oblíbená strategie umění 20. století, která mu umožňuje vyjadřovat se nejen ke kulturním, ale právě i politickým, sociálním a etickým problémům. Umění je druh výpovědi, která není uzamčena za dveřmi „vysoké kultury“. Je to „způsob myšlení“, který se ve svém postoji vyjadřuje k aktuálnímu světu a tím ho mění.

Literatura:

- BLÁHA, J. (2007) *Křižovatka geneze moderního malířství a hudby*. Praha: PedF UK 2007. ISBN 978-80-7290-291-0
- FULKOVÁ, M. Vše v jednom: metafora kultury jako textu a jeho intertextová povaha. *Výtvarná výchova*, 2009, roč. 49, č.2-3, s. 4-9. ISSN 1210-3691
- DYTRTOVÁ, K. (2006) *Čas, prostor, hudba a výtvarné umění*. Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2006. 138 s. ISBN 80-7044-765-6
- GOODMAN, Nelson. (2007) *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8
- HANÁKOVÁ, P. (ed.) *Výzva perspektivy. Obraz a jeho divák od malby quattrocenta k filmu a zpět*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1625-6
- KOPČÁKOVÁ, S. (2009) *Slovo o umění bez slov. (Hudobnoestetické a interdisciplinární úvahy)*. Prešov: Prešovský hudobný spolok Súzvuk, 2009, s.104. ISBN 978-80-89188-22-2
- MERLEAU – PONTY, M. (2008) *Svět vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-60-7298-287-5
- RAUDENSKÝ, M. Hra v grafickém umění. Ústí n. L: FUD UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-062-4

O autorovi

Doc. Kateřina Dytrtová, PhD., pracuje na Katedře výtvarné kultury PF UJEP Ústí nad Labem, zaměřuje se na otázky zprostředkování umění a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů. Doktorská studia byla zaměřena na komparaci vizuálních a hudebních oborů.

Kontakt:

katerina.dytrtova@ujep.cz

About the author

Doc. Kateřina Dytrtová, PhD., works at the Department of Art Culture at the Pedagogical Faculty, J.E. Purkyně University in Usti nad Labem. Her focus of interest is the problematics of art mediation and embedding of instruction into the visual art theory. Her PhD. program dealt with comparison of visual and music branches.

Contact:

katerina.dytrtova@ujep.cz

Videoart a jeho pozice ve vzdělávacím systému ve vztahu k výtvarné výchově a audiovizuální a filmové výchově

Marie Hlávková

Abstrakt A:

Příspěvek se zabývá analýzou pozice videoartu v současné výuce výtvarné výchovy, s ohledem na kompetence audiovizuální a filmové výchovy. Neexistuje jasné vymezení obsahu a cílů výtvarného videoartu ani audiovizuální a filmové výchovy a tento článek si klade za cíl problematiku více ozřejmit a pokusit se o orientační pracovní vymezení.

Klíčová slova A:

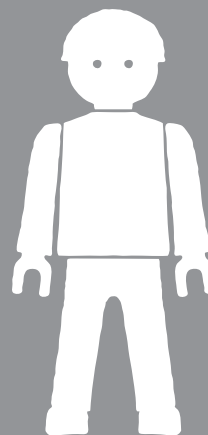
Videoart, audiovizuální a filmová výchova, film, výtvarná výchova

Abstrakt B:

The report analyses a situation of videoart in recent art education, considering competencies of audio-visual and film education. There is no clear delimitation of contents and goals of videoart neither of audio-visual and film education and this article proposes to elucidate the matters more and to try to define the orientation of the work.

Key words B:

Videoart, audio-visual, film education, film, fine art



V únoru 2010 jsem navštívila přípravný seminář k přehlídce výtvarných oborů ZUŠ v Hradci Králové s názvem Audiovizuální tvorba ve výtvarných oborech ZUŠ. Hlavním bodem zde bylo definování toho, jaké audiovizuální a videoartové výstupy z výtvarných oborů ZUŠ je možné na přehlídku výtvarných prací zařadit a dle jakých základních kritérií je hodnotit.

V současné době mnoho pedagogů se svými žáky v hodinách výtvarné výchovy hledá cestu k novým médiím a videu a výsledkem je často něco, co bychom mohli označit jako film či videoart. Ovšem ve všech těchto případech se vynořuje otázka: Která videa ještě spadají do kompetence výtvarné výchovy a tudíž i výtvarné přehlídky, a která již nikoli? Velmi často se totiž výsledek snaží přiblížit formě klasického filmu a pokouší se využívat základních postupů filmové řeči, kdežto odhlíží od výtvarného konceptu. Jedná se tedy ještě o výtvarný počín nebo o „film“, který patří na přehlídku filmovou, přestože vznikl v hodinách výtvarné výchovy? Ocítáme se tedy na neprobádaném území a v situaci, kdy se teprve konstituují a definují pravidla pro práci s videem v hodinách výtvarné výchovy.

Situaci v současné době komplikuje především nejasné vymezení předmětu Audiovizuální a filmová výchova a neexistující časová dotace pro tento předmět v systému základního a středního vzdělávání. Na webových stránkách Výzkumného ústavu pedagogického se dočteme: *„Přestože je téma filmové/audiovizuální výchovy stále více diskutované, není filmová výchova pro potřeby současného všeobecného vzdělávání definována, nemá zpracované cíle ani vzdělávací obsah a není vytvořen metodický materiál, který by popisoval možnosti jak zařadit a realizovat filmové vzdělávání na základních a středních školách.“* (Výzkumný ústav pedagogický, 2009).

Tento stav, který stále trvá, neboť dosud nebyly kompetence audiovizuální a filmové výchovy vymezeny, se velkou měrou odráží v praxi výuky výtvarné výchovy - respektive v praxi výuky videoartu. (Pro potřeby tohoto článku budeme čistě výtvarné video nazývat videoartem.) Do této části výtvarné výchovy, zabývající se prací s videem, totiž nekonstituovaný obsah audiovizuální a filmové výchovy nenápadně proniká, ovšem nejedná se o vědomý reflektovaný průnik dvou předmětů a žádoucí mezioborové souvislosti, ale o nekoordinované instinktivní splývání a prosakování do sebe dvou nejasně vymezených oborů, jejichž výsledkem je zmatek v kritériích hodnocení výsledných video projektů a nejasnost, „o co se vlastně jedná“.

V současné době totiž zároveň neexistuje vymezení toho, jaký typ práce s videem ještě spadá do kompetencí výtvarné výchovy tak, aby nebyly překračovány hranice k dalším disciplínám. Videoart jako součást výtvarné výchovy nemá žádnou metodiku a tudíž pedagogo-

vé, kteří většinou nebyli vůbec vzdělávání v dějinách videoartu a filmu, tak nemají vodítko při rozlišování, co je videoart a jak jej oddělit od klasických filmových disciplín. V několika případech pedagog výtvarné výchovy, s nímž jsem se setkala, vůbec netušil, jak takový videoart vypadá, a ulpíval při práci se svými žáky na klasických filmových postupech, filmu hraném a dokumentárním, které pak prezentoval jako výtvarné umění. Tím nechci v žádném případě kritizovat dotyčné pedagogy, naopak, velice si vážím jejich filmového zápalu a rozsáhlého samostudia v oblasti audiovize. I mě samotné trvalo nějakou dobu, než jsem si díky historickým souvislostem uvědomila stírání hranic mezi audiovizuální, filmovou a výtvarnou výchovou, které považuji za matoucí, pokud není pojmenováno.

Na zmíněném semináři při přednášce Profesora Rudolfa Adlera tedy vykristalizovalo poměrně jasné vymezení, které bych ráda nastínila, neboť mi připadá pro účely výtvarné výchovy nosné. Film rozděluje Profesor Adler na tři kategorie:

- 1) Dokumentární film - zachycování reality.
- 2) Hraný film - příběh nesený jednajícími postavami - tragédie, komedie, drama.
- 3) Výtvarný film a animace - tvary, které využívají výrazového aparátu audiovize s důrazem na výtvarný koncept.

Oproti tomuto jasnému vymezení Martin Čihák ve svém článku o filmové výchově hranice opět mírně rozostřuje. *„Ve své podstatě je film uměním či dovedností vytvářet na ploše plátna světlé skvrny, které poutají naši pozornost a vybízejí k různým formám interpretace. To, že někdy takovou poslušnost skvrn na plátně vnímáme jako kontinuální pohyb postav či objektů, které svým tvarem (jeho určitou stabilitou) a chováním upomínají na postavy a jevy známé z běžného života, je jen jedním ze způsobů, jak může film být.... V oblasti chápání prostoru je možné vést cestu od filmu jako záznamového média reality před kamerou, přes nástroj k vytváření iluzivních příběhů, až k možnosti filmu vytvářet časoprostorovou realitu, která není jen imitací vnějšího světa.“* (Čihák, 2007)

Přestože tedy Čihák pojímá vnímání filmu v kontextu budoucí audiovizuální a filmové výchovy velmi široce a je zřejmé, že toto pojetí do sebe zahrnuje i výtvarné experimentální filmy, v konečné fázi se z mého pohledu dobírá opět k základním třem kategoriím, nastíněným profesorem Adlerem. V tomto smyslu se tedy nabízí možnost, že poslední ze tří kategorií - Výtvarný film a animace (Adler) či *„možnost filmu vytvářet časoprostorovou realitu, která není jen imitací vnějšího světa“* (Čihák, 2007), by mohla být považována za součást obsahu výuky směřované k práci s videem v hodinách výtvarné výchovy. Toto vymezení je pocho- pitelně pouze orientační a vychází z dějin filmu, nikoli z dějin samotného videoartu, který

lze považovat za samostatnou kapitolu v rámci historie výtvarného umění. Pokud by tedy posléze filmová a audiovizuální výchova získala časovou dotaci, pravděpodobně by takto vymezený „výtvarný film“ byl nedílnou součástí i audiovizuální a filmové výchovy, neboť patří do dějin filmu.

Výtvarný videoart se konstituoval v šedesátých letech 20.století a jediným posunem a změnou oproti předchozím výtvarným filmovým experimentům zde byla skutečnost, že byl natáčený na přenosnou videokameru, na rozdíl od původní filmové kamery s klasickým filmovým materiálem. (Proto „videoart“). Mezi hlavní představitele videoartu patří kupříkladu Nam June Paik, Bill Viola, Garry Hill, Woody Vasulka, Marta Rosler, Vito Acconci, atd. (Rush, s.9, 2007), kteří v mnoha aspektech organicky navázali právě na dřívější výtvarný film a animace, konkrétně na tři vlny avantgardního experimentálního filmu, jež mu ve filmové oblasti předcházely. Byli to totiž právě filmoví experimentátoři a avantgardní průkopníci, jako kupříkladu Man Ray, René Clair, Marcel Duchamp, Walter Ruttmann, Germaine Dulacová, Luis Buñuel či Fernand Léger, později Maya Deren, Stan Brakhage nebo Jonas Mekas a další (Ulver, s.37, 1991), kteří objevovali filmové výtvarné postupy, jež se staly základem a východiskem pro mnoho následných směrů jak v experimentálním výtvarném filmu, tak právě i v samotném uměleckém videoartu. Jména některých těchto umělců známe z dějin výtvarného umění a je tedy patrné, jak úzce se oblast avantgardního filmu s výtvarným uměním vždy prostupovala.

Z tohoto pohledu bych se přikláněla k variantě, aby právě tato oblast a tato východiska výtvarné práce s filmem a s videem spadaly do kompetence hodin výtvarné výchovy. S tím vědomím pochopitelně, že se pohybujeme na úzké hraně dvou oborů (výtvarné umění versus film), které se v bodě výtvarného experimentálního filmu a videoartu stýkají a prolínají.

Animace díky svému výtvarnému potenciálu spadá do hodin výtvarné výchovy zcela automaticky a nikdo o její pozici nepochybuje. Ovšem z mého pohledu je i tento bod poněkud sporný. Moje zkušenost při výzkumu videoartu vznikajícího na školách (Hlávková, 2008) je taková, že klasická příběhová a tudíž filmová složka v animacích výraznou měrou převažuje nad experimentováním s formou, stylizací kresby či avantgardními a experimentálními animačními postupy. (Tak jak s nimi pracoval kupříkladu Oscar Fischinger, Len Lye, Hans Richter (Ulver), později třeba Norman McLaren, Harry Smith, John Whitney nebo v Čechách kupříkladu Jan Švankmajer a další.) Výsledkem bývá velmi často film sice animovaný, který je ovšem nesený především příběhem a klasickým divadelním pojetím - pokračováním v renesanční formě nahlížení, kde jsou obrazové prvky propojeny podle jistých konvencí. (Vančát, s.159,

2009) Posléze tento film soutěží na filmových přehlídkách a obsahuje výtvarnou složku pouze tím, že se jedná o „nakreslené“ rozpohybované postavičky. Zde tedy vnímám ještě rezervu a možnost rozvoje. Příkladem budiž některé nezávislé filmy a animace, které v jistých částech, v relaci objektů, elementů či jejich skladbě, tuto konvenci přesahují. Narativní film není tedy protiklad našich snah, ale naše snahy nabízejí možnost mu hlouběji porozumět a vědoměji výtvarně pracovat s jeho segmenty. (Vančát s.204)

Pokud tedy shrnu svoje úvahy a i diskusi vzniklou na semináři Audiovizuální tvorba ve výtvarných oborech ZUŠ, výsledkem je zúžení práce s videem v hodinách výtvarné výchovy na formy, které používají prioritně výtvarných sdělovacích prostředků. Výtvarnými prostředky ve videu mám na mysli kupříkladu upřednostnění vizuální stránky nad stránkou dějovou, výtvarné experimentování s jednotlivými stavebními prvky videa, kupříkladu se střihem, zvukem, narací, efekty, typy záběrů atd., dále práci s výtvarným konceptem nebo s videem coby záznamem výtvarné akce. Z toho vyplývá, že filmy čistě dokumentární a hrané v tomto pojetí nespádají do kompetencí výtvarné výchovy, neboť jsou nesený jiným než výtvarným záměrem, přestože obsahují okrajově i výtvarné prvky. Pokud tedy pedagogové přikročí k využívání těchto forem, mělo by to být s vědomím, že překračují hranice výtvarné výchovy směrem k filmu, respektive k audiovizuální a filmové výchově a dostávají se do oblastí, kde platí trochu jiné zákonitosti, terminologie i způsoby hodnocení výsledného díla.

Ráda bych zdůraznila, že tímto rozčleněním nevylučuji úplně práci s dokumentem a hráným filmem v hodinách výtvarné výchovy, neboť i tyto filmové kategorie mohou obsahovat dominantní výtvarnou, vizuální či konceptuální složku, jak jsem již zmiňovala v odstavci o animacích. Kupř. klasik avantgardního filmu Walter Ruttmann vytvořil vynikající výtvarný dokument Berlín - Symfonie velkoměsta (Ulver, s.117, 1991) nebo současný videoartista Harun Farocki se dlouhodobě zabývá prací s filmovým dokumentem, který však používá konceptuálním způsobem. Stejně tak třeba avantgardní filmařka Maya Deren využívala v 50. letech 20.století postupů hraného filmu, ovšem sofistikovanou prací se střihem a s narací navazovala mj. na surrealistické filmaře a vznikly tak velmi rafinované výtvarné filmy s prvky tzv. „konkrétní iracionality“ (Ulver,s.129, 1991)

Pokusila jsem se v tomto článku nastínit problematiku nejasného vymezení práce s videem a audiovizuálními díly v hodinách výtvarné výchovy. Považuji za velmi podstatné, aby byl deklarován obsah a cíl výtvarné práce s videem, a také nastaveny jasné hranice mezi obory výtvarná výchova a audiovizuální a filmová výchova. Návrh vymezení, které zde prezentuji, je pouze orientační a jeho smyslem je otevření širší diskuse nad tímto tématem.

Literatura:

ČIHÁK, Martin. Metodický portál, Články: „Filmová výchova“ [online].15. 10. 2007. [cit.12. 03. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GI/1652/FILMOVA-VYCHOVA.html>.

HLÁVKOVÁ, Marie. Videoart a jeho začlenění do výuky na základních, základních uměleckých a středních školách. In HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J. (eds.) *Veřejnost a kouzlo vizuality*. Brno, Pedagogická fakulta MU, 2008, s.79-85. ISBN 978-80-210-4722-8

RUSH, Michael. *Video art*. London: Thames&Hudson, 2007. ISBN-10: 0-500-28487-3

ULVER, Stanislav. *Západní filmová avantgarda*. Praha, Český filmový ústav, 1991.

ISBN 80-70004-071-8

VANČÁT, Jaroslav. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě, Gnoseologické předpoklady analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1625-4

Výzkumný ústav pedagogický, Metodický portál, Články: „Filmová (audiovizuální) výchova“ [online]. leden 2009, [cit.12.3.2010]. Dostupný z WWW:

<http://old.vuppraha.cz/clanek/417>.

Mgr. Marie Hlávková absolvovala Pedagogickou fakultu UJEP v Ústí n.L. (obor ČJ-VV pro stř. školy, 1998). Studuje na KVK PF UJEP v Ústí nad Labem interní doktorandské studium, v oboru videoart. Spolu s Doc. PhDr. Jaroslavem Vančátem PhD., pracuje na projektu Metodika videoartu pro učitele.

Kontakt:

e-mail: marie.hlavkova@centrum.cz

Poznání materie jako prostředku k nonverbální komunikaci

Ivana Hývnarová Kubová

Abstrakt A:

Název příspěvku vychází z možnosti nonverbální komunikace mentálně postižených osob prostřednictvím materie. Součástí příspěvku je realizovaný projekt „Krok za krokem – od stopy ke kroku“, jehož cíle byly výtvarné, didaktické a sociální.

Praktické výstupy jsou připraveny k veřejné prezentaci (výstava s úvodním slovem) i k uspořádání demonstrativní ukázky v rámci výtvarně edukativní dílny, zaměřené k cílové skupině.

Klíčová slova A:

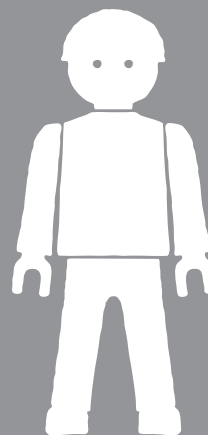
mentální retardace, psychopedická andragogika, Zelený domov, zážitkový model

Abstract B:

The name of the report results from the possibility of a non-verbal communication of people with mental disabilities through substance. One part of the report is a realized project "Step by step – from the foot print to the step", which aims were creative, didactic and social. Practical outputs are ready for a presentation in public (an exhibition with an introductory speech) and for organizing a demonstrative exhibit in the scope of an art-educational workshop focused on the target group.

Key words B:

Cephalonia, psychopedic, andragogy, green home, experience model



Cesta, cesta jako dráha, komunikační zdroj, kterým neustále plynou informace, cesta na které se něco stalo, cesta jako materie pokrytá stopami těchto událostí. Záleží jen na nás být těmito informacím otevření, naučit se v nich číst, použít vhodné prostředky, které nám pomohou zviditelnit, odhalit i ty události, které zůstaly skryty ve struktuře materie pod vrstvou stop nejčerstvějších.

Jedinečnost okamžiku s sebou nese každá stopa na cestě, podává zprávu nejen o situaci na ni, ale, a to především o aktérech, o jejich prožitcích i jejich nitru. Potkávání se stop minulých i současných je přítomno i ve výtvarném umění, výtvarném artefaktu.

„Umělecká díla plní určitou kognitivní funkci, mají schopnost orientovat lidské vědomí mimo sebe sama. Umělecká díla nejsou ani pasivní reprodukce skutečnosti, ani uzavřenou, autonomní skutečností, existují bez vztahu ke svému původci a příjemci. Naopak, prostředkují mezi nimi, jsou nositeli specifického sdělení a lidského dorozumívání. Jako prostředek přenosu určitých zpráv mohou být umělecká díla popsána v rovině lidské komunikace.“ (Chvatík 2001: 117).

Výtvarný projekt „Krok za krokem - od stopy ke kroku“ se uskutečnil v prostorách Vincentina ve Šternberku, jehož úplný název je Vincentinum – poskytovatel sociálních služeb Šternberk, příspěvková organizace.

Dům Milosrdenství Vincentinum byl založen jako dobročinný ústav pro mládež a dospělé s tělesným a zdravotním postižením 1.11.1889 v Praze na Letné. Byl prvním ústavním zařízením pro tyto osoby u nás. Postupně byl rozšiřován a přemístován. V roce 1939 až na 400 míst pro postižené. V 50. letech se muselo Vincentinum z Prahy přestěhovat. Část zařízení s dospělými chovanci byla přestěhována na Velehrad, dětská část do Šternberka.

S účinností od 1.7.2007 se na základě žádosti a posléze rozhodnutím Zastupitelstva Olomouckého kraje č.j. 5/UZ/18/39/2007 mění název ústavu na Vincentinum-poskytovatel sociálních služeb Šternberk, příspěvková organizace. Rezidenční sociální služby může poskytovat až 233 uživatelům. (Vincentinum, Výroční zpráva, 2007)

Klienti jsou vzhledem k svému postižení rozděleni do 4 domovů. Fialový domov, Žlutý domov, Hnědý domov, Zelený domov.

Zelený domov je oddělení pro ženy s diagnózou lehká mentální retardace. Je to prostředí velké komunity, ve kterém se spolu klientky denně setkávají řadu let. I přes možnost volného pohybu u nich přetrvává velmi silná sounáležitost se skupinou. Prvním cílem bylo „uvolnit“ klientky z prostředí, v kterém žijí, izolovat je od něj, procesem tvorby artefaktu vytvořit zónu soukromí, která je tolik potřebná k objevování vlastní identity.

Zelený domov se stal po dobu 1 měsíce mým pracovištěm a 3 z jeho 28 obyvatel mými „asistentkami“. Asistentka 1 (A1) věk 28 let, lehká mentální retardace, asistentka 2 (A2) věk 28 let, lehká mentální retardace, asistentka 3 (A3), lehká mentální retardace. Pojem mentální retardace je v tomto případě totožný s oligofrenií - čili s takovým stavem subnormální inteligence, na jehož počátku byl geneticky podmíněný patologický vývoj či organické poškození CNS vzniklé v prenatálním či postnatálním vývojovém období. Širší pojem než mentální retardace je prakticky založený pojem mentální postižení, který orientačně označuje všechny jedince s IQ pod 85 (Müller 2006: 21).

Nejznámější zdroj klasifikování mentální retardace, podle stupně postižení je 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací, která vstoupila v platnost v r.1992.

F 70- lehká mentální retardace- pásmo IQ 50-79

F 71- středně těžká mentální retardace- pásmo IQ 35-40

F 72- těžká mentální retardace – pásmo IQ 20-34

F 73- hluboká mentální retardace- pásmo IQ 0-19 (Franiok 2005: 35)

Bylo pro mě důležité uvědomit si specifika duševního vývoje a zvláštnosti osobnosti u mentálně retardovaných osob.

Některé z nich zde uvádím:

Infantilnost osobnosti, pohotovost k úzkosti a neurastenickým reakcím, sugestibilita a rigidita chování, nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „JÁ“, nerovnováha aspirace a výkonu, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, porucha interpersonálních vztahů a komunikace, malá přizpůsobitelnost k sociálním požadavkům, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, snížená mechanická a logická paměť, porucha vizuomotoriky. Více (Valenta., Krejčířová 1992: 19)

Vzhledem k diagnóze mých klientek jim byly metodické postupy, jichž jsem použila, přizpůsobeny v souladu s didaktikou mentálně postižených, s přihlédnutím na aktuální plán Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy. (Franiok 2005: 64)

Nyní již k vlastnímu projektu.

První věc, kterou jsem si na počátku realizace tohoto projektu uvědomila, že pokud klientkám nevytvořím dostatečné vnější a vnitřní podmínky, k rozvoji nonverbální komunikace prostřednictvím výtvarné tvorby nedojde.

Ústavní zařízení jim sice poskytuje možnost volnočasových aktivit, jednou z nich je činnost v arteterapeutických dílnách, ale dle mého zjištění (kromě několika ojedinělých prací) zde vznikají převážně práce podle předlohy, diktátu (výroba košíků, materiálové koláže, vyšívané dečky, malba na hedvábí, atd.). Při zhotovování těchto dekorativních předmětů však nedochází k zapojení intuitivní složky jejich osobnosti. Všudypřítomný rytmus pletených řad proutím, řad vyšívaných v raportech dodávající sílu a jistotu. Vytváření ornamentu na předmětech má pro klientky nezanedbatelný terapeutický význam, který ovšem nedovolí překročit hranici vlastní imaginace.

„Malování dekorativních a ornamentálních motivů je schopno překlenout bezradnost dítěte. Dekorativní práce vychází ze zákonitostí, které jsou dětmi přirozeně a vděčně akceptovány a sice rytmus a symetrie“. (Valenta, Krejčířová 1992:82)

Spolu s klientkami, projektem „Krok za krokem – od stopy ke kroku“, krokem – rytmus násobí ornament kroku... otevírat.

I. krok

Vychází ze schopnosti mých klientek nápodoby dekoru podrážek 3 bot, rozdílných dekorem a velikostí.

Cíl: technikou suchého pastelu vytvořit individuální dekor. Uplatnit svou fantazii.

II. krok

Využívá manuální zručnosti. Vytváření nových struktur na lepenkových podrážkách pomocí různých materiálů (papírová lepenka, provázky, sádrokartonářská síťovina, izolepa, lepidlo). V této etudě bylo vytvoření dekorativního vzoru složitější. Po ukončení práce byly zajímavé komentáře klientek „... to je bota na ping pong a to na spaní...“

Cíl: S použitím jiné techniky stejný jako u kroku I.

III. krok

Vytváření nových rytmů otiskem stop v písku. Pohybová aktivita mimo prostory ústavu. (hřiště pro plážový volejbal - poskoky v písku, - tanec „Kolo kolo mlýnský“, - „Pásla ovečky“, - „Had leze z díry“).

Cíl: 1. použít zážitkový model (pozorování stop po tanci, zpěv, modelování koulí z vlhkého písku), 2. motivovat k další pohybové aktivitě 3. určení sociální role (hlava hada), 4. rozvoj verbální komunikace v souvislosti s novými podněty.

IV. krok

V podmínkách Zeleného domova vytvořit technikou koláže, z připravených (technikou tisku

z výšky a hloubky) komponentů, znakový systém, který se bude použitím různého způsobu uspořádání měnit v nový významový celek. Tématem jsou tance z předchozí etudy a téma „Fronta v Penny marketu“.

Téma „Fronta v Penny marketu“ bylo zpracováno pouze A1, během řešení kompozice trvala na frontě zvláště pro děti a zvláště pro dospělé.

Cíl: aktivovat paměť, individuální přístup ve výtvarném řešení daného tématu.

V. krok

Kolektivní práce v grafické dílně. Téma „Tanec ve tmě“. Technika tisku z výšky.

Cíl: Poskytnout klientkám nové impulsy k práci v novém prostředí.

VI. krok

Prostředí ústavu. Témata „Tanec na louce“, „Kroky ve tmě“, „Kroky ticha“. Opět technika koláže. Komentáře k jednotlivým kompozicím:

„Kroky ve tmě“ – na otázku jakou kroky ve tmě budou mít barvu, okamžitá reakce A2 a A3 byla...přece červenou...

- A1...hlasité kroky jsem udělala žlutě...

- A2...jsou tam kroky co stojí u okna...

„Tanec na louce“ - A2 – propojila do jednoho formátu 3 pohybové aktivity (ovečky, poskoky, hada).

Cíl: Rozvinutí představ změnou témat konkrétních v abstraktnější.

Celý projekt sledoval především uvolnění kreativity pro plnění dalších úkolů, odblokování komunikačních brzd, motivovanost, imaginace, interakce sociální, uvědomění si svého já.

Poznatky.

1. Klientky na začátku projektu preferovaly práci ve skupině. „...my jsme tak zvyklé...“, ke konci projektu chtějí pracovat samostatně a odděleně.
2. Nejsilnější motivační účinek měl motiv tance „Pásla ovečky...“, středovost tanečních kroků se uplatnila v kompozicích klientek několikrát.
3. Prostředí grafické dílny bylo spouštěčem k samostatné činnosti A3. Do té doby pracovala pod diktátem A1.
4. Klientky jsou schopné do určité míry pracovat s abstrahovaným tématem. (Závěrečné artefakty tématu „Kroky ve tmě“ se od abstrahovanějšího tématu „Kroky ticha“ kompozičně příliš neliší).
5. Charakteristickým znakem většiny kompozic je dekorativnost, rytmizace.

6. Jejich manuální schopnosti a dovednosti mohou být využity v dalších uměleckých technikách. V plánovaném projektu „Krok sun krok“, budou výtvarné práce klientek realizovány grafickou uměleckou technikou 3 barevného linorytu.

7. Klientky byly schopné rozvíjet své tvůrčí schopnosti, rozvíjet svou imaginaci, rozšířit svůj nonverbální výtvarný slovník (A1 v závěru projektu začala vzniklé artefakty fotit mobilním telefonem).

Bez podmínek vnějších (dílna, materiálové zabezpečení, spolupráce s vysokoškolsky vzdělaným pedagogem výtvarné výchovy) nemohou se utvářet podmínky vnitřní (změna postoje k sobě samému, rozvíjení v oblasti kreativity, imaginace) a tím je oblast komunikace výtvarnými prostředky značně omezena.

Vyhodnocení artefaktů

Klientky po dobu 1 měsíce (10 dvouhodinových výtvarných etud), pracovaly se 2 rozsáhlejšími tématickými celky „Tanec“ a „Kroky“. Na různobarevných podkladech (bílý, černý,-zelený), použitím 160 otisků matric podrážek, (rozdílných velikostí, barevností, strukturou) vzniklo, technikou koláže, celkem 17 artefaktů. U všech byla tvarová i barevná kompozice vyvážená. Kompozice středová převažovala u „Tance“, u „Kroků“ diagonální. Preference čistých sytých barev. Ornament květu, vzniklý otiskem stop v písku se objevuje v různých modifikacích (práce A1, A2, A3 viz. obrazová příloha).

Závěr.

Díky tomuto projektu jsem měla možnost pracovat v prostředí pro mě do té doby neznámém. Seznámit se s lidmi, kteří v něm žijí a s kterými, alespoň doufám, budu moci pracovat na projektu „Krok sun krok“, který by měl na první navazovat . Tímto 2. projektem bych chtěla, aby nám klientky Vincentina ve Šternberku, volnou výtvarnou tvorbou mohly podat zprávu o svém světě.

Výsledky projektu „Krok za krokem- od stopy ke kroku“ dokresluje obrazová příloha včetně pro mě neočekávaných reflexí.

Závěrem bych chtěla poděkovat vedení šternberského Vincentina za možnost realizace tohoto projektu a mé asistentky ubezpečit, že má spolupráce s nimi nekončí.

Literatura:

FRANIOK, P. *Vzdělání osob se zdravotním postižením*. 1. vydání. Ostrava: OU-PedF, 2002.

ISBN 7368-80-150-1.

CHVATÍK, K. *Strukturální estetika*. 2. vydání. Brno: Host, 2001. ISBN 80-7294-027. MULLER, O.

Psychopedie-Andragogika. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1204-7

VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O., *Psychopedie - didaktika mentálně postižených*, Olomouc: UP-PF, 1992. ISBN 80- 7067- 211-0.

Mgr. Ivana Hývnarová Kubová akad. mal.

Kontakt

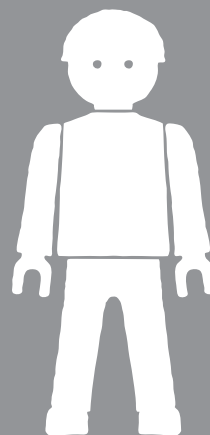
Olomoucká č. 16

785 01 Šternberk

E- mail: ivana.kubova@osu.cz

Tel: 776 705 546

Umělecko-revitalizační a inkluzivně-integrační princip začlenění mentálně hendikepovaných.



Kratochvílová Jitka, Pejčochová Hana

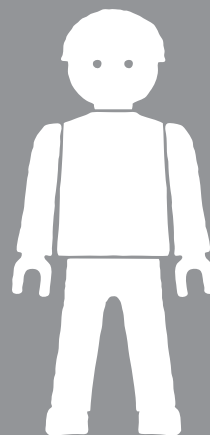
Abstrakt A:

Tento text zprostředkovává odpovědi na základní otázky adjunktivního vztahu vzájemné souvislosti integrace hendikepovaných skupin obyvatel a začlenění určitých architektonických prvků do okolí prostřednictvím street-artového zpracování.

Aneb proč autorky kladou do souvislostí mentálně hendikepované a jejich začlenění do společnosti a výtvarné zpracování fenoménu prostoru? A jaké proměny vzájemných vztahů tato metoda přináší?

Keywords A:

Hendikep, integrace, street-art



Abstrakt B:

This text mediates answers to basic questions of adjunctive relationships of a mutual link between the integration of handicapped individuals and incorporation of certain architectural elements through streetart interpretation. Or else, why authors put into context mentally handicapped and their integration into society and an artistic elaboration of the space phenomenon? And what changes of mutual relationships does this method bring?

Keywords:

Handicap, integration, street-art

Výtvarná výchova a výtvarná tvorba plní, mimo jiné, i funkci sociálního a socializačního činitele. Cílem našeho projektu je použít společnou výtvarnou tvorbu jako prostředek pro reintegraci společensky vyloučených skupin. Tvorba se zde stává médiem a současně katalyzátorem přinášejícím a rozdmýčejícím změnu vztahů mezi jednotlivci a tím postupně proměnu vztahu mezi určitými částmi lidské společnosti. Uznáváme, že tato svým způsobem řízená a direktivně přinášovaná příležitost k vzájemnému poznávání se a přepracovávání prekonceptů, nemusí být akceptovatelná pro všechny členy, ale domníváme se, že odvahu ke změnám postojů a zkoušení nových věcí, by v sobě měl hledat každý z nás.

Prvním z testů volnosti uvažování jednotlivce, který projekt studentům přináší, je nalezení souvislostí mezi na první pohled neslučitelnými prvky. Existuje souvislost mezi integrací hendikepovaných a začleněním určitých stavebních prvků do okolí prostřednictvím street-artového zpracování nebo toto spojení volili autoři projektu náhodně?

Souvislosti integrace hendikepovaných a začlenění určitých stavebních prvků do okolí prostřednictvím street-artového zpracování.

Jednotlivé živé organismy (včetně lidských bytostí) jsou k sobě poutány velkým množstvím interakcí, které je ovlivňují. Podobným typem vzájemného ovlivňování jsou vázány i organismy neživé včetně výtvarů lidské činnosti. V neposlední řadě dochází k vzájemnému ovlivňování živých organismů a neživých jednotek, za vlivů okolního prostředí a dalších činitelů.

Hlavním námětem umělecky a odborně orientovaného projektu: Umělecká tvorba jako prostředek integrace mentálně, zdravotně, sociálně a jinak hendikepovaných skupin do společnosti jsou pojmy:

Ekologie

Pojem *ekologie* se v nejširším slova smyslu zabývá vztahy **organismů a jejich prostředí a vztahem organismů navzájem**. Zkoumá tedy spojitost mezi jedinci a mezi jedincem a prostředím, její formy a různá pojetí její realizace. Jedná se velice variabilní pojetí relací, počínaje vztahem jednoho konkrétního jedince k ostatním (autoekologie), přes vztahy souboru jedinců (demekologie a synekologie) až k nejvyšší úrovni přírodních biomů. Současně s tímto biologicko-evolučním pojetím existuje sociologická subdisciplína ekologie zabývající se **vztahy mezi lidskými společenstvími a jejich fyzickým prostředím**.

Ve výtvarném umění se ztvárněním podobných vztahů zabývá Kateřina Šedá tvořící sociálně laděné happeningy a experimenty mající za cíl vyvézt zúčastněné ze zažitých stereotypů

nebo sociální izolace. Zajímavým příkladem je například projekt **Duch Uhystu**, v němž se jednalo o pokus o zachycení ducha hornolužické vesnice Uhyst. Obyvatelé měli za úkol, jednou čarou nakreslit svůj pohled na zvláštnosti obce. Výsledkem byla kolektivní kresba v kopiích vylepená najednou po celé obci. Autorka zachytila individuální pohledy na okolní prostředí a zároveň je zkomprimovala do pohledu jediného. Z individualit tak učinila kolektiv. Z teoretiků se osobnostními a sociálními aspekty v tvorbě zabývá například Jitka Géringová (2009).

Začlenění do vztahů

Společnosti jsou organizovány na dvou úrovních, a to na úrovni *biotické a kulturní*. První je výsledkem *soutěže* a zahrnuje i *symbiotické vztahy*; druhá je jakousi nadstavbou založenou na *komunikaci a konsenzu*. Jedním z příkladů symbiotické soutěže je **město**, kde se tato odráží například v jeho prostorovém uspořádání. (tzv. teorie koncentrických zón) Město funguje na principu **koncentrace a segregace** (resp. tendencích různých skupin a institucí umístit se v různých částech měst) a **principu invaze a úspěchu** (starší obyvatelé jsou na principu soutěže vytlačováni a nahrazováni novými).

Způsob začlenění živočichů do společenství, jehož účelem je splynutí (na základě povrchové podobnosti) označujeme jako **mimikry** nebo **mimeze**. A právě ono začlenění či splynutí je jedním z hlavních témat našeho projektu. Jaké výhody a nevýhody přináší splynutí? Co jedinec musí pro začlenění obětovat, co nového mu přináší? Jakými způsoby se začleňují zvířata a jakými lidé?

Druhá úroveň organizace společnosti - kulturní (resp. sociologická) v sobě zahrnuje *jednání lidí ve společnosti, sociální interakci, sociální skupiny, sociálních fakta, společenské systémy anebo sociální změny*, ale i způsoby začlenění jedince do společnosti, tedy **socializaci**.

Je třeba poznamenat, že socializace rozhodně není pasivním dějem, kdy je člověk formován tlakem společnosti, ale jedná se o vzájemnou interakci lidských potřeb a působení společnosti, kultury a jazyka (Holý 2005, s.36). Narušení vzájemných valencí je vnímáno jako rušivý prvek.

Z českých umělců se specifickému problému navazování vztahů či začleňování se do nich věnuje Eva Koťátková. Ve svém projektu „Rozhovor přes stěnu“ zapojuje do specifického způsobu komunikace jednu ze svých sousedek v důchodovém věku. Mimo jiné tak otevírá problematiku neosobních vztahů panujících i mezi lidmi, jejichž životy odděluje pouze panelová stěna. Tímto poukazuje na hypotetickou blízkost (slyšet je skoro všechno) a současně odosobnělou vzdálenost mezilidských vztahů moderní lidské společnosti (a některých jejích členů obzvláště).

Prostor města a vztahy v něm ve své tvorbě reflektují i streetartoví umělci. Umísťují svá díla ve veřejném prostoru našich měst (ulice, zdi, autobusové zastávky, podchody, dopravní prostředky atd.) a rozehrávají tak denně **komunikační hru s kolemjdoucím**. Často pracují anonymně, používají ve své tvorbě symboly, piktogramy, loga a známé ikony naší kultury, které významově **recyklují, přetvářejí, uvádějí v novém kontextu**, a tím je posouvají do nových souvislostí. Streetartová díla tak často vyjadřují politické názory a osobní postoje svých autorů, kteří skrze ně glosují a komentují určité události. Street art se stal jakousi novou formou komunikace, která se pomocí vizuálního kontaktu denně odehrává ve veřejném prostoru.

Využívá již existujících komunikačních kanálů. Parazituje na informačních systémech. Ve své snaze se přiblížit divákovi často využívá reklamního jazyka, zábavných forem (např. komiksových prvků) a hry.

„Umístěním díla na ulici jeho tvůrce úmyslně pracují se vzniklými architektonickými juxtapozicemi a současně se sociálním kontextem, který fyzické umístění díla obklopuje. Streetartový umělec vytváří specifickou situaci pro každého, kdo jde kolem. Počítá s reakcí kolemjdoucího – ať již zápornou nebo kladnou – a tím pádem se zformováním náhodné divácké komunity“. (Pospiszyl, 2007, s.6)

Opakem pojmu socializace je **diferenciace** (případně **dezintegrace**), která v oblasti sociologie znamená zvyšování individuálnosti, odlišnosti jedinců anebo zvyšování sociálních nerovností mezi nimi.

Z hlediska lidských společenství existují určité skupiny obyvatel, které jsou ve větší či menší míře *odsouvány na okraj* a diskriminovány. U většiny případů se jedná o „nálepku“, která není jedincům přirozeně vlastní, ale je jim přisouzena intaktní společností. Odstraněním inkorporačních pochybení dochází k harmonizaci.

Náprava / revitalizace / inkluze

Diskriminaci určitých skupin obyvatel lze odstranit jejich zapojováním do běžného života společnosti. *„Má-li si člověk vytvořit pozitivní sebeobraz a identitu plnohodnotného člena společnosti, je důležité, aby jedinci, kteří se z jakéhokoli důvodu od většiny populace odlišují, nebyli izolováni, ale naopak začlenění do všech běžných institucí společnosti, tj. rodiny, školy, práce atd. Tím, že se prokáže, že společnost se snaží je přijmout, je zdůrazněno, že jsme si rovni“* (Canevaro a kol., 1996).“

Zahrnutí, zapojení nebo znovu zapojení těchto jednotlivců či skupin obyvatel do života majoritní společnosti se nazývá **inkluze**.

Městská budova, prostor nebo zeď se v našem projektu stávají artefaktem symbolickým. Stavíme je s cílem vymezit prostor, oddělit vnitřní a vnější, vlastní a cizí, bezpečné a nebezpečné. Otázkou je zda stavíme budovy a zdi na pravých místech. Nabízí se zde souvislost s historickou **segregací** hendikepovaných občanů za zdi a ploty.

Potřebujeme ploty a zdi ještě dnes? Odstraňujeme je způsobem s rychlostí, která vyhovuje oběma stranám?

Zeď, která bude hlavní součástí projektu, plochou pro výtvarné aktivity a projekty, místem setkání všech participujících a zároveň také jakousi symbolickou bariérou, která by měla připomenout stále ještě příliš „vysoké“ zdi, s kterými se hendikepovaní denně setkávají ve svém běžném životě a které jen pomalu mizí z našich měst.

Naším cílem je oslovit veřejnost, konfrontovat ji s tvorbou hendikepovaných, jejich naturelem i přítomností v běžných veřejných prostorech. Výtvarné dílny budou zcela přístupné veřejnosti. Opět se zde nabízí paralela se streetartovým uměním, které bojuje o přízeň diváka (neustále se vyvíjí a hledá nové techniky, náměty, experimentuje) a nečeká pasivně, až si ho divák najde v galerii.¹ A symbolicky tak opět padá zeď – tentokrát ta, co odděluje umění v galerii, uzavřeném elitním prostoru, který navštěvuje jen určitý vzorek populace, od většiny společnosti.

Integrace výtvarnou cestou

Výtvarným projektem propojujeme oba řešené problémy. Na objektu, který může být symbolickým znázorněním rozdělení, ale i spojení, je vizuální formou znázorněn fenomén skrývání, ukrývání, hledání, ale i nalézání a zviditelňování. Tímto přístupem je v podstatě otevřena problematika revitalizace architektonického členění prostoru i členění prostoru sociálního.

Jednotlivým prvkem je výtvarná technika, použitý materiál a částečně i barevnost.

Pokoušíme se zvyšovat citlivost ve vnímání každodenních běžných věcí, které často míváme bez povšimnutí. Uvažujeme, proč zůstávají nepovšimnuty, a pokoušíme se nalézt způsoby, jejich zviditelní nebo nestandardního použití či umístění. Důležitým aspektem je návaznost na každodenní život. *Co dělám, když chci být vidět např. v kolektivu, v silničním provozu, v reklamě? Co dělám, když nechci být vidět? V jakých situacích nechci být vidět? Co dělají zvířata, pokud se pokouší maskovat a proč? Je možné maskovat se ve městě? Na co se pokouší např. architekti upozornit, co se naopak pokouší ukrýt? atd.*

Specifikace pozic a získaných zkušeností hlavních aktérů podílejících se na projektu

Studenti - Za jeden z největších kladů realizace projektu považujeme, pozvolný přechod studentů učitelství do role pedagoga řídicího aktivity klientů. Nahrazuje instituci průběžné pedagogické praxe, která na KVK v této době chybí. Umožňuje studentům testovat jednotlivé nápady a přístupy za odborné asistence a konzultací didaktiků a odborníků.

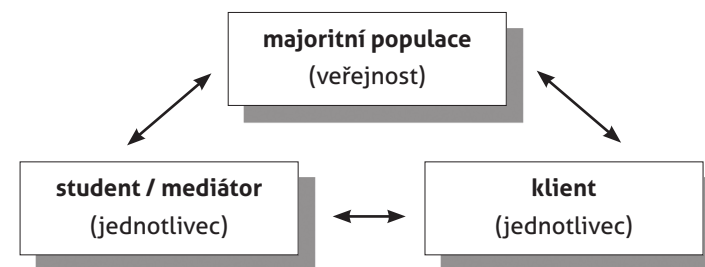
Pro vyučující přináší možnost sledovat vývoj vzniku celého projektu a korigovat přešlapy a opomenutí studentů. Snižuje se pravděpodobnost, že student vstoupí do pedagogické situace nepřipraven a možná negativní zkušenost ovlivní nejen jeho vztah k pedagogické činnosti, ale i přístup klientů k další možné spolupráci. Nejedná se ovšem o formu striktního realizování návrhů a nápadů didaktiků či odborníků. Zmínění zde vystupují pouze jako průvodci a rádci. Výrazným způsobem se tak zvyšuje pravděpodobnost pozitivních výsledků pedagogické etudy studenta. V případě negativního vyznění je didaktik i odborník přítomen celé akce a může následně pomoci studentům hledat možné chybné prvky v jejich práci, což je hlavně pro začínajícího učitele pomoc neocenitelná.

Právě oni a „umělci“ jsou ideální skupinou pro zprostředkování zkušenosti „jiné“ komunikace. Umělec (může to být i student) je prostřednictvím svých děl v neustálém dialogu s veřejností/obecenstvem a načerpává mnoho podnětů a zkušeností. Zkouší efektivnost výtvarných výrazů, jejich vlivy na okolí a reakce diváků. Proto se domníváme, že právě studenti výtvarné výchovy budou ideálními průvodci v dialogu člověk / tvůrce a člověk / divák.

Desatero bodů přínosu absolvování akce pro studenta učitelského oboru:

1. přehled systému sociální péče určeného pro osoby s postižením / handicapem
2. ukázky konkrétních programů nabízených centry
3. ukázky výtvarné práce s klienty a specifikace výtvarného projevu klientů s různým handicapem
4. návštěva konkrétního centra, setkávání s klienty resp. skupinami klientů
5. teoretické informace v rovině speciální pedagogiky
6. teoretické informace o vzdělávání osob se znevýhodněním včetně výtvarného vzdělávání – jejich specifikaci a možná omezení
7. konzultace s odborníky pracujícími v jednotlivých organizacích nad vlastními návrhy výtvarných činností
8. možnost realizace vlastního výtvarného programu
9. zpětná vazba odborníků na klady a zápory jednotlivých realizací
10. zkušenost s teoretickou přípravou projektu včetně řízení a organizace práce jednotlivých studentsko- klientských skupin

Klienti - Využíváme výtvarné tvorby jako specifického prostředku vyjádření a komunikace. Jako velmi přínosné sledujeme, že vizuální komunikace primárně nepoužívá verbálních prostředků a výrazů. Klient, který se ve svém životě mohl setkat s nepochopením nebo nepochopením při verbální a sociální komunikaci s okolím, tak získává novou formu bezeslovní vyjádření svých dojmů, pocitů, nálad či vnímání světa kolem sebe.



Obr. 1 Komunikační kanály a směry komunikace v projektu otevírané a rozpracovávané.

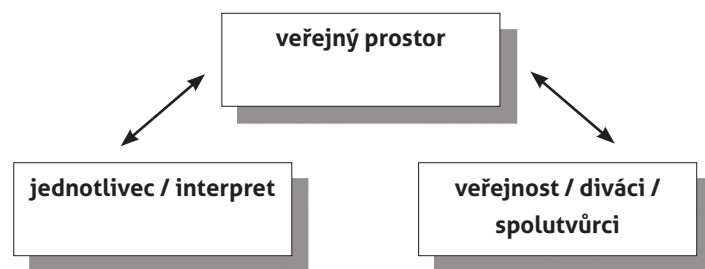
Klient je rovnocenným členem řešitelské skupiny, která se podílí na splnění úkolu rovným dílem. Hlavní roli hrají autorské skupiny tvořené studenty a klienty ve poměru jeden na jednoho. Vzniká tak heterogenní skupina, která se bude snažit nalézt vlastní originální řešení výtvarného zadání, protože cílem není malovat na zeď, ale originálním způsobem řešit zadaný úkol a uvažovat o problematice s ním spojené. Nechceme klienty situovat do pozice „přidavačů“, kdy dostanou vymyšlený a předpřipravený úkol, který pouze manuálně vyplní, protože se jedná o pozici, kterou jim současná společnost v některých případech poskytuje. Vybírají široké rámcové téma a připravují aktivity podporující rozvoj vnímání problematiky. Současně v průběhu tvorby do jisté míry regulují formu práce, protože jako studenti výtvarné výchovy mají více zkušeností s převodem myšlenek a prvotních nápadů do funkčního a vypovídajícího výtvarného artefaktu.

Vlastní podoby malby, její motiv a námět budou vznikat v průběhu akce, za přispění všech členů skupiny. Studenti tedy neurčují CO, ale pouze kultivují způsob JAK.

Proměny vzájemných interakcí

Oslovovanou skupinou je i veřejnost, která bude konfrontována s tvorbou hendikepovaných, jejich naturelem i přítomností v běžných veřejných prostorech. Vizuální vyjádření umístěné

ve veřejném prostoru otevírá dialog autora artefaktu a diváka. Každý sem vnáší svůj vlastní a specifický úhel pohledu. Důležité je zdůraznit, že výtvarné dílo může existovat pouze ve vztahu autor (tvůrce) – divák (recipient). Do tohoto vztahu tedy musí vstoupit oba, každý ze své strany, aby se setkali v individuálním transakčním spojení.



Obr. 2 Veřejný prostor jako prostředník vzájemné komunikace společnosti a jednotlivce.

Další nespornou výhodou vizuální komunikace, kterou využíváme, je zastavenost v čase. Slova plynou a člověk se k nim může vracet pouze prostřednictvím své paměti nebo záznamových médií, ale vizuál zůstává relativně neměnným. Mění se pouze náš úhel pohledu.

Za důležitý aspekt projektu považujeme oboustrannou zkušenost, kterou evokuje. Přináší základní navození a rozpracování vztahů student / klient a klient / student respektive klient / student / společnost. Přináší oboustranné obohacení: všichni zúčastnění si odnesou nové zážitky, zkušenosti, porozumění a pochopení. Vstup do veřejného prostoru je aktem odrytí před veřejností. Znovu otevírá otázky izolace klientů v ústavech a denních center a jejich pseudo-integrace do společnosti, která však ve většině případů zůstává pouze tolerantní, nikoliv otevřenou.

Poznámky:

1 Pro streetartový proud je typická široká škála technik a námětů. Využívá klasické graffiti techniky jako je: kresba fixem či sprejem (český MASKER), stříkané graffiti, válečkové graffiti a jejich kombinace (brazílský streetartista ZEAO a jeho nezapomenutelné ornamentálně zdobené poklopy kanálů, známý italský umělec BLU). Experimentuje a hledá techniky nové: práce se šablonou (britský BANKSY a jeho vůči společnosti a jejím předsudkům kritická díla - např. šablona líbajících se policistů), s nálepkou (MISS VAN), s plakátem (český AHOY a PASTA), billboardem (francouzský umělec ZEUS, český PASTA), 3D graffiti (český umělec Jan Kaláb alias POINT, nizozemský umělec ZEDZ), či jiné trojrozměrné instalace (Američan Mark Jenkins), mozaiky vyrobené z nejrůznějších materiálů (celosvětový projekt INVIDERS). Čím dál častěji je vidět i světelný street art, kdy umělci pomocí projektoru přenášejí na fasády domů světelné obrazce, taggy, nebo krátké animované příběhy či videoprojekce. Někteří autoři využívají dokonce proudícího vzduchu větracích šachet metra k nafouknutí obřích objektů ušitých z padákoviny (český tvůrce EPOS) nebo svařených z fólií. V neposlední řadě nesmíme zapomenout ani na další vtipné úpravy, např. odpadkových košů, laviček, silničních značek (slavný Američan Brad Downey), přechodů a semaforových panáčků (český streetartista Roman Týc) nebo na obkreslování stínů (český umělec Tomáš Vaněk), barvení dlažebních kostek či oblékání stromů v parku do pletených šál (americká umělkyně KNITTA).

Literatura:

- GÉRINGOVÁ, J. Dialog tvořivosti a sociability. In: *Mezi viděným a věděným*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2.
- GOODMAN, N. *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa 1996. ISBN 80-7115-120-3.
- HOFSTEDE, G. *Kultury a organizace. Software lidské mysli*. Praha: UK FF 1999. ISBN 80-85899-72-8.
- HOLÝ, I. *Úvod do sociologie*. Brno: MU 2005. ISBN 80-210-3855-1 (brož.).
- HILL, G. *Moderní psychologie*. Praha: Portál 2004. ISBN: 80-7178-641-1.
- POSPISZYL, T.; LÉKÓ, I. *Street art Praha*. Praha: Arbor vitae 2007. ISBN 978-80-86300-99-3.
- Eva Koťátková - *Rozhovor přes stěnu*. [online] Kabinet. Galerie pro současné umění. [citováno 2.4.2010]. Dostupný : <http://www.kabinett.cz/index.php?dokumentace=kotatkova>.
- Proč je inkluzivní vzdělávání výhodnější?* [online]. Dobromysl. [citováno 2.4.2010]. Dostupný z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1102>
- The ghost of Uhyst*, 2009. Über tage 09. Kunstprojekte für das Lausitzer Seenland. [citováno 2.4.2010]. Dostupný z: http://www.ueber-tage.de/seda_english.html

Mgr.Hana Pejčochová

Kontakt:

Katedra výtvarné kultury PF UJEP Ústí nad Labem

Stará 49, Ústí nad Labem, 400 11

pejcochovahana@seznam.cz

Mgr.Jitka Kratochvílová

Kontakt:

Katedra výtvarné kultury PF UJEP Ústí nad Labem

Stará 49, Ústí nad Labem, 400 11

ji.kra@email.cz

Hranice oboru

Eva Mráziková

Abstrakt A:

Text se v podobě glosy zabývá pozicí výtvarné výchovy v současném multioborovém světě. Na základě rozostřenosti hranic oboru jsou pokládány otázky, kde je jeho místo a jak jej uchopovat. Důraz je kladen především na vysokoškolskou podobu výtvarné výchovy, která je v současnosti vystavena tlaku v rámci restrukturalizace vysokého školství a nových podmínek (hodnotící systémy, profesionalizace a specializace oborů). Text je vystaven jako aktivistická výzva k znovuotevření debaty o pozici a podobě oboru.

Klíčová slova A:

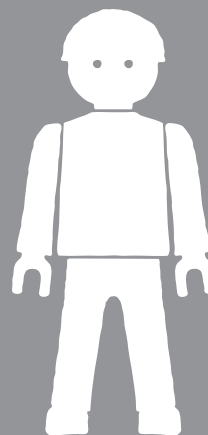
výtvarná výchova, současná vizuální kultura, vysokoškolský systém, pedagogika, teorie výtvarné výchovy, tvůrčí činnost

Abstrakt B:

In a shallow, short view this article is focused on position of art education in contemporary multi-branch living. Author is aimed at asking questions about the main pointing of art education, it's characterization and taking place in academical frame. Under the pressure of the reorganization of the academical system in the Czech republic (new evaluation framework, profesionalization and specialization), the branch is faced with an unsure future. Glossarial questions can open a new communication.

Key words B:

education of art, contemporary visual art, academical system, pedagogy, theory of art education, creative work



Současná hudba je plná remixů, coververzí, je stavěna na odkazech a posunutých citacích a plná tajemných zkratků určujících škatulky neo-, nu-, lo-fi. Literatura paroduje sama sebe, transformuje klasické texty pomocí nového příběhu, objevuje staré prostřednictvím aktuálních tendencí. Recyklace v módě je více než nadužívaná – staré sako pošíité reflexními nášivkami a neonovým tylem, eklektické mixy. Výtvarné umění se odehrává v oblastech sociologie a filozofie, hudby, literatury, divadla, politiky a ekonomie. Ale vedle toho stále existuje i to základní, ten krystalicky čistý výchozí bod, status, z něhož se čerpá odedávna a k němuž se odkazujeme. Jak hledat a uchopovat v takové době hranice oboru, jež je sám rozvolněn v největší míře a uzurpován silnějšími sestřičkami a bratříčky (pedagogika, psychologie, výtvarné umění, teorie vizuální kultury)? Je důležité tyto hranice stanovovat a zabývat se jejich metodologickým popisem?

Výtvarná výchova v sobě slučuje v určitém poměru teoreticko-didaktické roviny s tvůrčím zážitkem. Její hranice, tedy kde začíná a končí, jsou nezřetelné také proto, že ji vnímáme v kontextu školského systému, v kterém je realizována. Jiné momenty akcentujeme ve výtvarné výchově na základní škole, na specializovaných uměleckých školách, zcela jiné charakteristiky nás ovíjejí, uvažujeme-li o výtvarné výchově v rámci vysokoškolské přípravy na pedagogických školách. A přesto je to stále stejná výtvarná výchova.

Jednoduché by bylo, existoval-li by nějaký vyšší institut, kde bychom se zeptali – Je toto výtvarná výchova nebo se již pohybují v psychologii? Je toto ještě výtvarná výchova nebo jsem už v umění? Jenže takový arbitrární orgán neexistuje. Veličiny teorie výtvarné výchovy se dohadují, má-li v oboru převážít výsostně teoretické hledisko, zážitkový systém nebo důraz na praktickou tvorbu. Dokáže učitel výtvarné výchovy kultivovat a zaujmout obyčejné (jak strašlivě alibistický výraz je za tím skryt!) posluchače (děti, žáky, studenty) na základě osvojení teoretických poznatků s minimem skutečných tvůrčích zkušeností? A na druhou stranu: je-li učitel dobře vybaveným umělcem (jak relativní a „neohraničené“ je to slovo) s hlubokou empatií a bezbřehou kreativitou, dokáže své konání vhodně reflektovat a předávat dál, tak aby jenom „neučil umění“, ale především kultivoval a pomáhal usouvztažňovat svět? Už jen složitost předchozích dvou souvětí, které popisují komplikovanost celého problému, dává tušit, že otázka *ohraničení* oboru je velmi těžká.

Výtvarná výchova je vlastně absolutně neohraničená a neohraničitelná. Vtahuje do sebe améboidní výběžky spřízněných oborů, nasává jejich poznatky a východiska a snaží se je aplikovat na tvůrčí počín, jež je stále ještě jejím základem. Je třeba, aby také jako obrovská houba vysávala tu nejlepší a nejvíce akcelerující kapalinu výtvarného umění

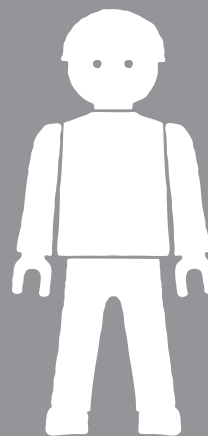
a kultury obecně. Musí být rychlá a přitom příjemná (žádné extra výstřelky), jednoduchá, ale vědět o všech hlubinách, co se jich v člověku a světě najde. Úžasně flexibilní stroj a přitom rustikální základna. Výtvarná výchova je takový multifunkční obor, což v období specializace studijních oborů dojmá. Ostatně často se také vysokoškolská výtvarná výchova stává jakousi přestupní stanicí nebo přípravkou. A rozhodně to není denunciační označení.

Je obtížné definovat jednoduše obor výtvarné výchovy. Stejně náročné je charakterizovat absolventa tohoto oboru, který bude šířit tuto filozofii dále a podle ní konat v hodinách výtvarné výchovy. Má být jen umělec? Jen teoretik? Jen učitel? Všechno dohromady? V jakém poměru namíchat koktejl, aby bylo vše ideální... V současnosti se stáváme svědky pohybů v rámci vysokoškolského systému, které doléhají novou silou na pedagogické fakulty obecně. Restrukturalizace vysokého školství a samozřejmá akcentace vědecko-výzkumného směřování jednotlivých pracovišť je především motivována systémovými a ekonomickými standardy evropského prostoru. Vysoké umělecké školy nyní bojují o vytvoření koncepce a realizace hodnotícího systému, který by umožnil vklouznout do změřitelných tabulek oblasti značně nezměřitelné – umění. V této souvislosti se jeví pozice výtvarné výchovy, v současnosti zakomponované do pedagogických fakult, značně ohrožená z důvodu výše naznačených rozvolněných obsahů oboru. Soustředí-li se vysokoškolská výtvarná výchova na akcentování jen teoreticko-didaktických rovin (v nichž se lze alespoň trochu pohybovat na vědecko-výzkumné úrovni) a vyrovnat se tak ostatním oborům na pedagogických fakultách, bude to ještě *výtvarná výchova*? A jak potom hodnotit *umělecké a tvůrčí* v rámci oboru, které do něj bazálně patří a na němž se vše teoretické staví?

Jistě existuje mnoho způsobů a modelů v rámci evropského a světového kontextu, jimiž je možné se inspirovat a zachovat tak obor výtvarná výchova, aby nezmizel ze základních škol a dejme tomu i ze středních. Aby v budoucnu dokázal dále kultivovat naše potomky, seznamovat je se světem umění a tvorby, obohacoval jejich estetické citění a pomáhal jim aktivně a kreativně zprostředkovávat nejen vizuální kulturu, ale svět obecně. Komunikační platforma na toto základové téma zde již mnohokrát vystala. Současná situace se stává však tím palčivější, čím nejasnější je pozice výtvarné výchovy v systému českých vysokých škol, podoby jednotlivých kateder a jejich budoucího směřování a zaměření. Vědecko-výzkumná cesta, úzká specializace na mezioborovou problematiku nebo akcentace tvůrčího principu? Na pedagogické fakultě? Na umělecké škole? Klasicky? Nově? Správně zvolenou cestu ukáže časová selekce, stabilita osobností oboru a také možná schopnost otevřeně riskovat. A mít na paměti rozvolněné, flexibilní, nejasné a mnohvrstevnaté hranice oboru.

Mgr. Eva Mráziková

Narozena 1976 v Mostě. V roce 2002 absolvovala magisterské studium na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, obor český jazyk – výtvarná výchova. Od roku 1998 pracovala jako kurátorka Galerie Emila Filly v Ústí nad Labem, v letech 2003-2008 zde působila jako ředitelka. V roce 2005 nastoupila studium doktorského programu v oboru Teorie výtvarné výchovy, jejím tématem je zprostředkování současného výtvarného umění a úloha výtvarné výchovy v tomto procesu. V roce 2009 spolu s Lud'kem Proškem iniciovala vznik nové nezávislé galerie Galerie NF v Ústí nad Labem. Eva Mráziková se zabývá volnou uměleckou tvorbou (kresba, instalace, video) a participuje na mnoha výstavních projektech v rámci současného výstavního provozu. V současnosti pracuje na Fakultě umění a designu UJEP a spolu s Jitkou Kratochvílovou kurátorsky koncipuje Galerii Koridor UJEP Ústí nad Labem.



Tvorba jednoduchých animací ve školním prostředí.

Radka Růžičková

Abstrakt A:

Příspěvek se zabývá prací žáků základní školy v jednoduchých animačních programech, hranicí mezi komunikační a výtvarnou složkou předmětu výtvarná výchova. Dále pak upozorňuje na míru improvizace a nutnost stanovení výchozích parametrů pro tvůrčí činnost dětí a nutnost kultivovat jejich vizuální vnímání.

Klíčová slova A:

výtvarná a mediální výchova, komunikace, interpretace, kultivace vizuálního vnímání

Abstract B:

The paper deals with the work of elementary school pupils in simple animation programs, the boundary between art and communication component of art education course. Then draws the attention to the degree of improvisation and the necessity of setting the default parameters for the creative activity of children and need to cultivate their visual perception.

Keywords B:

art and media education, communication, interpretation, cultivation of visual perception

Výtvarná výchova na základních školách prošla v posledním období řadou změn. Ať už je to vlivem nových mediálních technologií, tvorbou Rámcově vzdělávacích programů, či změnami na poli výtvarného umění vůbec, je nutné tyto proměny vizuálních znaků ve výuce reflektovat. Digitální technologie, které se stávají hybnou silou vizuálních oborů i života kolem nás, s sebou přináší také nová pojetí v myšlení o výtvarných dílech. Často stojíme na hranici výtvarnosti a jedinečnosti narativu tvůrčí činnosti. Pracuji s dětmi 2. stupně základní školy v oblasti výtvarné a mediální tvorby více než 5 let a tyto změny mohu z vlastní zkušenosti potvrdit.

Vzhledem k nutnosti oživení tvůrčí činnosti dětí v počítači nemůžeme setrvávat pouze u práce se statickými objekty. Zařadila jsem tedy do hodin mediální výchovy práci v jednoduchém animačním editoru PIVOT. Současné děti – mládež, která je odkojená barevnou televizí, počítačovými hrami, internetem, vnímá neustálé střídání rozdílných podnětů, jako přirozenou součást každodenní zkušenosti. (Raudenský, 2010, s. 80) Není tedy divu, že dynamická tvorba je pro žáky zábavnější – přirozenější.

Dalším významným faktorem těchto dynamických programů je jejich interaktivita. Díky ní žáci „vstupují“ do vzniklých obrazů a často v nich „mizí“. (Vančát, 2009, s. 211). Přenáší v interakci já – stroj do příběhů vlastní zážitky, zkušenosti, pocity, přání. Rozvíjí tak své analytické dovednosti a kreativitu. Vytváří si nové přístupy ve vnímání a hlavně v komunikaci.

Takový přístup ve výtvarné výchově otevírá prostor pro důležité a atraktivní mezioborové propojení. Je však třeba slevit z dřívějších zásad, které byly pro výtvarnou výchovu dosud stěžejní, obzvláště v oblasti estetiky. Výtvarnost je často nahrazena právě narativností vizuálního sdělení. Tvůrčí činnost žáků je především prostředkem komunikace.

Cílem takto pojaté výtvarně-mediální výchovy je rovněž kultivace vizuálního vnímání žáků všech multimediálních sdělení - reklamy, billboardů, internetových sdělení, článků v novinách či časopisech, ale v neposlední řadě také počítačových her.

To, že počítačové hry hýbou světem dětí školního věku – obzvláště pak chlapců ve věku 11 – 15 let, asi nikoho nezarazí. Jak moc jsou ale zmiňované děti vnitřně tímto fenoménem ovlivňovány, dohlédne už jen málokdo. I pro mě byla šokující některá zjištění, o nichž se v následujících řádcích zmíním.

Pracovala jsem se žáky 8. ročníku základní školy, tedy s věkovou skupinou 13 – 14 let. Protože program byl pro ně nový, seznámila jsem je krátce s ovládacími nástroji a nechala je volně tvořit. Většina chlapců prezentovala svou první animaci s nadšením a jejím obsahem byl boj, karate, smrt... Byl to samozřejmě odraz narativu již výše zmiňovaných počítačových

her. Po zhlédnutí výsledných animací chlapců celé třídy jsme se pokoušeli aplikovat dané situace do prostoru třídy: já – jakožto učitelka využiji pozice silnějšího i mocnějšího a budu obcházet jednotlivé chlapce. Ke každému se v daný okamžik zachovám jako silnější figura z jeho animace. To se jim samozřejmě nelíbilo. Dohodli jsme se tedy, že zkusí přepracovat svou animaci tak, aby se v ní změnila pouze bojovnost v jinou pohybovou aktivitu. Většina chlapců přetvořila karate na balet. Byla jsem překvapena nejen já, ale i sami žáci. Dosud netušili, že takováhle náplň příběhu by pro ně mohla být poutavou a zábavnou.

Veškeré softwary mají určitou výbavu nástrojů a přednastavených symbolů, která vede při tvůrčí činnosti k uniformovanosti. Je proto důležité, aby učitel zadával pro jednotlivé činnosti výchozí parametry. Chlapci tedy pracovali nejprve s prostředím pouze programu PIVOT, potom si mohli vytvořit v malování jednoduchý obrázek, který použijí jako pozadí a na závěr vložit pozadí z „nekonečného“ zásobníku internetu.

Sledováno bylo: v jakém prostředí působí panáček PIVOT nejpřirozeněji, ve kterém naopak komicky či nevhodně. Co je z hlediska atraktivity vizuálního zobrazení poutavější. Jakými prostředky vizuálního vyjádření autor dosáhl v němé animaci efektu pochopení obsahu příběhu.

Mediální výchova se s výtvarnou výchovou spojují právě v rovině interpretace jakéhokoliv typu díla. Vyhledáváním, pojmenováváním, objevováním cest významu se bortí bariéry učitel – žák, ale také žák A – žák B. Děti tak objevují svou vlastní identitu a postavení v nejbližší sociální vrstvě. Tato komunikace mezi nimi i dospělým probíhá na úrovni partnerství. To má na tuto věkovou skupinu veliký účín a žáci sami pak vyhledávají podobné činnosti, aby mohli prezentovat formou vizuálních zobrazení své zkušenosti, pocity, postoje. To vede (samozřejmě pod laskavým vedením učitele – vstřícného recipienta) právě k zmiňované nezbytné kultivaci vizuálního vnímání žáků základní školy.

Jak už napsal Marshall McLuhan (McLuhan, 2008, s. 329): „svět moderní reklamy je magickým prostředím k udržení ekonomiky, nikoli k růstu lidského uvědomění. Vybudovali jsme školy jako antiprostředí, abychom rozvinuli vnímání a posuzování tištěného slova, ale neučinili jsme nic pro rozvoj vnímání a posuzování nového prostředí, které vytvořil elektrický systém.“ I když tato slova jsou stará několik desítek let, tento problém na školách stále přetrvává (nutno rovněž brát v potaz, že k rozšíření nových technologií do škol, potažmo do každé domácnosti nastal v našich českých podmínkách a v průběhu posledních pěti – deseti let).

Provedla jsem takový malý průzkum v 7. ročníku základní školy, kde bylo dotazováno 11 chlapců. Zajímalo mě, kolik hodin denně stráví u počítače a co je náplní jejich činnosti.

Jednoznačně zvítězily počítačové hry, pak v oblíbenosti následoval internet (dopisování na Facebooku, kolektivní hry). Jeden chlapec doma počítač nemá. Ostatní tráví u virtuálních her v průměru 3 hodiny denně v týdnu, o víkendu 6 hodin denně a rekord má jeden chlapec 18 hodin – když nebyli rodiče doma. Nejoblíbenější hry jsou s tematikou vojenských strategií. Polovina z nich, když je hezké počasí, chodí ven a všichni rádi sledují akční filmy a seriály.

Takovéto každodenní několikahodinové pohroužení se do virtuálního světa způsobuje odklon od žité reality a děti pak často přenáší počítačové situace do běžného života kolem sebe. Bývají za to kárány a kritizovány, což v nich způsobuje rozkol v hledání vlastní identity. Proto je na nás – učitelích, abychom jim pomohli vnímat a uvědomit si rozdíl mezi světem, ve kterém žijeme a světem masmédií.

Literatura:

McLUHAN, M. Člověk, média a elektronická kultura. Brno: Jota, 2008.

ISBN 978-8-7217-128-6

RAUDENSKÝ, M. Grafické umění v kontextu výtvarné výchovy. In: BABYRÁDOVÁ, H., DYTRTOVÁ, K., GÉRINGOVÁ, J., RAUDENSKÝ, M., VANČÁT, J. (ed.) *Mezi viděním a věděním*. Ústí nad Labem: UJEP, 2009. s. 80–82. ISBN 978-80-7414-152-2

VANČÁT, J. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivně. Gnozeologické předpoklady analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1625-4

Mgr. Radka Růžicková

Absolventka PF UJEP Ústí nad Labem obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Od roku 1999 působí na základní škole v Hostomicích, kde v posledních pěti letech aktivně tvoří s dětmi v počítači. Metodika této činnosti je i náplní její disertační práce - v roce 2007 se zapojila do doktorského studia na KVK UJEP Ústí nad Labem. Nyní pracuje jako odborná asistentka na KVVU UJEP Ústí nad Labem.

Kontakt:

Katedra výchov uměním PF UJEP Ústí nad Labem

radka.ruzickova@ujep.cz

Aplikace metody PRVA (Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu) pro případové studie dětí s poruchami chování v dětském domově se školou

Zdeněk Staněk

Abstrakt A:

Příspěvek pojednává o aplikaci nedirektivní metody PRVA (Phenomenological Reflection of Visual Artifact) v etopedické praxi. Jsou zde uvedeny případové studie dětí z dětského domova se školou, které mají vážné poruchy chování a emocí. Metoda je uplatňována salutogeneticky. Výtvarný artefakt je zde využíván ve smyslu umění ve službě. Příspěvek monitoruje aplikaci PRVA na záměrně vybraném souboru. Ukazuje též, jak lze touto metodou bezpečně provádět kvalitní diagnostiku a rediagnostiku „problémových dětí“ a seznamuje s výsledky aplikace.

Klíčová slovaA:

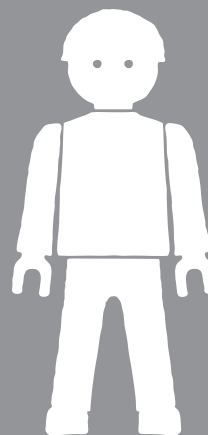
PRVA, salutogeneze, výtvarný artefakt, děti s poruchami chování a emocí, znepokojivé emoce, průvodce

Abstract B:

The paper describes the application of nondirective methods PRVA (Phenomenological Reflection of Visual Artifact). The method is applied in practice etopedy. Case studies of children from the orphanage with a school are listed here. Surveyed children have serious behavioral and emotional disorders. The method is used salutogenetic. Art expression is art in the service. Contribution in monitoring the application PRVA deliberately selected file. This method shows how to safely perform quality diagnostics and re-diagnostics of „problem children“ and the results of an application.

Key words B:

PRVA, salutogenetic approach, artifact, children with behavior and emotional disorders, disturbing emotions, guide



Úvod

Metoda PRVA vyžaduje ověření na vybraných souborech probandů. Hlavním cílem je tedy prokázat funkčnost PRVA u dětí s etopedickými problémy. Předmětem zkoumání jsou jevy, které vyvstávají mezi výtvarným artefaktem a jeho autorem (dítětem). Záměrně se budu omezovat na přítomnost základních významových kategorií. Studie odpovídá na tyto výzkumné otázky:

1. Dochází u dětí s poruchami chování, u kterých se intelekt pohybuje v pásmu podprůměru až lehké mentální retardace (věk 11-16let), při aplikaci metody PRVA s průvodcem ke vztahování se k vlastnímu artefaktu?
2. Jaké hlavní významové kategorie se při provádění PRVA s dětmi s poruchami chování objevují? Lze PRVA využít k diagnostickým účelům v etopedické praxi?

Volba a formulace otázek vychází z požadavků kvalitativního přístupu ve vědách o člověku a fenomenologicko-hermeneutické myšlenkové tradice. Vycházím z fenomenologického přístupu k tomu, jak se subjektu v reflexi smysl konkrétně dává. Hermeneutika je umění výkladu, tj. cesta k porozumění smyslu - např. textu, výtvarného díla aj. (HÁJEK, 2004).

Z prožívaných psychických obsahů dětí tvořím výzkumná data jejich zaznamenáváním a kódováním (podle: MIOVSKÝ, 2006:219). Metodologický postup při prováděném výzkumu ilustruji z důvodu velkého množství textu na jedné z deseti případových studií dětí. V závěru velmi stručně sumarizuji výsledky, zisky z celkem deseti prováděných případových studií a uvádím možnosti využití metody PRVA v praxi.

Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu PRVA je ustavena jako diagnostická, terapeutická a didaktická metoda s patogenetickými i salutogenetickými možnostmi využití. Umožňuje porozumět znepokojivé emoci, tělesně prožívanému významu, který nebyl dosud reflektujícím odžitý a zatěžoval tak jeho organismus. Podstata stojí v tom, že se prožívání jedince v reflexi s vlastním výtvarným artefaktem uvádí v soulad s vědomím, dochází ke **kongruenci**. Cílem je dobré pojmenování (uchopení slovem) tělesně prožívaného významu tak, aby došlo k prožívanému posunu neboli porozumění tělesně pocítovanému.

1. Realizace metody PRVA v dětském domově se školou a její ověřování v praxi – metodologický rámec

Samotný průběh PRVA lze členit na pět základních fází (ZÁVORA&NIŠPONSKÁ, 2008):

1. iniciace („dívej se na svůj obrázek,... je jako živý,...co cítíš na svém těle...?“)
2. diferenciacie a akcentace („co se změnilo jsi-li blíž/dál...?“)
3. evidence („co tě samo napadá,...jaká slova bys použil pro to, jak se cítíš...?“)
4. re-evidence a nalézání smyslu („...už ses někdy ve svém životě takto cítil...?“)
5. akceptace, integrace a abreakce („...jsi s něčím v rozporu,...co cítíš na těle...?“)

Při zacházení s metodou PRVA byl kladen zvláštní zřetel na ochranu dětí, na etické zásady. Deset záměrně vybraných dětí s reflexí svého artefaktu souhlasilo. Před aplikací PRVA jsem provedl s reflektujícími několik individuálních sezení. Před každým individuálním rozhovorem samostatně nakreslili nebo namalovali libovolný obrázek, který byl oceněn. Ve volbě tématu jim byla ponechána volnost. Hlavní záměry přípravné části byly tři:

1. vytvoření bezpečné a uvolněné atmosféry, získání určité důvěry dětí;
2. senzibilizace dětí pro výtvarné činnosti;
3. tvorba artefaktů v uvolněném stylu;

Instrukce se formulovaly dle teoretických předpokladů PRVA: „...dívej se na plochu papíru, který máš před sebou...pak se podívej na stůl, kde máš celou řadu barevných nástrojů...maluj s nimi, co se Ti zlíbí...“ (ZÁVORA, 2009 podle: MALEČKOVÁ, 2009:64-65).

Podmínky se přizpůsobily individuálním potřebám jednotlivých reflektujících. Po ukončení vlastního výtvarného artefaktu dítě verbálně refletovalo svou tvorbu. Výtvarný artefakt byl umístěn na bílou stěnu. Poté probíhala reflexe a vznikal záznam. Předpoklady výzkumu byly formulovány dle výše uvedených výzkumných otázek č.1 a č.2.

2. Průběh PRVA u dětí s poruchami chování v DDŠ - aplikace

Deset „případových studií“, které odpovídaly na výzkumné otázky, byly samostatně rozčleněny pro lepší uchopení na tyto části:

1. **Obraz dítěte** (barevná fotografie, číslo obrazu, formát zvoleného papíru).
2. **Stručná zpráva (anamnéza) o dítěti** (výtažky ze zprávy psychologa, etopeda...).
3. **Reflexe dívky nebo chlapce** (věk dítěte, den a rok uskutečnění, reflexe spontánní...).
4. **Úvod a instrukce** (přípravná fáze, znění instrukce).

5. Průběh fenomenologické reflexe prostřednictvím výtvarného artefaktu (písemný záznam z verbální výpovědi dítěte ke svému obrazu).

6. Vybrané metody pro nalézání základních významových kategorií (metoda sběru dat, metoda zpracování dat, metoda analýzy dat, metoda vyhodnocení, metoda triangulace - porovnání výsledků s anamnézou atd.) (MIOVSKÝ, 2006).

7. Závěr (odpovědi na výzkumné otázky a jiná primární a sekundární zjištění).

3. Vybrané části z případové studie dítěte č.9

Obraz č.9 (formát papíru A4) (viz. příložené CD - pozn. editora)

Stručná zpráva o dítěti: P.P. (11 let), nar.: 20.5.1997, do DDŠ přijat: 10.6.2008.

Rodiče nezajistili řádnou výchovu. Chlapec **byl vystaven častým fyzickým trestům ze strany otce**, utíkal z domova. **Známky citové deprivace**, intelekt v pásnu LMR ...

Reflexe chlapce: vyplynula spontánně (celý průběh reflexe existuje na videozáznamu).¹

Úvod a instrukce: Po rozhovoru jsem zadal chlapci instrukci: „*Nakresli obrázek podle své představy... Může to být cokoliv.*“ Obrázek č.9 nakreslil za poměrně krátkou dobu. Několikrát reagoval na jiné podněty z vnějšího prostředí. Po dokončení jsem chlapce vyzval, aby se postavil na určené místo. Stál ve vzdálenosti cca 2,5m od výtvarného artefaktu. Působil klidně. Sdělil jsem mu, že se pokusíme společně odhalit tajemství.

Vybrané fáze z fenomenologické reflexe prostřednictvím výtvarného artefaktu (verbální výpověď k obrazu- transkribovaný videozáznam):

P: „Stále se dívej na svůj obrázek.... Představ si, že je ten obrázek před tebou živý. Dívej se na něj. Co cítíš na těle?“

R: „Cítím něco tady.“ *Chlapec ukázal rukou na oblast hrudníku.***_1. Tělesný pocit vyvolaný iniciací, pociťovaný význam daný prožíváním vnější situace (výtvarný artefakt).**

P: „Jdi pomalu k obrázku a zastav se na místě kde ti bude příjemně. Tady ti je příjemně?“

R: „Ano. Tady mě nebolí hlava. Tam mě bolela a tady už ne.“**_2. Pociťování tělesného ohniska....**

R: „Cítím svědění na zádech.“ *Chlapec ukazoval na záda v bederní části.***_ 1. Další spontánní**

tělesný pocit (pohyb), primární kvalita prožívání.

P: „Cítíl jsi někdy něco podobného na těle, když jsi byl menší?“

R: „Ano, jak jsem byl menší.“**_ 7. Události z minulosti (spontánní).**

P: „Kdy jsi to cítil? Vzpomeň si na nějaký okamžik.“

R: „To mi bylo ještě osm, sedm.“**_ 7. Události z minulosti (spontánní), aktivní zpřesnění objeveného významu.**

P: „Co jsi cítil? Co se dělo, když ti bylo osm, sedm let? Vzpomeň si na nějaký okamžik, který ti tohle připomíná.“

R: „Víte, já jsem měl modřiny.“**_ 7. Aktivní pojmenování.**

P: „Měl jsi modřiny. A kde jsi měl všude modřiny?“

R: „Na nohách na rukách a na krku a tak.“**_ 8. Aktivní dobré pojmenování, odeznění tělesných pocitů.**

P: „A jak se ti to stalo? Jak ti vznikly ty modřiny?“

R: „Od táty.“**_ 8. Aktivní dobré pojmenování, důležité téma dítěte....**

R: „Cítím teplo všude, v celém baráku.“**_ 9. Velká intenzita tepla, která je podle dítěte cítěna i venku.**

P: „A na těle?“ *Chlapec ukázal na břicho a do podpaždí.***_ 1. Zpřesnění určitého tělesného pociťování.**

P: „Jak ti je teď se svým obrázkem?“

R: „Dobrý.“**_ 10. Posun v prožívání.**

P: „Jak se s ním cítíš?“

R: „Lepší než před tím.“**_ 10. Prožívaný posun s úlevou.**

P: „Tak se se svým obrázkem pomalu rozluč a běž se posadit do křesla.“

Chlapec se vzdálil od svého obrázku a posadil se.

P: „Jak jsi na tom, Pavle, teď?“

R: „Dobrý.“**_ 10. Posun v prožívání.**

P: „Jak se teď cítíš?“

R: „Jsem spokojený.“**_ 4. Určitá emoce spontánní (posun).**

Nalezené základní významové kategorie (subkategorie) z celkové výpovědi:

1. Pociťování (tělesná úroveň) – nalezeno 12 významových jednotek.

2. Pociťování tělesného ohniska (bolest) - nalezeny 2 významová jednotky.

3. Mezi tělesným zakotvením a emocí – nalezeny 2 významové jednotky.

4. Emoce - nalezeny 3 významové jednotky.

5. Intenzita zeslabení vyvolaná změnou pozice těla, vyhasnutí ohnisek – nalezeno 5 významových jednotek.

6. Myšlenkový či imaginativní úlet – nalezena 1 významová jednotka.

7. Události z minulosti (spontánní) – nalezeny 3 významové jednotky.

8. Dobré pojmenování, důležité téma dítěte – nalezeny 2 významové jednotky.

9. Teplo, abreakce – nalezeny 2 významové jednotky na konci výpovědi dítěte.

10. prožívaný posun s úlevou – na konci výpovědi nalezeny 3 významové jednotky.

Závěr: K obrázku se chlapec vztahoval velmi dobře. Došlo k dobrému pojmenování znepokojivé emoce. Vyvstalo téma „Fyzické týrání ze strany otce“. V konečné fázi se dostavila abreakce. Docházelo k tělesně zakotvenému pociťování. Byly zde nalezeny i další základní významové kategorie, které potvrzují to, že v PRVA probíhá tělesně zakotvené prožívání. Metodou triangulace se potvrdila pravdivost zpráv z diagnostického zařízení.

4. Výsledky a diskuse

4.1. Výsledky a vyhodnocení aplikace PRVA v DDŠ

Ve svém příspěvku uvádím odpovědi na otázku č.1 a č.2., analýzu a popis vlivu aplikace PRVA na vybraný vzorek deseti dětí s poruchami chování v DDŠ a na průvodce (etoped). K analýze byly vybrány reprezentativní případy devíti chlapců a jedné dívky. Zdrojem dat se staly textové dokumenty: výpovědi dětí. Ve svém projektu přiznávám, že při analýze zpracování údajů jsem si vědom nebezpečí předpojatosti a intervenčních tendencí a tedy i reflexivity, jako vlastnosti kvalitativního výzkumu.

4.1.2. Vztahování se dětí s poruchami chování ke svému artefaktu, základní významové kategorie při ověřování PRVA a možnosti diagnostiky

4.1.2.1. Odpověď na 1. výzkumnou otázku z případových studií (č.1 - č.10)

Při aplikaci PRVA se dokázalo devět dětí s jejich uváděnými poruchami ke svému výtvarnému artefaktu vztahovat (případová studie č.1-č.9). Jedno dítě s vážnými psychickými problémy se vztahovat ke svému výtvarnému artefaktu nedokázalo (případová studie č.10).

Odůvodnění odpovědi:

Při aplikaci PRVA u devíti dětí s poruchami chování došlo k pociťování tělesných emocí a k jejich dobrému pojmenování. Vždy vyvstalo individuální téma dítěte. U desátého dítěte z výše uvedeného vybraného vzorku nedošlo k žádnému pociťování tělesných emocí. Chlapec byl velmi nesoustředěný, neschopný se ke svému obrazu vztáhnout (organické poškození CNS, podezření na epilepsii, syndrom CAN, psychické problémy,...).

Z deseti vybraných dětí se tedy šest dokázalo vztahovat bez problémů, tři děti se zpočátku ke svému obrazu nevztahovaly a dokázaly to až po určité době s dopomocí průvodce. Poslední vybraný chlapec se nedokázal vztahovat vůbec. Zde je důležité provést další výzkum. Zjistit např. zda šlo pouze o momentální indispozici anebo jestli je pro dítě s vážnými psychickými problémy skutečně nemožné vztahovat se k výtvarnému artefaktu.

4.1.2.2. Odpověď na 2. výzkumnou otázku z případových studií (č.1 - č.10)

Při ověřování PRVA s průvodcem se našly u devíti vybraných dětí s poruchami chování **základní významové kategorie**, které prokazují funkčnost metody. Před objevením se významu (tématu) všech devět dětí procházelo určitým pociťováním na tělesné úrovni. Významové kategorie jako např. emoce, myšlenkové a imaginativní úlety, aj. bránily dětem jejich tělesnému prožívání. U chlapce s vážnými psychickými problémy se žádná významová kategorie neprokázala. U devíti dětí, které se dokázaly k vlastnímu výtvarnému artefaktu vztahovat, vyvstala „podobná“ témata, která se týkala především **rodiny**. Z výsledků studie vyplývá, že metodu PRVA lze využívat pro diagnostiku dětí s poruchami chování a se sníženým intelektem.

Odůvodnění odpovědi:

Z deseti případových studií vyplynulo, že lze diagnostikovat, zda je dítě úzkostné či naopak (znepokojivé emoce nebo emoce radostné), koho dítě preferuje ve svém životě a naopak, zda se dokáže přirozeně vztahovat, jaký je jeho přibližný „odklon do žité skutečnosti“ a jiné specifické jevy. Při aplikaci PRVA se ukázala některá traumata z minulosti (např. fyzické týrání vlastním otcem-případová studie č.9), v jednom případě byl zaznamenaný sociopatologický jev (krádež-případová studie č.4).

Z nalezených významových jednotek byly sestaveny základní významové kategorie, které ve svých výzkumech uvádí Hájek (2002) a Závora (2009) např. tělesně zakotvené prožívání (posun).

5. Závěr

Metoda PRVA umožňuje průvodci vytvořit si aktuální hodnověrný obraz o dítěti. Může se tak předcházet možnému „nálepkování“. Dítě se neustále vyvíjí v určité kontinuitě, proto jsem přesvědčen, že další aktualizované obrazy o něm prostřednictvím PRVA budou odlišné. PRVA diagnostikuje aktuální obraz (stav) dítěte a zároveň umožňuje zcela přirozeným a velmi účinným způsobem dítě přivést k abreakci.

Tuto nedirektivní metodu lze v etopedických zařízeních bezpečně využívat. Dítě se při svém vztahování k vlastnímu výtvarnému artefaktu (může to být i velmi jednoduchý obrázek) projevuje většinou autenticky verbálně a neverbálně. Již samotné autentické projevy dítěte mají důležitou vypovídající hodnotu.

Průvodce (etoped) pouze provádí k určitému smyslu a zároveň se stává pozorovatelem. Pravdivé výpovědi vyvstávají z pocítovaného tělesného prožívání, které reflektující (dítě s poruchami chování) zakouší v průběhu fenomenologické reflexe prostřednictvím výtvarného artefaktu.

Uvědomuji si, že v některých případech byla reflexe ukončena předčasně. Přesto se okamžitě objevovaly významy a přecházelo to přirozeně do dlouhodobějšího diagnosticko-terapeutického procesu.

Jsem přesvědčen, že PRVA navrácí dítě k sobě samému a vede k jeho přirozeným schopnostem a vlastním možnostem, aktivizuje ho. Posiluje se to, co jej udržuje při zdraví (salutogeneze). Skrytá subjektivní skutečnost dítěte se může odhalit vnější skutečnosti.

5.1. Výzkumné zisky

V této studii se přímo projevilo to, po čem děti umístěné v dětském domově se školou velmi touží (**téma rodina**).

Po aplikaci PRVA byla u některých dětí provedena **další opatření** (např. placebo efekt - kasuistika č.1). Jako průvodce (etoped) jsem měl možnost subjektivní stav (skutečnost) dětí zahlížet a dále o něm informovat ostatní pedagogy a odborníky.

V procesu PRVA došlo k navázání nebo **upevnění vztahu** mezi mnou a dítětem. U většiny dětí se **tenze** v konečné fázi **snížila**. Děti se mírně uvolnily již při tvorbě artefaktu. Již samotný výsledný výtvarný artefakt se může stát prostředníkem, k hlubšímu kontaktu mezi autorem a průvodcem. Pokud provádím pouze individuální rozhovor, je to pro děti např. s poruchami pozornosti velmi náročné a občas i nezajímavé. Zpočátku některé děti v našem zařízení vnímaly individuální rozhovor jako „vyptávání se“ anebo „vyšetřování“ a měly ten-

dence se během rozhovoru „stahovat do sebe“. Občas měly obavy, že by jejich výpovědi mohly být použity proti nim. Některé děti samy přiznaly, že jim rodiče o určitých tématech zakázali hovořit. Výtvarný artefakt se stal důležitou součástí etopedické práce. Dokáže pomáhat **při odstraňování „bariér“ a vytváří „uvolněnou atmosféru“**.

Metoda PRVA učí průvodce lépe vnímat tělesné prožívání a emoce dítěte, jeho subjektivní skutečnost a chápat jeho složitý příběh. Jako průvodce jsem se snažil dítě provázet „citlivě“ tak, abych ho při aplikaci PRVA „neztratil“ a ukázal mu cestu k hledání významu a smyslu. Docházelo tak i k určité **senzibilaci mě samotného**. Subjektivně jsem vnímal, že jsem více přístupnější k emocím dítěte a že je dokáži lépe doprovázet i v náročných situacích (afekty-kasuistika č.10). V roli průvodce jsem postupně začínal reflektující děti percipovat jako velmi vnímavé lidské bytosti, které i když se pohybují v pásmu sníženého intelektu a mají různé poruchy, tak dokáží „cítit“, dobře se vztahovat (vyjma jednoho dítěte). Dokázal jsem lépe mapovat jejich „vnitřní krajinu“.

PRVA může být indikována dětem s poruchami chování a se sníženým intelektem, u kterých se ukazuje nebezpečí ohrožení jejich žádoucího vývoje a formování sebepojetí s výskytem inkongruencí. K ohrožení sebepojetí dochází vlivem konfliktů, dlouhotrvajících frustrací, krizí, ale i vážnějších životních situací, či dokonce traumat. **PRVA zachází se znepokojivými emocemi, kterými se vzniklé inkongruence u dětí přirozeně manifestují**. PRVA umožňuje v etopedických zařízeních **podávat aktuální obraz o dítěti** a jeho subjektivním stavu (skutečnosti). Ukazuje kde se dítě nalézá, zda má např. pevné místo ve skupině a je v DDŠ dostatečně ukotveno či nikoliv. Důležité je, aby byla metoda PRVA aplikovaná podle etických zásad a pravidel a v určitém smysluplném kontextu.

Vysvětlivky:

1 v osobním archivu autora

Literatura

HÁJEK, K. *Tělesně zakotvené prožívání*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN: 80-246-0422-1.

HÁJEK, K. *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-107-7.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 80-247-1362-4.

NEUBAUER, Z. *O Sněhurce aneb cesta za smyslem bytí a poznání*. Praha : Malvern, 2004. ISBN: 80-86702-02-2.

NEUBAUER, Z. *Smysl a svět: hermeneutický pohled na svět*. Praha : Moraviapress, 2001. ISBN: 80-86181-45-6.

NIŠPONSKÁ, M. *Prijatie minulosti ako faktor osobného rastu : Dizertačná práca*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychologie SAV v Bratislave, 2006.

SILVERMANN, D. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005.

ZÁVORA, J. NIŠPONSKÁ, M. Fenomenologická reflexe výtvarného projevu jedince se systematickým přesahem, pro pedagogy. Referenční příspěvek z přednášky na 1. mezinárodním workshopu v rámci projektu "Vzdělaná Evropa". Benešov nad Ploučnicí: ZŠ v Benešově n/ PL a KVV PF UJEP v Ústí nad Labem: 2007. [vyhledáno 22. 12. 2007 na <http://www.zsbnpl.cz/web/doc/Fenomenologickareflexevytvarnehoprojevu.doc>]

ZÁVORA, J. Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu jako možnost bezpečného zacházení se znepokojivými emocí dítěte : disertační práce. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2009.

Mgr. Zdeněk Staněk

Vzdělání:

2008 – 2010 Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Specializace v pedagogice - speciální pedagogika - ETOPEDIE

2004 – 2008 UJEP Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, obor vychovatelství pro spec. zař. Diplomová práce – Cesta k sobě, cesta ven (fenomenologická sebereflexe prostřednictvím výtvarného artefaktu)

2003 – 2004 Doplňující pedagogické studium PF UJEP ÚL

1988 – 1990 Střední zdravotnická škola – radiologický laborant – zakončená závěrečnou maturitní zkouškou

1984 – 1988 SOU – strojírenské - zakončené závěrečnou maturitní zkouškou

Zaměstnání: DDŠ Jiříkov, Čapkova 5, etoped

Kontakt:

ZdenekStanek@seznam.cz

Regionální kultura ve výtvarné výchově

Regional culture in art

Ilona Stieranková

Abstrakt A:

Možnosti zprostředkování regionální výtvarné kultury prostřednictvím procesů ve výtvarné výchově. Zkoumání hlubšího uchopení této kultury v komunikaci prostřednictvím výtvarného díla.

Klíčová slova A:

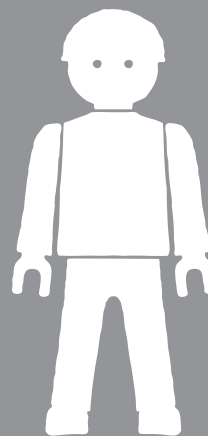
hranice oboru, dějiny umění, umění a krása, výtvarná výchova, regionální kultura, výtvarný projekt

Abstract B:

The possibilities of introducing regional Arts by the processes in art education. The understanding of regional culture by studying a work of art.

Key words B:

The content of the field, the history of art, art and beauty, art education, regional culture, an art project



Regionální kultura ve výtvarné výchově

Hranice oboru – výtvarná výchova, umění, krása ... Mezi těmito pojmy žádné pevné hranice nenajdeme. Všechny se dotýkají, prolínají, mají své kouzlo a na každého z nás nějak působí.

Od pradávna lidé různě viděli a pojímali krásu – umění kolem sebe. Krása přírody, květin, zvířat, lidských těl, nebeských těles, matematických vztahů, světla, drahokamů, oděvů, Boha i ďábla. Každý krásu světa kolem sebe vnímá po svém. Pomocí dochovaných písemných pramenů z textů filozofů, spisovatelů, vědců, teologů a dalších se dnes snažíme rozpoznat a udělat představu o tom, jak lidé v dřívějších dobách vnímali krásu.

Slovem „krásný“ a dalšími obdobnými výrazy – „půvabný“, „hezký“, „ušlechtilý“, „nádherný“, či „skvělý“ – většinou označujeme něco, co se nám líbí. Zdá se, že v tomto smyslu pro nás „krásný“ znamená totéž co „dobrý“. A skutečně v různých historických epochách byly pojmy krása a dobro těsně spjaty.

Krásu a krásný pro každého z nás znamená naprosto něco jiného – květina, obraz, dům, dort, kniha, auto, šperk, šaty, účes – každého napadne spousta různých věcí.

V dobách minulých lidé zanechávali své umění v jeskyních, v hrobkách – z víry v posmrtný život zanechali nebožtíkům předměty, o kterých se domnívali, že je budou dále potřebovat. Později, ve středověku v rozpuku malířství, stavebnictví – architektuře nám zanechali mnoho a mnoho krásných památek.¹

Protože si myslím, že lidé, kteří se podíleli na všech výtvarných dílech, tak do svých prací dávali to nejkrásnější. Pomocí svých emocí vyjadřovali život a svět kolem sebe. Ve výtvarném projektu, kterým se budu zabývat, žáci zanechají také své stopy emocí, prožitků a budou to jejich „krásné“ věci.

Projektové vyučování

- komplexní výuková metoda. Vyznačuje se tím, že žáci spolu s učiteli spolupracují na řešení nějakého konkrétního tématu nebo problému, který se jich aktuálně týká. Uvádí široké spektrum poznatků do souvislostí s životní praxí. Metoda projektového vyučování tak zajišťuje nejen vyvážený rozvoj dovedností, vědomostí a znalostí, ale také umožňuje žákům, aby chápali a uplatňovali tyto poznatky v širších a mezioborových souvislostech.

To znamená, že výtvarná výchova je sestavena do témat, s nimiž se žáci zabývají i několik týdnů. Projektové učení:

Stanovení cíle

Plánování

Realizace plánu

Uzavření a vyhodnocení

Co přinášejí projekty žákům:

- práce na projektech je baví, protože se zajímavými způsoby dozvídají o zajímavých otázkách
 - učí se spolupracovat s ostatními
 - učí se vlastním konáním, nikoli memorováním
 - zapojují se do systematické, odborné a dlouhodobé práce a získávají vztah ke svému okolí
 - svou činnost v projektu mohou provázat s olympiádami, se soutěжами a odbornými pracemi
 - získávají nové informace a vědomosti a rozvíjejí své dovednosti a schopnosti (vlastní úsudek, samostatnou tvořivou práci, vzájemnou komunikaci, týmovou spolupráci apod.)
 - dobře se uplatňují i ti žáci, kteří při běžném způsobu výuky nemají možnost vyniknout a možnost zapojení mají i žáci se specifickými poruchami učení
- U žáků je třeba rozvíjet smyslové činnosti, rozpoznávat a pojmenovávat vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty), tak, aby vycházel a tvořil ze svých zkušeností, vjemů, zážitků a představ.

Žáci by se měli naučit vyjadřovat se pomocí barev, tvarů a linií. To předpokládá vnímané smysly a tvořivé ruce. Dále by se měli naučit pozorovat svět kolem sebe, uvědomovat si podoby viděného a vše procítit a prožít. Zkoumat věci kolem sebe zvnějšku i zevnitř. Nejen vzhledu, ale také svých vlastních myšlenek, pocitů a nálad.

Výtvarná výchova není proto, aby se z každého stal velký umělec. Stejně jako ostatní vyučovací předměty má rozšířit žákovy zkušenosti a rozvíjet vzdělání. Nabízí ukázky uměleckých forem, s nimiž se setkáváme na výstavách a v galeriích, ale také v každodenním životě.

Žáci by se měli učit lépe se dívat a poznávat základy „výtvarného myšlení“ a „výtvarné řeči“, a získat tak prostředek, jak se vyslovit o okolním světě, a jak vyjádřit své vlastní pocity a představy.

Jde především o to, aby výtvarná výchova žákům poskytla příležitosti k zajímavé činnosti a v projektech našli nové zážitky a hodně radosti.²

Pomocí malby, kresby a modelování se žáci snaží zachytit podstatné znaky a motivy malířství, sochařství a architektury a svými výtvarnými nápady a schopnostmi přibližují ostatním významné výtvarné slohy.

Při tomto projektu žáci poznávají region, ve kterém žijí, vytvářejí si vlastenecký vztah

ke svému regionu. Učíme je chápat regionální umění v souvislostech a obdivování památek, které se dochovaly z dob dávno minulých.

Výstupem projektu bude výstava v prostorách školy a informačním středisku města.

Roudnice nad Labem, Litoměřice a Mělník

Města tvořící pomyslný trojúhelník na hranici dvou regionů. Města, která jsou na Labi a vznikala ve stejné době. Na jednotlivých stavbách najdeme stejné nebo podobné výtvarné prvky renesanční, gotické a barokní.

Tento výtvarný projekt pro děti bude dlouhodobý. Všechno nemůže žák pochopit jen z výkladu nebo vypravování, proto jednotlivé stavby postupně navštívíme, stejně jako galerie a muzea. Chtěla bych dětem postupně ukázat a vysvětlit jednotlivé výtvarné prvky, se kterými se v našem regionu mohou setkat. A následně si žáci sami zkusí jakoukoliv techniku zachytit svoje vizuální představy.

Proč dějiny umění v regionu? Škola, ve které učím je v průmyslovém městě, kde jedinou památkou a dominantou města je kostel sv. Šimona a Judy.

Náš projekt začal v Litoměřicích. Královské město, kde jsme si prohlédli různé stavby a ukázali jednotlivé výtvarné prvky z doby románské, gotické, renesanční, barokní i secesní.

Naplánovali jsme si v hodinách výtvarné výchovy, co by děti chtěly poznat nejdříve. Vyučující zde žáky koordinuje, ale tak, aby oni měli pocit, že nápady jsou jejich. V počátku projektu jsme se zaměřili na stavby románské, gotické a renesanční. Vše najdeme na litoměřickém náměstí a v jeho postranních ulicích. Žáci si zapisovali a plnili úkoly zadané ve škole, jednotlivé prvky a domy si načrtli do svých skicáků, mohli si jednotlivé stavby vyfotografovat a následně uchovat v portfoliu a použít při kresbách, malbách a modelování v hodinách výtvarné výchovy.

Muzeum Litoměřice

Při příjezdu do města každého upoutají městské hradby. Původní hradební systém byl vybudován v gotickém stylu za vlády Karla IV. Ze čtyř městských bran se nedochovala žádná. Pro názornou představu žáků jsme navštívili litoměřické muzeum, zde se žáci seznámili s makeitou města a viděli celý hradební systém i s městskými branami.

Realizace projektu

Pomocí získaného materiálu budeme s žáky pracovat s jejich díly. Svými vizuálními představami a vnímáním poznaného a svojí kreativitou se každý vyjádří kresbou, malbou nebo technikou modelování. Na hotových pracích rozebereme poznané umělecké prvky.

Vysvětlivky:

1. Viz. ECO, U.; *Dějiny krásy*. Praha: Argo 2005 ISBN 80-7203-677-7

2. Viz. ZHOŘ, I.; *Výtvarná výchova v projektech I*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ 2000, ISBN 80-85808-48-X

Literatura

ECO, U. *Dějiny krásy*. Praha: Argo 2005 ISBN 80-7203-677-7

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus 1997, ISBN 80-85928-48-5

KOTYZA, O. LÖVY, R. *Litoměřice a okolí*. Louny: ADART 2001 ISBN 80-902665-3-3

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 2002 ISBN 80-7178-631-4

ZHOŘ, I. *Výtvarná výchova v projektech I*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ 2000, ISBN 80-85808-48-X

ZHOŘ, I. *Výtvarná výchova v projektech II*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ 1997, ISBN 80-85808-49-8

Mgr. Ilona Stieránková

Datum a místo narození:

26. 08. 1963 v Roudnici nad Labem

Vzdělání:

2004 – 2008 UJEP Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Diplomová práce Dějiny umění – Památky na Litoměřicku

Didaktický materiál pro 1. stupeň ZŠ

1978 – 1982 Gymnázium, Roudnice nad Labem

1969 – 1978 ZDŠ Štětí, Školní 599

1972 – 1979 LŠU Štětí, hudební obor – klavír

Zaměstnání:

ZŠ Štětí, Ostrovní 300, učitelka

Kontakt:

Adresa:

Kochovice – Kolonka 41

411 72 Hoštka

I.Stieranka@seznam.cz

Hranice výtvarné výchovy a arteterapie

Kateřina Štěpánková

Abstrakt A:

Příspěvek se zaměří na reflexi hranic současné výtvarné výchovy a arteterapie, obzvláště její neklinické podoby. Díky intenzivnímu prorůstání oborů včetně výše zmíněných, a to jak u nás, tak i ve světě, vyvstává potřeba nových definic klíčových kompetencí oborů. Zvláštní pozornost bude věnována úloze arteterapie ve výtvarném vzdělávání.

Klíčová slova:

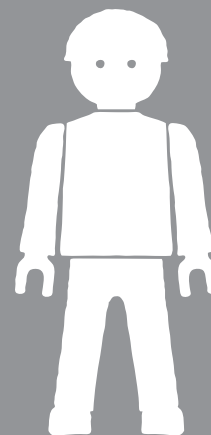
výtvarná výchova, výtvarné vzdělávání, arteterapie, umění jako terapie

Abstrakt B:

This work deals with the reflection of borders of contemporary art education and art therapy (especially non clinical form). Due to intensit tendency to intergrowth, an urgent need rises to džine key sectorcompetencies. A special attention will be devoted to the role of art therapy in art education.

Key words B:

art education, education through art, art therapy, art as therapy



Co jsou hranice?

Hranice vytyčují teritorium, vymezují prostor. Je to pouze pomyslná dělicí čára. Uznaná konvence, jejíž závaznost je jistým způsobem kodifikována, ale nevylučuje možnost změny. Pokud hovoříme o závaznosti hranic, mnohem neprostupnější a pevnější jsou hranice naší mysli, naší představivosti, hranice v nás. Reakcí na každou změnu, která se nás bytostně dotýká a ohrožuje náš pocit bezpečí, je obranný postoj. Chráníme své území, posilujeme jeho hranice, teprve později, v zajištěném bezpečí můžeme revidovat. Rozvolňování či posilování hranic je pouze reakcí na pocit přílišné svázanosti či potřebou vymezit se. V podstatě je otázka existence hranic ve vzdělávání uměle drženým pojmem. Jejich prostupnost je evidentní, ač v praxi jsou drženy s nezlomnou sverepostí více, než by se z teoretických úvah a tendencí v ostatních oblastech života zdálo. Pokud si učitelé sami nepřivlastní ideu učení napříč spektrem, separování jednotlivých polí vzdělávání bude trvat nadále, přes všechna doporučení, RVP atd. Primární podmínkou zkoušky pevnosti stávajících hranic a jejich překročení, je pocit jistoty samotného pedagoga. Ona procesualnost, kterou si klade za cíl výtvarná výchova, ocenění procesu hledání a učení se jím, by měl být přenesen do celého edukačního procesu, učitele z něj nevyjímaje.

Hranice ve výtvarné výchově

V současné době se s velkou naléhavostí řeší otázka poslání výtvarné výchovy, jejích cílů a možností. Na jedné straně se silně, alespoň v rovině vizí, prosazuje tendence vytvořit z výtvarného vzdělávání výchozí bod celého edukačního procesu a je vyzdvížena jeho klíčová úloha při zlepšování kvality vzdělávání obecně (Road Map for Art Education, 2006) Na straně druhé je tendence, odrážející se ve školní praxi, kterou je protěžování rozvoje kognitivních dovedností na úkor emočního poznávání. Tendence k izolaci výtvarného vzdělávání od „hlavních“ předmětů, k odtržení těchto oblastí vzdělávání od sebe navzájem a někdy dokonce zcela viditelná protichůdnost v jejich směřování.

Žádné hranice nejsou dané jednou provždy, zvláště ne oblastech tak živých jako je vzdělávání. Na straně druhé, jen málo jiných oborů lpí na tradici a zvyku tolik, jako právě vzdělávání. Hranice v této oblasti bychom mohli definovat mnohem spíše jako překážky, jako omezení, než vymezení. Často jsou budovány zevnitř oboru a zvnějšku jsou pak jen posilovány. Jedněmi z podstatných jsou:

- Předsudky o výtvarném vzdělávání. Nedocení jeho přínosů pro jedince i společnost, které vede v důsledku ke snižování hodnoty výtvarného vzdělávání a devaluaci této oblasti.

Umění je tak úzce provázáno s kulturou a společností, že si neuvědomujeme, o jak cenný zdroj se jedná, co vše za informace a jakou energii z něj čerpáme. Umění ve všech formách, princip symbolického kódování, sdělování skrz metaforu, je tak zakořeněné v nás samých, že pokud bychom se jej vzdali, přestali bychom být nejen lidskými, duševně zdravými, ztratili bychom schopnost komunikovat mezi sebou, dokonce rozumět i tolik diskutovaným moderním médiím.

- Naše představivost, která uzavřena do sebe nedokáže vidět, co vše je možné realizovat, s jakým přesahem, v jakých souvislostech, vazbách. Jak vtáhnout do procesu realitu a aktuální témata, aniž by šlo o povrchní prvoplánovou reakci.

- Nejistota pedagoga v otázce cílů a přínosů výtvarné výchovy. Převodem ze slov do praktické roviny se často záměry a ideály stávají těžko uchopitelnými, dostávají obecný ráz. Pokud nejsou dobře komunikovány a vysvětleny, v praxi se pak zplošťují na „dovednosti“ a těžko uchopitelnou „estetizaci skutečnosti“. Přitom výtvarné vzdělávání a vzdělávání skrz výtvarné umění zasahuje mnoho dalších oblastí a přináší unikátní zkušenosti, je jako je schopnost rozhodování, kritického pozorování a hodnocení, senzitivizaci a díky ní větší citlivost k okolí.

- Výkonově zaměřený vzdělávací systém, který na jednu stranu vyzdvihuje sociální dovednosti a sociální inteligenci, ale ve skutečnosti akcentující jiné, pragmatické cíle. Rozvoj a posilování emoční a sociální inteligence je jediný způsob, jak vyvažovat trend racionálního poznávání. Výuka faktů a tvrdých dat rozvine kognitivní schopnosti, schopnost analytického myšlení, racionální složku osobnosti, nikoli však složky volní a emoční. Bez kultivace této oblasti se akt volby a rozhodování změny na čistě racionální proces, bez schopnosti empatie a soucitu. Morálka, zodpovědnost, tolik postrádané mravní kvality, totiž nemohou postrádat emoční participaci.

- Strach. Z neznámého, z obrovského množství možností, které by mohly být realizovány, přístupů, prostředků. Z mezer ve vlastním vzdělání pedagoga, které je dané i nedostatečnými možnostmi dalšího vzdělávání (ať již v oblasti nových technologií, či nacházení nových perspektiv a možností akcentovat jiné výukové a výchovné cíle).

Umění jako terapie

Člověk vždy hledal odpověď na otázky spojené s jeho existencí a umění bylo jedním z prostředků, jimiž se snažil tyto odpovědi zachytit a zformulovat. Umění proto vždy hrálo ve společnosti i roli terapeutickou. Některé kultury tuto provázanost tvoření jako léčení, nastolování řádu a harmonie, způsobu meditace, intuitivního učení a poznávání, magického

i profánního aktu dosud ctí. Způsob neverbální formulace otázek a odpovědí však zůstal stále platný a otevřený, jako možnost reflexe světa, sebe ve světě, prostředek sebeaktualizace a sebepotvrzení. Výtvarná tvorba dokáže komunikovat i obtížně sdělitelné obsahy a pomáhat odhalovat perspektivy a zkušenosti, v jiných oblastech vzdělávání téměř nedosažitelné. Poznávání zkušeností, procesem a prožitkem je těžko nahraditelnou zkušeností. Systém protěžující tvrdá data a pragmatické přístupy odsunul humanitní obory a především předměty definované jako výchovy, se svými těžko kvantifikovatelnými a obtížněji prokazatelnými přínosy na vedlejší, někdy mimoběžnou, slepou kolej.

Pokud se podíváme na tendenci současného výtvarného umění, které je převážně konceptuální, uvědomíme si, že se jedná především o myšlenku, která má potřebu se zformulovat a vyjádřit. Více než o formu, jde o samotnou vnitřní skutečnost, o reakci na situaci, která, aby byla uchopitelná a zpracovatelná, se demonstruje v symbolické, pro ni adekvátní podobě. Jde o způsob vyrovnávání se se světem, skutečnostmi těžko jinak uchopitelnými, vyjádřitelnými. Mnohem více než kdy jindy, nebo jen o něco otevřeněji, se vyjevuje, že se umění blíží víc terapii, duševní hygieně, sebereflexi, hledání. Jsou to ty samé momenty, které nacházíme v terapii uměním a skrze umění.

Arteterapie ve školství

Jedním ze způsobů, jak toto přirozené směřování uchopit, je cílené využití arteterapeutických způsobů práce. Terapeutický proces není totožný s „léčbou“ (ani původní řecký význam slova neznámá léčbu). Je procesem, v němž hledám, nacházím, jsem provázen. Toto pojetí je velmi blízké možnostem výtvarné výchovy a jejím cílům. Ve zprávě UNESCO z konference v roce 2006 (Road Map for Arts Education, 2006) se vyzdvihuje terapeutický potenciál výtvarné tvorby a apeluje se na možnosti jeho využití. Díky tendencím integrovat do vzdělávání různě znevýhodněné menšiny, je tento požadavek velmi na místě a týká se nejen těchto specifických skupin. Uvědomme si, že výtvarná výchova je především o prožitku, schopnosti vyjádřit se symbolickou formou, která někdy může být jedinou adekvátní. Nejedná se pouze o situaci, kdy jde o týrání, zneužívání, šikanu, ale i ty relativně běžné, jako změna bydliště, školy, volba zaměstnání, dalšího studia, problematika zrání. Učitel je vybaven znalostí psychologie a pedagogiky v míře, aby dokázal identifikovat překážky ve výchovném a vzdělávacím procesu. Aby s nimi mohl pracovat, přiznejme si, není. Výtvarná výchova má obrovský herní prostor k dispozici, který nedokáže plně využít. Vstupem artefletiky na scénu vzdělávání se tyto horizonty a možnosti rozšířily, nástrojů, které by mohl mít k dispozici učitel je mnohem více.

Arteterapie se realizuje především ve dvou polohách. Jednou je arteterapie (Art as psychotherapy) jako součást psychoterapie, druhou je umění jako terapie (Art as therapy). Tento přístup s výtvarnou výchovou koresponduje nejvíce a také Artefletika se jí inspiruje. Proti přítomnosti jakékoli polohy arteterapie ve škole vystupují často nepoučené hlasy, které ji spojují především s její klinickou polohou a argumentují nepatřičností „léčby“, ve školním prostředí, a diagnostiky. Toto jsou dva momenty, které se staví do cesty další diskuzi. Terapie, speciálně v kontextu umění a tvorby, je spíše definovaná procesem provázení a služby, diagnostika znamená rozlišení, rozpoznání. Učitel ve své praxi diagnostikuje neustále, děláme to všichni, je to způsob čtení reality a orientace v ní.

Učitel, stejně jako je vybaven psychologickým a pedagogickým minimem, aby byl schopen identifikovat momenty, které odkazují k možným závažným skutečnostem týkající se žáka, jeho psychického komfortu a kondice, by měl být taktéž dobře zorientován v dětském výtvarném projevu, který mu může tyto informace přinést většinou s předstihem. Na nevědomé úrovni se závažná témata zpracovávají dříve než na úrovni vědomé a symbolická forma je dokáže postihnout. Učitel by měl dokázat poskytnout zpětnou vazbu na základě výtvarného vyjádření a cestou výtvarného vyjádření. To je pole společné arteterapii i výtvarné výchově. Zde je učitel plně kompetentní, a to poskytuje dostatečnou ochranu jak pro žáka, tak pro učitele. Benefity z toho plynou i pro samotného učitele. Hlubší ponoření do problematiky možností, přínosů i zdrojů tvorby mu umožní pracovat i sám se sebou mnohem intenzivněji. Je to krom jiného i nástroj, jak pracovat se syndromem vyhoření, kterému se ve sféře práce s lidmi nevyhneme, pokud nekompenzujeme v jiné oblasti.

Psychologie je neoddělitelnou součástí stále většího spektra oborů, ale především je přítomna v běžném světě, kde se setkáváme a vstupujeme do kontaktu s ostatními lidmi. Pokud by učitel chtěl pouze naučit žáka orientovat se v díle a interpretovat jej, nevystačí si s čistě kunsthistorickými fakty a znalostmi z dějin umění. Obecným problémem vzdělávání je, že se stále snaží připravovat žáky na svět, který byl, či je a zapomíná na skutečnost, že život budou žít ve světě, který teprve bude. Co bychom měli poskytnout, jsou tzv. softskills, způsoby zacházení s realitou, se sebou, s okolím. Výchova se nedá naučit. Ani výchova výtvarná, ani ekologická, ani sociální. Lze předávat zkušenosti, naučit techniky, postupy, jejich aplikace záleží na subjektu samém. My jako učitelé se můžeme snažit maximálně ošetřit proces, aby bylo postupováno především v zájmu žáka, jeho zdraví a rozvoje, ekologie vnitřní i vnější.

Cíle výtvarného vzdělávání- hranice vymezené zevnitř

Z výzkumu, srovnávajícího kurikula zemí EU ze září roku 2009 (Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009) se ukazuje, že přestože považujeme některé cíle za naprosto samozřejmé a obsažené ve vizích, kam by se výtvarná výchova měla ubírat, současných kurikulů definující cíle výtvarného vzdělávání zmizela kategorie radosti, hry a uspokojení z výtvarné činnosti, probuzení celoživotního zájmu o tvorbu a umění, podpora sebepojetí a sebedůvěry a aspekt environmentální. Otázkou je, jak můžeme naplňovat hlavní vizi, která je klíčová pro současné pojetí výtvarné výchovy, kterou je humanizace, schopnost vnímat kulturu, estetické kvality a prožívat je, zvyšovat a podporovat tvořivost a kreativitu, vzdáváme-li se iniciativy na tomto poli?

Závěr

Hranice oboru jsou totožné s těmi, kde končí naše odvaha, začíná strach, sebehodnocení, nedůvěra ve vlastní schopnosti a potenciál. Hranice lze rozpouštět tvořivostí a kreativitou. Tvořivost je živena sama sebou, je podmínkou i produktem činnosti. Není omezena pouze na tvoření, ale promítá se do všech oblastí našeho života. Je přirozená a člověku vlastní, je v jeho výbavě zakódována, přesto je však možné ji z mnoha různých důvodů a mnoha různými způsoby utlumit. Její naplnění je jednou ze základních potřeb člověka a realizace v kulturní a umělecké sféře náleží k základním právům každého člověka včetně dítěte.

Literatura

Arts and Cultural Education at School in Europe [online]. Brussels: EACEA, 2009 [cit. 2010-04-02]. Dostupné z WWW:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf/>.

ISBN 978-92-9201-061-4

Road Map for Arts Education: the World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. [online]. Paris: UNESCO, 2006 [cit. 2010-02-04].

Dostupné z WWW:

http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html/

Související literatura

David, Jiří, *Století dítěte a výzva obrazů*. 2. rozšířené vydání. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. 351s. ISBN 978-80-210-4593-4

Gallwey, T. W. *Tajemství vysoké pracovní výkonnosti: metoda inner game*. Praha: MANAGEMENT Press, 2004. 255 s. ISBN 80-7261-115-1

Malchiodi, A. C. *The Art Therapy Sourcebook: art making for personal growth, insight, and transformation*. Lincolnwood (IL USA): Lowel House, 1998. 272 s. ISBN 1-56565-884-1

Peřinová, Marta a kol. *Vzdělávací program, obecná škola, (6. – 9. Ročník): Výtvarná výchova*. [online]. Aktualizace 2006-09-01. Praha: MŠMT 1997. 386 s. [cit. 2010-02-04]. Dostupné z WWW: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv/>>.

Slavík, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky)I díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 8072900668

Vančát, Jaroslav. *Tvořivost a obraznost ve školním vzdělávacím programu*. Praha: EDUArt 2008. 43 s. ISBN 978-80-86-783-31-4

Vančát, Jaroslav. *Výchova k tvořivosti ve školním vzdělávacím programu*. Praha: EDUArt 2007. 38 s. ISBN 978-80-86-783-20-8

Mgr. Kateřina Štěpánková

Vystudovala Střední umělecko-průmyslovou školu sklářskou Železném Brodě, absolvovala na Vysoké škole pedagogické v Hradci Králové (obor Český jazyk a literatura v kombinaci s Výtvarnou výchovou) a na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích obor Arteterapie. Působí na Univerzitě v Hradci Králové, kde se dlouhodobě věnuje problematice arteterapie a uplatnění jejích principů ve školství a v oblasti sociální péče. Intenzivně se zabývá tématem koučinku a jeho implementace do vzdělávacího procesu, tuto problematiku řeší i v rámci nadnárodního projektu „Transformace vzdělávání“ koordinovaného z Velké Británie. V současné době je v doktorandském studiu na Univerzitě J.E.Purkyně v Ústí nad Labem, věnuje se šperku, grafice a sportu.

Kontakt:

katerina.stepankova@uhk.cz

Kateřina Štěpánková, Jilmová 1923, 500 08 Hradec Králové 8

Vizuální gramotnost jako prostředek pro orientaci a klasifikaci projevů soudobé výtvarné kultury

Kateřina Vlasáková

Abstrakt A:

Tento příspěvek se bude v první části zabývat pojmem židle, jako možné vizuální strategie ve výtvarném umění a hledáním vztahových struktur, které jsou ukryty za vybranými zobrazeními tohoto, v západní kultuře, nezbytného kusu nábytku. Dotkne se prostupnosti hranic mezi uměním a designem. Část druhá se bude zabývat jednotlivými projevy, které čerpají z oblasti vizuálního umění a pokusí se postihnout možný předěl mezi designem a jeho pokleslými formami.

Klíčová slova A:

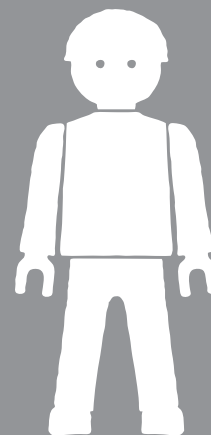
design, vizuální kultura, měřítko, prostor, temporalita, plastika, land-art, koncept, hra, výtvarné strategie, pokleslé formy umění.

Abstract B:

The first part of the text discourses on idea of a chair as a possible visual strategy. It tries to find structural models, which are hidden in chosen illustrations of this necessary piece of furniture. It touches the transmission of the borders between art and design. The second part explores individual symptoms derived from visual art and outlines the division between design and kitsch.

Key words B:

design, visual culture, measurement, space, time, sculpture, land-art, concept, child's Play, art strategies, kitsch.



1 Možnosti židle (Kdo má židli bydli)

Vzhledněme, vidíme před sebou zbarvený tvar a řekneme – to je židle. My, kdo nejsme umělci, máme sklon přejít přímo od percepce zbarveného tvaru k prožitku židle z hlediska určitého použití, emoce nebo myšlení. K tomu nepotřebujeme složitý výcvik. Oproti tomu umělec, který se zastaví u kontemplace barvy, tvaru a pozice, je velmi zkušeným pozorovatelem a své schopnosti nevnímat židli nabyt za cenu velkého úsilí. (SLAVÍK 2001, str. 218)

V běžném denním provozu je židle nezbytně využívaným objektem. Setkáváme se s nejrůznějšími tvary a pojetími tohoto kusu nábytku. Rozličná provedení jsou vytvářena z mnoha materiálů (dřevo, plast, textil, přírodní materiály, kov,...), využívajících nejrůznějších technologických postupů výroby. Jak by měla vypadat židle podle pravidel současného designu? A kde se tudíž prolíná hranice mezi uměním a designem?

Typ židle v domácnosti může hovořit o vlastnostech, osobnosti, estetickém cítění majitele. Co se stane, pokud bychom nevyhověli některým z výše uvedených bodů, nebo jejich význam posunuli? Pokusíme se o možnosti nahlížení, klasifikace možných sémantických vztahů vybraných zobrazení na základě publikace Terence Hawkesa Strukturalismus a sémiotika, Host, 1999.

1.1 Magdalena Jetelová – změna měřítka

Dílo Magdaleny Jetelové (*1946) se pohybuje na pomezí *land-artu*, *konceptuálního umění* a *architektury*, zahrnuje práci s prostorem, se změnou měřítka a s různými materiály. Mimo jiné proslula svými monumentálními dřevěnými plastikami jako jsou prázdné trůny nebo schodiště od nikud nikam. Židle sestupující po schodech (1981, obr. 1) vystavená na schodišti před Uměleckoprůmyslovým museem v Praze se stala symbolem nezávislosti českého umění. (Autorka v roce 1985 emigrovala do Německa, kde působí v institucích jako je Akademie der Bildende Künste v Mnichově a Staatliche Kunstakademie v Düsseldorfu.)

K objektu – „Židle“ se Jetelová ještě vracela i v pozdějších letech. Z Muzea Kampa na Vltavě byla tato plastika v roce 2002 odplavena během tisícileté povodně, ale o rok později byla nahrazena ještě o něco vyšší, šestimetrovou „Židli“.

Židle, jako každodenně užívaný objekt, je svými proporcemi přizpůsobena lidské fyziognomii. Musí splňovat určité parametry užitnosti a pohodlnosti. Změnou velikosti židle se přetváří i zažitý stereotyp vnímání sebe sama a prostoru. Jinak na nás bude působit hrubě otesaná židle Jetelové umístěná ve volném prostoru, vměstnaná do obývacího pokoje, nebo na schodiště muzea. Malá židlička evokuje součást dětského nábytku nebo hračku, je křehčí,

méně stabilní. Zvětšení klasické židle, třeba jen o pár centimetrů, již průměrně vzrostlému jedinci přinese určitou nesnáž při pokusu se posadit. Několikanásobně posunuté měřítka směrem nahoru promění užití a původní význam židlovitého tvaru. Vznikne architektonická stavba, pod níž je možné se schovat nebo na ni vylézt a pak se teprve posadit. Taková židle se stává svébytným objektem, který posouvá uvědomění si lidské maličkosti. Výtvarný objekt neslouží nám, ale my jsme nuceni se jemu přizpůsobit. Co by se stalo, kdyby se nepoměrně zvětšila většina předmětů denní potřeby, veškerý nábytek i naše přibytky?

Takto plastika komunikuje s okolím (prostorem), které je tvořeno instalací (nikoliv naopak, instalace podřízená prostoru) a komunikuje také samozřejmě s divákem. Vzniká prostor prožívání, námi obývaný. Jetelová ve své práci využívá podoby židle, nicméně odkazuje nikoliv k její funkci, ale k možnostem nahlížení na svět kolem nás, na vnímání sebe sama.

1.2 Marcel Wanders: pomezí umění a designu

Design se zabývá utvářením a formováním objektů, které se objevují v každodenním životě. Moderní design má za úkol vytvářet objekty, odpovídající našemu životnímu stylu, našim schopnostem, ideálům. Ve spojitosti s technologickým vývojem a zdokonalováním technologických postupů dochází k možnosti posunu ve smyslu užití materiálů a jejich předpokládaných charakteristických vlastností.

„Židle (Knotted Chair 1996, obr. 2a) nizozemského designéra Marcela Wanderse (*1963) boří představu, že by materiál měl vypadat, na dotek působit a chovat se obvyklým způsobem. Díky impregnaci epoxidovou pryskyřicí (ale) materiál vytvořený z nejmodernějších high-tech vláken pomocí starodávné ruční vázací techniky macramé získá na tvrdosti a pevnosti a je dost silný na to, abychom ho použili na židli. Tímto způsobem Wanders vyvinul výrobek, který je nejenže naprosto nový, ale zároveň vyvrací stereotypní představy o materiálu, z něhož je vyroben.“ (MARCUS 2005, str. 62) Podobným způsobem vytváří další díla, jako je Háčkovaný stůl (Crochet 2001, obr. 2b).

Hlavním smyslem umění jako takového je působit proti procesu přivýkání, které je podporováno běžnými způsoby vnímání. Cílem zvláštního užití výtvarných prostředků je tento proces zvrátit, ozvláštnit to, co je příliš známé. U Wandersova křesla je uplatněn princip *odcizení* (*Verfremdung*) (HAWKES 1999, str. 120), kde můžeme na dílo pohlížet jako na převratné užití nám známých technik a materiálů, ovšem v nové souvislosti a funkci. Takto je možné hovořit o designu, který se pohybuje na pomezí umění.

1.3 Pavel Ryška: land art nebo hra?

Na fotografii (obr. 3a) vidíme poměrně rozsáhlý komplex silnic a cest, obydlí, parkovišť i letiště rozprostřených na několika metrech čtverečních vytvořených pomocí kamenů, klacků, kořenů a trávy někde uprostřed lesa. Pro dětské autory (předpokládám, že to musely být děti) tato realizace byla jednoznačně *propem*¹ (SLAVÍK 2001, str. 198) pro vstup do fiktivního světa. Vybudování městečka se všemi civilizačními atributy bylo hrou. Po jejím skončení zůstaly uměle seskupené přírodniny, které měly jasně čitelný význam, bystrý náhodný kolemjdoucí je mohl opuštně zaregistrovat. Postupem času podlehly destrukci počasí a dalších možných vlivů.

Pavel Ryška (*1977) v polovině devadesátých let pracoval na projektu Křesla (1996). „Byla to série křesel ve volné krajině jako například Hliněné křeslo obílené vápnem, které rozpustily podzimní deště, nebo Křeslo z vrbového proutí (Chyba: zdroj odkazu nenalezen-b,c), jenž zakořenilo v mokřadle za vesnicí Šašovice, kde v té době žil. Pro Ryškovu ranou tvorbu je typická mystifikační intervence do okolního prostředí spojená s akcí a jeho proměna v rámci přesně daného konceptu.“²

Ryškovu křesla je daleko vzoru ratanového nebo proutěného nábytku, který bývá zpevněn a spleten řadou košíkářských postupů. Křeslo je vnímáno jako židle, protože zůstaly zachovány základní prvky, které vystihují onu „židlovitost“ - sedák, nosné prvky a opěrka. Křeslo není možno přemístit, nemůžeme je posunout. Je pevně zakotveno a zakořeněno v krajině, na místě, kde se židle běžně nevyskytují. Objekt *denotuje* tvarem i užitým materiálem k židli, ovšem umístění i způsob užití materiálu tuto původní funkci vylučují a význam tohoto objektu je posunut. Princip *odcizení* zde využívá pojmu ŽIDLE, který ovšem odkazuje k zásahu do krajiny, její změně, ozvláštnění. Ze židle zůstává jen znak, žijící vlastním životem, rostoucí, měnící se a podléhající vlivům přírodních podmínek. Objekt odkazující na *land-art*. V souvislosti s tímto počinem došel Ryška až ke konceptuálnímu odkazu celé akce, jež je tvořen pohlednicemi nazvanými Pozdravy ze Šašovic, kde je na fotografiích vyobrazeno křeslo, měnící se a rostoucí, v průběhu střídajících se ročních období.

Tímto se Ryška dotkl plynutí času a temporality, který bychom mohli analogicky sledovat v tvorbě a práci původního košíkáře. V kontextu dnešní doby vyplývá z Ryškovy práce důležité sdělení o (ne-)možnosti manipulace s časem, s jeho plynutím.

V předchozím textu jsem se pokusila nalézt rozdíly v možnostech významu a užití výtvarných prostředků ve vizuálních oborech využívajících všeobecně srozumitelný tvar pro různé

obsahy sdělení o běhu našeho světa. Srovnáním židlí jsme se dotkli hranic designu a výtvarného umění, land-artové možnosti navíc hledají pomezí mezi hrou a uměním samotným.

2 James Turrell – The Wolfsburg Project

Nyní se budu zabývat pokleslými formami umění a uměním vysokým na základě podobnosti užitých výtvarných strategií. Hlavní orientační body budou sestávat z kontextu, míry zahuštěnosti (vyčištěnosti) a opět měřítka (podobně jako v předchozích kapitolách) vybraných vizuálních projektů. Tématickou spojnicí bude světlo a prostor.

Od podzimu loňského roku bylo možné vidět v německém městě Wolfsburg realizaci kalifornského umělce Jamese Turrella (*1943). Wolfsburg Project (obr. 4) je rozlehlou instalací, která se rozprostírá na ploše 700 m², v prostoru 12 metrů vysokém. Celek je nasvětlen více jak třiceti tisíci led diodami. Světelný jas v průběhu času mění stupně jasu a přináší spektrální možnosti barevných odstínů. Návštěvník se prakticky noří do barevné proměnlivé lázně. Prostor je zcela očištěn od veškerých detailů, možných skvrn, škvír a prasklin. Z horního prostoru (*sensing space*) vede prudce se svažující rampa dolů (*viewing space*) ústící ze zdi, jež je dělena dvěma vstupními (výstupními) čtvercovými otvory nad sebou. Tyto plošně působící výřezy mění svoji barevnost na základě komplementarity barev. Venkovní světlo zůstává fakticky stejné, současně s měnící se barevností interiéru se mění naše vnímání. Nelidsky obrovské měřítka, světlo vycházející odnikud a neustálá proměnlivost prostředí působí na diváka velmi znejistujícím dojmem, někdy na hraně snesitelnosti.

Tyto instalace *denotují* k *minimal artu*, ke *geometrické abstraktní malbě* s jedním jistým rozdílem: J. Albers, M. Rothko, B. Newman a další pracovali v měřítku závěsného obrazu, práce Jamese Turrella využívá možností nových technologií. Diváka vtahuje do obrazu, manipuluje s ním i s přilehlým okolím. Vstoupením do obrazu s sebou přináší několik zásadních otázek o plynutí času (jeho minulosti, přítomnosti a budoucnosti), které je diametrálně odlišné od časové souslednosti tam venku, ovlivněné médii, telekomunikačními sítěmi atp. Nejsme schopni vnímat běh času vcelku, panoramaticky. Tento zážitek z čítí přináší, spojením tělesné a duševní zkušenosti, informaci o vnímání světa v čase a v prostoru. Vypovídá o (ne-)ukotvenosti v prostoru, kde absentuje stín.

Instalace Jamese Turrella počítá s prožitkem diváka. Zdá se být prostorovým přetrvávajícím vjemem, působí jako fantomový tvar projektovaný činností naší sítnice a nervového systému spíše než fixní objekt sám o sobě (FOSTER 2007, str. 654).

2.1 Turrell do každé domácnosti

Pokusme si představit, co se stane, pokud užijeme podobný technologický princip osvětlení v jiném měřítku a v jiných podmínkách. Blikající diody umístěné jako vnitřní osvětlení skříněk (Chyba: zdroj odkazu nenalezen) jsou jedním z produktů dostupných na našem trhu. Poloprůhledné sklo kuchyňských dvířek může v časovém intervalu automaticky střídát sedm různých barev.

Proměny barevného spektra, určitý rytmus a opakování jsou totožné principy použité i v práci Jamese Turrella. Ocitneme-li se v kuchyni, která je takto ozvláštněna (z mnoha set metrů čtverečních se světelnost zúžila pouze na detail, ke kterému můžeme vzhlednout), jsme vně objektu. Nevstupujeme do něj, nepohlcuje nás.

Taková domácí instalace vychází technologicky ze stejného principu, využívá vizuální strategie podobné jako sledujeme u Wolfsburg Projectu³, ovšem obsahově se omezuje na jakousi esenci tohoto díla. Pro srovnání se nabízí v nadměrném měřítku působení světelné show. Hlavním sdělením je zde efekt, prvoplánovitá krása a líbivost.

Osvětlení skříněk je relativně inovativním ozvláštněním domova z hlediska technologie. Taková kosmetická úprava domova je poměrně snadno finančně dostupná komukoliv. Může být poměrně lehce opakována, s přihlédnutím k nezanedbatelnému ekonomickému faktoru i „nezávadnému“ a nenáročnému obsahu. Opakování jen vytěží i již tak vyprázdněný obsah případného sdělení uměleckého díla nebo odkazu na design. Principiálně, pokud pomineme technologickou povahu věci, se jedná o estetiku blízkou tzv. „domácímu umění“, které vznikalo v 70. letech na území tržně uzavřeného Československa (obr. 5c).

3 Závěr: Co je umění, co je design a co jejich pokleslá forma?

V předcházejících dvou kapitolách jsem se pokusila o hledání okolností, kdy u jednotlivých zhotovení je možné hovořit o designu, o umění nebo případně o jejich pokleslé formě.

Pro vymezení byla důležitá kritéria jako je dobový (současný) kontext, užité materiály, způsob myšlení a nazírání na řád světa. V designu je důležitá užitek a funkce. Dotkli jsme se také možnosti průniku s uměním samotným. Úkolem vizuální tvorby je zrcadlit svět jako celek, vypovídat o jeho fungování ve vztahu k nám samotným, a být znakem zobrazované skutečnosti. Důležitými body pro naše kritéria jsou čas, prostor a měřítko.

Nízká míra zahuštění informace a vytěžení z obsahu, prvoplánovitost, líbivost, snadná dostupnost jsou charakteristickými rysy pro pokleslé formy v umění. Charakteristickým rysem je snadná dostupnost ve smyslu přijetí. Významově jsou tyto formy nositeli jediné

možné interpretace, v námětu se objevují stereotyp a banality, které nezatěžkají divákovu myšlení.

Uvědomění si těchto možností a prostupnosti v jednotlivých oblastech (kýč je velmi individuální záležitost a souvisí s osobní zkušeností), by mohlo být vodítkem pro snadnější orientaci ve (vizuální) kultuře současnosti. V době, kdy jsme zahrnováni záplavou různě kvalitních informací a dat díky mediálnímu a technologickému pokroku, je i téma kýče a schopnost práce s ním důležitým aspektem v edukaci.

Vysvětlivky:

1 vstupenka do fiktivních světů

2 <http://artlist.cz/?id=185>.

3 Turrellova práce navazuje na mnohaletou zkušenost, kdy ve své práci využíval barevných proměn denního světla, které sledoval stropním výřezem (Roden Crater, 70. léta 20. století). Jednalo se o jakousi observatoř, systém prostorů umístěných v kráteru sopky uprostřed Arizonské pouště. Proměny barevnosti ve čtvercovém výřezu opět úzce souvisely s temporalitou a plynutím času.

Literatura:

HAWKES, Terence. *Strukturalismus a sémiotika*. Brno : Host, 1999. 176 s. ISBN 80-86055-62-0.

FOSTER, Hal , et al. *Umění po roce 1900 : modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. Praha : Slovart, 2007. 704 s. ISBN 978-80-7209-952-8.

MARCUS, George. Používání technologie . In PACHMANOVÁ, Martina. *Design: aktualita nebo věčnost? : Antologie textů k teorii a dějinám designu*. 1. vyd. Praha : Vysoká škola umělecko-průmyslová, 2005. 1. Co je design?. s. 57-63. ISBN 80-86863-05-0.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění 1. díl : Teorie a praxe artefletiky*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8.

Dějiny užitého umění : vývoj užitého umění a stylistických prvků od renesance do postmoderní doby. Praha : Slovart, 2004. 544 s. ISBN 80-7209-549-8.

Artlist - databáze současného umění [online]. 2009 , 24. říjen 2009 [cit. 2009-10-29].

Dostupný z WWW: <<http://209.85.129.132/search?sourceid=navclient&hl=cs&ie=UTF->>.

Obrazová dokumentace (viz. přiložené CD - pozn. editora):

1 MALÁ, Olga , et al. *Magdalena Jetelová : Urban Landscape* . Praha : Galerie hlavního města Prahy, 2001. 250 s. ISBN 80-7010-083-4.

2 FAIRS, Marcus. *Design 21. století : nové ikony designu, od masového trhu k avantgardě*. Pavlína Vimrová; Jitka Hanušová. Praha : Slovart, 2007. 463 s. ISBN 978-80-7209-970-2.

4 *Křeslo*. Petr Brabec; Vacková Věra. 1996. Brno : Galerie U dobrého pastýře, 1996.

5 informační materiál k výstavě, Kunstmuseum Wolfsburg, Foto: Zooey Braun, Stuttgart, 2009

3, 6, 7 archiv autorky

Mgr.Kateřina Vlasáková

Kontakt:

Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta UJEP, Stará ulice 2550/92, Ústí nad Labem, 40096, Česká republika, lenickova.k@post.cz.



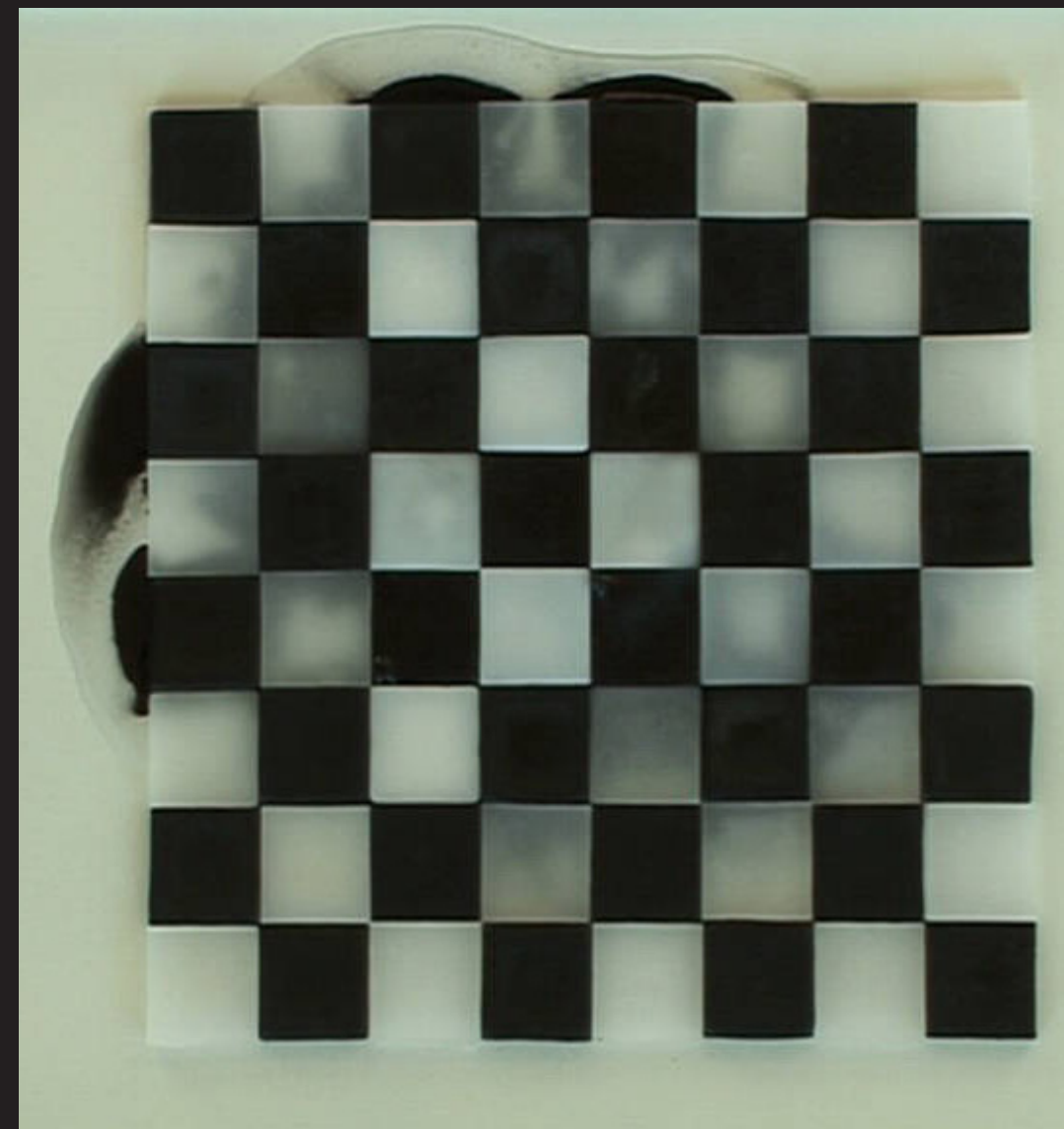
Obr. 1 Ansámbľ Oz



Obr. 2 Galerie Závodník



Obr. 3 Performer Karel Kunc



Obr. 4 Lucia Sceranková



Obr. 5 Pořadatelka AFTu Monika Svobodová



Obr. 6 Nikola Barešová



Obr. 7 Plakát AFTu



Obr. 8 Monika Svobodová - SOFT

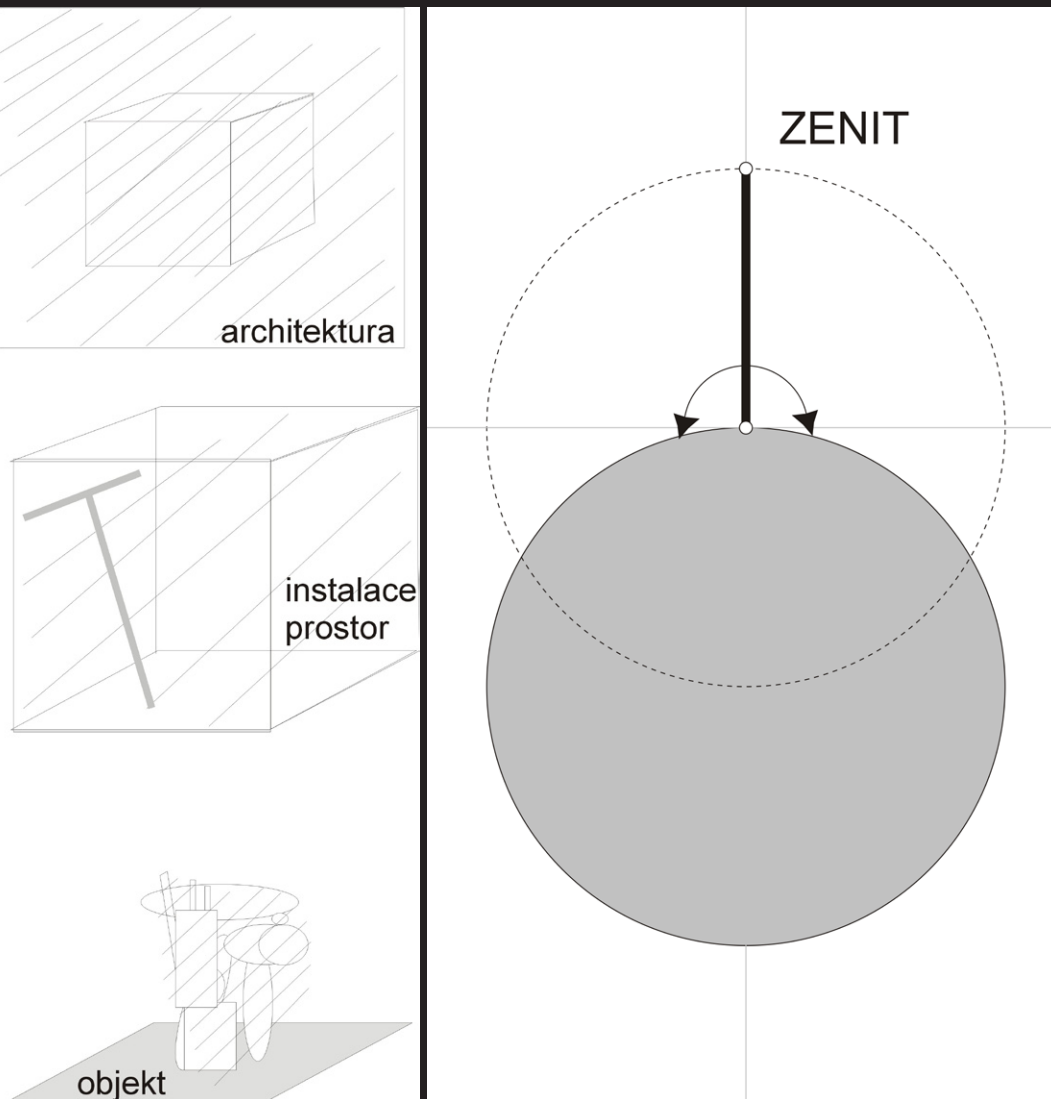


Obr. 9 Standa Pexa / Lubomír Typlt - Klukovina, 2008



Obr. 10 Účastníci multimediální show skupiny Schwarzprior

MOŽNOSTI PROSTORU: fenomén prostoru a přirozený prostor, hranice naší situace
a sebepřesah, nalezení hranice jako místa setkání / Ivana Červinková

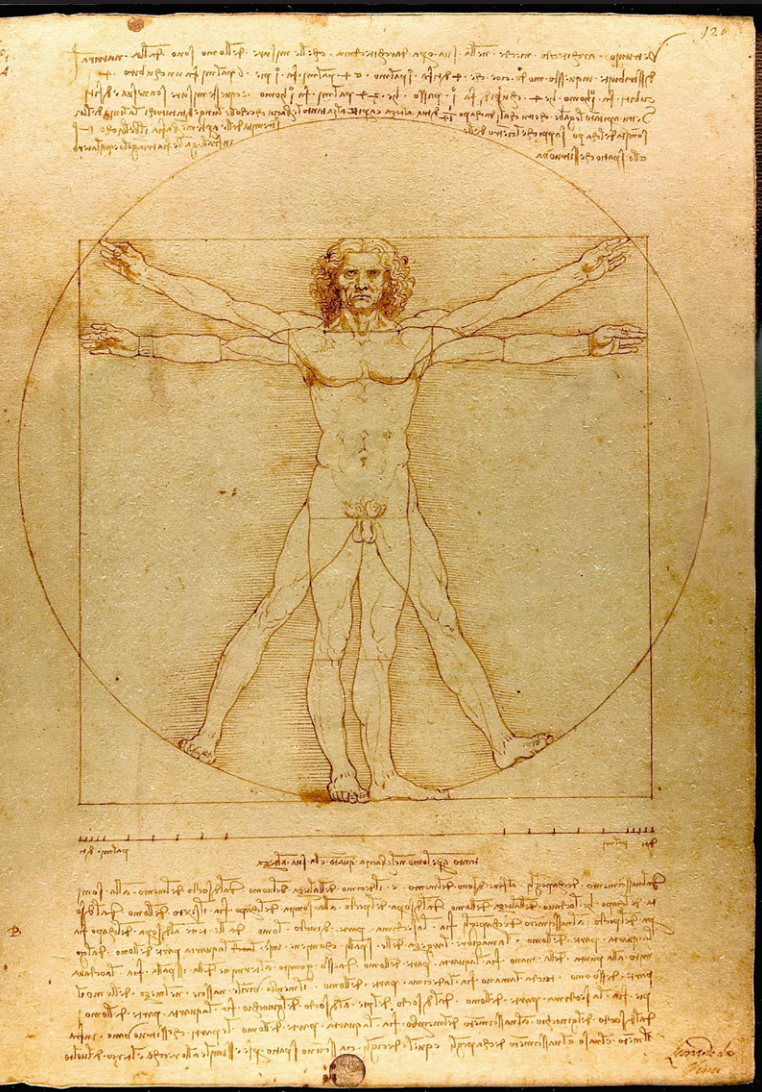


Obr. 1 Instalace, objekt, architektura / Obr. 4 Zenit

MOŽNOSTI PROSTORU: fenomén prostoru a přirozený prostor, hranice naší situace
a sebepřesah, nalezení hranice jako místa setkání / Ivana Červinková



Obr. 2 Tony Smith - Kostka, 1962



Obr. 3 Da Vinci - Vitruve Luc Viatour



Obr. 5 Milan Maur - Cesta za sluncem, 1988

MOŽNOSTI PROSTORU: fenomén prostoru a přirozený prostor, hranice naší situace
a sebezpřesah, nalezení hranice jako místa setkání / Ivana Červinková



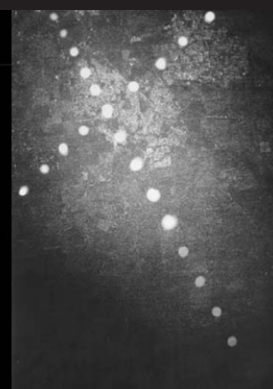
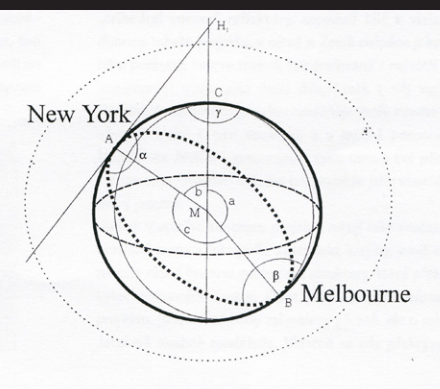
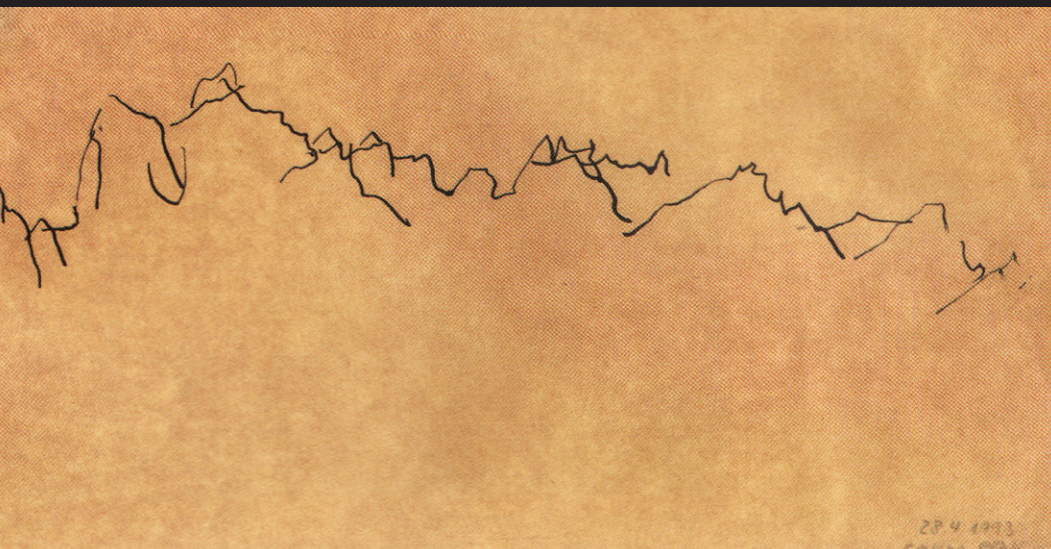
Obr. 6 Kryštof Kintera - My light is your light, 2008

MOŽNOSTI PROSTORU: fenomén prostoru a přirozený prostor, hranice naší situace
a sebezpřesah, nalezení hranice jako místa setkání / Ivana Červinková



Obr. 7 Kryštof Kintera - Miracle, 12. 9. 2008

**MOŽNOSTI PROSTORU: fenomén prostoru a přirozený prostor, hranice naší situace
a sebezpřesah, nalezení hranice jako místa setkání / Ivana Červinková**

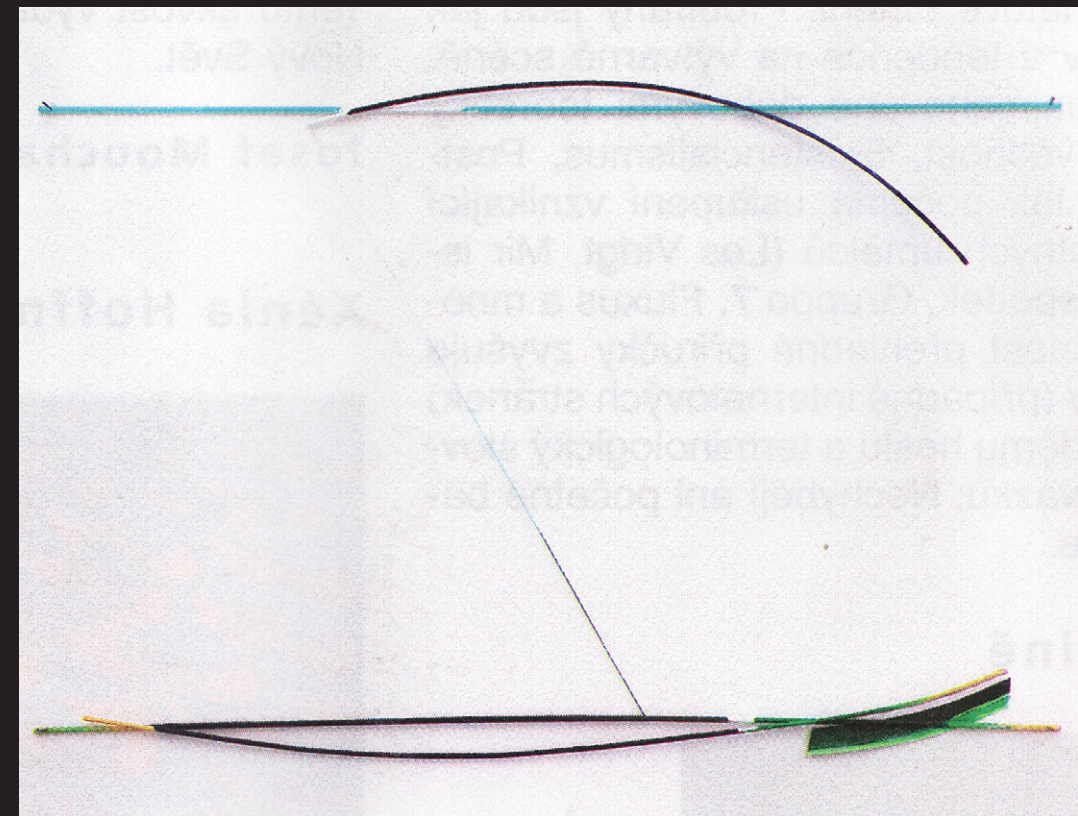


Obr. 8 Martin Zet - Gokyo Peak, 1993, z cyklu Zrychlený tep /
Obr. 9 Magdalena Jetelová - Songline, Ausralia, 1998-99

Hranice oboru / Sborník kolokvia doktorského studia oboru výtvarná výchova / KVK PF UJEP v Ústí nad Labem 2010

112

**MOŽNOSTI PROSTORU: fenomén prostoru a přirozený prostor, hranice naší situace
a sebezpřesah, nalezení hranice jako místa setkání / Ivana Červinková**

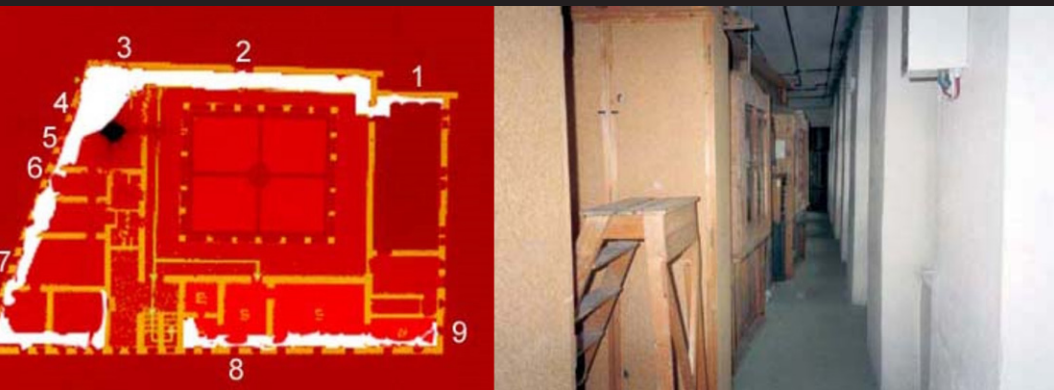


Obr. 10 Jiří Kubový - Krajina, 2005

Hranice oboru / Sborník kolokvia doktorského studia oboru výtvarná výchova / KVK PF UJEP v Ústí nad Labem 2010

113

MOŽNOSTI PROSTORU: fenomén prostoru a přirozený prostor, hranice naší situace a sebezpřesah, nalezení hranice jako místa setkání / *Ivana Červinková*

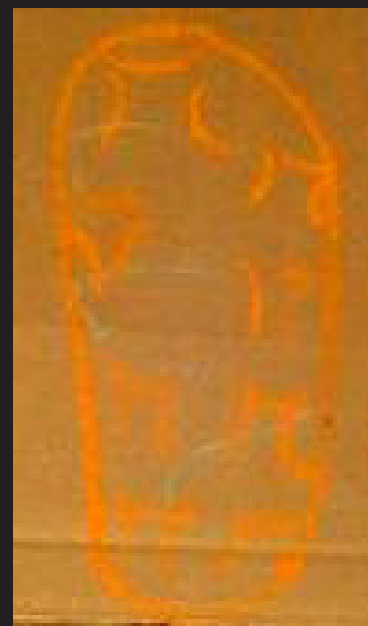
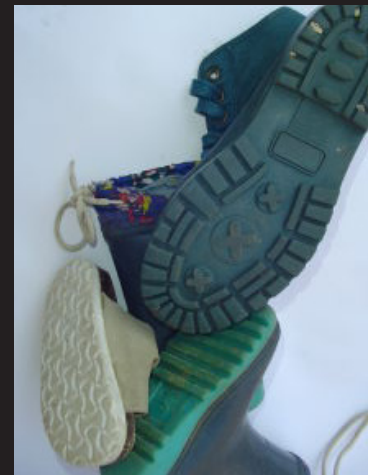


Obr. 11 Magdalena Jetelová - Islandský projekt, 1992 /

Obr. 12 Magdalena Jetelová - Meziprostory, Heimatsmuseum Innsbruck

Hranice oboru / Sborník kolokvia doktorského studia oboru výtvarná výchova / KVIK PF UJEP v Ústí nad Labem 2010 / **114**

Poznání materie jako prostředku k nonverbální komunikaci / *Ivana Hývňarová Kubová*



Obr. 1 I. Krok - předloha / **Obr. 2** I. Krok - kresba podle předlohy A3 /

Obr. 3 I. Krok - kresba podle předlohy A2 / **Obr. 4** I. Krok - kresba podle předlohy A2

Hranice oboru / Sborník kolokvia doktorského studia oboru výtvarná výchova / KVIK PF UJEP v Ústí nad Labem 2010 / **115**



Obr. 5 II. Krok - výroba matric A1, A2, A3



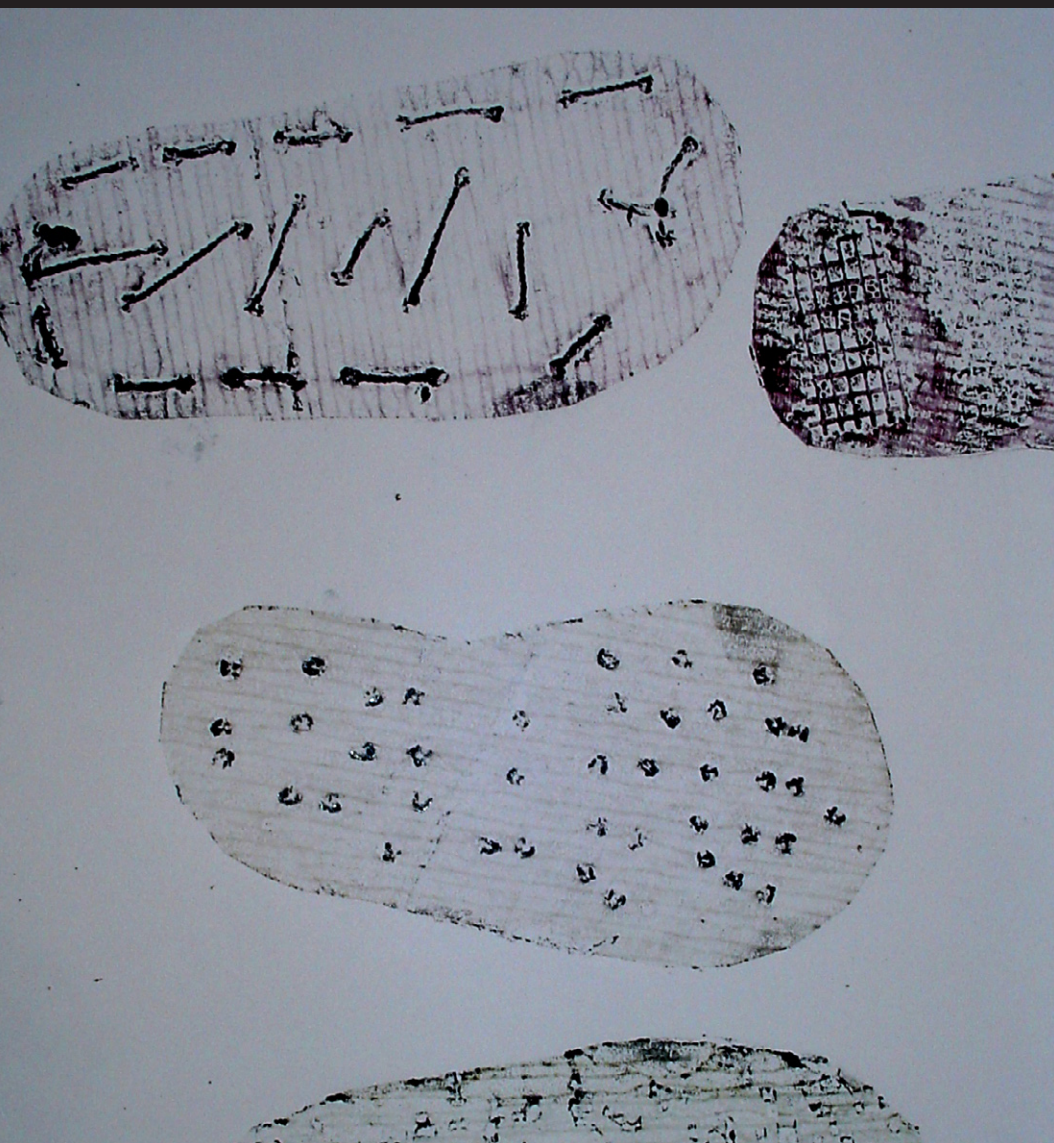
Obr. 6 Otisk matric - tisk z výšky



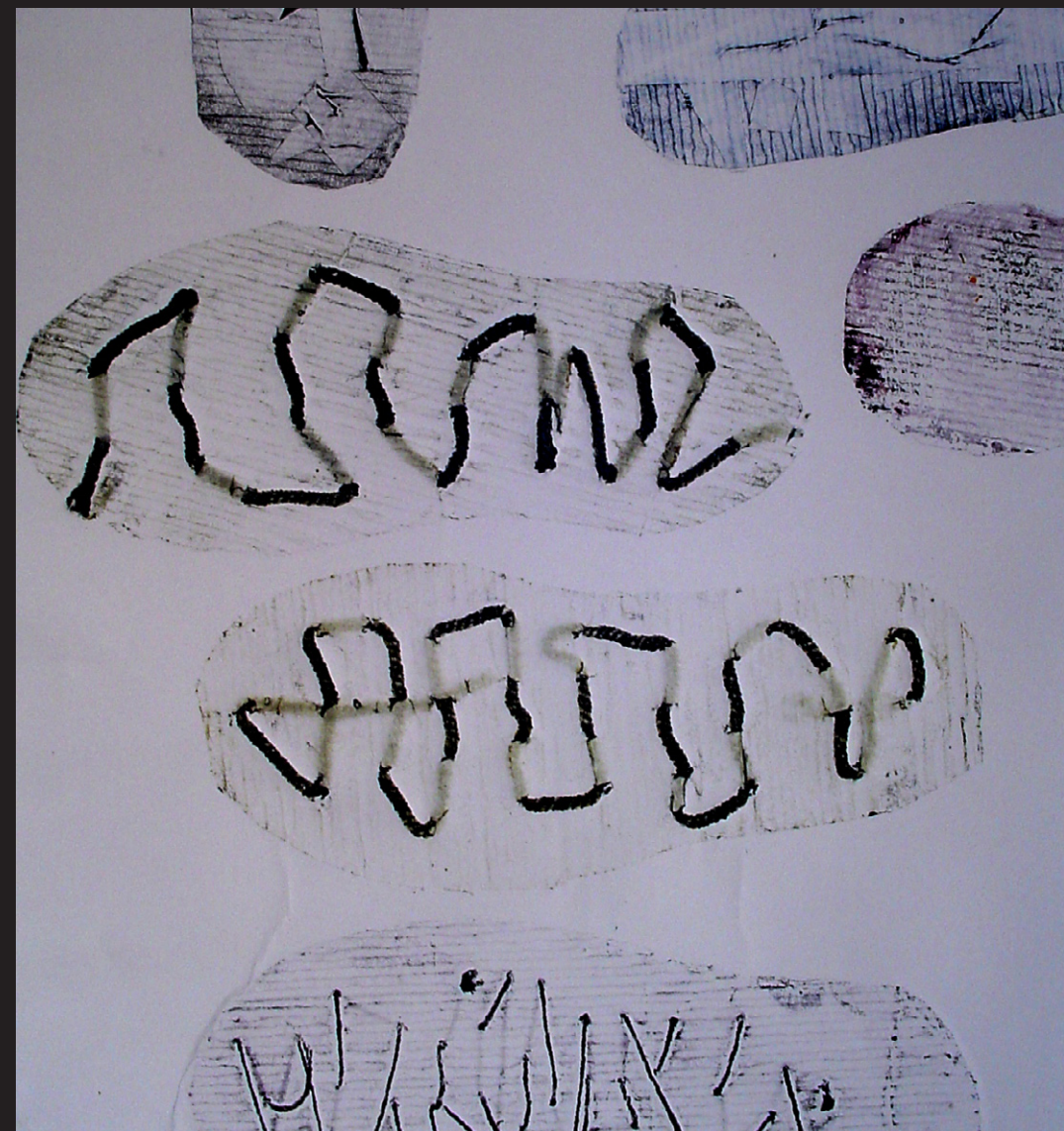
Obr. 7 Otisk matric - tisk z výšky



Obr. 8 Otisk matric - tisk z výšky



Obr. 9 Otisk matric - tisk z hloubky



Obr. 10 Otisk matric - tisk z hloubky



Obr. 11 III. Krok - Stopy v písku



Obr. 12 III. Krok - Stopy v písku



Obr. 13 III. Krok - Stopy v písku



Obr. 14 III. Krok - Stopy v písku



Obr. 15 III. Krok - Stopy v písku



Obr. 16 IV. Krok - Pásla ovečky, A1 / Obr. 17 IV.Krok - Kolo kolo mlýnský, A1, A3



Obr. 18 IV. Krok - Výzva k tanci, A1 / Obr. 19 IV. Krok - Tanec, A1



Obr. 20 IV. Krok - Fronta v Penny A1



Obr. 21 V.Krok - Tanec ve tmě A1, A2, A3 / Obr. 22 V. Krok - Tanec ve dne A1, A2, A3



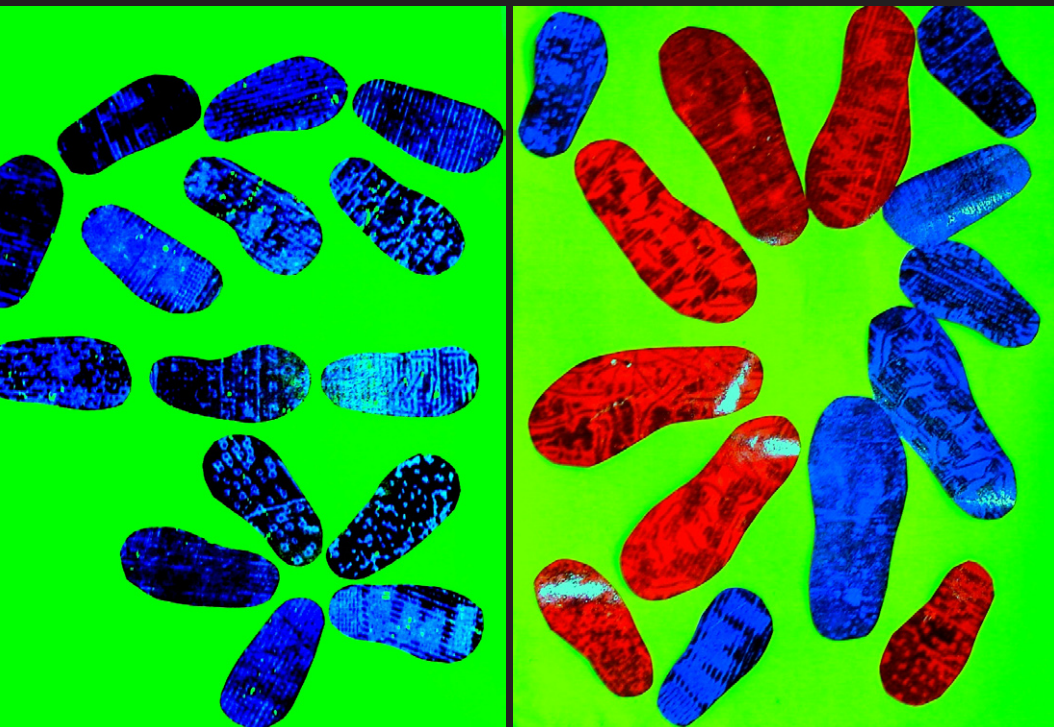
Obr. 23 VI.Krok - Kroky ve tmě, A1 / Obr. 25 VI. Krok - Kroky ve tmě, A3



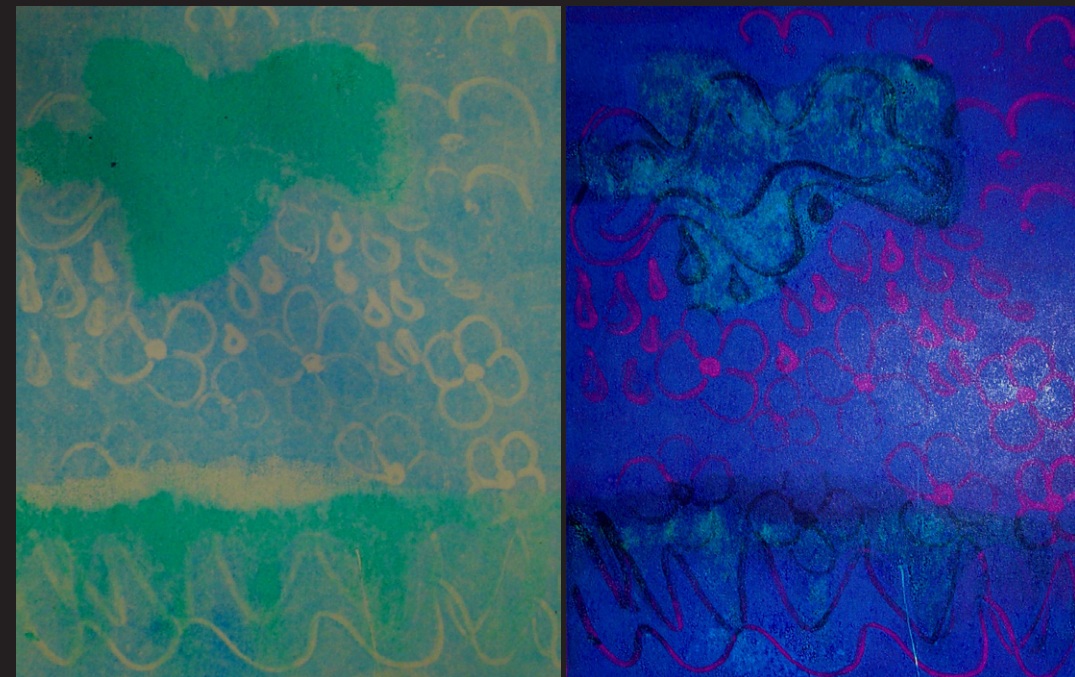
Obr. 26 VI. Krok - Kroky ticha, A1 / Obr. 27 VI. Krok - Kroky ticha, A2



Obr. 28 VI. Krok - Kroky ticha, A3 / Obr. 29 VI. Krok - Tanec na louce, A1



Obr. 30 VI. Krok - Tanec na louce, A2 / **Obr. 31** VI. Krok - Tanec na louce, A3



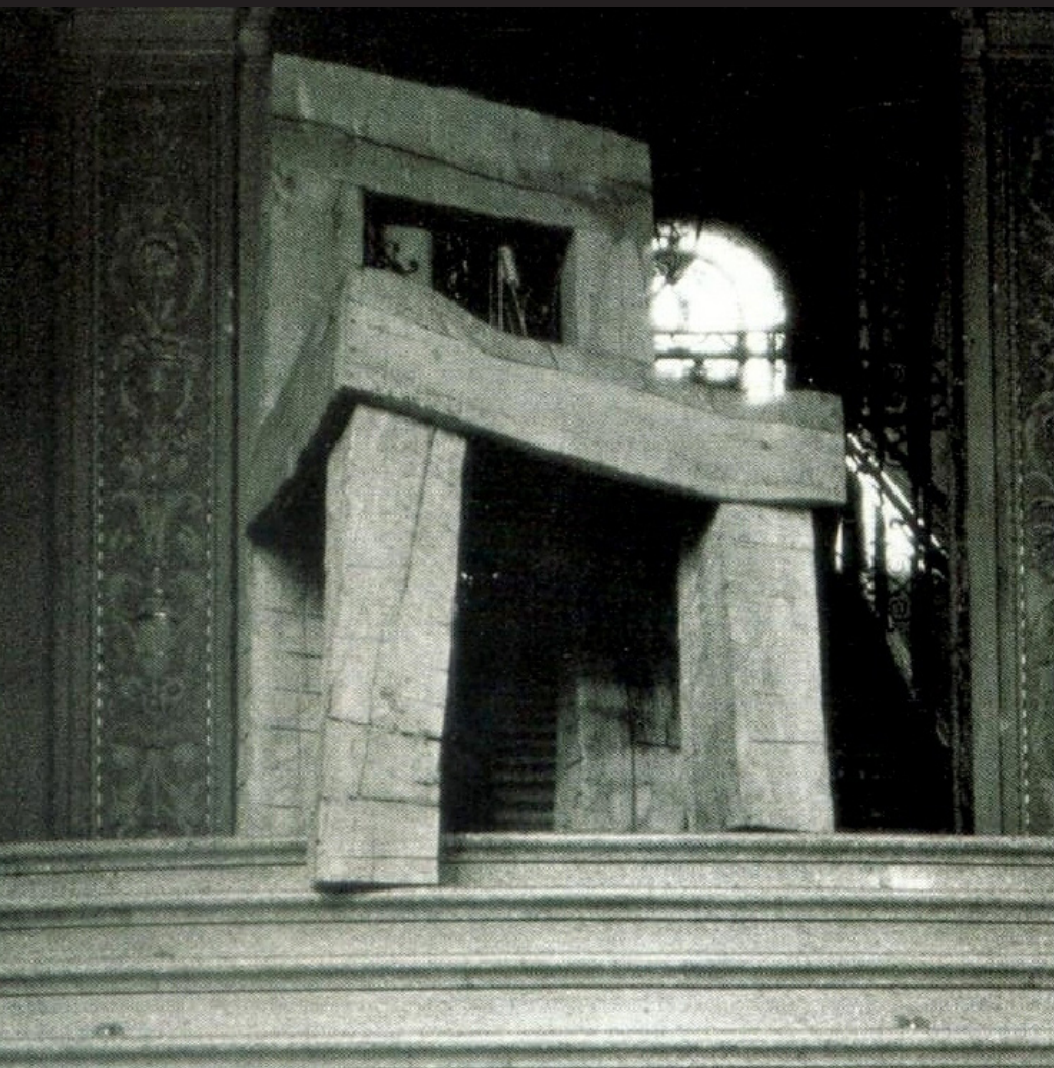
Obr. 32 monotyp - volné téma, 19x23 cm, A1 / **Obr. 33** monotyp - volné téma, 19x23 cm, A1



Obr. 34 monotyp - volné téma, 19x23 cm, A2 / Obr. 35 monotyp - volné téma, 19x23 cm, A3



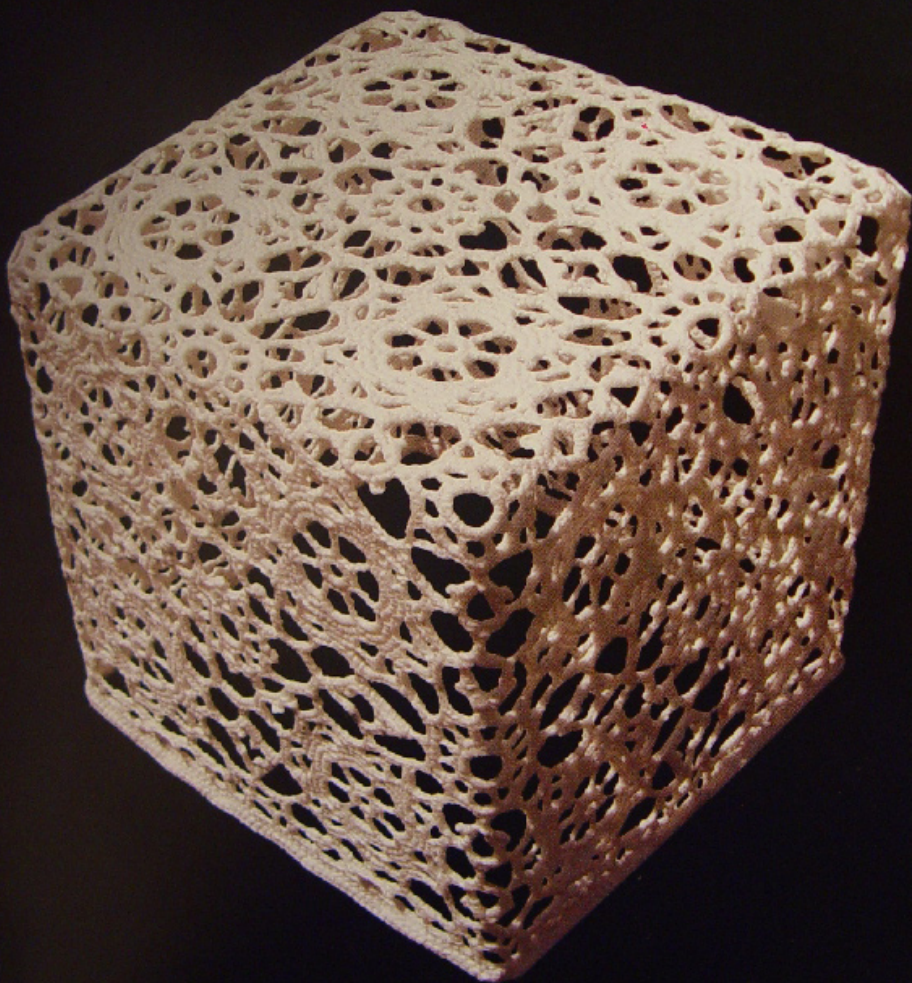
Obr. 1 Obraz č.9 (formát papíru A4)



Obr. 1 MALÁ, Olga , et al. *Magdalena Jetelová : Urban Landscape* . Praha : Galerie hlavního města Prahy, 2001. 250 s. ISBN 80-7010-083-4.



Obr. 2a FAIRS, Marcus. *Design 21. století : nové ikony designu, od masového trhu k avantgardě*. Pavlína Vimrová; Jitka Hanušová. Praha : Slovart, 2007. 463 s. ISBN 978-80-7209-970-2.



Obr. 2b FAIRS, Marcus. *Design 21. století : nové ikony designu, od masového trhu k avantgardě*. Pavlína Vimrová; Jitka Hanušová. Praha : Slovart, 2007. 463 s. ISBN 978-80-7209-970-2.



Obr. 3 Miniměstečko, archiv autorky



Obr. 4a *Křeslo*. Petr Brabec; Vacková Věra. 1996. Brno : Galerie U dobrého pastýře, 1996.



Obr. 4b *Křeslo*. Petr Brabec; Vacková Věra. 1996. Brno : Galerie U dobrého pastýře, 1996.



Obr. 5 James Turrell, informační materiál k výstavě, Kunstmuseum Wolfsburg, Foto: Zooley Braun, Stuttgart, 2009



Obr. 6a Turrell v kuchyňské skříni, archiv autorky



Obr. 6b Stropní osvětlení, archiv autorky



Obr. 7 J. Vrána - Samorost-svícen, 70. léta, archiv autorky

HRANICE OBORU

**Sborník kolokvia doktorského štúdia oboru Výtvarná výchova,
pořádaného 6. 5. 2010 na Katedře výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem**

Editoři:

Doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.

Mgr. Jitka Kratochvílová

Mgr. Hana Pejčochová

Grafická úprava a sazba:

Miloš Makovský

Vydala: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Tisk: Ediční středisko PF UJEP

Edice: sborník

Náklad: 70 ks

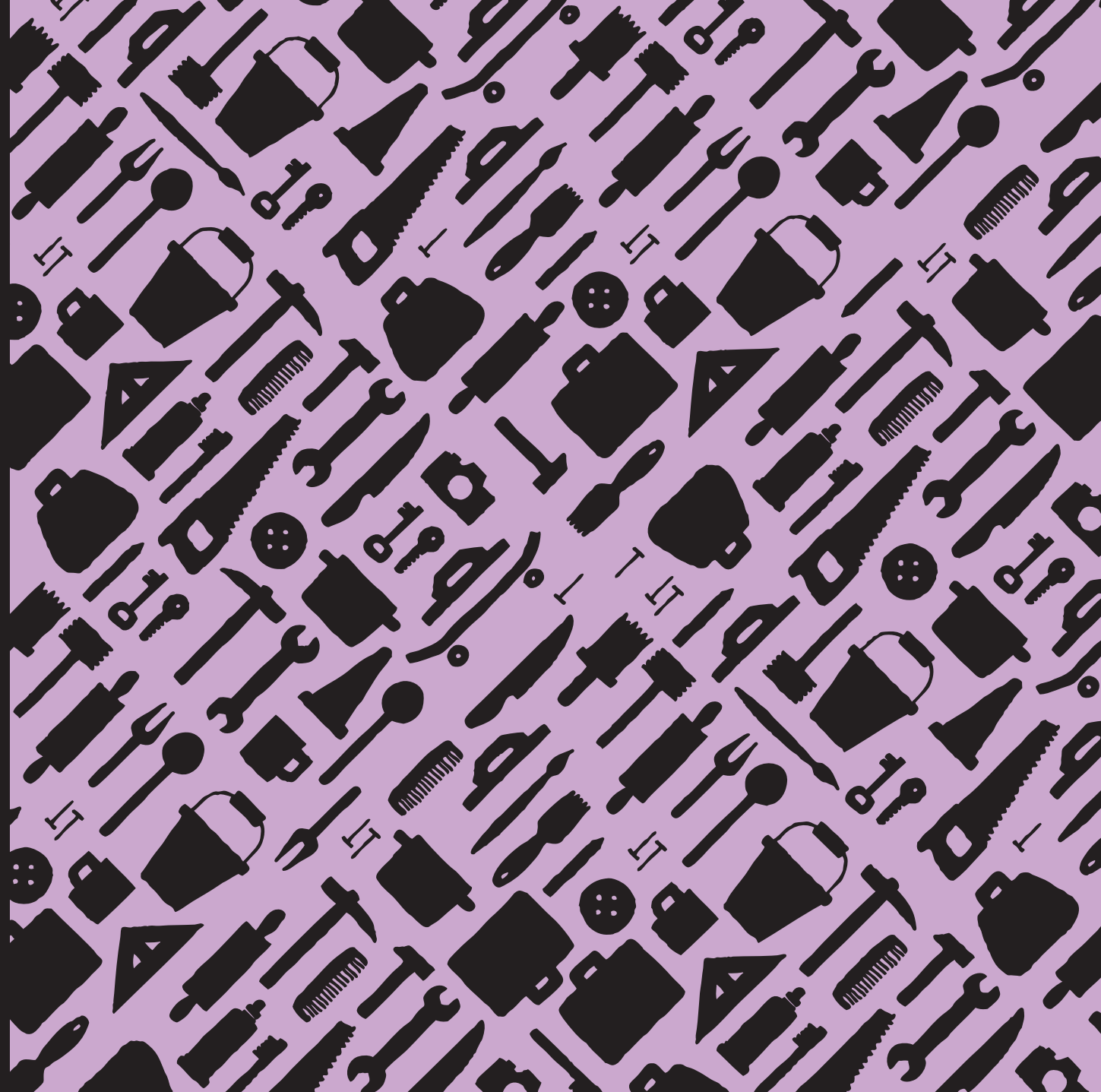
Vydání první

Ústí nad Labem 2010

ISBN 978-80-7414-238-3

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta





ISBN 978-80-7414-238-3



9 788074 142383