



PROSTOR OBRAZU: MEZIOBOROVÁ SETKÁNÍ NA POLI UMĚNÍ A EDUKACE

Sborník příspěvků z konference
České sekce INSEA,
v GASK – Galerii Středočeského kraje
Kutná Hora / 5. – 6. 11. 2021



INSEA
ČESKÁ SEKCE MEZINÁRODNÍ
SPOLEČNOSTI PRO VÝCHOVU UMĚNÍM



ČESKÁ SEKCE MEZINÁRODNÍ
SPOLEČNOSTI PRO VÝCHOVU UMĚNÍM



Obsah tohoto sborníku je vytvořen z textové podoby příspěvků prezentovaných na tradičním bienálním konferenčním setkání České sekce INSEA s názvem *Prostor obrazu: Mezioborová setkání na poli umění a edukace*, které proběhlo ve dnech 5. – 6. 11. 2021 v prostorách GASK – Galerie Středočeského kraje v Kutné hoře.

1. vydání

Editoři © Aleš Pospíšil, Karel Řepa & Petra Šobáňová, 2022

Autoři © Anna Boček Ronovská, Irena Čarkovová, Monika Dokoupilová, Alena Drury Sojková, Zuzana Duchková, Kateřina Dytrtová, Michal Filip, Martina Freitagová, Jana Jiroutová, Magdalena Koubek Michaličková, Leona Kubišová, Josef Lorenc, Miroslava Mišová, Lucie Melechovská, Kateřina Mesdag, Dagmar Myšáková, Veronika Nirnbergová, Zuzana Pechová, Patricie Pleyerová, Aleš Pospíšil, Karel Řepa, Barbora Škaloudová, Petra Šobáňová, Miroslava Špačková, Barbora Tribulová, Hana Valešová, Petra Vichrová, Lenka Vilhelmová, Tereza Voštová, Karin Vrátná Militká, 2022

Cover © Karel Řepa, 2022

© Česká sekce INSEA, 2022

ISBN 978-80-908056-6-8

Poděkování

Česká sekce INSEA děkuje především GASK – Galerii Středočeského kraje za spolupráci při realizaci konference. Konkrétně pak Mgr. Karin Vrátné Militké a jejím kolegyním z Lektorského centra GASK za péči a servisní služby v průběhu konferenčního setkání. V neposlední řadě patří poděkování i všem účastníkům konference a autorům publikovaných textů.

Obsah

Předmluva | Aleš Pospíšil, Karel Řepa & Petra Šobáňová _____ 8

SEKCE 1 UMĚLECKÉ DÍLO – INSPIRACE PRO SOUDOBOU VÝTVARNOU VÝCHOVU

Obraz v prostoru | Alena Drury Sojková _____ 14

Dialog na dálku | Martina Freitagová, Barbora Škaloudová _____ 30

Nápady pana Koláře. Kniha a její didaktická paleta přístupů
využitelných ke zprostředkování obsahu výtvarného umění
dětskému publiku | Kateřina Mesdag _____ 36

Zprostředkování uměleckého díla v galeriích
a muzeích v Ústeckém kraji – analýza nabídky vzdělávacích programů
| Dagmar Myšáková, Lucie Melechovská _____ 52

Aleš Veselý: umělec jako učitel. Fenomén umělce pedagoga
v českém kontextu | Patricie Pleyerová _____ 68

SEKCE 2 OBRAZ A VIZUALITA VE VZDĚLÁVÁNÍ – INSPIRACE PRO ROZVOJ VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI

Možnosti symbiózy výtvarné výchovy a digitálních technologií
| Anna Boček Ronovská _____ 78

Klasický obraz – multidimensionální východisko/inspirace
v profesní přípravě mediálních grafiků | Miroslava Špačková, Michal Filip ____ 102

Kresba, prostor, perspektiva Magdalena Koubek Michaličková _____	116
Potenciál umeleckého diela Miroslava Mišová, Barbora Tribulová _____	126
Podpora vizuální gramotnosti v přípravě budoucích učitelů 1. stupně ZŠ Zuzana Pechová, Hana Valešová _____	138
Problematika umělých obrazů: Mění současná vizualita dětskou představivost a obrazotvornost? Petra Vichrová _____	152
Prostor obrazu Lenka Vilhelmová _____	160
Digitální vizuální projevy teenagerů na sociálních sítích a jejich možné využití ve školním vzdělávání Tereza Voštová _____	168

SEKCE 3 ZA KOŘENY OBRAZU – GENIUS LOCI VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Enviromentální somatika a site specific pohybové intervence krajinně Anna Boček Ronovská _____	192
Umění s environmentální tematikou a jeho vliv na hodnotové postoje žáků druhého stupně ZŠ Irena Carková _____	212
Obrazy a paměť místa. Didaktická transformace tématu lidské paměti a historie míst Petra Šobáňová _____	222
Možnosti hlíny Monika Dokoupilová _____	236
Haptické modely jako prostředek pro přiblížení regionálních památek Zuzana Duchková, Josef Lorenc _____	252
Výuková situace „Tvář jako maska“ Leona Kubišová _____	260
Využití satelitního navigačního systému ke zpřístupňování kulturního dědictví obce Věrovany Veronika Nirnbergová _____	266

SEKCE 4 PŘED OBRAZEM, ZA OBRAZEM | UMĚNÍ JAKO INTERDISCIPLINÁRNÍ VÝZVA

Novomediální obrazy a jejich edukace Kateřina Dytrtová _____	276
Nová média a přístupnost muzeí a galerií Jana Jiroutová _____	294
Od synestézie k naraci: Theatrum Mundi Kuks Aleš Pospíšil _____	312
Galerie školou Karin Vrátná Militká _____	320

SEKCE 5 PROSTOR OBRAZU OBRAZEM | SEKCE (AUDIO)VIZUÁLNÍCH PŘÍSPĚVKŮ

Animovaný film O krávi Pavla Baštanová _____	330
Stín hry Lenka Burešová, Dita Valerianová _____	331
Papír – plnohodnotné médium v prostorové tvorbě Olga Divišová _____	332
Kresba tělem Patricie Kaválková _____	333
Společensky angažovaný plakát Jana Hradcová _____	335
Performance skupiny Auxig „Znějící Litoměřice“ Jan Krombholz _____	336
Intimní deník Jiřina Kvasničková _____	337
Bienále figurální kresby a malby Lucia Horňáková Černayová _____	338
Permanentní balení Petra Vichrová _____	339
Kaleidoskop Sára Lipnerová _____	340

Význam prázdné a plné obrazové plochy autorské knihy
| Lenka Vilhelmová _____ 341

Filmová animace jako tvůrčí výzva distanční výuky | Karel Řepa _____ 342

SEKCE 6 POSTEROVÁ SEKCE

Nápady pana Koláře | Kateřina Mesdag _____ 346

Obrazy a paměť místa | Petra Šobáňová _____ 347

Využití satelitního navigačního systému ke zpřístupňování
kulturního dědictví obce Věrovany | Veronika Nirnbergová _____ 348

Předmluva

Prostor obrazu: Mezioborová setkání na poli umění a edukace

Aleš Pospíšil, Karel Řepa & Petra Šobáňová

Konferenční setkání České sekce INSEA, konající se jednou za dva roky, je nejen platformou k odborné výměně názorů a sdílení pedagogických zkušeností, ale také manifestem vlastní pestrosti oboru výtvarné výchovy a jeho významu, coby média propojování důležitých společenských a kulturních obsahů. Je také příležitostí k setkání členské základny sdružení.

Celostátní online konference České sekce INSEA s názvem *Prostor obrazu: Mezioborová setkání na poli umění a edukace* se uskutečnila ve dnech 5. – 6. 11. 2021. Konference byla, vzhledem ke stále nejisté epidemické situaci konce roku 2021, realizována online formou. Dvoudenní setkání, jež připravil organizační tým složený z výboru České sekce INSEA a kontrolní komise, proběhlo v partnerské spolupráci s mimořádnou institucí Galerie Středočeského kraje: GASK, která organizátorům velkoryse poskytla zázemí a technickou podporu v krásných prostorách jezuitské koleje v Kutné Hoře.

Právě dlouhodobě plánované konferenční setkání (jež mělo původně proběhnout „standardní prezenční“ formou) na půdě tak významné galerie ovlivnilo výběr tématu. Volba celkové náplně konference i obsahy dílčích sekcí tak nemohly být zaměřeny jiným směrem než k otázkám propojování umění a vzdělávání. Šest jednacích sekcí svými obsahy vycházelo z obecné premisy, že cesty, kterými se vydáváme při integraci výtvarného umění a „obrazů“ do pedagogické praxe, nás často zavádějí na rozmanité křižovatky. Ty nás zároveň vybízejí k úvahám, jakým způsobem s uměleckým dílem zacházíme, jak se nám daří jej zpřístupnit a jakými metodami a strategiemi vedeme žáky k porozumění jeho obsahovým vrstvám a kontextům. Klíčovou otázkou je také to, zda a jak jsme schopni vytvářet podnětné prostředí pro porozumění

významům umění pro plné využití jeho edukačního potenciálu. Možnosti zapojení uměleckého díla do výtvarné výchovy jsou jistě neomezené, stejně jako možné škály jeho interpretace a teoretického uchopení. Prostor „obrazu“ je v jádru prostorem nekonečným, ať už se pohybujeme v poli samotného umění a tvorby, v oblasti edukace, nebo na prostupných hranicích těchto platforem. Termín „obraz“ zde nechápeme pouze jako jednu z historických forem zobrazování předmětného a nepředmětného světa. Obraz – „picture“, nebo také „image“, může být materiálním produktem, stejně jako mentální představou – myšlenkovým konceptem. Do „prostoru obrazu“ byly zváni kolegové z oboru výtvarné pedagogiky, muzejní a galerijní pedagogiky, stejně jako ti, kteří se pohybují v poli příbuzných disciplín.

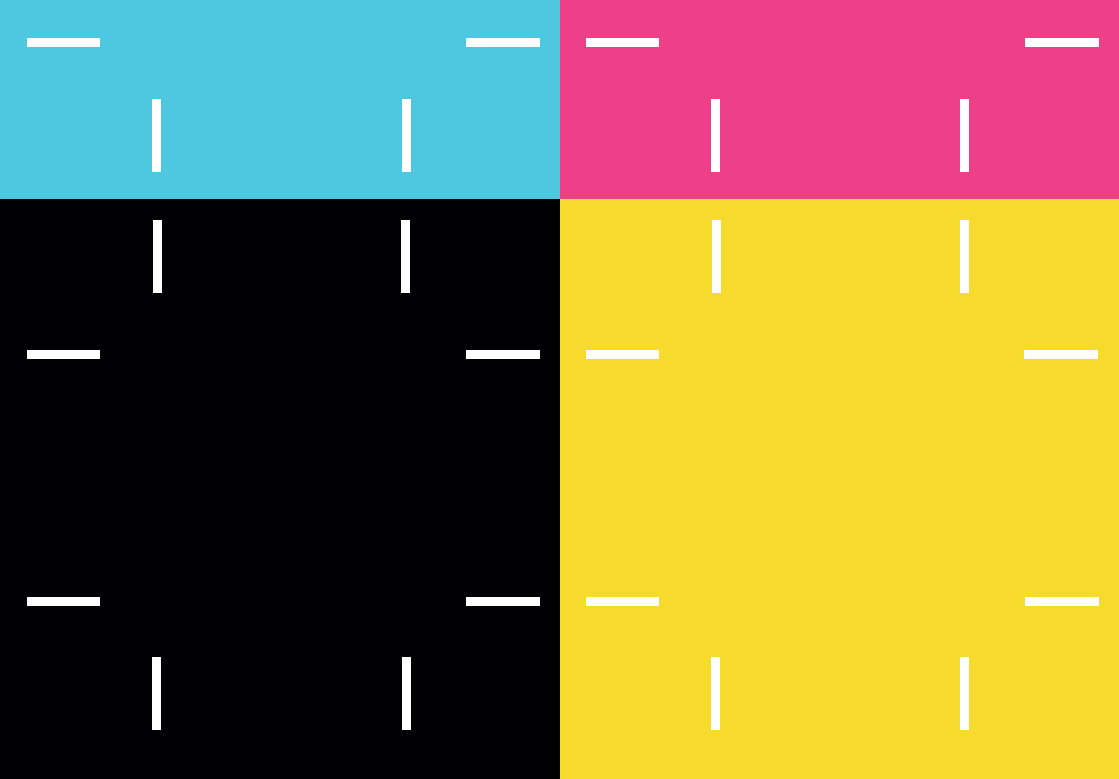
Cílem konferenčního setkání tak bylo otevřít dialog spojený například s otázkami chápání pojmu „obraz“ v kontextu současné výtvarné nebo galerijní pedagogiky, proměnlivosti pojmu obraz a obraznost v současné vizualitě utvářené digitálními technologiemi či postulate práce s uměleckým dílem v současných kurikulárních dokumentech. Lze o obrazech vzniklých v rámci výtvarné výchovy hovořit jako o umění, nebo existují jiné kategorie či univerzálnější koncepty vizuální kultury? Jakým způsobem lze v edukaci smysluplně uchopit a přiblížit současné umění a jeho aktuální, často kontroverzní nebo složitá témata? Je možné prostřednictvím výtvarné tvorby ve vyučování efektivně reflektovat celospolečenské nebo globální problémy, jako jsou udržitelnost, gender, environment, multikulturalita a další? Jak naučit žáky přistupovat k obrazům kriticky a s otevřenou myslí? Jak je učit rozpoznávat manipulativní potenciál současných digitálních obrazů? Svět umění nám přirozeně předkládá také další, archetypální témata, mezi jinými například problematiku životního prostoru a místa, tolik aktuálního v době, kdy stále více obýváme světy virtuální.

Aktuálním tématem jsou také vlastní hranice výtvarné výchovy a otázka, jakým způsobem lze rozvíjet mezipředmětové vztahy při práci s uměleckým dílem. Intermediální tendence v umění i v současné populární kultuře nás pak vedou k zamýšlení, jak propojit oblasti hudební, výtvarné či dramatické. Stranou nezůstávají ani po staletí se opakující otázky pojící se s obrazy: Je možné skrze reflexi vizuální kultury upevnit morální hodnoty žáků? Lze ve výtvarné výchově efektivně reflektovat etické principy a za jakých podmínek je to v současné situaci probíhajících kulturních válek možné a legitimní?

Problematika práce s obrazy a zapojení uměleckého díla do výtvarné výchovy byla řešena také v souvislosti s aktuální situací – se záměry redukovat některé obsahy

kurikula pro základní vzdělávání a snížit hodinovou dotaci pro vzdělávací oblast Umění a kultura. Nepříznivá tendence exponuje zejména otázku, zda je prostor pro umění a vizuální gramotnost v rámci základního vzdělávání dostatečný a jaké důsledky bude mít aktuální a budoucí revize RVP ZV na kvalitu vzdělávání. Debata na toto téma pak přirozeně otevřela také problematiku podmínek nutných pro kvalitu výtvarného vzdělávání a s ní související téma vzdělávací politiky či kvality přípravy výtvarných pedagogů na pedagogických fakultách. Jednání se nevyhnula ani otázce, zda jsme jako výtvarní pedagogové schopni prostor pro obraz ve vzdělávání účinně obhajovat a zda je výtvarná výchova připravena k odborné a mediálně viditelné argumentaci a srozumitelné komunikaci s veřejností.

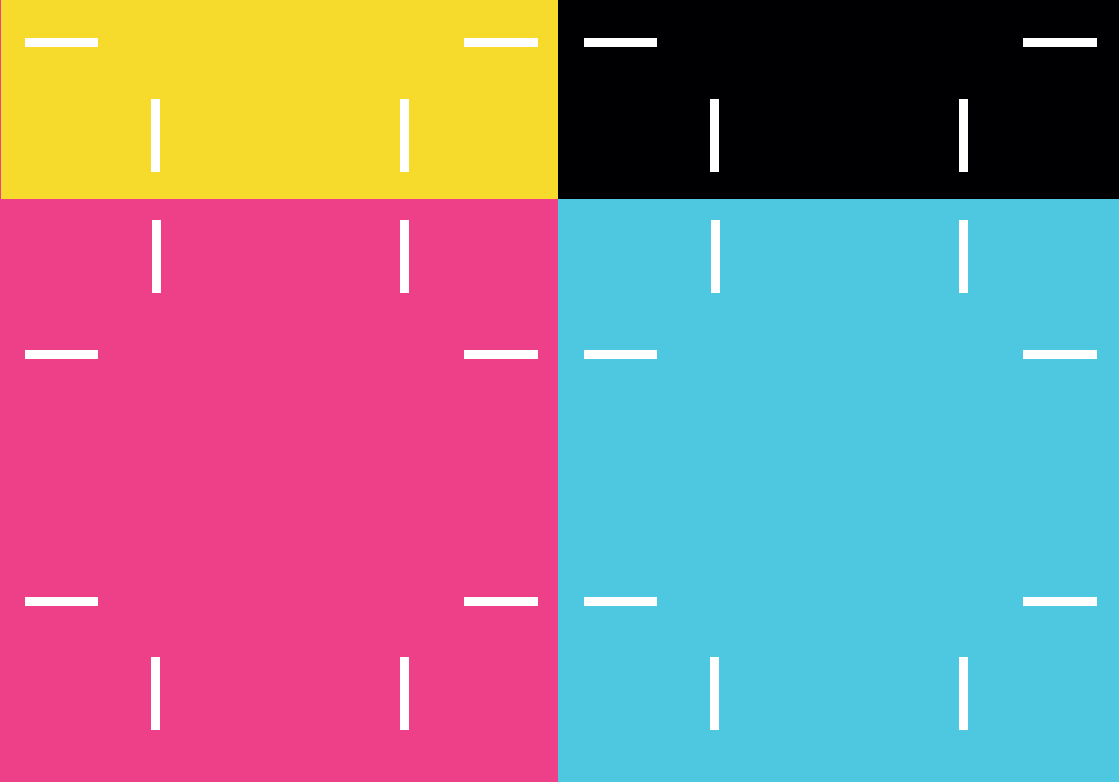
Proběhnuvší „kutnohorská“ konference České sekce INSEA hostila bezmála dvě stovky účastnic a účastníků a své příspěvky prezentovalo na šest desítek přednášejících. Věříme, že i neúplný konvolut konferenčních textů přispěje k řešení výše nastíněné problematiky či poslouží, minimálně jako inspirační zdroj, v nikdy nekončícím hledání cest k umění skrze výtvarnou výchovu či pedagogickou činnost obecně.



Sekce 1

UMĚLECKÉ DÍLO

INSPIRACE PRO SOUDOBOU
VÝTVARNOU VÝCHOVU



Alena Drury Sojková / Martina Freitagová

Lucie Melechovská / Kateřina Mesdag

Dagmar Myšáková / Patricie Pleyerová

Barbora Škaloudová

Obraz v prostoru

Image in Space

Alena Drury Sojková

Anotace

Kolaborace. Participace. Pohyb.

Ve 21. století se děti v systému českého státního školství nadále setkávají s výukou výtvarné výchovy převážně v tradiční formě. Starší žáci se učí teorii umění a tvoří technikou kresby, malby nebo koláže. Podle možností školy pracují s keramickou hlinou a příležitostně navštíví galerii. Většinu času tráví v lavici individuální prací a pedagog dílo hodnotí známkou. V rámci pedagogického výzkumu v sedmém ročníku základních škol žáci zažili prostřednictvím experimentální výuky výtvarné výchovy témata z oblasti performačního umění. Děti aktivně tvořily, sdílely, diskutovaly a spolupracovaly na kolektivním participativním díle. Reflexe probíhala v podporujícím prostředí otevřené komunikace. Lekce ze základní školy byly následně formou experimentální, didakticky orientované výuky, přeneseny na univerzitní půdu. Studenti výtvarné výchovy na pedagogické fakultě zažívali experimentální lekce současného umění a ve společné diskusi sdíleli, jakým způsobem ovlivňuje zařazování současného umění do výuky na základní škole rozvoj kulturní gramotnosti budoucích návštěvníků galerií.

Klíčová slova

performance art, výtvarná akce, experimentální výuka, životní kompetence, inovativní přístup

Abstract

Collaboration. Participation. Movement.

In the 21st century, children in the Czech public education system continue to encounter art education mainly in the traditional form. Older students learn art theory

and learn techniques of drawing, painting or collage. In some schools students work with modelling clay and occasionally visit a gallery. They spend most of their time at the desk working individually and the teacher evaluates the artwork with a mark. As part of pedagogical research in the seventh year at the secondary school, pupils experienced topics from the area of performance art through experimental lessons of art education. Children were actively creating, sharing, discussing and collaborating on collective participatory artwork. Reflection of the creative process took place in a supportive environment of open communication. Lessons from the secondary school were then transferred to the university ground in the form of experimental, didactically focused lessons. Students from the Department of Art Education at the Faculty of Education experienced experimental lessons in contemporary art and shared in a joint discussion how teaching on contemporary art in secondary school art education influences the development of cultural literacy of future gallery visitors.

Keywords

performance art, action art activity, experimental lesson, life skills, innovative approach

Úvod

Výuka předmětů s primárně výchovným působením má ve školním kurikulu na základní škole nezastupitelné místo. Tyto předměty mají obsahy a výstupy definovány obecněji, než tzv. kmenové předměty a jejich cíle podporují spíše hodnocení formativní, než hodnocení známkou. Zvláště v posledních dvou dekadách se ukazuje být vliv výchovně vzdělávacích předmětů na osobnostní vývoj jedince a rozvoj osobních a sociálních kompetencí zásadním přispěvatelem pro naplněný život v dospělosti. Ve školních předmětech někdy nazývaných také shrnujícím termínem „výchovy“ může přirozeně docházet k rozvoji charakteru, odpovědnosti, zdravého životního stylu, adaptability, odolnosti, vytrvalosti, komunikace, kreativity, práce v týmu, řešení problémů nebo poznání silných a slabých stránek každého jednotlivce, což jsou vlastnosti a dovednosti, které lze označit za klíčové životní kompetence¹ a jejich rozvoj by měl být v budoucnu podporován napříč kurikulem. Oblastí umění, ve které lze většinu z výše uvedených vlastností a dovedností ve výuce výtvarné výchovy uplatnit jsou nová média² a v tomto příspěvku se zaměříme zejména na performance art.

1 Životní kompetence neboli life skills – termín užívaný k definici dovedností pro 21. století.

2 Ve výtvarném umění jsou novými médii chápána nejen média digitální. (Ruhrberg, Walther, 2011)

1 Možnosti zařazení performance art do výtvarné výchovy

Performance art nebo také performační umění je intermediální forma umění spojující čas a prostor ve specifickou akci s využitím těla autora jako hlavního nástroje pro produkci estetického zážitku. (Drury Sojková, 2021, s. 32). Při tvorbě lze používat různé rekvizity, obličejové barvy a další výtvarné i nevýtvarné pomůcky, které podpoří autorský umělecký záměr. V prostředí školní třídy se přirozeně nabízí možnost spolupráce ve skupině, žáci však mohou pracovat také individuálně.

Umění performance je flexibilní výtvarný vyjadřovací prostředek a jeho výuku lze ve školním prostředí uskutečnit formou výtvarné akce. Osvědčuje se pracovat v bloku dvou vyučovacích hodin, avšak výtvarnou akci je možné uskutečnit i během jedné vyučovací hodiny trvající 45 minut. V takovém případě je vhodné zaměřit se zejména na proces vlastní akční tvorby. Presentaci uměnovědného kontextu, popřípadě ve výuce pořízeného video záznamu výtvarné akce lze ponechat na další vyučovací hodinu. Pokud je pro výuku k dispozici blok trvající 90 minut, pedagog má příležitost žáky seznámit s úvodem do dějin umění performance na začátku nebo na konci tohoto bloku. Žáci také mají prostor v závěru výuky rozsáhleji prezentovat spolužákům dílo, které společně nebo individuálně vytvořili.

Součástí práce dětí na výtvarné akci může být také dokumentace díla formou digitálního video záznamu. Video záznam je možné pořídit na jakékoli dostupné a intuitivně ovládané zařízení vhodné k pořízení krátkého videa. Ve školním prostředí je k tomuto účelu v současnosti nejčastěji používán mobilní telefon vlastněný žákem nebo školní tablet. Dokumentace výtvarné akce formou video záznamu nabízí možnost využít principu tzv. obrácené třídy³. Žák si s učitelem přechodně vymění role. Dítě se dostává do role experta, který formou prezentace odehrávající se v další vyučovací hodině seznámí své spolužáky s poznatky nabytými ve výuce i v domácím prostředí při práci na video záznamu. Přístup obrácené třídy, který v současnosti využívá při vzdělávání také digitální technologie, posouvá výuku směrem k modelu zaměřenému na studenta, ve kterém děti získávají nové

3 Princip obrácené třídy neboli „flipped classroom“ vznikl v 80. letech na ruské Akademii pedagogických věd. Student se měl k tématu výuky připravit formou samostudia mimo školu a ve školním prostředí pak nabyté poznatky diskutovat s učitelem. Koncept se v čase vyvíjel a nabýval různých podob. Jednou z neznámějších institucí, která tento koncept rozvíjí do současnosti je americká Khan Academy, která pro fázi samostudia využívá výuková videa. Video je však jen jedna z forem strategie principu obrácené třídy.

poznatky mimo školu, čímž se uvolňuje čas ve školním prostředí pro hlubší zkoumání témat a vzájemné sdílení. Interakce učitele se studenty je více personalizovaná a probíhá aktivní zapojení studentů do nabývání a budování znalostí. Metoda podporuje formativní hodnocení a určitou výhodou zůstává, že může probíhat online.

2 Role pedagoga při výuce umění performance na základní škole

Tradičně je chápán pedagog v pozici mistra, který svými znalostmi a vědomostmi svého žáka převyšuje. Tento přístup klade hlavní odpovědnost za to, co, kdy a jak se musí žák naučit, na pedagoga a v českém státním školství je dosud majoritně uplatňován. Tím podporuje závislost žáka na učiteli a rozvíjí vztah mezi jednotlivými žáky jako konkurenční. V procesu učení se uplatňuje transmisivní pojetí výuky. Transmisivní pojetí výuky zahrnuje několik koncepcí, od dogmatické, která odpovídá středověkému učení pomocí předávání hotových poznatků, přes výukovou koncepci slovně-názornou představovanou především osobností J. A. Komenského po koncepci verbálně-reprodukční, což je výuková koncepce založená na pamětním osvojování a memorování bez předchozího porozumění, jejímž hlavním zastáncem je J. F. Herbart. (Zormanová, 2012, s. 8). Výuka probíhá typicky frontálně ve formě přednášek, prezentací, demonstrací nebo zkoušek, které vrstevnickou spolupráci prakticky vylučují. V případě výuky umění performance tomu tak ovšem být nemusí.

Již J. Skalková (1971) k tématu transmisivního pojetí výuky konstatuje, že tradiční výuka založená na osvojování sumy hotových vědomostí a dovedností není v moderní době dostačující, neboť zde chybí příprava na řešení životních problémů. Oproti tomu při užití inovativních výukových metod založených na aktivní, problémově orientované činnosti žáka, při které dochází k přípravě na řešení životních situací, žák formuluje vlastní hypotézy, pomocí těchto výukových metod se rozvíjí představivost a intelektuální schopnosti žáků a také je při jejich užití výraznější formativní funkce vyučování (Zormanová, 2012, s. 10). Jedním z hlavních zdrojů informací, který žákovi otevírá nové možnosti v rozvoji kreativity se stal internet. Aspekt internetu jako sociální platformy může přispět k proměně vztahu s žáky a nabízí možnost propojení mimo prostředí školy (Drury Sojková, 2020). Tento fakt může u pedagoga vyvolat nejistotu z důvodu nutnosti z role odborné autority občas vystoupit. Role autority je však jen jedna z více rolí a pedagog se může mezi nimi flexibilně pohybovat.

Při výuce performance se pedagog stává facilitátorem v procesu učení a v této pozici studenty motivuje, naviguje v procesu tvorby, ovlivňuje mikroklima ve skupině. Tvůrčí atmosféru může podpořit zapojením se do aktivit a stát se spolutvůrcem studentského díla. Z podstaty své profese se každý učitel stává tak trochu performerem, který s kolektivem studentů komunikuje na mnoha úrovních (Francová, 2011, s. 52). Pedagog je také iniciátorem zpětné vazby, ideálně formou popisného komentáře bez hodnotícího rozměru. Navazuje s žáky reflektivní dialog nad vznikajícím dílem, jehož obsahy se vztahují k procesu míry naplnění kritérií zadání. Je v roli tazatele, neuchyluje se k hodnotícím soudům, které mohou vést k rivalitě a antipatiím mezi studenty. Tento přístup odpovídá teorii konstruktivismu. Konstruktivistické teorie, jež představují snahu o překonání transmisivního vyučování zdůrazňují proces konstruování poznatků učícím se subjektem. Důležitým znakem pedagogického konstruktivismu je práce s prekoncepty, neboť žák si do vzdělávacího procesu přináší určitou představu o tom, jaký je svět. Tato představa do jisté míry ovlivňuje jeho vnímání, porozumění dalším informacím a učení (Bertrand, 1998). Pedagog prekoncepty pomáhá žákům identifikovat, přetvářet v koncepty a ty následně proměnit v autorské dílo. Prvky konstruktivistického přístupu jsou v praxi uplatňovány v „laboratorních školách“⁴, což jsou soukromé základní školy spolupracující s pedagogickými fakultami v Praze a Brně, kde zkoumají a vyhodnocují nové přístupy a metody ve školním vzdělávání.

3 Koncepte výzkumu výuky performance art na základní škole

V rámci pedagogického výzkumu probíhajícího od roku 2019 do současnosti na vybraných základních školách v Brně byly metodami participativního pozorování, dotazníkového šetření, vedení deníku a experimentální výuky sesbírány informace a zkušenosti s využitím performance art ve výuce výtvarné výchovy formou výtvarné akce. Probíhající výzkum je zaměřen na zjištění aktuální situace na spolupracujících školách a následnou transformaci experimentální výuky do funkčního modelu určeného především pro budoucí pedagogy.

4 Koncept laboratorních škol vznikl před více než 100 lety v USA a je založený na spolupráci univerzit a škol (mateřských, základních, středních). Laboratorní školy představují prostředí, kde se aplikují inovativní přístupy a metody z různých oborů, a umožňují jejich transfer do školní praxe. Laboratorní školy reflektují současný vývoj a potřeby společnosti a kumulují to neefektivnější v oblasti vzdělávání.



Obr. 1 Živé sochy, žáci ZŠ Gajdošova, 2021 Zdroj: archiv autorky

Experimentální výuka performačního umění na základní škole probíhala v podobě vstupů do lekcí výtvarné výchovy v sedmém ročníku a tedy ve věkové skupině 12–13 let. Ve většině spolupracujících škol jsou hodiny výtvarné výchovy sloučeny do bloku o délce 90 minut a podle typu školy se počet žáků ve výuce pohybuje od 15 do 25 na jednoho učitele. Pro vstupy do výuky byla zvolena dvě témata z oblasti umění performance art, která se v praxi ukázala být vhodnou volbou pro aktivní zapojení většiny přítomných dětí.

První téma s názvem živé sochy vychází z inspirace britským tandemem performerů Gilberta a George, kteří v 70. letech 20. století vystupovali se svými akcemi v galeriích i ve veřejném prostoru. Ačkoli pracovali s různými médii, označovali svá díla za „sochy“. Společně začali Gilbert a George tvořit již během studia na univerzitě a jejich performance „*Singing Sculpture*“ byla uvedena na *National Jazz and Blues Festivalu* v londýnském Richmondu v roce 1969 a o rok později také v londýnské galerii Nigel Greenwood Ltd. (Drury Sojková, 2021, s. 50).



Obr. 2 Živé sochy, žáci ZŠ Gajdošova, 2021 Zdroj: archiv autorky

Teoretický úvod lekce na téma živé sochy byl většinou stručný, děti se dokázaly soustředit jen několik minut. Pozornost se soustředila na základní pojmy jako „performance art“, „živé sochy“, „akce“ a také „maska“, kterou si děti před prací na výtvarné akci vyrobily. Aktivita výroby masky byla zařazena v souvislosti s výběrem věkové skupiny dětí vstupujících do vývojové fáze puberty. Maska plnila funkci nástroje, za který se mohou introvertnější jedinci skrýt. Vypůjčená identita pomohla překonat ostych při prezentaci živé sochy.

Většina dětí pracovala ve skupině, jež zaručuje určitou míru anonymity a zároveň nabízí možnost vzájemné komunikace a spolupráce, která se v kmenových předmětech vyskytuje zřídka. Děti se domluvily na motivu živé sochy, vyrobily si potřebnou masku, někdy také rekvizity a skupina si našla ve třídě nebo pod dohledem pedagoga v prostoru mimo třídu místo, kde si žáci nazkoušeli podobu a pohyb autorské živé sochy. Některé skupiny si s výběrem motivu neveděly rady. V takovém případě pedagog v roli průvodce pomohl motivem nalézt iniciaci diskuse v rámci skupiny nebo dotazováním cíleným na mimoškolní aktivity dětí.

Součástí závěrečné prezentace živých soch byla výzva pro spolužáky hádat, jakou sochu před sebou mají. Možnost aktivně se zapojit při identifikaci motivu sochy se ukázalo být silným motivačním činitelem a fáze hádání zajímala i jedince, které práce na vlastní výtvarné akci v zásadě nezaujala. Pedagog v roli odborníka pomohl sochu zasadit do kontextu dějin umění. V případě pořízení záznamu na video, mohli být žáci vyzváni k úpravě videa mimo školní prostředí a k jeho prezentaci v následující lekci výtvarné výchovy.

Druhé téma „body painting“ neboli malba na tělo navazuje na tradici rituálů přírodních národů i vyspělých kultur z různých částí světa. Estetický dojem je u této formy body artu primární a může převažovat nad komunikací poselství z různých oblastí aktivismu (Drury Sojková, 2021, s. 36). Během krátkého teoretického úvodu byly dětem na projekční ploše prezentovány ukázky tradiční malby na tělo a také volná tvorba současných umělců. Z volné tvorby byly inspiračními zdroji instalace venezuelské umělkyně Cecilie Paredes, ve kterých nechává své malbou pokryté tělo splynout s pozadím nebo aktivisticky laděné kresby body artové umělkyně Lenky Klodové. Děti byly vyzvány, aby hádaly, ze které kultury může rituální malba pocházet nebo jestli je na ukázce autorská umělecká tvorba. Pedagog v roli průvodce žáky podpořil v kognitivním procesu za účelem pozitivního učebního zážitku.

Děti pracovaly většinou ve dvojicích nebo ve skupinách. Někteří jednotlivci však zvolili samostatnou práci a malovali na vlastní ruku nebo obličej. V tomto případě bylo možné využít mobilního telefonu nebo tabletu místo zrcadla. V případě malby



Obr. 3 Body painting, žákyně ZŠ Gajdošova, 2021 Zdroj: archiv autorky

Obr. 4 Body painting, žáci ZŠ Gajdošova, 2021 Zdroj: archiv autorky

na tělo bylo důležité mít k dispozici speciální pastely nebo barvy na obličej z důvodu zdravotní nezávadnosti. Součástí zadání bylo uchování motivu v tajnosti, aby mohli spolužáci při prezentaci hádat čím byla malba na tělo inspirována.

Práce ve skupině u tématu body paintingu dětem nabízela možnost spolupráce, vzájemné komunikace a také možnost nemalovat po vlastním těle, protože pro některé děti nemusí být tato aktivita komfortní. Další alternativou simulace malby na tělo byly barevné nafukovací balonky, které žákům nabízí zkušenost malby na proměnlivý povrch nebo průhledná potravinová fólie, kterou lze ovinout kolem nohy nebo ruky. Někteří žáci této varianty využili a v takovém případě nebylo nutné používat barvy určené na tělo. Při prezentaci děl body paintingu a hádání motivu pedagog moderoval komunikaci a uděloval slovo jednotlivcům nebo zástupcům skupiny. V závěru lekce byly dětem nabídnuty odličovací pomůcky a vlhčené ubrusy pro efektivní odstranění barev z povrchu těla.

Performance art v podobě výtvarné akce na základní škole děti aktivizuje a proto je vhodné nastavit podmínky pro minimalizaci vlivu hlasitých projevů dětí na okolní výuku. Vzhledem k často kontroverzním tématům performance art se ukazuje být důležité zařadit výtvarnou akci nejlépe již ve fázi ranné puberty, tedy v období, kdy jsou děti více otevřeny experimentu. V tomto období se jeví být větší pravděpodobnost pozitivní percepce této formy umění a vyšší míry participace při tvorbě výtvarné akce. Pro základní orientaci v oblasti umění performance by mohlo postačit zařazení výtvarné akce do výtvarné výchovy 2–4 krát během posledních tří let základní školy, tuto hypotézu je však třeba ověřit v praxi.

Předběžné výsledky dotazníkového šetření ve výzkumné skupině žáků, kteří se vyjadřovali k průběhu i zařazení lekcí z oblasti umění performance do kurikula, vyzněly převážně pozitivně a naznačují, že výtvarná akce má ve výtvarné výchově své místo. Děti se s performance art v umělecké výchově zatím setkávají spíše výjimečně. Pedagogové ze spolupracujících škol se však k experimentální výuce výtvarné akce stavěli otevřeně. Z dotazníkového šetření pedagogů předběžně vyplývá, že ke zlepšení situace ve školní praxi by přispěla dostupnost semináře o výuce výtvarné akce na základní škole v rámci celoživotního vzdělávání pro učitele.



Obr. 5 – 6 Živé sochy, Studentky KVV PdF, 2021 Zdroj: archiv autorky

4 Experimentální výuka performačního umění na pedagogické fakultě

Na základě stanovení výzkumného problému zjistit podmínky zařazení performance art do výuky výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy vznikla teorie, že pedagog na základní škole zařadí performance art do výuky výtvarné výchovy, pokud bude mít k dispozici funkční didaktický model pro výuku výtvarné akce. Z této primární teorie vychází koncept didakticky orientované experimentální výuky performance art určený pro výzkumnou skupinu studentů výtvarné výchovy pro druhý stupeň základních a středních škol na pedagogické fakultě. Experimentální výuka probíhala na katedře výtvarné výchovy Masarykovy univerzity v Brně formou vstupu do výuky předmětu Výtvarná akce určeného pro stanovenou výzkumnou skupinu.

Didakticky zaměřená lekce v délce 90–120 minut byla navržena na základě analogie k modelu výuky výtvarné akce vycházejícího z experimentální výuky na spolupracujících základních školách. V rámci experimentu na pedagogické fakultě byly vyučovány dva modely výuky výtvarné akce na téma živé sochy a body painting, ve kterých byl uplatněn inovativní přístup k výuce studentů výtvarné výchovy. Tento inovativní přístup je založen na napodobování dějů a procesů z modelu výuky výtvarné akce na základní škole ve výuce studentů na katedře výtvarné výchovy. Dochází k vytvoření paralely vztahu učitel–žák ze základní školy a jeho aplikaci do semináře pro studenty na pedagogické fakultě. V semináři na pedagogické fakultě vysokoškolský pedagog zůstává pedagogem, ale vžije se na část výuky do role učitele na základní škole a student se na část výuky vžije do role žáka základní školy.



Obr. 7 Body painting, Studentky KVV PdF, 2021 Zdroj: archiv autorky

Během experimentální výuky student pod vedením vysokoškolského pedagoga v roli učitele ze základní školy prožíval v simulované atmosféře školní třídy výuku výtvarné akce. Studenti, kteří se vžili do role žáka věkové skupiny 12–13 let, v ní také na dané téma často i tvořili. Vedení verbálním pokynem pedagoga řízeně přecházeli z role žáka do role dospělého studenta podle charakteru zprostředkovaného obsahu. Když se studenti nacházeli v části výuky v roli dospělého studenta, vysokoškolský pedagog studentům sdílel didakticky zaměřené obsahy, které vycházely z praktické experimentální výuky na základní škole. Materiál a postup při zpracování témat živé sochy a body paintingu v experimentální výuce na pedagogické fakultě byl analogický k výuce na základní škole.

Idea pro výzkum tohoto přístupu v experimentální výuce na pedagogické fakultě je založena na inspiraci teorií o emocionální paměti K. S. Stanislavského, která je uplatňována při vzdělávání pro profesi divadelního herce. *„Emocionální paměti rozumíme uchovat v sobě pocity už jednou prožité a dosáhnout v určitých podmínkách jejich nového zživotnění.“* (Mášová, 1969, s. 19) Na základě principu práce s emoci-



Obr. 8 Body painting, Studentka KVV PdF, 2021 Zdroj: archiv autorky

onální paměti je studentovi nabídnuta možnost nahlédnout roli učitele, výukové obsahy a metody z pozice žáka, kterým každý ze studentů v minulosti byl a proto existuje předpoklad, že se bude umět do této role vžít. Důležitým aspektem tohoto přístupu je příležitost z pozice studenta a budoucího učitele kriticky vyhodnotit výukové obsahy a metody nabídnuté vysokoškolským pedagogem, podat zpětnou vazbu a otevřít diskusi s kolegy studenty, kteří se výuky účastní. Iniciace dialogu přispívá k rozvoji kritického myšlení a napomáhá modifikovat model výuky pedagogem na základě zpětné vazby studentů.

V rámci experimentální výuky na pedagogické fakultě vznikly dva výukové modely na téma živé sochy a body painting určené pro studenty výtvarné výchovy pro základní a střední školy. Na základě dotazníkového šetření ve výzkumné skupině studentů účastnících se experimentu bylo zjištěno, že většině studentů inovativní přístup ve výuce vyhovoval a souhlasili by se zařazením modelu výuky založeném na tomto principu do kurikula na pedagogické fakultě.

5 Performance art jako prostředek k proměně pedagogického paradigmatu

„Pokud učíme dnešní studenty tak, jako jsme učili ty včerejší, okrádáme je o zítřek.“

John Dewey⁵

Výuka umění patří k výchovně vzdělávacím oborům, jejichž hlavním posláním je kultivace osobnosti dítěte a pěstování hodnot a kompetencí (návyků a dovedností), které budou uplatnitelné v jejich budoucím životě. Mezi tyto dovednosti pro 21. století patří například výchova ke kritickému myšlení, kolaboraci, informační a mediální gramotnosti s důrazem na pěstování „měkkých dovedností“⁶. Pro rozvíjení výše zmíněných kompetencí se ukazuje být tradiční model výuky nedostačující. Teoreticky je možné vyučovat performance art frontálně. Při výkladu o médiu performance v kontextu dějin umění má frontální výuka své místo, avšak tato forma by měla být v pedagogickém modelu budoucnosti vnímána spíše jako doplňková. Přímá zkušenost se zkoušením a prezentací výtvarné akce je zážitek, který aktivuje většinu lidských smyslů. Lze předpokládat, že zážitek si v sobě žáci i studenti uchovají s větší pravděpodobností, než teoretické informace, přijaté pouze vizuálně a audiálně.

Pokud učitel na základní škole zařadí performance art do výuky umění a rozhodne se pro přístup konstruktivistický, mnoho dovedností pro život v 21. století děti během výuky v určité míře uplatní. V případě, že je výtvarná akce zaznamenána na video, což je médium primárně vizuální, jeví se pro tříbení komunikace jeho obsahů žádoucí vést žáky nejen ke gramotnosti informační a mediální, ale také ke gramotnosti vizuální. Zvláště v případě, kdy děti absolvují výtvarné vzdělávání distančně a pedagog není k dispozici ke konzultaci v reálném čase. Žák během distanční výuky přebírá za kreativní aktivity větší zodpovědnost. V situaci, kdy si děti mohou volit téma a inspirační zdroje samostatně na internetu, je důležité, aby dokázaly obrazovou informaci interpretovat s ohledem na kontext, v němž jsou

5 *“If we teach today’s students as we taught yesterday’s, we rob them of tomorrow.”* (Dewey, 1944, p. 167.)

6 Měkké dovednosti neboli „soft skills“ jsou charakterizovány jako soubor praktických dovedností uplatňovaných v sociálních vztazích.

obrazy zasazený. Ideálně by měly být v percepci obrazové informace vzdělány do úrovně „funkční vizuální gramotnosti“, která je premisou ke schopnosti nejen obrazy číst, ale také s nimi pracovat (Vančát, 2008).

V případě, kdy má pedagog možnost děti vzdělávat pouze virtuálně, může k předávání didakticky zaměřených obsahů využít, kromě synchronní on-line výuky přes webkameru, médium videa pro natáčení asynchronních záznamů, které studenti mohou shlédnout v čase podle vlastní volby. V současném nastavení distanční výuky, kdy může docházet k přetížení dětí potřebou trávit mnoho hodin v on-line prostředí při výuce kmenových předmětů a zároveň omezení sociálních kontaktů nezbytných pro zdravý psycho-sociální vývoj jedince⁷, by měl pedagog akcentovat arteterapeutický potenciál výtvarných aktivit. Dát dětem co největší prostor pro sebevyjádření, volbu tématu práce a možnost se alespoň ve virtuálním prostředí propojit s vrstevníky. Pro výuku performance art, které je založené na lidském kontaktu a interakci mezi performerem a divákem, se pro žáky základní školy jeví distanční forma spíše méně vhodnou variantou z důvodu předpokladu nízké motivace k tvorbě. V případě pořízení video záznamu výtvarné akce lze žáky motivovat zaměřením na experimentální fázi s postprodukcí a zaměřením pozornosti na asynchronní prezentaci autorského díla on-line.

Závěr

Výtvarná pedagogika je v současnosti nejen kvůli globální covidové pandemii konfrontována s významnými společenskými změnami, které s sebou nevyhnutelně nesou změnu společenských hodnot. Jednou z hodnot, jež se stala jasnou prioritou, je výchovně edukační funkce školních i mimoškolních vzdělávacích institucí a role pedagoga ve vzdělávacím procesu. Velké pozornosti se dostalo také didaktice a jejím cílům. Součástí jejich naplňování by mělo být hledání nových metod výuky a rozvíjení životních kompetencí dětí napříč školním i mimoškolním kurikulem. Zařazování výtvarné akce do umělecké výchovy na základní škole k dosahování daných cílů bezesporu významně přispívá a také využití média videa ve výuce umění tyto cíle pomáhá naplňovat.

7 Rozhovor na Českém rozhlasu Plus s ředitelem společnosti Scio Ondřejem Štefflem z 9. února 2021.

Literatura

- BERTRAND, Yves. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- DEWEY, John. 1944. *Democracy and Education*. New York: Macmillan Company. ISBN 978-1609421243.
- HENDL, Jiří. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- MÁŠOVÁ, Alena. 1969. *Souhrn názorů K. S. Stanislavského na výchovu herce*. Brno: JAMU. ISBN N/A.
- RUHRBERG, Karl a Ingo F. WALTHER. 2011. *Umění 20. století. II. Díl. Skulptury a objekty. Nová média. Fotografie*. Praha: Slovart, ISBN 978-80-7391-572-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 1971. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN N/A.
- DRURY SOJKOVÁ, Alena. 2020. Art Education as Philosophy in the Age of the Internet. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. (Ed.). *Connection – Contact – Community (Permanent On-line in the Education of Art)*. Praha: Vydavatelství Masarykovy Univerzity, nakladatelství Dokořán. s. 134–148. ISBN 978-80-7363-447-6.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana a DRURY SOJKOVÁ, Alena (eds.). 2021. *Participace v umění a ve výchově*. Praha: Vydavatelství Masarykovy Univerzity, nakladatelství Dokořán. ISBN 978-80-7675-040-1.
- VANČÁT, Jaroslav. 2003. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Nakladatelství MAC. ISBN 80-86015-90-4.
- ZHOŘ, Igor a Radek HORÁČEK a Vladimír HAVLÍK. 1991. *Akční tvorba*. Olomouc: Pedagogická fakulta University Palackého. ISBN 80-7067-074-6.
- ZHOŘ, Igor. 1992. *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25555-8.
- ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

- BABYRÁDOVÁ, Hana. 2004. Svět teenagera a současná výtvarná výchova. In: *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova. Sborník ze symposia Insea v Plzni 2004.* [online] [cit. 2021-11-20]. Plzeň: Západočeská univerzita, PdF. Katedra výtvarné výchovy, symposium INSEA. s. 62–66. Dostupné z: <https://www.eduart.cz/casopis/images/data/pdf/Plzen2004SbornikDef.pdf>
- FRANCOVÁ, Jana. 2011. *Umění nových médií ve vysokoškolské pedagogice.* [online] [cit. 2021-10-14]. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně, Fakulta pedagogická. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/pt9qj/Umeni_novych_medii_ve_vysokoskolske_pedagogice.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2021. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.* [online] [cit. 2021-12-20] Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Labyrinth. Laboratorní škola Brno. 2021. *O laboratorní škole Labyrinth.* [online] [cit. 2021-12-20] Dostupné z: <https://labyrinthschool.cz>
- Wikipedia the Free Encyclopedia. 2021. *Flipped classroom.* [online] [cit. 2021-11-14] Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom
- Wikipedia the Free Encyclopedia. 2021. *Soft skills.* [online] [cit. 2021-11-14] Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Soft_skills
- Český rozhlas Plus. 2021. *Rozhovor na Českém rozhlasu Plus s ředitelem společnosti Scio Ondřejem Štefflem.* [online] [cit. 2021-11-12] Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/mezery-deti-dozenou-nedostatecna-socializace-ale-muze-zanechat-trvale-nasledky-8422778>

Autorka

Mgr. Alena Drury Sojková

doktorandka

Katedra výtvarné výchovy

Pedagogická Fakulta Masarykovy Univerzity

Poříčí 7

603 00 Brno

E-mail

alena.sojka.drury@mail.muni.cz

alena.sojka.drury@gmail.com

Dialog na dálku

Online Dialogue

Martina Freitagová, Barbora Škaloudová

Anotace

Příspěvek představuje video-výzvy Patronů umění ze vzdělávacího oddělení Kunsthalle Praha. Autorky textu charakterizují východiska a motivy a stručně popisují průběh dvou výzev. Zamýšlí se nad přínosy i úskalí tohoto online programu.

Klíčová slova

online vzdělávání, galerijní vzdělávání, výzva, mail art, kabinet kuriozit

Abstract

The paper presents a video-challenges of the Patrons of Arts from Learning department of Kunsthalle Praha. The authors of the text characterize the starting points and motives and briefly describe the course of two calls. It considers the benefits and problems of this online program.

Keywords

online education, gallery education, challenge, mail art, cabinet of curiosities

Úvod

V kontextu pandemické situace a zavřených galerií vznikl v rámci nového vzdělávacího oddělení Kunsthalle Praha program video-výzev, které mají za cíl oslovit co nejširší publikum od rodičů s dětmi přes studenty až po dospělé a seniory a skrze uměleckou aktivitu je zapojit do vzájemného dialogu.

Přestože Kunsthalle Praha, bývalá Zengerova trafostanice, čeká zatím na své otevření, již během rekonstrukce je možné sledovat projekty českých i mezinárodních autorů na fasádě či uvnitř budovy prostřednictvím sociálních sítí. Světelné či audiovizuální umění prezentované na fasádě (Facade project) volně navazuje mimo jiné na záměr neuskutečněného projektu Elektrických podniků hlavního města Prahy z 30. let 20. století, kdy na stanici měly být instalované čtyři kinetické plastiky Zdeňka Pešánka nazvané Sto let elektřiny. Uvnitř galerie vznikají i v rámci stavby prezentace mail artový projektů nebo site specific instalace Marka Diona (Kabinet elektrických kuriozit).

Pro své výzvy si vzdělávací oddělení vybralo projekty, které nabízejí podnětná témata do výuky. Poskytují možné propojení se známými situacemi z každodenního života. Skoro každý má osobní zkušenost s posíláním dopisů či balíků poštou nebo sbíráním předmětů a vytvářením drobných sbírek. Skrze výzvy tak otevíráme zajímavé kontexty, vybrané umělce zasazujeme do souvislostí vývoje českého i mezinárodního umění a vytváříme prostor pro vlastní tvorbu a osobní cestu k námětu.

1 Video výzva a tahák

Každá výzva se skládá z krátkého videa uváděného dvojicí Patronů umění, kteří svérázným způsobem s humorem a nadsázkou představují vždy jeden umělecký přístup, umělce či období. Video přivádí diváky k tématu, přibližuje příklady z historie i současnosti, otevírá zajímavé otázky a podněty a představuje zadání výzvy. Nedílnou součástí videa je i tahák, dokument ke stažení na webu, který rozšiřuje informace o vybraných umělcích a definuje pojmy, které se k výzvě váží. Tyto podklady je možné využít i v rámci výuky a volně s ním pracovat i po vypršení termínu výzvy. Jako vizuální forma pro video byla využita narativní koláž, která dovoluje v nových estetických variacích použít různé ukázky děl, fotografií umělců, odkazů a souvislostí. Vytváří tak zábavné a nečekané kombinace.

2 Mail Art – Pošli umění

První výzva byla věnována projektu madagaskarského umělce Joëla Andrianomearisoy, který vedle svého projektu na fasádě od února do června 2021 posílal tzv. „dopisová díla“. Ta vznikala z úsporných prostředků, která pak posílal poštou. Umělec vytvořil dočasnou korespondenci mezi Paříží, Antananarivem – dvěma městy, v nichž žije – a Prahou. Jakmile odeslaná díla dorazila do Kunsthalle, byla umístěna do prostor vznikající galerie. Poštou dorazily kresby, asambláže, obrazy, objekty, textilie, skládačky či zvukové kompozice, které byly provizorně vystaveny bez diváků. Tak jako bohužel většina děl během pandemie minulého roku. Projekt Joëla Andrianomearisoy byl výstavou tzv. „work-in-progress“, sledovanou v určitém časovém úseku, v pravidelných intervalech na sociálních sítích.

V rámci online výzvy, byli diváci vyzváni k vlastní tvorbě, vytvoření díla, které tematicky navazovalo na hlavní téma Andrianomearisoyvy tvorby – tajemství a proměny, jenž měli poté poslat poštou do galerie. Ve video výzvě a přiloženém taháku byl ve stručnosti představen Mail Art a jeho vybraní představitelé jako hnutí Fluxus či Július Koller. Právě období lockdownu umožňuje přemýšlet nad tímto druhem umění a znovu na něj navázat. V historii se tento přístup uplatnil zejména v rámci omezeného cestování a cenzury. Domníváme se, že mail art, přinesl do umění specifický humor, poetiku i konceptuální přístupy, které se v různých obdobích využívají dodnes. Mail artová výzva tak nabízela účastníkům výzvy velký prostor pro nalezení vlastního tvořivého řešení a vstoupení do dialogu s námi.

Do Kunsthalle Praha přišlo přes desítky děl od čtyřiačtyřiceti odesílatelů, studentů i široké veřejnosti z celé republiky – od Javorníka přes Zlín až po Cheb. Zaslali nám netradiční pohlednice, koláže, objekty i velkoformátová plátna. Přišla i díla na pokračování, například s propojením na vzkazy přes QR kódy. Odborná porota z řad vzdělávacího a výstavního oddělení vybrala několik prací, které oslovily především svým originálním přístupem a přemýšlením. V duchu mail artu byla účastníkům následně poslána nazpět pohlednice s jejich dílem vyfotografovaným v prostorách galerie. Další úroveň výzvy byla také aukce děl, jež proběhla v rámci týmu galerie. Díla, která nechtěly jejich autoři vrátit zpět, byly s jejich svolením zahrnuty do aukce týmu. Díky této spontánní akci se celý tým galerie seznámil s projektem a navázal tak vztah k jednotlivým dílům z výzvy. Výtěžek z aukce byl posléze věnován na podporu jednoho z účastníků výzvy, který se léčí arteterapií.

3 Kabinety kuriozit

V dalším díle se Patroni umění zaměřili na kabinety kuriozit, jejich historickou podobu i současné možnosti přístupu ke sbírání a klasifikaci hmotných i nehmotných předmětů. Projekt tak navázal na dílo amerického umělce Marka Diona Kabinet elektrických kuriozit, který prezentuje i industriální artefakty, jako jsou objímky, žárovky, vypínače ale i běžné předměty nalezené v areálu bývalé Zengerovy trafostanice a vypráví příběh budovy, kde se od 30. let 20. století přeměňovala elektrická energie. Kabinet elektrických kuriozit Marka Diona je jedinou stálou site-specific instalací, která bude dlouhodobě vystavena v Kunsthalle Praha. Mark Dion ve své praxi vytváří asambláže, kde tematizuje dějiny konkrétního místa. Využívá nejrůznějších nalezených předmětů a zpochybňuje i rozvíjí tradiční muzeologické přístupy. Pohybuje se i v rovině archeologie, archivnictví či ekologie. V rámci výzvy otevíráme aktuální otázku, kolik předmětů k životu potřebujeme, jakou mají životnost, kdo je vyrobil či vlastnil a co nás vede k tomu si je uchovávat. Dílo Marka Diona je ve video-výzvě představeno v kontextu autorů, kteří sami redefinují pojem sbírání. K nahlédnutí jsou zde projekty K. Šedé či T. Simon. Účastníci výzvy mají možnost se nejen zaměřit na motivy vytváření vlastních sbírek, reflektovat své osobní preference, ale také vytvořit koncepci a zaměření svého kabinetu kuriozit. Odborná porota opět vybere nejzajímavější přístupy a nápaditá pojetí, které posléze zveřejní na webu a sociálních sítích. Vybraní účastníci budou také moci nahlédnout na Kabinet elektrických kuriozit Marka Diona s jeho kurátory přímo v Kunsthalle Praha.

Závěr

Důležitým aspektem výzev bylo především navázání komunikace s různorodými skupinami účastníků napříč republikou. Vzhledem k tomu, že výzvy jsou první veřejné vzdělávací projekty, které se odehrávají ještě před fyzickým otevřením instituce, vnímáme je především jako iniciační. Snažíme se ve výzvách necílit jen na děti či učitele, ale cílové skupiny více propojit. V současnosti v rámci druhé výzvy reflektujeme efektivní možnosti komunikace a následné smysluplné zpětné vazby účastníkům. Setkali jsme se pochopitelně s různými nepochopeními, jinými ambicemi pro zapojení. Někdy i s představou, že díla se stanou například součástí sbírky Kunsthalle Praha. Na základě této zkušenosti, jsme zveřejnili i na webu misi našich výzev. Věříme, že můžeme oslovit i lidi, kteří do galerii nechodí a vytvářet v dialogu s účastníky nové a rozmanité přístupy k námětům a tématům uměleckých děl.



Zajímá vás, co chystáme?

Odebírejte náš newsletter.

**Kunsthalle
Praha**



Obr. 1 – 3 Výzvy Kunsthalle Praha Zdroj: archiv autorek

Vnímáme, že je třeba více pracovat na cílené komunikaci směrem k účastníkům, tak aby formát byl plnohodnotným ekvivalentem fyzického programu.

Literatura

- PEŠÁNEK, Zdeněk. 2014. *Kinetismus*. Praha: NAMU — nakladatelství Akademie múzických umění v Praze. ISBN: 978-80-7331-232-9
- ZEMÁNEK, Jiří (Ed.). 1996. *Zdeněk Pešánek 1896—1965*. Praha: Národní galerie v Praze. ISBN: 80-7035-117-9
- LINHOVÁ, Lucie. 2012. *Zdeněk Pešánek a jeho účast na Mezinárodní výstavě v Paříži v roce 1937*. Praha: FF UK [online]. Dostupné z: https://monoskop.org/images/d/d9/Linhova_Lucie_Zdenek_Pesaneke_a_jeho_ucast_na_Mezinarodni_vystave_v_Parizi_v_roce_1937.pdf
- Kunsthalle Praha. 2021. *Facade project Joel Andrianomearisoa*. [online] Dostupné z: <https://www.kunsthallepraha.org/clanky/facade-project-joel-andrianomearisoa>
- Kunsthalle Praha. 2021. *Kabinet elektrických kuriozit*. [online] Dostupné z: <https://www.kunsthallepraha.org/udalosti/mark-dion-kabinet-elektricky-ch-kuriozit>
- Kunsthalle Praha. 2021. *Odhalte díla z výzvy Pošli umění*. [online] Dostupné z: <https://www.kunsthallepraha.org/clanky/odhalte-dila-z-vyzvy-posli-umeni-do-kunsthalle-praha>
- Kunsthalle Praha. 2021. *Pošli umění*. [online] Dostupné z: https://vimeo.com/545865788?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=133231664
- Kunsthalle Praha. 2021. *Kabinety kuriozit*. [online] Dostupné z: https://vimeo.com/630916461?embedded=true&source=vimeo_logo&owner=133231664

Autorky

Mgr. Barbora Škaloudová

MA Martina Freitagová

Kunsthalle Praha

E-mail: bskaloudova@kunsthallepraha.org

**Nápady pana Koláře.
Kniha a její didaktická paleta
přístupů využitelných ke
zprostředkování obsahu výtvarného
umění dětskému publiku**
*Mr. Kolář and his Ideas.
Didactic Approaches of a Book
Mediating Art to Children*

Kateřina Mesdag

Anotace

Príspevek vycházející z autorčina magisterského projektu Nápady pana Koláře otvírá téma využití klasického média knihy při zprostředkování obsahů výtvarného umění dětskému publiku a představuje stejnojmennou autorskou knihu, jejíž didakticky transformovaný obsah z výtvarného umění nabízí mladším školním dětem a jejich rodičům či učitelům příležitost na chvíli se společně zastavit a skrze šest Kolářových výtvarných technik objevit hravost jeho tvorby. Současně dává možnost poznat nejen jeho dílo, ale i díla dalších významných světových výtvarných umělců, jejichž reprodukce zvolil Jiří Kolář jako základ své tvorby. Kniha Nápady pana Koláře demonstruje jeden z mnoha možných způsobů integrace obsahů a obrazů výtvarného umění do pedagogické praxe na základních školách. Kniha, kterou doprovází výtvarná aktivita Korespondáž a dvě samostatně existující hry Puzzláž a Pexasáž, je využívána na KVV PdF UP v Olomouci při přípravě výtvarných pedagogů jako ukázka výukového didaktického prostředku.

Klíčová slova

kniha, výtvarné umění, Jiří Kolář, autorský přístup k tvorbě dětské knihy zprostředkovávající výtvarné umění, umělecké dílo, didaktická transformace obsahu výtvarného umění, pedagogické dílo, celoživotní učení, informální učení, dětský čtenář

Abstract

The paper based on the author's master's project opens the topic of using the medium of a book mediating art to children and introduces such a book entitled Mr Kolář and his Ideas [Nápady pana Koláře]. Through didactically transformed content from fine arts the author Kateřina Mesdag offers younger school children and their parents and teachers the opportunity to stop for a while and discover the playfulness of Kolář's art techniques. At the same time, she gives the opportunity to get to know not only his works of art, but also the masterpieces of other artists, whose reproductions constituted the basis of Jiří Kolář's work.

Keywords

a book, fine arts, Jiří Kolář, author's approach to the creation of children's books mediating fine arts, work of art, didactic transformation of the content of fine arts, pedagogical masterpiece, lifelong learning, informal learning, children's reader

Úvod

Ještě předtím, než pozveme návštěvníka do muzea umění, dejme mu příležitost, aby do svého života mohl přijmout výtvarné umění jako dalšího nově narozeného člena rodiny, vedle kterého je naprosto přirozené vyrůstat, na kterého je třeba si zvyknout, naučit se s ním komunikovat, těšit se s ním, když sdílíme stejné sny, být trpělivý, když mu nerozumíme. Toto pozvání je příslibem toho, že se něco může stát. Může se stát, že tím společně stráveným časem a potřebou hledat cesty vzájemného poznávání se, nabude náš budoucí návštěvník dojmu, že to stojí za to. Pokud iniciujeme dítě do světa umění, je možné, že jednoho dne budeme svědky přirozeného setkání se tváří v tvář v muzeu umění. Na jedné straně bude stát umělec reprezentovaný svým dílem a na druhé straně návštěvník vyzbrojený svou dychtivostí dozvědět se víc o někom, s kým měl již možnost se setkávat a skrze koho se učil o životě kolem sebe i sám o sobě.

Edukátoři muzejních institucí si kladou za cíl, aby skrze umělecká díla a témata vycházející z umění a otevíraná v expozicích i mimo ně, podněcovali své návštěvníky a vnímatele k vzájemnému a otevřenému dialogu, jenž povede nejen k poznávání umění, ale i hlubšímu poznání a vnitřnímu obohacení jich samých. Výchova uměním využívá ke svému působení na „lidskou jedinečnost“¹ umělecká díla. Jan Slavík vymezuje dílo, jako „*ucelenou vnitřně strukturovanou tvůrčí událost v níž se projevuje schopnost člověka záměrně utvářet a s pomocí fantazie zpestřovat i obohacovat situace svého bytí ve snaze zvýšit jejich hodnotu, tj. proměňovat situace v dílo. Dílo se ukazuje smyslům člověka jako proměnlivý proces (např. hudební a taneční dílo), nebo jako relativně neproměnný výsledek tvorby (socha, malba), avšak jeho vnímání má vždy povahu aktivního procesu utváření díla v duševní realitě diváka nebo posluchače.*“ (Slavík, 2004, s. 131)

Intencionálně pojaté a didakticky transformované obsahy rozličných uměleckých oborů mohou napomáhat „proměně situací v díla“. V rámci výchovy uměním, společně s tvůrčím procesem a vlastní tvorbou, ke které inspirují a vedou, zesilují vliv na rozvíjení tvořivých a interpretačních schopností návštěvníka, diváka, posluchače, čtenáře, zkrátka vnímatele umění či autora nově vznikajícího uměleckého díla, spoluutvářejí a formují jeho postoje k okolnímu světu i k sobě samému. Dle Jana Slavíka obsahem pedagogického díla jsou všechny jeho rozpoznatelné složky, které si účastník díla může a) vědomě či nevědomky pamatovat a za příhodných okolností si je vybavit v myšlenkách a představách (smyslových nebo pohybových), které může b) ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti přetvářet, nad kterými

1 Sir Herbert Read – anglický historik umění, básník a filozof nám nabízí k zamyšlení svůj předpoklad, že umění, a proto i výchova uměním, má moc obnovovat vztah člověka ke skutečnosti. Je přesvědčen, že umění může dobře sloužit jako model výchovného procesu. Dle Reada má být cílem výchovy, která vychází z liberálně pojaté demokracie, rozvíjení společenského vědomí a jedincových vzájemnostních vztahů společně s rozvíjením jeho lidské jedinečnosti. „*Jako výsledek nesčíslných dědičnostních permutací vznikne jedinec nevyhnutelně jedinečný a tato jedinečnost, poněvadž to je cosi, co nemá nikdo jiný, je pro společnost hodnotou. Snad to bude jen jedinečný způsob řeči nebo úsměvu – ale i to přispívá k rozmanitosti života. Může to však být jedinečný způsob vidění, myšlení, vynalézání, projevu rozumového nebo citového a v tom případě osobnost jednoho takového člověka může být neocenitelným dobrodíním pro celé lidstvo. Jedinečnost nemá však nejmenší praktické ceny, je-li osamocena. Výchova musí být procesem nejen individuálním, ale také integračním, což znamená zladění individuální jedinečnosti s jednotou společností. Jeho tah štětky přispívá, jakkoli nepatrně, ke kráse krajiny – jeho nota je nezbytným, třebaš nepovšimnutým prvkem ve všeobecné harmonii.*“ (Read, 1967, s. 13)

může c) uvažovat a jimiž může být d) ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání i ve svých postojích. Kterýkoliv obsah pedagogického díla, zejména v uměleckých oborech, lze duševně uchopit jako zárodek poznání, a může se tedy stát i výzvou k poznávání nebo učení.” (Tamtéž)

1 Kniha

Kniha je od svého vzniku pro člověka nezastupitelným zprostředkovatelem poznání. Má funkci vzdělávací² estetickou³, zábavnou i odpočinkovou. Je předmětem, jenž člověku zpříjemňuje i usnadňuje život. Definice knihy, které se v různých obměnách vyskytují v řadě slovníků, se shodují v tom, že kniha slouží ke čtení, prohlížení, učení se, zábavě, poučení; primárně slouží k uchování nějakého důležitého textu, obrazu, informace, poznatku. Vallejo otevírá svou knihu o historii a významu knih nazvanou *Nekonečný zázrak slovy Umberta Eca: „Kniha patří do stejné kategorie jako lžíce, kladivo, kolo nebo nůžky. Neumíme si představit život bez tohoto fascinujícího artefaktu, který lidé vynalezli, aby slova mohla volně působit v prostoru a čase, a bez kterého by neexistovala civilizace.”* (Vallejo, 2021, s. 17)

Od dětství se každý z nás v jiné míře setkává s knihou. *„Kniha je, jak známo, jedním z prvních pramenů vědění, s nimiž se dítě učí pracovat. Děti jsou přirozeně zvědavé, ale samy nestačí dynamiku života kolem zachytit, natož myšlenkově zpracovat.”* (Opravilová, 1984, s. 12). Díky tzv. prvním knihám se děti již v předškolním věku setkávají s okolním světem a učí se základním poznatkům o něm – barvy, tvary, rodina, zvířata, dopravní prostředky a vše, co je obklopuje. Role člověka, který je dítěti v prvních letech života průvodcem knihou – prvními zprostředkovanými poznatky a zážitky – je podstatná. Proto než se dítě stane samo sobě čtenářem, je třeba, aby mu dospělý byl nejen příkladem, ale i průvodcem. Ideálně rodič, prarodič, školní či zájmový pedagog, ale třeba i starší sourozenec může plnit v tomto období roli průvodce knihami. Nejenom vlivem samotné knihy, ale také pozitivně laděným prostředím a bezpečím společně stráveného času si začíná dítě utvářet svůj názor

- 2 Pojem vzdělávací funkce knihy vnímejme v tomto textu skrze veškeré další funkce knihy, které obohacují a formují osobnost člověka.
- 3 Estetickou funkci knihy zde vnímejme jako schopnost knihy vyvolat u člověka hluboký estetický prožitek, který se projevuje v podobě citového prožitku, emoce, zážitku – reakci bezprostředně souvisejících s textem a obrazem v knize vnímaným na základě našich předešlých zkušeností, aktuálního rozpoložení našeho vnitřního já a naší fantazie.

na svět kolem sebe. Kniha působí nejen na rozvoj poznatků o světě, ale zároveň i na rozvoj osobnosti, komunikačních, morálních a estetických hodnot.

1.1 Informální učení a knihy zprostředkovávající výtvarné umění dětem

Východiskem celoživotního učení, které členíme do dvou základních etap – počátečního a dalšího vzdělávání, je počáteční vzdělávání. Je to etapa vzdělávání, kterou absolvujeme již během mládí ve školských zařízeních. „*Počáteční vzdělávání by mělo zajistit, že se člověk „naučí učit se“ a že bude mít k učení pozitivní postoj.*“ (Průvodce dalším vzděláváním, 2009, s. 3 cit. dle Šobáňové, 2012, s. 24). Obracíme-li svou pozornost k postojové stránce člověka, je důležité a nutné, v souvislosti s kulturou a uměním, napomáhat rozmanitými způsoby k formování pocitu sounáležitosti s kulturním prostředím, ve kterém žijeme a vyrůstáme a k posilování kladného postoje ke kulturnímu dědictví, které tu pro nás bylo uchováno.

S těmito postoji je spojeno i celoživotní učení, které je považováno za nepřetržitý proces, který ovlivňuje množství faktorů. Jedním z typů celoživotního učení, které je nutné zmínit v souvislosti s knihami zprostředkovávajícími výtvarné umění dětem, je informální učení. Informálním učěním jsou myšleny všechny činnosti vedoucí k osvojování poznatků, postojů, dovedností či hodnot, které nejsou organizovány osobou zvenčí zodpovědnou za jejich předání a osvojení. Informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního lidského života a probíhá v běžných životních situacích, kdy se člověk učí zcela přirozeně, samovolně a během samotného učení si tohoto procesu a jeho efektu v podobě nových vědomostí a dovedností nemusí být ani vědom. Člověk se tímto způsobem běžně učí od raného dětství. Často činnosti vedoucí k tomuto typu učení jsou motivovány osobním zájmem nebo zájmem či příkladem nejbližšího okolí. Je-li tedy informální učení procesem přirozeným a samovolným, pak se kvalita osvojeného přirozeně a samovolně odvíjí i od podnětů, které člověka denně obklopují a svou přítomností formují. Jedním z takovýchto podnětů s potenciálem kulturní transmise má i kniha zprostředkovávající obsahy výtvarného umění dětskému čtenáři. Knihy nesoucí tento obsah jsou na straně dětského čtenáře přirozeným zdrojem informálního učení a současně na straně autorově – jde o důsledně promyšlené, kvalitně esteticky zpracované a didakticky koncipované prostředky v procesu zprostředkování umění. Autorka Vobořilová ve svém článku – Kniha jako cesta k opakovanému setkání s uměleckým dílem – zprostředkování umění skrze klasické médium uvádí: „*Při koncipování takových knih je nutné vyhnout se určité povrchnosti, kterou řada publikací tohoto typu přináší, zjednodušení pohledu ve snaze přiblížit se dětskému*

i dospělému divákovi. Rizikem pro tyto publikace je také nekontinuita, které je čtenář vystaven. Díla bývají řazena bez ohledu na jejich souvislosti podle jejich oblíbenosti a známosti. Chybí možnost hlubšího seznámení se s individuálním uměleckým dílem, objevuje se zkratkovitost. Tato rizika častá u knih zaměřených na umění a jeho zprostředkování dětskému i dospělému divákovi netradiční cestou se pokouší překonat některé publikace světových muzeí.” (Vobořilová, 2014)

Autorova tvůrčí práce se zvoleným obsahem předchází vzniku každé knihy. Od autora takto specifické knihy, která bude čtenáři mladšího školního věku poskytovat informace a zážitek z výtvarného umění, se očekává, že by měl být schopen předat pečlivě vybraný obsah v takové podobě, aby mu čtenář nejen porozuměl, ale rovněž aby ho bavil, neboť čtení knihy je volnočasovou aktivitou založenou na vlastním zájmu, vůli a motivaci. Autorovo přetváření vybraného předávaného obsahu spočívá především v redukci množství vědeckých poznatků a jejich zpětném navrácení do elementární podoby, v níž jsou tyto obsahy čtenáři blízké, jsou hravé a relativně snadno pochopitelné. Proces redukce by měl být v souladu s odbornými poznatky o výtvarném umění a současně by měl umožňovat vhléd respektující věk čtenáře a jeho kognitivní vývoj. Hra jako součást knihy pro děti mladšího školního věku je nejen zábavou, ale i zdrojem radosti, inspirace a poznání, tudíž by v nějaké podobě měla knihou postupovat. Může se jednat o dialog autora se čtenářem, plnění úkolů, prostorové uspořádání knihy, kdy knihu nejen prohlédneme a čteme, ale hráme si s ní, hledáme v ní atd. Záleží také na fantazii a kreativitě autora, která rozhoduje o tom, jakým způsobem bude obsah výtvarného umění čtenáři knihou předán. Autor by si měl být vědom komplexnosti zprostředkovávaného obsahu a faktu, že vytvořené knižní dílo by mělo současně působit na více smyslů i složek osobnosti dětského čtenáře. K vytvoření komplexního a obohacujícího knižního obsahu výrazně přispívá autorova znalost tématu i specifík věku čtenáře, stejně tak i podnětné prostředí v průběhu vzniku knihy, jehož podmínkou je kooperace, která by ideálně měla zahrnovat týmovou práci muzejního pedagoga či autora spolupracujícího s muzejní institucí s dalšími muzejními odborníky – historiky umění, kurátory výstav, umělci, restaurátory, ilustrátory, grafiky.

1.2 Didaktická transformace obsahu (výtvarného umění)

Knecht nám předkládá několik teoretických modelů procesu zprostředkování vědeckých poznatků dětem / žákům – didaktické zprostředkování učiva (resp. jeho ztvárnění a zpřístupnění). Jak dokládá jeho studie, tak v současnosti u nás tento proces nejčastěji označujeme pojmem didaktická transformace. V německy mluvících

zemích se můžeme setkat s pojmy didaktické zjednodušení, elementarizace či didaktická redukce, nejnověji také didaktická rekonstrukce (Knecht, 2007). V anglo-americké pedagogice se v této souvislosti prosazuje především koncept pedagogical content knowledge (Janík a kol. 2007). Zejména v české didaktice má pojem didaktická transformace mnohem širší rozsah. Didaktická transformace se netýká pouze konkrétní vědní disciplíny, ale také dalších oblastí lidské společnosti jako je např. umění a kultura, která je předmětem našeho zájmu. V tomto případě nejde tedy pouze o zprostředkování odborných poznatků, ale jedná se též o zprostředkování prožitku, tvůrčí aktivity, dovedností, postojů a hodnot s cílem utvářet pozitivní vztah vzdělaného ke kulturnímu dědictví, jež je obsaženo ve výtvarném umění. „*Osvojování obsahu neznamená pouze nabývání znalostí, ale také osvojování různých zkušeností, dovedností nebo hodnot, zaujímání postojů, růst zájmů*”. (Průcha, 2005) Následující definici didaktické transformace čerpám opět z Knechtovy studie, který zde přirovnává Möhlenbrockovo chápání didaktické transformace k jejímu chápání v českém prostředí, kde se o rozšíření tohoto pojmu zasloužila J. Skalková (1999) a další. Möhlenbrock (1982) definoval didaktickou transformaci jako „*přenesení daného, z didaktického hlediska pečlivě vybraného vědeckého obsahu (transformandum), do podoby zjednodušeného a pro žáky srozumitelného vzdělávacího obsahu (transformát), s přihlédnutím k receptivním a kognitivním vlastnostem žáka i vzdělávacím cílům vztažených k tomuto vzdělávacímu obsahu*“. (Tamtéž)

Nahlížíme-li na obsah výtvarného umění jako na předmět kulturního předávání, přestáváme jej nutně chápat pouze jako vědění. Autorky monografie Vzdělávací obsah v muzejní edukaci uvažují o obsahu muzejní edukace z mnoha úhlů pohledu, přičemž jedním z nich je právě vnímání obsahu jako předmětu kulturní transmise. „*Obsah a způsob tohoto předávání představuje klíčovou otázku kultury, v níž vzniká potřeba zajistit tuto transmissi poznatků, dovedností či hodnot adekvátně, kvalitně a efektivně. Smyslem didaktiky (stejně jako instituce muzea) je pak hledání odpovědí na otázku, jaký obsah předávat a jakými způsoby – optimálními a co nejvíce efektivními – tak, aby byla kulturní transmise zajištěna.*” (Šobáňová a kol., 2015, s. 13)

2 Projekt Nápady pana Koláře

Projekt Nápady pana Koláře vznikl jako nadstavba – praktický výstup mé teoretické magisterské práce, který nyní slouží KVV PdF v Olomouci jako jedna z praktických ukávek didaktického zpracování obsahu výtvarného umění. Mým primárním cílem bylo vytvořit knihu, která by dětem mladšího školního věku zprostředkovala

tvorbu Jiřího Koláře. Ve finále vznikla nejen kniha, ale i výtvarná aktivita Korepondáž, která vede nejen k tvorbě autoportrétu technikou koláže, ale i k možnosti zažít si pocít někoho obdarovat slovem a úsměvem. Rovněž vznikly dvě stolní hry Puzzláz (hra na sběratele umění) a Pexesáz (hra seznamující děti s Ornitologií moderního umění a podstatou proláže). Pro děti, které rády čtou s tužkou v ruce a plní úkoly, na kterých si mohou ověřit některé detaily z nově načerpaného knižního obsahu Nápady pana Koláře, vznikly pracovní listy, ve kterých se dá nejenom číst, počítat a spojovat, ale je v nich možné také stříhat, lepit a otvorem ve tvaru krávy si prokládat různé koláže Jiřího Koláře tak, aby si čtenář mohl „zažít proměnu krávy“⁴.

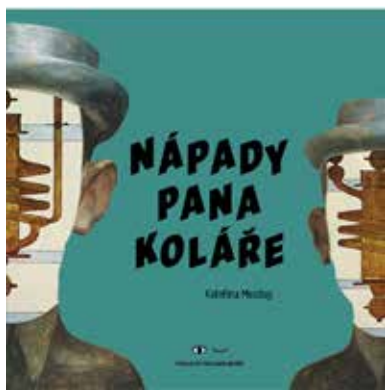
Důvodů, proč by dnešní děti měly mít povědomí o tvorbě a životě Jiřího Koláře, by se jistě našlo mnoho. Já se zde pokusím nastínit jen několik z nich. Ve vzpomínkách mnoha pamětníků je Jiří Kolář člověkem, který byl nejen velmi talentovaným a pracovitým umělcem s osobitým smyslem pro humor, ale zejména člověkem pevných mravních zásad a člověkem velkorysým, ochotným rozdělit se o svůj čas i finanční prostředky s těmi, kteří to potřebovali. Znamenal a udělal mnoho pro několik generací, a proto si myslím, že i dnešní děti by měly znát jeho jméno, dílo a vliv, který měl na lidi kolem sebe. *„A za to všechno Vám chci poděkovat. I za Vaše obrovské výtvarné dílo, které taky koření v poesii, za Vaši lidskou velkorysost, s níž jste pomáhal stovkám lidí, i za to, že jste třeba svým darem vlastně založil lounskou galerii, ale především za to, že jste byl pro nás všechny vždy autoritou mravní.“* (Sekera, 1994, s. 8)

Dalším důvodem, proč jsem se rozhodla dětem přiblížit osobnost Jiřího Koláře je také jeho provázanost s tvorbou pro děti, ve které skrytá a metaforicky poukazoval i na dobu, ve které žil a tvořil. V době, kdy mu bylo znemožněno vydávat vlastní literární práce určené dospělému čtenáři, tak nejen překládal, ale také psal pro děti. Tvořil v autorském tandemu s typografem, ilustrátorem, grafikem a malířem Vladimírem Fukou. Jedna z jejich společných knih, kterou věnovali dětem, a která poprvé vyšla v roce 1961 – Nápady pana Apríla, dala název knize Nápady pana Koláře. I proto jsem do knihy Nápady pana Koláře zařadila jednu z Aprílových rad dětem „Jak se stanu bystrozrakým“ a jeden z nápadů pana Apríla „Proč musí být kloboučníci.“ Přestože je kniha Nápady pana Apríla určena dětem, najdeme v ní i Kolářova poselství směřovaná k dospělému čtenáři, který pokud ho dobře znal, dokázal číst mezi řádky. Tak např. Vladimír Fuka zde nakreslil malého černého kominíka a Jiří

4 YouTube video – link: Nápady pana Koláře. 19. 12. 2020. In: Youtube [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=OfC-2Vacbel> Kanál uživatele Kateřina Mesdag.

Kolář pod něj připsal: „Přijme se čistotný hoch do učení na kominictví.“ Kdo Jiřího Koláře znal, znal i jeho výrok, který připomíná historik umění a galerista Jan Se-kera. (tamtéž, s. 8) „Budiž připomenuto, že jsem to nebyl jen já, komu jste předal vědomí důležitosti a závaznosti křesťanské tradice a také důležitý poznatek mravní, že se zlem nelze uzavírat kompromisy. Často jste tehdy říkal – ten, kdo chce umývat kominíka, sám se umaže. –“

Jiří Kolář měl i další zvláštní dar – dokázal předjímat dobu. Toto Kolářovo předjímání dokládá malířka Eva Prokopcová-Išková ve svém textu v katalogu se-staveném při příležitosti výstavy: Jiří Kolář / Ostatky ráje, která se konala ke 100. výročí Kolářova narození. Malířka píše: „Ostře vnímal i věci, které tenkrát byly tabu: třeba život podceňovaných, opovrhovaných a různě postižených lidí, zavřených doma, duševně nemocných i slepých, pro které dělal Jiří Kolář haptické koláže. V se-šněrované době předjímal i další vývoj umění, nový způsob myšlení a pojmání světa, tušil vznik nových médií, prolínání různých oborů v umění a alternativ v ostatních oblastech života. Napsal: – Nebude to básnictví, malířství ani sochařství, ale něco do-cela jiného, zatím sám nevím co. Někdo snad možná najde nové relace mezi různými disciplínami moderního umění. –“ (Prokopcová-Išková, 2014, s. 11)



Obr. 1 Titulní strana obálky knihy

2.1 Konceptce knihy Nápady pana Koláře

Didaktická transformace zvoleného obsa-hu výtvarného umění – života a díla Jiřího Koláře, byla vedena jak s ohledem na věk čtenářů, tak i s respektem ke Kolářově či-norodosti, hravosti a pečlivosti, se kterou přistupoval ke své tvorbě i k životu. Právě tyto momenty společně s faktem, že skrze jeho výtvarné dílo můžeme nahlédnout nejen do jeho osobního života a nedáv-né historie naší země, ale i do historie světového výtvarného umění, vytvořily koncept i kompoziční řešení knihy, které vychází z jeho 6 výtvarných technik a 26 výtvarných děl, z nichž 14 vybraných příkladů představuje i díla významných

Obr. 2 – 3
Barevná orientace knihou

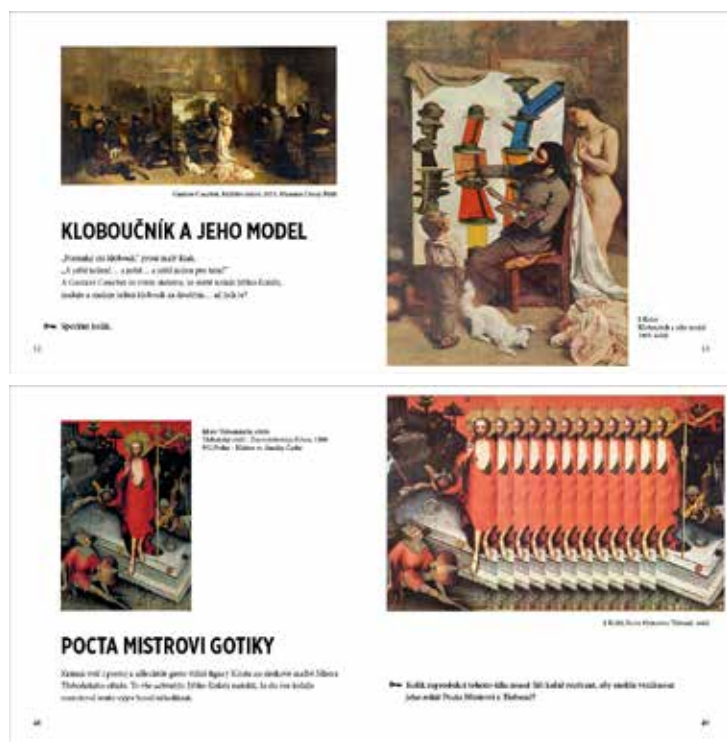


světových výtvarných umělců (Otto Gutfreund, Gustav Courbet, Amedeo Modigliani, Henri Rousseau, Édouard Manet, Roy Lichtenstein, Jean August Dominique Ingres, Vasilij Kandinskij, Leonardo da Vinci, Vincent van Gogh, Sandro Botticelli, Masaccio, Mistr Třeboňského oltáře a Raffael Santi), jejichž reprodukce zvolil Jiří Kolář jako základ své tvorby, přetvořil je, a tak v nich rozvinul další nové myšlenky.

Barevná orientace knihou rozděluje 84 stran knihy do šesti barevných kapitol – Koláž (oranžová), Proláž (khaki), Roláž (červená), Muchláž (fialová), Chiasmáž (žlutá) a Báseň jako koláž (zelená) – šesti originálních výtvarných technik Jiřího Koláře. Na straně barevné využívám citace, kdy Kolář poeticky charakterizuje svůj výtvarný postup, abych vyvolala pocit přítomnosti umělce. Na straně bílé postup shrnuji tak, aby se stal návodným k případnému čtenářovu experimentování.

Umělcem originálně vytvořené a pojmenované výtvarné techniky jsou v knize demonstrovány skrze reprodukce Kolářových děl tak, aby mohly být prezentovány na vzájemně propojených a spolu souvisejících dvoustranách. Vpravo má čtenář možnost si prohlédnout Kolářovu koláž, proláž, roláž, muchláž, chiasmáž, báseň jako koláž a vlevo vidí reprodukci slavného díla, ze kterého Jiří Kolář vycházel. V každé kapitole je představeno čtyři až pět Kolářových děl.

Název každé dvoustrany koresponduje s krátkým textem iniciujícím kratičkový dialog mezi autorkou knihy a čtenářem, povzbuzujícím zvědavost o konkrétní výtvarná díla. Texty vedou mladší školní děti, jejich rodiče a učitele k tomu, aby společně nahlédli skrze Kolářovo dílo i do děl jiných slavných mistrů / vizionářů, kterým Kolář takto skládal své pocty. Otevírají moment určený k vnímání umění a objevování jeho krásy a symbolů v něm ukrytých.

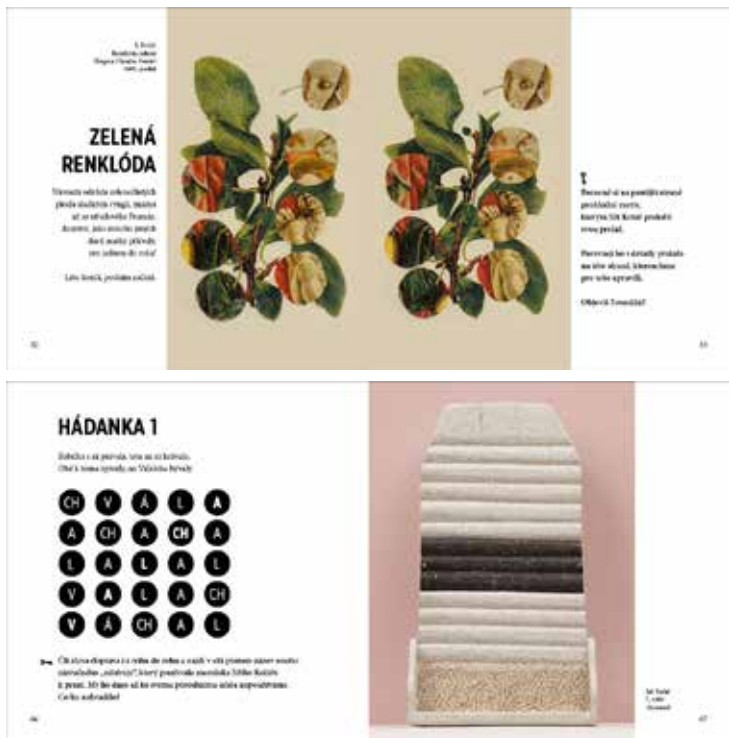


Obr. 4 — 5
Originální
výtvarné
techniky
J. Koláře

Piktogram klíčku oznamující úkol každé dvoustrany vybízí dětského vnímatele umění k samostatnému pozorování detailů či ke společnému sdílení s rodičem či učitelem během plnění úkolu. Úkoly jsou různé povahy: hledání rozdílů v prolážích, hádanky u chiasmáží, počítání objektů v kolážích, pozorování techniky rozrolování roláží na gestech zobrazených postav atp. Klíč k řešení úkolů najdou čtenáři v závěru knihy.

Vybraná fakta z Kolářova života jsou dětem představena v úvodní kapitole Kolářova koláž a v kapitole závěrečné Kolik věcí umíš, tolikrát si člověkem. Děti se dozví nejen jak a v jaké době Jiří Kolář žil a tvořil, ale také například mohou hádat, kdo to je a co dělá tesař, betonář či závozník... V kapitole Báseň jako koláž poznají děti Jiřího Koláře nejen jako výtvarníka, ale i jako básníka, který pro ně vytvářel koláže nejen z obrazů, ale i ze slov.

Obr. 6 – 7
Hravé úkoly
vyzývající
k pozorování
detailů
a vnímání
uměleckého
díla



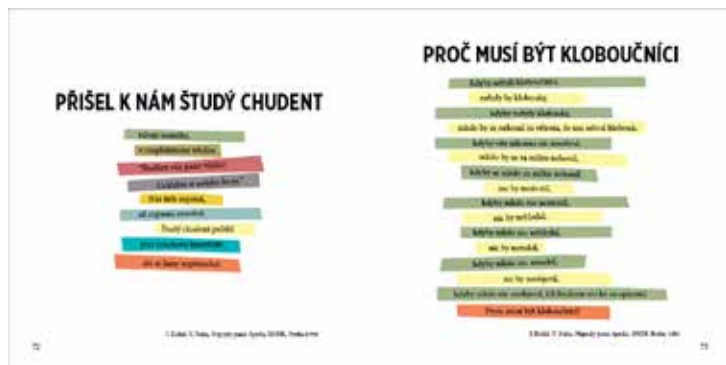
Grafické zpracování knihy i dalších doprovodných aktivit se snaží podpořit nejen čtenářovo objevování umění a rozvoj estetického citění, ale také jeho hravost a ochotu experimentovat. Doprovodná výtvarná aktivita Korespondáž je umístěna v zadní předsádce knihy. Dvě stolní hry Pexesáz a Puzzláz, které vznikaly v průběhu vývoje knihy jsou vytvořeny jako samostatné aktivity představující další výtvarná díla Jiřího Koláře. Pro děti, které rády čtou s tužkou v ruce vznikly i pracovní listy, ve kterých si děti mohou připomenout některé zajímavosti z knihy.

Závěr

Příspěvek na téma využití klasického média knihy při zprostředkování obsahu výtvarného umění dětskému publiku zakončím slovy Umberta Eca, jehož argument



Obr. 8 — 9
Dvoustrana úvodní kapitoly Kolářova koláž a dvoustrana kapitoly Báseň jako koláž



dává naději knize jako klasickému médiu v papírové podobě. Eco tvrdí, že zatímco odborná literatura může být studována a konzumována (a dodejme, že i průběžně aktualizována) v elektronické podobě, beletrie a obrazové publikace mají, a měly by mít, svá individuální výtvarná řešení, protože svět díla je tvořen i tím, jak a na čem je podáno, jakého papíru se v knize dotýkáme, čím hmotným k nám publikace promlouvá. „... Stát se může všechno. Zítřka možná budou knihy zajímat už jen hrstku zapálených nadšenců, kteří budou svůj staromilný zájem uspokojovat v muzeích a v knihovnách. Stejně dobře si ale můžeme představit, že jednou v budoucnu zmizí i tak úžasný vynález, jakým je internet. Přesně jako zmizely z naší oblohy vzducholoď.“ (Carrière; Eco, Tonnac, 2010, s. 15).

Obr. 10 — 11
Výtvarná
aktivita
Korespondáž
uložená
v zadní
předsádce
knihy
a dvoustrana
seznamující
s hrou
Pexasáz
a Puzzláz



Literatura

- CARRIÈRE, Jean-Claude. ECO Umberto. Jean Philippe de TONNAC. 2010. *Knih se jen tak nezabavíme*. Vyd. 2., v přeprac. překladu. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0479-0.
- JANÍK, Tomáš & kol. 2007. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-139-3.
- KNECHT, Petr. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. 2007. *Orbis Scholae*, 1(1) 67–81.
- LAZAROWITZ-JIRMUSOVÁ, Hana, SONNBERGER, Gerwald, PROKOPCOVÁ-IŠKOVÁ, Eva, s texty: KOLÁŘ, Jiří. 2014. *Ostatky ráje. Katalog při příležitosti výstavy ke 100. výročí narození J. Koláře*. Český Krumlov: Egon Schiele Art Centrum.
- MLÁDKOVÁ, Meda, SEKERA, Jan, NEUMANNOVÁ, Eva. 1994. *Jiří Kolář ve sbírce Jana a Medy Mládkových*. Praha: České muzeum výtvarných umění.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Knih jako prostředek výchovy*. 1984. Praha: Univerzita Karlova.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2005. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- Průvodce dalším vzděláváním: V kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Odbor dalšího vzdělávání MŠMT, 2009, cit. In ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3003-4.
- READ, Herbert Edward. 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-130-3.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3003-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra & kol. 2015. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4625-7.
- ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, Lucie. 2014. *Knih jako cesta k opakovanému setkání s uměleckým dílem – zprostředkování umění skrze klasické médium*. In: *Kultura, umění a výchova* [online]. 2(2). ISSN 2336-1824.
- VALLEJO, Irene. *Nekonečný zázrak: jak člověk stvořil knihy a jak knihy utvářejí člověka*. Přeložil Vladimír MEDEK. Voznice: Leda, 2021. Prameny (Leda). ISBN 978-80-7335-713-9.

Autorka

Mgr. et Mgr. Kateřina Mesdag

Katedra výtvarné výchovy

Pedagogická fakulta

Univerzita Olomouc

E-mail: katerina.mesdag01@upol.cz

Zprostředkování uměleckého díla v galeriích a muzeích v Ústeckém kraji – analýza nabídky vzdělávacích programů

Mediation of Artwork in Galleries and Museums in Ústí nad Labem Region – Analysis of the Offered Educational Programmes

Dagmar Myšáková, Lucie Melechovská

Anotace

Príspevok predstavuje dílčí výzkumná zjištění studentského grantového projektu *Analýza koncepce doprovodných a vzdělávacích programů v galeriích a muzeích umění v Ústeckém kraji*. Cílem projektu je podrobně popsat a analyzovat nabízené programy a edukační materiály se zaměřením na jejich obsah, pojetí i na obecnou koncepci lektorských center a osobnost edukačního pracovníka. Jedním z dílčích výstupů projektu je typologie nabízených programů, v rámci které jsou definovány převažující typy programů a pojmenovány konkrétní programy charakteristické pro jednotlivé instituce. V rámci příspěvku se úžeji zaměříme na aktuální nabídku vzdělávacích programů regionálních galerií a muzeí s ohledem na jejich koncepci, témata a roli, kterou v těchto programech zaujímá umělecké dílo. Současně také přibližujeme postavení oněch programů v celkové nabídce doprovodných programů výstavních institucí. V závěru se zamýšlíme nad tím, jak se tímto způsobem galerie a muzea umění spolupodílejí na porozumění umění a jeho interpretaci žáky základních a středních škol.

Klíčová slova

galerie, muzeum umění, zprostředkování umění, doprovodné a vzdělávací programy.

Abstract

This article introduces the particular research discoveries of the student's grant project *The Analysis of Conception of the Accompanying and Educational Programmes in Galleries and Art Museums in Ústí nad Labem Region*. The project aims to properly describe and analyze the offered programmes and educational materials with targeting their content, approach, and general conception of Education Centers and the personality of an education worker. One part of the project outcomes is the typology of the offered programmes in which the leading programme types are defined, and particular programmes characteristic for individual institutions are named. Within the framework of this article, we will closely focus on the actual menu of educational programmes of regional galleries and museums with regard to their conception, topic and the role that any artwork represents in these programmes. Simultaneously, we will also bring nearer the position of these programmes among the total range of the offered accompanying programmes in exhibition institutions. At the end, what is examined is the way galleries and art museums partake in understanding art and its interpretation by pupils and students of elementary and secondary schools.

Keywords

gallery, art museum, mediation of art, accompanying and educational programmes.

Úvod

Text je zaměřen na představení dílčích výstupů z dvouletého (2021–2022) studentského projektu *Analýza koncepce doprovodných a vzdělávacích programů v galeriích a muzeích umění v Ústeckém kraji*, který je realizován na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.¹ Hlavním zámě-

1 Projekt číslo UJEP-SGS-2021-43-004-2 byl podpořen grantem v rámci studentské grantové soutěže na UJEP. Členové řešitelského týmu jsou Mgr. MgA. Dagmar Myšáková, Ph.D., Mgr. Miloš Makovský, Ph.D., Mgr. Štěpánka Hrdličková, Bc. Lucie Melechovská, Bc. Šárka Studecká, Bc. Tomáš Visinger.

rem projektu je realizace výzkumného šetření zaměřeného na deskripci a analýzu nabídky doprovodných a vzdělávacích programů galerií a muzeí umění ve zvoleném regionu. Cílem projektu je podrobně popsat a analyzovat koncepci a typologii nabízených programů a edukačních materiálů (včetně v současné době uplatňovaných online materiálů) se zaměřením na jejich obsah, průběh a pojetí i na obecnou koncepci lektorských center a osobnost edukačního pracovníka.

Užší zaměření projektu na Ústecký kraj nebylo náhodné, ale vychází z charakteru pracoviště, v rámci kterého je projekt realizován. Zprostředkování umění (např. formou tzv. galerijní animace) je důležitou součástí profesní přípravy studentů Katedry výtvarné kultury PF UJEP a tvoří linii, která kontinuálně prochází nabízenými bakalářskými i magisterskými studijními programy na tomto pracovišti. Záměrem projektu je proto mimo jiné nahlédnout do praxe galerijní a muzejní pedagogiky v daném regionu s ohledem na možnou realizaci odborné praxe studentů (ukázky dobré praxe, realizace vlastních edukačních programů studentů) i možnost případného uplatnění absolventů.

1 Představení projektu

Do výzkumného vzorku jsou zahrnuty výstavní instituce v Ústeckém kraji, jejichž výběr vycházel primárně ze seznamu institucí uvedeném na stránkách *Asociace muzeí a galerií České republiky*. Dále byl doplněn o další nám známé instituce, přičemž jsme se zaměřili na sbírkové i nesbírkové instituce, jejichž hlavním či jedním z dílčích zájmů je prezentace a sběr výtvarného umění, užitého umění či designu. Do výzkumného vzorku tedy byly zařazeny nejen umělecké galerie, ale také některá oblastní a regionální muzea. Prvotní výběr byl dále zúžen na instituce, které vedle výstavní činnosti nabízejí také doprovodné a vzdělávací programy. V současné době je do výzkumného vzorku zahrnuto 24 institucí (Obrázek 1):

Galerie Emila Filly, Ústí nad Labem

Galerie Hraničář, Ústí nad Labem

Dům umění Ústí nad Labem

Chomutovská knihovna – Galerie Špejchar, Galerie Lurago

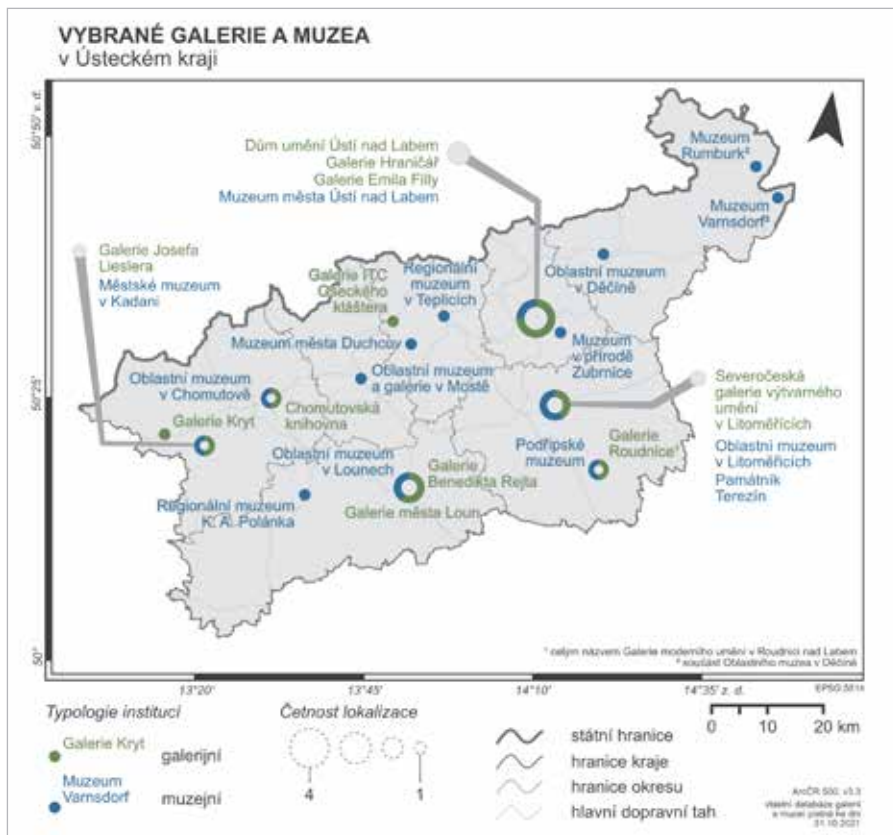
Galerie Josefa Lieslera, Kadaň

Galerie Krypt, Klášterec nad Ohří

Severočeská galerie výtvarného umění v Litoměřicích

Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem

Galerie Benedikta Rejta v Lounech – Muzeum moderního umění



Obr. 1 Muzea a galerie zařazené do výzkumného vzorku.

- Galerie města Loun
- Galerie ITC Oseckého kláštera
- Muzeum města Ústí nad Labem
- Národní muzeum v přírodě – Muzeum v přírodě Zubrnice
- Oblastní muzeum v Děčíně
- Oblastní muzeum v Chomutově
- Městské muzeum v Kadani
- Oblastní muzeum v Litoměřicích
- Podřipské muzeum, Roudnice nad Labem

Památník Tereziín

Regionální muzeum K. A. Polánka v Žatci

Oblastní muzeum v Lounech, Archeologický skanzen Březno

Oblastní muzeum a galerie v Mostě, Galerie výtvarného umění v Mostě

Regionální muzeum v Teplicích

Muzeum města Duchcova

Tyto instituce byly v průběhu sběru dat rozděleny do dvou skupin: (1) instituce, které se ve své výstavní, případně sbírkové činnosti zaměřují výhradně na oblast umění (označeny jako galerie, 11 institucí) a (2) instituce, jejichž oblast zájmu je širší, ale součástí jejich sbírkového fondu a stálých expozic jsou také umělecká díla, případně díla z oblasti užitého umění a designu (muzea, 13 institucí). V rámci šetření pak mimo jiné sledujeme, jak se jednotlivá data z těchto typů institucí odlišují.

V prvním roce projektu byla sledována nabídka doprovodných a vzdělávacích programů realizovaných těmito institucemi v letech 2015–2020. Zdrojem dat byly primárně výroční zprávy, které byly v případech, kdy instituce výroční zprávy nevytvářejí, doplněny o informace zveřejněné na webových stránkách a sociálních sítích jednotlivých institucí. Výstupem z tohoto šetření je především typologie nabízených doprovodných a vzdělávacích programů.

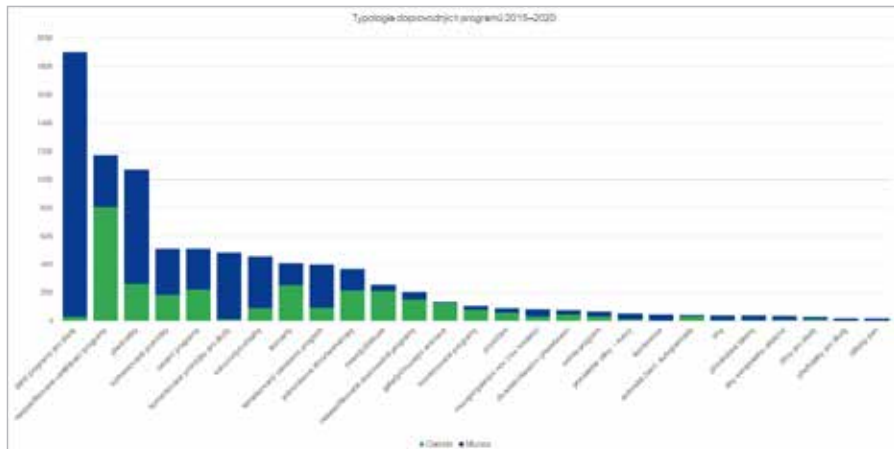
V další části projektu budou tato data dále porovnáвана a doplňována o data z plánovaných rozhovorů se zaměstnanci jednotlivých institucí a z pozorování vybraných vzdělávacích programů.

V závěru prvního roku projektu jsme se současně zaměřili na aktuálně nabízené vzdělávací programy. Zdrojem dat pro toto dílčí šetření byla nabídka vzdělávacích programů, kterou jednotlivé instituce rozesílají školám, doplněná o informace zveřejněné na webových stránkách institucí. V další fázi výzkumu budou tato zjištění opět dále konkretizována a doplněna o data získaná z rozhovorů a pozorování.

2 Výsledky z první fáze projektu

2.1 Typologie doprovodných programů 2015–2020

V rámci první fáze projektu byla zkouмана především typologie nabízených doprovodných a vzdělávacích programů, kdy jsme sledovali, jaké programy v rámci

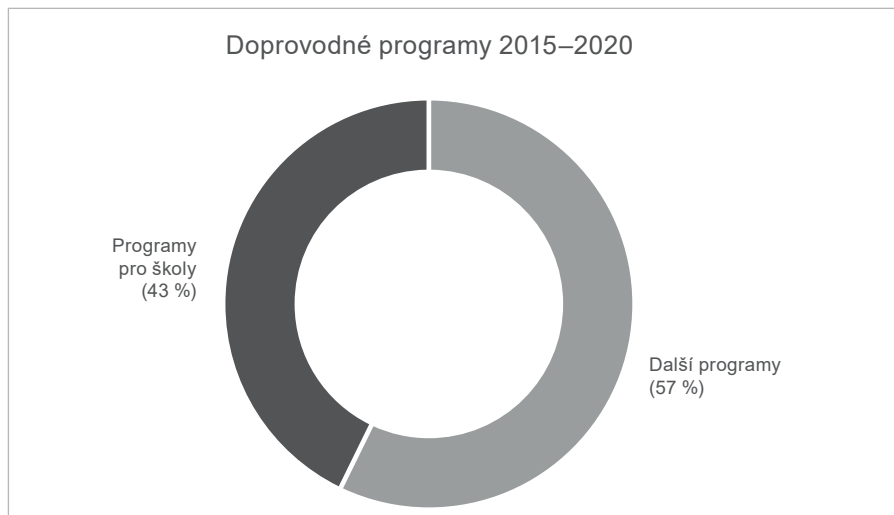


Graf 1 Typologie doprovodných programů 2015–2020

jednotlivých institucí převažují, jak se nabídka napříč institucemi liší a jaké zastoupení mají v celkové nabídce doprovodných programů programy vzdělávací.

V grafu 1 jsou modrou barvou označeny doprovodné programy muzejních institucí a zelenou barvou doprovodné programy galerijních institucí. Nejvyšší zastoupení v rámci muzejních institucí mají další programy pro školy², což je dáno především velkým počtem jednodenních a vícedenních seminářů pro školy organizovaných *Památkem Tereziín*. U muzejních institucí dále převažují přednášky, komentované prohlídky pro školy a exkurze. V hojné míře muzea organizují také komentované prohlídky a půldenní/celodenní, případně několikadenní programy, které jsou vždy tematicky zaměřeny. U galerijních institucí převažují naopak nespecifikované vzdělávací programy – instituce ve svých výročních zprávách uvádí často pouze obecně „vzdělávací programy pro školy“, ale konkrétní typ programu není blíže specifikován. Dále jsou to rovněž přednášky, koncerty, besedy a diskuze či jednorázové výtvarné dílny a workshopy. Vyšší zastoupení v rámci galerií mají také komentovaná prohlídky.

- 2 Do kategorie **další programy pro školy** byly zařazeny všechny ostatní vzdělávací programy, které vedle tradičních komentovaných prohlídek pro školy, přednášek pro školy, galerijních/muzejních animací apod. instituce nabízejí. Pojmenování těchto programů se napříč institucemi odlišuje. Setkáme se s označením interaktivní programy, vzdělávací programy, výukové programy apod.



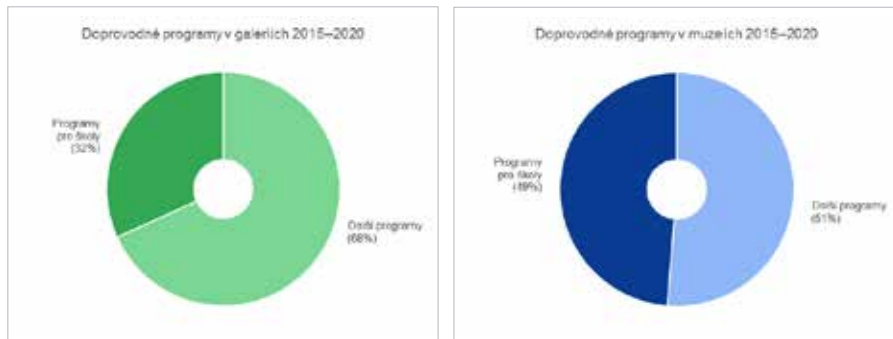
Graf 2 Poměr realizovaných programů pro školy a dalších doprovodných programů v letech 2015–2020.

V roce 2020 se v některých případech objevily také online programy, a to jak u galerií, tak muzeí, což bylo dáno především uzavřením institucí v době pandemie Covid-19, kdy instituce využily tuto možnost distančního vzdělávání.

2.2 Zastoupení vzdělávacích programů v celkové nabídce programů

Pokud se podíváme na zastoupení vzdělávacích programů v celkové nabídce programů za sledované roky 2015–2020, v rámci grafu 2 můžeme vidět, že programy pro školy tvoří 43 % všech nabízených programů.

Pokud se však zaměříme na toto zastoupení z hlediska galerijních a muzejních institucí odděleně, z celkového počtu programů v galeriích (graf 3) bylo 32 % programů realizováno pro školy a 68 % programů tvořily další doprovodné programy pro veřejnost. U doprovodných programů v muzejních institucích (graf 4) bylo zastoupení programů pro školy vyšší, a to 49 %, což je dáno především již zmíněnými semináři pro školy, které pořádá *Památník Terežín*.



Graf 3 Poměr realizovaných programů pro školy a dalších doprovodných programů v galeriích v letech 2015–2020.

Graf 4 Poměr realizovaných programů pro školy a dalších doprovodných programů v muzeích v letech 2015–2020.

3 Aktuálně nabízené vzdělávací programy ve vybraných institucích

V rámci projektu jsme se ve vybraných institucích rovněž zaměřili na aktuálně nabízené vzdělávací programy. V září roku 2021 bylo osloveno zmiňovaných 24 institucí s prosbou o zaslání nabídky vzdělávacích programů v podobě, kterou nabízejí školám. Následně jsme pracovali se 17 institucemi, které v současné době vzdělávací programy pro školy realizují, konkrétně se jedná o 5 galerií a 12 muzeí. Data byla pořízena formou e-mailové korespondence nebo v případě, že instituce na výzvu nezareagovala, z webových stránek.

Některé z oslovených institucí zpětnou vazbu neposkytly či vzdělávací programy nenabízí. U jedné instituce je tomu tak z důvodu dlouhodobé rekonstrukce. Zaznamenali jsme ale také případ, kdy instituce v minulosti vzdělávací programy realizovala, ale nyní je již nenabízí, neboť se jim, dle jejich slov, tato činnost v minulosti neosvědčila. U zbývajících 17 institucí, které zjevně vzdělávací programy pro školy realizují, jsme sledovali:

- jakým způsobem je nabídka vzdělávacích programů v jednotlivých institucích strukturována,

- jaká jsou témata vzdělávacích programů, které instituce nabízejí,
- jaké zastoupení má v těchto programech umělecké dílo a oblast umění,
- zda je v programech explicitně zmiňována jejich návaznost na RVP, případně na vzdělávací oblast Umění a kultura.

Těmto otázkám se budeme blíže věnovat v další části textu.

3.1 Struktura nabídky vzdělávacích programů

První výše zmíněnou otázkou bylo, jakým způsobem je nabídka vzdělávacích programů strukturována. Došli jsme k závěru, že nejčastěji, konkrétně u 10 ze 17 institucí, byla nabídka rozčleněna nejprve na základě druhu konkrétních programů, tj. zda se jedná o galerijní animace, výtvarné dílny, přednášky, interaktivní programy apod. Jednotlivé typy programů jsou dále velmi často děleny tematicky, případně dle cílové skupiny, což je časté jak u galerií, tak u muzeí.

V určitých případech je nabídka dělena nejprve dle témat a až poté dle cílové skupiny (patrně u 2 institucí) nebo dle zaměření programu na aktuální výstavu či stálou expozici (patrně u 2 institucí) – a poté opět dle témat případně cílové skupiny. Ojedinele se objevuje strukturace nabídky primárně dle cílové skupiny a poté dle témat (patrně u 1 instituce), dle délky programu a následně dle cílové skupiny (patrně u 1 instituce) nebo dle místa realizace a poté dle tématu (patrně u 1 instituce).

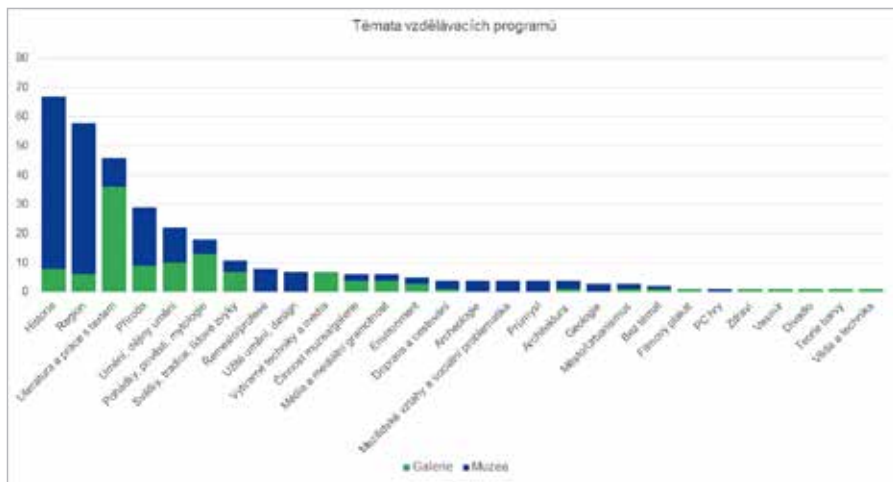
3.2 Témata vzdělávacích programů

Ve druhé otázce jsme se zabývali tématy nabízených vzdělávacích programů. V grafu 5 je opět četnost témat programů znázorněna u muzejních institucí modrou barvou a zelenou barvou u galerijních institucí.

Z grafu můžeme vyčíst, že ve vzdělávacích programech silně dominují témata: historie (67³), region (58), literatura a práce s textem (46⁴), příroda (29), umění, dějiny umění (22), pohádky, pověsti, mytologie (18). Méně často se objevují témata: svátky, tradice, lidové zvyky (11), výtvarné techniky a média (7), řemeslo, profese (8), užité umění a design (7), činnost muzea či galerie (6), environment (5), archeologie (4), mezilidské

3 Čísla v závorkách udávají četnost výskytu tohoto tématu napříč nabízenými vzdělávacími programy.

4 Vysoké zastoupení tohoto tématu je dáno zejména vzdělávacími programy, které aktuálně nabízí Chomutovská knihovna (Galerie Špejchar, Galerie Lurago).



Graf 5 Témata aktuálně nabízených vzdělávacích programů

vztahy a sociální problematika (4), průmysl (4), architektura (4), doprava a cestování (4), geologie (3), město a urbanismus (3). V ojedinělých případech jsme se setkali s tématy: filmový plakát, PC hry, zdraví, vesmír, divadlo, teorie barvy, věda a technika.

Zastoupení jednotlivých témat se dále liší na základě charakteru instituce, tj. zda se jedná o galerii či muzeum. V případě muzeí silně dominují témata: historie (59), region (52) nebo příroda (20). Určitá témata jsou pro muzea specifickým a u galerijních institucí se s nimi nesesetkáváme. Jedná se konkrétně o řemeslo či profesi (8), užití umění a design (7), archeologii (4), mezilidské vztahy a sociální problematiku (4), průmysl (4) a v neposlední řadě o geologii (3) nebo PC hry (1).

Naopak u galerií jsou těmito specifiky výtvarné techniky a média (7), filmový plakát (1), zdraví (1), vesmír (1), divadlo (1), teorie barvy (1) nebo věda a technika (1). Také v rámci galerií určitá témata oproti muzeím výrazně převažovala, a to zejména literatura a práce s textem (36) a pohádky, pověsti, mytologie (13). Téma označené jako „umění, dějiny umění“ se v rámci muzeí (12) a galerií (10) objevuje téměř rovnocenně.

Vzdělávací programy některých institucí nelze kategorizovat dle témat, jelikož je téma voleno na základě individuální dohody se školou, učitelem nebo zájmovou

skupinou. S jejich programy ovšem počítáme, i proto pro ně byla vytvořena speciální kategorie označená jako „bez témat“.

Některé instituce současně nemají předem definovanou nabídku vzdělávacích programů a vytvářejí programy na objednávku po domluvě s danou skupinou či učitelem. V rámci *Podřipského muzea* jsou nabízeny workshopy pro širokou veřejnost, školy i zájmové skupiny, které jsou účastníkům připraveny „na míru“ dle individuální domluvy. U *Galerie města Loun* doprovodný program připravují k daným výstavám na objednávku, přičemž z dostupných informací lze vyvodit, že jednou z možností je komentovaná prohlídka nebo také realizace výuky výtvarné výchovy přímo v prostorách galerie.

3.3 Umělecké dílo ve vzdělávacích programech vybraných institucí

Ze 17 galerií a muzeí, jejichž aktuální nabídku vzdělávacích programů pro školy a zájmové skupiny jsme sledovali, 12 institucí (tj. 70 %) nabízí určitý typ vzdělávacího programu, který je tematicky zaměřen na oblast umění nebo je alespoň umělecké dílo jeho dílčí součástí.

Je logické, že téměř všechny instituce námi označené jako galerie (čtyři z pěti), mají ve své nabídce takto zaměřený vzdělávací program. Výjimkou jsou *Galerie Špejchar* a *Galerie Lurago v Chomutově*, které jsou obě součástí *Chomutovské knihovny*⁵. Samotná knihovna sice nabízí značné množství vzdělávacích programů pro školy, ovšem nejsou tematicky zaměřeny na oblast umění a v této fázi výzkumu se nám nepodařilo zjistit, zda samotné galerie nabízejí vlastní umělecky orientované vzdělávací programy.

Z dvanácti institucí námi označených jako muzeum nabízí osm muzeí (tj. dvě třetiny) vzdělávací programy, v nichž nějakým způsobem figuruje téma umění a umělecká díla, přičemž jsme se zaměřili jak na oblast volného umění, tak na oblast užitého umění, designu a architektury.

Nejčastěji se v námi sledovaných vzdělávacích programech objevují programy zaměřené na oblast volného umění. V případě muzeí se objevují rovněž programy zaměřené na užité umění, které se v rámci galerií neobjevují vůbec. Jako příklad uvedme program pro žáky MŠ a 1. a 2. třídy ZŠ *Ztracený šperk*, který k expozici

5 Do výzkumného vzorku tedy byly zařazeny jako jedna instituce.

Ulrika von Lewetzov. Anděl ve třpytu par nabízí *Oblastní muzeum a galerie v Mostě*. V rámci programu jsou žáci seznámeni s dobovými šperky, šaty a doplňky. Jiným příkladem je program *Odstíny gotiky – interiéry středověku* nabízený pro žáky MŠ, ZŠ a SŠ *Oblastním muzeem v Chomutově*.

V několika případech se vyskytují také vzdělávací programy zaměřené na oblast architektury, a to opět častěji v případě muzeí. V rámci galerií nabízí takový typ programu pouze *Galerie Hraničář v Ústí nad Labem*. Jedná se o vzdělávací program Vladimíre, pojďme do Labe, který není navázán na výstavní program galerie a je možné jej zrealizovat jak v prostorách *Galerie Hraničář* (resp. *Veřejného sálu Hraničář*, jehož je galerie součástí), tak přímo ve škole. Tento program navazuje na galerií volně nabízené pracovní listy, orientované na architektonické zásahy z 2. poloviny 20. století v Ústí nad Labem.⁶

Co se týká typů programů, objevuje se téma umění nejčastěji v rámci vzdělávacích programů, které jsou v případě galerií často označovány jako galerijní animace, dále například jako výukové programy, interaktivní programy, interaktivní prohlídky, případně komentované prohlídky doplněné výtvarnou dílnou či pracovním listem či jsou pojmenovány pouze jako vzdělávací programy. Jak již bylo uvedeno výše, pojmenování vzdělávacích programů je v tomto ohledu napříč institucemi nejednotné a každá instituce volí vlastní způsob označení.

V případě některých galerií jsme se setkali také s nabídkou komentovaných prohlídek aktuálních výstav pro školy. Zmíňme například *Galerii Hraničář*, *Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem* či *Galerii města Loun*.

Některá muzea naopak nabízejí školám umělecky zaměřené přednášky, a to například *Muzeum města Ústí nad Labem* (přednáška *Výtvarné umění na Ústecku*) nebo *Muzeum města Duchcova* (přednášky: *Sakrální vitráže Ústeckého regionu*, *Moderní architektura kolem nás*), u kterého jsou přednášky jedinými nabízenými vzdělávacími programy. Přednášku *Zlatá šedesátá* doprovázenou komentovanou prohlídkou stálé expozice nabízí *Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem*.

Vedle již zmíněné *Galerie Hraničář* jsme se jen v jednom dalším případě setkali se samostatně nabízeným pracovním listem zaměřeným na oblast umění, a to

6 Pracovní listy jsou veřejně dostupné na webové stránce Galerie Hraničář: https://hranicar-usti.cz/wp-content/uploads/2020/01/slunecni_mesto_2019__pracovni_listy.pdf

v případě *Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem*. Zde je možné si za poplatek 40 Kč koupit tzv. „*Skicák mladého umělce*“.

Ojedinelým případem je architektonicky zaměřená procházka pro školy *Poznej Žatecko ... a jeho architekturu* nabízená *Regionálním muzeem K. A. Poláka v Žatci*.

Současně můžeme aktuální nabídku institucí rozdělit na (1) vzdělávací programy, v rámci kterých je umění hlavním tématem, a nutno zmínit, že v rozsahu námi sledovaných institucí tyto programy převažují (80 % programů). To platí jak pro instituce označené jako galerie, tak pro muzea. Dále jsme zaznamenali (2) programy, ve kterých je umělecké dílo pouze dílčí součástí, ale program je tematicky zaměřen širěji, například na téma historie. Příkladem může být program *Železnice kolem nás*, který pro žáky 3. – 7. třídy ZŠ nabízí *Oblastní muzeum a galerie v Mostě* a který je primárně zaměřen na historii železnic na Mostecku a Chomutovsku. Součástí programu je prohlídka grafik Jiřího Boudy, který zaznamenával život na kolejích i nejnámější druhy lokomotiv.

Mimo jiného jsme rovněž sledovali, jakým způsobem je s uměleckým dílem v rámci programů zacházeno. Ač to ne vždy bylo možné z pouhého popisu programu vyčíst a na tuto otázku se úžeji zaměříme v další části výzkumu, již nyní můžeme říci, že se lze setkat s (1) programy, které vedou žáky k důsledné interpretaci díla a snaží se jej žákům zprostředkovat. Vedle toho naopak nacházíme (2) programy, ve kterých je dílo pouhou ilustrací tématu a žák není záměrně veden k jeho hlubšímu vnímání a interpretaci.

Jako příklad prvního typu uvedme program *Moje první návštěva galerie* nabízený pro žáky MŠ a 1. stupně ZŠ *Galerií moderního umění v Roudnici nad Labem*. Z popisu tohoto programu, který probíhá přímo v expozici před originály, vyplývá, že jeho cílem je rozvíjet u žáků dovednost „*lépe vnímat kompozici obrazu, skladbu tvarů a barev a smysl uměleckého díla.*“⁷ V rámci programu jsou žáci současně seznámeni s prostředím galerie jako výstavní instituce, její historií a činností.

Opačným příkladem, kde je dílo pouhou ilustrací tématu, je program *Cesta chleba*, který v době zavření galerií v důsledku pandemie Covid-19 zveřejnila na svých stránkách *Galerie Hraničář*. Součástí online programu jsou jak pracovní listy, tak

7 Zda ke splnění tohoto cíle skutečně dochází, bude předmětem druhé fáze výzkumného šetření, v rámci kterého bude realizováno pozorování vybraných vzdělávacích programů.

videa, která je doprovázejí.⁸ Program je primárně zaměřen na environmentální tematiku, vztah člověka ke krajině, a to především ke krajině severních Čech. Součástí doprovodných videí je ukázka z díla – uměleckého dokumentu a video animace Marie Lukáčové. Autorka natočila dokument o možných principech ekologického zemědělství. Toto dílo, které bylo součástí výstavy *Poslední den stvoření* (12. 3. – 24. 7. 2020), v návaznosti na kterou program vznikl, však není v rámci videa nijak dále komentováno ani zprostředkováno. Současně žádný z úkolů v pracovních listech s tímto dílem přímo nepracuje. Z našeho úhlu pohledu se tak v tomto případě dílo stává pouhou vizuální ilustrací a žáci nejsou záměrně vedeni k jeho pozornějšímu vnímání a vlastní interpretaci.

3.4 Vzdělávací programy galerií a muzeí a vazba na RVP

V rámci dílčího šetření nás rovněž zajímalo, zda sledované instituce explicitně zmiňují vazbu nabízených vzdělávacích programů na obsah vzdělávání, který je definován v rámcových vzdělávacích programech. Pouze ve 4 ze 17 sledovaných institucí je prokazatelná vazba na RVP, přičemž její rozsah se u každé ze zkoumaných institucí výrazně liší.

Například *Oblastní muzeum a galerie v Mostě*, *Galerie výtvarného umění v Mostě* (pozn.: jedna instituce) zmiňuje návaznost na RVP u všech nabízených programů pro školy, přičemž u některých programů jsou uvedeny rámcové vzdělávací programy pro různé stupně vzdělávání (RVP PV či RVP ZV). U jednotlivých programů je vždy uvedena *vzdělávací oblast*. Nejčteněji jsou zastoupeny vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, *Člověk a společnost* a *Umění a kultura*. Tyto tři vzdělávací oblasti jsou zmiňovány u všech programů, které tematicky navazují na oblast umění či přímo pracují s uměleckým dílem. Zároveň je ale vzdělávací oblast *Umění a kultura* uvedena i u programů, v jejichž popisu kromě prohlídky stálé expozice není o práci s uměleckým dílem žádná zmínka. Příkladem je program *Ptačí svět – Program k výstavě Ptačí stavitelé*, ve kterém jednoznačně převažuje orientace na přírodovědnou tematiku.

Naproti tomu *Dům umění Ústí nad Labem* uvádí vazbu na RVP pouze u typů programů označených jako galerijní animace. Na rozdíl od předchozí instituce však

⁸ Program je veřejně dostupný zde: <https://hranicar-usti.cz/galerie-hranicar/cesta-chleba-pracovni-listy/>. Galerie jej aktuálně nabízí také jako jeden ze vzdělávacích programů pro školy s lektorem na objednávku.

u programů zmiňují vazbu nejen na *vzdělávací oblasti RVP*, ale také na konkrétní *průřezová témata (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana)*.

S návazností na RVP ve svých vzdělávacích programech pracuje také ústecká *Galerie Hraničář*. V rámci dvou z nich (*Cesta chleba; Vladimíre, pojďme do Labe*) je zmíněno, k jakým *průřezovým tématům* se programy vztahují. V obou programech je zastoupeno průřezové téma *Environmentální výchova*, na které se *Galerie Hraničář* specializuje. Pouze ve druhém námi uvedeném programu nalezneme také průřezové téma *Myšlení v globálních souvislostech*.

Galerie Hraničář současně nabízí metodické listy pro učitele, které jsou součástí vzdělávacího programu *Kdo se bojí, nesmí do města*, v rámci kterých jsou uvedeny konkrétní příklady hodin. U každého příkladu je zmíněno, pro jaký ročník je program vhodný, v rámci jakého *předmětu a vzdělávací okruhu* (pozn. správně by mělo být uvedeno *vzdělávací oblasti*) jej může vyučující realizovat i k naplnění jakých *očekávaných výstupů RVP ZV* výuka směřuje. Na webu je rovněž uvedeno v rámci jakých *vzdělávacích oblastí* je tento program možné využít (*Člověk a jeho svět, Člověk a společnost*) a k jakým *průřezovým tématům* se program vztahuje (především *Environmentální výchova* a *Výchova demokratického občana*). V rámci programu je kladem důraz i na *mediální výchovu*.

Pouze u jednoho z nabízených programů *Oblastního muzea Chomutov* je uvedena návaznost na RVP, konkrétně u programu ke stálé expozici s názvem *Procházka pravěkem aneb pravěk není pouze doba ledová*. Zmíněny jsou *vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Umění a kultura*.

Specifickým případem je pak *Chomutovská knihovna (Galerie Špejchar, Galerie Lurago)*, která v anotacích svých programů sice explicitně neuvádí konkrétní návaznost na RVP, je však možné ji v popisu programu vysledovat. Například v rámci programu s názvem *Zvol si info – Mozkem proti fake news – Workshop o mediální gramotnosti a fake news* je zjevné propojení s průřezovým tématem *Mediální výchova*.

Závěr

Jak již bylo zmíněno, námi prezentovaná data jsou pouze dílčími výstupy a nabízejí tak zatím jen částečný pohled na nabídku doprovodných a vzdělávacích programů galerií a muzeí umění v Ústeckém kraji. Velmi pozitivním pro nás bylo zjištění, ko-

lik procent z celkové nabídky programů tvoří programy vzdělávací (43 %). I přesto, že se míra zastoupení těchto programů v rámci jednotlivých institucí významně odlišuje, je patrné, že nemalé množství z těchto institucí si uvědomuje jednu ze svých klíčových rolí, tedy roli vzdělávací.

Stejně pozitivní je i podíl zastoupení tématu umění a obecně uměleckého díla v aktuální nabídce vzdělávacích programů. Z pouhých popisů programů bohužel nebylo možné vždy zjistit, jakým způsobem je v rámci programů s uměleckým dílem zacházeno, a tedy zda a jakým způsobem sledované instituce zprostředkují uměleckého díla žákům a rozvíjí jejich kompetence k vnímání a interpretaci díla. Na tuto otázku se společně s dalšími zaměříme ve druhém roce projektu. Prezentovaná data zároveň poslouží jako nástroj pro užší výběr institucí, s jejichž zaměstnanci budou realizovány polostrukturované rozhovory a pozorování vybraných vzdělávacích programů, přičemž cílem je jednak podat komplexní náhled na koncepcie doprovodných a vzdělávacích programů jednotlivých institucí a současně přiblížit stav galerijní a muzejní edukace ve sledovaném regionu.

Autorky

Mgr. MgA. Dagmar Myšáková, Ph.D.

Bc. Lucie Melechovská

Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta,

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

E-mail: dagmar.mysakova@ujep.cz

E-mail: l.melechovska@seznam.cz

Aleš Veselý: umělec jako učitel. Fenomén umělce pedagoga v českém kontextu.

*Aleš Veselý: Artist as a teacher.
The Phenomenon of the Artist
pedagogue in the Czech context.*

Patricie Pleyerová

Anotace

Príspevek predstavuje dielčí výsledky disertační práce zaměřené na téma umělec/pedagog v současném českém kontextu, která navazuje na publikaci Jitky Géringové a Ivy Mladičové (2016). Z předních českých umělců, se kterými jsou v rámci publikace vedeny rozhovory o tom, jak učit umění, byl pro konferenci vybrán Aleš Veselý. Jeho umělecké vyjádření, životní cesta a důraz na morální principy velice zajímavě dotváří pohled nejen na to, jak učit umění, ale jak lze umění a výuku propojit. Z dielčích výsledků vyplývá, že poselství uměleckých děl A. Veselého lze transformovat do výuky a jejich prostřednictvím vzdělávat a vést studenty k morálnímu uvědomění, vlastní sebeúctě a seberealizaci.

Klíčová slova

pedagogický přístup, umělec, učitel, výuka, vzdělávání

Abstract

This article will present partial results of the dissertation, which is focused on the

topic of the artist as a teacher in the contemporary Czech context. Dissertation research is based on the publication by Jitka Géringová and Iva Mladičová (2016). It presents interviews with prominent Czech artists. In this article, we will focus on Aleš Veselý and his artistic expression, life path and emphasis on moral principles. We will describe the possibilities of teaching and art. Our current results show us that the artistic message of A. Veselý should be transformed into teaching and lead students to moral awareness, their own self-esteem and self-realization.

Keywords

pedagogical approach, artist, teacher, teaching, education

Úvod

Článek s názvem Aleš Veselý: umělec jako učitel, fenomén umělce pedagoga v českém kontextu představuje výsledky dílčí část disertační práce zaměřené na intuitivní pedagogická pojetí výtvarných umělců v současném českém kontextu. Prezentována jsou aktuální získaná data, která specifikují intuitivní pedagogický přístup uvedeného umělce. Je třeba zdůraznit, že pozornost je směřována k A. Veselému ze dvou důvodů. Zejména se jedná o rozhovory na téma pedagogického působení v oblasti umění a přístupu k vedení konkrétních studentů, který umělec často inicioval. Další, méně odosobněný důvod zaměření na uvedeného umělce je zkušenost autorky disertační práce s jeho pedagogickým působením. V následujících kapitolách se pokusíme uvést vývoj a kontext aktuálního výzkumného šetření.

1 Kontext výzkumného šetření

Počáteční impulz pro výzkum a deskripci intuitivních pedagogických přístupů vychází z tříletého projektu s názvem *Intuitivní pedagogická pojetí expertů v oblasti výtvarného umění*, který se uskutečnil na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a jehož finálním výstupem je monografie s názvem *Působit, klást překážky, vyjít vstříc* (Géringová, Mladičová, 2016). Cílem této práce bylo poskytnout zajímavý pohled do pedagogického působení výtvarných odborníků. Rozhovory byly vedeny na téma edukace výtvarného umění, zprostředkování, přístupu k vedení studentů a celostního po-

hledu na skloubení umělecké a pedagogické praxe. Již zde byl iniciátorem Aleš Veselý, jelikož se ke své pedagogické praxi mnohokrát vyjadřoval a podpořil tak názor, že učící umělci, kteří neprošli systematickým pedagogickým vzděláním si během svého působení vytvořili vlastní specifický a osobitý způsob vedení výuky, který má potenciál pro obohacení oborového diskurzu. Uvedená disertační práce má ambici proklamovaný názor podpořit, a to tak, že blíže definuje intuitivní pedagogická pojetí uvedených výtvarných umělců. S odkazem na světový kontext je zřejmé, že se jedná o velmi aktuální fenomén. Téma umělce, jako učitele je vědecky zkoumáno také v zahraničí, a to zejména ze dvou perspektiv. Jednou je vliv umělců na výuku při jejich zapojení přímo do školního vzdělávání dětí a mládeže, druhou pak skloubení umělecké a pedagogické praxe. Ačkoliv systém uměleckého vzdělávání v České republice a zahraničí není jednotný, je zřejmé, že zájem o dané téma je shodný. Christopher M. Strickland ve své auto-etnografické studii zkoumá zejména to, jak umělci pedagogové vnímají spojení jejich umělecké praxe s učitelskou pedagogikou, a jak toto vnímání definuje jejich identitu a ovlivňuje kreativní a pedagogické postupy, přičemž dochází k závěru, že *„pedagogové věří, že spojení jejich umělecké ateliérové praxe a výukové pedagogiky vytváří autentickou a relační praxi ve výuce a učení prostřednictvím spojení a interakce s jejich studenty“*. (2018, s. 238). Tématu vlivu umělců na výuku se věnuje například Marike Hoekstra, která dodává: *„Zahrnutí vlastní profesionální praxe umělce je součástí procesu učení, který dle definice přesahuje školský systém. Umělci potvrzují toto rozlišení jako důležitou součást jejich přínosu. Jako umělci jsou schopni říkat jiné věci a dát dětem více svobody.“* (2015, s. 355). Oběma těmto rovinám se věnuje také uvedená disertační práce. Výsledky výzkumu mohou nejen posloužit jako zdroj inspirace pro výtvarné vzdělávání, ale také jako souhrnné představení integrity osobnosti umělce/pedagoga. Fakt, že se jedná o osoby bez pedagogického vzdělání, které se současně pedagogické činnosti věnují, je podstatný pro pochopení jejich způsobu výuky. Neméně důležitý je zároveň kontext života a tvorby. V rámci výzkumného šetření jsou zkoumány všechny tyto aspekty, jež by měly vyústit v deskripci intuitivních výukových metod, a to zejména u Aleše Veselého.

1.1 Metodika

Probíhající výzkumný projekt je od počátku koncipován jako kvalitativně zaměřený. Ačkoliv byly v počáteční fázi výzkumu stanoveny výzkumné otázky zohledňující zejména dílčí pedagogické přístupy, inspirační východiska a vývoj intuitivního způsobu vedení výuky došlo v průběhu výzkumu k částečné reformulaci, kdy je pozornost prioritně směřována k osobnosti Aleše Veselého. Základní výzkumná

otázka si klade za cíl zjistit: Jaký je intuitivní pedagogický přístup Aleše Veselého? Dílčí výzkumné otázky od počátku zjišťují: Jaký důraz je při výuce výtvarných umělců kladen na individualitu studenta? Jaký je výukový cíl umělce jako pedagoga? Jaké společné charakteristiky vedení výuky se u jednotlivých umělců vyskytují? Jaká jsou inspirační východiska pro sestavení výuky uvedených umělců? Z výše zmíněného kvalitativního přístupu byl pro tento výzkum zvolen biografický design, jelikož se zaměřujeme na vnitřní kvality jedince, interakci v sociálním prostředí a životní zkušenost. (Švaříček, Šedová, 2014, s. 208). V současnosti je realizována otevřená kategorizace dat, získaných na základě kódování přepisu rozhovorů, spolu se studiem autobiografických publikací umělců, rozhovorů a jejich uměleckého působení. U Aleše Veselého byla data z přepisů rozhovorů v rámci uvedené publikace segmentována do dvou hlavních kategorií: požadavky na výuku a požadavky na studenta. V rámci kategorizace je potřeba zohlednit, jakým způsobem klade exponovaný umělec/učitel důraz na výukový proces, zázemí, komunikaci, hodnocení, přístup (obsaženo v kategorii požadavky na výuku) a v jaké proporcii a s jakým akcentem zohledňuje osobnostní rámec studenta, tedy charakter, myšlení, dále snahu o rozvoj studenta (v dovednostech i vědomostech), jeho sebereflexi, vnitřní motivaci a v neposlední řadě také znalosti a dovednosti (požadavky na studenta). Z výsledků jasně vyplývá, že nejvyšší míra pozornosti je kladena na osobnostní přístup pedagoga ke studentům. Pedagogický přístup je zde pojímán ve smyslu koncepce výuky, její organizace a vedení. Stěžejní je zde role pedagoga ve vztahu ke studentům. Abychom lépe pochopili motivy pro výuku, tedy životní i umělecký kontext, je potřeba blíže se seznámit s osobností A. Veselého. K tomuto účelu slouží materiály reflektující tvorbu a život umělce. Premisou výzkumu je, že vzhledem k profilaci a zejména omezení tvorby v období normalizace budou vnitřní motivy, etika a morální principy ovlivněny touto zkušeností. V případě A. Veselého je však životní cesta daleko komplikovanější. Pro pochopení vnitřních motivů je potřeba zdůraznit zejména jeho osobní zkušenost s holokaustem (transport otce i sestry do Terezína).

2 Osobnost Aleše Veselého

Popsat dílčí pedagogické přístupy není možné bez zohlednění uměleckého i životního kontextu, což uvádí i sám Aleš Veselý. *„Já se vždycky obávám, když se nedělají paralely nebo spoje mezi tím, co se s člověkem děje ve skutečném životě, a mezi tím, co dělá.“* (Schonberg, 2006). U Veselého je potřeba zdůraznit, že mimo pedagogické vedení na AVU, kde založil Ateliér monumentální tvorby, působil v posledních

letech života také na Katedře výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem. Zároveň se jedná o významnou osobnost českého i světového výtvarného umění, což mimo jiné dokazuje Cena kritiky, kterou v roce 1965 získal na IV. Bienále mladých v Paříži. Dále můžeme zmínit The Chicago Prize (1994) a zastoupení v českých i světových sbírkách (Géringová, Mladičová, 2006). Jak již bylo uvedeno, pro pochopení vnitřních motivů, jak uměleckých, tak pedagogických je potřeba zohlednit také životní cestu, zejména osobní zkušenost s holokaustem (transport otce i sestry do Terezína), či nemožnost vystavovat v období normalizace. Tyto životní mezníky logicky ovlivnili osobní i výtvarné směřování. Sám Aleš Veselý uvádí, že *„je to součástí určité zkušenosti, která má potom vliv na absenci toho druhu tížálosti třeba se prezentovat.“* (Schonberg, 2006, str. 40). Normalizační perzekuce tuto absenci potřeby prezentace podpořily. *„Podruhé už pro mě bylo snadnější najít určitou rezistenci. Takže mi to vlastně nic neudělalo. Já jsem vlastně jen přehodil polaritu a bez nějakých traumat jsem se otočil do sebe. (...) jenomže to bohužel vyvolalo určitý návyk. Návyk v tom smyslu, že organismus tohle přijal jako přirozenost.“* (Schonberg, 2006, str. 41). Tento druh návyku, jak jej umělec označil, se pak projevuje také v pedagogickém působení, kdy se studenty jedná jako s rovnocennými partnery a nemá potřebu exhibovat. Zároveň je zde patrná orientace na morální zásady a etické hodnoty, která je s ohledem na prožitě události velmi silná (viz aktuální výsledky výzkumu).

3 Aktuální výsledky výzkumu

Aby bylo možné blíže popsat pedagogický přístup, je potřeba separovat dvě základní kategorie, a to Požadavky na výuku a Požadavky na studenta. První uvedená kategorie dále zahrnuje subkategorie jako hodnocení, přístup a komunikace. Jedná se o stěžejní momenty, o které se umělec v rozhovoru opírá, resp. vysvětluje osobní přístup k nim. Zároveň zde dominuje proklamovaný důraz na morální aspekty a etické principy. Silně zastoupen je zejména ve vztahu vyučujícího ke studentům, kde uvádí: *„Pro mě je důležité, aby to byla výchova samostatných osobností... Hrozně důležitý je ten základní etický princip.“* (Géringová, Mladičová, 2016, s. 38). Podíváme-li se na subkategorii hodnocení, i zde jsou inherentní morální hodnoty. Z výsledků vyplývá, že hodnocení je velice citlivou záležitostí, zejména k rozvoji studenta. U Aleše Veselého lze etické zásady rozdělit do dvou kategorií, tedy etické principy (ve spojitosti s požadavky na studenty, jejich bazální morální hodnoty) a současně (etickou vnitřní i vnější koexistenci samotného autora). V otázkách přístupu k výuce nám získaná data předkládají, že tento druh vzájemného vztahu etiky a uměleckého vedení je soustředěn nejvíce v kategorii přístupu k výuce, kdy

je důraz kladen na vzájemnou důvěru, výchovu samostatných osobností a zároveň naslouchání a vzájemné konfrontaci. V souvislosti s materiálem týkajícím se života a tvorby uvedeného umělce jsme nepředpokládali, že by bylo vnitřní morální nastavení umělce ambivalentní ve vztahu k požadavkům, resp. očekáváním od studentů. Pro sestavení typologie intuitivního přístupu jsou zde důležitá další specifika, jež můžeme v krátkosti shrnout jako celkový zájem studenta o vnitřní i vnější svět, umění a zejména zájem o poznání. Výše uvedená data předkládají odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky, zejména ve vztahu k výukovému cíli (můžeme jej definovat jako morální uvědomění), k hodnocení (důraz na etické principy v životě umělce, v souvislosti s neetickými historickými i životními mezníky autora). Pro podpoření, či doplnění získaných dat jsou aktuálně sestavovány rozhovory s absolventy seminářů (včetně autorky disertační práce) Aleše Veselého na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Závěr

V předloženém textu byla představena východiska, vedoucí k deskripci intuitivního pedagogického pojetí umělce Aleše Veselého. Z aktuálních výsledků vyplývá, že pro zkoumaný přístup je stěžejní důraz na etické a morální hodnoty, osobní individuální přístup a přátelské jednání, k čemuž A. Veselý uvádí: „*co mi připadalo na učení nejdůležitější, bylo to, že vlastně získávám přátele. Nejen že jsem to bral tak, že jsou to budoucí přátelé, já jsem se k nim od samého začátku tak choval, a tudíž to skutečně fungovalo.*“ (Dostál, 2016). Aby bylo možné považovat závěry za legitimní, bude potřeba podrobit zjištěná data komparaci s dalšími materiály mapujícími inspirační východiska pro tvorbu, potažmo výuku, spolu s rozhovory s absolventy. Představený vhled do fenoménu polarity umělce/pedagoga a jeho přístupu k výuce považujeme s ohledem na kontext světového výtvarného vzdělávání za přínosný pro obohacení oborového diskurzu.

Poděkování/Financování

Tato práce byla podpořena grantem Studentské grantové soutěže UJEP č. SGS UJE-P-SGS-2020-43-006-2

Literatura

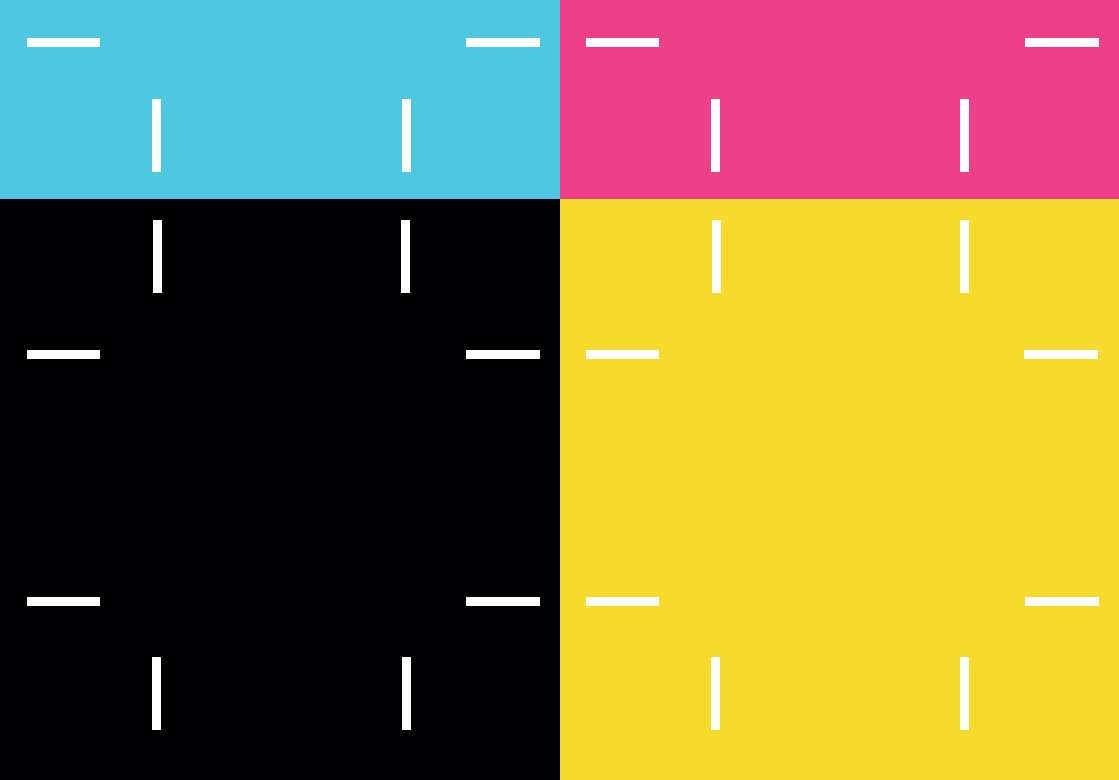
- DOSTÁL, Martin. Aleš Veselý. Z mnoha důvodů. *FlashArt* [online]. Praha: Flash Art, © 2021, 2016 [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: <https://flashart.cz/2016/03/26/ales-vesely-z-mnoha-duvodu/>
- DRDA, Adam. Prof Aleš Veselý. *Paměť národa* [online]. Praha: Paměť národa, 2021, 2015 [cit. 2021-4-25]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/vesely-ales-1935#links>.
- HOEKSTRA, Marike. The Problematic Nature of the Artist Teacher Concept and Implications for Pedagogic Practice. Wiley Online Library [online]. *International Journal of Art & Design Education*, 2015, 27. October 2015, 1 [cit. 2021-12-29]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1111/jade.12090>
- GÉRINGOVÁ, Jitka a Iva MLADIČOVÁ, ed. *Působit, klást překážky, vyjít vstříc: rozhovory s výtvarnými umělci na téma jak učit umění*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2016. ISBN 9788075610423.
- STRICKLAND, Christopher M. *The Way of the Artist Educator paradigm: Fusing artistic studio practice and teaching pedagogy*. *Ingentaconnect* [online]. Lesley University and Hastings College: Intellect, 2020, 1 June 2020, 2(16), 227-244 [cit. 2021-12-29]. Dostupné z: doi:https://doi.org/10.1386/eta_00028_1.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VESELÝ, Aleš a Michal SCHONBERG. *Projdi tou branou!: rozhovory s Alešem Veselým*. Praha: Torst, 2006. ISBN 80-7215-291-2

Autorka

Mgr. Patricie Pleyerová

Katedra výtvarné kultury PF UJEP

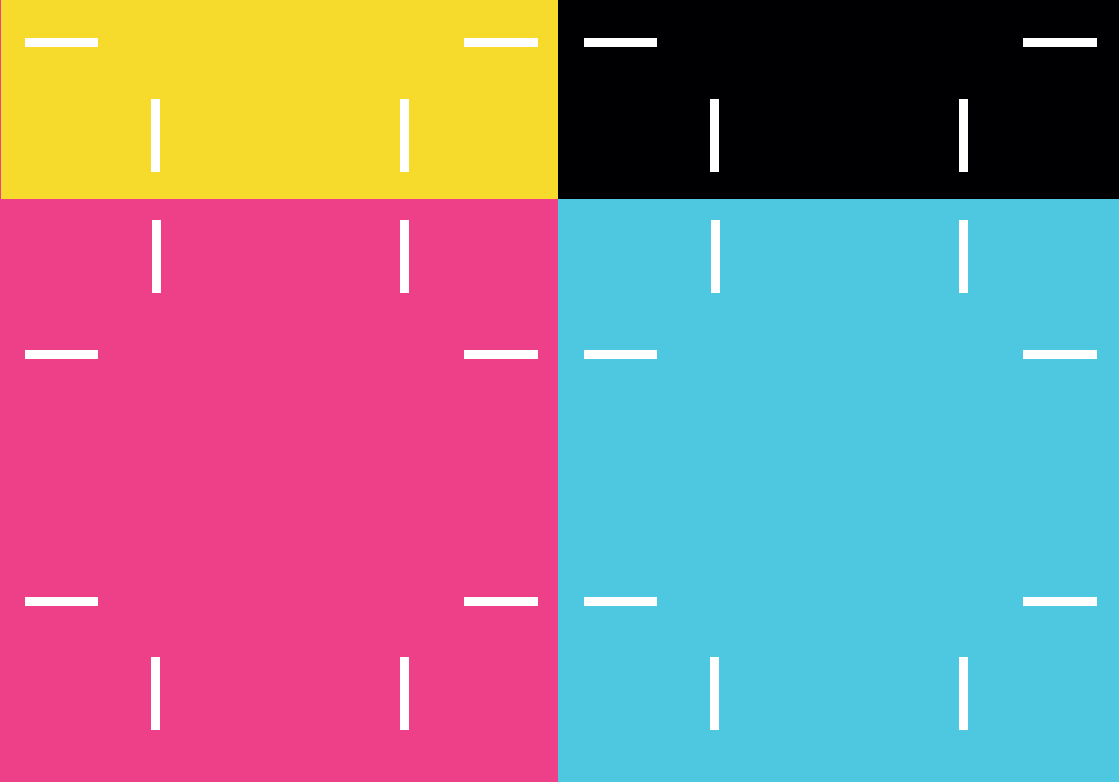
E-mail: patricie.pleyerova@seznam.cz



Sekce 2

OBRAZ A VIZUALITA VE VZDĚLÁVÁNÍ

**INSPIRACE PRO ROZVOJ
VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI**



Anna Boček Ronovská / Michal Filip

Magdalena Koubek Michaličková / Miroslava Mišová

Zuzana Pechová / Miroslava Špačková

Barbora Tribulová / Hana Valešová / Petra Vichrová

Lenka Vilhelmová / Tereza Voštová

Možnosti symbiózy výtvarné výchovy a digitálních technologií.

Possibilities of symbiosis of art education and digital technologies.

Anna Boček Ronovská

Anotace

Hledání společné platformy digitální a výtvarné výchovy k efektivní orientaci v současném světě. Schopnost kultivace vizuální gramotnosti skrze výtvarnou edukaci. Příklady z pedagogické i umělecké praxe.

Klíčová slova

digitální a vizuální gramotnost, výtvarná edukace, mezioborové projekty, interdisciplinarita

Abstract

Finding a common platform of digital and art education for effective orientation in today's world. Ability to cultivate visual literacy through art education. Examples from pedagogical and artistic practice.

Keywords

digital and visual literacy, art education, interdisciplinary projects, interdisciplinarity

Úvod

Digitální a výtvarné není antagonismus, ale naopak. Digitální současnost nás nutí neustále být nejen informováni, ale také být „v obraze“ (anglický ekvivalent „get the picture“). Jsme opravdu v obraze, vnímáme ho plně a s pochopením jeho smyslu? Znamená vidění i vědění? Poskytuje situace naší mediálně saturované společnosti a převažující vizuality také inspiraci pro výtvarnou výchovu 21. století?

V tomto textu se snažím nastínit problematiku výtvarného vzdělávání v kontextu digitální doby. V prvních kapitolách se věnuji různým názorům teoretiků médií, filozofů a pedagogů na tuto situaci a skládám tak určitý „obraz doby“, z kterého potom vyvstávají různé výzvy a otázky. Ty jsou na konci každé podkapitoly zvýrazněny, aby se vzájemně potkaly v pokusech si na ně odpovědět. Nakonec ovšem tyto odpovědi implikují zase další otázky, které se už stávají řečnickými, jelikož se týkají oblasti, která ještě není popsána a teprve se její obrysy rýsují v mlhách budoucnosti.



Obr. 1 Marek Augustin – Autoportrét

Text je doplněn o obrázky prací mých studentů¹, které ilustrují propojení digitálních, expresivních, gnozeologických a smyslových přístupů.

Mediálně saturovaná společnost

Nacházíme se v tzv. digitální době, v období dynamických technologických změn, někdy též označovaných jako tzv. čtvrtá průmyslová revoluce. Žijeme v mediálně saturované společnosti, v situaci, kdy digitální revoluce zcela změnila způsob fungování naší společnosti směrem k hojnému využívání digitálních technologií od úkonů běžného života přes specializované profese až k fungování globálních celků. Znamená to, že jsme v každodenním životě obklopeni množstvím sdělení, která k nám proudí skrze různá média, ať už jsou to „nová média“, využívající nejmodernější technologie, nebo také skrze klasická tradiční média (knihy, noviny, obrazy, film, rozhlas atd.). Dnes už si nedovedeme představit svět bez digitálních technologií, bez internetu a mobilních telefonů, videa a digitální fotografie. Jsou to uživatelské hračky a pomocníci v našem běžném životě. Určují náš čas a naše pojetí světa, kultury a času. Také jsme vystaveni mnoha dezinformacím, fake news, hoaxům apod. Žijeme v době postfaktické a postpravdivé², kde přestává existovat jedna singulární pravda. Na vytváření „postfaktické doby“ se výraznou měrou podílí hlavně internet. Dnes informací máme oproti dřívějším dobám více, o to náročnější ale je se v nich zorientovat.

V mediální a informační době jsme ovládnáni obrazem, s postupující technickou vyspělostí paradoxně žijeme pod nadvládou optických vjemů. Literární tradice je zahrnuta do kouta, slovy teoretika médií Marshalla McLuhana jsme „retribalizováni“ obrazem. (McLuhan, 1991) Mediální teoretik Ladislav Kesner podotýká, že jsme obklopeni obrazy, reklamou, vysíláním vizuálních zpráv. Oko je oproti všem ostatním smyslům přečeňováno a tím také přetíženo. Zamýšlí se i nad faktem, že rychlost reakce oka je bezesporu rychlá, ale zdali umíme opravdu obrazovým sdělením rozumět? Proto uvádí, že vizuální a mediální gramotnost je bezesporu horkým tématem výchovy. (Kesner, 1997)

- 1 Práce z předmětů „Didaktika výtvarné výchovy“ na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a „Konceptuální a intermediální tvorba“ na katedře počítačové grafiky a designu Fakulty informatiky Masarykovy univerzity v Brně.
- 2 Slovo „postfaktický“ je považováno za přiměřený český překlad anglického pojmu „post-truth“, který se už delší dobu vyskytuje v anglosaském jazykovém prostoru. Už v roce 2004 zveřejnil americký autor Ralph Keyes knihu *The Post-Truth Era* (Postpravdivá doba).

Obr. 2 AGDM kol. – Narovnání krivé věžičky – Fake news



Digitální pandemie

Naše společnost ve svém digitálním procesu zažívá období pandemie koronaviru SARS Covid-19. Ta neblaze postavila celou společnost před otázky života a smrti, ale díky ní se zcela proměnily postoje společnosti k digitální výuce. Možnosti distanční online výuky byly takřka jediným prostředkem, jak udržet vzdělávání v chodu a dřívější rezervované postoje se poněkud proměnily. Dnes tedy vidíme pozitivnější postoj k nutnosti vzdělávání žáků ve vizuální a digitální gramotnosti a v audiovizuálních technických dovednostech, ale také v uvědoměném pohybu v digitálním prostoru, v kritickém myšlení a kulturním rozhledu. Na druhou stranu vidíme i velké nedostatky virtuálního vzdělávání, především absenci osobního kontaktu a sociálních vazeb.

Generace „digital natives“³ je sama o sobě na tuto platformu naladěna, úkolem starší generace je poskytnout jí právě sociokulturní souvislosti, schopnost uvažovat kriticky a tvořivě a dodat jejich digitálním „skillům“⁴ hloubku a obsah. Mnozí budou

- Pojem digitální domorodec zavedl v roce 2001 americký spisovatel Marc Prensky ve svém článku Digital Natives, Digital Immigrants. Skupinu digitálních domorodců definuje jako generaci Z, tedy lidé narození po roce 1990, kteří celý život využívají veškeré digitální technologie a mají k nim odmalička přístup a umějí je používat. Prensky zavedl také druhý pojem digitální přistěhovalec, kterého definuje jako člověka, jenž vyrostl v analogovém světě, a je tedy s digitálním prostředím propojen méně než digitální domorodec. (Prensky, 2001)
- Z anglického „skills“ – schopnosti. Tento termín se dnes jako mnoho anglistům používá mezi mladou generací.

pracovat v pozicích UX a UI designérů či herních vývojářů a někteří se možná budou starat o uživatelská rozhraní webů, o podobu našich komunikačních toků či systémů.

Nakonec nebudou to oni, kdo bude utvářet náš svět a vizuální realitu kolem nás?

Prozumentí – nástup amatérů

„Amatér je novou kulturní rolí, v níž se ocitají všichni, kteří se podílejí na rozvoji webového obsahu – ať už je jakýkoli.“

Palo Fabuš, 2009

Díky digitálním technologiím jsme nejen masivními konzumenty a tvůrci vizuálních obrazů, ale také jeho producenti. Tato nová role je označována termínem „prozument“⁵ (proucent a konzument v jedné osobě). Jednoduše řečeno, díky dostupným technologiím není už potřeba k natáčení filmu štáb a drahá technika, ale pouze mobilní telefon. A k publikování videa nemusíte používat složité distribuční mechanismy, ale pouze jeden klik na platformách jako je např. You Tube, Vimeo apod. To však způsobuje zcela nové pojetí kvality ve veřejném prostoru. Mnozí mluví o nástupu amatérů a relativizaci profesionálního obsahu. Na druhou stranu je umožněno publikovat začínajícím autorům nebo snížit náklady na realizaci autorových záměrů, dochází tedy k potvrzení původní ideje internetu – demokratizaci sdílení. To nás ovšem staví do zcela nové situace posuzování kvality viděného a zažívaného. Zatímco jsme byli zvyklí na garanci kvality od společností stanovených autorit, nyní si musíme udělat svůj úsudek sami. A to právě vyžaduje slušný kulturní a všeobecný rozhled, orientaci v problematice, vnímání kontextu a schopnost kritického myšlení. To se ukazuje jako jedna z hlavních výzev i pro výtvarnou výchovu. Může to být jeden z mnoha případů, kdy výtvarná výchova rozvíjí digitální gramotnost a kvalitní vizuální komunikaci.

5 Začátkem sedmdesátých let je Marshall McLuhan přesvědčen, že elektrická technologie povede k roli prozumenta (prosumer) slučující konzumenta a producenta (producer + consumer = prosumer). Raným příkladem je internetová encyklopedie Wikipedia. Dále jsou to všemožné archivy mediálních obsahů, jako je třeba Facebook, Instagram a YouTube. I tyto systémy se neobejdou bez editorů a správců, ale jejich obsah je vytvářen masou uživatelů (user-generated content). Oprávněnou námitkou, vzňášenou nejčastěji vůči Wikipedii, je důvěryhodnost obsahu, za který neručí profesionálové. (Fabuš, 2009)



Obr. 3 Lenka Plháková – Jiný svět

Při pohledu na záplavu vizuálního obsahu, který formuje širokou veřejnost na vizuálních platformách typu Pinterest či sociálních sítích, se můžeme pohoršovat nad existencí kýče a povrchností výtvarných děl. Při pohledu na práce dospívajících se mnohdy neubráníme úsměvu nad jasným vlivem platform typu deviantART či „how-to-draw-manga-style“, ale je potřeba si uvědomit, že to je mnohdy jeden z jejich nejdostupnějších zdrojů vizuální edukace.



Obr. 4 Petr Žemla – Zrcad_low

Není tedy úlohou současné výtvarné výchovy pracovat s orientací v estetickém a výtvarném poli na internetu a také kriticky hodnotit podobu vizuálního světa kolem nás?

Digitální humanismus a interdisciplinarita

John Maeda, vlivný americký umělec a profesor na MIT⁶, naznačuje, že doba fascinace počítačem jako technologií skončila a že v centru zájmu jsou již ideje, které počítače implikují. Jinak řečeno, do nových médií vstupuje jejich sociokulturní reflexe. (Fabuš, 2009) Nutnost pojmání některých zavedených oborů v jejich širších souvislostech se tedy netýká pouze humanitních oborů, ale podle současných trendů také technických, v tomto smyslu informačních a komunikačních.

Mluvíme tedy o jakési „humanizaci“ informatiky. Někteří teoretici dokonce označují současnost jako „postdigitální“, neboť po opojení novými médii a jejich nezadržitelným rozvojem přichází na řadu vystrážlivění a nutnost nově nastalou situaci uchopit nejen technicky, ale postihnout i její antropologické a sociologické rozměry⁷. Integruje se v mnoha oborech nejen z technické nutnosti používat digi-

6 Massachusetts Institute of Technology, USA

7 Informatika se propojuje jak s některými obory přírodních věd (biologie, antropologie, forenzní antropologie, ekonomie, medicína), tak i s humanitními obory (filozofie, uměnověda, pedagogika, umění).

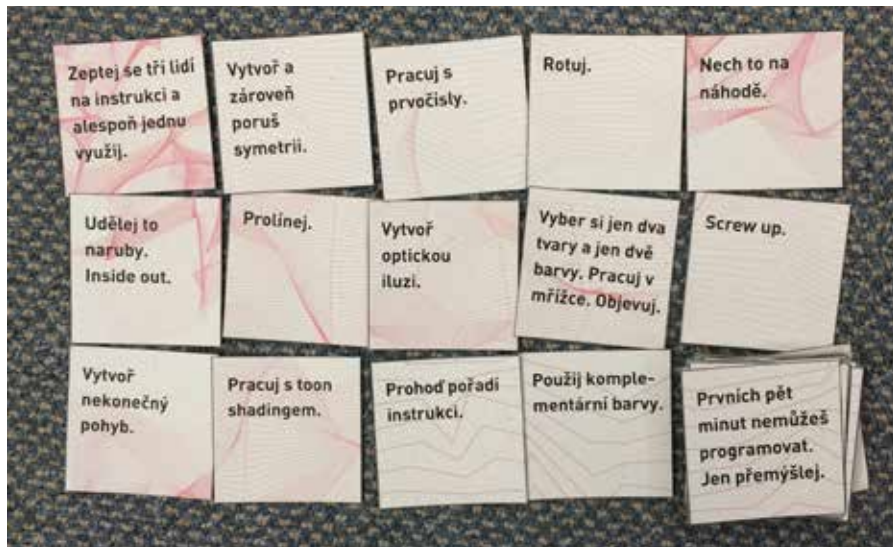


Obr. 5 Anna Kiliánová – Račín

tální zpracování dat a využívat počítače jako vysoce efektivní nástroje, ale také přímo zasahuje a mění pojetí a principy samotných oborů.

Mezipředmětové vztahy jsou akcentovány v mnoha oborech a nejinak je tomu i v edukaci. Požadavek změny vnímání jednotlivých oborových didaktik a jejich propojení s jinými obory neúprosně mění způsob nahlížení již zaběhlých postupů a principů.

Co to však znamená pro výtvarnou výchovu? Nelze ji už brát jako oddělený obor, ale nastává možnost vnímat ji jako nástroj k vnímání celku, k rozvíjení nejen estetických, uměleckých a tvořivých kompetencí, ale také jako velice účinnou platformu pro formování osobních, etických a povahových kvalit, emocionálního a smyslového zrání a také schopnosti kritického myšlení a vyzrálosti ve vizuální gramotnosti a v chápání současného světa. Mohou se generace 21. století kultivovat skrze výtvarnou výchovu po všech stránkách a co to znamená pro její obsahy a cíle? Je zde důležitý požadavek interdisciplinarit?



Obr. 6 AGDM – Instrukce k úkolu v předmětu Generativní design

Vizuální komunikace v digitálním věku

Vizuální komunikace v sobě spojuje principy vnímání slova a obrazu. Pokud tedy vizuální komunikace dosahuje svých cílů pomocí prvků lingvistických a obrazových, je toto sémiotické propojení písma a znaku v současném digitálním světě více než aktuální. Digitální proces je daleko více založen na práci s textem, je jeho podstatou. Můžeme tedy říci, že vstup digitálních procesů do výtvarného světa nezasáhl jen do jeho procesů a samotné tvorby, ale i do jeho samotné podstaty.

Zároveň vzniká potřeba tyto jevy uchopit teoreticky, proto se velmi často skloňují pojmy jako „vizuální gramotnost“, „vizuální kultura“, „jazyk vidění“ a další. Barbara Stafford se zabývá „vizuální kompetencí“, jakousi základní dovedností (jako například schopnost číst), jež je nezbytnou, ale ne dostačující, podmínkou pro pokročilejší a specializovanější dovednosti, které můžeme nazývat vizuální gramotností.⁸(Stafford, 2001)

8 Objevují se i takové obory jako „vizuální antropologie“. Sémiotika se stává samostatnou vědou, která reaguje na změny v interakci slova a obrazu a poskytuje orientaci v teoriích znaků a znakových systémů (filozofický obrat k jazyku, sémiotika, poststrukturalismus).

Vidění a vědění

„Vnímání není to, co vidění. Oči a nervový systém konají vidění, mysl koná vnímání. Vnímání se vztahuje k nashromážděným zkušenostem (paměti) jednotlivce.“

Aldous Huxley, 1943

Čisté vidění je výsledkem přesného přijímání smyslového a vnímání. Jasně vidění a přesné vnímání je předpokladem správné vizuální komunikace. Jak pracujeme se zrakovými počítky, jak je interpretujeme a dále zpracováváme? Je virtuální prostor extenzí našich těl a myslí?

V češtině je vztah verbální a vizuální dovednosti vyjádřen velmi jasně. Dokládá to podoba slov VIDĚNÍ a VĚDĚNÍ. Pokud něco vidím (percepce), začínám to také poznávat (kognitivita). Podle George Berkeleyho je „jazyk vidění“ univerzálním jazykem přírody na rozdíl od mluvených a psaných „přirozených jazyků“, které jsou kulturními konstrukcemi založenými na náhodných, symbolických konvencích. (Berkeley in Mitchell, 2009)

Historik umění E. H. Gombrich se při svém psychologickém bádání zabývá hlavně pojmy vědění a vidění, protože výtvarné zobrazení není věrným dokumentem zrakové zkušenosti, umělec nekopíruje jen viditelnou realitu, ale jedná se o psychologický proces, při kterém umělec koriguje své vizuální vnímání podle relativního modelu, jenž odkazuje na znalosti. Podobně probíhá vnímání i u diváka, protože jeho schopnost vnímat umělecké dílo je závislá na minulých zkušenostech a vizuálních zážitcích. Vnitřní model umělce i diváka je zároveň i hodnotícím aparát, který je tvořen individuální zkušeností, konvencí a tradicí.⁹ (Gombrich, 1985)

K tomu se vyjadřuje i teoretik médií W. J. Mitchell, když tvrdí, že narážíme na paradox: vidění nelze vidět, neboť je samo o sobě neviditelné. Klade si proto za cíl

9 Gombrich také tvrdí, že často slychaná rada o tom, že se člověk může naučit vidět a cvičit si oko, není úplně pravdivá. Ve skutečnosti jsme schopni se naučit rozlišovat, nikoli vidět. Vnímání je v první řadě modifikací očekávaného. Jedná se o aktivní proces, který je podmíněn očekáváním a přizpůsobený okolnostem. Bylo by přesnější místo vědění a vidění mluvit o vidění a všímání. Lidé si všímají teprve tehdy, když něco hledají a dívají se, když jejich pozornost vzbudila nějaká nesrovnalost, tedy rozdíl mezi tím, co očekávali, a tím, co ve skutečnosti viděli. (Gombrich, 1985)



Obr. 7 Soňa Borodáčová – odraz od seba

vidění vyjevit, ukázat, a tím umožnit jeho analýzu. Odtud anglický název jeho eseje Showing seeing (volně lze přeložit jako „ukázat vidění“). (Mitchell, 2002)

Emoce a postfaktická doba

Filozof Ralph Keyes charakterizuje dobu postfaktickou takto: „*Namísto faktu nastupuje faktoid – obhospodařování nálad.*“ Naráží tím na čím dál větší podíl emocí v záplavě informací v mediálním prostoru. (Keyes, 2004)

V postfaktické době jsou emoce a pocity stejně relevantními součástmi reality jako fakta. Nejde jen o čistá a exaktní data, ale také o to, jak to člověk vnímá. To, co člověk cítí, je také realita. V mediálním prostoru je však pocíťovaná realita také pastí. Emoce jsou živnou půdou pro zastánce konspiračních teorií a demagogy.

S pocity je to totiž často snazší než s fakty. Pocity totiž není nutné dokazovat, pocity předstírají bezprostřednost a jeví se jako pravdivé. Ten, kdo argumentuje proti pocíťované realitě, to má těžké, protože argumenty musejí být nejdříve pochopeny a uvedeny do vzájemných vztahů, zatímco emoce působí okamžitě.

Vizuální a mediální výchova

„Samozřejmě že média rozšiřují horizont vědění i prožívání; jsou schopna provádět nás mnohostí světů a časů, můžeme se podílet na závrtných hodnotách. Ale tyto hodnoty médií dnes dítě neobjeví samo od sebe, jen tak, že sedí hodiny u televize či počítače. Bohužel, daleko spíše propadne onomu zmíněnému svádění a vlečení do nežádoucích poloh levné zábavy, špatných vzorů, demoralizujících závislostí. V tom smyslu bývá hovořeno o mediální výchově; její nezbytnost je více než naléhavá.“

(Helus, 2014)

Mluvíme-li o výtvarné výchově dětí a mládeže napříč školstvím, nesmíme opomenout roli mediální výchovy a snažit se o integraci některých jejích obsahů do obsahů výtvarné výchovy. Ta by pak mohla přispět k formování dostatečného základu na primárním a sekundárním stupni vzdělávání a poté ke zkvalitňování edukace studentů vysokých škol (nejen pedagogických, ale i např. technických), kteří jsou následně původci dalších inovací a technologií v digitální společnosti, docílit zkvalitnění, prohloubení a „obratu“ i v jejich práci. Můžeme hovořit o komplexnějším vzdělávání, širším rozhledu a kvalitním osobnostním vývoji u momentálně velmi úzce specializovaných technicky vzdělaných studentů např. informatiky, neboť to oni jsou stále více tvůrci světa, který nás obklopuje, od každodenního užití technologií, přes naše profese až po svět našich dětí.

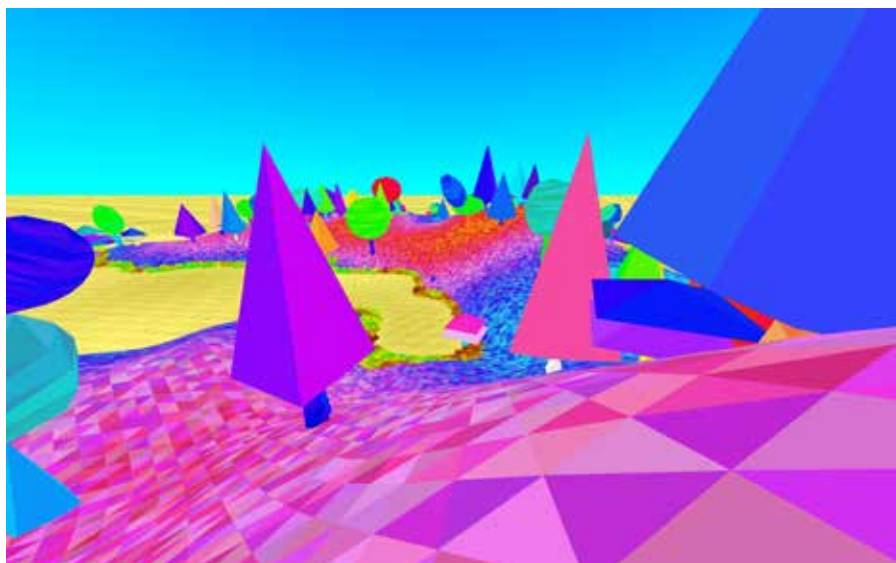
Tedy jinými slovy, lze uchopit problém kultivace mediální společnosti nejen „zdola“, ale i na pomyslném vrcholku pyramidy a vzdělávat studenty i v uměleckém a kulturním rozhledu a ovlivnit tak jejich budoucí práci v mediálních a grafických firmách?

Pictorial — Message turn

Důraz na spojení slova a obrazu směřuje až k tzv. obratu k obrazu (pictorial turn). „Pictorial turn“ popisuje zásadní obrat k obrazovému. V našich dějinách se tak děje



Obr. 8 Zuzana Agricolová – Za mamičku, za otecka...



Obr. 9 Jan Polák – Para_growth

opakovaně, a to vždy díky nové technologii reprodukce obrazů, proto tento termín bývá spojován s rozvojem vizuálních médií, jako je televize, video či kino. Podle W. J. Mitchella je však termín složitější, je to myšlenková figura, která se v dějinách kultury opakovaně objevuje většinou v momentech, kdy na scénu přichází nová technologie reprodukce nebo nějaký soubor obrazných představ spojených s novým společenským, politickým nebo estetickým hnutím. (Mitchell, 2009) Jedná se tak například o momenty již zmiňovaného objevu perspektivy v renesanci nebo vynálezu fotografie v 19. století. Ve společnosti vyvolávají tyto chvíle rozporuplné reakce, od zavržení a prohlášení za nebezpečí pro společnost, přes opatrné pochyby až po obdiv a nadšení.¹⁰

Pokud tedy takovéto momenty v historii nastolují potřebu změny paradigmatu, ocitáme se v této situaci právě teď. Zásadní proměny v technologiích vyvolají vždy sociální a kulturní reakce ve fungování společnosti. Jak již bylo řečeno, tyto reakce jsou mnohdy velice protikladné, neukotvené ve vědeckých studiích a relevantních informacích a podléhají emocím. Postupem času se situace uklidní a dojde ke změnám vnímání pojmů a nové kategorizaci, tento proces však trvá mnohdy dlouho a s jistou setrvačností.

Jak balancovat ztracenou kočku a smysl lidstva?

„Vše souvisí se vším, a je tak nutné být neustále připraven spojovat nespojitelné a za důležité nápovědy brát i naprosto nevinné poznámky a kulturní odkazy.“

Dirk Gently¹¹ in Adams, 2016

Ve své práci didaktika výtvarné výchovy na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci se zabývám nejen teoretickým rámcem

10 Poslední a pro nás velmi aktuální „pictorial turn“ nastal díky nově vzniklým „novým“ médiím – fotografii a filmu. Tato média jsou dále rozvíjena moderními technologiemi, jako jsou nové způsoby šíření obrazového signálu a digitální obrazy. Jejich rychlé a snadné šíření je navíc podpořeno digitalizací a globalizací.

11 Douglas Adams vytvořil vedle Stopařova průvodce po galaxii další svéráznou postavu detektiva Dirka Gentlyho. Dirk se nezatěžuje takovými podružnostmi, jako jsou otisky prstů nebo alibi. Dirk uplatňuje metody založené na kvantové mechanice, hypnóze a teorii o vzájemné propojenosti všech věcí a postupně odhaluje záhady ztracených koček, zbloudilého ducha, Elektromnicha, stroje času atd.

a metodologií, ale snažím se prakticky se studenty „zažívat“ autorskou tvorbu, koncipovat projekty a především poznávat sama sebe. Vyzkoušet všechna zadání doslova na „vlastní kůži“ je dle mého názoru velice důležité. Od září 2012 až do současnosti také vyučuji na katedře počítačové grafiky a designu Fakulty informatiky Masarykovy univerzity v Brně předmět „Konceptuální a intermediální tvorba“¹², což se pro mne stalo jakousi výzkumnou „laboratoří“, kde mohu zkoumat výtvarnou edukaci pro technicky zaměřené studenty. Otázka je, jak moc současná informatika je pouze technickým oborem a nakolik se stává i oborem humanitním (viz podkap. 1.3).

Po celou dobu mého působení v ateliéru si kladu tyto otázky a studenti již deseti ročníků mě neustále překvapují svými přístupy a tvůrčí aktivitou, která naprosto boří zažitě představy o studentech technických oborů jakožto „nudných introvertních“ lidech a také porušuje (ostatně již dávno vyvrácené) představy o minimálních možnostech dialogu mezi uměním a informatikou. Ovšem tyto představy mají silnou latenci nejen mezi širokou veřejností, ale i u odborné akademické obce.

Můj výzkum¹³ ukázal, že studenti uměleckou výuku hodnotí velmi kladně a její přínos se ukazuje nejen prostřednictvím jejich odpovědí, ale i v pozorováních a analýzách jejich práce. Většina se jich shoduje na efektu otevření „tvůrčích stránek“ jejich osobnosti, na „odvaze“ se vydávat jinými cestami a hledat jiná řešení. Akcentují taky přínos skupinové spolupráce a nalézání nových přátelství. To je rozměr, který začíná být v našem „atomizovaném“ věku informačních technologií, kdy je každý člověk „připojen“ ke svému přístroji a sociální mezilidská interakce se vytrácí, velmi důležitý. Studentům, kteří jsou zvyklí pracovat samostatně, projektová týmová práce umožnila zapojit a „socializovat“ se.

Ze své zkušenosti ve výuce také vím, jak je důležité vytvoření bezpečného edukačního prostředí a pojetí celé práce jako dobrodružství jak svoje, tak i žáků.

12 Cílem předmětu „Konceptuální a intermediální tvorba“ je seznámit studenty s konceptuálními postupy v tvůrčím procesu, rozšířit jejich tvorbu o nové přístupy a využít intermediálních a multimediálních postupů, ale také se seznámit se základy výtvarné tvorby i teorie. Záměrem je vést studenty ke kreativnímu procesu pomocí práce na vlastních autorských projektech, ale i na těch společných, akcentujících týmovou spolupráci. Vedle práce na projektech pod odborným vedením pedagoga je výuka doplňována přednáškami s cílem prohloubit jejich znalosti v této oblasti umění, orientovat se v současném i minulém dění v uměleckém prostoru.

13 Disertační práce na téma „Možnosti integrace uměleckých postupů do vzdělávání na technicky zaměřených vysokých školách“ (Boček Ronovská, 2019)



Obr. 10 Jan Eliáš – Autoportrét

Roli pedagoga vidím v kontextu „tekuté“ doby, kdy se pojetí samozřejmé autority mění. Učitel se tak stává spíše zkušeným průvodcem či facilitátorem, který zprostředkovává nejen své vědomosti, ale především schopnost kritického myšlení, vědomí souvislostí a umění uvažovat „out of the box“. U svých studentů přestávám dávat pomyslné dělítko na technicky zaměřené a na výtvarně vzdělané.

Výchozím bodem pro úhel pohledu je pro mne idea diverzity, rozmanitosti a autentického a ničím neomezeného autorského vyjádření. To vyžaduje velice individuální přístup a empatii, vnímavost a porozumění. Nejsou ale právě toto inspirační východiska pro výtvarnou edukaci 21. století?

Holistická výuková laboratoř aneb výtvarná edukace 21. století

Tímto obšírným úvodem do problematiky jsem chtěla nastínit obraz, v kterém se ocitáme. Jakýsi obraz „ducha doby“, který před nás klade otázky a nutí nás k jasnému přehodnocení některých pojetí a možná i základních předpokladů. Nazírání některých „osvědčených“ pravd je vystaveno seismickým kulturním otřesům. Reagovat na takové výzvy můžeme různými způsoby. Buď nás dovedou k reflexi svých



Obr. 11 Plenér AGDM – Pohybová cvičení

vlastních názorových pozic, které jsme dosud považovali za nezpochybnitelné, což ale zároveň nemusí nutně znamenat, že je do budoucna odvrheme. Taková reflexe je spíše cestou k odmítnutí jakýchkoli forem toho pomyslného „boxu“, v kterém se naše myšlení ocitá.

Jako slzy v dešti

Ve sci-fi filmu Blade Runner mohou být replikanti rozpoznáni pouze pomocí fiktivního Voight-Kampffova testu, ve kterém jsou vyvolávány emotivní odpovědi a testována schopnost empatie. Tyto vlastnosti pak jsou dělicí čarou mezi robotem a člověkem. Není tato fikce velice výstižným příkladem toho, co je v naší současnosti opravdu důležité?

Výtvarná výchova má své specifické cíle: rozvíjet fantazii, kreativitu. výtvarnou formou si osvojovat okolní skutečnost, vztahy mezi lidmi a věcmi i vzájemné souvislosti. rozvíjet elementární grafickou zručnost a výtvarné technické dovednosti.



Obr. 12 Tomáš Štastník – Jsem kráva

(RVP) Výtvarná edukace je v tomto pojetí ale také „aktivním, tvořivým výrazem starosti o člověka, aby se našel ve svém poslání, naplnil smysl života svého osobního i obecně lidského. (Šobáňová, 2015)

Je možné aktualizovat obsahy v oborech, které sami učíme a předáváme dál? Je možné změnou optiky a přehodnocením přístupů i u nás samotných vytvořit novou současnou výchovu, která obstojí v postdigitální době?

Závěr

Česká odborná veřejnost výtvarné edukace se od devadesátých let věnovala integraci nových médií a digitálních technologií do výuky a jejich snaha byla na mnohých místech odměněna postupným přijímáním a obohacováním nejen výtvarných předmětů o novomediální a intermediální přístupy. Nyní však stojíme před další výzvou: integrovat tyto přístupy i do obsahů a nezůstat jen u zaujetí formou. Jed-



Obr. 14 Štefan Novosad, Dominik Drgoň, Martin Kaščák – Každodenné povinnosti

noduše řečeno, navázat na již přirozenou schopnost mladé generace tzv. digitálních domorodců používat digitální technologie a vést je k prohlubování práce na tématu, všímání si souvislostí a kontextu, k odvaze nejit pouze po povrchu, ale naopak věnovat se tématu do hloubky.

Expresivní obory (ať už myslíme výtvarnou, hudební, dramatickou výchovu) stojí dnes nejen před existenciální obhajobou své potřebnosti v kontextu navyšování digitální a inforatické gramotnosti, ale také před vnitřní nutností výrazné a potřebné změny její koncepce a vnitřních obsahů. V této situaci jsme svědky jakéhosi setrvačného stavění digitálních technologií jako protikladu k humanitním a výchovným předmětům. Není tomu ale právě naopak? Pokud se tyto třecí plochy zdají být výzvou k boji proti digitálnímu nepříteli, dle mého otázka zní úplně jinak. V rámci humanizace informatiky a digitalizace sociokulturních a humanitních oborů se mohou pomyslné roviny „ohnout“ a protipóly se tak přirozeně potkají ve vzájemné interakci.

Stačí se jen podívat na věc jinak, jak by řekl Dirk Gently, změnit úhel pohledu a vidět věci ze zcela jiné perspektivy. Jaké cíle sledujeme? Jaké obsahy dáváme do výuky a jaké povahové vlastnosti akcentujeme?



Obr. 15 Markéta Szydłowska – Alterego



Obr. 16 Lucie Kozáková – Růžové brýle

Území napětí tedy není v třecích plochách mezi jednotlivými obory, ale v kvalitě. Nepřítel není jiná a nová technologie, ale povrchnost a kýč. Našimi zbraněmi jsou orientace v tématu, kritické myšlení, odvaha jít do hloubky a integrovat staré s novým. To ovšem není nic nového, vracíme se k odvěkým otázkám kultivace poznávání světa, gnozeologickým i epistemologickým výzvám a filozofickému rámci doby, potřebu navazovat na předešlé generace, integrovat jejich vědění a zároveň inovovat, měnit a posouvat. Současná doba nastoluje i otázky environmentální, klimatické a ekologické. Mladou generací hýbe potřeba udržitelnosti a zodpovědného přístupu k životnímu prostředí a i tyto obsahy má možnost výtvarná výchova integrovat. Možná netřeba mluvit o „zbraních“, ale naopak o nástrojích kultivace, o obohacujícím principu, který je přirozený a „organický“. Říká se, že žádná zeď rostlině neodolá. A tato síla je vždy ve výsledku mocnější než jakákoliv zbraň.



Obr. 17 Plenér AGDM – Geometrie v přírodě

Na závěr si dovolím spíše pár řečnických otázek:

Může se výtvarná výchova stát platformou pro orientaci v současných tématech a přispět tak k výchově zodpovědných vyzrálých osobností?

Není tedy ideálem současného vzdělaného člověka nový „uomo universale“? Můžeme se snažit o naplnění ideálu všestranně vzdělaného člověka a stvořit „renesančního“ člověka digitálního věku? Možná právě v univerzálnosti digitálního prostoru najdeme společnou platformu jak pro komunikaci a porozumění mezi jednotlivými členy společnosti, tak i pro chápání světa kolem sebe a světa uvnitř nás. A pokud má tvorba moc nám zprostředkovávat poznání i jiné než činíme jazykem a smysly a umění nám může umožnit nahlédnout do prostoru, který nás přesahuje, není v našem zájmu této nabídky využít?

Když McLuhan napsal ikonickou větu „Medium is the message“, myslel především na změnu vnímání obsahu a formy u nových médií. Mohli bychom se tedy nyní v další fázi ptát „Medium is the way, but what is the message?“



Obr. 18 Marcel Lang – Greed

Je potřeba se stále ptát, abychom v honbě za svou vlastní důležitostí neztratili ze zřetele to důležité – jako ztratila vrána svůj sýr ve známé bajce o vráně a lišce.

Literatura a zdroje

- ADAMS, Douglas, 2016. *Holistická detektivní kancelář Dirka Gentlyho*. Vydání třetí, upravené. Praha: Argo. ISBN 978-802-5718-629.
- BOČEK RONOVSÁ, Anna, 2018. *Možnosti integrace uměleckých postupů do vzdělávání na technicky zaměřených vysokých školách*. Olomouc. Disertační. KVV PdF UPOL. Vedoucí práce prof. Mgr. Vladimír Havlík.
- FABUŠ, Pavol, 2009. Co jsou to nová média? *Literární noviny*. Praha: Litmedia, (9). ISSN 1210-0021.
- FOLTA, Jaroslav, 1996. Vidění a zobrazování. In: BEČVÁŘ, J. a E. FUCHS. *Člověk – umění – matematika: Sborník přednášek z letních škol Historie matematiky*. Praha: Prometheus. ISBN 80-7196-031-4.
- GOMBRICH, E.H., 1985. *Umění a iluze: Studie o psychologii obrazového znázorňování*. Odeon. ISBN 01-525-85.
- HÁJEK, Václav, 2012. *Jak rozpoznat odpadkový koš: Eseje o stereotypech ve vizuální kultuře*. Praha: Labyrinth, Fresh Eye / Jinýma očima. ISBN 978-80-87260-31-9.

- HELUS, Zdeněk, 2014. Edukace obratu včetně jejích důsledků pro uplatňování moci ve výchově. *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY*. ISSN 1214-8725.
- HUXLEY, Aldous, 2021. *The Art of Seeing: The Collected Works of Aldous Huxley*. 2. Echo Point Books & Media. ISBN 1635619254.
- KESNER, Ladislav, 1997. *Vizuální teorie: současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany. ISBN 80-860-2217-X.
- KEYES, Ralph, 2004. *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. St. Martin's Press. ISBN 9781429976220.
- McLUHAN, Marshall, 1991. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Praha: Odeon. Eseje (Odeon). ISBN 80-207-0296-2.
- MITCHELL, W. J. T., 2002. *Showing seeing: a critique of visual culture* [online]. 2002 [cit. 2022-01-29]. Dostupné z: doi:147041290200100202
- MITCHELL, W. J. T., 2009. *Vizuální gramotnost nebo gramotnostní vizuálnost* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/3021/VIZUALNI-GRAMOTNOST-NEBO-GRAMOTNOSTNI-VIZUALNOST.html/>
- PRENSKY, Mark. *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon* [online]. 2001. ISSN 1074-8121. Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- STAFFORD, Barbara Maria, Frances TERPAK a Isotta. POGGI, 2001. *Devices of wonder: from the world in a box to images on a screen*. Los Angeles, CA: Getty Research Institute. ISBN 978-0892365906.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2015. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4756-8.

Autorka

Mgr. et MgA. Anna Boček Ronovská, Ph.D.

KVV PdF UP Olomouc

E-mail: anna.bocekronovska@upol.cz

Klasický obraz – multidimensionální východisko/ inspirace v profesní přípravě mediálních grafiků

Classical image – multidimensional starting point/inspiration in the professional training of media graphic designers

Miroslava Špačková, Michal Filip

Anotace

Článek představuje výukový projekt, který byl v rámci koncepce odborného výcviku realizován na Střední škole mediální grafiky a tisku v letech 2019–2021. Nahlíží do profesní přípravy soudobých studentů této střední školy, kteří se vzdělávají ve specializacích grafický design a multimedialní grafika. Autoři nastiňují východiska, která díky projektu formovala posuny výchovně-vzdělávacích cílů odborného výcviku především v oblastech percepce obrazu, rozvoje vizuální gramotnosti a v schopnostech spjatých s kreativitou. Text přibližuje i výchovně-vzdělávací cíle projektu zasahující rovinu afektivní, jež škola v mnoha ohledech akcentuje při formování osobnosti budoucích absolventů. V této souvislosti autoři článku připomínají i morální aspekty zodpovědného přístupu, jehož uchopení je pro žáky podstatné v jejich profesních rolích, při nichž často dochází k ovlivňování a utváření veřejného prostoru.

Klíčová slova

výukový projekt, výuková koncepce, rozvoj vizuality, rozvoj kreativity, klasický obraz, multimediální grafika, Střední škola mediální grafiky a tisku

Abstract

The article presents an educational project that was implemented at the High School of Media Graphics and Printing in 2019–2021 as part of the vocational training concept. It looks into the professional training of contemporary students of this high school who are educated in the specializations of graphic design and multimedia graphics. The authors outline the starting points that, thanks to the project, have shaped the shifts in the educational objectives of professional training, especially in the areas of image perception, the development of visual literacy and in the skills associated with creativity. The text also presents the educational objectives of the project, which affect the affective level, which the school emphasises in many ways in the formation of the personality of future graduates. In this context, the authors of the article also mention the moral aspects of a responsible attitude, the grasp of which is essential for pupils in their professional roles, which often involve influencing and shaping the public space.

Keywords

teaching project, teaching concept, development of visuality, development of creativity, classical image, multimedia graphics, High School of Media Graphics and Printing

Úvod

Naplňování vzdělávacích cílů škol probíhá v současné době v České republice na základě daném vzdělávacími plány (RVP a z něj vycházející ŠVP). Pro školu, na níž působíme je výchozí oporou Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Reprodukční grafik pro média pro maturitní obory (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34 – 53 – L/01 Reprodukční grafik pro média*, 2020) a tři odlišné, byť náplní poměrně blízké Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání bez maturity (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34 – 52 – H/01 Tiskař na polygrafických strojích*, 2020; *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34 – 53 – H/01 Reprodukční grafik*, 2020; *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34 – 57 – H/01 Knihař*, 2020).

Obsahy výuky z uvedených dokumentů vycházejí, jsou však vždy individuálně dotvářeny konkrétní přímou činností pedagogů, kteří ve své práci reflektují získané zkušenosti a jsou-li dostatečně vnímaví vůči podnětům jdoucím z reálných výukových situací, dokáží vzdělávací proces dotvořit tak, aby byl účelný, logicky soudržný a smysluplný.

V tomto článku se snažíme čtenáři na praktických ukázkách přiblížit výukové prvky, které jsme prostřednictvím nového projektu v daných mantinelech aplikovali v uplynulých tří letech do výukové koncepce odborného výcviku na Střední škole mediální grafiky a tisku v Praze, kde pedagogicky působíme jako učitelé odborného výcviku počítačové grafiky. Příspěvek vychází z praxe, jeho záměrem je ukázat, jak lze v tomto oboru uplatnit práci s uměleckým dílem prostřednictvím inovativních pedagogických přístupů.

Vzhledem k letité tradici oborového vzdělávání je příznačné, že škola zahrnuje ve svých vzdělávacích plánech tradiční obsahy, které tvoří jakýsi „základní stavební kámen” spolu s obsahy inovativními. Rovnováha obou složek je jedním z klíčů při úpravách celkové vzdělávací koncepce odborného výcviku, jež je z pohledu budoucích profesních kompetencí žáků základní osou jejich vzdělávání na škole.

Přestože v institucionálním vzdělávání existuje určitá míra setrvačnosti, v některých případech lze pružně reagovat na potřebné změny a vzdělávací přístupy revidovat a obohatit o přístupy, které lépe reflektují vlastní vzdělávací cíle. Kromě “erudovaných” pedagogů je v tomto směru podstatná i podpora vedení školy, bez níž je prakticky nemožné inovace zavádět. V tomto textu pojednáváme především o těch výukových metodách, které považujeme za zásadní z pohledu kompetencí rozvedených ve výchovně-vzdělávacích cílech, kterých by jejich prostřednictvím měli studenti mediální grafiky dosahovat.

1 Představení školy

Počátky Střední školy mediální grafiky a tisku sahají do roku do 1946, tehdy se škola jmenovala Střední odborné učiliště polygrafické.

Absolventi se uplatní především v nakladatelstvích, vydavatelstvích či grafických studiích.

Budova školy je v Praze - Letňanech. Vyučují se zde nematuritní tříleté obory (grafický design, operátor tiskových strojů, knihař), a čtyřletý obor ukončený maturitní zkouškou (grafický design a multimediální grafika).

Specifika oborů

Koncepce vzdělávání mediálních grafiků vychází z teoretické náplně oboru – co by měl grafik aktivně znát (například klasifikace písma, barvové prostory, typografická pravidla, předtisková příprava, dokončovací zpracování a další), tak z metodiky, která na obor grafiky nahlíží jako na prostor, v jehož rámci vzniká širší společensko-kulturní diskurz, dále z didaktiky oboru, která vzniká ze zkušeností pedagogů školy.

Jaká jsou specifika dvou grafických odvětví, která se ve škole vyučují? Obsahem oborů grafický design a multimediální grafika je předtisková a tisková příprava, dokončovací zpracování tiskovin a tvorba multimediálních výstupů. Studenti se seznámí s řadou dílčích zadání, tematicky mezi ně patří například návrh loga, tvorba vizitky, letáku, plakátu, časopisu, katalogu, kalendáře a potisku na textil, vizualizace, prezentace, obalový design a další.

Obor multimediální grafika si mohou studenti zvolit ve druhém ročníku. V prvním roce studia se studenti naučí předtiskové přípravě, což jim dává pevnou základnu, s níž se v multimédiích dále pracuje. Studenti se naučí rozpohybovat plošné či trojrozměrné objekty. V rámci modulární výuky se více pracuje s programy Illustrator, After Effects, Premiere a Cinema 4D. Vše vede k tomu, aby byli po studiu schopni vytvářet webové bannery, reklamní spoty, nebo realistické produktové vizualizace.

Výše jmenovaný obsah se učí studenti provázaně s technickou podporou. Neoprádatelným výukovým cílem je naučit se rutinně používat grafické programy Adobe (Illustrator, Indesign, Photoshop, After Effects, Acrobat DC, Premiere) a Cinema 4D.

1.3 Profil absolventa

Soudobou koncepcí výuky odborného výcviku jsme nastavovali s ohledem uplatnitelnosti na trhu práce. Jasným cílem se pro nás stala prezentace, s níž student školu opouští. V rámci výuky vytváří řadu grafických cvičení, z nichž na konci roku

společně vybíráme nejlepších deset prací. Ty se stávají základem pro vznik portfolia, které je studentem představeno v rámci výuky na konci školního roku. Výuka tedy směřuje k preciznímu dokončování studentských prací a k tvorbě vizualizací. V praxi se grafik setkává s variantními řešeními jednoho návrhu, což je princip tvorby, který ve výuce bezvýhradně prosazujeme.

Absolvent s praxí, i tak lze označit studenta s maturitou či výučním listem, vzhledem k tomu, že se škola uchýlila k duálnímu vzdělávání. V rámci odborného výcviku studenti ve třetím a čtvrtém ročníku nastupují do grafických studií, vydavatelství, nakladatelství, kde vykonávají odborný výcvik přímo pod vedením grafika. Škola má smlouvu s více než sto firmami v Praze, Středočeském kraji a v dalších místech, odkud studenti do školy dojíždějí. V letošním roce je zhruba pěti procentní návratnost studentů z firem do školy (v několika případech je návrat ovlivněn epidemiologickými podmínkami). V mnoha případech studenti po ukončení studia ve firmách pokračují již jako zaměstnanci.

Pedagogové pravidelně zapojují studenty do grafických soutěží, které i v rámci výuky zpracovávají, což přináší ještě větší propojení s praxí.

2 Formativní prostředí školy

Prostory pro výuku odborné přípravy jsou rozděleny do patnácti ateliérů, v každém z nich působí jeden pedagog. Každý den k němu přichází skupina maximálně sedmi studentů, díky tomu je výuka intenzivní a je možné proces tvorby korigovat dle aktuálních potřeb. Každý pedagog má své odborné know-how, což se stalo základem pro modulární systém výuky. V praxi to vypadá tak, že se u vyučujících skupiny studentů různých ročníků střídají. Pro snazší organizaci jsou moduly sestaveny jako jednodenní, maximálně dvoudenní cvičení. Student tak dostává velmi bohatou škálu zkušeností, které během roku přijímá celkem od patnácti vyučujících.

Student odchází s bohatou zkušeností s používáním grafického softwaru. Sada grafických programů se mu stává „bezpečně“ ovládnutým nástrojem pro vykonávání jeho práce, a tudíž nepředstavuje rušivý mezičlánek při tvorbě kreativních návrhů.

3 Pedagogická východiska projektu

Harmonogram „běžného“ školního dne při výuce odborného výcviku většinou vy-
padá následovně. Na začátku každého grafického zadání stojí seznámení s tématem
formou rešerše. Studentům je předložena kolekce prací, na nichž demonstrujeme
kvality vybraných ukázek, zajímá nás, jak je tvořena kompozice, jaký typ písma je
použitý, jak grafik konstruuje prostor, jaké grafické efekty vytváří, proč užil zrovna
tuto barevnou škálu a jiné. Po prvotním seznámení studenti sami hledají alespoň
tři reprezentativní ukázky, nad nimiž vedeme dialog. Zdroje, v nichž studenti hle-
dají, omezujeme výběrem (behance, časopis Font, stránky grafiků). V této části se
studenti seznamují s vizuálem, který se stává základem pro jejich další tvorbu.

Po úvodním seznámení přichází na řadu demonstrativní ukázka pracovního po-
stupu. Sdílíme své obrazovky na projektor a v podstatě předvádíme, jak lze grafiku
sestavit.

Pokud jsou všechny tyto části splněny, studenti začínají skicovat své návrhy,
z těch pak společně vybereme jeden, který převedou do počítače. Každou práci je
zapotřebí konzultovat a vymyslet, jakými prostředky ji nejlépe zpracovat. Tvůrčí
část je po určitém naplnění zadání projednána s vyučujícím, pracovní atmosféře
napomáhá, když sami studenti rozhovor nad prací vyvolávají, vymýšlejí nové po-
stupy a vypomáhají si.

Během korektur studenti práce tisknou na papír a následně korigují nedostatky
nebo dělají variantní řešení. V závěrečné fázi vytvoří buď tiskové podklady, nebo
audiovizuální soubor, který kvalitativně splňuje požadavky profesionálního pou-
žití.

Závěrečné hodnocení je vzhledem k tomu, že je prostor řešen jako openspace
(jednotlivé ateliéry jsou předěleny průhlednými zdmi) možné organizovat i za pod-
pory dalšího pedagoga ze sousedního ateliéru.

4 Výukový projekt „Klasický obraz – multidimensionální vý- chodisko/inspirace v profesní přípravě mediálních grafiků“

Výukového projektu „Klasický obraz – multidimensionální východisko/inspirace
v profesní přípravě mediálních grafiků“ se v letech 2019—2021 účastnili studenti

druhých a vyšších ročníků. Důvodem byla skutečnost, že jsou již dostatečně obratní v práci s grafickými programy – technické otázky počítačové grafiky spojené s vyhotovením zadání zvládají bez problémů a mohou se tudíž plně věnovat obsahové stránce úkolu. V rámci projektu se studenti setkali se dvěma zadáními, které k obrazu jako k inspirativnímu vzoru pro následnou tvorbu přistupovaly odlišným způsobem. V následujících dvou kapitolách jsou tato zadání blíže specifikována.

4.1 Zadání č. 1: „Umělci a umělecké směry jako zdroj inspirace pro typografický plakát“

Zadání bylo vytvořeno tak, aby mělo mezioborový přesah s předmětem výtvarná kultura.

Tvůrčí práci předcházela analýza obrazů se studenty. Pro některé šlo o prvotní seznámení se s tvarem a prostorem. V prezentaci vybraných děl vycházíme z komparativní metody, dílo analyzujeme od základního tvaru (smyslový, racionální, expresivní, dekorativní).



Obr. 1 – 2



Obr. 3 — 4

Plakát (obr 1), který vychází z inspirace portrétů Marylin od Andyho Warhola. *„Andy Warhol kvalitativně proměňuje podstatu tvaru nejen reprodukcí, kterou povýšil na originál, ale i na vztahy mezi tvary. Tento problém se však týká druhé a třetí roviny interpretace – tedy dílčích vztahů struktury výtvarného díla a struktury jeho komplexních prvků.“* (Bláha, 2013, s. 224)

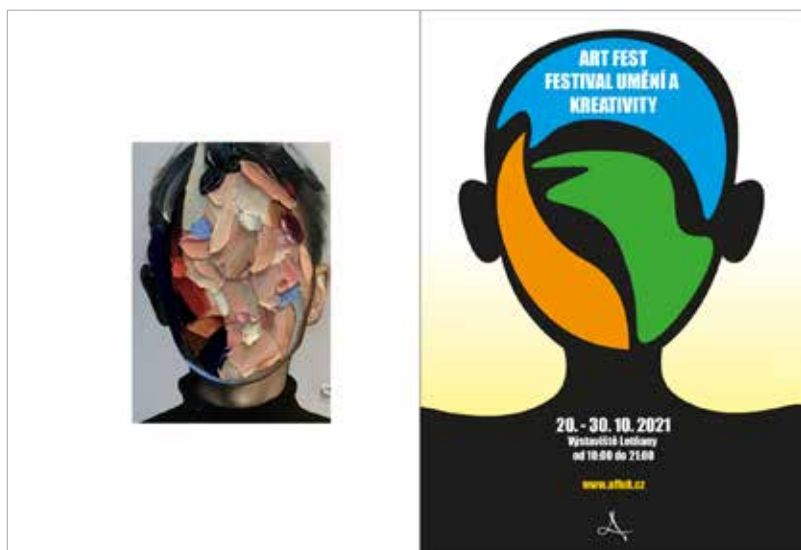
Názorným příkladem je princip ozvláštňení, který student akcentoval u plakátu inspirovaném Andym Warholem. Na ukázce se uplatňuje koláž, efekt rastru, nadřádky, posazení popartu do českého prostředí, a také hra s komikou (obr 1).

Ve druhé části si studenti vyberou jedno umělecké dílo (z předložené sbírky). Na základě vhodně sestavených otázek jsou schopni z odpovědí rozebrat obrazový zdroj, jehož konstrukce je zásadní pro to, aby byli schopni sami sestavit plakát z obrazové složky a písma. V obrazové či typografické části akcentovat hlavní či specifický rys pro konkrétní ukázkou, umělce či umělecký směr.

K dispozici mají obrazové podklady, výběr písma na Adobe fonts. Studenti ovládají minimálně tři grafické programy, používají efekty a v této fázi vytvářejí typografický plakát. Ten je prvním výstupem, po něm následuje hledání nové dimenze času a pohybu a zvuku. V programu After Effects své typografické plakáty rozpo pohybují, vytvoří z nich dynamické celky, která se v grafice označují jako motion design.



Obr. 5



Obr. 6

Přiložené obrazové ukázky (obr. 1, 2, 3, 4) typografických plakátů, jsou práce studentů druhého ročníku maturitního oboru, vznikly během jednodenního bloku (v roce 2021), který zahrnoval šest šedesátiminutových hodin.

4.2 Zadání č. 2: „Proč a jak k nám obraz promlouvá?“

Studenti si zvolí libovolný klasický obraz (tj. obraz 2D, v obdélníkovém či čtvercovém formátu, vytvořený tradiční technikou např. malba, kresba, umělecká grafika, koláž.

Provedou obrazovou analýzu - rozbor určujících stavebních principů obrazu. Základní kostru analýzy tvoří okruhy vycházející z Arnheimova pojetí vizuální percepce umění, které je ovšem redukováno na „seznamovací“ úroveň. Klíčovou roli tak hraje: rozbor umístění hlavních a vedlejších prvků, lineární, barevná, světlostní, kontrastní skladba, míra abstrakce – odstupu od reality, způsob utváření prostoru, barevná kombinatorika, dynamika obrazu. (Arnheim, 2004)

Své poznatky o díle se studenti snaží verbalizovat. Zamýšlí se nad účinky uspořádání obrazu na diváka. Pedagog se snaží studenty vést tak, aby byli schopni uvažovat o hodnotách takto vedeného pracovního postupu při tvorbě grafického designu v duchu Gardnerovy teze: *„Ve výtvarném umění je prakticky určující schopnost pracovat s vizuálně-prostorovými druhy symbolů - přemýšlet v termínech forem, co představují, jaké pocity mohou vyjadřovat, jak mohou být komponovány a kombinovány a jaké mnohočetné formy významu mohou ztělesňovat.“* (Gardner, 2005, s. 42)

Ve vlastním zadání (plakát, leták, obal knihy atd.) se snaží uplatnit ty principy, které ve vztahu k námětu považují za funkční pro dosažení žádoucího účinku na budoucího příjemce jejich vizuálního sdělení.

Při závěrečném hodnocení student prezentuje a obhajuje svoji práci, přičemž je ve volné diskusi konfrontován i s tím, jak je jeho dílo vnímáno spolužáky.

Přiložené obrazové ukázky (obr. 5, 6, 7, 8) plakátů inspirovaných “klasickým” obrazem (miniatura výchozího “klasického” obrazu je vložena v levé části obrázku), jsou práce studentů druhého ročníku nematuritního oboru, vznikly během jednodenního bloku (v roce 2020), který čítal šest šedesátiminutových hodin.



Obr. 7

4.3. Výchovně-vzdělávací cíle projektu

Vedle tradičních výchovně-vzdělávacích cílů kognitivního a psychomotorického charakteru, mezi nimiž dominuje rozvoj kreativity (dle osvědčeného Uždilova modelu vycházejícího z Lovenfeldových a Guilfordových výzkumů) z něhož u prací čerpajících z inspirací z obrazových zdrojů hlavní těžiště padá na rozvoj schopnosti analýzy, schopnosti smysluplné syntézy a schopnosti přeskupovat (Uždil, 1988, s. 126—127), se snažíme u studentů podnítit i rozvoj vizuality – na podkladě Arnheimových pojednání o umění a vizuální percepci (Arnheim, 2004). V neposlední řadě sledujeme cíle spojené s prohloubením vědomostí vztahujících se k technické stránce počítačové grafiky a k dovednostem spojeným s obsluhností pracovních nástrojů mediálního grafika.

„Nově“ klademe zvláštní důraz na cíle kategorie afektivní. Svým způsobem se obracíme ke Gardnerovu pojetí „dobré práce“.



Obr. 8

„Práce může být dobrá ve smyslu vynikající kvality – v našich podmínkách je to práce vysoce disciplinovaná. Taková práce může být dobrá ve smyslu odpovědnosti – pravidelně bere v úvahu své důsledky pro širší společenství, v němž se nachází. A taková práce může být dobrá ve smyslu dobrého pocitu – je poutavá a smysluplná a poskytuje obživu i v náročných podmínkách. Pokud je vzdělávání přípravou na život, je v mnoha ohledech přípravou na život práce. Pedagogové by měli připravovat mladé lidi na život poznamenaný dobrou prací; pracoviště a širší společnost by měly takovou dobrou práci podporovat a udržovat.“ (Gardner, 2006, s. 128)

Parafrázujeme-li Gardnera (2006, s. 129) s lehkou nadsázkou, ptáme se spolu se studenty: Co v současné době znamená být mediálním grafikem? Jaké jsou má práva, povinnosti a odpovědnosti? Co znamená být grafikem v mé komunitě / regionu / zemi?

Význam tohoto přístupu spatřujeme ve vyšším stupni motivace/zájemovanosti studentů na vykonávaných grafických činnostech, když vnitřně snáze akceptují hodnoty, které jim pozice mediálního grafika přináší a v ideálním případě

tyto hodnoty získávají pevné místo v jejich hodnotové hierarchii. S tímto vědomím studenti lépe přijímají i etické nároky, které jsou na ně již v poměrně nízkém věku kladeny v souvislosti s jejich činností v roli mediálního grafika, v níž mnohdy výrazně vstupují do veřejného prostoru a nezřídka i ovlivňují jeho trendy či dokonce plánovitě nabourávají vžitě vizuální konstanty.

Obloukem se tím vracíme ke schopnosti dle Uždila (1988, s. 126) rovněž vlastní osobám tvořivým, a to k senzibilitě „k vlastnímu zážitku a k vlastní práci“.

Závěr

Výukový projekt popsáný v tomto článku poukazuje k možnému využití klasického obrazu v soudobé výuce multimediální počítačové grafiky. V mnoha ohledech si klade nemalé cíle – pracuje s kategoriemi, leckdy obtížně uchopitelnými (rozvoj tvořivosti, rozvoj vizuality, etické hodnoty apod.), proto jsme se pokusili upřesnit, jak je pojmáme a jak s tím co zahrnují, ve výuce zacházíme. Šlo nám o to, aby popis východisek projektu a způsobu jeho uskutečnění mohl případně sloužit jako podklad do výuky obdobného zaměření i dalším pedagogům.

Projekt programově směřuje k výchovně-vzdělávacím cílům, jejichž naplnění se většinou neprojeví ze dne na den, ale dochází k němu při dlouhodobém, systematickém pedagogickém působení. Snažíme se tedy se studenty k zadáním tohoto druhu (v lehce variováných podobách) opakovaně vracet, tak aby byli schopni otázky spojené s touto problematikou lépe zažít a posouvali tím meze svých schopností k hranicím individuálních možností.

Literatura

- ARNHEIM, Rudolf, 2004. *Art and visual Perception: A Psychology of the Creative Eye The New Version*. Berkley and Los Angeles, California: University of California Press. ISBN 0-520-24383-8.
- BLÁHA, Jaroslav, 2013. *Výtvarné umění a hudba*. Praha: Togga. Musica viva (Togga). ISBN 978-80-7476-019-8.
- GARDNER, Howard, 2005. *Art education and human development*. 6. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts. Occasional paper (Getty Center for Education in the Arts), 3. ISBN 0-89236-179-4.

- GARDNER, Howard, 2006. *Five Minds for The Future*. 2006. Boston: Harvard Business School Press. ISBN 978-1-59139-912-4.
- UŽDIL, Jaromír, 1988. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 463 s. Odborná literatura pro učitele.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34 – 52 – H/01 Tiskař na polygrafických strojích* [online], 2020. In: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, s. 84 [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-h/34-polygrafie-zpracovani-papiru-filmu-a-fotografie/>
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34 – 53 – H/01 Reprodukční grafik* [online], 2020. In: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, s. 82 [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-h/34-polygrafie-zpracovani-papiru-filmu-a-fotografie/>
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34 - 53 - L/01 Reprodukční grafik pro média* [online], 2020. In: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, s. 86 [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/rvp-sov-2020-zari/>
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34 – 57 – H/01 Knihař* [online], 2020. In: . MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, s. 84 [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-h/34-polygrafie-zpracovani-papiru-filmu-a-fotografie/>

Autoři

PhDr. Miroslava Špačková, Ph.D.

Pracoviště: Střední škola mediální grafiky a tisku

E-mail: miroslava.spackova@medialnigrafikac.cz

PhDr. Michal Filip, Ph.D.

Pracoviště: Střední škola mediální grafiky a tisku

E-mail: michal.filip@medialnigrafikac.cz

Kresba, prostor, perspektiva

Drawing, space, perspective

Magdalena Koubek Michaličková

Anotace

„Kresba, prostor perspektiva“ je název pro příspěvek v konferenci INSEA 2021 o probíhajícím výzkumu Rozvíjení prostorového vyjadřování ve výtvarné edukaci architektonické kresby na střední odborné stavební škole.

Klíčová slova

Architektonická kresba, prostorové vyjadřování, perspektiva, výtvarná edukace, pedagogický výzkum ve výtvarné výchově, odborné kreslení

Abstract

Drawing, space perspective is the title for a paper at the INSEA conference, which introduced the ongoing research on spatial expression in the art education of architectural drawing at the Secondary Vocational School of Civil Engineering.

Keywords

Architectural drawing, spatial expression, perspective, art education, pedagogical research in art education, professional drawing

Úvod

Architektonická kresba „je forma zjednodušeného znázornění skutečnosti nebo projektového záměru, v němž se oproti fotografii vypouští nepodstatné detaily. Je ale vždy projevem výtvarným – to znamená, že musí mít určitou kulturu a kvalitu provedení – ať se jedná o skicu nebo o propracovaný obraz. Do kulturnosti patří způsob provedení linek, šraf, písma, barev a celková kompozice kresby na formátu.“ (Sýkora, J., *Grafická prezentace architektury*, 2019, s. 95).

Cílem výuky architektonické kresby na FA ČVUT je naučit budoucí architektky: Trojrozměrně vizualizovat prostor, půdorys i detail.
Schopnost uvažovat v měřítku.
Schopnost rychle skicou vyjádřit „co tím myslím“.
Vyjádřit myšlenky skicou v okamžiku komunikace a verbálního vysvětlování.
Propojit kreslicí ruku a činnosti mozku tak, aby kresba byla téměř automatická.
(Stempel a kol., *Skici: Sketches*, 2015)

Výtvarná výchova, kreslení a související předměty

Dovednosti prostorového vyjadřování včetně perspektivního je potřeba v profesionálním i běžném životě. Rezignace na výuku kresby v předmětu „Výtvarná výchova“ v rámci současných vzdělávacích programů má za následek, že stále větší počet studentů neumí vyjádřit jednoduchou skicou svojí myšlenku. Ze vzdělávacích programů ve „Výtvarné výchově“ zmizela výuka perspektivního zobrazování (na začátku 90. let 20. stol). Od tohoto předělu dřívější polytechnické zaměření celých školních osnov, „Výtvarné výchovy“ a „Kreslení“ dostalo zcela jiný směr.

Při přechodu ze středního stupně vzdělávání se předpokládá prostorová představivost a dovednost pohotově zaznamenat kresbou návrh nebo problém a použít je k řešení. Tyto dovednosti jsou zásadní pro studium vysoké školy stavebně – architektonického i designového směru.

Už na 2. st. ZŠ jsou vývojově i sociálně vývojové charakteristiky období pubescence a adolescence příznivé podmínky pro nabídku této dovednosti nejen v úlohách, realizovaných vlastním kresebným vyjádřením žáků, ale také v jejich vyučujícím připraveném a vedeném setkávání s výtvarnými uměleckými díly (zvl. renesance a baroko), kde umožňuje i edukativní přístupy žáků k pochopení prin-

cipů lineární perspektivy. (Hazuková, Didaktika Vv I, Vývoj výtvarného projevu v pubescenci, 2005).

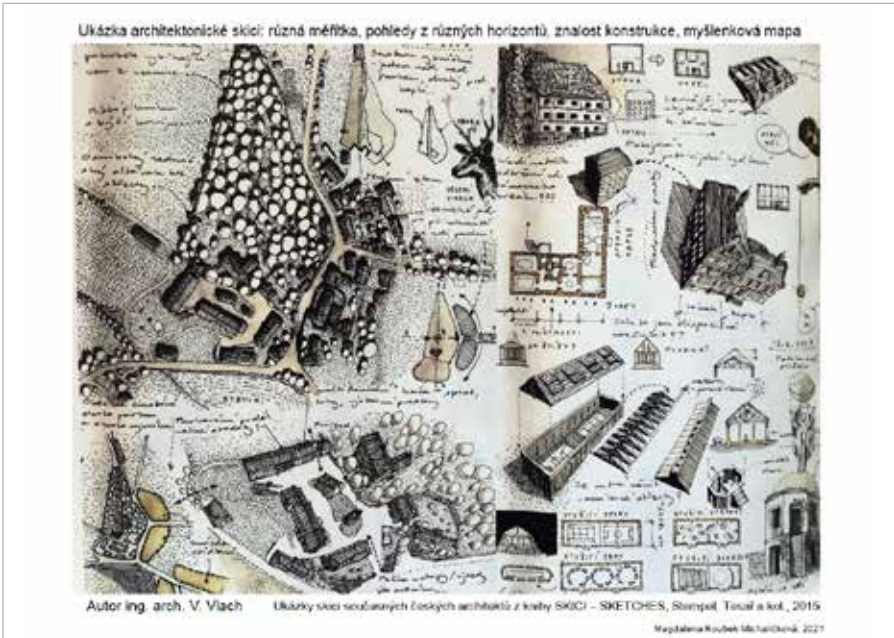
Ze vzdělávacích programů zmizel předmět „Rýsování“ (naposledy v osnovách z r. 1960), zmenšily se hodinové dotace matematiky pro „Geometrii“, ve které, dle našich zkušeností, se žáci jen výjimečně setkávají s úlohami zaměřenými na rozvoj prostorové představivosti a kresbou od ruky s vyznačenými známými prvky jako východiskem pro uvažování nad jejich řešením.

1.2. Výuka Výtvarné tvorby na FA ČVUT

V průběhu posledních třiceti let nastala významná změna ve výtvarném projevu uchazečů o studium i u samotných studentů. Obor Architektura, pozemní stavitelství, urbanismus i průmyslový design prostupují digitální technologie. Technické kreslení, vizualizace, dokonce i skicovací programy všechny uvedené profese zcela ovládly. Existuje však skulinka v procesu tvorby, kdy je tužka stále ještě nejrychlejším nástrojem (myšleno jako kreslící nástroj nikoli počítačová myš).

„Dávám přednost kresbě před mluvením. Kresba je rychlejší, ponechává méně prostoru na lži.“ Le Corbusier, architekt

V úplném začátku procesu navrhování, kdy je třeba zaznamenat tok myšlenek a prověřit jejich cestu k rozpracování, zůstává tužka tím nejpřirozenějším nástrojem k zachycení myšleného. Schopnost zobrazení prostoru, který je hlavním tématem architektury, se již v rané fázi projeví. Prostor lze ve 2D zobrazit axonometricky, pomocí perspektivy nebo pouhým překrýváním předmětů. Někdy pomůže pohled shora (urbanistický pohled), nárožní nebo průčelná perspektiva, měřítko celku nebo naopak detailu. To jsou možnosti, které architekt používá zcela běžně. Pomáhá mu prostorová představivost a schopnost umět se prostorově vyjadřovat. Počítačové software včetně skicovacích programů mají bohaté „internetové knihovny“, ve kterých jsou již připravené digitální objekty. Objekty pochází z dílen jiných uživatelů software nebo firem, které své produkty již projektantům předpřipraví. Sortiment digitalizovaného světa je obrovský: výrobky, stavební skladby konstrukcí, materiály, mobiliáře, artefakty, stafáže, hmotové objekty, doprava, atd. Možnost stáhnout sortiment digitálních knihoven je velmi lákavá a později v procesu projektování i celkem užitečná. Problém je ale ten, že na začátku tvorby používání softwaru výrazně omezí kreativitu a tím i schopnost prověřovat různé varianty řešení. To nejcennější se tím ztratí.



Obr. 1

Používají soušní studenti přednostně softwarové programy, protože se neumí prostorově vyjadřovat?

Jsou generace architektů, kteří ve svém základním vzdělání absolvovali přípravu prostorového vyjadřování, kreslení, výtvarné výchovy schopnější, kreativnější a výtvarně zdatnější i při případném využívání digitálních technologií než ti, kteří používají výhradně kreslicí a skicovací software?

Zvládnutá architektonická kresba umožňuje řešit problémové situace. Problémová situace je taková, v níž je dán cíl, ale chybí prostředky k jeho dosažení. (Nakoňečný, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, 1998, Academia)

Jde zde o oborově specifický jazyk, který je pochopený jako učivo výtvarné výchovy, redukované pochopení tohoto vzdělávacího modelu vede ovšem ke specifickým chybám v jeho používání. Tímto modelem se podrobněji zabývá Kafková.



Obr. 2

(Kafková, H., Příručka pro stavitele v libovolné substantivní oblasti: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. *Výtvarná výchova*. Praha: Pedf UK, 2011, 51(2), 15—17. ISSN 2695-0669 (On-line).

2.1 Výzkum ve výuce kresby na střední odborné škole

Výzkum vedený v předmětu architektonická kresba na střední stavební průmyslové škole detailně mapuje výsledky a analýzu výukového programu. Celoroční program výzkumných lekcí je zaměřen na trénink prostorového vyjadřování. Příklady tematicky zaměřených úloh:

- Kresba podle viděného (z 3D modelu na 2D plochu), převádění proporčních vztahů;
- Kresba v axonometrii a v perspektivě;
- Kresba ve virtuální realitě (z 2D obrázku do 3D modelu);
- Kresba podle myšleného (z představy nebo z fantazie);
- Tvorba modelu mini scény, deformace perspektivních principů v plochem prostoru;
- Vynesení perspektivního záběru z půdorysu;
- Kresba zaměřená na střídání měřítek celku a detailu;
- Kresba zaměřená na střídání horizontu;
- a podobné další.



Obr. 3

Předmět se vyučuje ve 2. ročníku větve Architektura jako pokračování Odborného kreslení. Absolventi stavební průmyslové školy bývají následnými uchazeči o studium na FA nebo FSv ČVUT.

FA ČVUT pořádá každoročně intenzivní přípravný kurz na talentové zkoušky pro obor Architektura a urbanismus. Téma zkoušek je veřejně známo z webových stránek fakulty. Již tradičně je hlavní úlohou Kresba podle modelu složeného z kubických tvarů. Nejjednodušší způsob prostorového zobrazování, kde se projeví znalost lineární perspektivy, znalost převádění poměrů výšky k šířce, znalost umístění kresby na formátu papíru, znalost stínování a kvalita kresebné linie.

Naprostá většina uchazečů o studium jsou začátečníci, kteří začali kreslit až v momentě, kdy se rozhodli studovat obor architektura. Z odpovědí průzkumných anket mezi účastníky kurzu je patrné, jaká je obecná připravenost, znalost prostorového vyjadřování i způsoby získávání znalostí.

Výsledky talentových zkoušek v rámci přijímacího řízení jak na SOŠ, tak na FA ČVUT ukazují, že úspěšní v kresbě sestavy prostorových forem bývají pouze absolventi středních uměleckých škol s výtvarným zaměřením, některých ZUŠ a méně pak absolventi nejruznějších přípravných kurzů. Nejméně pak uchazeči, kteří absolvovali obor Výtvarná výchova v rámci povinného základního vzdělávání.

2.2. Didaktická analýza

Didaktická analýza učební úlohy nabízeného problému k řešení na jednotlivé operace z výuky Architektonické kresby:

1. Stanovit a pojmenovat žádoucí kvality úspěšného splnění úkolu – dosažené-ho výsledku (např. perspektivní kresby sestavy několika hranolů, (která jsou současně i kritérii pro hodnocení, případně mohou „fungovat“ i jako kódy pro účely výzkumu). Tento úkol případně také (aktuálně) vyřešit a sledovat nezbytné operace, které vedou k výsledku.
2. Vytvořit objektivizovaný nástroj pro bezprostřední záznam i dlouhodobé sledování těchto kvalit pro jednotlivce i celou třídu/ skupinu (např. tabulku – záznamový list s kritérii (kvalitami kresby) – kódy pro hodnocení zadaného úkolu a seznamem studentů.
3. Zvážit popř. ověřit, zda předchozí výukou (již realizovanými úkoly) byly připraveny předpoklady/kompetence studentů pro uskutečnění žádoucích operací “kroků” na cestě k úspěšnému řešení. V případě uvědomění si některých nedostatků v připravenosti studentů.
4. Připravit plán a didaktické prostředky, zvl. úlohy, které chybějící předpoklady v následující výuce doplní (= další vysvětlení a procvičování „učiva“, včetně úkolů pro domácí přípravu).
5. Připravit a studentům ve výuce zadat výtvarný úkol, ve kterém mají prokázat kvalitami kresby dostatečné osvojení nových (dílčích) kompetencí, (např. poznatků, zkušenosti s významovými a výrazovými možnostmi kreslené linie, technickými dovednostmi apod.).
6. Označit prokázané jednotlivé kvality skrz hodnocené kódy kresby u každého ze studentů v záznamovém archu, připravenému zvlášť pro každý realizovaný úkol. Didaktickou analýzu na jednotlivé operace lze provést u každého zadávaného úkolu. Další zadávané úkoly je vhodné uspořádat podle jejich typu, obsahu „učiva“ do výukových bloků, což umožní porovnávat kompetence studentů na počátku, v průběhu i na konci výukového bloku i celého akčního výzkumu.
7. Takto získaná data je možné využít při akčním výzkumu pro zvýšení efektivity výuky.

Vyučující může systematicky sledovat úspěšnost či nedostatečnou účinnost výuky u každého studenta jako jednotlivce i celé skupiny a dále s těmito zjištěními didakticky pracovat v pokračující výuce. Zaznamenaná hodnocení kódů lze převést do názorné grafické podoby a také zpracovat v některém ze software.

Závěr

Na základě objektivně vyhodnocených výzkumných nálezů:

- Hledat cesty, jak problém s absencí výuky kresby, včetně perspektivního zobrazování prostorových útvarů řešit ve stávajícím systému základního a středního odborného vzdělávání.
- Ověřit, zda speciálně strukturované didaktické úkoly v architektonické kresbě zvýší schopnost prostorového vyjadřování studentů střední školy jako nutný předpoklad ke studiu na technické vysoké školy s architektonickým zaměřením.
- Obohatit výtvarný obor Architektonické kresby o poznatky z výzkumu a posílit strategii cíleného rozvíjení prostorového vyjadřování.
- Hledat možné příčiny tohoto problému.
- Připravit podklady pro zvážení možnosti vrátit seznámení s principy perspektivního zobrazování do posledních ročníků základního vzdělávání v oboru Výtvarná výchova. Nikoli jako pouhé technicko – mechanické dovednosti, ale jako možný a účelný komunikační prostředek, objevovaný v edukativních činnostech i při setkávání s výtvarnými uměleckými díly. Připravit „Sbírkou úloh“ pro samostatnou domácí přípravu studentů.

Literatura

- BOWER, S. 2016. *Understanding perspective: easy techniques for mastering perspective drawing on location*. Quarry. ISBN 978-1-63159-128-0.
- STEMPEL, J., KOŇATA, DOLEJŠOVÁ, K., BRACHTL, D., & TESAŘ, J. 2015. *Skici: Sketches* (přeložil Stephan von POHL). Kant. ISBN 978-80-7437-179-0.
- SLADE, R. 2016. *Sketching for engineers and architects*. Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1-138-92540-3.
- JANÍK, T. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Paido. ISBN 80-731-5080-8.

- SLAVÍK, J. 1990. *Didaktika výtvarné výchovy III.: základy vědeckovýzkumné práce ve výtvarné výchově 1.: předmět didaktiky výtvarné výchovy jako vědy*. Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7066-268-9.
- MAŇÁK, J. & ŠVEC, V. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Paido. ISBN 80-731-5078-6.
- SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Karolinum. ISBN 80-718-4437-3.
- SÝKORA, J. 2011. *Odborné kreslení: pro SPŠ stavební*. Grada. ISBN 978-80-247-3635-8.
- ZELL, M. 2009. *Škola kreslení a modelování pro architektky*. Slovart. ISBN 978-80-7391-154-6.
- NAKONEČNÝ, M. 1993. *Základy psychologie osobnosti* (1993rd ed.). Management press.
- HAZUKOVÁ, H. 2010. *Didaktika Výtvarné výchovy VI.: Tvořivost a výtvarná výchova* (Univerzita Karlova). Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-7290-434-1.
- PEŠKOVÁ, Z., SVATOŠ, J., & KAŠPAR, J. 2019. *Grafická prezentace architektury*. Česká technika — nakladatelství ČVUT. ISBN 978-80-01-06637-9.
- CIBULKA, V. 2010. *Odborné kreslení: pro 1. a 2. ročník SPŠ stavebních* (3., upr. vyd.) Sobotáles. ISBN 978-80-86817-41-5.
- VÁGNEROVÁ M. 1999. *Vývojová psychologie* (Karolinum). Nakladatelství Univerzity Karlovy. ISBN 80-7184-803-4.
- KAFKOVÁ, H. 2011. *Příručka pro stavitele v libovolné substantivní oblasti: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. Výtvarná výchova*. Praha: Pedf UK, ISSN 2695-0669 (On-line).

Autorka

Ing. arch. Magdalena Koubek Michaličková

Ústav Výtvarné tvorby 511, FA ČVUT Praha

E-mail: magmic@seznam.cz

Potenciál umeleckého diela

Potential of an Artwork

Miroslava Mišová, Barbora Tribulová

Anotácia

Výstavný projekt v Slovenskej národnej galérii v Bratislave s názvom Akcia ZET (nov 2020 — dec 2021) umožnil otvoriť témy a otázky vychádzajúce z obdobia a praxe stalinizmu, no so silným presahom do súčasnosti, ako sú kult osobnosti, propaganda, kritické myslenie či vizuálna kultúra ako nástroj moci. Na týchto základoch sme vytvárali viacvrstvový vzdelávací program, zameraný na prepájanie vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra s ďalšími predmetmi a oblasťami. Príspevok predstaví vybrané edukačné materiály a nástroje – metodológiu ich zostavovania a možnosti využitia. Ich základom je práca s reprodukciami umeleckých diel, ktoré majú značný potenciál byť vhodným materiálom na rozvíjanie kritického myslenia, budovanie vizuálnej gramotnosti, kultiváciu estetického citenia a kultúrneho povedomia.

Kľúčové slová

dejepis, stalinizmus, umelecké dielo, kritické myslenie, komparácia, analýza, argumentácia

Abstract

The exhibition project at the Slovak National Gallery in Bratislava called ZET Action (Nov 2020 – Dec 2021) made it possible to open topics and questions based on the period and practice of Stalinism, but with a strong impact on the present, such

as cult of personality, propaganda, critical thinking and visual culture as a tool of power. On this basis, we have exhibited a multi-layered educational program aimed at connecting the educational field of Arts and Culture with other subjects and areas. The paper presents selected educational materials and tools – methodology of their compilation and possibilities of use. They are based on working with reproductions of works of art that have considerable potential to be suitable material for developing critical thinking, building visual literacy, cultivating aesthetic sense and cultural awareness.

Keywords

history, Stalinism, artwork, critical thinking, comparison, analysis, argumentation

Úvod

Slovenská národná galéria (SNG) je najvýznamnejšia zbierkotvorná inštitúcia na Slovensku venujúca sa zbieraniu, uchovávaniu a prezentácii umeleckých diel. Popri tom, ako v modernej inštitúcii je významnou zložkou jej činnosti aj vzdelávanie a sprístupňovanie umenia. Nejedná sa však iba o výchovu k umeniu, ale systematicky pracuje aj na výchove umením a to tak v práci so širokou verejnosťou, ako v užšom zameraní sa na prácu so školami. V druhom prípade figuruje SNG aj ako metodické centrum a tvorí alternatívu k metodickému vzdelávaniu zastrešovanému u nás najmä metodicko-pedagogickými centrami. Cieľom tohto príspevku tak bude prezentovať skúsenosti s prácou s umeleckými dielami, prípadne ich reprodukciami, a ich potenciálom pri vyučovacom procese. Práve kultúrne dedičstvo v podobe umeleckých diel je hlavným prameňom neformálneho vzdelávania, ktorému sa galérie venujú.

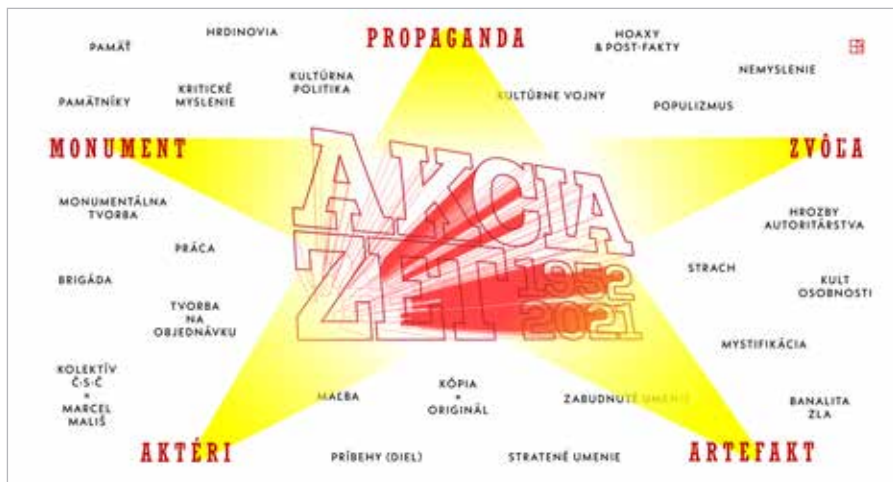
Naše skúsenosti nám hovoria, a cieľom príspevku bude o tom presvedčiť, že umelecké diela vedia byť vhodným podnetom na rozvíjanie kritického myslenia. Vyplýva to už zo samotnej podstaty toho, že fungujú v nejakom systéme (dejín a teórie umenia), kde sa dávajú informácie do súvislostí, vyhodnocujú sa a prehodnocujú. Okrem toho, pravidelné stretávanie sa s umením nielen že poskytuje príležitosť pre kritické diskusie, ale aj napomáha budovať kultiváciu estetického čítania a kultúrneho povedomia a predovšetkým rozvíja vizuálnu gramotnosť, tak potrebnú v súčasnej vizuálnymi podnetmi presýtenej komunikácii.



Obr. 1 Sken reprodukcie diela z 26. strany prvého ročníka časopisu *Československý voják*.

1 Prípadová štúdiá — edukačná práca s projektom *Akcia ZET*. Umenovedná výprava

Spomínané skúsenosti a metodológiu budeme pre lepšiu predstavu ilustrovať na konkrétnom príklade – metodologickej práci s vybraným výstavným projektom. Od novembra 2020 do konca roka 2021 prebiehal v átriu Esterházyho paláca Slovenskej národnej galérie v Bratislave špeciálny výstavný projekt s názvom *Akcia ZET* s podtitulom *Umenovedná výprava*, v rámci ktorého súčasný maliar Marcel Mališ na základe zachovanej reprodukcie strateného veľkoformátového obrazu Jana Čumelíka, Aleny Čermákovkej a Jaromíra Schořa *Vdakyzvdanie českého a slovenského ľudu generalissimovi Stalinovi* z roku 1952 maľoval pred zrakom verejnosti autorskú repliku s pozmeneným názvom *VdakyZdanie československého ľudu* v rozmeroch pôvodného diela. Pôvodné dielo uvedené na výstave Československo-sovietskeho priateľstva v umení sa po ukončení výstavy a Stalinovej smrti stratilo a zachovalo sa len niekoľko čiernobielych fotografií dokumentujúcich jeho vznik a umiestnenie



Obr. 2 Vizualizácia tém umenovednej výpravy *Akcia ZET*. Autor grafiky: Branislav Matis

na výstave a jediná nie veľmi kvalitná farebná reprodukcia v časopise *Československý voják* z roku 1952.

Podtitul projektu naznačuje, že sa nejedná iba o výstavu ale o komplexnejší súbor rôznych aktivít¹. Okrem samotnej dlhodobej performancie zachytávajúcej vznik autorskej repliky gro projektu tvorí prezentácia odborného výskumu zameraného na pôvodné dielo a jeho spoločensko-historický, ale aj kunsthistorický kontext. Projekt je preto doplnený prednáškami, kurátorskými videami, intervenciami Slovenského národného divadla a cyklom podcastov *Deväť obrazov komunizmu*, ktoré vznikli v spolupráci s denníkom SME a odborníkmi a odborničkami z oblasti politológie, histórie, kunsthistorie, psychológie a sociológie. Ďalšou významnou zložkou vzdelávacieho programu projektu je publikácia *Stracený svätý*, ktorá žánrovo experimentálnou formou približuje kontext diela a predovšetkým význam jeho „príbehu“ pre súčasnú spoločnosť.

Výstavný projekt v priestoroch SNG, no najmä vo virtuálnom priestore prístupnom širšej verejnosti, umožnil otvoriť témy a otázky, ktoré vychádzajú z obdobia stalinizmu a jeho kultúrnej, politickej či spoločenskej praxe, ako sú kult osobnosti,

1 Celý výpravny program k projektu pozri na www.akciazet.sng.sk

propaganda, kritické myslenie, hoaxy či vizuálna kultúra ako nástroj moci a mnoho ďalších. Pričom všetky tieto témy sú páľčivé aj v súčasnosti, a čoraz viac pociťujeme potrebu ich otvárania v diskusiách a najmä vo vzdelávaní. Práve preto jednou z ťažiskových zložiek projektu je samostatný web akciazet.sng.sk, na ktorom sme sa snažili sústrediť všetky sprievodné aktivity a teda celú umenovednú výpravu. Umožnilo nám to realizáciu sprievodných vzdelávacích programov aj v čase pandémie, kedy pôvodne zamýšľaný performatívny projekt trpel dlhým časovým obdobím bez priameho kontaktu s publikom.

Pandemická situácia zároveň demonštrovala postavenie vzdelávania v oblasti umenia a kultúry v našom školskom vzdelávacom systéme – počas lockdownu a dištančného vzdelávania bola výtvarná výchova predmetom, ktorý z rozvrhu „vypadol“ podobne ako ostatné výchovy – nevyučoval sa tak niekoľko mesiacov. Výnimkou bola dištančná výučba stredných škôl a gymnázií, kde sa vo väčšine prípadov zachoval pôvodný rozvrh a preniesol sa do online priestoru aj s predmetmi Umenie a kultúra či Dejiny výtvarnej kultúry/Dejiny umenia. Pre absenciu či podceňovanie významu tejto vzdelávacej oblasti sme program zamerali na prepájanie vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra s ďalšími predmetmi a oblasťami ako napríklad dejepis, občianska náuka či slovenský jazyk a literatúra.

Pretože tie ostatné oblasti nie sú našou odbornou doménou, podarilo sa nám rozvinúť veľmi dobré spolupráce s ďalšími odborníkmi a odborníčkou. Spolu s Čenkom Pýchom a Bohumilom Melicharom z Ústavu pro studium totalitních režimů, Tomášom Kriššákom z Nadácie otvorenej spoločnosti, Jakubom Kobelom z Akadémie kritického myslenia, edukátorkou dramatickej výchovy Ivou Vachkovou a umelcami Martinom Piačekom a Pavlom Prekopom sme potom vytvorili sériu metodických listov pre pedagógov a pedagogičky či pracovných listov pre žiakov a žiačky, ktoré sme predstavili aj na webinároch a online workshopoch². V tomto príspevku by sme radi priblížili aspoň niektoré z metód, ktoré boli ich súčasťou.

Základným kameňom pre galerijné vzdelávanie mimo priestoru galérie je pre nás webumenia.sk, verejne dostupná databáza zdigitalizovaných zbierok väčšiny domácich zbierkotvorných galérií. Počas spomínaných webinárov sme predstavovali aj rôzne námety na využitie práce s obrazovými prameňmi, ktoré sú primárnym dôvodom, pre ktorý učители a učiteľky Web umenia navštevujú. V samostatnej

2 Metodické materiály aj pracovné listy sú siahnuteľné na adrese: <https://akciazet.sng.sk/pridane/metodicke-materialy-pre-pedagogov>

sekcii Vzdelávanie sa potom nachádzajú už samotné metodické materiály a odkazy na ďalšie podstránky SNG so vzdelávacím obsahom. Aj príklady súvisiace s Akciou ZET.

2 Vzdelávacie materiály – metódy, ciele a námety na využitie v školskom prostredí

Pri príležitosti predstaveného výstavného projektu Akcia ZET vznikli metodické a pracovné listy zamerané na tri vybrané témy: 50. roky ako dejepisná téma; autorstvo, originál, plagiat a kritické myslenie vo vyučovaní. Pre dané historické obdobie a náročnosť tém sú určené posledným ročníkom základných škôl a stredným školám. Metodické listy slúžiace pedagogičkám a pedagógom obsahujú metodické pokyny pre jednotlivé vzdelávacie aktivity. Okrem zvoleného spôsobu práce a postupu je samostatne zdôraznený výchovno-vzdelávací cieľ, čo napomáha lepšej orientácii v tom, aké zručnosti a kompetencie žiaci a žiačky získajú. Z rovnakého dôvodu sú samostatne uvádzané aj doplňujúce otázky, ktoré umožňujú ďalej rozvíjať aktivity a diskusiu v prípade, že je na to dostatok priestoru. Dôležitou súčasťou metodických listov sú odkazy na ďalšie užitočné zdroje či tezaurus vybraných termínov a problémov, v prípade, že pedagógovia a pedagogičky nie sú hlbkovo zorientovaní v problematike. Pre naplnenie vzdelávacích cieľov, metodiky obsahujú aj námety na záverečné zhodnotenie aktivít. Vďaka tomu žiaci a žiačky lepšie porozumejú zámerom aktivít, čo je jednou zo zásad rešpektujúceho prístupu vo vzdelávaní.

Ďalšou formou vzdelávacích materiálov je formát pracovných listov, ktoré sú určené priamo pre žiakov a žiačky. Obsahujú pokyny k jednotlivým úlohám, obrazový a textový materiál, priestor pre poznámky aj otázky na zamyslenie. Tento formát je často žiadaný ako „hotová“ pomôcka najmä z časových dôvodov. Každý pracovný list má doplnenie v podobe metodiky pre učiteľky a učiteľov.

Všetky vzdelávacie materiály skúmajú spomínané témy aj cez prizmu kultúry a výtvarného umenia, pričom práve umenie a konkrétne príklady diel často slúžia ako motivačný prostriedok do diskusií, stávajú sa predmetom analýzy či iných cvičení vedúcich k hlbšiemu porozumeniu politických či sociálnych problémov spojených so skúmaným obdobím. V tomto smere majú ambíciu naplňať jeden zo stanovených cieľov vzdelávacieho štandardu pre oblasť Umenie a kultúra, konkrétne *„rozvíjať činnosť orientovanú na vyučovanie teda v ňom napomáhať žiakom nielen si pamätať hotové významy, ale vytvárať nové poznatky prostredníctvom skúmateľských*



Obr. 3 Marcel Mališ maľuje autorskú kópiu pôvodného diela v átriu SNG.
Foto: Juraj Starovecký

a interpretačných metód.“ (ŠPÚ ISCED3A UKL, s. 1) Práca s reprodukciami umeleckých diel prináša obohatenie a rozšírenie výučby o ďalšie metódy a obsahy či rôznosť nazerania na jeden fenomén.³ Uplatnenie týchto zásad sledujú aj nasledujúce metodické prístupy.

2.1 Vzťah originálu a kópie. Nové možnosti videnia.

Maliar Marcel Mališ vytvoril *autorskú kópiu* strateného diela – slúžilo mu ako predloha, z ktorej vychádzal a v mnohom sa jej pridržal. Podstata – nielen jeho nového diela, ale celého výstavného projektu – tkvie však v zmenách, ktoré do maľby zakomponoval. Vynechanie, pozmenenie či prídanie, veľakrát detailov, spolu s mierne upraveným názvom, no s jasným odkazom, súvisí práve s potrebou otvoriť túto tému, kriticky ju prehodnotiť a vidieť pôvodné dielo i jeho kontext v novom svetle. Na to môže slúžiť krátka motivačná aktivita z metodického listu *Autorstvo*,

³ Viac o možnostiach výučby tém spojených so stalinizmom a ďalšie praktické námety je možné nájsť na <https://www.webumenia.sk/clanok/dejepis-stalinizmus>

*originál, plagiat.*⁴ Je zameraná na odhaľovanie a pomenovanie rozdielov medzi originálom a autorskou kópiou. Žiaci a žiačky dostanú v digitálnej alebo vytlačenej podobe reprodukcie oboch maliieb, v prípade tlačenej verzie by mala byť tlač čo najkvalitnejšia. Pracujú metódou komparácie – obidve diela si najprv samostatne detailne pozrú a následne môže celá skupina o zisteniach spoločne diskutovať. Pred diskusiou je vhodné prezradiť názov nového diela. Následne je možné rozprávať sa o význame, ktorý vďaka týmto zmenám vzniká: jemne zmenené výrazy tváří, kedy sa oslavný úsmev mení na rozpačitý úšklábok, iné predmety v rukách postáv a napokon najväčšia zmena oproti pôvodnému dielu, ktorou je chýbajúca hlavná postava obrazu, Stalin. Metóda komparácie podnecuje venovanie pozornosti každému detailu, odhaľovanie či vytváranie súvislostí aj zmenu vo videní jednej veci na základe porovnania s druhou. Spojená s diskusiou umožňuje žiakom a žiačkam postupne odhaľovať možné zámery a verbalizovať vlastný pocit a videnie pôvodného obrazu pod vplyvom autorskej kópie. Takto je možné otvoriť tému budovania kultu osobnosti, manipulácie so skutočnosťou, ideológie a propagandy, aj tému vzťahu originálu a autorskej kópie. Hoci aktivita neposkytuje ďalšie nástroje a metódy na hlbšiu analýzu a oboznámenie sa s menovanými javmi, môže slúžiť ako veľmi dobrý východiskový moment a katalyzátor záujmu žiakov a žiačok. Novovzniknutá maľba podnecuje kriticky prehodnotiť pôvodné dielo, ale aj opätovne sa zamýšľať nad dobou a kontextom, v ktorom vzniklo.

2.2 Prepis reality. Mechanizmy menenia pohľadu.

Podobnú metódu ako predchádzajúca aktivita využívajú aj ďalšie z metodického materiálu, ktorý sa venuje obdobiu stalinizmu v rámci vyučovania dejepisu.⁵ V prvej časti aktivity s názvom Lepšia skutočnosť sa pracuje taktiež s komparáciou dvoch výtvarných diel – v tomto prípade z rovnakého obdobia (Mária Medvecká: *Odovzdávanie kontingentu na hornej Orave*. 1951. Oravská galéria a Martin Martinček: *Odovzdanie kontingentu*. 1955–1960. Slovenská národná galéria). Ich obsahové i formálne porovnanie smeruje taktiež ku kritickému zhodnoteniu udalosti, ktorú obe diela zachytávajú. Navyše, otvára sa pri nich tiež priestor na porovnanie možností dvoch rôznych médií, maľby a fotografie, ktoré môžu využiť pri snahe o manipulovanie so skutočnosťou.

4 Celý metodický materiál k tejto téme je možné nájsť na https://akciazet.sng.sk/storage/279/Metodicky%3BD-list_autorstvo,-origin%3%A1,-plagi%3%A1t.pdf

5 Celý metodický materiál k tejto téme je možné nájsť na: https://akciazet.sng.sk/storage/278/metodicky_list_Dejepis-final.pdf

Druhé cvičenie tejto aktivity vychádza z rovnakého princípu – istým spôsobom negatívna udalosť či niečia skúsenosť prezentovaná pozitívne. V tomto prípade sa ale pracuje s textom, konkrétne s úryvkom z rozhovoru členov Zväzu českých výtvarných umelcov s výtvarníkom Emilom Fillom. Predmetom rozpravy boli diela Emila Filla, ktoré mali byť vystavené. Z krátkeho úryvku vyplýva, aký postoj mal Zväz k Fillovým dielam, čo mu na nich prekážalo a aký bol jeho zámer. Tieto momenty môžu žiaci a žiačky identifikovať po dôslednej analýze – to predpokladá pozorné prečítanie a porozumenie textu. Analýza obrazového či textového materiálu umožňuje hlbšie ponorenie do témy či problému, z čoho prirodzene vyvstávajú ďalšie otázky, na ktoré je nutné hľadať odpovede. Často tiež napomáha lepšie porozumieť širšiemu kontextu. Charakter celej diskusie s Emilom Fillom zdôrazňuje informácia pripojená na konci textu, teda že výstava napokon povolená nebola. Následná spoločná diskusia slúži na zdieľanie zistení, ale i pocitov žiakov a žiačok. Analyzovaný text, ktorý je veľmi osobný, môže dobre slúžiť na vcítanie sa do prežívania hlavnej postavy. Podporiť je to tiež možné pomocnými otázkami. Nie je nutné mať znalosti o charaktere sledovaného obdobia, ani o prevádzke spojenej s umením, napriek tomu je možné vyčítať z neho ťaživosť, bezmocnosť, nespravodlivosť. V druhej časti aktivity je úlohou napísať správu o tejto diskusii, ktorej cieľom je však podať pozitívny dojem zo stretnutia. Potrebné je však zachovať pôvodnú obsahovú líniu, no celú udalosť prispôbiť požadovanému zámeru. Odstránením, pridaním, prikrášením či nahradením vybraných slov vznikne istým spôsobom scenzurovaný text. Pri vyhodnocovaní je vhodné so žiakmi a žiačkami analyzovať ich postupy a výsledky, teda spätne pomenovať a zamyslieť sa, ako do textu zasahovali a prečo. Analýza textu a ich vlastný prepis vedie opäť ku kritickému nazeraniu na vybranú udalosť, jej zhodnoteniu a v závere sa otvára priestor aj na úvahu, ako by takúto správu mohol vnímať samotný Filla, ktorého spomienky by boli úplne odlišné.

2.3 Kritické (za)myslenie (sa). Argumenty, prehodnocovanie a aktuálny kontext.

Premyslenie, odprezentovanie a obhájenie vlastného názoru je v súčasnosti jedna z kľúčových kompetencií, no v školskom prostredí jej nadobúdaniu stále nie je venovaný dostatočný priestor. Jej rozvíjaním sa zaoberá záverečná reflexívna aktivita z metodického listu *Kritické myslenie vo vyučovaní*.⁶ Ako motivácia je zvolená akcia umelkyne Veroniky Šramatyovej *Biely papier* (2000), ktorá rozdávala náhodným

6 Celý metodický materiál k tejto téme je možné nájsť na: https://akciazet.sng.sk/storage/283/AKCIA-ZET_metodicky_list_Kriticke-myslenie.pdf

okoloidúcim na ulici hárký čistého papiera. Žiaci a žiačky uvažujú, aký mohol byť zámer autorky a najmä nad tým, ako by s darovaným hárkom sami naložili. Samotné zadanie tejto úlohy spočíva vo vyplnení prázdneho priestoru v budujúcom sa novom školskom systéme. Súvis so školským prostredím a jeho fungovaním môže motivovať žiakov a žiačky k väčšiemu záujmu oň, no zároveň aj pedagóga či pedagogičku k pozornejšiemu načúvaniu aktuálnym potrebám jednotlivcov i kolektívu. Úloha vyžaduje zohľadnenie kontextu, hľadanie možných riešení, preskúmanie výhod i nevýhod navrhovaných nápadov a stratégie na ich obhájenie. Dôležitým momentom je stretnutie všetkých názorov a argumentov v spoločnej diskusii. Metóda argumentácie zahŕňa formulovanie a prezentovanie vlastného názoru, využívanie už nadobudnutých poznatkov a vlastných skúseností, počúvanie druhej strany a vedie tiež k osvojovaniu si adekvátnej a kultivovanej reakcie na odlišný názor. Potrebné je tiež vysvetliť žiakom a žiačkam, že úspech nespočíva len v presadení vlastného názoru a presvedčenia druhej strany, ale častokrát aj v ochote pozmeniť pôvodné stanovisko na základe rozumnej protiargumentácie. Trieda by sa mala kriticky a objektívne zamyslieť nad prezentovanými ideami, zohľadniť ich v kontexte aktuálneho školského systému, zhodnotiť ich prínos, uvažovať nad úpravami. Aktivita využívajúca tieto princípy je vhodným záverečným zamyslením sa pri akejkol'vek preberanej téme, s vhodne nastaveným zadaním a otázkami. Okrem toho, že ponúka cennú spätnú väzbu pedagogičke a pedagógovi, dáva tiež žiakom a žiačkam signál, že aj ich názor bude vypočutý, čo pomáha budovaniu zdravého sebavedomia i rešpektujúcich vzťahov.

Záver

Jedným z cieľov metodických materiálov, ktoré vznikli pri príležitosti výstavného projektu Akcia ZET, je hľadanie presahov do súčasnosti, čím umožňujú žiakom a žiačkam pozrieť sa na historické témy a udalosti aj z vlastnej perspektívy a napomáhajú tak ich lepšiemu porozumeniu. Okrem toho je v nich kladený dôraz na medzipredmetové prepájanie – cez výtvarné umenie približujú historický, sociálny či politický kontext. Ich snahou je motivovať učiteľov a učiteľky rôznych vzdelávacích oblastí k využívaniu reprodukcí umeleckých diel ako plnohodnotných pedagogických pomôcok. Metódy predstavené vo vybraných aktivitách – analýza, komparácia, argumentácia – sú základom pre rozvíjanie kritického myslenia aj ďalších dôležitých zručností, čo u nás v rámci vyučovania veľmi často absentuje. Tieto metódy je možné pri starostlivo zvolenom pedagogickom prístupe veľmi dobre uplatniť pri práci s umeleckými dielami či ich reprodukciami. V Slovenskej

národnej galérii veríme, že práve to je potenciál umeleckých diel v rámci súčasného vzdelávania v najrôznejších oblastiach.

Zdroje

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Vzdelávací štandard predmetu Umenie a kultúra pre gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. [cit. 2021-12-20]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/7902.pdf>

Autorky

PhDr. Miroslava Mišová

Oddelenie galerijnej pedagogiky Slovenskej národnej galérie v Bratislave
E-mail: miroslava.misova@sng.sk

Mgr. Barbora Tribulová, PhD.

Oddelenie galerijnej pedagogiky Slovenskej národnej galérie v Bratislave
E-mail: barbora.tribulova@sng.sk

Obraz nebo „obrázek“? Podpora vizuální gramotnosti v přípravě budoucích učitelů 1. stupně ZŠ

Image or „Picture“? Support of Visual Literacy in Primary School Teacher Trainees

Zuzana Pechová, Hana Valešová

Anotace

Príspevok sa zaoberá aktuálnymi otázkami špecifik výtvarného vzdelávania v pregraduálnej príprave budúcich prvostupňových učiteľů. Prezentuje súčasné pojetí výtvarné edukace v praxi a zamýšľá sa nad podmínkami a príčinami pretrvávajících zažitých představ o podobě a výsledku výtvarného úkolu. Samostatným blokem je prípadová studie prezentující konkrétní výtvarná zadání směřující k podpoře vizuální gramotnosti studentů. Závěr textu reflektuje možnosti, souvislosti a limity proměny způsobu nahlížení na smysl výtvarné edukace v praxi u budúcich učitelů 1. stupně základní školy.

Klíčová slova

pregraduální příprava učitelů 1. stupně ZŠ, výtvarná výchova, vizuální gramotnost, výtvarný úkol, výtvarné myšlení

Abstract

The paper deals with current issues of the specifics of art education in the undergraduate training of future primary teachers. It presents the current concept of art education in practice and considers the conditions and causes of persistent ideas about the form and outcome of the art task. A separate part is a case study presenting specific art assignments to support students' visual literacy. The text's conclusion reflects the possibilities, context and limits of the change in the way of looking at the meaning of art education in practice for future primary school teachers.

Keywords

undergraduate primary school teachers, art education, visual literacy, art task, art thinking

Úvod

Praktické zkušenosti s výtvarnými činnostmi v přípravě budoucích učitelek a učitelů na prvním stupni základní školy jsou prostorem, který stojí před výzvami nejen aktuálního dění ve školství (možnosti online prostoru pro vzdělávání) a společnosti (fake news, manipulace vizuálními prostředky), ale také výzvami dlouhodobějšího charakteru (akcentace důležitosti vizuální gramotnosti). Mezi takové výzvy patří bezesporu překonávání zažitých stereotypů o povaze, cílech, náplni a výstupech výtvarné výchovy, překonávání zažitých očekávání, jak má výtvarná výchova a její výsledky „vypadat“ (Galajdová, 2010; Štěpánková, 2013; Valešová, Pechová, 2020).

Důležitou součástí pregraduální přípravy učitelů v oblasti výtvarné pedagogiky tvoří směřování studentů k transformaci jejich přístupu k výtvarnému vzdělávání tak, aby odpovídal současným oborovým tendencím. Jde hlavně o opuštění zažitých představ o výsledné podobě výtvarného úkolu, o promyšlené plánování s cílem pracovat v praxi s obrazy ve smyslu vizuálně obrazných znakových systémů (srov. Vančát, 2009) a ne „obrázky“.

Prostřednictvím cíleného výběru aktivit a promyšleného zadávání činností lze u studentů postupně rozvíjet jejich přístup ke kvalitnímu plánování úkolů ve výtvarné výchově. Vzhledem ke specifické charakteristice studentů studijního progra-

mu Učitelství pro 1. stupeň a obsahu příslušného studijního programu, ve kterém výtvarně zaměřené předměty tvoří pouze malou část oborově rozsáhlého celku, se jako velmi důležitý jeví důraz na praktické ověřování teoretických poznatků a prožitou výtvarnou činnost.

1 Kontext

Pregraduální příprava prvostupňových učitelek a učitelů má svá specifika stejně jako každý studijní program vysoké školy, a jako každý stupeň školství, pro který se studentky a studenti připravují. Na rozdíl od učitelství odborných předmětů pro 2. stupeň základní školy a pro střední školy jsou ale budoucí prvostupňoví učitelé vzdělávání ve velké oborově širí proto, aby mohli kvalifikovaně vyučovat všechny předměty primárního školství. To s sebou nese časové nároky na studium i požadavek pojmout do potřebné úrovně množství znalostí z různých oborů a výzvy v podobě nutnosti zorientovat se také v oblastech, které nejsou nutně předmětem osobního zájmu studentek či studentů. Během pětiletého magisterského studia studenti povinně absolvují množství rozdílných oborových disciplín bez ohledu na individuální dispozice a osobní vztah k jednotlivým předmětům či oborům. U expresivních předmětů se setkáváme nejen s rozdílným přístupem k výtvarným, hudebním či dramatickým disciplínám, ale také s odlišnou vstupní úrovní, se kterou studenti zahajují studium.

Z naší praxe a interních anketních šetření, která dlouhodobě realizujeme s nastupujícími studentkami a studenty programu Učitelství pro 1. stupeň, vyplývá, že pouze 15 % studentek a studentů uvádí výtvarnou výchovu jako předmět osobního zájmu a preference mezi všemi obory studovanými v tomto programu. Dále se ukazuje, že 62 % studentek a studentů se s výtvarnou výchovou setkala naposledy na základní škole. Absence výtvarné výchovy na střední škole se u nich promítá nejen do vztahu k výtvarnému vzdělávání, ale také do jejich znalostí, dovedností, zkušeností a sebedůvěry ve vlastní tvořivé schopnosti. V pregraduální přípravě tak poměrně významná část studujících nemá dostatečné znalostní a zkušenostní základy pro práci na požadované úrovni studovaného programu a tuto nedostatečnost během studia velmi obtížně překonává.

V současném studijním plánu programu Učitelství pro 1. stupeň na domovské univerzitě autorek tohoto příspěvku je příprava na výuku výtvarné výchovy realizována povinnými předměty *Výtvarné vyjadřování* (tři semestry) a *Didaktika*

výtvarné výchovy (jeden semestr). Nabídka povinně volitelných předmětů sice obsahuje další výtvarně zaměřené semináře k prohloubení studiu, ale pokud se student chce profilovat jinak, než výtvarně, zvolí si předměty, které nejsou s výtvarnou tvorbou či výchovou spojeny. V případě, kdy student končí s výtvarným vzděláváním v 9. třídě základní školy (na střední škole už výtvarnou výchovu nemá) a absolvuje pouze čtyři semestry povinné výuky, je jeho příprava pro výtvarnou praxi minimální.

Na prvním stupni základní školy je výtvarná výchova součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura. Obvykle je ve školách vyučována jako samostatný předmět, někdy také ve spojení s pracovními činnostmi. Způsob a úroveň obsahu a vedení výuky výtvarné výchovy může ovlivňovat řada faktorů, z nichž dále představujeme ty, které jsou pro další text našeho příspěvku relevantní.

Mezi ostatními předměty si výtvarná výchova z hlediska vzdělávací důležitosti stále zachovává podřadnou pozici oproti přírodovědně či jazykově zaměřeným předmětům. Tyto „hlavní“ předměty mají oporu v širším teoretickém zázemí a tradici, *„výtvarná výchova si své místo musí stále aktivně definovat, často dokonce v rozporu s tradičním laickým chápáním jejího obsahu“* (Kitzbergerová, 2014).

Na výtvarnou výchovu je stále nahlíženo jako na předmět odpočinkový a leckdy zbytný, v případě nutnosti využívaný jako prostor pro dohánění učiva dalších předmětů. *„Za povšimnutí stojí pozice výtvarné výchovy v hierarchii předmětů. Všichni víme, že výtvarná výchova nikdy nebyla a není ve škole zařazována do skupiny tzv. hlavních předmětů, neboť má jen malou váhu z hlediska budoucí profesní volby žáků. (...) To ukazuje na stále přetrvávající pozitivistický diskurs, v němž se pohybuje přemýšlení o programech vzdělávání. Užitečnost předmětů vyplývá ze společenské a ekonomické reality a rapidně se proměňující kultury. Jak to, že v době vizuální kultury a komunikace, v době neuvěřitelného dění v oblasti vizuality není ve škole výtvarná výchova středem všeho dění a jedním z hlavních předmětů?“* (Fulková, 2008, s. 100).

Také obsah hodin výtvarné výchovy je často ovlivňován vnějšími očekáváními a tlakem ze strany školy, kolegů, vedení školy (např. zajišťování výzdoby školních prostor), představami rodičů nebo samotných dětí (vyžadování produkce „krásných obrázků“) apod. V praxi výtvarné výchovy na 1. stupni základních škol často převládá produkce takzvaných „výrobků a výkresů“, při nichž učitelky a učitelé setrvávají ve stereotypních námětech nebo vzdělávací obsah mylně

vkládají do samotného námětu či techniky (Šobáňová, 2015). S takovým pojetím se děti nezdávkou setkávají již v předškolním zařízení, kdy spontaneita a tvořivost bývá korigována realizací úkolů, které jsou založené na produkci výtvarů podle přesného návodu a konkrétní předlohy. Plánování takových výtvarných činností zdánlivě usnadňuje dostupnost katalogů námětů a internetových inspiračních zdrojů volených podle výsledného vzhledu, nikoli smysluplného vzdělávacího obsahu.

Současné pojetí výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech nicméně akcentuje rovnocenný důraz na všechny tři tvůrčí procesy výtvarného vzdělávání – tedy nejen tvorbu, ale také vnímání a interpretaci, které všechny vedou k definovaným cílům výtvarné výchovy (srov. RVP 2021, Šobáňová, 2015).

Mezi tyto cíle patří také rozvoj vizuální gramotnosti. Vizuální gramotnost není pojem nový, použili ho například L. J. a F. B. Ausburn (1978, s. 291) a souhrnně jím označili soubor schopností a dovedností porozumět vizuálnímu materiálu, myslet a učit se v jeho termínech a používat ho při komunikaci s okolím. Fulková (2002) popsala mnohovrstevnatost vizuální gramotnosti v definovaných složkách percepční senzitivity, kulturního habitu, schopnosti kritického myšlení, estetické otevřenosti a schopnosti vizuální výmluvnosti. Přestože se tento pojem v rámcovém vzdělávacím programu (RVP ZV 2021) přímo neobjevuje, souvisí s ním jmenované *pochopení a užívání jazyka umění, vnímání vztahů umění a kultury, formování a kultivování vlastní osobnosti*. Je tedy zřejmé, že současné kurikulární dokumenty jsou postaveny na těchto známých obsazích vizuální gramotnosti.

2 Naučené přístupy ve výtvarné výchově jako východisko změny

Cílem našeho projektu bylo nabídnout a realizovat výtvarná zadání směřující k podpoře vizuální gramotnosti studentů tak, aby docházelo k jejímu posilování proměnou sdílených představ a naučených přístupů ve výtvarné výchově. Jsme přesvědčeni, že u studentek a studentů studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ je právě akcentace na zprostředkování zážitků, získání nových zkušeností a participativní přístup základem pro a) potřebnou proměnu jejich nahlížení na výtvarnou výchovu jako vzdělávací předmět s vlastním učebním obsahem a b) obrušování síly a hloubky nefunkčních zažitých návyků.

Z potřeby zúžit a pojmenovat ty jevy, na které se hlouběji zaměřujeme při koncipování praktické výuky studentů, jsme formulovali čtyři kategorie, kterým se na dálku budeme věnovat podrobněji.

Obraz, nejen „obrázek“

První kategorie odkazuje na tendence vyhledávat a volit úkoly líbivé, „vystavitelné“ (myšleno vhodné pro prezentaci na školních nástěnkách apod.) a okolím očekávané, tak zvané „obrázky“. Hledání prvoplánové dekorativnosti je způsobeno mimo jiné nekritickým nahlížením na dnes velmi lehce dostupné nápady či náměty z internetu, kde kvantita informací a zdrojů znesnadňuje selekci kvalitní inspirace. Převládání plošné tvorby na úkor prostorového vyjadřování je motivováno domnělou potřebou vystavit „obrázek“ v omezených instalačních možnostech školních tříd a chodeb. Přejímáním takovýchto úkolů dochází k absenci samostatného koncipování výtvarného úkolu učitelkou či učitelem, které by umožnilo cílení koncepce na konkrétní skupinu, či dokonce určitý den či čas, kdy výuka probíhá. Převážná většina úkolů této kategorie není zaměřena na tvůrčí proces, ale na výsledek, a tak dochází k omezení různorodosti přístupů k řešení úkolu a minimální diferenciaci žakovských výstupů.

Materiálový minimalismus

Tato kategorie se týká představy o kvalitě výtvarného úkolu podmíněné množstvím a neobvyklostí použitého materiálu, pomůcek či postupů. Představa „čím víc, tím líp“ nebo „čím pestřejší, tím hezčí“ je podporována nejen již zmíněnou dostupností internetových nápadů, ale také marketingovou vtíravostí některých vydávaných publikací rukodělného charakteru. Opustit snahu o velký efekt, šok, bombastičnost a pestrost je obtížné, protože mnozí studenti vidí inovaci a originalitu výtvarného úkolu právě v přehnané „netradičnosti“ materiálové či technické. V praxi tak paradoxně dochází k absenci používání „obyčejné tužky“ a základních kresebných či malířských technik, rozvíjejících zručnost i elementární technické dovednosti.

Materiálový minimalismus umožňuje návrat k výtvarné zručnosti, kultivaci vkusu a estetické citlivosti žáků. Zároveň nutí kvalitně promyslet úkol a definovat vzdělávací cíle. Přístupem v duchu této kategorie získáváme rozšířený prostor v podobě celého vizuálního aspektu naší kultury a společnosti. Materiálový minimalismus podporuje odklon od tradiční představy výtvarné výchovy s produkcí „obrázků“ a postupně vede k interdisciplinaritě a multimedialitě.

Tato kategorie je v současné době aktuální také ze sociálního a ekonomického hlediska. Obzvláště v situaci, kdy školy řeší převedení prezenční výuky do online prostředí, které vyžaduje řešení výtvarných úkolů pouze s minimálními prostředky dostupnými v běžných domácnostech.

Zbytná popisnost

Tuto kategorii chápeme jako ohraničenost představivosti nutkavou popisností. Jde o příklady zakonzervované ilustrativnosti či inklinace k stereotypním námětům odpovídajícím věku vyučované cílové skupiny, jako je například sluníčko, domeček, postavička, zvířátko... Takové náměty samozřejmě k danému věku patří a jsou přirozeně v centru dětského zájmu, přesto je vhodné zařadit do výuky také jiné, nové a nečekané náměty a nebo nabídnout tyto časté náměty v odlišném kontextu, v nové situaci či s jiným přesahem. Nacházet výtvarnou hodnotu nikoliv v líbivém definitivním celku, ale vidět ji v základních výtvarných prvcích (bod, linie, barva, tvar, struktura, hmota...) je důležitým předpokladem kvalitního plánování výtvarné činnosti pedagogem, který vyučuje výtvarnou výchovu na 1. stupni základní školy. Proto je potřebné již během pregraduální přípravy transformovat konvenční tvořivost studentů v nekonvenční a rozšiřovat tematický rámec proměnou stereotypních námětů v náměty interdisciplinární, které odkazují k prekonceptům/ konceptům.

Umění tady a teď

S opakováním stále stejných námětů a úkolů se setkáváme nejen při koncipování výtvarných aktivit, ale také v seminárních nebo závěrečných pracích prvostupňových studentů. Pokud se vůbec vztahují k umění, tak se odkazují na stále tytéž autory, díla, klasické slohy, období či oblíbené staré umění. Populárními jsou všeobecně známá díla jako Mona Lisa, z umělců Picasso či Mucha, z období, slohů a směrů pravěk, baroko, kubismus, pop art. Přítomné jsou také úkoly nesprávně spojované s určitým stylem či tendencí, například land art v podobě lesních domečků pro zvířátka nebo neoimpresionismus jako obrázky tvořené tečkami pomocí drogistického zboží.

A kde je současné umění? Kde se skrývá tady a teď? Pod nánošem obav o nepochopení, složitosti interpretace a obtížnosti jednoduchého racionálního řešení se někdy skrývá nezalost, nedostatečná orientace ve všeobecných znalostech a v neposlední řadě také stále více se ukrajující časová dotace uměnovědných předmětů v rámci pregraduální přípravy.

Vztahujeme-li se k současnému umění, pohybujeme se ve stejné době, stejném prostředí a stejných problematikách jako ve vlastním životě. Témata a náměty současného umění reagují na známé a aktuální problémy. Současné umění pracuje se současnými technologiemi a na aktuálních platformách, kde se sdílí a šíří. Používá se současný jazyk či postupy a žijící umělci s námi mohou interagovat, buď oboustranně (např. na vernisážích), anebo prostřednictvím virtuálního prostoru. Oblast umění se obohacuje o celou neredukovanou šíři uměleckého světa. To, co nás oslovuje, si volíme sami, na rozdíl od historické a společenské selekce v encyklopediích a publikacích prezentujících „white dead men art“.

3 Zkušenost s tvorbou jako klíč k transformaci

V návaznosti na formulaci výše uvedených kategorií tvořících rámeč, ve kterém se má změna odehrávat především, představujeme tři výtvarné úkoly, které jsme realizovali se studenty 2. – 4. ročníku studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Koncepce výtvarných úkolů sledovala vždy daná kritéria a obsahovala tyto aspekty:

Úkol přesahuje k současnému výtvarnému umění. Námět, technika, či použité výrazové prostředky jsou přítomny v současné výtvarné scéně, která slouží jako motivační či reflektivní část úkolu.

Úkol vždy umožňuje širokou možnost volby zpracování, variování a přesahu k různým způsobům realizace.

Úkol je splnitelný. Jeho zadání a vypracování není náročné finančně, materiálově a prostorově. Není závislý na přístupu k ateliéru či výtvarné učebně. Lze jej v případě potřeby realizovat doma a zadat online.

Kresba pohybem

Zadání prvního úkolu bylo velmi jednoduché, k činnosti studenti potřebovali pouze libovolný papír formátu alespoň A3, libovolný kresebný materiál, například tužku, rudku, pastelku, fix, propisku a pevnou podložku. Hrot nástroje umístili kamkoliv na papír a nechali ruku vést pohybem stroje či dopravního prostředku tak, aby stále zaznamenávali samotný pohyb, jeho přerušování, změny směru apod. Kreslit mohli také oběma rukama.

Cílem tohoto úkolu bylo vytvořit kresebný záznam, který byl limitován a zároveň generován vnějším vlivem – pohybem při jízdě autem, autobusem nebo jiným prostředkem. Výtvarný problém spočíval ve vytvoření dvou variant kresebného lineárního záznamu.

V současném umění je pohyb významným fenoménem. Jedná se o klasicky chápaný námět zobrazující něco nebo někoho v pohybu, ale také o pohyb samotný a způsoby jeho zobrazení. O to se pokoušely především modernistické směry počátku 20. století. Kinetismus dokonce nezobrazoval pohyb jako takový, pohyb se stal reálnou součástí uměleckého díla. Oscilografické umění fascinuje dodnes a stále se jím umělci zabývají. Nová média ve svých videoartových a internetových počinech s pohybem počítají, stejně jako s dalšími výrazovými prostředky. V současnosti lze pohyb sledovat třeba v uhlíkovém a křídovém umění Charlieho Forda, kinetických kresbách Heather Hansen či mixed-media dílech Haley Friesen a Nobuhira Sata. Za pozornost jistě také stojí multimedialní projekt Drawinginmotion, pracující s live výtvarnou prací na tabletech při dramatizaci s projekcí Michaely Bartoňové a kol.

Album náhod

Tento úkol měl podobu uceleného souboru jednotlivých experimentálně laděných výtvarných záznamů. Sestával z několika kroků: a) doplnění názvu ALBUM NÁHOD aneb...vysvětlujícím, vtipným, symbolickým nebo jiným upřesněním, nalezením odpovídajícího vztahu k tématu (náhoda předpokládaná/ nečekaná/ předstíraná), b) volba odpovídajícího způsobu a formy prezentace, c) doplnění krátkým doplňujícím textem (vlastní úvaha/reflexe pojmu, krátký slohový útvar, příběh, pohádka, poezie, haiku aj.), d) použití tří různých postupů (3 různá výtvarná zpracování, odlišný materiál, technika, postup.)

Cílem bylo vypracovat výtvarně zaměřené album jako inspiraci do školní praxe s důrazem na vybočení ze známého, obvyklého, naučeného. Nebát se hledat, zkoušet a experimentovat považujeme za důležité nejen při vlastní tvůrčí činnosti, ale také ve fázi rozmyšlení a plánování výtvarných úkolů pro žáky. Výtvarný problém řešil využití náhody ve výtvarném procesu a byl iniciován individuální volbou námětu, postupu a použitého materiálu. Nejednoznačné zadání úkolu směřovalo studenty dívat se kolem sebe, přemýšlet a hledat nové souvislosti tak, aby dokázali propojit vizuální a verbální stránku výtvarného úkolu.

Práci s náhodou zná současné výtvarné umění velmi dobře, ať už se jedná o spontaneitu nebo využití nahodilosti v experimentech romantismu, ve výtvarných technikách a samozřejmě ve směrech 20. století, které náhodu zakotvují ve svých manifestech (např. dadaismus či surrealismus). Náhoda v umění má dokonce svou typologii (cit. Čech, <https://artalk.cz/2020/01/03/nahodou/>), některé oblíbené výtvarné úkoly si dávali sami umělci (např. kolektivní kresba, Valentine Hugo, André Masson, Yves Tanguy). Umění 2. poloviny 20. století i to současné je s náhodou v symbióze. Prostor pro její uplatnění je samozřejmě přítomný také v nových médiích, za zmínku stojí třeba instalace Gerharda Richtera a Roberta Fillioula. Náhoda tak, jak s ní operuje představovaný úkol, je přítomna například v díle Jiřího Georga Dokoupila.

Parafráze skutečnosti

Zadání posledního úkolu mělo dvě úrovně: a) Maximálně zjednodušit tvary vyfočeného přírodního detailu a vytvořit minimalizovanou parafrázi z barevných papírů formou koláže. Volba barev nemusela zcela odpovídat reálnému stavu, parafráze se týkala také barevného posunu. b) Přeskládat stejné papírové barevné tvary a vytvořit alespoň 2 další kompozice — variace na první krok úkolu.

Cílem bylo sledovat ve vybraném zvětšeném přírodním motivu charakteristické linie a tvary. Reálný motiv abstrahovat do zjednodušených forem a využitím totožných prvků vytvořit nové kompoziční varianty s barevným posunem. Výtvarný problém byl založen na parafrázi přírodního detailu s využitím barevných ploch a tvarové minimalizace. Úkol byl inspirován dílem Tamase Horvatha.

Přesah k současnému umění vycházel z parafráze, která je v umění velmi širokým tématem a mohli bychom jí jistě věnovat více než odstavec textu. Postprodukce je výraznou záležitostí především od počátku 80. let minulého století a neubývá na intenzitě ani dnes. Transkripce vizuálně silných znaků se zabývá např. Bartek Marteka, manipulací s jednotlivými prvky obrazu a jeho dekonstrukci Ursus Wehrli, abstrahováním předlohy již zmíněný Tamas Horvath.

Zadání neočekávaných úkolů studenty zpočátku zaskočilo, většina z nich byla zvyklá tvořit podle předem daného striktního postupu. Bez přímého vedení se cítili bezradní a obávali se začít. Velmi brzy se ale ponořili do hledání různých variant, vzájemně porovnávali a diskutovali své nápady a výstupy.

„Velice mě bavilo tvořit tyto úkoly, akorát jsem měla vždy zprvu problém něco vymyslet. Nebo spíše mě hned po přečtení zadání něco napadlo, ale říkala jsem si, že to je nesmysl”. (Markéta)

„V životě by mě nenapadlo, co vše je možné vytvořit, co mohu vidět v naprosto obyčejných věcech a jak s nimi pracovat”. (Míša)

V reflexích studenti oceňovali inovaci a nový náhled na to, co doposud nezkusili, co nezažili. Ukázalo se, že na základě přímého prožitku a získání nové zkušenosti je možné opustit předchozí očekávání „pěkného obrázku”.

„V životě by mě nenapadlo, co vše je možné vytvořit, co mohu vidět v naprosto obyčejných věcech a jak s nimi pracovat”. (Petra)

Významným činitelem proměny studentských přístupů byla podoba samotných úkolů, jejichž řešení nebylo primárně založené na výtvarných dovednostech. Absence ideální předlohy eliminovala počáteční nechuť a obavy z nedosažení stejného výsledku či možného neúspěchu, odpadlo vzájemné porovnávání se a třídění do kategorií nejlepší – průměrný – nejslabší. Svoboda v individuální pojetí podpořila chuť vymyslet něco vlastního, neobvyklého, nového.

„Mně osobně to hlavně ukázalo, že není třeba, a to nejen v tvorbě, vždy hledat ve věcech vědu a složitosti. Ukázalo mi to také, že tvořit může opravdu každý a že se dá pojmout výtvarná výchova tak, aby to bavilo všechny, nejen rozené umělce, a nikdo aby se nemusel cítit špatně, pokud zrovna neumí například krásně kreslit”. (Veronika)

Směrování studentů ke změně náhledu na koncipování a smysl výtvarných úkolů je dlouhodobého charakteru. Zakořeněná představa o výtvarné výchově založené na činnosti končící souborem stejných výsledků podle předem daného návodu se totiž velmi obtížně překonává. Vlastním prožitím a pochopením smyslu výtvarného vzdělávání se studenti naučí vytvořit takové zadání, které umožňuje vlastní vklad a přesah i u mladších žáků a které zároveň podporuje rozvoj vizuální gramotnosti v souladu s požadavky RVP PV.

Závěr

V české odborné komunitě pedagogů vzdělávajících ve výtvarné výchově budoucí učitele 1. stupně základních škol je potřeba odklonu od šablonovitého způsobu zadávání úkolů v praxi dlouhodobě diskutována. Změna je však závislá nejen na faktorech, které jsme zmiňovali na začátku našeho textu. To jsou vnější podmínky, které určují, co se reálně ve školách při výtvarné výchově odehrává. Hmatatelné podmínky představují prostorové a finanční překážky, nehmátelné tvoří očekávání dětí, rodičů, vedení školy, tlak kolegů, a z těch osobních je to vůle, výdrž a příprava. Poslední zmíněný bod je přímo ovlivněn pregraduální přípravou učitelů. Z dlouholeté zkušenosti autorek textu nestačí o nutnosti změny a funkčních přístupech teoreticky poučovat, protože bez vlastní prožité zkušenosti se potřebné změny dostávají do praxe velmi pomalu.

V příspěvku jsme představili cestu výrazného zaměření na prožití a praktické zakotvení teorie s cílem postupně transformovat způsob nahlížení studentů na smysl výtvarné edukace. To považujeme za hybnou sílu změny, která se následně může odehrát také ve třídách a hodinách výtvarné výchovy na základních školách.

Literatura

- GALAJDOVÁ, Katarína. 2010. O pohybech konceptů ve výtvarné výchově na královéhradeckých školách. *Výtvarná výchova*. 2010, 50 (1), s. 17–21. ISSN 1210-3691.
- FULKOVÁ, Marie. 2002. Když se řekne... vizuální gramotnost. In *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 42(4), s. 12–14. ISSN 1210-3691.
- FULKOVÁ, Marie. 2008 *Diskurs umění a vzdělávání*, Praha: HaH.
- KITZBERGEROVÁ, Leona. 2014. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-667-3.
- AUSBURN Lynna J. a Floyd B. AUSBURN. 1978 *Visual Literacy: Background, Theory and Practice, Programmed Learning and Educational Technology*, 291–297, DOI: 10.1080/0033039780150405.
- MŠMT. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický. http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/

- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2015. *Metodický materiál v pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Katedra výtvarné výchovy PdF UP [online]. Copyright © [cit. 01.01.2022]. Dostupné z: <https://kvv.upol.cz/images/upload/files/Metodick%20material%20Sobanova.pdf>
- ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2013. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2021-12-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualnicislo&casopis=3&clanek=21.
- VALEŠOVÁ, Hana, Zuzana PECHOVÁ. 2020. *A na konci hodiny všechny pochválíme... Jak studenti učitelství vnímají stereotypní přístupy k výuce výtvarné výchovy?*, *Výtvarná výchova*, Praha, PF UK, p. 36–48, 13 pages, ISSN: 1210-3691, n. 1–2/2020, [Online]
- VANČÁT, J. 2009. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Předpoklady gnozeologické analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum. ISBN 978-80-246-1625-4.

Autorky

Mgr. Zuzana Pechová Ph.D.

PhDr. Hana Valešová Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Technická univerzita v Liberci

E-mail: zuzana.pechova@tul.cz

E-mail: hana.valesova@tul.cz

Problematika umělých obrazů: Mění současná vizualita dětskou představivost a obrazotvornost?

Problems of artificial images: Does contemporary visuality change children's imagination and imagery?

Petra Vichrová

Anotace

Příspěvek je zamyšlením nad otázkami vlivu současné vizuální kultury na výtvarnou tvorbu opírající se o skutečnost. Do jaké míry se na tvorbě vizuálních představ a jejich výtvarném zobrazení podílí bezprostředně vnímaná reálná skutečnost a skutečnost umělá, utvářená digitálními technologiemi.

Přísun a zpracování zrakových podnětů získaných z obou těchto zdrojů, mohou předjímat funkční změny a reprezentace vnějšího světa v mozku. Tam jsou budovány a ukládány představy podob tvarů dříve viděných, na základě neurologických procesů odehrávajících se v mozku. Text se pokusí nabídnout možnost, jak ve výtvarné tvorbě vyvažovat uměle konstruovanou skutečnost pěstováním citlivosti pro vnímání reálného světa tvarů.

Klíčová slova

skutečnost, digitální technologie, vizualita, představivost, neurologické procesy

Abstract

The paper is a reflection of the issues of the influence of contemporary visual culture on art based on reality. How much does the immediately perceived reality and the artificial reality shaped by digital technologies participate in the creation of visual imagination and its artistic representation? The supply and processing of visual initiation obtained from both of these sources may cause functional changes and representations of the outside world in the brain. There, ideas of shapes previously seen are built and stored, based on the neurological processes taking place in the brain. The text will try to offer the possibility to balance artificially constructed reality by cultivating sensitivity to the perception of the real world of shapes.

Keywords

reality, digital technology, visuality, imagination, neurological processes

Úvod

Text je věnován vlivu současné vizuální kultury na výtvarnou tvorbu opírající se o skutečnost. Zamýšlí se nad tvorbou vizuálních představ a způsobem, jak se na jejich výtvarném zobrazení podílí bezprostředně vnímaná reálná skutečnost a skutečnost umělá, která je formulována digitálními technologiemi. Zrakové podněty získané jak z reálné, tak i uměle konstruované skutečnosti, mohou předjímat funkční změny a reprezentace vnějšího světa v mozku. Pozornost proto směřuje k neurologickým procesům v mozku. Právě tam jsou budovány a ukládány představy podob tvarů dříve viděných. Přestože jsou současné technologie a jejich vizualita žákům blízká, nelze opominout ani tradiční přístupy a formy výuky, jakými jsou výtvarné studijní činnosti. Text se pokusí nabídnout možnosti, jak ve výtvarné tvorbě vyvažovat uměle konstruovanou skutečnost pěstováním citlivosti pro vnímání reálného světa tvarů, opírající se o soustředěné vnímání a pozorování skutečnosti.

1 Tvorba vizuálních představ

K základním pojmům při utváření vizuálních představ patří označení vjem a představa. Tyto dva pojmy jsou ve vzájemném dialogu a v mozku patrně používají stejné

dráhy. Pokud působí podnět, je vjem dost určitý a trvá. Co není vždy zcela jasné, je vizuální představa. Ta bývá častěji spíše mlhavá a postupně vyprchává. Je proto potřeba ji pěstovat a udržovat (Hosman, 2007). Ve vztahu k výtvarnému znázorňování se jedná o přenos mentálního, tedy vnitřního obrazu do vnější materializované podoby. Vizuální představy založené na zrakovém vnímání se podílejí na budování obrazotvornosti, častěji označované také jako imaginace.

Základ při tvorbě vizuálních představ představují informace z okolního světa, které k nám přicházejí prostřednictvím zraku. V mozku jsou údaje dále analyzovány a interpretovány do jednoduché grafické podoby na základě předchozích informací o světě. Paměť je těmito obecnými znalostmi definována a skrze vytvořené podoby věcí v mozku vnímá svět. Takto zformované představy slouží k orientaci při dalších setkáváních se s vnějším světem. V procesu učení se tato výchozí obecná znázornění dále vyvíjejí a ovlivňují další fungování našeho vnímání (Aumont, 2005; Eysenck & Keane, 2008). Jedná se o jakousi fúzi, kdy výsledná podoba věcí v mozku je abstrahována z naší předchozí zkušenosti a současně zahrnuje i informace nové, které porovnává s již existujícími podobami věcí uloženými v paměti. Tam také v průběhu vizuálního vnímání dochází k jejich identifikaci.

Na tvorbě představ, v procesu přijímání informací z okolního světa a jejich konfrontací s již uloženými tvary v mozku, se podílejí jak skutečné (reálné) objekty vnějšího světa, tak i současné uměle konstruované tvary. Protože dnešní vizuální kultura, více než v minulosti, je tvořena pomocí počítačových programů, jsme s touto uměle vytvořenou skutečností v permanentním kontaktu. Takovéto vizuální ataky se spolu se sdílením informací stávají fenoménem doby a dětská tvorba je často odrazem toho, co znají z médií a dalších komunikačních platform.

2 Procesy zrakového vnímání

Podíváme-li se, jak takové vidění funguje zjistíme, že paradoxně to o čem jsme přesvědčeni že opravdu reálně vidíme, pochází ve skutečnosti z naší mysli a z konkrétní organizace neuronových drah. Proto bychom mohli také říct, že vidíme to, co víme nebo že vidění je funkcí myšlení. Martin Velíšek popisuje vizuální vjem jako neurologickou pravdu (2018). Což zhruba znamená, že za uvědoměním si toho, co vidíme, mohou nervové buňky (neurony) v našem mozku.

Přestože nám může vidění připadat velice jednoduché a přirozené, není takováto představa zrakové zkušenosti tak přímočará. Než signál vstupující do oka dosáhne vědomé mysli a stane se vjemem, prochází rozsáhlými změnami a úpravami. Ty jsou charakterizovány optickými, chemickými a nervovými procesy (Aumont, 2005; Šikl, 2012). Optická část zpracování vizuální informace se vyznačuje převrácením obrazu na sítnici oka po průchodu světla oční čočkou. Chemické procesy probíhají na sítnici oka a dochází zde k přeměně světelné informace na nervový vzruch. Informace jsou dále nesený z oka do mozku nervovými vlákny složenými z množství nervových buněk. Místa, kde dochází k postupnému přenosu informací mezi nervovými buňkami se nazývají synapse. Takovýchto synaptických spojení je v mozku značné množství tvořící rozsáhlou síť, ve které dochází k neustálému zpracovávání informací. (Crick, 1997; Koukolík, 2000). Ale pravděpodobně to nejdůležitější se odehrává v jednotlivých zrakových oblastech mozku, kde dochází ke zpracování rozdílných kvalit vizuálního podnětu. Jedná se o mimořádně komplexní proces, kdy nervové buňky neustále reagují a vyhodnocují zrakové podněty přicházející z vnějšího světa (Koukolík, 2000; Šikl, 2012). Zjednodušeně bychom mohli říct, že objekt vidíme tehdy, pokud se neuronové buňky v mozku chovají určitým způsobem.

Je důležité si opět připomenout, že mozek zpracovává nově příchozí informace ve spojení s předchozími zkušenostmi a také že si uchovává reprezentace tvarů dříve viděných. Na základě toho nám mozek podá informaci o vizuální podobě předmětu. V této souvislosti je potřeba zmínit i fakt, že v mozku existují specializované neurony, které reagují pouze na určité pozice tvarů, jako je bod, vodorovná či svislá linie, směr atd. a na jiné polohy nereagují. To je nazýváno orientační selektivita, tedy odlišná aktivita nervových buněk na rozličné podněty (Orel, 2014, Koukolík, 2000).

2.2 Orientační selektivita a synaptická plasticita nervových buněk

Tato specializace nervových buněk na konkrétní orientaci vzniká na základě zrakové zkušenosti. Pokusy na koťatech (Michal & Moore, 1999)¹ bylo dokázáno, že je možné změnou nebo přizpůsobením prostředí ovlivnit tyto funkční specializaci neuronů. S tím úzce souvisí tvorba paměťových stop, které se vytvářejí ukládáním,

1 Koťata, která byla vychovávána v krabicích s horizontálními čarami, reagovala při odstranění krabice dobře na zrakové vjemy shodující se touto orientací, zatímco se zrakovými podněty a stimuly orientovanými v opačném úhlu měla problémy.

uchováváním a vybavováním si informací z vnějšího světa. Jedná se o reakci neuronů na dříve viděné nebo nové podněty, které jsou ukládány do dlouhodobé zrakové paměti, kdy současná zkušenost je transformována na budoucí vědomé vzpomínky (Orel, 2017, Mysliveček, 2009). Dovedeme si proto představit běžné předměty, protože jejich vizuální reprezentace máme uloženy v dlouhodobé paměti.

Vztah mezi funkční specializací neuronů a synaptickými spoji je taková, že podstatná část synaptických spojení (spojení neuronových buněk) v průběhu života vzniká, zaniká, udržuje se nebo zvětšuje. Ale také podléhá neustálým změnám díky tomu, na co opakovaně zaměřujeme svou pozornost. Při zvýšené dominanci určitých podnětů v procesu zrakového vnímání tak může docházet k upřednostnění některých nervových drah a spojení, ale také k potlačení aktivity jiných nervových spojení. Je to dáno reakcí mozku na vnější zrakové stimuly a přizpůsobením se novým vizuálním jevům (Koukolík 2014a, Orel, 2015). Což znamená, že dochází také ke změnám ve funkční specializaci neuronů. Výzkumy rovněž ukázaly, že narůstá objem těch oblastí mozku, které jsou aktivně používány. Vlivem zpracování nových informací z vnějšího prostředí v procesu učení vznikají nová synaptická spojení. Opakováním podnětů dochází ke zvýšení počtu a délky nervových vláken a tedy i k upevňování funkční specializace neuronů (Spitzer, 2014). Zde je důležité také zmínit, že zrakový systém je nejvíce plastický v raném dětství a že jen některá synaptická spojení jsou dána dědičností. Podstatná část synaptických spojení vzniká až vlivem zpracování nových informací (Koukolík, 2014a). To nás přivádí k úvahám, jaký vliv mohou mít na tvorbu představ a dětskou obrazotvornost umělá vizualita a všudypřítomné digitální technologie.

3 Současná vizualita a její vliv na vizuální představy

Z předchozích informací je zřejmé, že předměty viditelného světa pro nás představují vizuální podněty ke zpracování. Tvarová charakteristika toho, co nás obklopuje, je získávána zpracováním vizuálních informací v mozku. Jak už víme, náš zrak je podmíněn světem a aktuálně vnímaný objekt je srovnáván s různými interpretacemi téhož objektu uloženého v paměti. Člověk si tak postupně vytváří zásobu viditelného světa a opakované setkávání se s objekty vnějšího světa (reálného i toho umělého) vytváří návyky, které se odráží ve výsledné podobě vjemu v našem vědomí.

Už před dvaceti lety upozorňoval Ladislav Kesner na vstupování počítačově manipulovaného obrazu do našeho reprodukčního pole (2000). Současné obrazové

technologie a uměle tvořená skutečnost už dnes zcela určitě ovlivňují lidské vědomí. Naprostá většina obrazů, které v dnešní době vznikají, je zpracována strojovými systémy a stále častěji se vyskytují obrazy vytvořené čistě počítačovou animací. Vizualní prostor získává strojovou kvalitu elektronických obrazů, jenž jsou zbaveny individuality a je zde patrna i snaha o simulaci reality.

Enormní přijímání umělých vizuálních podnětů z vnějšího světa se pravděpodobně odráží i v procesu zrakového vnímání při vytváření představ. Tuto skutečnost je možné zaznamenat i ve školním výtvarném vzdělávání. Příklady z praxe naznačují, že např. při kresbě podle skutečnosti žáci často zakreslují podoby věcí, které se na pozorovaném předmětu nevyskytují, ale byly dříve odpozorovány např. z animovaných filmů a jiné uměle konstruované reality. Také při kresbě z představy si žák daleko častěji vzpomene a zakreslí logo známé značky než konkrétní tvar předmětu. Vančát v této souvislosti uvažuje, že je možné usuzovat, že tak jak přirozeně a automaticky přijímáme realitu vycházející z přírody, můžeme předpokládat, že začneme automaticky a přirozeně přijímat vizuální realitu vytvářenou současnými médii (2009). Je ale také potřeba připustit, tak jak nad tím uvažuje Nicholas Mirzoeff, že moderní vizuální technologie jsou součástí dnešního učení se vidět, které se časem neustále proměňuje a jak píše (podobně jako Velíšek) „*Jde zkrátka o to, že „vidíme“ vlastně naším mozkiem, a nikoliv očima.*“ (2018, s. 75).

Závěr

Můžeme uvažovat o síle vlivu současných médií na proměnu našeho bezprostředního autentického vidění, z čehož vyplývají i změny při zobrazování vnějšího světa v žákovské tvorbě. Nástup počítačově manipulovaného obrazu se tak stává v současném výtvarném vzdělávání velice aktuálním. Naléhavost vidíme především v tom, že dnešní žáci běžně konzumují elektronické obrazy a moderní média hojně používají. Pro pedagogy výtvarného oboru to klade otázky, kdy je žák ještě tvůrcem, kdy je jeho tvorba manipulovaná obrazem a kdy se stává otrokem umělé vizuality.

Neurověda nám ukázala, jak vnější podněty ovlivňují tvorbu vizuálních představ. Do dětských prací se tak stále častěji promítá vizualita spotřebního průmyslu, reklamy a komerce namísto osobitého přepisu reality. Také se zdá, že současná média a umělá vizualita jsou pro vnímání pohodlnější a žáci se daleko snadněji mohou stát pouhými konzumenty už hotových obrazů. Tím může docházet k ten-

denčnosti a příklonu k neuměleckým vizuálním formám. Jedním z přístupů, jak se můžeme ve výtvarné tvorbě pokusit o vyvažování umělého vizuálního slovníku, je zařazování výtvarné studijních činností do hodin výtvarné výchovy. Ty kladou důraz především na záměrné vnímání skutečných věcí a jejich autentický přepis. Zároveň podporují soustředěné pozorování a přispívají k udržení blízkého vztahu ke skutečnosti.

Na jedné straně se nelze unáhlit v závěrech, že dominance obrazových technologií na dětské vnímání je enormní, aby snad nahradila neovlivněný způsob vnímání. Ale také nelze podceňovat sílu vlivu uměle tvořené vizuality, která je a bude součástí dnešní doby, dané společnosti a dnešního učení se vidět.

Literatura

- AUMONT, Jacques. 2005. *Obraz*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 80-73331-045-7.
- CRICK, Francis. 1997. *Věda hledá duši*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0633-6.
- HOSMAN, Zdeněk. 2007. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 978-80-7394-001-0.
- KESNER, Ladislav. 2000. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitky umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-252-6.
- KOUKOLÍK, František. 2014. *Mozek a jeho duše*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-069-1.
- KOUKOLÍK, František. 2000. *Lidský mozek*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-379-X.
- MICHEL, George F. a Celia L. MOORE. 1999. *Psychobiologie: biologické základy vývoje chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-116-9.
- MIRZOEFF, Nicholas. 2018. *Jak vidět svět*. Praha: ArtMap. ISBN 978-80-906599-5-7.
- MYSLIVEČEK, Jaromír. 2003. *Základy neurověd*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-234-6.
- OREL, Miroslav. 2015. *Nervové buňky a jejich svět*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5070-5.
- OREL, Miroslav. 2017. *Vyšetření a výzkum mozku: pro psychology, pedagogy a další nelékařské obory*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5539-7.
- SPITZER, Manfred. 2014. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-872-7.
- ŠIKL, Radovan. 2012. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3029-5.

- VANČÁT, Jaroslav. 2009. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě: gnozeologické předpoklady analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1625-4.
- VELÍŠEK, Martin. 2018. Vybrané vidění jako viditelný výběr. In: *Vybrané vidění: Pozice a strategie výtvarné tvorby v procesu vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. s. 13–20. ISBN 978-80-7561-165-9.

Autorka

Mgr. et Mgr. MgA Petra Vichrová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita

České Budějovice

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita Brno

E-mail: petra.vichr@seznam.cz

Prostor obrazu

Picture space

Lenka Vilhelmová

Anotace

V předkládaném příspěvku jsou shrnuty osobní představy a zkušenosti, které vyplývají jednak z autorské tvorby a jsou zároveň formovány studijními poznatky a pedagogickou praxí a týkají se myšlenek o prostoru obrazu a zastavení času vyjádřeném prostřednictvím tvůrčího aktu za účasti emocí, za pomoci výtvarných uměleckých prostředků v ploše obrazu. V tomto případě je řeč převážně o díle kresebném či malířském. Prostor obrazu nese stopy umělcových myšlenek, pocitů, tím pádem nese i současně stopu času tvůrčího aktu. Tato práce se zabývá několika rovinami ... Jak citát nepochybně vyjadřuje přístup umělce k jeho tvorbě, jeho přístupem, kreativitou inspirací a technickými schopnostmi, všechny tyto aspekty jsou spojeny a vyplývají z povahy, vnímavosti a temperamentu.

Klíčová slova

obraz, prostor, nástroje, umělec, myšlenka, čas.

Abstract

The present article summarizes personal ideas and experiences that arise from the author's work and are also shaped by study knowledge and pedagogical practice and relate to ideas about image space and stopping time expressed through a creative act with the participation of emotions, with the help of visual arts in the area. image. In this case, it is mostly a drawing or painting work. The space of the painting bears traces of the artist's thoughts, feelings, and thus also bears a trace of the

time of the creative act. This work deals with several levels ... As the quote undoubtedly expresses the artist's approach to his work, his approach, creativity, inspiration and technical skills, all these aspects are connected and result from the nature, receptivity and temperament.

Keywords

image, space, tools, artist, idea, being, history, time

Úvod – Prostor obrazu

„*Maluje, protože nemůže jinak.*“ Trewin Copplestone¹, 1964

V předkládaném příspěvku jsou shrnuty osobní představy a zkušenosti, které vyplývají jednak z autorské tvorby a jsou zároveň formovány studijními poznatky a pedagogickou praxí a týkají se myšlenek o prostoru obrazu a zastavení času vyjádřeném prostřednictvím tvůrčího aktu za účasti emocí, za pomoci výtvarných uměleckých prostředků v ploše obrazu. V tomto případě je řeč převážně o díle kresebném či malířském. Prostor obrazu nese stopy umělcových myšlenek, pocitů, tím pádem nese i současně stopu času tvůrčího aktu. Tato práce se zabývá několika rovinami... Jak citát nepochybně vyjadřuje přístup umělce k jeho tvorbě, jeho přístupu, kreativitou inspirací a technickými schopnostmi, všechny tyto aspekty jsou spojeny a vyplývají z povahy, vnímavosti a temperamentu.

1 Prostor obrazu – zastavení času v prostoru

Být v obraze, znamená být sám, sám se sebou, se svým časem a být v prostoru.

Kant říká, že vnímat prostor je podmínkou zkušenosti. Vnímat prostor je podmínkou sebeuvědomění. Jinými slovy: Já neexistuje bez prostoru. I zcela vytržená rostlinka (Já) vlající ve vzduchoprázdnu je vědomým Já, ovšem vykořeněným, vyvrženým do bezrozměrného prostoru, rostlinka na hraně Ne-Bytí. Bytí je prostorové.

1 TREVIN COPPLESTONE, anglický malíř a spisovatel.

František Langer v Malířských povídkách popsal existenciální význam pouhé linky štětcem (ne napjatým provázekem, ale opravdu rukou vedeným) rozrážejícím plochu barevného plátna, zas a znovu bílá linka zařezávající se do červené plochy jako akt Vědomí a Bytí. Největší senzací skalních kreseb není podobnost s jelenem či psem, obrazy zkušenosti s jinými živočichy, ale samotná linie vrytá do kamene, tedy to, co člověka odlišuje od jím vnímaných – uvědomovaných živočichů. Ani král divočiny (lev) nekreslí, nezanechává ani vědomé stopy v čase – kresba v kameni či kosti je aktem vydělení člověka z živočišné říše a také prvním svědectvím lidské pýchy.

Myšlenka Genesis o velkém Tvůrci světa a kosmu pochází už z jeskyně, z linky ve skále. Už tehdy se ohlašuje ambice tvořit svět, usouvztažňovat jeho prvky, vidět je v čase a prostoru.

Po gotice, v níž je všechno pohybující se i statické v objetí Boha, on je ústředníkem všeho prostoru, myšlení, cítění, nehledě na to, že každá postava, předmět má svoji perspektivu, přichází renesance.

Přichází věk inženýrů. Vše se dá poměřit, rozvést do geometrických obrazců.

„Znovu přicházejí ke slovu nástroje rozumu, dědictví antické kultury, rozmetané barbarskými vpády v římském impériu, ale rozvíjené v muslimském světě. Latinskému géniu, zaměřenému na praxi a správu, byly cizí věda a filozofie, naproti tomu islámská vzdělanost, prostoupená řeckým myšlením, dosahuje velikého rozkvětu. Evropa se seznamuje s Euklidovými Základy, Avicennovým Zákonem. Averroovými Komentáři k Aristotelovi... Z islámské univerzity přichází nové znalosti. Logika, technika sylogismu, algebra, desetinný systém, používání nuly, základy přírodních věd, medicíny, astronomie; to jsou plody islámské vzdělanosti.“ (Mikeš, 1984, s. 205)

Rozhodující ovšem není všeobjímající úběžník, ale pozorovatel. Massacio se klaněl tomu obrovskému tělu Ježíše, synu Boha, ale hlavním faktorem – hrdinou jeho obrazu byl – sám Massacio, pozorovatel.

Rozhodující není vše objímající úběžník, ale pozorovatel, který se stává trvalou součástí horizontu. *„Prostupnost může uvozovat nový způsob bytí, v němž je neustále přítomno vědomí horizontu.“ (Holl, 2003, s. 305)* Nastává věk inženýrů, konstrukcí a strojů, mostů, urbanismu, dobývání surovin, dospívání s Bohem či nakonec i bez Něho. Ke konci této epochy se objevuje zakřivený prostor, svět bez Boha,



Obr. 1 Henri Matisse, *Tanec II*. 1910; Olej na plátně, 260 x 391 cm. Foto autora

člověk dominantní a osamocený, bezbožný. S tím i zbožná nostalgie. Kukátková komora a její deskriptiva se stala určujícím nástrojem vidění nového věku.

To je myšlenková osa Pierra Francastela v knize *Malířství a společnost* (Srov. Francastel, 2004).

Francastel vytěžuje kontext zobrazovacího instrumentáře prostoru. Jeho kniha je historií instrumentáře zobrazování prostoru. Problém je ve filozofické nedůslednosti.

Prostorem umění není prostor v obraze, ale prostor obrazu. A ten není jen uspořádáním předmětů v perspektivě prostorové a vzdušné, ale prostorem významů. Tento prostor je pak dotvářen a přetvářen v procesu vnímání a osvojování obrazu. Na slavném Matissově *Tanci* (viz obr. 1.) nás ani tak nezajímá zakřivený vrcholek Olympu, elipsa tanečního kruhu, ale divoká oslava, vítězný dionýský tanček na zakřiveném vrcholu zeměkoule, tam, kde již začíná kosmos – Tanec je zkratkou ve vši slávě i tragičnosti.

Prostor, ať už trojrozměrný, euklidovský, čtyřrozměrný atd. neexistuje. Existuje, určitě, alespoň v Umění, prostor Subjektu, Pozorovatele. Tvůrce a Příjemce. Tedy prostor kulturní. Ano, renesanční, ano, Theodorikův, ano Brandlův, Chagalův, Matisseho, Pollocka, Zrzavého, Kleina, Mondriana, Klea. Prostor očištěný na deskriptivní záznam, neexistuje. Existuje jen prostor kulturní. Prostor budhistův, muslima, katolíka, Něcisty (věří v Něco), prostor Bohem stvořený, ale jím už opuštěný, prostor čisté přírody, prostor spiritistů, keltských šamanů, wallstreetských kouzelníků, prostor konzumeristů. Prostor zmaru, vítězství, idyly, smrti, prostor hostiny, prostor redukce, přebujelé tělesnosti i asketické redukce, karnevalu senzací i existenciálního minimalismu.

Malíř maluje, protože nemůže jinak, přetavuje svoji hlubokou představu současného světa do světa svého pojetí. „Umělecké dílo můžeme definovat jako vyjádření prožitku – zachyceného v čase a v prostoru. Být umělcem znamená víc než pouze kopírovat přírodu; umělec je součástí společenské organizace, skupiny, mimoděk se stává zrcadlem jejího charakteru“ (Huyghe, 1959)



Obr. 2 Piera Della Francesca, *Bičování Krista*, přibližně 1455; Tempera a olej na dřevě. Galerie Nazionale delle Marche, Urbino. Foto autora

Obr. 3 Ellsworth Kelly, *Blue Green Red* 1964; Olej na plátně, 260.4 x 449.6 cm; Whitney Museum of American Art, New York; Foto autora

Protikladem prostoru je prázdnota, zřejmě proto umělec tuto prázdnotu zaplňuje. Potřebuje své myšlenky zhmotnit za pomoci jakéhokoliv i nejhrubšího materiálu. Nekonečná rozlehlost prázdnoty v prostoru je určitě tím, co umělce nejvíce oslovuje a inspiruje zároveň. Obraz je řešen mnohačetnými prvky s aspektem na udržení vjevového celku. Totožné řešení nacházíme při tvorbě architektury. Příkladem jsou obrazy řešené za pomoci kompoziční duality. Právě tato dualita má bohatou historii v malířství, vzpomene-li si příklady v kompozicích *Madony s dítětkem* a *Zvěstování*, nebo příklad *Sebemrskáčství* od Piera della Francesca. Velmi významné řešení tohoto příkladu v moderní malbě nalezneme, v současném díle Ellsworth Kellyho nebo například v obrazech Morrise Louise a dalších (Venturi, 2001). (Viz obr. 2, 3, 4.)

1.1 Propojení vnějšího a vnitřního viditelného

Tvůrci jsou ve vztahu a vyprávějí příběh času – minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Autorka by ráda věřila filozofům jako je Leibniz, který se domnívá, že prostor patří mezi ideální esence a je tvořen vztahy soupřítomností věcí. Soutřítomnost je záležitostí fotografie, zachytávající věci v jednom okamžiku. Umělecký obraz je ovšem záležitostí souvztažností věcí k člověku, jeho zkušenosti, jeho kultuře, prožívání, jeho časovou osou. Obraz je průsečíkem souvztažnosti.

Umělec a plocha obrazu ve svém vztahu jsou v nejlepším prostoru pro vznik imaginace! Obraz je zachycením stavu myšlenek, zastavením času.



Obr. 4 Morrisse Louise, *Alpha – Phi* 1960; Magna na plátně, 264 x 449,6 cm; Modern and Contemporary Art in the Metropolitan Museum of Art; Foto autora

Obr. 5 Morrisse Louise, *Dalet Zayin* 1959–1960; Olej na plátně, 253, 5 x 336, 5 cm; National Gallery of Australia; zdroj <https://www.wikiart.org/en/morrisse-louise/dalet-zayin-1959>

Čas, který je pro nás velmi neuvěřitelným fenoménem, pojmem, který nás děsí svojí definicí: lineární dimenze, kde se přítomnost stává minulostí, a budoucnost přítomností, zůstává čas paradoxně nepostižitelný. Přesto Čas je naším domovem, vězením, mučírnou, líhni nadějí, ložem radostí. Homogennost času a prostoru podle I. Kanta je formou našeho vnímání a z toho podmínkou zkušenosti. V nejširším slova smyslu a z nejrůznějších a nejprotikladnějších hledisek je tímto účelem nevyhnutelně krása. Když se umění zmocní úzkosti, ošklivosti nebo i hrůzy, je to zas jen proto, aby ukázalo, že i ony mají svou krásu.

1.2 Proč je analytická lineární perspektiva stále živá

„Výraz pro mě nespočívá ve vášni zářící v lidské tváři nebo projevené prudkým gestem. Celé uspořádání mého obrazu je výrazové: místa, která zaujmají postavy, prázdný prostor kolem nich, rozměry – to všechno má svůj podíl.“ (Matisse, 1969)

Na samém vrcholu epochy průmyslové revoluce a celosvětových válečných katastrof 20. století, kdy umění objevuje nové zobrazovací metody prostoru (Matisse, Picasso, Kupka) je jasné, že renesanční kukátko je jen jedním z historických instrumentářů.

Přesto si i po uplynulém století musíme položit otázku, proč je metoda lineární perspektivy stále živá, proč je základem uměleckého řemesla. Zda jde opravdu jen o dějinnou setrvačnost. Na místě je otázka, zda lineární perspektiva není přiroze-

nou funkcí lidského oka, které prostě není uzpůsobeno vidění zakřiveného prostoru, kde se člověk dobírá k uvědomění své úlohy v Přírodě (Kosmu).

Vracíme se proto ještě jednou k významu ústředního pojmu kulturní prostor. Lineární perspektiva je historicky vzniklým instrumentářem. Víme, že tento prostředek vidění je kulturně podmíněn, víme, že po něm přišly další metody, můžeme předpokládat další, budoucí. Nevylučujeme ovšem, že lineární perspektiva je ovšem funkcí lidského oka, nevylučujeme, že je organicky spjatá s mýtickou, a tedy nezbytnou funkcí umění, nevylučujeme tedy její takřka archetypální charakter, ale stejně tak nemůžeme vyloučit, že Picassova dekonstrukce, Einstein, Kupka, Miro, Pollock nevstoupili do stratosféry tohoto kulturního světa a s převratnými procesy virtuální reality se nestanou na prahu nového světa dalším určujícím sedimentem nové estetiky. „*Mění se i možnost nástroje, který se odvíjí od intelektuálního konceptu přes celý myšlenkový tvůrčí proces, který je zakončen umělcovým tvůrčím aktem. Smysly nezpochybňují racionální myšlení, přesto odhalují jiný svět.*“ (Holl, 2003)

Z předešlého vyplývá, že dějiny jednoho uměleckého druhu nelze odtrhovat od ostatních a celé kultury. Nenápadnost jednoho druhu svědčí o skvělosti jiného a naopak. Zdá se, že historie kultury se odvíjí v kotrmelcích – kotoul vpřed vždy znamená, že zadní část kotouče nabírá při pohybu vpřed plástve minulosti.

Literatura

COPPLESTONE, Trevin. *Modern, Art Movements*, Spring Books London 1964. str. 7.

ASIN: B0007IW6XO.

ECO, Umberto. *O zrcadlech a jiné eseje, Znak, reprezentace, iluze, obraz*, Mladá Fronta, Praha 2002, ISBN 80-204-0959-9.

FRANCASTEL, Pierre, *Malířství a společnost*, Barrister & Principal, 2004, ISBN 80-86598-49-7.

HOLL, Steven. *Paralaxa*, ERA group spol. s. r. o. Brno, 2003, ISBN 80-86517-68-3.

HUYGHE, Rene. *Ideas and images in world art: Dialogue with the visible*, Hardcover 1959. ISBN 80-86300-17-X.

KANT, Emmanuel. *Kritika čistého rozumu*, Knihovna novověké tradice a současnosti (36.) ISBN 80-7298-035-1.

LANGER František. *Malířské povídky*, Československý spisovatel, Praha 1966, ISBN 22-152-66.

MATISSE, Henri. *Umění rovnováhy*, Československý spisovatel, Praha 1961.

MIKEŠ, Vladimír. *DANTE Alighieri, Božská komedie, Komentovaný výběr*, Zlatý fond poezie. Praha, 1984, 22-090-84.

VENTURI, Robert. *Složitost a protiklad v architektuře*, Arbor vitae, Praha, 2001/2003. ISBN 80-86300-17-X.

Autorka

doc. Lenka Vilhelmová, ak. mal.

Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

E-mail: vilhelmovalenka@gmail.com

Digitální vizuální projevy teenagerů na sociálních sítích a jejich možné využití ve školním vzdělávání – pilotní část výzkumného projektu *Digital visual expressions of teenagers on social networks and their possible use in school education – a pilot part of a research project*

Tereza Voštová

Anotace

Príspevok predstavuje predbežné výsledky pilotní sondy výzkumného projektu „Vizuální projevy teenagerů na sociálních sítích a jejich možné využití ve školním vzdělávání“. Text poskytuje vhléd do situace běžného užívání digitálních technologií náctiletými v souvislosti s jejich tvůrčím projevem a sebe prezentací. Mimo jiné mapuje stav současného fenoménu „sdílení“ vizuálních informací na internetu a na sociálních sítích. V neposlední řadě bude pozornost věnována také návaznosti těchto aktivit na obsah základního vzdělávání a jeho příležitost vzhledem k potřebám náctiletých v digitálním věku.

Projekt číslo: UJEP-SGS-2021-43-008-2 byl podpořen grantem v rámci studentské grantové soutěže na UJEP

Klíčová slova

pilotní sonda, volnočasová tvorba adolescentů, audio–vizuální ukázky, vizuálně–výtvarné projevy, vizuálně obrazné vyjádření, výtvarný výraz, dětský výtvarný projev, nové technologie, vizuální gramotnost, digitální gramotnost, mediální gramotnost, výtvarné výchova, internet, sociální sítě, sdílení příspěvků, interpretace vizuality

Abstract

The paper presents preliminary results of a pilot survey of the research project „*Visual manifestations of teenagers on social networks and their possible use in school education*“. The text will provide insight into the situation of everyday use of digital technologies by teenagers in connection with their creative expression and self-presentation. Among other things, it finds out the practice of the current phenomenon of „sharing“ visual information on the Internet and social networks. Last but not least, attention will also be focused to the connection between these activities and the content of basic education and its relevance to the needs of teenagers in the digital age.

Project No.: UJEP-SGS-2021-43-008-2 was supported by grant within Student grant competition at UJEP.

Keywords

pilot probe, leisure-time creations of adolescents, audio-visual demonstrations, visual-artistic expression, visually pictorial expression, art expression, children's art expression, new technologies, visual literacy, digital literacy, media literacy, art education, internet, social networks, contribution sharing, interpretation of visuality

Úvod

„Specifickou lidskou předností je schopnost vytvářet obrazy a objekty a praktikovat promyšlené akce. Dříve než dochází k jakékoliv skutečně invenční konceptuální aktivitě – ať už jde o komponování obrazu, vytváření objektu nebo promyšlení nějaké

aktivity – je tu proud nebo spíše celé pole představivosti – imaginace, z něhož autor čerpá.“ Hana Stehlíková Babyrádová (2020, s. 7)

Vizuální bohatost a tvůrčí svoboda¹ digitálního věku vytváří nový neustále proměnlivý prostor/svět, který je nedílnou součástí naší každodennosti. Díky širokým možnostem instantního sdílení a tendenci moderní společnosti komunikovat pomocí digitálních obrazů² je naše vizuální kultura stále obohacována různě kvalitními (ale také nekvalitními) obrazy, které z nás všech činí více či méně aktivní účastníky. Takto vyvíjející se společnost pochopitelně klade nové výzvy pro oblast vzdělávání, zejména pak zvyšuje nároky na škálu základních kompetencí, jež by měla v ideálním případě zprostředkovávat povinná školní docházka. Odborný diskurs se v tomto směru věnuje formulování nových gramotností, které by měly doplnit základní triádu (čtení, psaní, počítání). V kontextu tohoto příspěvku se jedná zejména o gramotnosti: digitální, počítačovou, mediální a vizuální. Debata na poli výtvarné edukace se přibližně od konce 20. století podrobněji zabývá nejen praktickými dopady zapojení nových technologií (zejména digitálních) do výuky, nýbrž také jejich tematickou náplní pro vzdělávací obsah.

Přestože otázka přínosu nových technologií již byla dostatečně obhájena³, práce tím nekončí. Naopak, pro výtvarnou výchovu tím vystává další naléhavý úkol „[...] naučit žáky zrelativizovat fotografický obraz [ev. video⁴] a naučit každý subjekt/individuum, jak využívat toto médium k legitimní sociální diskusi.“ (Vančát, 2012, s. 151) Základní povaha souvisejících oborů (umění, vizuální kultura, sociologie apod.) navíc vyzdvihuje důležitost neustálé reflexe. Na tyto tendence navazuje výzkumný projekt „Vizuální projevy teenagerů na sociálních sítích a jejich možné využití ve školním vzdělávání.“ Projekt je součástí disertačního výzkumu pod vedením docenta Jaroslava Vančáta realizovaného na Katedře výtvarné kultury na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem a je podpořen Studentskou grantovou soutěží pod č. p. UJEP-SGS-2021-43-008-2.

- 1 Ve smyslu dostupnosti tvůrčích prostředků a nebyvalé jednoduchosti vytváření vizuálních a audiovizuálních informací. Jaroslav Vančát (2012, s. 148) v tomto duchu hovoří o tzv. *demokratizaci možností tvorby obrazu*.
- 2 Včetně videí a digitalizovaných tradičních projevů jako je kresba, malba, socha, příp. modelování, ale také analogová fotografie atd.
- 3 Tématu se podrobněji věnuje například Jaroslav Vančát (2012).
- 4 Přidaná poznámka autorkou tohoto textu.

1 Základní koncepce výzkumu

Disertační výzkum se zaměřuje na cesty málo probádané, a sice se pokusí nahlédnout do oblasti volnočasových⁵ audio–vizuálních⁶ projevů – obrazně řečeno „pod ruku“ – adolescentů věkového rozmezí 11–15 let. Využívá k tomu kombinaci kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod, které budou podrobněji nastíněny v průběhu textu ve vhodných kapitolách. Výzkumná data jsou sbírána průběžně z několika zdrojů – dotazníku, interview a nezúčastněného pozorování na internetu.

Zatímco pilotní sonda probíhala na základě spolupráce s respondenty z řad známých, výsledný výzkum bude probíhat oficiálními cestami, nejprve ve školách a poté individuálně, jen s vybranými adolescenty.

1.1 Není tvorba jako tvorba

Bohuslav Maleček⁷ (cca 1966, s. 109)⁸ tvrdí, že „*dětský výtvarný projev nepovažujeme za projev umělecký, tak jako činnost dětské obrazotvornosti nemůžeme označit za činnost v pravém slova smyslu tvůrčí.*“ Klíčovou je podle všeho subjektivita, která omezuje jakékoli tvůrčí vyjádření na bezprostřední, intuitivní a smyslově orientovaný vztah ke skutečnosti. (Maleček, cca 1966, s. 109) Tvorba renomovaných umělců naproti tomu, vedle vědomého hledání vlastního výrazu, sleduje také společenský dosah, přičemž vychází z dlouhodobé umělecké tradice. (David, 1965, s. 137; Uždil, 1960, s. 31). Podobně smýšlí i řada dalších teoretiků (Fr. Kubišta, L. Švarc a další).

Nicméně, tato rešerše se snaží rozkrýt problémy v oblasti terminologie. Přes

- 5 Také jako ve smyslu mimoškolní, nicméně kvůli možnostem instantního sdílení na internet prostřednictvím mobilních smartphonů během školní přestávky tento výraz zcela nepřiléhá.
- 6 Typograficky netradičně pojaté spojení má naznačovat, že jde o vizualitu, z nichž některé mohou mít i zvukovou stopu, a to v různém poměru. Jelikož se kolem tohoto tématu točí celý článek, daný způsob zápisu má čtenáři usnadnit četbu.
- 7 (1921–1988) Malíř, grafik, pedagog. Do normalizace byl vedoucím Katedry výtvarné kultury na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Od počátku 60. let byl jedním z průkopníků nové koncepce výtvarné výchovy orientované na modernistické umělecké principy reflektující soudobou situaci v umění, ale také v psychologii – Piagetova teorie stadiálního vývoje; (šlo tedy o popření schémat socialistického realismu).
- 8 Nepublikovaná habilitační práce kvůli ideologii režimu.

hojně užívání pojmu tvorba a jeho dalších tvarů v běžné řeči a napříč společností, které v obecném významu označují produkt či proces kreativní – tvůrčí – činnosti, z hlediska oborové teorie jde o specifický termín. V dalším textu, pokud nebude uvedeno jinak, bude tento výraz používán v obecném významu, nebo jako spojení... (např. tvůrčí projev apod.).

Jsou uvažovány i další možnosti, jak tyto digitální audio–vizuální ukázky označovat. Například nově sestavené spojení pojmů: *vizuálně-výtvarné vyjádření či projev*. Avšak teoretická rešerše v tomto směru ještě není ukončena. Pojem je koncipován z pohledu výzkumníka. V tomto případě slovo výtvarné odkazuje k hledání výtvarných strategií – jako je například kompozice, perspektiva, koncepce barevných filtrů, koncepce prezentace atd. Mohou být zřejmé (vědomé), ale také skryté (podvědomé – přirozené či vzděláním osvojené). Slovo vizuální určuje, že výběr ukázek musí zahrnovat obrazovou složku, která ale samotným autorem nemusí být vnímána jako tvůrčí činnost – například selfie.

Nabízí se ale také využití některého z termínů soudobého výtvarně-pedagogického diskursu, aby se terminologická platforma oboru bezúspěšně nerozšiřovala. Problémem v tomto směru je však terminologická disharmonie jednotlivých teoretiků, kteří vychází z různých filozoficko-teoretických proudů celosvětové historie. Vhodným termínem by mohlo být spojení Jaroslava Vančáta „*vizuálně obrazné vyjádření*“, které označuje tvořivý experimentální vznik vizuálně obrazných znaků na základě zkušenosti interakce (Pastorová, Vančát, 2002). Nebo by jím mohl být pojem Jana Slavíka „*výtvarný výraz*“, který je platný tehdy, když má vytvořený obrazový jev svého diváka, a tudíž může být rozvíjen dialog nad „dílem“. (Slavík, 3. 7. 2003) Tento předpoklad je částečně zajištěn dalším kritériem výběru cílového výzkumného materiálu – a sice ukázkami tvůrčí aktivity adolescentů, jež byly zveřejněny na internetu.

1.2 Fenomén internet a „online“ sociální sítě⁹

Internet se stal přirozenou součástí většinové populace, a spolu se svobodou a možnostmi projevu s sebou přinesl i vyšší nároky na zodpovědnost a kritické myšlení,

9 Po vzoru docenta mediálních studií a žurnalistiky Jakuba Macka (2012) a novináře Jana Bauera (2009) využíváme termín online sociální sítě (odvozený od angl. termínů social networking sites/ social network sites), aby nedocházelo k záměně s obecnějším sociologickým pojmem sociální sítě (social networks).

kteří už tak zřejmé nejsou všem. Petr Fišer ve svém audiovizuálním příspěvku *Intervention vs. Reality Show* (Fisher, 24. 3. 2020) komentuje tendenci lidí stát se „superstar“ – nejen ve smyslu „vyhrát pěveckou soutěž“, nýbrž obecnou snahu být veřejně známý a „slavný“¹⁰. Označuje ji za jeden ze soudobých fenoménů a tendencí, které se mimo jiné projevují též v umění (na příklad v díle Kateřiny Šedé – UNES-CO, 2018).

Adolescenti začínají být na internetu v souvislosti se sebe prezentací velmi aktivní – alespoň, taková je vstupní hypotéza tohoto výzkumu. Některé aplikace či sociální skupiny dokonce aktivně vybízejí své účastníky k pravidelnému sdílení fotografií či videí, a to pod záminkou různých soutěží. Cílem výzkumného projektu je tedy popsat, jakým způsobem k tomuto prostředí teenageři přistupují a jak se v něm chovají v souvislosti s jejich audio–vizuálním vyjadřováním, aby bylo možné na objevující se tendence cíleně reagovat ve výuce a zlepšovat je. Nedílnou součástí internetového prostředí je množství inspiračních zdrojů a také téměř okamžitá zpětná vazba, která má potenciál rozvíjet dialog nad sdílenými audio–vizuálními projevy. Přestože úroveň těchto komentářů zřídka bude dosahovat kvality odborně vedené diskuse, v určitém směru možná může daný audio–vizuální projev významově pozvednout.

2 Pilotní sonda – předběžné výstupy

Cílem pilotní sondy je ověřit funkčnost navržených sběrných a analytických metod. Pilotního šetření se zúčastnilo celkem pět adolescentů, přičemž jen čtyři z nich vyplnili dotazník. Řada oslovených adolescentů, bohužel, dosud neodpověděla na výzvu. Pilotní sonda však stále probíhá. Pro slabou účast, bylo získáno malé množství dat. Přesto z nich lze vyčíst alespoň náznaky, jakým směrem se budou ubírat některé závěry a čemu je třeba věnovat větší pozornost.

2.1 Dotazník

Anonymní dotazník reflektuje situaci v praxi ve čtyřech klíčových oblastech.

- 1) První část sleduje aktivitu adolescentů na internetu – ve smyslu mapování internetových inspiračních zdrojů.
- 2) Druhý okruh otázek se orientuje na deskripci jejich vizuálně–výtvarného vyjadřování. Mapuje oblíbenost různých výtvarných forem (od fotografie a selfie,

¹⁰ V kontextu internetu může jít například o influencery, youtubery apod.

přes digitální 3D modelování až po utváření vlastního prostoru v PC stavitelských hrách) a grafických nástrojů na úpravu obrazu (barevné filtry, ořezy, text atd.).

- 3) Třetí část se týká sebe prezentace prostřednictvím vizuálně-výtvarných vyjádření na internetu – tedy pátrá po motivacích a záměrech s jakými tyto projevy vznikají a také, jak moc jsou následně zveřejňovány.
- 4) Čtvrtá část zjišťuje pohled teenagerů na četnost a užitečnost práce s novými technologiemi ve škole (zejména digitálními nástroji) v souvislosti s jejich dalším využíváním těchto poznatků... např. při vlastní tvůrčí činnosti.¹¹

V rámci realizace výzkumu je dotazník distribuován na druhý stupeň vybraných základních škol a také na nižší stupeň gymnázií.

2.2 Interview

Polostrukturovaný hloubkový rozhovor s adolescenty rozvine odpovědi z dotazníku (dodržuje obdobnou strukturu otázek), a navíc je „podkreslí“ přílehlavými audio-vizuálními ukázkami s komentářem autorů (respondentů). Klíčovou součástí individuálních rozhovorů je rovněž sbírání ukázek vizuálně-výtvarných projevů adolescentů.

2.3 Vizualně-výtvarná vyjádření – přístup k analýze

Vizuálně-výtvarné vyjádření je nové spojení (viz kapitola 1.1), které v tomto textu v podstatě označuje audio-vizuální ukázky z tvůrčí činnosti adolescentů. Slovo *tvorba* se nehodí, jelikož různé diskurzy – hl. uměnovědní a výtvarně-edukativní – si jej vykládají odlišně. Navíc sami „tvůrci“ o některých svých vizuálních projevech, které jsou předmětem výzkumu, takto neuvažují. Také, většina teoretiků se shoduje na tom, že u dětí¹² nejde o tvorbu v odborném slova smyslu. Výzkum

11 Data této části neumožní popis reálné situace ve vzdělávací praxi, ani ji nechtějí přímo hodnotit – což stejně není možné kvůli jednostrannosti, která nezahrnuje pohled učitele. Mohou však poskytnout zpětnou vazbu dané škole a jejím pedagogům, jak tuto situaci vnímají jejich žáci.

12 Z hlediska terminologie trestního práva je dítětem osoba mladší 18 let, což pochopitelně zahrnuje i respondenty tohoto výzkumu (věkové rozmezí 11 – 15 let věku). Oboroví teoretici rovněž toto označení užívají v souvislosti s rozbořením „dětského výtvarného projevu“. Často jde však o žáky 1. stupně základní školy. V dalším textu budeme využívat toto označení spíše pro mladší adolescenty vybraného vzorku.

se, při deskripci získaných vizuálně-výtvarných vyjádření od adolescentů, pokusí o modernistický přístup. Mimo jiné se zaměří na společenský přesah, který je dán právě působením na internetu. Důvody pro tento přístup jsou následující:

Pro většinu adolescentů je kyberprostor něco jako „domácí hřiště“. Pohybují se v něm automaticky, protože jej znají v podstatě už od malička, a jejich dlouhodobé působení (to se týká hlavně „sdílnějších“ přispěvatelů, tzv. influencerů apod.) se v určitých ohledech může blížit klíčovým strategiím, které povyšují kreativce na umělce. O nepřesných hranicích, kdy tzv. „*předumělecké*“ a *umělecké činnosti* plynule přechází jedna ve druhou přemýšlel například Gustaf Britsch (1879–1923)¹³, a obdobně také Jaroslav Volek (1923–1989)¹⁴ (Maleček, cca 1966, s. 100). V tuto chvíli je nicméně potřeba zdůraznit, že cílem výzkumu není obhájit adolescentní digitální tvůrčí aktivity jako uměleckou tvorbu, nýbrž najít a popsat aspekty těchto projevů, které by napomohly vytvořit symbiotický vztah mezi žákem a obsahem výtvarné ev. mediální výchovy. V neposlední řadě by se to mělo pozitivně projevit ve zvýšení kvality a přiléhavosti edukace současnosti, mimo jiné v rámci rozvoje vizuální gramotnosti.

Sociální (sebezprezentační¹⁵) interakce na internetu je často spojena s uvědoměným výběrem, který může být doprovázen (grafickou) manipulací obrazu.

Veřejná nebo jen zpola veřejná¹⁶ online sféra má ještě jeden kladný účinek, a sice možnost rozvinutí diskuse nad „dílem“ (viz podkapitola 1.2).

Analogickým dialogem je výzkumný rozhovor, který je nad audio–vizuálními ukázkami adolescentů veden. Smysl některých výpovědí – zejména u věkově star-

13 Původní teze v německém originálu: *„Es ist eine mussige Frage, ob man diese Leistung des Kindes als Künstlerische bezeichnen will, oder als vorkünstlerische... eine Grenze zwischen dem, was man als vorkünstlerisch und dem was man als Kunst bezeichnen will nur willkürlich gezogen werden kann.“* (Kormann, 1920, s. 19). Gustaf Britsch byl významný německý teoretik umění.

14 Malečkem vybraná citace *„existuje zase plynulý přechod (umění) do poloh neuměleckých, např. směrem k výtvorům ... dětí.“* (Volek, 1957). Jaroslav Volek byl důležitý český sémiotik, estetik a muzikolog.

15 Jelikož veškeré zveřejněné/„sdílené“ informace (ať už vizuální, zvukové či textové) o nás vždy něco vypovídají.

16 Toto upřesnění ponechává prostor pro zahrnutí menších soukromých skupin – které jsou skryté pro všechny, kromě „spřátelených“ účastníků – tzv. sociálních bublin.



Obr. 1 CH, 15 let: Vstup do metra. Digitální fotografie ze smartphonu demonstruje využití barevného filtru v duchu „retro“.

Obr. 2 D, 12 let: Koláž vytvořená z upravené digitální fotografie ze smartphonu a instantního rámečku a nálepky.



ších respondentů – napovídá, že se snaží svou tvůrčí činnost promýšlet i v širším a obecnějším kontextu. Souvisí to i tím, že zvolená věková škála (11 – 15 let věku) zahrnuje kritické roky přerodu osobnosti z dítěte do mladého dospělého, kdy se vyvíjí pohled individua na svět a na společnost.

V rámci analýzy bude zohledněna jak výsledná podoba vizuálně-výtvarných projevů (vědomé i podvědomé vizuální kvality), tak obsahová a koncepční stránka.

2.4 Předběžné výsledky

Tato kapitola seznamuje s předběžnými výsledky, které jsou podloženy daty z dotazníku, interview a audio-vizuálních ukázek. Vzhledem k malému počtu respondentů, jejichž výběr pro pilotní sondu neodpovídá dostatečné reprezentativní skupině, se však uvedená shrnutí mohou v závěrečných výstupech z výzkumu lišit.

Komparace dat z dotazníku z 1. a 2. tematické oblasti (viz kapitola 2.1) nese následující výsledky. Většina respondentů [3/4] sleduje na internetu pravidelně své oblíbence a inspiruje se jimi. Většinu uvedených odkazů označili za vizuálně zajímavé a zábavné, přičemž odpovědi na další otázky naznačují, že těchto kvalit se snaží dosahovat i ve svém vizuálně-výtvarném projevu.

Dále z jejich reflexe vlastního tvůrčího přístupu vyplývá, že přestože se inspirojí svými vzory, snaží se o originalitu. Podle Hany Stehlíkové Babyrádové (2020, s. 8) „*V době postprodukce je otázkou, jak mohou vypadat invenční přístupy ve vztahu k danému materiálu [médiu], z něhož je dílo vytvářeno. Zda obraz, objekt či akce čerpající z již vytvořeného mohou být považovány za originální a zda je takové dílo skutečně propojeno s nitrem autora. Ptáme se, zda vůbec má každé přetvoření stávajícího zdroje invenční podobu.*“ V této záležitosti bude potřeba zjistit jednak chápání pojmu originalita, a jednak poměr a způsob využití inspiroujícího originálu.

Ve druhé části dotazníku – zjišťující praktické a technické náležitosti tvůrčí činnosti adolescentů – byly položeny následující otázky:

Kterými z níže uvedených digitálních aktivit se zabýváš ve svém volném čase?

Používáš při své tvůrčí digitální aktivitě ve volném čase nějaké aplikace, programy či postupy?

Odpovědi potvrzují všeobecnou domněnku a ukazují na stěžejní roli fotografování [3/4], popř. vytváření videí (v tomto případě typu¹⁷: *krátká informativní, tutoriály*¹⁸, „*unboxing*“¹⁹, *styling, DIY a life hacks*²⁰ apod.) [1/4]. Fotografie byly, podobně jako videa, rozděleny do čtyř kategorií, z nichž byly respondenty označeny dvě²¹: a) *fotografie vlastních výtvorů – kreseb, maleb, keramiky, oděvů apod.*, b) *fotografie „jiné“ – např. krajina, portrét, architektura apod.* V souvislosti s fotografickým obrazem jsou pochopitelně nejčastěji používané nástroje na zvýraznění dané vizuality barevnými a černobílými filtry a dalšími optickými efekty, jako je zvýšení kontrastu,

17 Pro přesnější určení způsobu myšlení při tvůrčím procesu a s tím spojených aspektů (jako např. technologických a technických nároků, využití výtvarných strategií apod.) byly videa rozdělena do čtyř kategorií vzhledem k jejich zamýšlenému účelu. Dalšími kategoriemi jsou a) *videa – ucelený příběh, dokument, tanec, divadlo, hudba apod.*, b) *video-sestříhy – například tzv. oddly satisfying (podivně uspokojující) atd.*, c) *animace.*

18 Neboli videa s „návodů k použití, postupu, vytvoření něčeho atd.“

19 Videá, kde aktér rozbaluje přímo před kamerou buď nějaký nový produkt, nebo "balíček překvapení" (sám kupující neví, co konkrétně v dárku bude). V podstatě jde o video-recenzi na daný produkt.

20 *Do it yourself* – v překladu *udělej si sám. Life hacks* – v překladu *životní vychytávky*. Tato videa často zábavnou a vtipnou formou poskytují návody na zlepšení života pomocí levných či běžných věcí, které má člověk zrovna po ruce (např. využití prázdných ruliček od toaletního papíru pro vytvoření stojánku na tužky atd.)

21 Zbylými kategoriemi jsou: c) *selfie* a d) *fotokoláže.*



Obr. 3 CH, 14 let: Booklet pro kapelu Inflowers. Série digitálních fotografií pořizovaná na dlouhý čas. Částečně rozmazané postavy a černobílý filtr mají vedle zachycení hudebníků ilustrovat dojem z hudby.



Obr. 4 D, 14 let: Neupravená digitální fotografie ze smartphonu zachycuje malbu kostela z dovolené. Ilustrativní zapojení kontextu místa do digitální reprodukce klasické malby ukazuje, že o prezentaci daného dílka je uvažováno samostatně a nejde jen o pouhé ofocení a prezentaci malbičky, nýbrž je vytvořen nový obraz. Trochu prvoplánové a líbivé pojetí může být při podnětném vedení předstupněm hlubšího konceptuálního přístupu.

přidání různých odlesků, zrnitosti či jiných „nečistot“ á la stará fotografie [4/4]. Většina respondentů [3/4] se dále přihlásila k využívání ořezů, stříhání a natáčení obrazu, stejně jako k práci s koláží (např. seskupení více fotek do jednoho obrázku apod.). Polovina účastníků [2/4] uvedla, že využívá i grafické efekty – např. aplikace na přidání textů, obrázků, smajlíků, „nálepek“ apod.

Jaroslav Vančát (2012, s. 151) upozorňuje, že „*Tento obraz [myšleno fotografický o., video obraz, apod.] má však svoji největší sílu nikoli ve své stabilizované, definitivní formě – jako koláž nezměnitelně nalepená na podložku – ale jako variabilní koncept v digitálním médiu, kdy je právě změnou vztahů či náhradou některých objektů či elementů, z nichž jsou složeny (např. změnou barvy, posunem velikosti, umístění) možné testovat obrazovými alternativami představitost i v komunikaci ověřovat souhlas či nesouhlas v nastolování jejich společného obsahu.*“ Na toto pochopení či nepochopení možností digitálních obrazů bude mimo jiné brán zřetel při sběru a analýze dat. Některé výroky a audio–vizuální ukázky již nyní naznačují, že přístup k tvůrčím počínům (vstupnímu záznamu i následným úpravám) většinou starších respondentů je více promyšlen a snaží se sdělit hlubší obsah.

Jak bylo uvedeno výše, ve třetí části dotazníku se zjišťuje reálná situace v praxi sdílení vizuálně–výtvarných příspěvků. Na otázku „*Prezentuješ svou tvorbu na*

22 Jde o většinu digitálních záznamových zařízení, která umožňují téměř beze změny snímat realitu (v obecném slova smyslu) a výsledek tak vytváří dojem objektivního záznamu/obrazu.

Obr. 5 CH, 15 let: Digitální fotografie z telefonu zachycuje pražské hlavní vlakové nádraží z okénka vlaku, tak aby byla bez dalších úprav zachycena dokonalost/specifičnost okamžiku – dojemné světlo a nepatřičnost prázdnoty. Částečně tedy opak toho, co vyobrazil Claude Monet v malbě „*Nádraží v Gare St. Lazare*“ (1877), kde šlo, zjednodušeně řečeno, o zdůraznění ruchu pokroku. Fotografie v podstatě ukazuje obdiv tichu a prázdnotě jako kontrast k přeplněné a přetech-nizované soudobé společnosti. Nutno dodat, že autor fotografie na slavnou malbu nerea-goval cíleně (neznal ji, nebo si ji z hodin výtvarné výchovy nepamatoval).



internetu (na sociálních sítích, blogu, webu aj.)?“ byla polovina responzí [2/4] kladná. Tito adolescenti prezentují své věci na sociálních sítích (čili neutvářejí vlastní web či blog). Dále byli dotázáni „*V jakém okruhu svou tvůrčí činnost na sociálních sítích sdílíš?*“, přičemž jeden z respondentů [1/4] uvedl, že má profil osobní a příspěvky jsou viditelné jen pro kamarády, zatímco druhý [1/4] sdílí své věci veřejně na svém profilu tvůrce/influencera. Jeden z respondentů navíc ještě prezentuje svou tvůrčí činnost na veřejných uměleckých soutěžích pořádaných sociální sítí Facebook.

Ti, co odpověděli záporně [2/4], uvedli následující důvody:

→ D, 14 let: „*Ani nevím, radši si tvořím jen pro sebe a nerada to ukazuji hodně lidem.*“

→ CH, 14 let: „*Nemám pocit že by to bylo nějak zajímavé a ani by mi to nebylo nejspíš příjemné.*“

Komparace výsledků dotazníku s rozhovory poukázala na jev, který v podstatě znovu potvrzuje platnost vývojových studií z 20. století z oboru psychologie. Vybraná věková škála respondentů pro výzkum (11–15 let) spadá částečně do dvou období, která formuluje a vymezuje Jean Piaget (1896–1980/81) – jde o 3. období tzv. konkrétních operací (7–12 let) a 4. období tzv. *formálních operací* (zhruba od 12 let věku výše). Podle Erika H. Eriksona (1902–1994)²³ se jedinci do 12 let věku spíše přizpůsobují svým vzorům a rozvíjení svých dovedností (často pomocí nápodoby), zatímco starší jedinci – adolescenti – (12–20 let) prochází vývojem vlastní identity intenzivněji, kdy postupně stále více dbají na sebezprezentaci vzhledem k vlastním cílům do budoucnosti (např. jasnější představa o zamýšleném povolání). Akt skrytí vlastních starších audio–vizuálních příspěvků na sociálních sítích, který provedla dívka ve svých přibližně 12 či 13 letech, byl pravděpodobně způsoben touto proměnou myšlení a přístupu. V neposlední řadě tato skutečnost příkládá význam vstupní domněnce výzkumného projektu, a sice že přístup adolescentů k tvůrčímu procesu není až tak intuitivní ani nekoncepční jako u dětí.

23 E. H. Erikson navrhuje odlišné dělení vývojových stádií než J. Piaget. Opět v souvislosti s vybraným věkovým rozmezím jde o: 4. tzv. *období latence* (6 – 12 let) a 5. období tzv. *puberta a adolescence* (12 – 20 let).

Obr. 6 D, 14 let: Fotokoláž vytvořená z vlastní digitální fotografie ze smartphonu a digitálního obrázku²⁴. Z odborného hlediska lze sledovat transformaci animované postavičky z dílny Walta Disneyho – „sněhuláka Olafa“ – do materiálově přesnějšího provedení. Tato realizace může jednak zviditelnit privilegia, jimiž se vyznačuje právě animace oproti soše ze sněhu, jednak upozorňovat na nepřesnosti „chování“ předváděného materiálu u pohádky (ignorování přírodních zákonitostí), a nakonec také může zdůrazňovat právě tradiční „koulovitě“ pojetí sněhuláka. Od adolescentů přeci nemůžeme očekávat, že sami zvládnou procesy, které se v podstatě vyučují až na specifických (výtvarných, uměleckých, filozofických apod.) oborech na vysoké škole. Efektivnější by v tomto případě byla například už jen méně narativní prezentace – tedy bez originální předlohy.



Závěrečná část dotazníku zjišťuje zpětnou vazbu na zapojení digitálních technologií do procesu a obsahu základního vzdělávání. Pod hlavičkou sekce „*Výtvarná práce s digitálními technologiemi ve škole...*“ jsou položeny následující otázky:

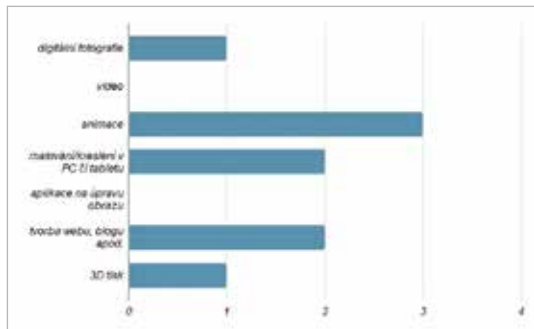
S jakými digitálními technologiemi jsi ve škole pracoval/a?

Které výtvarné postupy sis ve škole při práci s digitálními technologiemi vyzkoušel/a?

V jakých předmětech?

Přestože při rozhovorech působili teenageři poměrně skepticky/kriticky ohledně otázek týkajících se využívání digitálních nástrojů pro tvůrčí činnost – shodovali se, že při práci s nimi nejsou příliš vedeni a pracují s nimi zřídka – odpovědi na tuto

²⁴ Zdroj je uvedený v obrazové příloze.



Obř. 7 Škála používaných digitálních technologií ve výuce na druhém stupni ZŠ. Dotazník „Já v digitální době“ – odpovědi na otázku: „S jakými digitálními technologiemi jsi ve škole pracoval/a?“ [celkem odpověděli 4 respondenti].

problematiku v dotazníku nedělají tak špatný dojem.²⁵ Naznačují, že si někteří žáci vyzkoušeli poměrně širokou škálu digitálních technologií, otázkou však zůstává, jak kvalitní toto seznámení bylo (to už ale není cílem tohoto výzkumu). Nejvíce z nich [3/4] se dostalo k tvorbě *animace*; [2/4] teenagerů si vyzkoušelo *malování/kreslení v PC či tabletu* a *tvorba webu, blogu apod.*; [1/4] žáků se seznámilo s *digitální fotografií* a *3D tiskem*; [0/4] nikdo zřejmě ve škole *napracoval s videem*, ani nepoužíval *aplikace na úpravu obrazu* – viz ilustrativní graf.

Z odpovědí na další otázku vyplývá, že v rámci tohoto seznamování s některými digitálními technologiemi si žáci měli osvojit následující výtvarné postupy a strategie: [1/4] *kompozice obrazu – důraz na správné umístění objektů v obraze*, [1/4] *tvorba koláže (seskupení více fotek do jednoho obrázku apod.)*, [1/4] *úprava videí (ořez, střihání, natočení, zvuk atd.)*. Dále dva respondenti [2/4] svými odpověďmi potvrdili, že s digitálními technologiemi moc nepracují.

Závěrečná otázka potvrdila nejčastější tvůrčí práci s digitálními technologiemi ve *výtvarné výuce* (kterou mají žáci povinně) [3/4]. Druhé místo, možná trochu překvapivě, zaujala *hudební výchova*, kterou označili 2 respondenti [2/4]. Pouze jeden [1/4] žák, nebo žákyně uvedl/a *informatiku, mediální výchovu apod.* a jeden žák [1/4] potvrdil kritický postoj, že s digitálními technologiemi nepracují v *žádném školním předmětu*.

Domněnku (zatím nevyvrácenou), že používání digitálních technologií na základní škole neodpovídá – zřejmě jak z hlediska metodického, tak obsahového –

²⁵ Nutno dodat, že proces otevřeného kódování rozhovorů ještě není ukončen.

potřebám současných adolescentů, dokládají také odpovědi na otázku ve druhé tematické oblasti „*Je něco, co se chceš v tomto směru naučit?*“. Odpovědi:

→ CH, 15 let: „*Ve fotografování bych se chtěl více zaměřit na fotografování makra a abstrakce, zejména na správné proporce fotografií tohoto typu.*“

→ D, 12 let: „*Baví mě pracovat s photoshopem, rada bych se v tom zlepšila.*“

Závěr

Príspevek predstavil základní koncepci výzkumného projektu „*Vizuální projevy teenagerů na sociálních sítích a jejich možné využití ve školním vzdělávání*“, který si klade za cíl poskytnout výtvarně-edukativnímu oboru aktuální data z praxe „každodennosti“ adolescentů. Tematicky mimo jiné vychází z klíčové problematiky „*Co by měla výtvarná výchova přinášet žákům v současném digitálním věku?*“. Skutečnost, že je potřeba začleňovat nové technologie (včetně nových souvisejících obsahů) do základního vzdělávání je zanesena jak v odborných teoriích a kurikulárních dokumentech, tak ve všeobecném povědomí.

Realizovaná část pilotní sondy výzkumného projektu (hl. komparace dat z dotazníku, rozhovorů a audio–vizuálních ukázek) nastiňuje jakým směrem se budou výsledky ubírat. Také z ní vyplývá, čemu je nadále potřeba věnovat pozornost. Vedle doplnění základní struktury otázek hloubkového rozhovoru, jde například o následující problematiky:

Předběžné výsledky ukazují, že žáci nepovažují současné začleňování nových technologií do výuky za dostatečné. Přestože řada z nich si nějakým způsobem poradí – co se týče zvládnutí techniky – zůstává jim utajena zásadní změna přístupu k obrazu v (uměleckém) myšlení. To znamená od tzv. *renesančního konceptu zobrazování* k tzv. „*introspektivnímu konceptu moderny*“ (Vančát, 2012, s. 151). Osvojení jiného způsobu uvažování o obraze je stěžejní, jak pro pochopení současného umění, tak pro možnost kvalitnějšího tvůrčího projevu.

Proměna postojů a způsobu myšlení adolescentů²⁶ co se týče vizuálně–výtvarného vyjadřování a sebe prezentace, bude potřeba prověřit i z hlediska problematiky

²⁶ S odkazem na vývojovou teorii J. Piageta... viz výše, podkapitola 2.4.

tzv. *krize výtvarného projevu*. Cílem bude zjistit, zda nové technologie pomáhají tuto krizi zažehnat, nebo naopak. Z komparace zatím vyplývá, že mladší ročníky jsou méně kritičtí a více se projevují na sociálních sítích. V této souvislosti se nabízí prověřit dále problematiku „líbivosti“. Přestože v dotazníku všichni respondenti [4/4] uvedli, že jejich cílem spíše není „být populární (mít líbivé příspěvky)“ některé vizuality či způsob jejich prezentace vypoovídají o opaku.

V neposlední řadě se ukázalo jako vhodné, pro efektivnější pochopení a analýzu myšlení teenagerů, připojovat při sběru dat i pár ukázek ze školních prací digitálního charakteru a také tvůrčích počínů, které nepocházejí z internetové prezentace²⁷.

Problematika internetu a veřejného sdílení je samozřejmě mnohem obsáhlejší. Je v ní potřeba zohlednit více i negativní stránky (například hledisko autorství, plagiátorství, atd.). Bude jim věnována pozornost v budoucnu.

Závěrem je potřeba dodat, že uvedené vizuality budou dále analyzovány na základě vlastní navržené metody. Ta částečně vychází z tzv. Cohenovo kappy, aby bylo při interpretaci dosaženo alespoň částečné objektivity. Podrobnosti budou vhodně zveřejněny s průběžnými výsledky v nějakém dalším příspěvku.

Literatura

- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Permanentní invence*. Praha: Dokořán, 2020. ISBN 978-80-7363-990-7.
- DAVID, Jiří. Od naivních forem k uvědomělému výtvarnému projevu dětí. *Estetická výchova 1965/66* č. 1.
- KORMANN, Egon. *Gustaf Britsch Theorie der bildenden Kunst*. München: Burkmauer, 1920.
- MACEK, Jakub. *Nevyčísitelné porozumění: kvalitativní výzkum online sociálních sítí*. ProInflow: Časopis pro informační vědy. 2012, 4(1), 137–151. ISSN 1804-2406. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/133751/2_ProInflow_4-2012-1_10.pdf?sequence=1
- MALEČEK, Bohuslav. *O možnosti užití racionální metody při rozvíjení dětské kresby v mladším a ve středním školním věku*. Ústí nad Labem, nevydána (dokonče-

²⁷ Internetovou prezentací jsou myšleny vizuálně-výtvarné projevy – ukázky – které byly sdíleny na internetu.

- na cca 1966). Habilitační práce. Univerzita J. E. Purkyně v Ú. n. L., Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné kultury.
- PASTOROVÁ, Markéta a Jaroslav VANČÁT. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech. In: ŠTEIGLOVÁ, Taťána. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: Symposium České sekce INSEA 2002*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 128–138. ISBN 80-244-0779-5.
- SLAVÍK, Jan. *Výtvarný výraz, symbol a znak – stavební kameny řeči o výtvarné výchově*. EduArt: podpora kompetencí žáků v rozvoji své tvořivosti [online]. Plzeň: MŠMT ČR, ESF, 2015, 3. 7. 2003 [cit. 2021-11-04]. Dostupné z: <https://www.eduart.cz/casopis/index.php/cz/obrazivost-a-tvorivost/28-jan-slavik>
- UŽDIL, Jaromír. *Estetická výchova*. SPN Praha, 1960.
- VANČÁT, Jaroslav. Změnily nové technologie výtvarnou výchovu? In: MYSLIVEČKOVÁ, Hana a Veronika JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, ed. *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II*. Olomouc: KVV, PF, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 147–154. ISBN 978-80-244-3222-9.
- VOLEK, Jaroslav. *O specifčnosti předmětu uměleckého odrazu skutečnosti.: Otázky teorie poznání*. Praha: SNPL, 1957.

Internetové zdroje

- BAUER, Jan. *Online sociální sítě a sociální kapital: Facebook a LinkedIn* [online]. 2009 [cit. 2012-01-29]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce David Kořínek. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/q7f9z/BauerJan_BakalarskaPrace_Online_Social_Networks_and_Social_Capital.pdf
- FISHER, Petr. *Intervence vs. Reality Show. FUDSTREAM: extrémní přednášky pro extrémní dobu* [online]. Fakulta umění a designu University J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2020, 24. 3. 2020, video (1:00:46) [cit. 2020-08-31]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=XsJAA_1xPOo&t=31s In YouTube [online]. 2005, c2020 [cit. 2020-08-31]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/>
- Fórum: Testy/Cohenovo kappa. In: *WikiSkripta, projekt 1. lékařské fakulty a Univerzity Karlovy: Lékařské obory* [online]. MEFANET, Creative Commons Uvedte původ 4.0, 2020, 2019 [cit. 2021-02-22]. ISSN 1804-6517. Dostupné z: https://www.wikiskripta.eu/w/F%C3%B3rum:Testy/Cohenovo_kappa

Zdroje obrazové přílohy

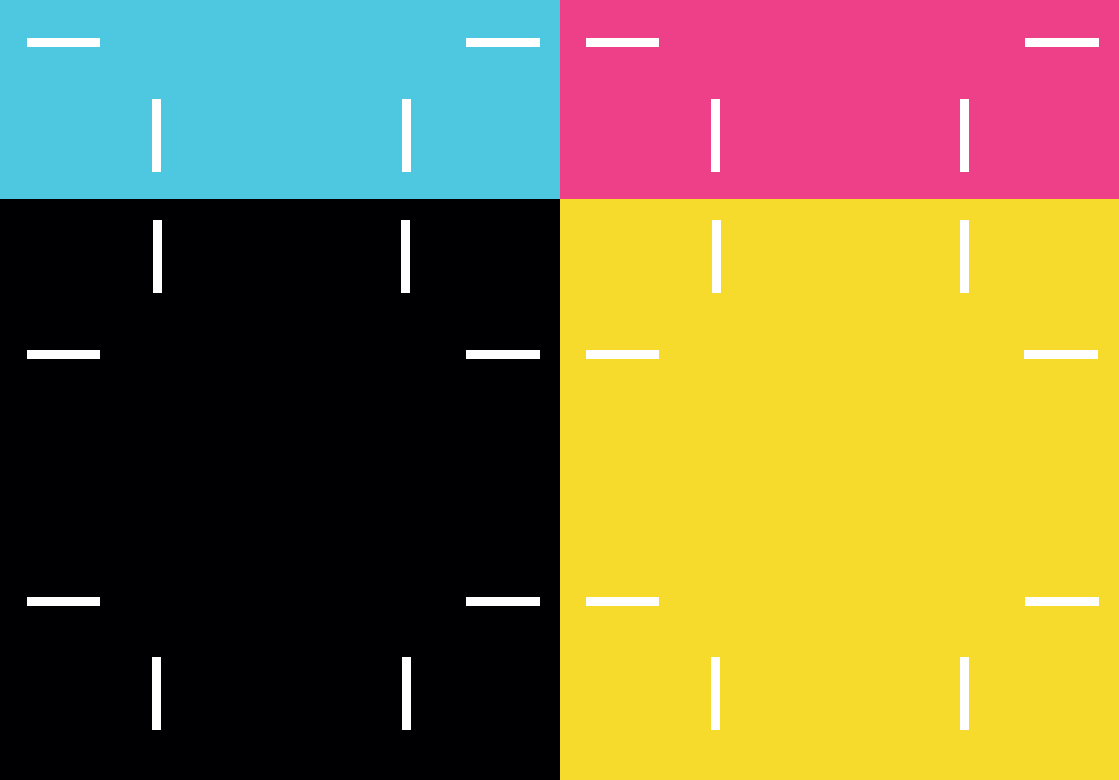
- Obr. 6 (část): DISNEY, Walt. *Sněhulák Olaf*. 2013. In: PROCOS závěsná dekorace FROZEN – Ledové království Olaf. REMA UH s.r.o.: *Prodej hraček, stavebnic, společenských her, kancelářských potřeb, papírnictví* [online]. pp-soft.cz, © 2013-2022 [cit. 2022-01-01]. Dostupné z: <https://www.remauh.cz/procos-zavesna-dekorace-frozen-ledove-kralovstvi-olaf-P/>
- Obr. 7: GRAF – *Škála používaných digitálních technologií ve výuce na druhém stupni ZŠ. Dotazník „Já v digitální době“.*
- Obr. 1 – 6: VIZUÁLNĚ-VÝTVARNÉ PROJEVY – Ukázky pocházejí z digitálních (soukromých, nebo částečně veřejných) archivů oslovených adolescentů. Teenageři byli osloveni se souhlasem zákonných zástupců a ukázky jsou prezentovány s jejich souhlasem.

Autorka

Mgr. et MgA. Tereza Voštová

Interní doktorandka na Katedře výtvarné kultury na Pedagogické fakultě na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

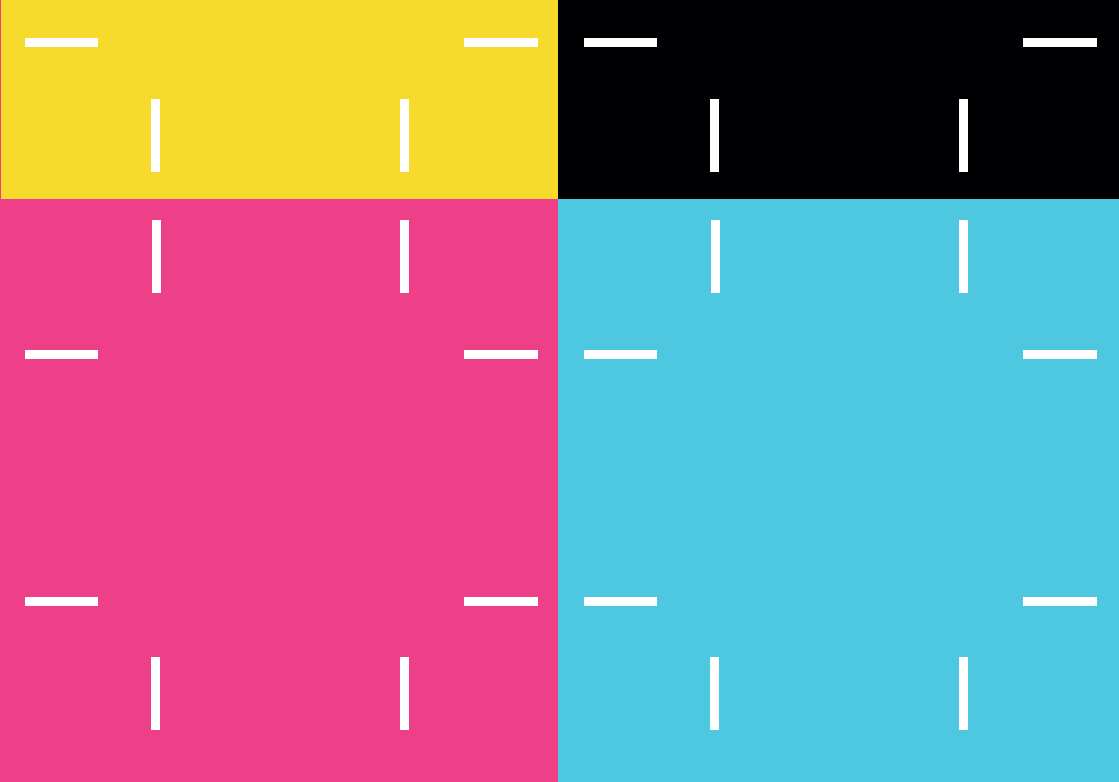
E-mail: vostova.tereza@gmail.com



Sekce 3

ZA KOŘENY OBRAZU

GENIUS LOCI VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ



Anna Boček Ronovská / Irena Čarková

Petra Šobáňová / Monika Dokoupilová

Zuzana Duchková / Leona Kubišová

Josef Lorenc / Veronika Nirnbergová

Enviromentální somatika a site specific pohybové intervence krajině

Environmental somatics and site specific movement interventions in the landscape

Anna Boček Ronovská

Anotace

Enviromentální somatika, land art, výtvarná i pohybová práce v plenéru a pohybové intervence v otevřené krajině. Současný rámec myšlení v tématu environmetu a somatiky. Realizace projektů na téma lidské tělesnosti a vztahu ke krajině a místu pomocí somatického prožívání a vizualizace.

Klíčová slova

enviromentální somatika, land art, site specific, intervence v krajině

Abstract

Environmental somatics, land art, art and movement work in the open air and movement interventions in the open landscape. The current framework of thinking in the field of environment and somatics. Implementation of projects on the topic of human corporeality and the relationship to the landscape and place through somatic experience and visualization.

Keywords

environmental somatics, land art, site specific, interventions in the landscape

Úvod

„Věřím, že tělesné vnímání, vědomá pozornost, tvořivost, pohyb a umění nejsou luxus. Jsou základním zdrojem pro kvalitní život a jeho prožívání.“ Rena Milgrom, 2019

Současná doba nastoluje otázky environmentální, klimatické a ekologické. Staré systémy se hroubí a do popředí vystupují nové výzvy. Mladou generací hýbe potřeba udržitelnosti a zodpovědného přístupu k životnímu prostředí. Mnozí psychologové a teoretici mluví o „disembodiment“, volně v překladu odpojení se od těla a ztráta kontaktu s okolní přírodou a prostředím. Tento text se snaží přinést některé otázky z této problematiky a prezentuje také moji práci se studenty a studentkami. Na obrázcích se věnuje jednak dvěma ročníkům workshopu „Země ve mně“, který se konal v inspirativní krajině Jeseníků a Vysočiny během léta 2020 a 2021 a také pravidelným plenérům se studenty vysokých škol (FI MU Brno). Na těchto příkladech bych chtěla navodit atmosféru naší práce v krajině, snahu o cítění „génia loci“ a site specific projektů, které jsme realizovali. Uvádím zde také teoretický rámec problematiky v myšlenkách některých osobností, které se tímto tématem zabývají.



Obr. 1 Marie Benešová – *Hnízdo. Země ve mně, Šanov, 2021*



Obr. 2 *Vzájemnost 2* – procesuální společná kresba, rozměry 6 x 2 m. Země ve mně, Šanov, 2021

1 Tělo a vzájemnost

„Potřebujeme nové nápady a nové způsoby myšlení, nové druhy příběhů k přemýšlení, protože ty staré nám selhávají.“ Donna Haraway, 2016

Jak přispívají k prožívání současného světa naše smysly a tělo? Jakou roli v našem prožívání hraje naše fyzické tělo, jeho prožívání a somatické interakce?

Abychom mohli plnohodnotně existovat, potřebujeme být ve vztahu – k sobě, ostatním lidem, prostředí, věcem, našim záměrům, myšlenkám, tělu i činům. Vztahy jsou hybateli našeho pohybu. Živé vztahy potřebují naši vědomou pozornost, zájem i jemnost, abychom dokázali vnímat jejich momentální kvalitu. Vzájemnost je aktivní jemné spolubytí s plynoucí výměnou zájmu a pozornosti. Tak popisuje situaci vzájemnosti předmluva k festivalu Soma Fest Praha.¹

Klíčová v tomto přehodnocování vztahů je právě interdisciplinarita. Stojíme před výzvou identifikovat oblasti potenciálního diskurzu, zapojení a míry spolupráce napříč obory. Integrovat zájem o tělo a jeho pohyb lze nejen do expresivních oborů a výchovné edukace, ale také do řady dalších oborů, včetně psychologie, neu-

1 SOMA Festival Praha se koná 30. 4. – 1. 5. 2022 ve spolupráci Dancelabu a HAMU Praha



Obr. 3 Anna Boček Ronovská – Kresba obouruč. Země ve mně, Šanov, 2021

rověd a technologií. Bohužel stále přetrvává oddělený způsob nazírání jednotlivých oborů a případy, kdy jsou odborníci na pohyb povoláni do různých interdisciplinárních projektů (ať už uměleckých, pedagogických či výzkumných), aby přispěli svými znalostmi a zkušenostmi z praxe, zůstávají spíše výjimkou než normou.

1.1 Vědomá pozornost a tělo

Pohybový terapeut M. Feldenkrais popisuje strukturu lidského systému jako velmi složitý problém: každý člověk má individuální biologické uspořádání (nervový systém, kostra, svalstvo, tkáně, soustava žláz, smysly, kůže) a také originální soustavu myšlení a jednání. Učíme se pohybovat, vnímat, mluvit a prožívat svět s ostatními. Přesto zůstáváme jedineční ve skladbě svých dispozic: těla a jeho biochemie a hodnot, třebaže je přebíráme – včetně způsobů komunikace a organizace vlastního těla – z prostředí, ve kterém žijeme. (Feldenkrais in Oswaldová, 2015)

1.2 Pohyb, tělo a prostředí

Pohybová terapeutka Ann Lenore Moradian popisuje ve svých textech vztah těla, pohybu a prostředí pomocí popisu pohybové improvizace. Pohyb je zde transfor-



Obr. 4 *The Valley* – pohybová intervence (Rena Milgrom a Marie Benešová. Země ve mně, Trstěnice, 2020)

mační praxí, která nabízí ztělesněné porozumění komplexním živým systémům a tomu, jak s nimi a v nich fungujeme. Zastává názor, že skupinová pohybová improvizace destabilizuje konceptuální dualismus mezi myslí a tělem a poskytuje příležitost rozvíjet naše schopnosti reagovat na složitost, nepředvídané a neznámé s větší hbitostí, lehkostí, tvořivostí a spoluprací. Autorka se domnívá, že právě tyto schopnosti jsou dnes potřebné pro systémové zdraví ve všech lidských ekologiích. (Morandian, 2020)

Somatická terapeutka Rena Milgrom² vnímá živé tělo ve své celistvosti. Tělo, které si je vědomo samo sebe, není objektem, nýbrž subjektem. Tvrdí, že somatické

2 Rena Milgrom – tanečnice, lektorka, certifikovaná pohybová analytička, registrovaná jako Somatic Movement Educator/Therapist (ISMETA), taneční a pohybová terapeutka (TANTER). Praxe v oboru 20 let. Autorka programu Vědomé Tělo se zaměřením na somatické vzdělávání zakladatelka studia Dancelab.



Obr. 5 Procesuální kresba, pohybové kresby. Země ve mně, Trstěnice, 2020

vzdělávání není jen něco nového a neočekávaného, je to něco jako momentální následek. Obnáší to základní transformaci v našem porozumění lidské rasy a kapacity jedince. To, co jsme měli zato, že je u lidí neměnné, se prokazuje jako opak. Tento objev přináší nové přehodnocení naší povahy i celého lidstva. (Milgrom, 2020)

1.3 Somatické zkoumání a procesy

Somatické vnímání se jednoduše řečeno navrácí od myšlení k tělu, tak jako se umění může od ontologicky duchovního hledání vracet k tělesnému zažívání a uvědomění si své materiální podstaty, která je součástí přírody. Navazuje tak na holistický způsob vidění světa a uvědomování si, že člověk není vydělen z přírody, naopak.

Tyto přístupy využívají somatické nástroje – dotek, hlas, pohyb, dech a jazyk k hlubšímu uvědomování. Somatické zkoumání (explorace) je aktivní hledání a podmiňuje somatické umění. Zvědavost pohání tuto exploraci, která pak vede k nové všímavosti, rovnováze a seberegulaci. Somatická zvědavost je obvykle motivována zájmem o sebepoznávání, o příjemný prožitek, o úlevu od bolesti, lepší výkony, nové formy sociálních vztahů a nakonec samotné umělecké tvorby. Tyto motivace rezonují s tancem a byly jeho základnou, zrovna tak jako taneční umění zformovalo vývoj somatiky.

Jisté vymezení najdeme například v dichotomii mezi Body-Mind a Mind-Body principem. Oba směry sice zlepšují kvalitu života, ovšem mind-body disciplíny (formy meditace) především řídí mysl, aby vnímala tělo a uváděla ho do klidu – zti-

šení. To je kontrastem k somatickému vnímání, v jehož průběhu dáváme pozornost tělu – tělovým signálům, i když jsou chaotické nebo stresové. Somatický proces nabízí nástroje, abychom našli význam těchto signálů a dali je do kontextu. Somatická a bodymind jsou tedy synonymní – vyzdvihují fyzický portál v holistickém paradigma vědomí. (Eddy, 2017)

Somatické vzdělávání

Výrazné osobnosti somaticky orientovaného směru se objevují na konci 19. a začátku 20. století. První generace³ těchto významných terapeutů učinila významné objevy v průběhu těžkých až beznadějných fází života, kdy jim klasická medicína nedokázala pomoci. Sebezpozorováním a věnováním pozornosti proprioceptivním signálům se všem podařilo svoje tělo vyléčit a maximálně využít jeho potenciál. V první generaci působilo několik osobností, jejichž metody a přístupy se ukotvily nebo přímo ovlivnily generaci druhou a třetí – současnou. Tato současná generace se vyprofilovala do bezmála dvou desítek akreditovaných somatických vzdělávacích programů, které jsou často syntézou předešlých systémů. Jejich kvalitu a akreditaci poskytuje asociace ISMETA (International Somatic Movement and Therapy Association)⁴.

Somatické vzdělávání obohatily také vlivy z tanců různých kultur, rituálů, fyzioterapie, psychoterapie a fenomenologie. Tyto přístupy popisuje Anna Halprin – legendární osobnost taneční, somatické a expresivní terapie a zakladatelka Tamalpa institutu – jako svou centrální holistickou filozofii, která zahrnuje kulturní probuzení a respekt ke kulturním rozdílům. Říká: „*Pokud jsme schopni přistoupit k pohybu holisticky, musíme zahrnovat vztahy mezi námi, vztahy v rodině, v komunitě a na*

3 V první generaci sledujeme 8 osobností: F. M. Alexander (Alexandrova metoda), Irmgard Bartenieff (Bartenieff Fundamentals), Gerda Alexander (Eutonie), Moshe Feldenkrais (Feldenkraisova metoda), Mabel Todd, Charlotte Selver, Ida Rolf (Rolfing) a Milton Trager

Některé školy druhé generace: The School fo Body Mind Centering – zakladatelka Bonnie Bainbridge Cohen, Tamalpa Institute – Life/Art Process – zakladatelka Anna Halprin, Laban/Bartenieff Movement Studies (Irmgard Bartenieff, Peggy Hackney), Continuum Movement – Emilie Conrad, Voice/Movement Integration – Patricia Bardi.

4 ISMETA zaštiťuje řadu vzdělávacích programů, které jsou často syntézami stěžejních somatických disciplín – což je převážná část třetí generace osobností v tomto poli. ISMETA sehrála velkou roli v definici společných jevů somatického vzdělávání a terapie a drží vysoké standardy kvality pro profesní certifikaci.



Obr. 6 Rena Milgrom – Procesuální kresba. Země ve mně, Šanov, 2021.

celé planetě. A tam to nekončí. Nemůžeme existovat bez vzduchu, stromů a zvířat. Musí to být totálně holistické.“ (Halprin in Eddy, 2017)

2 Prostředí

2.1 Chtulucén?

Podle předpovědi Ministerstva pro hospodářské a sociální záležitosti Organizace spojených národů v roce 2015 lidská populace (v současnosti 7,3 miliardy) dosáhne 9,7 miliardy do roku 2050 a 11,2 miliardy do roku 2100⁵. Jsme svědky obrovské zátěže lidské činnosti na životní prostředí. Velké firmy praktikují zničující přeměnu různých druhů farem, pastvin a lesů obhospodařovaných lidmi na těžební a uzavřené plantáže, které nesvědčí ani přírodě, ani lidem, které na nich pracují. (Barresi, Scott 2020)

5 <http://www.un.org/en/development/desa/news/population/2015-report.html>



Obr. 7 Corinne Ott – *The Burial*. Země ve mně, Trstěnice, 2020

Exploatace krajinného a přírodního bohatství se odráží ve stavu životního prostředí i v sociokulturním vývoji. Přetrvávající dopady politicko–ekonomických zájmů ve způsobu nakládání s krajinným a kulturním potenciálem najdeme ve všech sférách společenského života.⁶

Poslední dobou zaznívá důležitá kritika antropocentrického konceptu přírody, který nám neumožňuje vnímat sebe sama jako její součást. Moderní člověk se naučil oddělovat sám sebe od přírody – to se sice děje především v jeho či její myslí, následkem tohoto uvažování je však pojetí přírody jako vytěžitelného a donekonečna použitelného zdroje. Příroda je tak kolonizována, což je termín, který používá filozof a kulturní teoretik T. J. Demos ve své knize „*Decolonizing Nature*“. V jiné knize „*Against the anthropocene / Visual culture and environment today*“ tvrdí, že se nacházíme v lidstvem řízené epoše se zásadně probíhající změnou klimatu.

6 V českém prostředí se těmto tématům věnovala např. Mezinárodní mezioborová konference „*Krajina v pozoru / The Landscape in Focus*“, 19. října 2016, Fakulta umění a designu UJEP v Ústí nad Labem. Výňatek z úvodního textu.



Obr. 8 *Vzá-Jemnost 1* – site specific pohybová intervence v otevřené krajíně. Země ve mně, Šanov, 2021

T. J. Demos zde analyzuje „biasy“⁷ v rámci současných populárně–vědeckých webů o vizuální kultuře, dálkový průzkum Země a satelitní navigaci, mobilizaci ekoaktivistů a experimentální umělecké projekty. Demos tvrdí, že abychom vyvinuli kreativní alternativy, musíme pečlivě zvážit základní motivy antropocenní teze.

Konec antropocentrického vidění světa někteří vidí jako nevyhnutelné a mluví o potřebě jednotného bytí všeho živého a globálního vědomí. Historik umění Jiří Zemánek⁸ se jako publicista soustředěně věnuje otázce evoluce nové kultury a vzniku nového integrálního paradigmatu. Věnuje se české krajíně a každoročně pořádá putování na četná posvátná místa české krajiny (Bezděz, Plešivec, Sv. Jan pod Skalou, Bacín, Růžák, Luž ad.) a v rámci sdružení Pilgrim navrhl poutnickou cestu Josefa Váchala národními parky Šumava a Bavorský les a poutnickou cestu

7 Bias“ je v současnosti hodně skloňovaný termín pro zkreslení, chybný úsudek či nedokonalost systému.

8 Jiří Zemánek je historik umění a kurátor, publicista, kulturní aktivista a poutník. V letech 1999–2001 se ideově podílel na projektu E-AREA Federica Díaze a na programech tzv. E-fóra jako samostatné součásti Fora 2000. Od roku 2000 je svobodným kurátorem a zabývá se českým moderním a současným uměním, zejména sochařstvím, akčním a zemním uměním a uměním nových médií. Uspořádal například výstavy „Divočina – příroda, duše, jazyk“, „Ejhle světlo“, „Od země přes kopec do nebe“.



Obr. 9 *Vzá-Jemnost 1* – site specific pohybová intervence v otevřené krajině. Země ve mně, Šanov, 2021

Karla Hynka Máchy z Prahy na Sněžku. Pracuje jako editor a překladatel na knize „Revoluce vědomí“ (rozhovor mezi E. László, S. Grofem a P. Russellem) o globální proměně vědomí a formování nové kultury.

Donna Haraway⁹ napsala v roce 2016 knihu „*Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*“, v níž čerpá z nových směrů myšlení ve vědách a umění, aby představila možné způsoby pro udržitelné obývání našeho současného a budoucího světa. Knihu lze také chápat jako kritiku antropocénu, jako způsob, jak dát smysl současnosti, nezdůrazňovat lidskou výjimečnost ve prospěch multispecismu. Donna Haraway, radikální autorka slavného „*Cyborg Manifestu*“, si představuje antropocén jako již překonanou etapu a vybízí nás, abychom uvažovali o jiném názvu zahrnujícím všechny dynamické přírodní principy a celky, jichž jsou lidé součástí. Tuto éru nazývá Chthulucén. Tento Chthulucén¹⁰ je érou zcela nového myšlení

9 Donna Haraway je americká antropoložka a environmentalistka a významná emeritní profesorka na Kalifornské univerzitě v Santa Cruz, USA.

10 Údajně nemá nic společného s Lovecraftovým monstrem z nočních mūr Cthulhu. Termín Chtonic pochází z chthōn, což v řečtině znamená „země“ a je spojováno s věcmi, které přebývají v zemi nebo pod ní. Například v řecké mytologii vládci podsvětí Hádes a Persefona se mohli nazývat „chtonická božstva“. Zde je termín myšlen spíše jako vyjádření propojení všech organismů se Zemí a mezi sebou navzájem (rozsáhlá celosvětová síť mycelia hub a kořenů rostlin).



Obr. 10 *The Valley* – pohybová intervence. Země ve mně, Trstěnice, 2020

a společné mezidruhové spolupráce, která skrze „sblížení“ a pochopení najde způsob, jak lidská společnost může žít ve spolupráci v planetárním biosystému. Harrawayová si hraje s jazykem a její slovník si libuje v lingvistické hře, užívá hovorové výrazy proti specializovaným termínům, spojuje slang s vědeckou taxonomií. Je to jakási „nadupaná“ lingvistická metodologie: experimentální, kreativní, bohatá a rytmická – neboť myšlení pro nový svět vyžaduje nový jazyk. Kniha podrobuje naše představy o nezávislosti kritice a zve k novým pohledům na hloubku našich vzájemných spojení nejen mezi sebou, ale hlavně s okolním světem. (Santos, 2017)

2.2 Environmental art

„Environmentální umění nespočívá jen v holistickému způsobu vidění světa, ale do velké míry naopak jedinci připomíná jeho vlastní materiální podstatu.“ (Remešová, 2018)

Vzrůstající zájem výtvarné scény o environmentální témata lze ilustrovat mnoha environmentálními přístupy v současném umění. Tyto přístupy přinášejí do teorie



Obr. 11 Plenér AGDM – práce studentů v krajině, 2017–2021

a dějin umění důležitá témata, jež se týkají proměny krajiny a ochrany životního prostředí. Umělecká citlivost není lhostejná vůči ekonomickým tlakům na růst, které mají fatální důsledky na kvalitu života na Zemi.

Termín „environmental art“ často zahrnuje ekologická témata, ale není to určující rys. Často také umělec vyjadřuje své spojení s přírodou pomocí přírodních materiálů. Tento koncept je nejlépe viditelný ve vztahu k umění land artu a nově vyvíjející se oblasti ekologického umění. Environmentální umění je také umění, které se zabývá sociálními a politickými problémy souvisejícími s přírodním a městským prostředím.

2.3 Environment v ČR

České umění 2. pol. 20. století instinktivně zpracovávalo témata prostředí a člověka a používalo různé přístupy (akční a performativní, happening, land art, fotografie a video, digitální simulace, spekulativní design atd.). Můžeme zmínit projekty Václava Ciglera, Milana Knížáka, Vladimíra Havlíka či Zorky Ságlové. Později tato témata zpracovávají audiovizuální projekty Federica Díaze, Vladimíra Turnera, Lukáše Gavlovského. Velice osobní dialog vede s přírodou Miloš Šejn, který má velice blízko právě k environmentálně somatickému přístupu. Zažívání a fyzický pobyt v místě svých akcí považuje za nezbytný. Je to akt, který přímo určuje výslednou podobu díla či performance.



Obr. 12 Plenér AGDM – práce studentů v krajíně, 2017

Anna Remešová v recenzi dvou knih o českém umění a environmentu¹¹ vnímá disproporci v rámci současného ekologického aktivismu a uměleckého provozu. Tvrdí, že umělci a instituce, v rámci kterých svá díla tvoří, jsou dnes již často svázáni/y grantovými systémy natolik, že si málokdo dovolí vystoupit za hranice legálního nebo mimo institucionální půdu. Současné umění se tak buď pohybuje v rovině abstrakce a návrhů technologických řešení (např. Federico Díaz) nebo instalací rozvíjejících dílčí aspekty vztahů napříč ekosystémem (projekt Fieldclub Paula Chaneyho¹²). (Remešová, 2018)

11 V českém prostředí se tomuto tématu věnují dvě nedávno vydané publikace: *Krajina v pozoru* (ed. Pavel Mrkus, FUD UJEP, 2017) a *Zelené ostrovy. České umění ve věku environmentalismu 1960–2000* (Ondřej Navrátil, MUNI, 2017).

12 Paul Chaney používá spekulativní metody např. ve svém projektu „*FieldClub*“. Jádrem tohoto projektu je počítačový software – *FieldMachine*, který navrhuje alternativní systémy pro autonomní pěstování potravin a biopaliv. V této hypotetické reteritorializaci byl *FieldMachine* naprogramován podle místních podmínek a plodin a použit k návrhu potravinového systému, který si vyžádal demolici pražské čtvrti Žižkov, aby se vytvořila uzavřená komunita pro 2720 vegetariánů. Projekt „*Food Forest Generator Unit #1*“ spojil umělou inteligenci vyvinutou Chaneyho technologickou společností *Complex Earth Ltd*, která automatizuje návrh permakulturních systémů a haptický panel připomínající velín jaderné elektrárny z 80. let.



Obr. 13 Dagmar Hejduková – *Kukátko*. Země ve mně, Šanov, 2021

2.4 Environmentální výchova

V současnosti se environmentální a ekologickou tematikou ve vzdělávání zabývá čím dál větší množství autorů a autorek. Jako příklad lze uvést práci Filipa Kačera na téma environmentální výchovy v holistickém pojetí. Zde uvádí do souvislosti současnou environmentální tematiku s environmentální výchovou na školách. Kriticky uvádí, že materiály k výuce environmentální výchovy byly postaveny na předpokladu, že pokud budou děti mít o přírodě dostatek vědomostí, povede je to k šetrnému chování vůči přírodnímu prostředí, což se ukazuje jako přístup, pokrývající pouze částečný rámec pro kvalitní kognitivní cíle a hluboké poznávání světa kolem nás. Zmiňuje práce Arna Naesse a jeho koncept hlubinné ekologie, kde autor popisuje, že je legitimní zastávat i jiný než čistě racionální a vědecký výklad světa a z něj odvozená řešení různých problémů. Dalším významným inspiračním zdrojem je pro něj dílo F. Capry a dalších autorů, kteří ve svých knihách rozlišují mechanistické a holistické paradigma, což postupně vede k myšlence, že je možné rozlišovat i mezi mechanistickým a holistickým způsobem ve vzdělávání.

3 Workshopy a práce v plenéru

Součástí mé práce pedagoga je také práci se studenty v plenéru, kdy po skončení semestru každoročně vyjíždíme tvořit do přírody se studenty vysokých škol (FI MU



Obr. 14 *Vzá-Jemnost 1* – site specific pohybová intervence v otevřené krajíně. Země ve mně, Šanov, 2021

Brno a KVV PdF UP). Věnuji se také spolupořádání workshopu „Země ve mně“, který se již dvakrát konal v inspirativní krajíně Jeseníků a Vysočiny v letech 2020 a 2021. Na těchto workshopech akcentujeme práci v krajíně, snahu o citění „génia loci“ a site specific projekty, pohybové intervence v krajíně i jen obyčejné „bytí“ s krajínou.

3.1 Projekty workshopu „Země ve mně“

V rámci mezinárodního workshopu Země ve mně (The Earth Is My Body) se zastoupením účastníků z USA, Izraele, Francie a České republiky, který se zabýval environmentální somatikou¹³, proběhla série performancí s účastníky workshopu. Jedna z nich – „The Valley“ – byla zaměřena na téma lidské tělesnosti a vztahu ke krajíně a místu pomocí somatického prožívání a vizualizace a také na zodpovědnost člověka ke krajíně.

Jedno krásné údolí v obci Trstěnice nedaleko Litomyšle zamýšlel místní podnikatel ve stavebnictví „zrekultivovat“ tak, že jej zaveze sutí a odpadem ze svých

¹³ Workshop vedla tanečnice a somatická terapeutka Rena Milgrom CMA, TPT, RSME (zakladatelka DanceLAB Praha, certifikovaná pohybová analytička, registrovaná jako Somatic Movement Educator/Therapist (ISMETA), taneční a pohybová terapeutka (TANTER)) a výtvarná pedagožka Anna Boček Ronovská, PhD. (KVV PdFUP Olomouc a FIMU Brno). Reference: <https://www.behance.net/gallery/130918481/Zeme-ve-mne>, <https://www.somatika.cz/aktivity/>



Obr. 15 *The Valley* – pohybová intervence. Země ve mně, Trstěnice, 2020. foto: Corinne Ott, Cath Gernerle

staveb. Rozhodly jsme se proto protestovat svou akcí přímo na tomto místě soustředěnou prací, nacítním místa a pohybovou akcí v něm. Nechtěly jsme křičet, ale spíše komunikovat s místem a s obyvateli. Dohra příběhu je taková, že projekt byl po stížnostech a žalobách místních obyvatel zastaven.



Obr. 16 Corinne Ott – *The Burial*. *The Valley* – společná performance. Země ve mně, Trstěnice, 2020

Závěr

V tomto textu jsem chtěla zachytit některé myšlenky, které v současnosti rezonují společností a možné odpovědi na otázky environmentální somatiky. Ač se mohou myšlenky na zánik antropocénu zdát příliš radikální, tušíme, že změna v našem (nejen) myšlení, ale v celém přístupu k vlastním životům je nutná. Práce na somatickém vnímání je velmi intimní a individuální záležitost, ale v důsledku vede jedince ke zvýšené citlivosti, rozvoji celého senzomotorického systému a hlavně ke kvalitnímu poznávání světa a orientaci v něm. Uvědomování a zažívání souvislosti znamená lepší žití a kontakt s okolním světem a přírodou. Tyto přístupy

jsou inspirací nejen pro vzdělávání budoucích generací, ale i pro všechny, kteří žijeme v postindustriální společnosti. Ztrátu kontaktu s okolím je možno zmírnit každodenním pěstováním všímavosti k maličkostem a kultivací našeho vnímání. Virtualita je možná pouze v kontaktu s vlastním tělem a odtažení od tělesného a materiálního (disembodiment) se stává novodobým neduhem lidské společnosti. Redukce lidského prožívání pouze na mysl a psychiku je jako oddělní rostliny od jejich životodárných kořenů.

Ukazuje se, že spousta současných filozofů, kulturních teoretiků a umělců uvažuje v somatických souvislostech a udávají tím inspirativní směr, který může inspirovat další jedince, kteří chtějí žít plnohodnotný život a předávat tyto principy i budoucím generacím. Nebo se nám může stát, že ty budoucí generace pochopí souvislosti rychleji a my zůstaneme v němém úžasu, jak Chtulucén přichází...



Obr. 17 Autorka

Literatura a zdroje

- DEMOS, T. J., 2020. *Against the Anthropocene – Visual Culture and Environment Today*. Sternberg Press. ISBN 9783956792106.
- EDDY, Martha, 2017. *Mindful Movement: The Evolution of the Somatic Arts and Conscious Action*. Intellect Books. ISBN 978-1783205837.
- HARAWAY, Donna, 2016. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press. ISBN 9780822362142.
- KAČER, Filip, 2014. *Environmentální výchova v holistickém pojetí*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita Fakulta sociálních studií Katedra environmentálních studií. Vedoucí práce PhDr. Jan Činčera, Ph.D.
- MILGROM, Rena. 2020. Prameny somatických disciplín. In: *Somatika.cz* [online]. Praha [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <https://www.somatika.cz/soma-prameny/>
- MORADIAN, Ann Lenore, 2020. *Missing in Action: Locating the Body in Interdisciplinary Studies*. North Colorado, USA. Master theses. University of North Colorado, USA.
- MRKUS, Pavel, 2018. *Krajina v pozoru: The Landscape in Focus*. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7560-93-5.
- NAVRÁTIL, Ondřej, 2017. *Zelené ostrovy: české umění ve věku environmentalismu 1960–2000*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-907063-0-9.
- OSWALDOVÁ, Petra, 2015. *Feldenkrais. Dech a hlas*. Praha: Brkola. ISBN 978-80-905999-9-4.
- REMEŠOVÁ, Anna, 2018. Na mrtvé planetě není umění. In: *Artalk* [online]. 15. 8. 2018. Dostupné z: <https://artalk.cz/2018/08/15/na-mrtve-planete-neni-umeni/>
- SANTOS, Julie Poitras. 2017. Donna Haraway's Staying with the Trouble: recenze knihy. In: *The Chart Me* [online]. Dostupné z: <https://thechart.me/book-review-donna-haraway-staying-with-the-trouble/>

Autorka

Mgr. et MgA. Anna Boček Ronovská, Ph.D.

KVV PdF UP Olomouc

E-mail: anna.bocekronovska@upol.cz

Umění s environmentální tematikou a jeho vliv na hodnotové postoje žáků druhého stupně ZŠ

Environmental topics in Art and its impact on pupils' values

Irena Carkovová

Anotace

Příspěvek se věnuje disertačnímu projektu Umění s environmentální tematikou a jeho vliv na hodnotové postoje žáků 2. stupně základních škol v ústeckém regionu. Příspěvek se zaměřuje na první fázi projektu, ve které vznikají výtvarná zadání navazující na poznatky finské výtvarné pedagožky Meri-Helgy Mantere a její environmentální výchovu založenou na umění (art based environmental education). Tato zadání reflektují současné umělecké environmentální projekty, nejlépe vztažené k Ústeckému kraji. Cílem projektu je zjistit, zda a jak takováto zadání ovlivňují výtvarný projev žáků a jejich hodnotové postoje (měřené dle metodik doc. Jana Činčery). Součástí bude i ukázka dobrých a špatných výtvarných zadání, která se zaměřují na rozvíjení hlubšího vztahu ke krajině skrze smyslové prožívání, přímou zkušenost s místem a jejich vlastní tvůrčí činnosti.

Klíčová slova

výtvarná výchova, environmentální umění, environment

Abstract

The paper is devoted to the dissertation project Environmental topics in art and its impact on value attitudes of pupils in the Ústí nad Labem region. The paper focuses on the first phase of the project, in which we create art assignments inspired by Finnish art teacher Meri-Helga Mantere and her art-based environmental education. These assignments reflect contemporary art-based environmental projects, preferably related to the Ústí nad Labem region. The aim of the project is to find out whether and how such assignments influence the values attitudes and artistic expression of pupils. It will also include a sample of good and wrong art assignments that focus on developing a deeper relationship to the landscape through sensory experience with the environment and their own creative activities.

Keywords

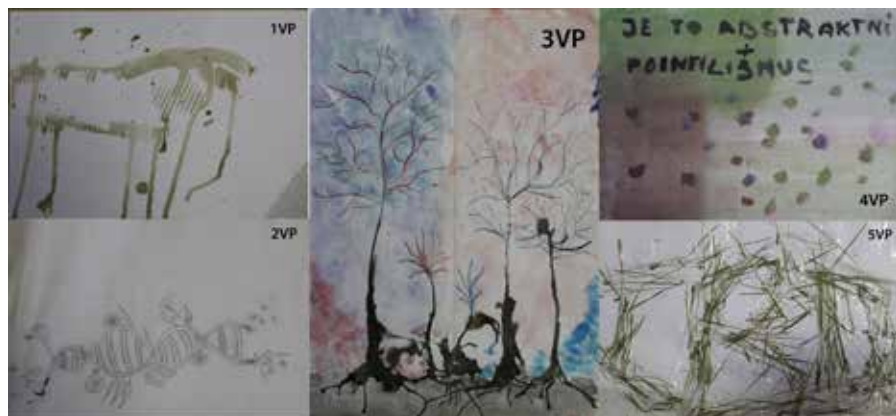
art education, environmental art, environment

Úvod

Príspevek se zaměřuje na hlavní východiska při tvorbě zadání do hodin výtvarné výchovy obohacené o environmentální témata. Tato zadání jsou předběžně testována na Gymnáziu Jana Amose Komenského v Dubí, kde pátým rokem působím jako učitelka českého jazyka a výtvarné výchovy. První část skrze příklad analýzy žákovských prací přibližuje úvodní hodiny, které slouží k seznámení s žáky a s tématy, která přirozeně řeší. Druhá část stručně popisuje osobní a teoretická východiska disertačního projektu. Třetí část se věnuje vybraným tvůrčím principům environmentálně zaměřených umělců a jejich využití při tvorbě výtvarných zadání.

1 Úvodní hodina a žákovská témata

Během úvodních hodin se žáky se snažím zjistit, jestli si žáci sami od sebe volí environmentální téma (environmentální krize, environmentální žal, životní prostředí), aniž by bylo součástí zadání. Zpočátku nechávám žáky volně tvořit a sleduji jejich vlastní výtvarný projev. Pokud počasí dovolí, hodiny probíhají na školní zahradě a jediným zadáním je nechat se inspirovat prostředím a zpracovat téma, které je zajímavé. V závěrečné diskuzi se bavíme o volbě tématu a volbě jeho výtvarného zpracování.



Níže prezentované poznatky vycházejí z analýzy žákovských výtvarných projevů a ze závěrečných reflexí zadání se žáky, které probíhaly formou diskuze nad jejich výtvarnými projevy.

První výtvarný projev (1VP) je stopa, otisk vlastní boty. Jedná se o experimentální přístup, při kterém si žáci zkouší pracovat pro ně neobvyklou metodou nebo technikou (jinou než kresba tužkou, fixou, uhlem nebo malba temperami nebo vodovými barvami). V tomto případě šlo o hledání způsobů, jak se dá zanechat stopa, co se stane s papírem, když do něj něco obtisknu. Ale neobjevuje se zde nijak téma environmentu, žák zde čistě experimentuje a zažívá radost z tvorby.

U další práce (2VP) vidíme kresbu tužkou na papír. Zde už se objevuje environmentální téma. Při závěrečné diskuzi žačka sdělila, že vnímá člověka jako součást přírody, proto zobrazila šroubovici DNA, ze které vyrůstají rostliny. Vše živé je propojené jako jeden systém. Sama od sebe má potřebu toto téma reflektovat, ale co se týče výtvarného projevu, drží se spíše u zažitých výtvarných forem a zřídka zkouší něco jiného než kresbu tužkou. Nesnaží se vyjadřovat expresivitu skrze barevnost nebo použitý materiál.

U třetí práce (3VP) můžeme sledovat spojení obou předešlých přístupů. Nejenže si žákyně samostatně volí environmentální téma, ale snaží se ho zpracovat pomocí výtvarného jazyka tak, aby divákovi zprostředkovala své emoce ze stavu životního prostředí (lítost, smutek, soucit s krajinou). Využívá k tomu tmavé barevnosti, rozpijení černé tuše, která modeluje kmeny stromů rozpíjejících se do černé hlíny.

Předposlední práce (4VP) ukazuje pokus žáka zavděčit se učiteli zobrazením něčeho, co si pamatuje z hodin výtvarné výchovy, v tomto případě z hodiny věnované dějinám umění. Žák nemá žádné své téma, které by chtěl zpracovávat, jde mu jen splnění zadání, takže volí nejistější způsob. Dle závěrečné diskuze se žák domníval, že pak bude práce lépe hodnocena.

Poslední práce (5VP) je spíše takovým žákovským vtípem, formou testování učitele a jeho smyslu pro humor nebo se jedná o drobnou provokaci. Žák vytvořil z natrhané trávy zkratku CBD (látka obsažená v marihuaně). Jednoduchý motiv, vytvořit něco o „trávě“ z trávy.

Výše zmíněné žákovské práce tvoří prozatímní základní vzorek žákovských přístupů k tvorbě a volbě jejich vlastních témat.

2 Disertační projekt

Disertační projekt spočívá v tvorbě výtvarných zadání inspirovaných tvorbou environmentálně zaměřených umělců a v následné analýze žákovských výtvarných prací. Jaké téma se u nich objevuje? Volí si toto téma sami nebo je zadané učitelem? Jak používají žáci výtvarný jazyk? Jaký vliv mají tato zadání na hodnotové postoje žáků? Odpověď na poslední otázku bude zjišťována pomocí *Metodiky pro hodnocení environmentální výchovy pro starší školní věk a střední školy* od Jana Činčery. Měření proběhne před výtvarnými zadáními a po absolvování všech zadání. Použité nástroje budou měřit vztah k přírodě a vztah k místu.

Další východisko tvoří společné cíle environmentální výchovy a výtvarné výchovy — rozvoj smyslového vnímání pomocí tělesné rezonance s prostředím, přímá zkušenost s přírodou nebo prostorem, rozvoj symbolického a kreativního myšlení. Ty by měly vést k tomu, že žák rád tráví čas v přírodě, dokáže být empatický ke svému okolí, dokáže krajinu vnímat a ocenit.

Pedagogické východisko se opírá o art based environmental education Meri-Helgy Mantere a Jana von Boeckela, který ve svých publikacích z 90. let 20. století uvádí, že jsme přehlceni informacemi, které ale dostáváme a zpracováváme ve fragmentech (van Boeckel, 2009, s. 145–164). Naše mysl neustále selektuje naše vjemy, než abychom plně a do hloubky vnímali jednu věc, jeden vjem.

2.1 Zaměření na oblast Ústí nad Labem

Pro disertační projekt je stěžejní zaměření na Ústí nad Labem a jeho okolí. Jednak z osobních důvodů – vztah ke krajině, městu a Krušným horám, jednak kvůli životnímu prostředí silně zasaženému těžbou s ní spojeným chemickým průmyslem. Zároveň se jedná o region zatížený i historicky, a to zejména vykořeněním obyvatel, ve kterém je potřeba opět hledat vztah k místu a ke krajině. S tím souvisí i současně probíhající revitalizace kraje po těžbě.

3 Tematický rámec výtvarných zadání

Tematické okruhy pro jednotlivá výtvarná zadání vychází z typů znečištění životního prostředí — ovzduší, vody, půdy, nebo světlení a zvukové znečištění, která už téměř nevnímáme jako formu znečištění. Východisko vždy tvoří umělecké dílo, které se zaměřuje na daný typ znečištění a od něj se odvíjí další náplň vyučovací hodiny.

Pro znečištění půdy bylo vybráno dílo *Made in Ghetto* od Zdeny Kolečkové (DUUL, 2012). Toto dílo se zaměřuje na Ústí nad Labem, konkrétně městskou část Předlice. Hodina probíhala formou diskuze přímo v galerii u vystaveného díla. Nejříve jsme se bavili o formální stránce díla a jak na nás působí. Žáci oceňovali čisté designové zpracování a kvalitu fotodokumentace a mysleli si, že se jedná o vystavení lokálních bio produktů a designu jejich obalů. Po bližším prozkoumání díla počáteční nadšení z lokálních bio produktů opadlo, protože si žáci mohli přecíst složení a chemické rozbory vystavených produktů, které obsahují toxické látky a těžké kovy. Místní půda tyto škodliviny neustále obsahuje, a ještě dlouhá léta je obsahovat bude. Žáci byli tímto dílem velmi zasaženi, ani jsme se nedostali k žádné výtvarné reflexi. Zůstali jsme u diskuze nad dílem a u jeho interpretace, která pro ně byla v tu chvíli nejdůležitější.

Dalším tématem bylo znečištění ovzduší, které jsme si přiblížili dílem *Vzduchoprachy* od Adama Hudce (Pragovka Gallery, 2021). Tuto výstavu jsme navštívili online, což byla jedna z výhod distanční výuky. Žáci si mohli vlastním tempem projít galerii a následně se připojili na online hodinu a sdělili si své poznatky a dojmy. Všichni žáci se shodli na tom, že nejvíce je oslovilo dílo 18 kilogramů prachu. Bylo to ze stejného důvodu jako u předešlého díla. Jednalo se o silnou informaci, že člověk během svého života vdechne 18 kilogramů prachu a nečistot. Dále žáci sdě-



lili, že tato informace působila i svým měřítkem, kdy těchto 18 kilogramů prachu bylo v galerii přímo vystaveno. I když to vnímali jen přes obrazovku, dokázali toto množství vztáhnout k vlastnímu tělu, a to pro ně byl ten nejsilnější impuls. Také je velmi oslovil badatelský přístup umělce, který nabízel zájemcům sadu lakmusových papírku na měření kvality ovzduší. Divák se tak sám mohl podílet na rozšiřování povědomí o znečištění ovzduší. Opět jsme se se žáky nepouštěli do výtvarné reflexe daného díla, ale diskuzí nad ním jsme se dostali k vlastnímu aktivnímu postoji při řešení problematiky životního prostředí. Žáci se dílem inspirovali a začali amatérsky měřit kvalitu ovzduší ve svém okolí. Dílo se tedy stalo katalyzátorem jejich aktivního občanského postoje.

3. 1 Vybrané principy práce umělců a jejich využití při tvorbě zadání

Z deníkových záznamů a rozhovorů s umělci¹, kteří se zajímají o životní prostředí a ve svém díle ho reflektují, jsem vyselektovala několik základních principů a přístupů k tvorbě a vnímání svého okolí. Tyto umělce pojí silný vztah k přírodě už od raného dětství, silná smyslová a přímá zkušenost s přírodou, kombinace badatelských a mystických přístupů při poznávání krajiny. Vybrané principy však neslouží jako zprostředkování díla těchto umělců. Jedná se pouze o postup, kterým se žáci učí vnímat prostředí nebo krajinu, stejně jako ten daný umělec. Nejzákladnější je chůze skrze environment (procházkou městem, krajinou) a její reflexe. S žáky jsme prošli město Dubí, ve kterém se nachází naše škola, a sledovali jsme jeho vstřícnost

1 Miloš Šejn, Milan Maur, Olga Karlíková, Zdena Kolečková, Richard Loskot, Dagmar Šubrtová, Josef Váchal; Jiří Zemánek, Václav Cílek.



vůči chodcům a jakou úroveň hluku má. Dojmy z této procházky žáci zpracovávali jako haiku, protože text přišel žákovi pro reflexi vhodnější.

Dalším principem je imaginace, kterou většinou začínám hodiny s primou², kteří jsou každý na jiné výtvarné úrovni. Příkladem takové imaginace může být práce s látkou, která je pro mnohé novým výtvarným materiálem. Během úvodu jsme se bavili o tom, co všechno přikrýváme, proč přikrýváme nějaké věci, objekty. Přikrývali jsme různé objekty ve třídě, pak jsme přikrývali i sami sebe a sledovali, co nám obrys pod látkou připomíná. Mezi nejčastějšími asociacemi bylo přikrývání něčeho tajemného, vzácného, co chceme ochránit. Následně jsme přešli k vrásnění látky a k tomu, co nám to může evokovat. V záhybech látky žáci začali objevovat krajiny a ty následně barvou v látce ztvárnili. V závěru hodiny jsme se dostali k tomu, že v současnosti je bílá látka používaná jako ochrana ledovců, aby tak rychle netáli.

Princip soustředěného pozorování probíhá nejdříve formou minutových aktivit, které si žáci losují, například minutu seď a pozoruj okolí, minutu choď po zahradě, minutu někoho sleduj atd. Následuje pomalé otáčení v krajině, inspirované workshopy Miloše Šejna (Navrátil, 2017, s. 211 – 213). Toto zadání opět proběhlo s primou na zahradě školy. Stáli jsme v kruhu a co nejpomaleji jsme se otáčeli a snažili jsme se udržet pohled na horizontu. Následně měli tento zážitek žáci výtvarně reflektovat. V mnoha případech se objevila negativní pocit z bytí v přírodě –

² Odpovídá 6. ročníku ZŠ.

obtížný hmyz, příliš slunečních paprsků, příliš teplo, příliš hluku. Ale objevilo se i estetické oceňování krajiny, co jim na ni přijde krásné – květiny, ale nejedná se o konkrétní květiny na zahradě, ale spíše o obecný symbol květiny. Jen jediná žačka ve své práci výtvarně reflektovala samotný pohyb svého zraku po školní zahradě, rozmazáním kresby se snažila přiblížit moment zrychlování a zpomalování otáčení a tím divákovi přiblížit svůj zážitek. V závěrečné reflexi žáci aktivitu odsoudili jako naprosto zbytečnou a že by raději seděli individuálně někde ve stínu a zpracovávali si vlastní témata. Zlom nastal po prázdninách, kdy se po časovém odstupu několika měsíců, chtěli sami k aktivitě vrátit a nějak ji obohatit.

Princip hluboké poslechu a jemu věnovaná hodina poslouží jako příklad práce s chybou. Hodina začínala poslechem bortících se tajících ledovců, žáci se snažili formulovat, jaké asociace a emoce v nich zvuk vyvolává – strach, divnost, vesmír, tříštění se, velký třesk. Následně jsme se podívali na celé video, kde byl vidět bortící se ledovec. Reakce se různily, někomu to přišlo smutné, někoho to naopak fascinovalo. Žáci pak na to měli reagovat výtvarně. K tomu jsem jim zadala i techniku malby s využitím maskovací pásky, abych jim ukázala možnosti práce s deformací papíru. Tady nastala chyba při tvorbě zadání, které sledovala dva nesouvisející cíle: práce se zvukem a deformace papíru jako způsob výtvarného vyjádření. To nakonec vedlo ke schematičnosti a povrchnímu plnění cílů a jejich redukci na líbivý artefakt s tématem ledových hor. V ideálním případě by zadání bylo rozděleno na dvě výukové jednotky. Ta první by byla zaměřena pouze na rozvíjení výtvarného jazyka samostatnou experimentální prací s malbou, papírem a maskovací páskou, podobně jako hodina s látkou, zaměřená například na haptickou zkušenost hladký a potrhaný papír. Další by se zaměřovala čistě na práci se zvukem. Jak na nás zvuk působí, jaké zvuky uslyšíme ve ztichlé třídě. Po krátkém cvičení bychom šli ven a snažili se



přemýšlet na tím, co ve městě slyšíme a hledali bychom tiché místo, jestli je vůbec možné takové místo najít.

Jako poslední princip zbývá mapování (tvorba mapy, textové mapování, fotografické záznamy), které už vyžaduje předešlou zkušenost a zatím jsme se k němu se žáky nepropracovali.

Závěr

Výše prezentovaná data byla sbírána a analyzována v průběhu jarních a podzimních měsíců 2021. Jedná se předběžné výsledky z pilotního testování výtvarných zadání. Při práci s konkrétními uměleckými díly se osvědčilo zůstat u slovní metody, diskuze. V případě doplnění o výtvarnou reflexi díla docházelo k přehlčení žáků informacemi a vjemy. Žáci tedy preferovali spíše diskusi nad dílem a hledání informací, aby ho lépe pochopili. Hodiny zaměřené na rozvíjení výtvarného jazyka vycházely z tvůrčích principů využívaných samotnými umělci a vedly k rozvíjení smyslové citlivosti, percepce prostředí a výtvarné reflexi přímé zkušenosti s prostředím. Předběžně se jeví jako vhodný postup oddělovat teoreticky a prakticky zaměřené hodiny výtvarné výchovy až do chvíle, kdy dojde k nivelizaci výtvarných znalostí žáků. Tehdy bude možné stavět hodiny na výtvarné reflexi uměleckých děl.

I v případě takto dělených hodin se jeví, že díla se silnou emoční a faktickou informací vedou k aktivizaci žáka, aby se více zajímal o své okolí a životní prostředí, avšak se nedá ještě s jistotou tvrdit, že je tento postoj trvalý nebo že má nějaký vliv na výtvarný projev žáka. Zajímavým momentem je posun ve vnímání prvotní negativní zkušenosti z práce v přírodě (otáčení se v krajině), která po čase dozrála a byla zpětně vnímána jako pozitivní nebo obohacující.

Literatura

- ČINČERA, Jan, 2013. Metodika pro hodnocení environmentální výchovy pro starší školní věk a střední školy. *Envigogika*. 8(5). ISSN 1802-3061.
- MANTERE, M.-H, 1998. Art and the environment: An art-based approach to environmental education. In: L. Rubinstein Reich (Ed.). *Rapporter om utbildning*, (3) 30—35. Malmö, Sweden: Lärarhögskolan, s. 32

- NAVRÁTIL, O. 2017. *Zelené ostrovy: české umění ve věku environmentalismu 1960–2000*. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- VAN BOECKEL, Jan, 2009. Arts-based environmental education and the ecological crisis: Between opening the senses and coping with psychic numbing. In: *Metamorphoses in children's literature and culture*. Turku, Finland: Enostone, ISBN 9789519036823.

Autorka

Mgr. Irena Carkovová

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně,
Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné kultury

E-mail: irena.carkovova@kaveka.cz

Obrazy a paměť místa | Didaktická transformace tématu lidské paměti a historie míst

*Images and memory of place |
Didactic transformation of the topic
of human memory and the history
of places*

Petra Šobáňová

Anotace

Príspevek predstaví pozadí a obsah edukatívneho projektu *Obrazy a paměť místa*, ktorý vznikl v spolupráci s fotografom Svatoplukem Klesnilom v rámci metodické platformy *Bez názvu. Nedatováno*. Cílem tohoto projektu bylo nabídnout konkrétní podnět ke zpracování tématu lidské paměti, historie a míst, s nimiž jsou spojeny lidské příběhy. Projekt vychází z Klesnilova fotografického cyklu *Dočasná přítomnost* (2015), v němž se autor zaměřil na příběhy členů vyhnaných německých rodin. Tento umělecký impuls byl rozveden do širších souvislostí tématu paměti míst, diskontinuity a uchování kolektivní paměti a příběhů předešlých generací; příspěvek představí teoretické pozadí a detaily této konkrétní didaktické transformace tématu.

Klíčová slova

výtvarná výchova, mezipředmětová integrace, paměť místa, místa paměti, krajina, kolektivní paměť, site-specific, místně zakotvené učení, fotografie, Svatopluk Klesnil, odsun německého obyvatelstva z Československa, vysídlení Němců

Abstract

The paper presents the background and content of the educational project „Images and memory of place“, which was created in cooperation with the photographer Svatopluk Klesnil within the web platform Untitled. Undated. The aim of this educational project was to offer a concrete stimulus for processing the topic of human memory, history and places with which human stories are connected. The project is based on Klesnil's photographic series „Temporary Presence“ (created in 2015), in which the author focused on the stories of family members who were deported after the end of World War II. This artistic impulse was expanded into the broader context of the theme of memory of places and discontinuity, but also the preservation of collective memory and stories of previous generations. The paper will present the theoretical background and details of this particular didactic transformation of the topic.

Keywords

Art Education, Cross-Curricular Integration, Places of Memory, Landscape, Collective Memory, Site-Specific, Place-Based Education, Photography, Svatopluk Klesnil, Deportation of the German Population from Czechoslovakia, Displacement of Germans.

1 Krajina jako text a nositelka paměti

K tématu paměti míst, propojení krajiny s lidskou činností a vzájemného vztahu místa, komponent prostředí a lidských sídel, společenstev i jednotlivců lze najít celou řadu podnětů nejen v rámci umění, pedagogiky, sociologie a filosofie, ale i v rámci archeologie nebo krajinné ekologie.

Vztah mezi místem, krajinou a lidskou pamětí je tématem, jež otevírá otázky po identitě, historii a kolektivním vědomí. Simon Schama (2007) ve své knize *Krajina a paměť* nastoluje tezi, že krajiny jsou primárně nikoliv přírodní jev, jak by se

mohlo zdát na první pohled, nýbrž jev kulturní; krajiny jsou podle něj konstrukty lidské imaginace, jež se projektují do přírodního prostředí, do kamene, dřeva, vody. Obdobně krajinu a konkrétní místo vnímá poutník, jež přidává duchovní obsah a kontemplaci. Takto vnímaná krajina nebo místo jsou nositeli paměti; Halbwachs (2009) výstižně glosuje, že paměť má tendenci k „zprostorování“. Jakoby neexistovala bez kontextu fyzického prostředí, v němž se událost – nebo jiný obsah uchovávaný pamětí – odehrála. *„Jestliže původně byla v centru pozornosti badatelů taková místa, o nichž lze předpokládat, že byla za účelem komemorace vědomě zkonstruována, nyní se pozornost obrací k místům, v nichž je paměť spíš jakoby samovolně zakonzervována a jde o to ji objevit a vynést na světlo.“* (Šubrt, 2011, s. 139)

Téma je živé rovněž v umění – zejména v rámci site-specific projektů – nepochybně proto, že místo a krajina hrají v našich životech zcela zásadní roli. Jsou prostorem, do něž se rodíme, v němž vyrůstáme a v němž prožíváme významné i všední momenty našich životů. Jsou také prostorem pro působení a tvůrčí aktivitu člověka, který do svého prostředí vnáší svou činností změny a prostředí různými způsoby a intenzitou přetváří. Také proto jsou krajina a konkrétní místa klíčovým zdrojem pro poznání nejen naší historie, ale i individuální a kolektivní paměti.

Místo a krajina jsou nositeli našich stop a stávají se doslova zhmotněním naší paměti. Místa mohou být vypravěči našich příběhů, krajina je pak textem, který lze interpretovat. *„Subjektem, tedy čtenářem krajiny, je nejen člověk, ale každá její složka, každá substruktura, každá „věc v krajině“, určitý člověk nebo lidé vůbec, lesní společenstvo, vesnice... A každá složka krajiny dělá svou existenci zároveň tři věci: krajinu fyzicky spoluvytváří, krajinu registruje – čte, a krajinu přetváří.“* (Sádlo, 1998) Krajina a místa v ní nesou paměť, již lze chápat v různých časových perspektivách – lze ji poměřovat délkou lidského života a rodové paměti, lze ji ale chápat také jako paměť geologickou nebo archeologickou, tedy paměť, jež lidské měřítko a kapacitu přesahuje.

Archeologický, stejně jako historický rozměr krajiny je určen dimenzemi různě chápaného času, jenž se promítá do substruktur krajinného prostoru, jak upozorňuje Brůna a Beneš (1994). V tomto prostoru se nacházejí různé pozůstatky dějů a procesů – mezi nimi i lidské činnosti – a utvářejí prvky krajiny, jež nám mohou poskytovat informaci jak o době svého vzniku, tak o sledu změn, jež probíhaly v čase. Zánikem nebo přeměnou živého subsystému jeho určité funkce pokračují v dalším pasivním působení v krajině. Krajina má svoji hlubinnou podstatu a smysl – je něčím víc než jen složitou strukturou biotických a abiotických složek. (Brůna a Beneš, 1994, s. 43)

Na určitých místech, stejně jako v celých krajinných celcích může docházet také k diskontinuitě, nespojitosti, ke ztrátě paměti. To se děje v místech, kde zásahy člověka narušují vrstvy krajiny (typicky v místech povrchové těžby surovin), nebo v místech, kde došlo k diskontinuitě lidských příběhů. Jde o krajinu nebo místa v ní, jež lidé vlivem společenských událostí a historických předělů opouštějí, místa, v nichž zanechávají svému osudu svá sídliště, místa, jež si příroda bere zpět a v nichž viditelné stopy člověka mizí. Přesto mají tato místa sílu, stopy lidských osudů zde zůstávají – byť jen v podobě jemné aluze nebo nehmatatelné energie, již přesně postihuje sousloví *genius loci*. „V případě skutečné ztráty části kulturní krajiny mizí i paměť krajiny a kolektivní paměť ztrácí významný opěrný a podpůrný prvek pro uchování kulturní i společenské kontinuity.“ (Otčenášek et al., 2019)

Téma má také své pedagogické souvislosti – ať již se odráží v různých vzdělávacích oborech jako obsah edukace, anebo jde o ucelenou koncepci, jako je tomu u místně zakotveného učení. To má za cíl nejen pěstovat citlivost žáků vůči místu, ale též propojování místní komunity (viz David Sobel, 2004), pro niž je místo jedním z identitárních znaků. Tento zajímavý pedagogický přístup staví na místním prostředí jako určujícím fenoménu, který umožňuje holistické pojetí výuky a přirozenou mezipředmětovou integraci, propojení vyučování se světem, z nějž žáci přicházejí, a zviditelnění ekologických, sociálních a kulturních souvislostí. Jak zdůrazňuje Smith (2002), orientace na místo je přirozenou protireakcí na globální propojení, odcizení a izolaci jednotlivců – jevy, jež se staly charakteristickými znaky moderní společnosti. Vedení žáků k oddanosti vůči své vlastní komunitě, místu a kultuře neznamena, že se nemůžeme učit ze zkušeností ostatních na podobných i odlišných místech. Nabízí posílení vazby dětí na jejich region a komunitu, pěstuje spojení s místem a vychovává občany, kteří jsou ochotni a schopni plně se podílet na komunitních procesech, a tak přispívat k rozvoji místa. (Smith, 2002, 584–594) Mimořádným příspěvkem k tématu přímo v rámci výtvarné pedagogiky je publikace kolektivu autorů Karla Řepy, Aleše Pospíšila, Zuzany Duchkové a Michala Filipa s příznačným názvem *Krajina jako námět a médium ve výtvarné výchově*. (Řepa et al., 2020) Vychází ze skutečnosti, že náměty spojené s krajinou se využívají většinou jen v redukováných podobách a nabízí mnoho dalších poloh: od studia a dokumentace viditelné skutečnosti až ke krajině jako prostoru imaginace a krajině jako laboratoři pro tvůrčí experimenty.

2 Umělecká tvorba a paměť míst

Hovoříme-li o paměti místa nebo krajiny, tematizujeme vztah mezi krajinou a člověkem, mezi přírodním prostředím a kulturou. Fenomén krajinné paměti, stopy lidské činnosti v místech, mizení paměti a její znovuožívání – to vše jsou témata, jež slouží jako tvůrčí impuls řadě umělců. Svěbytným přístupem je site-specific tvorba a landartové aktivity, v umění ale můžeme najít přístupů mnohem více, ať již jde o populární urbex, klasickou sochařskou tvorbu, instalace, malbu nebo fotografii. O environmentu jako o specifickém proudu v umění, v němž umělci vyjadřují své spojení s přírodou, pojednává Anna Boček Ronovská na jiném místě tohoto sborníku.

Někteří z umělců se vydávají cestou dokumentace a záznamů, jiní otevírají divákům zcela nečekané perspektivy vnímání místa – jako třeba Rachel Whiteread se svými odlitky prázdného prostoru a zmizelých interiérů nebo celých domů. Setkat se tak můžeme nejen se záznamem viditelných reliktnů-připomínek paměti místa, ale též se záznamy zmizelého nebo s vizualizacemi prázdnoty, jež se rozprostírá na místě diskontinuity.

Pokud se zaměříme na fotografii, bylo by možné jmenovat celou plejádu fotografů, kteří pomocí média barevné nebo černobílé fotografie vyjadřují své autentické vnímání a interpretaci daného místa a jeho vrstev, ale také se dotýkají společenských problémů a sociokulturních nebo historických témat. Jedním z takto zaměřených fotografů je Svatopluk Klesnil, jehož tvorba se stala předmětem didaktické transformace v rámci našeho projektu *Obrazy a paměť místa*.

Svatopluk Klesnil (*1977) je absolventem Institutu tvůrčí fotografie SU v Opavě, lektorem České fotoškoly a fotografem na volné noze. Působí na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde vede ateliér fotografie. Ve své tvorbě se věnuje různým společenským tématům, charakteristickým je zájem o člověka a jeho prostředí. Opakovaně získal ocenění v soutěži Czech Press Photo. Ve svém fotografickém cyklu *Dočasná přítomnost* (2015) se zaměřil na příběhy německých rodin, které po 2. světové válce musely opustit své domovy. Klesnil zdokumentoval nejen příběhy několika těchto rodin, ale také vyhledal potomky, portrétoval je a zdokumentoval stav místa, které museli – jako děti – opustit. Klesnilovy fotografie ukazují, že na místech někdejších statků a stavení dnes mnohdy stojí už jen ruiny a někdejší domovy žijí jen ve vzpomínkách nemnoha pamětníků. Kromě osudů konkrétních lidí se Klesnil svým projektem dotkl bolavého

místa našich dějin a specifika regionu, který Cílek (2019, s. 7) výstižně charakterizuje jako „sudetskou situaci“. Ta je nejen místem diskontinuity, dokladem zániku a barbarského zacházení s kulturněhistorickým dědictvím během komunistického režimu, ale i stavem, „*kdy toužím konečně už splynout s novou zemí, ale zároveň se bojím cizích, nesmířených předků a jejich živých potomků, kteří by třeba mohli chtít nazpátek majetek. Je to schizofrenní situace, kterou čas hojí jen velice pomalu, a slova o smíření často vyvolávají konflikt podobný vyhrabávání mrtvol*“. (Cílek, 2019, s. 7)¹ Napětí stále přítomné v místech bývalého německojazyčného osídlení ukazuje, že jde o místa „*přerušené, přervané nebo ztracené kulturní paměti krajiny*“. (Otčenášek et al., 2019) „*Společnost, která zde budovala po staletí svůj žitý prostor, musela svou vlast z historicko-politických důvodů téměř ze dne na den opustit a ponechat vše, co pro ni symbolizovalo sejetí s krajinou domova – kolektivní kulturní paměť. Místo vyhnaných přišla společnost zcela nová, nemající žádný vztah k této „nové“ krajině, městům, obcím, k historickým památkám. Zároveň si přinášeli svůj vlastní, tradiční mentální obraz své krajiny domova, tradic a paměti. Řada novoosídlenců neměla reálný zájem pochopit kulturní paměť krajiny, do níž přišli*.“ (Tamtéž)

Vztah mezi místem, krajinnou pamětí a lidskou pamětí otvírá hluboké otázky o naši identitu, smyslu existence a vnímání minulosti. Umělecké reflexe nám pomáhají lépe porozumět tomuto vztahu, propojení umělecké tvorby s krajinnou pamětí obohacuje naše vnímání místa, ale také nám umožňuje prozkoumávat a uchovávat kolektivní paměť, jako se o to pokusil dále představený edukativní projekt.

3 Didaktická transformace tématu lidské paměti a historie míst v projektu *Obrazy a paměť místa*

Edukativní projekt *Obrazy a paměť místa* vznikl ve spolupráci s fotografem Svatozlukem Klesnilem v rámci metodické platformy *Bez názvu. Nedatováno*. Cílem tohoto projektu bylo nabídnout veřejnosti a školám konkrétní metodický podnět ke zpracování tématu lidské paměti, historie a míst, s nimiž jsou spojeny lidské příběhy. Projekt vychází z Klesnilova fotografického cyklu *Dočasná přítomnost* (2015), v němž se autor zaměřil na příběhy členů vyhnaných německých rodin. Tento umě-

1 To, že je téma stále živé, dokládá množství dalších publikací, kromě publikace Pauknerové (2019) jmenujme alespoň několik dalších: Kočí Dudková & Kováčik (2022), Čwiek-Rogalska (2017), Místa paměti česko-německého soužití: sborník příspěvků z konference pracovní skupiny Česko-německého diskusního fóra Místa paměti v Chebu 5. 6. 2010 (2011).



Obr. 1—3 Náhledy pracovních listů s využitím fotografií a archivu Svatopluka Klesnil z cyklu *Dočasná přítomnost*, 2015, foto archiv autora, autorky listů: Petra Šobáňová & Pavla Baštanová

Umělecký impuls

V jednom svém fotografickém cyklu se fotograf Svatopluk Klesnil zaměřil na příběhy německých rodin, které po 2. světové válce musely opustit své domovy. Válka, kterou Německo vedené Hitlerem rozpoutalo, přinesla mnoho nelidského násilí a bolesti – a k nacistům se tehdy přidali i mnozí čeští Němci. Právě na ně se po válce obrátil hněv lidí osvobozené země a bylo rozhodnuto, že v Československu dál nemohou zůstat. Během odsunu došlo k mnoha násilnostem a novému bezpráví – a vyhnáni byli také ti, kteří se ničím neprovinili. Mezi nimi byl i Oswald, jehož příběh zachytil Svatopluk Klesnil. Oswaldovi bylo teprve 7 let, když musel se všemi obyvateli vesnice opustit svůj domov. Na místě jejich někdejšího statku dnes stojí už jen ruiny a ticho vyprávějí svůj příběh. Domov si Oswald – dnes už starý muž – ale stále uchovává ve svých vzpomínkách.

Fotograf Svatopluk Klesnil zdokumentoval konkrétní příběhy a spojil je s obrazy míst, kde se příběh odehrál. Pomohl tak tomu, aby se uchovaly vzpomínky pamětníků. Zamyslete se nad tím, proč je to důležité, a své myšlenky si запиšte.



Obr. 4–5 Náhledy příběhů spojených s určitými místy od dětských účastníků projektu

Oswaldův příběh

Německá rodina Oswaldů P. (*1938) žila po mnoho generací na svém rodinném statku v oblasti Rýmařovska. Oswald se zde také se třemi sourozenci narodil a prožil část svého dětství. V roce 1946, v období po 2. světové válce, byla rodina bez náhrad nuceně vystěhována za hranice Československa, stejně jako všichni obyvatelé této německé vesnice. Stesk, ale i zvědavost a touha dozvědět se, jaké byly další osudy jejich rodného domu, vedly k pozdějším návratům a k bezmocnému přihlížení jeho postupného zániku.

Pracovní list obsahoval kromě Klesnilových snímků různé archivní fotografie, na nichž je Oswald zachycen jako malý chlapec, dále svatební fotografie Oswaldových rodičů Stefani a Hermana; fotografii Oswalda s rodiči a sourozenci u rodinného statku na Rýmařovsku, fotografii Oswaldovy rodiny u příjezdové cesty k jejich statku, vánoční fotografii se sourozenci a poslední fotografii Oswalda se sourozenci před nuceným vystěhováním z Československa v roce 1946. Unikátní je archivní fotografie, na níž je zachycen rodinný statek 19 let poté, co jej Oswaldova rodina musela opustit; už tehdy značně zchátralý dům pro rodinu nasnímal rodinný přítel Schmied při své první návštěvě rodných míst po nuceném vystěhování. Fotografie z roku 1965 rodinu poprvé po 19 letech informovala o stavu jejich rodného domu na Rýmařovsku. Působivé jsou archivní fotografie, na nichž je zachycen Oswaldův otec Hermann, který teprve v roce 1981 dostal povolení přijet krátce do Československa a navštívit svůj někdejší statek; Oswaldův tatínek zde našel už jen ruiny; rodinné fotografie Hermanna procházejícího kolem zbytků domu nasnímal přítel; archiv Svatopluka Klesnila.

Archivní soubor shromážděný Svatoplukem Klesnilem doplňuje Klesnilův portrét aktéra příběhu – vše je fotografem sestaveno do celku, jenž vypráví zaznamenaný příběh lidí a místa.

Tvůrčí úloha

Máte chuť přispět k tomu, že se příběhy spojené s místy uchovají? Pak se přidejte se k nám a staňte se sběrateli příběhů! Jak na to?

- Zeptejte se svých rodičů nebo prarodičů, jestli si pamatují nějaký zážitek z místa, která je v dětství a mládí obklopovala. Nemusí jít o něco výjimečného, zajímavé jsou zdánlivě obyčejné věci – kudy chodil dědeček do školy, kde se máma seznámila s tatínkem, kde strýčka popíchaly vosy. Zážitek spojte s životním příběhem vypravěče a s dobou, ve které se stal.*
- Požádejte vypravěče, aby s vámi dané místo navštívili. Nechte si vše ukázat, příběh si запиšte nebo nahrajte. Zeptejte se na všechno, co vás zajímá!*
- Pak zdokumentujte místo, které se s příběhem pojí. Můžete je vyfotografovat, anebo nakreslit.*
- Text a výtvarné zachycení místa spojte do celku. Můžete například nalepit kresbu nebo fotografii na podkladový papír a přidat k ní vyprávění.*
- A nakonec místo zakreslete do mapy nebo si poznamenejte souřadnice. Aby je někdo další v budoucnu mohl objevit!*

K zamyšlení

Téma, jež Svatopluk Klesnil zpracoval, se týká období naší novodobé historie, které stále vzbuzuje kontroverzi. Někteří lidé jsou přesvědčeni o tom, že připomínání osudů vysídlených rodin snižuje utrpení obyvatel Čech a Moravy za druhé světové války. Připomínají, že vyhnání předcházely tragické válečné roky. Jiní lidé si zase myslí, že odsun a násilí, které ho provázely, bychom si měli připomínat. A že je naším úkolem vyrovnat se s touto částí české historie. Sám fotograf Klesnil říká, že aktéry příběhů nesoudí, že chce příběhy pouze dokumentovat a vyprávět. Co si o tématu myslíte vy?

Také místy, která obklopují vás, kráčela historie. Odehrály se na nich stovky a tisíce příběhů. Některé byly šťastné a humorné, jiné smutné nebo tragické. Ve většině osudů se nejspíš mísilo vše dohromady. Společně tyto příběhy utvářejí naši kolektivní paměť. Zamyslete se nad tím, proč je důležité, aby se příběhy spojené s místy uchovaly, a vyzkoušejte si pátrání po příběžích míst!

Máte chuť přispět k tomu, aby se příběhy spojené s místy uchovaly? Pak se přidejte se k nám a staňte se sběrateli příběhů! Přečtěte si, jak postupovat, pak se dejte do toho a příběhy s dokumentací míst nám pošlete. Příběh zaznamenáme do naší velké mapy a společně vytvoříme velký archiv příběhů a míst!

Vaše příběhy spojené s místy mohou být veselé i smutné, mohou být o obyčejných věcech, ale i o velkých událostech. Každý příběh je zajímavý!

4 Výsledky projektu a závěr

Projekt naplnil své cíle a získal přiměřenou pozornost; reagovali na něj jednotlivci i skupiny a dokumentace zaslaných příběhů je spolu s interaktivní mapou přístupná na webových stránkách projektu na platformě *Bez názvu*. Nedatováno. Při experimentálním ověřování se žáky Studia Experiment bylo akcentováno téma rodinných příběhů a jejich propojení s místy, nikoliv téma odsunu Němců, které Klesnilův soubor fotografií zviditelňuje nejvíce. Bylo to proto, že se jednalo převážně o děti mladšího školního věku, jimž je téma dosud vzdálené a nemají k němu potřebné znalosti novodobých dějin. Z Oswaldova příběhu jsme pouze vyšli a poukázali na kontext, dále se rozvinula linie osobních a rodinných událostí, stejně jako téma konečnosti lidského života a odcházení.

Na úrovni blízké dětskému myšlení jsme se pokusili nastolit rovněž téma kontinuity ve smyslu, o němž hovoří Assmanová (2018) v publikaci *Prostory vzpomínání – Podoby a proměny kulturní paměti*: „Kulturní paměť krajiny slouží k zastavení času a připomínání si minulosti, k vytvoření mostu spojujícímu svět předků, současníků a potomků. Takováto místa nejenže upevňují vzpomínku, ale ztělesňují také kontinuitu trvání, která přesahuje srovnatelnou krátkodobou vzpomínku jednotlivců, epoch, ale i kultur konkretizovanou v artefaktech.“ (Assmanová, 2018, s. 336)

Zamýšleli jsme se společně nad osobní, rodinnou a kolektivní paměti a také nad rolí místa jako nositele paměti a nad tím, jak lze paměť uchovávat – nejen prostřednictvím muzealizace míst, ale i běžnou citlivou péčí o místo, jíž každý může přispět k tomu, se místa stávala *našimi* místy a abychom každý z nás měli *svůj* prostor, který utváří naši identitu a nabízí prostorové, ale i kulturní a sociální ukotvení.

Literatura

- ASSMANOVÁ, Aleida. 2018. *Prostory vzpomínání: podoby a proměny kulturní paměti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 482 s. ISBN 978-80-246-3433-3.
- BOČEK RONOVSÁ, Anna. Enviromentální somatika a site specific pohybové intervence krajině. In: POSPÍŠIL, A., ŘEPA, K. & ŠOBÁŇOVÁ, P. (eds.). 2022. *Prostor obrazu: Mezioborová setkání na poli umění a edukace. Sborník textů z celostátní konference České sekce INSEA, uspořádané ve spolupráci s GASK – Galerií Středočeského kraje*. Olomouc: Česká sekce INSEA.
- BRŮNA, Vladimír & Jaromír BENEŠ (eds.). 1994. *Archeologie a krajinná ekologie*. Most: Nadace Projekt Sever. 159 s.
- CÍLEK, Václav. 2019. Zbožné Čechy (Předmluva) In: PAUKNEROVÁ, Karolína. *Krajina mezi pamětí a zapomínáním: studie z Čech*, s. 7–8. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4327-4.
- ĆWIEK-ROGALSKA, Karolina. 2017. *Zapamiętane w krajobrazie: krajobraz kulturowy czesko-niemieckiego pogranicza w czasach przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar. 214 s. ISBN 978-83-7383-915-1.
- HALBWACHS, Maurice. 2009. *Kolektivní paměť*. Praha: Sociologické nakladatelství. 289 s. ISBN 978-80-7419-016-2.
- KOČÍ DUDKOVÁ, Veronika & Peter KOVÁČIK (eds.). 2022. *Paměť krajiny moravských a slezských Sudet v ohrožení: kritický katalog výstavy*. Opava: Slezská univerzita. 298 s. ISBN 978-80-7510-536-3.

- Kolektiv autorů. 2011. *Místa paměti česko-německého soužití: sborník příspěvků z konference pracovní skupiny Česko-německého diskusního fóra Místa paměti v Chebu 5. 6. 2010 = Erinnerungsorte des deutsch-tschechischen Zusammenlebens: Sammelband mit Beiträgen zur Konferenz der Arbeitsgruppe des Deutsch-Tschechischen Gesprächsforums Erinnerungsorte in Cheb 5. 6. 2010*. Praha: Antikomplex pro Collegium Bohemicum. 155, 185 s. ISBN 978-80-904421-2-2.
- OTČENÁŠEK, Jaroslav et al. 2019. *Přerušená paměť – zaniklá a zanikající podoba českého venkova*. Etnologický ústav Akademie věd ČR. Dostupné z: <https://pre-rusenapamet.eu.cas.cz/>
- PAUKNEROVÁ, Karolína. *Krajina mezi pamětí a zapomínáním: studie z Čech*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. 208 s. ISBN 978-80-246-4327-4.
- ŘEPA, Karel, POSPÍŠIL, Aleš, DUCHKOVÁ, Zuzana & Michal FILIP. 2020. *Krajina jako námět a médium ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA. 251 s. ISBN 978-80-904268-5-6.
- SÁDLO, JIŘÍ. 1998. Krajina jako interpretovaný text: Věčná hra na přetlačovanou. *Vesmír*, 77(2).
- SCHAMA, Simon. *Krajina a paměť*. Praha: Argo, 2007. 702 s. ISBN 978-80-7203-803-9.
- SMITH, Gregory A. 2002. Place-Based Education: Learning to Be Where We are. *Phi Delta Kappan*, 83(8) 584—594.
- SOBEL, David. 2004. *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Orion Society. 147 S. ISBN 978-1935713050.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2021. Obrazy a paměť místa. *Bez názvu. Nedatováno*. Dostupné z: <https://www.nedatovano.cz/obrazy-a-pam%C4%9B%C5%A5-m%C3%ADsta>
- ŠUBRT, Jiří. 2011. Antinomie sociální paměti. *Sociologia*, 43(2) 133—157.

Autorka

doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: petra.sobanova@upol.cz

Možnosti hlíny

The Possibilities of Clay

Monika Dokoupilová

Anotace

Príspevek se zabývá dvěma výtvarně edukačními aktivitami a jejich reflexí. Aktivity byly provedeny se skupinou studentů oboru Učitelství pro první stupeň (seminář Modelování a prostorová tvorba, 2. ročník) a se studenty oboru Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání (seminář Keramika 1, 1. ročník) v ateliéru keramiky na KVV PdF UP. V jednom případě se pozornost obrací k materii hlíny jako předmětu metody tzv. objektového vyučování. Pro obě aktivity je společné zacílení na místo. Na místo, které ve mně rezonuje, kde žiji nebo kterým procházím.

Klíčová slova

hlína, objekt, objektové vyučování, modelování

Abstract

The paper deals with two art educational activities and their reflection. The activities were carried out with two groups of university students where the first one specialises in Education for Lower Primary Schools (practical courses: Modelling and Spatial Art, year 2), and the second in Art Education Focused on Education (practical course: Ceramics 1, year 1). Both activities were realised in the ceramics studio at the Department of Art Education, Faculty of Education, Palacký University Olomouc, CZ. One of the activities reflects on the matter of clay as a subject of method, the so-called object-based learning. The common objective of both activities is a place. The place that resonates within us, the place where we live, the place we move through.

Keywords

clay, object, object based learning, modeling

Úvod

Na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého je poskytován prostor pro vzdělávání studentům různých zaměření a oborů. Jednak jsou to tzv. kmenoví studenti, tj. ti, kteří se ve svém studiu zaměřují na poznávání edukačních možností výtvarné tvorby a výtvarné pedagogiky ve svém hlavním záběru. A pak jsou zde studenti, kterým katedra poskytuje tzv. „servisní výuku“. Studium výtvarné výchovy je v jejich oborech jednou z mnoha oblastí, s jejichž obsahy se mají seznámit. Mají si prohloubit její znalost, didaktické uchopení a pochopit její ničím jiným nenahraditelnou prospěšnost. To nejlépe tak, že ji „zažijí“ na vlastní kůži. Je to důležité pro rozvoj jich samotných, ale akcentovaně pro rozvoj dětí a studentů, na které ve své praxi budou působit.

Aktivitu, které budou zevrubněji popsány v následujícím textu, absolvovali studenti dvou různých oborů a zaměření. V jejich přiblížení a zhodnocení se nejedná o srovnávání těchto dvou skupin studentů. Jsou to skupiny se zcela jinými výtvarnými předpoklady, jinou základní platformou pro rozvoj pedagogických vědomostí a dovedností v oblasti výtvarné tvorby. Pro obě aktivity je společné zaměření na hlínu jako materií.

Pedagogové na univerzitách a vysokých školách zahrnujících pedagogické fakulty o zmíněné „zažití“ vlastní zkušenosti zcela určitě usilují. Jestli a jak byly použité metody úspěšné, jestli u studentů během výuky nastal tolik potřebný „aha moment“, pedagogové ale často z různých důvodů nezjistí. Proto je v našem případě každá z proběhlých aktivit podrobena reflexi ze strany studentů v podobě odpovědí na předložené otázky.

Když se v souvislosti s edukací a kreativitou vysloví slovo hlína, většinou žáků, studentů (ať již v elementárním školství či na půdě vysokoškolského vzdělávání) se vybaví činnost spojená s vytvářením keramických produktů. Potenciál hlíny jako materie v této oblasti (v oblasti edukace, poznání) je však mnohem širší. Cílem provedených aktivit bylo narušit toto poněkud stereotypní vnímání využití hlíny ve vzdělávacím procesu. V provedených edukačních aktivitách byla tedy v ohnisku zájmu hlína a její potenciální možnosti v edukačním procesu.

1 Aktivita I., Nalezená hlína

„Proč s tím ti učitelé ve výchovách dělají takové problémy, když je to nejméně důležité...?“ (studentka 2. ročníku oboru učitelství pro první stupeň na hodině modelování a prostorové tvorby)

Citací studentky ze semináře se dotýkáme problematiky, se kterou se při práci se studenty učitelství pro první stupeň základní školy setkáme poměrně často. A to v docela velkém objemu. Je to nedostatečné uvědomění si významu oblasti výtvarné výchovy pro rozvoj osobnosti žáka ze strany studentů. Pokud bychom hovořili o tom, že si toto neuvědomují žáci, studenti základních a středních škol, kteří jsou ještě objektem základního nebo i výběrového vzdělávání, byl by povzdech s otázkou v citaci vhodný k diskusi (Kitzbergerová, 2014, s. 5). Nyní ale hovoříme o tom, že je velká pravděpodobnost, že si tento význam neuvědomují budoucí pedagogové. Ti se ve svém vzdělávání neptají, jak by měli sami pedagogicky působit, což se předpokládá, ale proč. Pokud nedojde během studia ke změně jejich postoje a otázka zůstane nezodpovězena, můžeme si být jistí, že takto „připravení“ pedagogové budou vychovávat a vzdělávat s určitým „efektem začarovaného kola“. Budou vychovávat žáky, kterým zůstane s největší pravděpodobností skryt potenciál výtvarného vzdělávání. Jednou z příčin je i nedostatečná informovanost o rozsahu a možnostech výtvarných aktivit a pochopení jejich významu pro rozvoj osobnosti člověka.

Seminář Modelování a prostorové tvorby ve studentech velice často vyvolává očekávání vytváření objektů, konečných produktů ve většině případů z oblasti keramické tvorby. Se studenty je před zahájením semináře provedena ve skupinách myšlenková mapa se zadáním: očekávaný obsah semináře a dané oblasti. Zde se objevují i vlákna: „... využití v praxi, prostor pro relaxaci, rozvoj fantazie, motoriky, pomůcky, nový koníček, nový nenáviděný předmět (neříkat nahlas), studie prostoru – uplatnění matematických poznatků, pochopení fyzikálních jevů, propojení s jinými předměty“. Převažuje však oblast materiály, z nichž dominuje právě hlína jako keramický materiál k tvorbě produktů. To, že je oblast v praxi košatější, širokozáběrová, umožňující mezipředmětové působení je pro studenty překvapující, stejně tak i to, že: „výtvarka může být užitečná i k něčemu jinému, než vytváření užitečných nebo dekorativních předmětů“.

Na materii hlíny v realizaci zadané aktivity je nahlíženo jako na samostatný objekt, předmět metody objektového vyučování. Metoda objektového vyučování vychází z předpokladu, že každý předmět, objekt je koncentrovanou zásobnicí informací

Sám o sobě přesahuje do oblastí, se kterými na první pohled nemusí souviset. Lze jej uchopit věcně, prakticky, ale i kognitivně, emočně a duchovně, což má pozitivní vliv na skutečné naplňování vzdělávacího obsahu daného oboru i dosahování klíčových kompetencí. Prací s objekty si člověk rozšiřuje své vědomosti a znalosti a také si přímým kontaktem s reálným objektem získané vědomosti lépe uchovává v paměti, učí se citlivěji objekty vnímat a rozumět jejich smyslu a hodnotě, což má význam při získávání kladného postoje ke kulturnímu a přírodnímu dědictví (Durbin – Morris – Wilkinson, 2001). Postavením objektu do kontextu doby i situací přispívá metoda vzdělávaným k lepší orientaci ve světě i v životě.

Hlínu tedy v tomto případě vnímáme jako objekt, který nese informace a může jejich „vyzařováním“ při využití správných didaktických postupů zapříčinit jeho uchopení (uchopení materie hlíny) v jeho šíři a budovat pomyslná vlákna mezi předmětových vztahů ve vzdělávání.

Úvodní aktivita semináře byla záměrně zvolena tak, aby studenti museli být sami aktivní, vynaložili energii fyzickou i myšlenkovou k tomu, aby našli a zpracovali vhodný hliněný materiál. V souvislosti s tím poznali své okolí. Zároveň si uvědomili, že hlína je materie, která se vyskytuje všude kolem nás a oprostili se od poněkud „instantního“ pojetí práce s hlínou.

Zadáním bylo najít ve svém okolí vzorek hlíny, u kterého usuzujeme, že by se z něj dalo modelovat. Dále vzorek pro modelování upravit a donést do semináře. Studenti byli poučeni o možnostech, jak správný materiál poznat, kde se dá vhodný jíl nalézt a názorně jim bylo předvedeno, jak jej připravit k modelování. Dostali tedy krátký základ v teorii a názornou ukázkou. V době semináře z něj pak připravili malé označené ploché útvary. Už výrazná barevná škála vzorků byla předmětem k obsáhlé diskusi, která následně zahrnovala i další otázky z oblasti výtvarné tvorby a otázky environmentálního, přírodovědného či zeměpisného charakteru: jak by se dalo barevnosti dále využít, čím je způsobená, odkud vzorky jsou, jaká je kolem krajina, které rostliny se nacházely v okolí... Jednotlivým oblastem byla věnována pozornost v diskusi a následných aktivitách. Následně byly jíly podrobeny výpalu v elektrické peci na teplotu přezahu 950°C. Téměř všechny tuto zátěž vydržely. V opětovné diskusi a následných aktivitách byla předmětem zájmu barevnost jednotlivých vzorků: jak se změnila působením žáru a proč a jak na nás tato působí. Podle klíče, který se asi nejvíce nabízel, byly vzorky seskládány podle barevných tónů. Po těchto aktivitách bylo studentům předloženo stručné ukotvení v uměnohistorickém kontextu. Tvorba Hermanna de Vries, sira Richarda Longa jakožto



autorů, kteří pracovali a stále pracují s hlinou jako materiálem, který neprojde žárem a nestane se keramickým produktem. Jakož i autorů jako např. Edmund de Waal, Ai WeiWei zabývajících se vytvářením keramiky (Cutts, 1987; Budak, 2017)

(FOTOGRAFIE ZE SLOŽKY 1, TŘE VEDLE SEBE NEBO POD SEBOU...)

1.1 Reflexe aktivity

Pro potřebu reflexe této aktivity byli studenti požádáni o zodpovězení několika otázek formou dotazníku zasláného elektronickou poštou.

Otázky:

- Proběhla aktivita (sběr a zpracování hlíny) ve vás zarezonovala, či ne?
- S jakou odezvou?
- Dovedla vás někam, kde vás něco překvapilo? Jestli ano, co?
- Vidíte pro sebe možnost posunout aktivitu ještě „dál“? Jak?
- Vidíte potenciál na poli didaktického působení směrem k studentům, žákům? Jaký?

Příklady odpovědí¹

Proběhlá aktivita (sběr a zpracování hlíny) ve vás zarezonovala či ne?

Ze začátku jsem k tomuto úkolu byla trochu skeptická, nevěděla jsem, co od toho doopravdy čekat, ale teď jsem opravdu ráda za novou a zajímavou zkušenost. Určitě mnou tato aktivita zarezonovala a líbila se mi.

Sběr a zpracování hlíny ve mně zpočátku vzbuzoval spíše negativní pocity. Kvůli nedostatku času a spoustě úkolům do jiných předmětů jsem to vnímala jako nepříjemnou povinnost, která vyžadovala spoustu času a mojí energie. Spoustu času to opravdu zabralo, ale jakmile bylo po všem, tak jsem měla dobrý pocit, že jsem to zvládla. Nyní už jsem jen zvědavá, zda byla moje hlína dostatečně jílovitá, ale i kdyby nebyla, tak si myslím, že celý proces nebyl zbytečný a bylo to podnětné.

Určitě ano, protože jsem nevěděla, že je možné z obyčejné hlíny, bez přidání jakékoliv další látky, vyrobit hmotu na modelování. Byla jsem překvapená a úkol mě velmi bavil.

Tato aktivita nebyla špatná, ale víckrát bych si ji pro vlastní práci nevybrala

Aktivita mne moc nezaujala. Sbíráni hlíny pro mne bylo spíše příjemně stráveným časem venku. Vyšla jsem si do lesa a nemusela jsem hrabat ani tak hluboko. Tohle byla příjemná část. Člověk byl venku.

S jakou odezvou? (příjemné, nepříjemné, vzrušující, nudné, zbytečné, podnětné...)

Na to, že nemám ráda špinavou práci, tak to pro mě bylo příjemné.

V první řadě nové. Donutila mě zapřemýšlet, dojít ven, hledat, vlastně to bylo příjemné a relaxační

Práce byla poměrně špinavá a nebylo snadné hlínu najít.

Sběr byl fajn a zpracování hlíny bylo velmi zajímavé. Hlínu jsem zpracovávala s mladším bráškou (4 roky), kterého to velice bavilo. Myslím si, že děti na prvním stupni tuto

1 Odpovědi studentů jsou uvedeny bez jazykové korektury.

aktivitu ocení, protože je dovádí k pokusům a zpracovávání něčeho, s čím se setkáváme v běžném životě, ale netušíme, že se dá takhle s hlínou pracovat a přetvářet ji do hlíny keramické.

Dovedla vás někam, kde vás něco překvapilo? Jestli ano, co?

Překvapilo mě různé složení jednotlivých hlín a taky obrovská barevná škála odrůd hlín. Při sběru (hlavně té druhé hlíny z Krucemburku) bylo zajímavé vidět, jak jednotlivé vrstvy hlíny mají různé složení, a proto i jinou barvu.

Jelikož jsem hlínu sbírala na zahradě, kde jsme několikrát sadili květiny apod., tak jsem nebyla ničím překvapena.

Ne.

Jediné, co mě překvapilo, bylo, že také u řeky se nachází jílovitá hlína, se kterou se dá pracovat v keramice. To jsem opravdu netušila.

Ne, šla jsem jen kousek od domu, kde to znám.

Určitě mě to překvapilo. Mám zkušenosti s jílovitou hlínou ze skautského tábora. Jílovitou hlínu tam kopeme přímo z potoka, dále ji šlapeme, vybíráme z ní kamínky a slouží nám jako materiál (lepidlo) na stavbu kamen. Děti si z ní pak vyrábí vše možné. Nikdy by mě nenapadlo, že z hlíny, kterou najdu v místě svého bydliště jsem také schopná něco vyrobit. Jsem moc ráda, že jsme se dozvěděli, jak s hlínou pracovat, aby se z ní stala hmota použitelná k tvoření. Měla jsem z ní upřímnou radost.

Vidíte pro sebe možnost posunout aktivitu ještě „dál“? Jak?

Musím přiznat, že se hodně pohybuji v přírodě a od ukončení tohoto úkolu přemýšlím nad každou hlínou, kterou potkám. Myslím ale, že dál, než na přemýšlení asi nedojde...

Bohužel mě nenapadá žádná další varianta, jak tuto aktivitu povýšit.

Tato aktivita se dá využít ve více předmětech. Můžeme na hlínách pozorovat barevné složení, zkoumat jednotlivé vlastnosti, a tak vybrat tu nejlepší, pro další pokusy.

Hlína je všude kolem nás, a tak ji můžeme snadno využít i pro jiné účely než jen přesazování rostlin.

Nevím, jestli bych to s dětmi ve škole zkoušela. Děti by nejspíš bavilo hrát si s bahnem. Ale příjemnější mi připadne tvořit nějaké výrobky z hlíny.

Mohli bychom ve škole s dětmi vytvořit venkovní pec a vyrobit například nějaké pravěké misky či nádoby.

Ano určitě. Spojila bych ji s prvoukou, kde bychom se učili o stavbě půdy nebo o tom, co v půdě všechno žije. Současně s hlínou by žáci mohli sbírat listy, větvičky, šišky a zajímavé věci, které by v přírodě našli. Následně bychom ze všech materiálů vyráběli. Dále bychom mohli zakreslit na mapě, z kterých lokalit hlína je. Mohli bychom vzniklou hlínu porovnat s koupěnou, pozorovat barvu a strukturu.

Vidíte potenciál na poli didaktického působení směrem k studentům, žákům? Jaký?

Ano, v dnešní době děti vůbec neví, odkud jednotlivé materiály jsou nebo jak vznikají. Můžeme tím žákům rozšířit obzory, seznámit je s takto základními materiály, které znají, ale nedokázali by si najít spojitost. Děti při této aktivitě rozvíjí svou kreativitu, jemnou motoriku, tvořivost, odreagují se, ...

Ano, dle mého názoru určitě není špatné občas zajít ven a poznávat přírodu.

Určitě by zjistili, jaké „poklady“ se dají najít v oblasti, kde žijí. Samostatný postup zpracování hlíny, jim rozvíjí osobnost (jak se k práci postaví).

Návazné aktivity se zpracování hlíny by je určitě dále rozvíjeli v kreativě.

Je to výborná aktivita, ať už do výtvarných předmětů či do prvouky/přírodovědy. Je třeba, aby si děti uvědomily, že nemusí všechno kupovat, ale že spoustu věcí mají doma, popř. na zahradě.

Vyhodnocení obsahu odpovědí je zajímavé. z hlediska stránkové kapacity příspěvku nelze prezentovat odpovědi všech studentů (96), i když právě v tomto početném množství je patrná pestrost a jistá rozporuplnost. Ačkoli se mohlo zdát z aktivity a zaujetí studentů, že v nich činnost, vzbuzovala otázky, emoce, otevírala

branky poznání do neočekávaných teritorií, vlastně je „hodně bavila“, z odpovědí části studentů je patrný odstup a setrvání na povrchu věci. Jakoby ukončením semináře skončilo „hraní si s nepodstatným“. Je patrná jakási „tuhost“. Všichni studenti odpovídali, že činnost byla určitě zajímavá a podnětná. Překvapivé, ale svým způsobem očekávané byly odpovědi typu: Netušila jsem, že k modelování mohu použít hlínu, kterou najdu někde venku... Velká část reagovala tím, že neví, jestli je možné takovou aktivitu ve škole realizovat.

2 Aktivita II., Objekt pro místo

Úkol pro skupinu budoucích pedagogů výtvarné výchovy měl jiné zacílení. Studenti 1. ročníku oboru Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání do výuky v keramickém ateliéru vstupují, až na výjimky, s malou znalostí práce s hlínou, která má být zářem přetvořena v keramiku. V tomto případě je k úkolu zvládnutí hmoty třeba přistoupit se znalostí technologických postupů. To, samozřejmě, u většiny studentů vzbuzuje obavy z prvotního neúspěchu.

První, úvodní aktivitou semináře se studenti měli seznámit s hmotou zážitkovým způsobem. Úkol by mohl být dobře realizován i v jiných ateliérech, do jejichž kompetencí práce s plastickým materiálem spadá. V našem případě byl úkol zařazen jako počáteční prožitkový vhled do práce s hlínou. Každý účastník semináře obdržel kus profesionálně připravené hlíny, keramické hmoty a jeho úkolem bylo se zamyslet



nad tím, kde v exteriéru má své oblíbené místo. Takové, kde se cítí dobře, ke kterému má vztah, které je s ním nějakým způsobem propojeno. Pro toto místo vymodeluje objekt a ten místu daruje. Odevzdá jej tomuto místu. Scénu dokumentuje fotografií.

V úkolu došlo k odklonu od soustředění se na technologicky přesnou modelaci (s nutností dodržování technologických parametrů – ducení, rovnoměrnost střepu, zkušenost se zavádáním objektu atd..) k soustředění na modelaci tvaru a emoční prožitek. V propojení s konceptuálním přístupem byla nabídnuta možnost práce s fenoménem rozpadání, pomíjení a odchodu.

2.1 Reflexe aktivity

Studentům byl z důvodu reflexe opět předložen soubor otázek.

Otázky:

- Proběhlá aktivita (sběr a zpracování hlíny) ve vás zarezonovala či ne?
- S jakou odezvou?
- Dovedla vás někam, kde vás něco překvapilo? Jestli ano, co?
- Vidíte pro sebe možnost posunout aktivitu ještě „dál“? Jak?
- Vidíte potenciál na poli didaktického působení směrem k studentům, žákům?
Jaký?

Opětovně z kapacitních důvodů příspěvku nelze prezentovat odpovědi studentů v plné šíři (55).

Příklady odpovědí: ²

Proběhlá aktivita (sběr a zpracování hlíny) ve vás zarezonovala či ne?

Už od chvíle, kdy se tento úkol zadal, jsem byla nadšená.

Řekla bych, že celkem ano.

Byl to velmi zajímavý úkol.

Ano, určitě zarezonovala, hlavně díky vzpomínkám, které se vztahují k danému místu.

² Odpovědi studentů jsou uvedeny bez jazykové korektury.

Práce s šamotovou hlínou na téma „mé místo“ mnou velmi rezonovala. Snažila jsem se v ní reflektovat okolí, ve kterém se právě nacházím. V září jsem se přestěhovala na Neředín, a je to v mém dosavadním životě poprvé, kdy takto těsně sousedím se hřbitovem. Ke hřbitovům mě pojí spíše kladný vztah; vnímám je jako místo odpočinku, respektu i vzpomínky k zemřelým. Tuto myšlenku jsem se snažila ve své práci vyobrazit; osobní meditaci nad vzpomínkou a věčným spánkem. Mým cílem bylo vytvořit něco, co z prostoru nebude příliš vyčnívat. Něco, co bude prostor ozvláštňovat, a zároveň zachová důstojnost místa.

S jakou odezvou?

Tento úkol se mi velmi líbil, bylo to uklidňující. Na začátku jsem se bála, že se mi nepodaří něco vymyslet, ale pak se mi těžko vybíralo, který ze všech těch nápadů vytvořím.

Poměrně příjemné a uklidňující.

Byl to velmi zajímavý úkol. Ze začátku jsem nevěděla, jak to uchopit, ale jakmile jsem se pustila do vytváření, tak mě to bavilo. Vzpomněla jsem si na to místo, vcítila se do toho úžasného okamžiku, jak kolem mě všude létali motýli a sedali si mi na ruce. Tento překrásný pocit cítím vždy, když jdu okolo místa, kam jsem sošku umístila.

Aktivita ve mně vyvolala víceméně pozitivní pocity. Bylo zajímavé a vzrušující si vyhrát s detaily, kterých nebylo málo a konečný výsledek ve mně vyvolal pocit štěstí a nostalgie.

Celý proces byl moc krásný. Vybrala jsem si místo u nás v lese. Je tam taková stará vrba zkroucená ve tvaru brány. Ta už sama o sobě jako by zvala do jiného světa. Napadlo mě, že by jí měla střežit nějaká bytost. Tak jsem jí vymodelovala strážce přímo na míru.

Člověk najednou musí nad svou prací přemýšlet jiným způsobem než obvykle, protože už dopředu ví, že se své práce bude muset vzdát a nechat ji žít vlastním životem. I když pořád může být přítomen při jejích proměnách, není to to samé jako mít svou práci bezpečně uloženou někde v koutě svého pokoje, kde na ní nic nepůsobí a nic se jí nemůže stát, pokud my sami to nebudeme chtít.



Začalo mi na tom výtvoru hodně záležet a měla jsem radost, že můžu tomu místu takto přispět. Já jsem vyráběla srnku pro pole, které jsem měla hrozně moc ráda a kam mi bylo zakázáno chodit, protože tam myslivci chtějí ty srnky zabít. Sice nikoho moje hlíněná srnka nespasí, ale přišlo mi, jako bych dělala něco hezkého/užitečného.

Dovedla vás někde, kde vás něco překvapilo? Jestli ano, co?

Možná to, že bych s hlínou mohla dělat trochu častěji.

Určitě ano, je dobré rozšiřovat svoje obzory a najít si k činnosti svoji vlastní cestu, zjistit co si můžete dovolit, co naopak ne nebo jak technika funguje a apk to povýšit na vyšší úroveň, jakoby vtisknout svůj rukopis.

Upřímně mě překvapilo, jak moc se mi zpočátku nedařilo dostat hmotu pod alespoň částečnou kontrolu. Každopádně věřím, že praxe je klíčem k úspěchu jak v jiných odvětvích umění, tak i v keramice.

Překvapilo mě, jak rychle mi šlo vymodelovat tvar i když jsem se pracování s hlínou vyhýbala.

Že jsem se ke konci zaměřil více na koncept než na formu.



Překvapila mě pozitivní reakce některých lidí, kteří na toto místo chodí také.

Práce mě nedovedla přímo k něčemu překvapivému, po delší době jsem se vrátila k modelování a znovu se seznamovala s materiálem. Dovedlo mě to k rozjímání nad tím, co všechno může symbolizovat hladkost tvaru, propojení konkrétního motivu s abstraktním, modelace tvaru venkovním světlem. Nasměrovalo mě to také k práci s cíleným vynecháváním, a to tak, aby si divák absence všiml a reagoval na ní.

Vidíte pro sebe možnost posunout aktivitu ještě „dál“? Jak?

Jediná věc co mě napadá je to, že bych ornament, který jsem z hlíny vytvořil, udělal ještě několikrát a dával je na místa, která mají pro mě podobné významy jako místo, které jsem zvolil. Vznikla by z toho taková série stejného objektu na jiných místech.

Určitě ano. Téma práce se mi moc líbilo, a tak bych s ním pracovala dál v různých výtvarných technikách a provedeních.

Jelikož s tvořením keramiky nemám zkušenosti, tento úkol pro mě byl takové seznámení, jak se s hlinou pracuje. Pro příště bych se ráda pustila do složitějšího námětu.

Ráda bych aktivitu posunula ve smyslu techniky; vyzkoušet více již zmíněnou modelaci, která počítá s exteriérovým světlem či vyzkoušet práci s drsnějším povrchem. V tematické rovině bych ráda reflektovala své rodné město – Ústí nad Labem; jeho industriální minulost, kdy kyselá deště rozleptávaly krajinu.

Vidíte potenciál na poli didaktického působení směrem k studentům, žákům? Jaký?

Potenciál této aktivity na poli didaktického působení vnímám veliký – pokud bych si měla představit, že se jí věnuji jako dítě, určitě bych ocenila, že nemám žádné pevně zadané téma, kterému se musím podvědomě neustále nějak přizpůsobovat; dále že i přesto, že mi učitel dal volnou ruku, musím nad tím, co mám ztvárnit popřemýšlet (protože se jedná o dar pro specifické a mně blízké místo) a aktivita po mně tedy vyžaduje velice subjektivní tvůrčí vyjádření a rozvíjí mou kreativitu; zároveň se naučím, že se s hlínou dá pracovat i jinými způsoby, tedy i mnohem „uvolněněji“ (že si nemusím neustále dávat pozor na to, abych dílo zhotovila technicky správně – aby se mi na díle něco nezdeformovalo, něco např. neupadlo – řešit, zdali mi nemůže dílo popraskat v peci atd.) a tímto tedy mohu popustit uzdu své fantazii; a nakonec, že se této aktivitě může věnovat i ten, kdo nemá s keramikou žádné předešlé zkušenosti a jednalo by se tedy o velmi přínosnou úvodní aktivitu zabývající se prací s hlínou (právě i pro ty nezkušené).

Ano vidím. Mám příklad už jenom na sobě, jakmile na mě nedopadne didaktické působení, nemám žádnou snahu.

Pokusila bych se o skupinovou akci. Sbalit hlínu a děti, a vydat se na nějaké příjemné místo, kde bychom společně tvořili. Společnými silami bychom to místo „přirozeně označili“.

Skupinové dílo větších rozměrů.

Ano, myslím si, že toto téma a tato aktivita určitě dokáže rozvíjet kreativní myšlení žáků, bez ohledu na to, jak jsou s určitou technikou zruční.

Ano, přijde mi, že se v tomto druhu úkolu můžou naučit schopnosti se více zamyslet nad daným tématem – je zde kladen větší důraz na myšlenku, také je zde možné zkoumat, co se později s vytvořenou soškou na daném místě stane.

Zadání je vhodné jako volný námět, kdy žák sám zvolí, jestli pracovat s konkrétností či abstraktností a zpracuje v něm téma, které je mu blízké. Zadání lze také uzpůsobit konkrétnímu místu; žák navazuje či pracuje přímo s tvary, které jsou pro zvolené místo specifické. V obou případech by šlo o práci relaxační, kdy žák tzv. „dostává materiál do ruky“.

Aktivita byla studenty reflektována jednoznačně kladně. Studentům dovolila uvědomit si jeden z možných způsobů uchopení práce s hlinou na poli experimentu, při kterém se dotkli i věcí existencionálních a vztahových. Jako počáteční aktivita je pozitivně naladila na další práci v ateliéru. Při skupinové prezentaci propojené opět s upevněním v uměnovědném kontextu se nastiňovala zajímavá témata a možnosti dalšího výtvarného vyjadřování.

Závěr

Co z výsledků reflexe aktivit a celkového vyznění vypracování daných zadání pro pedagoga (respektive pro studenty) vyplývá?

Centrem zájmu u zadaných a provedených úkolů bylo narušit v určitých oblastech zaběhlé stereotypní přístupy. V našem případě v oblasti edukace využívající tvorbu s hliněným materiálem. Narušit tuto oblast ne samoúčelně a formálně, ale ve znamení nastínění širší možností tvorby a její propojenosti s jinými oblastmi vzdělávání a žití.

V aktivitě pro studenty výtvarné výchovy se zaměřením na vzdělávání se ukázala její vhodnost pro úvod do semináře a její potence k dalšímu rozpracování.

Z realizace a následné reflexe aktivity provedené se studenty učitelství pro první studeň základní školy vyplývají jistá konstatování a otázky. z výsledku práce části studentů je patrné, že jejich vhlad do možností výtvarných aktivit, jejich účinku pro výchovu a vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy je jistým způsobem ohraničen a to přes seznámení s těmito možnostmi. Otevírá se zde prostor pro tázání se. Mimo jiné např. na to jaká je kvalita pracovního pole v němž pedagog působí, tj. výuky? v našem případě hovoříme o výuce na půdě univerzity, která je odrazovým můstkem pro budoucí pedagogické působení univerzitou vzdělávaných studentů. (Slavík,2010, str. 28) Použití zmíněné metody objektového vyučování je vnímáno jako pozitivní a účinné. Otázkou zůstává, v čem a jak práci se studenty v souvislosti s danými podmínkami vzdělávání zefektivnit a zlepšit.

Z logiky věci, jen poučený, chápající a pro vzdělávání nadšený pedagog může svou energií a přístupem ovlivňovat své žáky a studenty k otevřenosti, radosti z tvorby a chtění vyjadřovat se a komunikovat kreativním způsobem.

Literatura

- BORUN, Minda. 2002. Object-Based Learning and Family Groups. In: PARIS, Scott G. *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. ISBN 978-0-8058-3927-2.
- BUDAK, Adam, ed., FAJT, Jiří, ed. a PAKESCH, Peter, ed. 2017. *Otisky vědění: řeč keramiky = Kneaded knowledge: the language of ceramics: Edmud de Waal, Ai Weiwei, Lynda Benglis, Alison Britton, Hans Coper, Lucio Fontana, Vlastislav Hofman, Pavel Janák, Asger Jorn, Kazimir Malevich, Fausto Melotti, Joan Miró, Isamu Noguchi, Pablo Picasso, Lucie Rie, Marit Tingleff, Peter Voulkos: Míšeň: raná asijská keramika = Meissen: early Asian ceramics*. V Praze: Národní galerie v Praze. 122 s. ISBN 978-80-7035-639-5.
- CUTTS, Simon et al. 1987. *The Unpainted Landscape*. London: Corale Press. Graeme Murray Gallery, Edinburgh; Scottish Arts Council, Edingburgh. ISBN 1 85119 014 7.
- DURBIN, Gail, MORIS, Susan, WILKINSON Sue. 1990. *Learning from object*. English Heritage, ISBN 1 85074 259 6
- MORTON, Timothy et al. 2015. *Objekt*. Vydání první. Praha: Kvalitář, s.r.o. 215 s. ISBN 978-80-260-8639-0.
- SLAVÍK, Jan, FULKOVÁ, Marie, DYTRTOVÁ, Kateřina. 2010. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika* roč. LX.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2006. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 92 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4.

Internetové zdroje:

- KITZBERGEROVÁ, L. 2014. *Didaktika výtvarné výchovy*. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353 version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf

Autorka

Mgr. Monika Dokoupilová
KVV PdF UP Olomouc

E-mail: monika.dokoupilova@upol.cz

Haptické modely jako prostředek pro přiblížení regionálních památek

Haptic models as an instrument of approaching regional monuments

Zuzana Duchková, Josef Lorenc

Anotace

Studie představuje dlouhodobý projekt probíhající na katedře výtvarné výchovy Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, který se zaměřuje na tvorbu haptických modelů pro osoby se zdravotním postižením podle konkrétních výtvarných artefaktů umístěných ve významných památkách v jižních Čechách (klášter a kostel Obětování Panny Marie v Českých Budějovicích, zámek Kratochvíle, klášter ve Vyšším Brodě). Modely vznikají jako studentské kvalifikační práce podle specifické metodiky a stávají se součástí nově budovaných expozic v daných památkových objektech, čímž zpřístupňují zajímavé malby či architektonické detaily nejen lidem s různými druhy postižení, ale i ostatním návštěvníkům, především pak žákům základních a středních škol.

Klíčová slova

haptický model, kostel Obětování Panny Marie v Českých Budějovicích, zámek Kratochvíle, klášter ve Vyšším Brodě, zrakové postižení, kompenzační pomůcka

Abstract

The presented paper presents a long-term project taking place at the Department of Art Education of the University of South Bohemia in České Budějovice, which

focuses on the creation of haptic models for people with disabilities based on specific art artifacts located in important monuments in South Bohemia, Kratochvíle chateau, monastery in Vyšší Brod). The models are created as student qualification works according to a specific methodology and become part of newly built exhibitions of the monuments, thus making interesting paintings or architectural details accessible not only to people with various disabilities, but also to other visitors, especially primary and secondary school students.

Keywords

haptic models, Church of the Sacrifice of the Virgin Mary in České Budějovice, Kratochvíle chateau, monastery in Vyšší Brod, visually impaired, compensatory aid

Úvod

Jižní Čechy patří k územím, na kterém se dochovalo velké množství cenných kulturních a historických památek a proto je toto území České republiky vyhledávaným turistickým cílem. V současnosti se při prezentaci architektonických památek v zahraničí i u nás určitým standardem staly jejich haptické modely. Pro ty jihočeské však dosud nebyl vytvořen žádný model, který by je více přibližoval a byl současně vhodný a přístupný i pro osoby s různými typy postižení, především pro zrakově znevýhodněné (Finková, 2011, s. 13). Na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále KVV PF JU) vznikl projekt, který se zaměřuje na tvorbu těchto haptických modelů, které se poté stávají součástí nově vznikajících expozic ve vybraných jihočeských památkách.

1 Projekt „Haptické modely architektonických prvků a maleb pro osoby se zdravotním postižením“

Projekt „*Haptické modely architektonických prvků a maleb pro osoby se zdravotním postižením*“ vznikl v roce 2016 na KVV PF JU ve spolupráci s Biskupstvím českobudějovickým a Centrem podpory studentů se specifickými potřebami Jihočeské univerzity. Prvním místem, pro které byly vytvořeny haptické modely, se stal klášter a kostel Obětování Panny Marie v Českých Budějovicích. Přestože se jedná o jednu z nejcennějších umělecko-historických památek v tomto městě a patří mezi architektonické skvosty gotického umění v jižních Čechách (Kovář — Lavička, 2017; Paulec, 1997), bývá často opomíjen a teprve poslední dobou se stává vyhledávaným

cílem návštěvníků a začíná se zaměřovat i na ty nejmenší. Další modely vznikly pro státní zámek Kratochvíle a nejnověji se pracuje na modelech pro cisterciácký klášter ve Vyšším Brodě.

Na počátku projektu stála otázka, jakým způsobem prezentovat konkrétní prostor a k tomu ještě velmi významné historické památky osobám se zrakovým postižením, neboť metodika týkající se podobných artefaktů je dosud velmi sporá. Pokud mají konkrétní haptické modely sloužit jako kompenzační pomůcka primárně pro nevidomé a zrakově znevýhodněné, tzn. svou funkcí by měly nahradit poškozený smysl (Bubeníčková — Karásek — Pavlíček, 2012), je nutné při jejich realizaci spolupracovat s takto znevýhodněnými jedinci, kteří jsou buď sami zaměřeni na tvorbu podobných haptických kompenzačních pomůcek či se jedná o cílové uživatele (Finková, 2010, s. 10—12).

Na základě této skutečnosti se otevírá další rozměr celého projektu. Všechny realizace haptických modelů probíhají v rámci zpracování kvalifikačních prací na KVV PF JU. Studentky a studenti, kteří pracují na haptických modelech, spolupracují s cílovou skupinou tedy s osobami slabozrakými, se zbytky zraku či nevidomými (Finková, 2011, s. 13) a musí se postupně naučit chápat jejich vnímání a potřeby. Poté je přenáší do praxe, čemuž předchází i teoretické rešerše v odborné literatuře týkající se tohoto tématu. Před autory haptických modelů se tak otevírá dosud nepoznaná úroveň výtvarného vnímání, která je může jedinečně obohatit (Štréblová, 2002). Současně mohou většinou poprvé vstoupit svou tvorbou do veřejného prostoru a velmi dobře vnímají konkrétní využitelnost kvalifikačních prací v praxi.

Pro konkrétní modely byly vybrány zajímavé architektonické detaily, reliéfy či malby z jednotlivých výše jmenovaných památek např. pro českobudějovický klášter téměř jedenáctimetrová nástěnná malba sv. Kryštofa s Ježíškem; oltářní obraz Panny Marie Klasové – patronky Českých Budějovic; nástěnná malba Panny Marie Ochranitelky, pod jejímž pláštěm stojí dvě postavy králů, které jsou podle některých historiků umění ztotožňovány s postavami Karla IV. a Václava IV. (Pavelec, 2009); nástěnná malba Madony a Piety, které jsou umístěny v odlišných historických vrstvách přes sebe a po restaurátorském zásahu jsou obě viditelné; nástěnná „kresba“ sv. Augustina, na které je možné vysvětlit rozdíl mezi kresbou a malbou; pro zámek Kratochvíle renesanční vyobrazení zvířat, která byla v tehdejší době pro Evropu velmi exotická jako slon a velbloud; reliéfní vyobrazení Rožmberského jezdce; portréty posledních Rožmberků; pro vyšebrodský klášter tamní nejvzácnější památky – obraz Vyšebrodské madony převedený do reliéfu a vrchol celého projektu model Závěšova kříže.

Každý zvolený námět je nutné začít postupně přizpůsobovat požadavkům kladeným na funkční haptický model pro nevidomé a zrakově znevýhodněné, tzn. musí se přizpůsobit velikostně, barevností a konečnou úpravou povrchu materiálu – pálené hlíny či sádry. Co se týče velikosti, všechny představované haptické modely jsou zmenšené v přesném poměru ku své předloze (Duchková, 2020, s. 176). Výsledná velikost je vyhrazena dvěma rozevřenými dlaněmi dospělého člověka či čtyřmi rozevřenými dlaněmi nad sebou do čtverce (Keblová, 1999, s. 5). Takto stanovený haptický prostor je funkční a může vzniknout kýžená vizualizace velikosti předmětu, na kterém za pomoci detailního popisu zrakově postižení čtou jednotlivé reliéfní modelace.

Co se týče barevnosti haptických modelů, zachovává se podle jejich originálních předloh s tím, že většina barevných odstínů musí být co nejvíce zřetelná a v kontrastu mezi sebou. Toto účelové zvýraznění je vhodné pro osoby se specifickou vadou zraku, jež jsou schopny vnímat barevné skvrny. S ohledem na různý stupeň dochování původních barevných pigmentů na originálech, dochází k obsáhlým rozborům a srovnáním s podobnými náměty vyskytujícími se v jiných gotických či renesančních památkách a jejich barevnost se doplňuje podle nich (Duchková, 2020, s. 178).

Jak bylo zmíněno výše, neoddělitelnou součástí každého haptického modelu umístěného na dřevěném podstavci je doprovodný text vytvořený speciálními pedagogy, který je vnímán jako přepis viděné skutečnosti a je upraven v Braillově písmu pro nevidomé (Finková, 2011), které je zhotoveno na speciálních tabulkách z umělého dřeva. Společně s tímto textem je u hotových haptických modelů umístěn QR kód odkazující na hlasový výstup a přetlumočení psaného textu do znakového jazyka pro neslyšící, čímž se významně rozšiřuje cílová skupina, které je projekt určen.

Z předchozího textu vyplývá, že vznikající expozice haptických modelů jsou sice primárně určeny jako kompenzační pomůcky nevidomým a slabozrakým, ale slouží jako přiblížení konkrétních památek a jejich dekorativních detailů i širokému okruhu ostatních návštěvníků. V rámci rozšiřujících se aktivit v jednotlivých památkových objektech směřem ke školním skupinám či rodinám s dětmi jsou vytvářeny pracovní listy k těmto haptickým expozicím. Pro českobudějovický klášter vznikly např. pracovní listy s názvem „Za zdmi kláštera“, které zprostředkovávají pro žáky a žákyně druhého stupně základních škol celou expozici haptických modelů a velmi funkčním způsobem je seznamují s jednotlivými

náměty vyobrazenými na modelech a jejich historickým i symbolickým významem a vztahem ke klášteřu (Šípová, 2021, s. 73–83).

2 Haptické modely jako pomůcka pro pochopení památky – dva příklady

V následujícím textu autoři studie nastíní možnosti rozšíření vnímání, které nabízí haptické modely vytvořené podle konkrétních dochovaných uměleckých artefaktů všem návštěvníkům při běžné prohlídce památkových objektů. Zvoleny byly dva příklady z česko-budějovického kláštera: haptický model podle nástěnné malby Piety a Madony a model podle nástěnné kresby sv. Augustina.

V prvním případě se jedná o unikátní situaci dvou maleb, které vznikly v jednotlivých historických vrstvách nad sebou. V nice po zazděném portálu v kostele Obětování Panny Marie byla v průběhu let 1350 až 1360 namalována freska sedící Madony s Ježíškem se symboly koruny žezla a jablka. Na opačné straně výjevu se nacházel svatý Dominik s lilii a knihou. Mezi těmito figurami klečela další figura, s největší pravděpodobností se jednalo o donátora, ke kterému se vztahoval i text latinské prosby: „*Deus propitius esto michi peccatorum – Bože, buď milostivý ke mně hříšníkovi*“ (Kovář — Lavička, 2017, s. 85).

Po roce 1450 byla tato freska překryta malbou Piety. Uprostřed seděla Panna Maria skloněná k zemřelému Ježíši Kristu, který je komponován klasicky. Původní freska i přemalba byly v nice zazděny, a vyzdívka byla odstraněna teprve koncem 20. století (Kovář — Lavička, 2017, s. 85, 89). Chemicky silnější podklad freskové malby do syrové omítky způsobil, že spodní malba prostoupila malbou svrchní a pozorovatel vidí shluk mnoha figur z obou vrstev obrazu. V tomto stavu byly tyto malby restaurátory očištěny a zakonzervovány. I běžnému vnímání památky tento stav zásadně znesnadňuje její percepci. Z tohoto důvodu byly vytvořeny tři haptické modely, které nastiňují jednotlivé situace – model samostatné Madony s Ježíškem a sv. Dominikem, model Piety a výsledný model obou výjevů najednou. Díky tomu vzniklo naprosto univerzální pochopení této památky:

1. Haptické modely zásadně vysvětlují schéma a kompozici obou vzájemně se prostupujících výtvarných děl a to pro všechny skupiny návštěvníků památky zejména pro návštěvníky školního věku, pro které jsou tato schémata s vysvětlením naprosto pregnantní.

2. Pro osoby zrakově znevýhodněné ve všech stupních postižení autor Vít Dvořák vytvořil výtvarný jazyk vycházející z gotických prvků, vhodně propojených s prvky výtvarného jazyka nevidomých umělkyně Libuše Petrášové a Boženy Příkrylové na základě katalogů jejich prací (Dvořák, 2020, s. 42-45). Nejedná se tedy o otročský přepis díla, ale o snahu použít obdobné plastické postupy, jaké by použil nevidomý sochař, aniž by tvůrce rezignoval na to, že estetická úroveň musí akceptovat i vnímatele vidoucí.
3. Instalace haptických modelů pamatuje i na osoby s kombinovaným postižením na vozíčku, kteří se mohou dostat do bezprostřední blízkosti pomůcky.

Druhý příklad – haptický model zobrazující sv. Augustina, kterému posloužila jako předloha nástěnná kresba ze severní ambitové chodby českobudějovického kláštera, byl v podstatě výjimečným úkolem. Hlavním motivem byla postava sv. Augustina, který stojí na břehu moře a rozmlouvá s malým chlapcem. Kolem sv. Augustina se rozprostírá krajina s lesy, vodními plochami i městem v pozadí. Toto okolí bylo rozděleno na další dva plány, díky kterým mohl dostat haptický model perspektivní pohled.

Z hlediska motivu bylo nutné zobrazované postavy zasazené do konkrétního prostředí dostatečně zjednodušit, ale zároveň nevynechat hlavní sdělení. Oproti původní nástěnné kresbě lze na výsledném haptickém modelu pozorovat rozdíly v postavě sv. Augustina, na níž byla v oděvu vynechána drapérie a postava je ukončena. Zcela zmizela nápisová páska, která by byla matoucí. Lesy nečítají tolik korun stromů jako v originální předloze. Ve vodních plochách chybějí lodě a naopak jsou přidány vlny pro rozpoznání vodních ploch. Architektura stavby na vrcholu ostrova je převedena pouze do jednoduchých linií, stejně jako zadní plán města a ostatních kopců v dáli (Charvátová, 2019, s. 40).

Zatímco všechny malířské památky, podle kterých byly vytvořeny ostatní haptické modely, byly zpřístupňovány jako nízké reliéfy celoplošně konvexního, tedy vypouklého tvaru, v tomto případě bylo potřeba transponovat artefakt vytvořený nástrojem zanechávajícím lineární stopu. Klášterní kresba totiž byla původně prvním krokem pro následnou nástěnnou malbu, na kterou už nedošlo. Kresba je zcela specifická svou schematicností a linearitou. Kdyby se zde jednalo o kresběné dílo řešící nějak prostor třeba šrafou nebo valérem, volila by autorka Tereza Charvátová, pravděpodobně též prostorový reliéf. V této situaci nechala vystoupit pouze linku.

Nejdůležitější postava sv. Augustina je tedy v reliéfu nejvyšší a jednotlivé linie, které tvoří jeho postavu, jsou nejširšími z celého reliéfu. Stejným způsobem se pak pokračuje u celého vyobrazení. Jak už bylo uvedeno výše, model neřeší pouze důležitost jednotlivých prvků, ale snaží se zaznamenat i perspektivní pohled pomocí rozdělení linií do jednotlivých plánů (výšky linií) a díky tomu umožňuje lepší orientaci v prostoru původní kresby (Charvátová, 2019, s. 39).

Metoda byla velice dobře zvolena, což bylo potvrzeno i cílovou skupinou. Pouze u této pomůcky byla použita současná technika 3D tisku a to i v barevnosti pro osoby s různými stupni postižení zraku prokazatelně nejvhodnější – bílá na černé. Pro běžného návštěvníka tato pomůcka pregnančně vyznačuje rozdíl mezi kresbou a malbou, který běžný percipient památek často nerozlišuje.

Závěr

Projekt „Haptické modely architektonických prvků a maleb pro osoby se zdravotním postižením“, který již několik let probíhá na KVV PF JU a během něhož byly jako kvalifikační práce vytvořeny téměř dvě desítky haptických modelů pro tři jihočeské památky – bývalý dominikánský klášter a kostel Obětování Panny Marie v Českých Budějovicích, státní zámek Kratochvíle a cisterciácký klášter ve Vyšším Brodě, pomáhá přibližovat primárně nevidomým a slabozrakým a sekundárně všem ostatním návštěvníkům jmenované památky. Na konkrétních příkladech bylo ukázáno, jakým způsobem se dá s konkrétními detaily, které slouží jako předloha pro modely, pracovat a jaké možnosti přináší autorům modelů – tedy studentům KVV PF JU, tak samotným recipientům.

Literatura

- BUBENÍČKOVÁ, H., P. KARÁSEK a R. PAVLÍČEK. 2012. *Kompenzační pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením*. Brno: TyfloCentrum Brno. ISBN 978-80-260-1538-3.
- DUCHKOVÁ, Zuzana. 2020. Haptické modely pro osoby se zrakovým a tělesným postižením. In: Šobáňová, Petra et al. *Tvoříme společně. Metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy k uměleckému vzdělávání*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, s. 174–182. ISBN 978-80-244-5747-5.

- DVOŘÁK, Vít. 2020. *Zpracování haptického modelu pro nevidomé podle nástěnné malby piety a madony*. České Budějovice: Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Mgr. Josef Lorenc, Dr.
- FINKOVÁ, Dita. 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2742-3.
- FINKOVÁ, Dita. 2010. *Základy tyflopédie: předmět, cíle, techniky prostorové orientace a komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2627-3.
- CHARVÁTOVÁ, Tereza. 2019. *Haptický model pro zrakově znevýhodněné zobrazující sv. Augustina*. České Budějovice: Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Duchková, Ph.D.
- KEBLOVÁ, Alena. 1999. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-085-0.
- KOVÁŘ, Daniel a Roman LAVIČKA. 2017. *Dominikánský klášter v Českých Budějovicích*. 1. vyd. České Budějovice: Národní památkový ústav, územní odborné pracoviště v Českých Budějovicích, Miscellanea, sv. 18. ISBN 978-80-85033-80-9.
- PAVELEC, Petr. 1997. *České Budějovice: klášterní kostel Obětování Panny Marie: uměleckohistorický průvodce*. České Budějovice: Petr Pavelec. ISBN nevedeno.
- ŠÍPOVÁ, Hana. 2021. *Soubor pracovních listů k expozici „Haptické modely pro osoby se zdravotním postižením“*. České Budějovice: Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Mgr. Zuzana Duchková, Ph.D.
- ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. 2002. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: úvod do tyflopédie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-704-4448-7.

Autoři

Mgr. Zuzana Duchková, Ph.D.

katedra výtvarné výchovy PF JU v Českých Budějovicích

E-mail: duchkova@pf.jcu.cz

Mgr. Josef Lorenc, Dr.

katedra výtvarné výchovy PF JU v Českých Budějovicích

E-mail: lorenc@pf.jcu.cz

Výuková situace „Tvář jako maska“

Educational project „Face as Mask“

Leona Kubišová

Anotace

Výuková situace „*Maska jako tvář*“ je zaměřená na výuku designu od myšlenky k realizaci. Projekt se věnuje tématu masky s možnými společenskými přesahy. Jeho cílem je vytvářet otevřený kreativní prostor a tím podpořit individuální přístup žáků k produktovému designu bez předem daného jednoznačného řešení.

Klíčová slova

maska, moodboard, produktový design, 3D design

Abstract

Educational project „*Maska as Face*“ is focused on teaching design from idea to execution. This project is dedicated to mask as a subject with social overlaps. The aim of this project is to establish open creative space and support for individual student approach to product design without predefined solution.

Keywords

mask, moodboard, product design, 3D design

Úvod

Tento projekt se věnuje tradiční formě proměny identity a významu lidské tváře, která provází lidstvo už od počátků. Původní text o projektu i s fotodokumentací byl publikován jako část Metodických listů „*Tělo a identita v současné výtvarné výchově*“ (Kubišová, In: Filipová 2021, s. 62–69) a další fotodokumentace pak také v katalogu výstavy *Tělo a identita v současné výtvarné výchově* (Kubišová, In: Filipová 2021, s. 56–71).

Žákům je maska prezentována s ohledem na její odlišné významy, funkce, umělecký záměr a v širším historicko-kulturním kontextu. Učitel v diskuzi s žáky rozvíjí další dílčí témata, například zajištění anonymity, proměny identity, umělecká nadsázky, karikatury, magie, rituál, představení; společně tak žáci získávají možnost poznat rozmanité formy a obsahy masky.

Poznání a interpretace tvorby významných umělců a designéru pak slouží žákům jako inspirační východisko pro řešení formální či obsahové stránky jejich vlastní masky.

Výše popsané poznání žáků v části věnované recepci a reflexi je následně vede k tvůrčímu zpracování vizuální podoby individuální masky. Žáci v tvůrčím procesu směřují od myšlenkových návrhů, skic a moodboardu k realizaci fyzického modelu svébytně pojaté masky.

Cílovou skupinou jsou žáci středních odborných škol, u nichž jsou především rozvíjeny tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikační, sociální a personální, kompetence k řešení problému a kompetence pracovní.

Školní vzdělávací program střední odborné multimediální školy, pro kterou primárně projekt vznikl, je zacílen především na zvládnutí a samostatnou práci v grafických programech, a tudíž i na praktické výstupy. Vychází z aktuálních požadavků praxe a současně koresponduje se snahou, aby se žáci byli schopni zařadit po střední škole do pracovního procesu.

Dalšími vzdělávacím cílem je automatizace kreativního procesu s důrazem na vývoj konceptu, vyjádření myšlenky, experimentování, osvojení si znalostí z historie designu apod.

1 Metodika výukového projektu

V průběhu projektu se střídá frontální výuka, skupinová a individuální práce. Individuální tvůrčí činnost žáků však převažuje. Úvod výukové situace je věnován prezentaci, která se zaměřuje na historii designu (tvarové možnosti a používání materiálů v produktovém designu, významné osobnosti designu a umění), na význam masky v různých kulturách a oblastech kultury (např. móda) a na metamorfózy tváře (líčení, malba na tělo, tetování). Následující diskuze učitele s žáky tvoří hlavní část přípravné fáze, která se věnuje hledání inspiračních zdrojů. Žáci navážou na řízenou diskusi samostatnou prací ve formě brainstormingu a rešeršního postupu, případně myšlenkové mapy. Dále žáci individuálně vytvářejí skici, vizualizace masky a přemýšlí nad funkční a estetickou stránkou svého budoucího produktu. Veškeré zpracované podněty a představy o masce (tvar, materiál, barvy, způsob nošení) zachytí na moodboardu. Následuje vizualizace ve 3D, která předchází samotné tvorbě fyzického modelu masky. Zvolený materiál pro výrobu masky a její upevnění vychází z osobitého konceptu každého návrhu. Učitel po celou dobu s žáky individuálně konzultuje jednotlivé kroky tvůrčího procesu (od myšlenky po realizaci). Zároveň také zařazuje skupinové konzultace, které umožňují žákům učit se jeden od druhého a respektovat názor druhých. Závěr projektu je věnován skupinové prezentaci jednotlivých masek, doprovodných propagačních tiskovin a společnému hodnocení.

1.1 Uvedení do tématu

V přípravné fázi projektu se žáci seznámí s fenoménem masky, rozpoznají rozmanité formy masek a různé významy nošení masek formou prezentace. Učitel pak v následující společné diskusi pracuje s žákovskými prekoncepty jako dalším konstruktivním prvkem daného tématu. Na střední odborné škole je doporučeno začlenit do prezentace a diskuze také umělecké osobnosti, jejichž tvorba se může stát inspirací pro žáky. Žáci si vyberou konkrétního umělce, poznají jeho tvorbu, interpretují jeho vybraná díla a tyto znalosti pak projektují do vytváření návrhu vlastní masky (skicování a vizualizace). Inspirace tvorbou umělce se může projevit v tvarovém pojetí masky, použití charakteristických prvků jako dekoru či v oblastech významu a funkce masky. Rešeršní práce zaměřená na hledání inspirace zahrnuje postup: od získání a třídění informací a jejich kritického zhodnocení po vyvození vlastních závěrů a uspořádání důležitých podkladů pro samotný návrh. Tento proces lze zaznamenat ve formě moodboardu (koláž, práce s asociacemi, vizuální příběh), případně textové rešeršní práce s obrazovým doprovodem. Tvorba moodboardu umožňuje

žákům pracovat s obrazem masky a jeho částmi (detaily), s různými variantami a interpretacemi masky a s představou, jaké pocity vyvolá maska v divákovi.

1.2 Příprava na tvůrčí činnost

V této fázi projektu si žáci vyzkouší principy navrhování, které se opírají o pozorování světa kolem nás, metody získávání inspirace a zbavování se konvenčního myšlení. Žáci si pomocí metody brainstormingu vybavují znalosti a zkušenosti vázané na téma maska. Během skicování a vizualizace pracují se svou představivostí a také využívají různé zdroje inspirace. Součástí této fáze projektu jsou individuální konzultace učitele s žáky, kdy dochází za strany učitele k podněcování vývoje nápadu a ze strany žáků k verbálnímu záznamu myšlenkového postupu při navrhování. Přípravná fáze na tvůrčí činnost se dále zaměřuje na materiály a technologie, které lze použít při tvorbě fyzického modelu masky. Žáci za odborné podpory učitele hledají vhodný materiál pro svou navrhovanou masku (např. papír, kašírování, textil, modelovací hmoty, plasty, kostým, malba na tělo a líčení). Na střední odborné škole (případně na gymnáziu, které má k dispozici 3D tiskárnu) se závěr přípravné fáze projektu přesune do 3D počítačového programu (Blender, 3DS MAX). V tomto případě je předpokladem digitální gramotnost, tzn. zkušenosti s 3D grafikou a tiskem učitele a žáků. Při volbě materiálu a technologických postupů je také nutné přihlídnout k zamýšlené struktuře (textuře) navržené masky. K návrhům tiskovin (plakát, informační brožura) žáci využívají produktové fotografie hotových masek nebo 3D render, které postprodukčně upravují např. v grafické aplikaci Adobe Photoshop. Layout jednotlivých tiskovin dokončují v grafickém programu Adobe Illustrator nebo InDesign.

2 Obsah a tematická struktura výukové situace

Tento projekt se věnuje tradiční formě proměny identity a významu lidské tváře, která provází lidstvo už od počátků. Nejstarší nálezy masek jsou datované do neolitického období a vedou se odborné diskuze, k čemu sloužily. Učitel věnuje pozornost představení masky v širším historicko-kulturním kontextu. Maska je součástí nejenom západoevropských dějin umění (pravěké umění, umění Kréty a Mykén, starověkého Řecka a Říma, středověkého umění, umění renesance a baroka, romantismu, masopustu a lidových tradic, avantgardního umění, umění performanace a současného umění), ale také umění kultur ostatních světadílů, které se staly během historického vývoje umění důležitým inspiračním zdrojem. Učitel zařazením ukázek masek pocházejících z Afriky, Asie, Ameriky Austrálie a Oceánie propojí

výtvarné předměty s průřezovým tématem Multikulturní výchovy. Žákům tak zprostředkuje nejenom zásadní povědomí o vývoji masek v rámci různých kultur, ale také vytvoří velmi široké spektrum metamorfóz lidské tváře. V neposlední řadě pak učitel pracuje ve své přípravě s ukázkami masek z oblasti populární kultury (superhrdinové, subkultury) a módy (Gucci, LV, Freyja Sewell, Cecilia Castrilo). Žákům je maska prezentována s ohledem na její odlišné významy, funkce a umělecký záměr. Učitel v diskuzi s žáky rozvíjí další témata jako například společenský status, vztah mezi nositelem a divákem, transformace (viz Dvořáček 2008, Ebelová 2012). Jak již bylo zmíněno na středních odborných školách je vhodné do výkladu a diskuze také zařadit výrazné osobnosti designu a umění.

Výše popsané poznání žáků v části věnované recepci a reflexi je následně vede k tvůrčímu zpracování vizuální podoby individuální masky. Žáci v tvůrčím procesu směřují od myšlenkových návrhů, skic a moodboardu (rozvinutí zadání, koncept, dílčí námět, výběr vyjadřovacích prostředků, detaily a celek masky, dekor a barevné zpracování, význam a funkce masky) k realizaci fyzického modelu svébytně pojaté masky.

Na střední odborné škole se k prezentaci jednotlivých masek připravují další materiály jako např. produktové fotografie, plakát, brožura nebo krátký spot. Kreativním způsobem rozvíjí a podporují koncept masky.

V závěrečné části projektu žáci prezentují své masky performativním způsobem, který jim napomáhá ztotožnit se svou výtvarnou výpovědí. Tato forma prezentace poskytuje žákům prostor seznámit se svou maskou ostatní v přímé akci a vytvořit tak přirozenou cestou vztah mezi nositelem masky a divákem. Zároveň se autor a nositel masky setkává se spontánní reakcí diváků, kterou se učí adekvátně přijmout a posoudit. Během závěrečné prezentace a hodnocení si žák ověřuje své vizuálně vyjadřovací schopnosti, dále může porovnávat své vlastní prožitky z maskování s ostatními a ztotožnit se s autorem jiné masky či se vůči jeho výtvarnému pojetí kriticky vymezit.

Závěr

Výukový projekt *Maska jako tvář* je zaměřený na výuku designu od myšlenky k realizaci, hledání individuálních cest, nových přístupů a oproštění se od konvenčního myšlení. Žáci prochází kreativním procesem od zpracování rešerše a průzkumu

inspiračních zdrojů, přes návrhy skic a moodboardů, k tvůrčímu zpracování vizuální podoby jednotlivých masek a následně jejich prezentaci.

Výstupem výukového projektu *Maska jako tvář* by měl být ucelený soubor autorských materiálů. Tento soubor podporuje hlavní myšlenku, se kterou žáci masku navrhovali. Závěrem žáci tento soubor prezentují nejen před třídou, ale například i na výstavách.

Tento konkrétní projekt, realizovaný během lockdownu na podzim 2021 na SOŠ Multimediálních studií v Poděbradech, se stal v květnu 2021 součástí společné výstavy v Galerii T v Hradci Králové *Tělo a identita v současné výtvarné výchově*, která se věnovala implementaci digitálních médií a technologií do výuky výtvarné výchovy. V červnu pak následovala výstava SOŠ Multimediálních studií *Mixer*, kde byly jednotlivé projekty prezentovány na venkovních panelech na kolonádě v Poděbradech.

Literatura

- DVOŘÁČEK, Petr. 2008. *Masky. Mystérium proměny. Masky šesti kontinentů*. Olomouc: Fontána. ISBN 978-80-7336-478-6.
- EBELOVÁ, Kateřina. 2012. *Maska v proměnách času a kultur*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2470-6.
- KUBIŠOVÁ, Leona. 2021. Proč zvyšovat vizuální gramotnost. In: FILIPOVÁ, Petra. *Tělo a identita ve výtvarné výchově: Katalog k výstavě*. Hradec Králové: Gaudeamus, nakladatelství Univerzity Hradec Králové, s. 56–71. ISBN 978-80-7435-836-4.
- KUBIŠOVÁ, Leona. 2021. Tvář jako maska. In: FILIPOVÁ, Petra. *Metodické listy – Tělo a identita ve výtvarné výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, nakladatelství Univerzity Hradec Králové, s. 62–69. ISBN 978-80-7435-835-7.

Autorka

MgA. Leona Kubišová, DiS.
 SOŠ Multimediálních studií Poděbrady
 E-mail: leona.kubisova@seznam.cz

Využití satelitního navigačního systému ke zpřístupňování kulturního dědictví obce Věrovany

Usage of a satellite navigation system for accessing of cultural heritage of the village Věrovany

Veronika Nirnbergová

Anotace

Příspěvek představuje interaktivního průvodce do „chytrého mobilního telefonu“ po regionálních památkách obce Věrovany. Seznamuje s výsledným produktem a nastiňuje také samotný proces tvorby. K té byl použit program Urwigo, který nabízí bohatou paletu možností k sestavení různorodých činností pro návštěvníky (mimo zobrazování textů a fotografií k aktuálně navštívené lokalitě také například navigování trasou, zadávání úkolů s okamžitým vyhodnocením odpovědí, nabídku nápovědy, odpočet času apod.). Text stručně popisuje fungování globálního polohovacího systému, na jehož bázi průvodce funguje a v závěru pak autorka navrhuje další využití GPS v edukačním kontextu.

Klíčová slova

zpřístupňování památek, kulturní dědictví, navigační systém, GPS, průvodce, památky, Věrovany

Abstract

The contribution deals with an interactive guide, designated for smartphones, which introduces Věrovany village sights. It focuses on the final output as well as the process of its creation. It has been created in the program called Urwigo which offers many possibilities to prepare unique activities for the visitors (providing photographs and information at the visited location, navigation to the next stop, offering tasks with an immediate feedback, hints, countdown etc.). Briefly the text introduces the way the Global Positioning System, which is the vital part of the guide, works. Finally, other projects based on the usage of GPS in educational process are suggested.

Keywords

accessing of sights, cultural heritage, navigation system, GPS, guide, monuments, Věrovany

Úvod

Nová média a informační technologie se v posledních desetiletích staly neodmyslitelnou součástí moderní společnosti. Pandemie nemoci covid-19¹ jejich pronikání do života mnohých lidí zřejmě ještě urychlila. Již předtím však lidé pomocí tzv. chytrých telefonů platili v obchodech a restauracích, surfovali po sociálních sítích nebo třeba automaticky řídili svou domácnost. Běžně se chytré telefony s *džípískou*² využívají také k navigování v dopravě nebo volnočasovým aktivitám.

Níže pojednáváný projekt, který snoubí využití GPS, volný čas a vzdělávání, byl vytvořen v rámci diplomové práce³ na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci pod vedením doc. Mgr. Petry Šobáňové,

- 1 Nemoc známou jako *covid-19* způsobuje koronavirus SARS-CoV-2. Nákaza byla poprvé zaznamenána na konci roku 2019 v čínském Wu-chanu. Odtud se velmi rychle rozšířila do celého světa.
- 2 Hovorové označení pro *globální polohovací systém* (angl. Global Positioning System – GPS).
- 3 Diplomová práce autorky tohoto textu, ve které jsou projekt i jeho tvorba podrobně zdokumentovány včetně bohaté obrazové přílohy, vznikla pod názvem *Využití satelitního navigačního systému ke zpřístupňování kulturního dědictví obce Věrovany* v roce 2016.

Ph.D. Výsledkem je interaktivní průvodce, který reaguje na aktuální polohu návštěvníka, podle níž zadává zájemcům úkoly s okamžitým vyhodnocením odpovědí.

1 Cíle a obecná charakteristika projektu

Primárním cílem projektu bylo vytvořit interaktivního průvodce do tzv. chytrých mobilních telefonů (ale lze ho spustit také na tabletech či přístrojích společnosti Garmin⁴), který návštěvníkům regionu představí kulturní dědictví Věrovan a současně je aktivizuje různými způsoby. Průvodce je koncipován tak, aby ho zvládly projít rodiny s dětmi, senioři, ale zároveň má zaujmout i mladé lidi vyhledávající lehké dobrodružství. Je v provozu již několik let a stále se těší z pozitivních ohlasů, což napovídá naplnění cílů.

Průvodce je možné ve formě cartridge⁵ zdarma získat na serveru geocaching.com, resp. wherigo.com (pod názvem *Památky Věrovan*). Po spuštění cartridge návštěvníkův přístroj (nejčastěji mobil nebo tablet s iOS nebo Android) pomocí GPS naviguje trasou s deseti úkoly. Ty byly pečlivě metodicky navrženy a testované několika různorodými skupinami.

Průvodce zadává úkoly v předem definovaných zónách, nabízí bohatou obrazovou dokumentaci (historické fotografie aktuálně navštíveného místa apod.) a poskytuje okamžitou zpětnou vazbu k jednání návštěvníka – a to zejména k řešení jednotlivých úkolů a k poloze či pohybu návštěvníka (resp. jeho GPS zařízení). Při vložení nesprávné odpovědi je návštěvník ke správné odpovědi naveden.

K atraktivitě projektu zejména pro nejmladší návštěvníky přispívá postavička *Skřítko Věrovánka*, který trasou provází. Průvodce je plně funkční i bez mobilního připojení k internetu a mapových podkladů. Byl vytvořen bez zásahu do vybraných památek (bez umístění jakýchkoliv tabulek, kódů apod.)

4 Společnost se zaměřuje mj. na vývoj GPS navigací a její přístroje jsou rozšířené např. mezi hráči Geocachingu či příznivci dalších outdoorových aktivit.

5 Cartridge byla vytvořena v programu Urwigo. Princip tvorby je nastíněn v kapitole *Tvorba průvodce*.

2 Globální polohovací systém

Globální polohovací systém (z angl. Global Positioning System – GPS), provozovaný Ministerstvem obrany Spojených států amerických, je jedním z polohovacích systémů využívaných na Zemi. Spolu s ruským systémem GLONASS a především v posledních letech vyvíjeným projektem Evropské unie Galileo, spadá GPS pod *globální družicový navigační systém* (Global Navigation Satellite System – GNSS).

Jak GPS funguje, popisuje např. Svatoňová. Zjednodušeně lze říci, že signál odvysílaný družicí z oběžné dráhy Země nese *informaci o poloze této družice a o čase*, kdy byl signál odvysílán. Naš přístroj na Zemi, který signál přijme (např. navigace v automobilu, mobilní telefon apod.) spočítá rozdíl mezi časem, kdy družice signál odvysílala a časem, kdy byl signál přístrojem přijat.⁶ Naše zařízení takto přijímá signál od několika družic najednou. Počítá svou aktuální vzdálenost od každé z nich. Aby mohly být výpočty zkompletovány a určena poloha zařízení, musí být signál přijímaný alespoň od tří družic současně (Svatoňová, 2014, s. 5–7).⁷

Lokace přístroje, který je opatřený zařízením k přijímání signálu z družic, je definována třemi osami, které jsou na sebe kolmé a jejichž průsečík se nachází ve středu Země. Z těchto os se odečítá zeměpisná délka, šířka a nadmořská výška „bodu“, ve kterém se přístroj právě nachází. Při běžném určování polohy (např. v automobilových navigacích) se využívá pouze zeměpisná šířka a délka, protože poloha objektu se předpokládá na povrchu Země.

Popis fungování GPS byl pro potřeby tohoto textu zjednodušen. V rámci širší rozpravy by bylo vhodné také rozvést možné odchylky zaměřování způsobené např. průchodem signálu atmosférou, jejíž vlastnosti nejsou všude stejné, nebo rozdíly mezi atomovými hodinami satelitů a hodinami přístroje na Zemi.

6 Čábelka uvádí, že přijímač k vypočítání využívá rychlost světla ve vakuu (299 792 458 m/s), což je rychlost, kterou se signál pohybuje (Čábelka, 2008, s. 4).

7 Svatoňová popisuje určování polohy zařízení za pomoci protínání kružnic. Družici si lze představit jako střed pomyslné kružnice, od kterého jsou všechny body kružnice stejně vzdálené. Naše zařízení se pak s vysokou pravděpodobností nachází v průsečíku (alespoň tří) takových kružnic (Svatoňová, 2014, s. 5–7).

3 Tvorba průvodce

Program *Urwigo*, ve kterém byla cartridge vytvořena, skýtá spoustu možností využití. Kromě běžného zobrazování textů a fotografií můžeme načasovat automatické zobrazení nápovědy nebo limit pro splnění úkolu apod.

Tvůrce takového průvodce by měl předpokládat jakékoliv jednání návštěvníka, jeho pohyb, řešení úkolů, technická specifika různorodých přístrojů atd. Všechny možnosti je nutné ošetřit již předem při definování akcí, a to tak, abychom se vyvarovali zacyklení pokynů sdělovaných návštěvníkovi, eliminovali výpadky a nepřesnosti GPS (správným nastavením zón⁸) atd.

Dále musí tvůrce cartridge vždy zvážit, co je jeho záměrem. Chceme, aby hráči při plnění úkolu pospíchali? Chceme, aby o případném odpočtu času věděli, nebo čas slouží pouze pro vnitřní potřebu cartridge – co se stane při vypršení časového limitu? Jakým způsobem navedeme řešitele ke správné odpovědi? Budou nesprávně vyřešené úkoly sankciovány? Jak? Jak bude vypadat nápověda? Je vhodnější nápovědu nabídnout než rovnou zobrazit (např. zasunout do virtuálního batůžku, odkud ji hráč může dle potřeby vytáhnout)? Využijeme možnost vkládání audionahrávek? Bude nahrávka obsahovat podstatná nebo jen doplňující fakta?

Mějme na paměti, že některé tvůrcem nastavené prvky s vyššími technickými nároky (např. přehrání zvukové stopy) mohou být pro některé přístroje či samotné návštěvníky problematické. Na tomto místě tedy upozorníme, že méně je někdy více. V případě tvorby průvodce využijme technických nástrojů, které jsou k dispozici, avšak zároveň jimi (nebo jejich neadekvátní kombinací) nepřebíjeme samotné kulturní dědictví.

8 Zóny tvůrce zanašší do mapy při tvorbě průvodce a v rámci nich potom definuje všechny akce, které se mají v daném místě odehrát. Mezi základní vlastnosti zóny patří její tvar a velikost. Kvůli zaměřování GPS by měla mít zóna tvar konkávní a velikost alespoň zhruba 20 x 20 metrů. S menší velikostí zóny a větší členitostí její hranice se zvyšuje riziko „špatného zaměřování“ GPS, a tím i přerušování či *vypadávání* průvodce.

4 Konkrétní popis průvodce

K projití celé trasy a plnění úkolů k jednotlivým zastavením je třeba 90–120 minut. Trasa je sestavená jako jednosměrná. Jedním z důvodů je, že částečně kopíruje cyklostezku z Olomouce do Kroměříže, která je velmi oblíbená.

Trasa umožňuje představit návštěvníkovi pestrý vzorek památek. Ty jsou rovnoměrně rozmístěny v průběhu celé procházky. Jde o monumentální barokní kostel v Dubě nad Moravou, sochu Anděla Strážce v Nenakonicích, sousoší Sv. Iva a Sv. Jana Nepomuckého, kaple Sv. Anny, kaple Sv. Jana Nepomuckého, kaple Sv. Františka Xaverského (kaple s kupolí na osmiúhelníkovém půdorysu). Návštěvníci však mohou poznat také historii a současný provoz vodního mlýna, bohatou činnost sboru dobrovolných hasičů, který má dlouholetou tradici, nebo malby nejen regionálně významného malíře Joži Uprky, který ve Věrovanech pobýval.

Připomeňme si jeden z nejjednodušších úkolů, který se zobrazí po vstupu do zóny u kaple Sv. Anny:⁹

Připomíná ti některou ze staveb, které jsme už dnes viděli? Stejně jako předchozí kaple Sv. Jana Nepomuckého má i tato kaple nad vchodem letopočet postavení. Jako odpověď zadej ten z těchto dvou letopočtů, který je nižší (a kaple je tedy starší).

Správnou odpovědí je číslo 1734 (kaple Sv. Anny). Co když ale hráč zadá něco jiného? Vyhodnocení této odpovědi řeší tvůrce zcela jednoduše nerovností. Zadá-li návštěvník číslo větší nebo menší než 1734, průvodce mu zobrazí text, že to není správně. V tomto případě není k dispozici žádná nápověda, aby bylo předejito pouhému *proklikání* průvodce na trase. Správný letopočet mohou zájemci zjistit asi o 500 metrů zpět, u dříve navštívené kapličky. Zadání správné odpovědi spustí řadu akcí, na které nesmí tvůrce zapomenout. Ocenit návštěvníka za správnou odpověď, sdělit mu, kam se má vydat dále, vypnout zónu, ve které se nachází a začít ho navigovat do další zóny, tedy k další zajímavosti regionu.

9 Z důvodu eliminování chybného či neúplného zobrazování textů některými přístroji byly texty do průvodce zadány bez diakritických znamének.

5 Potenciál využití GPS v kulturním dědictví

Závěrem příspěvek přináší malé zamyšlení nad dalším možným využitím GPS ke zpřístupňování kulturního dědictví. Nabízí se myšlenka zprostředkovat virtuální prohlídku vzdáleného (třeba i zahraničního) města nebo regionu. Během procházky seznámit zájemce s českými či světovými památkami na seznamu UNESCO. Jistě by bylo zajímavé vytvořit simulaci historických bitev založenou na postupu jednotlivých vojsk.

Absolvování trasy průvodce (případně i ostatních navrhovaných projektů), je možné přirovnat k hraní počítačové hry ve skutečném světě, kdy hráčem se stává návštěvník regionu a herním prostředím to, co ho reálně v lokalitě obklopuje. K jednání hráče v daném místě vybízí jeho telefon se spuštěnou cartridge resp. průvodcem. Propojení GPS a nových technologií blízkých návštěvníkovi (jednoduchá práce s tzv. chytrým telefonem, snadné ovládání průvodce) v kombinaci s představováním kulturního dědictví posiluje edukační potenciál popsaného průvodce či dalších navrhovaných konceptů.

Závěr

Nové technologie dnes již vstupují snad do všech oblastí běžné lidské činnosti. Stávají se také čím dál neodmyslitelnější součástí vzdělávání, a to i neformálního. Jejich začlenění do edukačního procesu může posilovat počítačovou gramotnost stejně jako motivaci vzdělávaných.

Konkrétní projekt průvodce po věrovanských památkách stavící na provázání kulturního dědictví s GPS vyzdvihuje vzdělávání prožitkem, jakož i důležitost regionálně významných budov (např. mlýn, kaple), tradic (hodové slavnosti, činnost dobrovolných hasičů) a osobností (malíř Joža Uprka). Tímto přispívá k formování kulturně vzdělané společnosti.

Literatura

- ČÁBELKA, Miroslav. *Úvod do GPS*. 2008. [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <https://do-cplayer.cz/18769279-Uvod-do-gps-miroslav-cabelka.html>
- SVATOŇOVÁ, Hana. Globální polohovací systémy. In: SVATOŇOVÁ, Hana a kol. *Využití navigačních systémů ve školních environmentálních projektech*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 5–7. ISBN 978-80-210-7090-5.

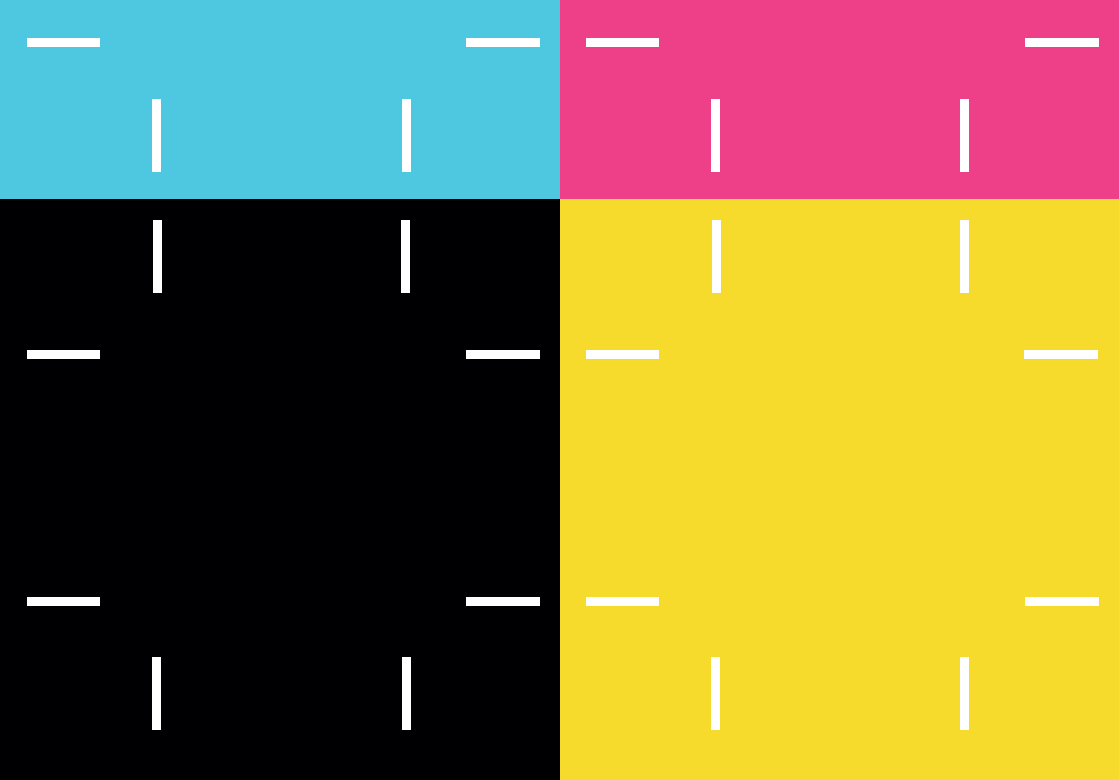
Autorka

Mgr. Veronika Nirnbergová

Katedra výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci

FZŠ PedF UK, Praha 13, Mezi Školami 2322

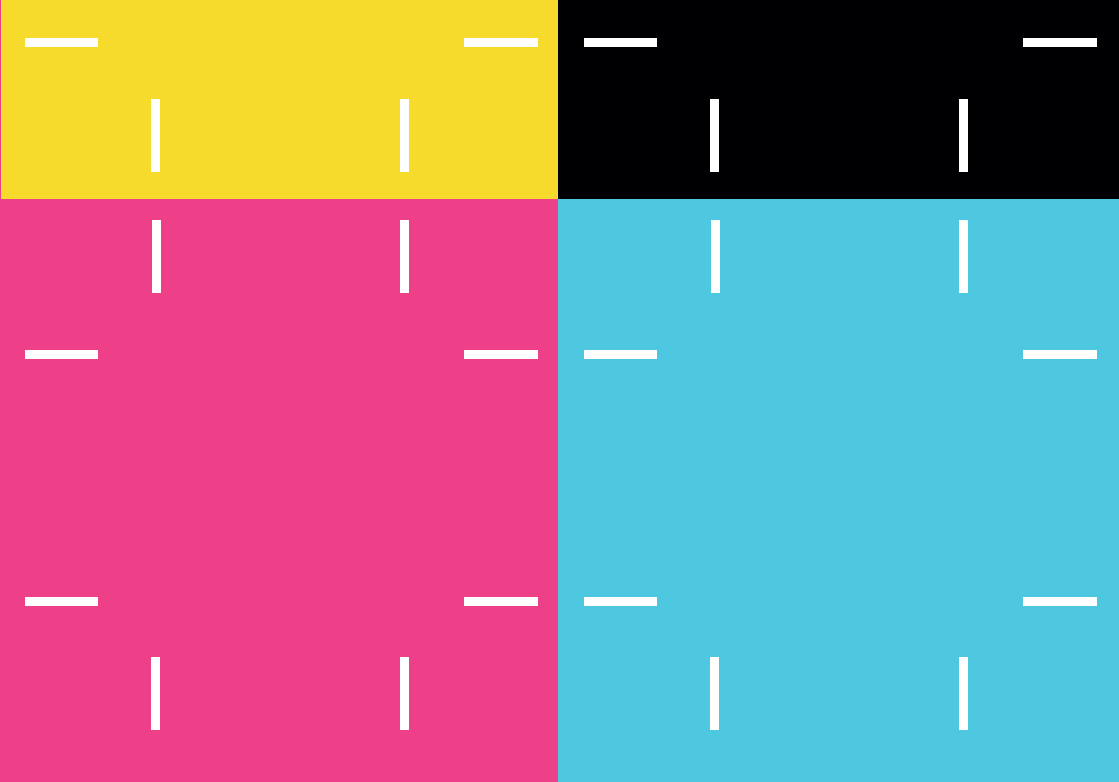
E-mail: veronika@nirnberg.cz



Sekce 4

PŘED OBRAZEM, ZA OBRAZEM

**UMĚNÍ JAKO
INTERDISCIPLINÁRNÍ VÝZVA**



Kateřina Dytrtová

Jana Jiroutová

Aleř Pospıřil

Karin Vrtn Militk

Novomediální obrazy a jejich edukace

New media images and their education

Kateřina Dytrtová

Anotace

Úvod tohoto textu je komentářem k současné dikci vybraných aktuálních publikací, které řeší téma obrazu. Smyslem takto pojatého úvodu je porovnat prostředky konceptové analýzy na příkladu použité v třetí části textu s vybranými úvahami těchto publikací a prozkoumat jejich adekvátnost či dostatečnost. Pokrývají tyto prostředky analýzy úkoly, které si kladou novomediální díla? Jak z názvu textu vyplývá, obrazovou reprezentaci chápeme jako vpletenou do sítě vztahů, o které se níže dočteme, že se z určitého hlediska může chápat jako nekonečná. Toto hledisko text zdůvodněně koriguje. V druhé a třetí části je uvedena analýza díla Daniela Hanzlíka *Default Setting/Výchozí nastavení* (2021). Díky vloženému dialogu s autorem o tomto vybraném díle je v textu doloženo, k jak velkým odlišnostem dochází mezi koncepcí autora a tím, jak dílo vnímal a pochopil divák. Text ukazuje, čím je takové neporozumění způsobeno a jak by tedy měla být novomediální díla věnující se obrazu a obrazovosti edukována.

Klíčová slova

obraz, média, novomediální díla, koncepce autora a diváka, konceptová analýza, edukace.

Abstract

The introduction of this text is a commentary on the current diction of selected current publications that address the theme of the painting. The text compares with their considerations the means of conceptual analysis, which are used in the example in the third part of the text. Do these means of analysis cover the tasks of new media works? As the title of the text implies, we understand the pictorial representation as entwined in a network of relationships, which we read that in a certain way we can understand it as infinite. The text reasonably corrects this aspect. The second and third parts present an analysis of Daniel Hanzlík's work *Default Setting* (2021). The embedded dialogue makes it possible to demonstrate how many differences occur between the author's conception and how the viewer perceived and understood the work. The text shows what causes such a misunderstanding and how new media works should be educated.

Keywords:

image, media, new media works, concept of author and viewer, concept analysis, education.

1 Obraz ve věku spektáklu a dohledu jako síť vztahů k jiným věcem

Téma obrazu je v době médií, v kultuře doslova proložené obrazy, vizuální simulací, stereotypy, kopiemi, reprodukcemi, iluzí i imitací široce zkoumáno. Jestliže se již okřídleným stal pojem „obrat k jazyku“ (Richard Rorty), lze nalézt i koncept „obratu k obrazu“ (Mitchell, 2016, s. 29). A jak uvádí Filip Láb: „*Samotný obrat k obrazu není lehké definovat, protože je součástí široké škály teorie i praxe zabývající se obrazy, jazykem, slovy, diskurzy, vizualitou, objekty, médii a institucemi. I přesto, že žijeme v době obrazových spektáklů, stále úplně nevíme, co obrazy vlastně jsou, jaký je jejich vztah k jazyku a divákům, a co si s nimi máme počít*“ (in Mitchell, 2016, s. 8). První citát vymezil pole, ve kterém se naše analýza bude pohybovat: vztah obrazu, diváka a myšlení o něm (v jazyce). V další části textu nalezneme diskrepanci mezi tím, jak odlišně dílo vnímal divák od zamýšlené koncepce autora. Tato dvě hlediska mohou ozřejmit pouze slova.

Obrazy v naší době, která vyjadřuje obavy týkající se vlivu médií, televize a nedostatečné vizuální gramotnosti, jsou zkoumány v rozporném napětí. „*Na jednu stranu se zdá být téměř očividné, že éra videa, kybernetické technologie a elektronického reprodukování zplodila s nevidanou energií nové formy vizuální simulace a iluzionismu. Na druhou stranu strach z obrazu, obavy, že ‚síla obrazů‘ může nakonec své tvůrce a manipulátory zničit, je stará, jako vytváření obrazů samo. Modlářství, ikonoklasie, ikonofilie a fetišismus nejsou jevy výsostně postmoderní. Specifický pro naši dobu je právě onen paradox*“ (Mitchell, 2016, s. 29).

Toto podivné „tajemno“ obrazů, absurdní přítomnost jiného, ovšem viditelného světa, nejen dříve opředěného magií zdvojeného – dvojí v naší fyzikalitě není možné, buď nezaujímá stejné místo, nebo stejný čas – rozhodně nezmizelo. Oscilace k nemožnému identickému je pra-téma, které pohledem do vodní hladiny a později do zrcadla eskaluje k cestování (nejen šamanů) do jiných světů před a za zrcadlem (díky zrcadlu). Úvahy o identitě nutkají znovu pozorovat velejemné odlišnosti fotografie jednovaječných dvojčat. Naše vlastní symetričnost, která je jen částečná, rozehrává metaforické podloží prohozených levých a pravých částí obličejů na fotografiích známých osobností. Existenciální rozměr tato nenaplněná identičnost získává denně při pohledu do tváří ostatních lidí. Možná tato nemožnost spočinout ve stejném je jiskrou života ve vztahu ideálními světu idejí.¹

Tedy ač toto napětí reálně zažíváme, důvodem, proč se pokoušet porozumět obrazům a analyzovat je v nutně rozšířeném kontextu, je konstruktivní kritika vizuální kultury, která by měla být součástí edukace tak, aby byla ostražitá vůči moci obrazů konat jak dobro, tak ale i zlo,² a která by byla schopná rozlišovat rozmanitost a historickou specifičnost jejich využívání.

V důsledku kontextuálních tlaků rozmanitých symbolických reprezentací, které se v médiích prolínají, nacházíme slovní spojení „textové obrazy“ a v protipozici

- 1 Obraz je vždy „kusem reality“ svou fyzikalitou a použitými prostředky barev a tvarů, i kdyby byly sebeabstraktnější. Světelné obrazy videí svou dematerializací, tmou, která je doprovází na straně jedné a přsvětlením na straně druhé toto napětí ještě více posílily. Obraz vždy generuje prostorové konotace, vždy nějak pojednává naši tělesnost, vždy přivane úvahy o pozorovatelském hledisku, a tím o jistém předporozumění, které je vždy i omezením. Jazyk, jako jiný symbolický systém, tyto účinky nemá (má jiné). Šířeji se rozdílům napsané – zobrazené věnuje kapitola *Obraz a text* (Dytrtová, 2021, s. 141–192).
- 2 Myslíme tím například zneužití k propagandě totalitního režimu, jak historie 20. století bohatě dokumentuje.

„obrazové texty“. Jsou často kontextuálně kotveny o vztahy „obrazů a moci“ a uvádějí, že napětí mezi vizuální a verbální reprezentací nelze oddělit od zápasů ve sférách kulturní politiky a politické kultury. Tyto „zápasy“ chápeme široce, každá nová myšlenka, každý nový obzor je stejně tak vnitřním jako sociálním a kulturním „zápasem“. Z podstaty své novosti boří či jen narušuje staré. Právě tento úhel pohledu podporuje úvahy, že tvorbu je možné také chápat jako způsob poznání, hledisko, se kterým se tento text identifikuje.³ „*Záležitosti jako ‚gender, rasa a třída‘, vytváření ‚politických hrůz‘ a ‚pravdy, krásy a znamenitosti‘*“ všechny směřují k otázkám reprezentace“. Dospívají k závěrům, že „*kultura je od problémů reprezentace neoddělitelná*“ (Mitchell, 2016, s. 16). Proto zkoumat tyto způsoby symbolizace, v případě vizuálních oborů zkoumat od symbolizace neoddělitelné způsoby medializace je zásadní oborový úkol, která se neobejde bez propracovaných teoretických a dobře ukotvených pojmů, které se neustále revidují o nové možnosti průhledů a perspektiv.

Klíčovým momentem pro knihu esejů *Teorie obrazu*, kterou reflektuje úvod našeho textu, je oddělení zobrazení a samotných obrazů v naději, že sebereferenční nebo reprezentace druhého řádu nám pomohou toho zjistit o obrazech víc.⁴ „Jedná se o rozdíl mezi zkonstruovaným konkrétním předmětem či souborem předmětů (rám, pilíř, materiál, pigment, konstrukce) a virtuálním, jevovým vzezřením, jež tyto předměty nabízejí pozorovateli; rozdíl mezi záměrným aktem znázornění (‚zobrazení jakožto fyzické znázornění‘) a méně úmyslným, ba možná až pasivním či automatickým úkonem (‚zobrazení jakožto vyvolání obrazné představy‘); rozdíl mezi konkrétním druhem vizuálního znázornění (‚piktoriální‘ obraz) a celou říší ikoničnosti (verbální, akustické, mentální obrazy)“ (Mitchell, 2016, s. 17).

Námi ověřované pojmy konceptové analýzy toto „oddělení“ konkrétní konstrukce díla (zobrazení jakožto fyzické znázornění) a její kontextuální vlivnost (celá říše ikoničnosti) řeší pojmy exemplifikace (pro mediální a konstrukční danosti díla) a denotace (to, kam dílo odkazuje). Toto „odkazování“ je právě ona do nekonečna se tratící síť vztahů. Abychom se v ní vyznali, text bude uvádět jednotlivé výkladové roviny, z jejichž pravidel lze odvodit role, do jaké danosti díla vstupují. Abychom pokryli výše uvedené „vyvolání obrazné představy“, využijeme teoretický

3 A navazuje tak na publikace, které tuto úvahu rozpracovávají: *Tvorba jako způsob poznávání* (Slavík, Chrz, Štech, 2013).

4 Toto odlišení odpovídá překladům pojmů: „picture“ obraz v konkrétním slova smyslu a „image“ obraz v abstraktním slova smyslu.

konstrukt exprese. Díky této triádě symbolických (goodmanovských) funkcí se budeme snažit výše uvedenou šíři odkazů a konotací řešit.

Je ovšem nutné reagovat na „méně úmyslné, ba možná až pasivní či automatické úkony“, které zajisté tvorbu a vnímání vizualit provázejí. To jsou právě obsahy edukace umění, jistý typ funkční režie, který má tyto z-automatizované příjmy plně spečených a dále nerozlišovaných klišé a stereotypů rozplétat a „uvidět nahé“. Nebezpečí této metafory „nahosti“ spočívá v tom, že by mohla přivát naivní představu, že snad lze jevy uvidět „nahé“ ve smyslu od-kontextualizované. Snaha textu je právě opačná. „Nahost“ chápeme ve smyslu odtajnění těchto kontextuálních často neviděných a nedomyšlených souvislostí. Právě ony způsobují nekonečnou spleť vztahů, ve kterých obrazy projevují svou agenci.⁵ Nahost, jako odkrytí vztahového pole, jsou cíle konceptové analýzy používající výše uvedené dynamické pojetí symbolických funkcí.

Dalším výše citovaným termínem je „nekonečnost“ této šíře, která proniká celou reflektovanou publikací. Z podstaty „zasíťování všeho“ je tato úvaha jistě očekávatelná, ale mohla by při nevhodném aplikování způsobit neřešitelnost analýzy díla. Je proto nutné pojmově obsáhnout jak neuzavřenost problému, tak jeho dočasné, při právě platných podmínkách možné uchopení aktuálního významu. Těmito pojmy by mohl být „neuzavíratelný“ obsah chápaný jako oscilace k přesnosti, a dnes za těchto aktuálních podmínek dohodnuté a (ve společenství myslí) vyjednané významy díla.⁶

Proto způsob selekce z této „nekonečnosti“ a její hraničení – jak ostatně činí samy obrazy a díla jako taková z podstaty problému vůbec něco sdělit a tím zafixovat⁷ – bude hlavním úkolem analýzy a tedy i tohoto textu. Půjde o smysluplné využití

5 Agence, vlivnost, akčnost děl je termín vysvětlený v publikaci M. Bartlové (2013, s. 56) „*Obraz není svobodným tvůrčím gestem, ale je součástí sociální sítě agence a recepce*“.

6 Obsah jako aktuální potencialita pro interpretování potenciálně nekonečného množství významů. Oba tyto pojmy zakotvuje a vysvětluje publikace *Tvorba jako způsob poznávání* (Slavík, Chrz, Štech, 2013) a aplikuje na dílech aktuálních projektů publikace *Metafora a médium* (Dytrtová, 2019).

7 A tím napětové oscilace vlastně zborťit, což je odvěký problém každé dočasné fixace, každé myšlenky, každé nové vizuální či zvukové strategie. Proto samotné zhmotňování díla je pro mnoho autorů zajímavější proces, který vedl i k dynamickým vizuálním formátům (např. performance), než jeho fixace a dokončení. Dověření je proto jistý typ uzamčení, které vysvětlují termíny konvergentních a divergentních nikdy neuzavřených proti-procesů.

daných referencí,⁸ abychom se tématu mohli vůbec v textu věnovat a porozumět níže uvedenému příkladu analýzy obrazu, který ve své koncepci řeší „obrazovost“. Pokusíme se prokázat, že tato triáda vzájemně na sobě závislých a ze sebe vyvěrajících referencí je ve své programové kontextuálnosti k řešení úkolů analýzy obrazu dostatečná a výstižná, a tedy ve své uchopitelnosti edukačně vhodná.

Jaké další úvahy potvrzují tuto kontextuálně propojenou šíři vztahů k obrazu?

Nacházíme se v době, která se odvrátila od nalezení jednotné esence, antiesencialistické úvahy nacházíme v odpovědích na otázku „co je umění“ (Kulka, Ciporano, 2010, s. 22), kde jsou navrženy nedefiniční strategie identifikace umění: umění jako klastrový pojem (Berys Gaut, 2000). Již výše zmíněný Richard Rorty (2012) říká, že jsoucna nejsou určena nějakou hotovou povahou, souhrnem substanciálních vlastností, ale nepřeborným množstvím vztahů a funkcí. Jako příklad uvádí číslo jako jsoucno, u něhož je nemožné stanovit nějakou esenci: číslo 17 je menší než 22, větší než 13, je součtem 6 a 11, je odmocninou 289, je rozdílem 1 678 922 a 1 678 905 atd. Žádné z těchto určení nepodává poukaz na esenciální „sedmnáctivost“ sedmnáctky. Podobně jako číslo chce Rorty pojímat všechny ostatní věci. Ty podle něj rovněž neurčuje nic jiného než nekonečně obsáhlá a stále se rozšiřující síť vztahů k jiným věcem.⁹

Tyto nekonečně se klikatící klastrové spoje, rhizomatická spojení (Charvát, 2017, s. 33)¹⁰ v úvodu stati nastíníme alespoň ve stručném výběru, abychom následnou výběrovost pochopili v právě tomto kontextu traticím se za hranice námi vytvořené konkrétní situace analýzy obrazu.

Jedním z polemických tvrzení *Teorie obrazu* je to, že interakce obrazů a textů je určující pro reprezentaci jako takovou: „všechna média jsou smíšená a všechny

8 Z objektivního a intersubjektivního hlediska využijeme godmanovskou triádu referencí exemplifikace, denotace a exprese a ze subjektivní perspektivy artefietické pojmy tematické, konstruktivní, empatické a prožitkové komponenty (Slavík 2001, 2015).

9 Richard Rorty [online] 05. 06. 2021 [cit. 30. 12. 2021]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Richard_Rorty

10 Charvát tuto charakteristiku, „rhizomatické uspořádání afektů a střeptů kultury, respektive zlomků vědomostí a znalostí“, používá jako přiblížení kyberprostoru, kdy rhizomatické odpovídá síti oddenků, zatímco opačné, aboretentní, vyplývá jedno z druhého, obraz větvení stromů (například propojení dokumentů pomocí hyperlinků).

reprezentace heterogenní, neexistují ‚čistě‘ vizuální či verbální umění, byť nutkání očistit média patří k ústředním utopickým gestům modernismu. Hlavním cílem této knihy není pouze tyto interakce popisovat, ale sledovat jejich propojení s otázkami moci, hodnoty a lidského rozměru. Foucaultovo tvrzení, že ‚vztah mezi řečí a malbou je vztahem nekonečným‘ (Foucault, 2007, s. 13–14), mi připadá pravdivé nejen proto, že ‚znaky‘ a ‚médiá‘ vizuálního a verbálního vyjadřování jsou formálně nesouměřitelné, ale i proto, že tato zlomová linie v reprezentaci je hluboce propojena se základními ideologickými rozpory.“

Následující text si neklade za cíl „znečištěné očistit“, ale naopak se v analýze vzájemných kontextuálních tlaků dobrot účinků této heterogenity. Stejně tak Foucaultovo vědomí „nekonečnosti vztahů“ není důvodem, proč neutvářet hermeneuticky přístupná významová pole, nutně omezená, uzpůsobená ke zkoumání této komplikované sítě vztahů. Tato výběrovost, selektivita, vytváření a hraničení významuplných situací je podstatou myšlení i zažívání, z těchto funkcí se proto také odvozuje kvalita vyjádření nové myšlenky, nového díla. Již okřídlené „tvorba jako způsob poznávání“, bychom mohli posunout k „tvorba jako způsob výběru“ (z nekonečných souvislostí světa).

„Obrazy, podobně jako historie či technologie, jsou naše výtvořky, ale zároveň se běžně považují za ‚mimo naši kontrolu‘ – nebo přinejmenším mimo ‚něčí‘ kontrolu, přičemž otázka působení a moci je klíčová pro způsob, jakým obrazy fungují. Proto kniha, která začíná otázkou, jak zobrazit teorii, končí úvahami o vztahu obrazů a moci: o moci realismu a iluze, masové propagace a propagandy. Mezitím se pokouší specifikovat vztah mezi obrazem a diskursem, který je chápán mimo jiné jako vztah mocenský.“

Náš další text při plném respektování těchto závěrů z výše uvedeného vybere téma – vztah obrazu a diskurzu – což rozvíjí níže analýza díla Daniela Hanzlíka. Jeho dílo Default Setting zkoumá jednak principy samotných médií a režim jejich nastavení, ale i všudypřítomnou statickosti klasických obrazů. Spíše než si dávat nespelnitelný cíl, mít „obraz pod kontrolou“, nabízejí tato díla (a jejich diskurz) nové průzory na staré myšlenkové konstrukty, a tím zpřítomňují zdánlivě neaktuální (renesanční lineární úběžníkovou perspektivu). Tento skrytý reproduktivní moment každé tvorby zajišťuje kontinuitu na straně jedné a aktualizaci starších konceptů na straně druhé.

„Nejjednodušším způsobem, jak celou věc podat, je proto říci, že v době, často charakterizované jako věk ‚spektáklů‘ (Guy Debord), ‚dohledu‘ (Foucault) a všudypřítomné obrazové produkce, stále přesně nevíme, čím obrazy jsou a jaký je jejich

vztah k jazyku, jak působí na diváky a na svět, jak pojímat jejich dějiny a co si s nimi nebo ohledně nich počít“ (Mitchell, 2016, s. 18–28). Právě proto se těmto výměnám a vztahům ve stručném nástinu věnuje následující text. Vytváří tak dočasná, avšak aktuálně uchopitelná místa smyslu, zážitku, jakéhosi ozřejmění, což se zdá být možností, jak obrazy ve „vazbě ke všemu“ (spektákl) vůbec uchopit a prožít. „Dohled“ je nedílnou součástí světa médií a stejně jako obraz je využitelný jak na straně zla k omezování a zotročování, tak na straně revidovaného systému (právní stát, využití výsledků vědy apod.).

2 Obraz jako dvojdímní řešení prostoru

Obraz chápeme jako ohraničené dvojrozměrné plošné médium, které si kulturně vydobylo pozici velmi vlivného a významného symbolického pole, protože si často dává za úkol řešit problematiku jinak dimenzovaných objektů. Nejčastějším transferem je úvaha nad D3 (ale i Dx) objekty, které obraz „nějak“ symbolicky řeší ve svých dvou rozměrech. Toto „nějak“ je jednou z nejstarších úvah o prostoru, naší pozici v něm, kdy právě tento transfer z reálně zažívaného trojdimenzionálního se „lomí“ do dvojdímního, což se neobejde bez abstraktních „vymyšlených“, „utvořených“ prostředků kontur, šrafur či čar, tedy myšlených a zažívaných rozhraní, a jejich vzájemných důsledků či energií (předávaných, odebíraných, přeléváných...). Vlastně právě tento distanční transfer, tato prostorová proměna umožňuje troj/vícídimenzionální zážitek nahlédnout, řešit, uchopit, získat odstup, vygenerovat úvahy, uvědomit si svůj úhel pohledu, svou předpojatost/situovanost vždy nějakou. Jinakost D2 rozměru umožňuje vymýšlet selekce, redukce, abstrakce a „úchopy“ pro prožitek prostoru D3 či Dx.

Jedním z těchto umělých obrazových řešení pohybu mezi dimenzemi (D3-D2) je vznik perspektivy v renesančním malířství. „Panovsky tvrdil, že renesanční perspektiva neodpovídala ‚skutečné vizuální zkušenosti‘, ať už byla chápána vědecky jako na počátku dvacátého století, nebo intuitivně ve století šestnáctém či v antice. Nazývá ji ‚systematickým abstrahováním od struktury (...) psychofyziologického prostoru‘. Pro Panofského esej o perspektivě (Perspektiva jako symbolická forma z roku 1924) – a pro jeho ikonologickou metodu obecně – platí, že v ní zůstává nedořešena otázka diváka. (...) Někdy Panofsky hovoří tak, jako by zrakové vnímání mělo své vlastní dějiny, které by šlo vyčíst přímo z obrazových konvencí, jež se vyjadřují v ‚symbolických formách‘. Jindy zachází s vizualitou jako s přirozeným, fyziologickým mechanismem, který se nachází mimo dějiny“ (Mitchell, 2016, s. 31).

Ladislav Kvasz (2015, 2020, s. 7–32), který rozeznává čtyři typy a současně i kvalitativní úrovně kognitivních změn, tento proces navrhuje nazvat objektací, tedy zpředmětněním, nalezením hlediska, ze kterého je vytvářena reprezentace, která se mění v objekt. Že se jedná o důležitou kognitivní fázi předtím vratkého nalezením hlediska, zdůvodňuje: „*Smyslový kontakt s realitou je často nestabilní. Druhý typ změn dokáže smyslové poznání stabilizovat, zafixovat situaci poznávání*“ a uvádí příklady: vznik perspektivy v renesančním malířství. Chápe ji jako stabilizaci kontaktu se skutečností. Podobně uvádí kopernikovskou revoluci, která přinesla pohled na sluneční soustavu „zvenku“, podobně Einstein si představil, že se nachází ve vlaku letícím rychlostí světla. Tedy dochází k významné kognitivní proměně: k relativizaci hlediska a následné stabilizaci smyslového kontaktu se skutečností.

Tento renesanční myšlenkový konstrukt řešící monokulárně a staticky postavení diváka není zapomenutou formou. Zejména v době dynamických médií jeho statická, výsek z prostoru, který by mohl stejným způsobem ubíhat do všech čtyř stran, umožňují vytvářet napětí právě touto matematicky vymezenou systematickostí oproti jiným modelům (modulárním, vyvíjivým, ale ne podle odhadnutelného klíče). Právě tato napětí exponuje tvorba Daniela Hanzlíka.

Pro následující příklad současného díla, které řeší obrazovost jako takovou, bylo vybráno jeho dílo *Default Setting/Výchozí nastavení* (2021)¹¹. Bylo uvedeno na výstavě Mezipaměť 26. 8. – 31. 10. 2021, kde dalšími vystavujícími byli Frank Nitsche (DE), Daniel Hanzlík (CZ), Eberhard Havekost (DE), Pavel Mrkus (CZ), Adéla Matasová (CZ). Rudolfinská instalace se od webových stránek odlišovala prostorovým řešením, kdy byla dvě videa na sousedních zdech (v pravém úhlu), tedy pohodlně sledovatelná z divácké pozice, jak upřesní text níže. Pro účely textu, zejména pro performativní charakter proměn je nutné, aby si čtenář toto krátké dílo dostupné pod svým názvem na webových stránkách autora uvedených v poznámce pustil.

O tomto díle jsme se mohli na výstavě z textu kurátora Petra Vaňouse dovědět, že autorův přístup „*prostřednictvím nasnímané autorské performance reflektuje vztah obrazového námětu a formátu k měřítku lidské figury. Střídá se tu drobný formát,*

11 Daniel Hanzlík, *Default Setting/Výchozí nastavení* (2021), video performance. Je uvedeno také na webových stránkách autora. Daniel Hanzlík [cit. 30. 12. 2021]. Dostupné z: <https://danielhanzlik.cz/work>

který nechává prostor pro pohyb manipulující figuře, s velkým formátem, v němž se performující postava (sám autor) pohledově vytrácí.“ Celkově o výstavě v textu téhož kurátora bylo sděleno: „Médiium obrazu má na výstavě Mezipaměť své specifické a výsostné postavení.

Každé z vybraných děl něčím buď znovu nastoluje pokus o ověřitelnost fyzicky existujícího světa, čímž zároveň prověřuje hranice lidského vnímání, nebo naopak reflektuje mizení fyzické přítomnosti (reprezentace) v umění, byť zástupné či symbolické, tak, jak tuto ‚přítomnost‘ známe z uměleckých projevů minulosti.“

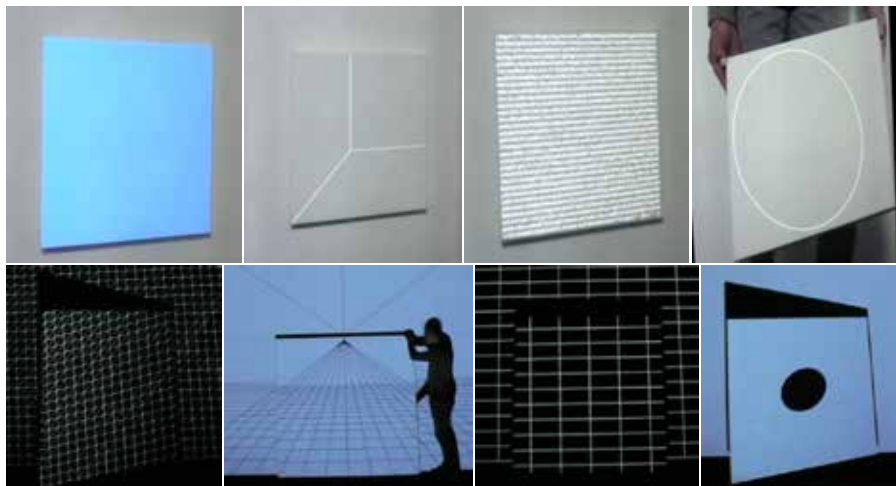
Pro analýzu tohoto díla byl zvolen rozhovor s autorem, aby se rozkryl rozdíl v přístupu autor/divák. Vstupuji do role diváka a své otázky nebo komentáře označuji (KD), odpovědi Daniela Hanzlíka označuji (DH). Jedná se o Danielelem Hanzlíkem autorizovaný rozhovor.

3 Rozhovor s Danielem Hanzlíkem: diskrepance mezi autor-skou a vnímatelskou koncepcí

1.

KD: V tomto díle performativní akcí „poškozujete“ ideálnost pravých úhlů a kruhů. Po Vašem zásahu vznikají kosodélníky a elipsy, které ale nenecháte „utéct“ z rámu obrazu. Proto toto dílo považuji za důsledně odkazující k obrazovosti jako takové. K jejím rámcům a hranicím. A to v obou videích, jak v tom vůči Vám malému formátu (bylo na výstavě umístěno vlevo), tak v tom, kde jste „malým“ Vy sám (bylo umístěno vpravo). Dokud jste do videa nevstoupil, nemohli jsme znát žádné reálné rozměry, ozřejmil jste je až svým tělem. Dalo by se říct, že jste svým vstupem změnil spíše svítící geometrické útvary (menší projekce) a rastry (větší projekce) na téma „obrazovosti“?

DH: Ano, zkoumám obrazovost. Zkoumám dva typy médií a to, jak je vnímáme: závěsný obraz a digitální obraz. Zkoumám vztah mezi nimi tak, že zaměřuji jejich principy. Závěsný obraz vnímáme jako fixovaný na stěně a nedynamický, zatímco digitální obraz se vyvíjí v čase, vnímáme tedy procesualitu obrazu. Manipuluji s oběma médii tak, že se statický obraz stává po mém performativním vstupu dynamickým, zatímco digitální je v projekci statický, jeho rozpohybování zajišťují plně přiznanou tělesnou akci. Samotná performativní manipulace, kdy pohybem vyvolávám proměnu



Obr. 1 Obrazové přílohy síla *Default Setting*: Nahoře menší video: situace a, b, c, d; dole větší video: situace e, f, g, h.

vybraných témat projekce, probíhá v reálném čase. Ale já to natáčím a výsledkem je video, které je tak vlastně v jiném čase reprezentací reprezentace.

2.

KD: Následné téma je téma iluze prostoru D3 v D2. Tedy zásadní a utkvělé téma obrazů jako takových, jejichž funkcí je řešit vztah plošného (D2) a jinak rozměrného (Dx). Pro mou interpretaci svědčí Vaše užití klasických obrazů, které jednak manipulujete, ale také necháte fyzikálně chovat (pád velkého obrazu na větší z projekcí). Z obrazu jako projekční plochy se stává fyzikální padající objekt. Řešil jste tuto otázku – obraz a jeho symbolická funkce versus hmota obrazu jako fyzikálního objektu – i v jiných dílech?

DH: Pádem obrazu, tímto momentem ukončuji hru, kdy manipulací a pohybem proměňuji vztah plošnosti obrazu a iluzivity vybraných prostorových schémat. Dochází tak přiznáním prostředků k ukončení pravidel hry, na které jsme já sám i divák přistoupili, a ze symbolu se stala padající fyzikální věc, protože obraz plní obě funkce, záleží na perspektivě interpretace.

3.

KD: V Rudolfinu byla vystavena dvě videa na zdech v úhlu 90 stupňů, tedy divák mohl pohodlně sledovat vývoj obou projekcí. Obrazové přílohy (viz níže) v horním řádku jsou zastaveným situacemi a, b, c, d, tzv. menšího videa vlevo, „menšího“ ve smyslu malého ku postavě autora, který s obrazem manipuluje. Obrazové přílohy v dolním řádku e, f, g, h jsou zastaveným situacemi tzv. „velkého“ videa vpravo (ve smyslu velkého ku postavě autora, který s obrazem manipuluje).

Projekce poměr menší/větší naplňovaly i ve fyzickém provedení instalace¹². Menší projekce (asi 1m x 1m) byla umístěná téměř proti pasu diváka, umožňující jakýsi „vhled“ či „přehled“. Větší osvětila celou zeď, tedy bychom do ní mohli pohodlně vstoupit, kdyby to bylo možné, měla tedy významný somatický účinek. O obou tedy lze říci, že držely měřítko performancí s obrazy, které zachycovaly. Netvořily tedy „nový obraz“.¹³

Na menším videu vlevo se vystřídaly v akci situace: (a) modrý čtverec; (b) tři úsečky odkazující k osám x, y, z, tedy chápané jako pravý úhel v prostoru, ač jsme v ploše obrazu; (c) písmo ve formátu čtverce, tedy čtverec s řádky a (d) kružnice. Myslím, že korespondovaly s průběhem na větším videu umístěném vpravo, kde se vystřídaly situace níže označené e, f, g, h. Zdálo se mi tak, že modrý čtverec (a) souvisel s čtvercovým rastroem (e); iluze pravého úhlu (b) s iluzivními úběžníky odkazující k renesančním úběžníkovým bodům ve výši očí (f); písmo (c) s obdélníkovým rastroem (g) a kružnice (d) s kruhem (h). Prověřoval jste výběrem vícero takových dvojic? Kterých?

Jak se přesvědčíme níže v odpovědi autora, tyto vnímatelovy předpoklady (čtyři dvojice povstávající z průběhů dvou videí) nebyly potvrzeny v plně šíři. Ze čtyř dvojic takto pevně spolu souvisí v koncepci autora jen dvě, což považuji za dost

12 Podnětným vzhledem do sémantiky instalací a aktuální institucionální praxe je publikace M. Pačmanové *Ex-pozice* (2018).

13 To je z hlediska exemplifikace a jejího vlivu na sémantiku díla důležitá informace o způsobu instalace, zatímco další údaje informují o denotaci. Expresi celého díla tím, že bylo monochromatické, významně čistě grafické, používající subtilní neproměnné (ve smyslu „nerukopisné“) tenké linie, celé je založeno na světle a světelnosti a odkazuje k matematickým souvislostem, vyjadřují purismus, uměřenost, subtilnost, přesnost, exaktnost, čistota a díky nim v pozadí povstává tak vyvolaný svět idejí a ideálních, nehmotných vztahů, myšlenkových konstruktů, které nelze „ve světě potkat“.

podstatnou diskrepanci avizovanou v názvu textu. Text níže objasní, proč k tomu došlo. Jedná se tedy o situaci, kdy divák vytváří vazby napříč dílem, které nebyly v záměrech autora. Tím, že vizuální obory nechávají divákům širokou interpretační šíři a k těmto koncepcí vyjevujícím hovorům nedochází příliš často (autor není u díla přítomen a text jako součást díla je často tvorbou kurátora), dochází k „rozkolům“ a tedy k nepochopení.

Je nutné dodat, že „přesné čtení díla“ není hlavním cílem umění, lidstvo za tím účelem vygenerovalo mnohem přesnější symbolické systémy a vědní odvětví. Avšak text by rád hájil myšlenku, že nosný zážitek a hlubší metaforické sdílení hodnotového systému, jako obvyklejší cíle světa umění, stejně s hermeneutickou přístupností k dílu souvisí, v tom smyslu je vhodné chápat níže uvedené úvahy.

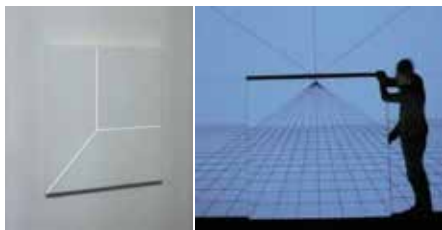
Tedy jinými slovy, text se věnuje odlišnosti konceptu díla vytvořeným vnímatelem a autorského konceptu, ač víme, že vizuální obory nemají pravidelný mechanismus, aby „korigovaly“ vnímatelské a autorské koncepce. Kam až takové neporozumění může doběhnout a jaké důsledky pro tvorbu významu díla a jeho analýzu z toho vyplývají, by rád ukázal tento text porovnávající vnímatelovo pochopení díla a následný rozhovor s autorem.

Mylně jsem tedy usadila dvojice do jakési obrazové syntaxe dvojic, jak bylo výše vyjádřeno v obrazové příloze. Jak se dozvíme z hovoru dále, vztah videa mají, ale ne tak pevný, jak by zajistila synchronizace.

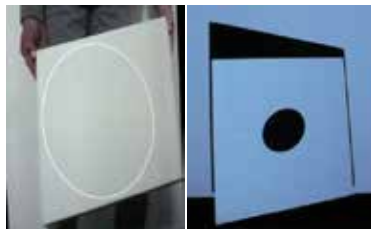
DH: Videá nejsou synchronní, ale výběry svým způsobem korespondují. Rozehrávám jimi principy transformace iluze prostoru do plochy obrazu. V celku se střídají čtyři principy:

1. Jemnější mřížka na velké projekci a tři úsečky, které lze chápat jako osy x , y , z , otevírají téma známých schémat: matematické vyjádření prostoru a lineární úběžníkovou perspektivu. KD: ano, tuto dvojici jsem svazbila dobře.

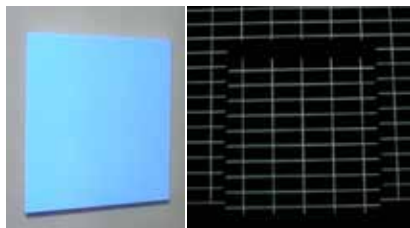
DH: (2) Kružnice na malé projekci a bod (velký černý kruh) na velké projekci chápu jako zástupce elementární geometrie.



KD: Správný vztah dvojic jsem vytvořila jen v případě těchto dvou výše uvedených dvojic: odkazů k renesanční lineární perspektivě ve vztahu k osám x , y , z (což zajistily známé odkazy k matematice) a v případě kružnice a kruhu, který jsem ale neinterpretovala jako bod. Interpretovala jsem ho jako kruh, vytvářel v této roli strukturní vazby: plnost ku čírému vymezení, což podporuje vztah k „vymezení obrazem“.



DH: (3) *Modrý čtverec na malé projekci a robustnější mříž na velké projekci přímo pracují s principy médií a režimem jejich nastavení. Modrý čtverec je druhem nastavení obrazovky ve chvíli, když dojde ke ztrátě signálu a plocha je „bez obsahu“. Mříž je testovací vzorek (test pattern), jedná se také o funkci nastavení projektoru pro kalibraci projektovaného obrazu.*



KD: Modrý obraz jsem interpretovala jako odkaz ke Kleinovým téměř nulově denotujícím IKB modřím. Mřížky jsem interpretovala jako odkaz k modulárním systémům, kontrastním k předchozí iluzivně renesanční perspektivě.

DH: (4) *Text na malé projekci reprezentuje kód, jedná se o definici jednoho pixelu převedenou do html kódu. Je to opět jazyk, který se používá v prostředí webu a já ho chápu jako odkaz na přenos digitálních obrazových dat v prostředí internetu. Tedy ve výsledku díla sémantizují starší a novější principy tvořící obraz.*



KD: Text jsem interpretovala jako odkaz k jazyku, tedy symbolickému systému jinému/opačnému/tedy vypointovaně kontrastnímu, než je ikonický obraz (vyjádření prostoru x , y , z).

Závěr

Docházíme tedy k základní otázce analýzy a textu: Jak se tyto diskrepance propsaly do pochopení metaforické vazby název – struktura díla?

V důsledku svých úvah (před rozhovorem s autorem) jsem chápala název Výchozí nastavení jako vztah: (a) média obrazu, jeho hraničení a posunu od odkazů klasických iluzivních zobrazovacích soustav k rastrům a modulárním systémům (běžných od minimalu, zastupovaných dvěma mřížkami); a vztah (b) obrazu jako statického symbolického média a jeho dynamické proměny od symbolické funkce „lapače“ témat, výseků z větších jevů, než je rozměr obrazu, na „fyzickou věc“, která se z něj stala autorovou performativní manipulací. Ta obraz zdynamičtila a zdůraznila jeho (nesymbolickou) fyzičnost upuštěním na zem.

Tyto nepřesnosti v interpretaci dané nerozpoznáním (režim nastavení – modrá obrazovka; nastavení projektoru pro kalibraci – testovací vzorek; definice jednoho pixelu převedená do html kódu), tedy selhání v denotační referenci otevírají otázky:

Jak velký posun v obsahu díla tyto „ne-vědomosti“, tato „ne-rozpoznání“ způsobí? Na rozdíl od interpretace kruhu jako bodu, tyto způsobily odklon významně velký.

Autor jako koncepci vyplývající z tohoto užití uvádí, že ve výsledku díla „sématizuje starší a novější principy tvořící obraz“. V takto obecné koncepci se shodujeme, ale rozcházíme se v detailu: které nové principy tvorby obrazu tento mediální oblouk staré/nové zastupují. Má interpretace ulpívá stále ještě na klasických obrazech (Kleinova internacionální modř a minimalistické modulární principy). Autor základní „nastavení“ klasických obrazů: osy x, y, z prostoru v D2, lineární úběžníkový systém pointuje základním nastavením obrazovky, kalibrací světícího obrazu a definicí pixelu, což jsou mnohem přílehavější výběry pro metaforický oblouk: klasické obrazy – nová média.

Proč jsem tyto odkazy k „výchozím nastavením“ médií nerozpoznala? Opakovaně se mi u novomediálních děl stává, že mi technologicky nejsou jasná (jsem pouhý uživatel médií, neprošla jsem kurzem „večerní kresby pro média“). Minula jsem se tak s podstatnou vazbou název/dílo. Došlo k typické poznávací situaci, kdy jsem pracovala s tím, co znám, což pro plné přijetí díla nestačilo.

Tyto otázky a odpovědi chápu jako výzvy k edukativním situacím řešeným na poli médií, ovšem řešeným z pozice vizuálního oboru, nikoliv z hlediska „výpočetní techniky“, která právě „modrému obrazu“, „definici pixelu“ a „test patternu“ metaforické role nedává. Tento závěr by měl být také příkladem práce s médii na poli výtvarné výchovy, která aktuálně obhajuje svou hodinovou dotaci právě vzhledem k navýšeným hodinám pro předmět pracující s médii.

Bohužel ale dochází k tomu, že takto „konstrukčně“ a „strukturně“ výtvarná výchova v širším měřítku s médii nepracuje. To považuji za výzvu a úkol pro tento předmět do budoucnosti. Na uměleckých školách ateliery pracující s médii již vznikly,¹⁴ otevírá se otázka, jak takové předměty zavedené pedagogickými fakultami budou umět proměnit edukativní praxi.

Protože konceptová analýza pracující ve vztahu tří referencí tyto problémy bezpečně rozkryla, považuji ji za dostatečný a výstižný „instrument“, který by mohl výtvarné výchově i v budoucnosti pomoci analyzovat novomediální díla.

Na závěr (symetricky) uvedeme úvahu z výše citované publikace *Teorie obrazu*: „*At je už obrat k obrazu čímkoli, mělo by být zřejmé, že ve vztahu k reprezentaci nejde o návrat k naivním teoriím mimesis, napodobování či korespondence ani o obnovenou metafyziku obrazové „přítomnosti“: je to spíše postlingvistické, postsémiotické znovuoobjevení obrazu jakožto komplexní interakce vizuality, aparátu, diskurzu těl a figurálnosti*” (Mitchell, 2016, s. 33).

14 Daniel Hanzlík je vyučujícím na katedře Time-Based Media na FUD UJEP v Ústí nad Labem. Významně interdisciplinární zaměření podobných pracovišť přináší nejen vazby k časovaným médiím a procesům obecně, ale i ke zvuku a akustickým důsledkům (či příčinám), jak dokládají podnětné publikace vznikající z tohoto prostředí (Krtička, Mrkus, 2020). Tento úrok by výtvarné výchově mohl přinést kýžený rozvoj zejména ve srovnání s hudební výchovou, která podobným úvahám a konceptům nevěnuje příliš velkou pozornost.

Literatura

- BARTLOVÁ, Milena. 2013. *Skutečná přítomnost. Středověký obraz mezi ikonou a virtuální realitou*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0542-1.
- DYTRTOVÁ, Kateřina. 2021. *Galerijní animace: obraz a text*. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7561-321-9.
- FOUCAULT Michel. 2007. *Slova a věci*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1713-2.
- CHARVÁT, Martin. 2017. *O nových médiích, modularitě a simulaci*. Praha: Togga. ISBN 978-80-7476-121-8.
- KRTIČKA, Jan; MRKUS, Pavel. 2020. *Sound and environment. Zvuk a prostředí*. Ústí nad Labem: FUD UJEP. ISBN 978-80-7561-268-7.
- KVASZ, Ladislav. 2015. *Inštrumentálny realismus*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-141-0.
- KVASZ, Ladislav. 2020. *Prostor mezi geometrií a malířstvím. Vývoj pojetí prostoru v geometrii a jeho zobrazování v malířství od renesance po 20. století*. Praha: Slovart. ISBN 978-80-7529-915-4.
- KULKA, Tomáš a Denis CIPORANOV (eds.). 2010. *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: FF UK. ISBN 978-80-87378-46-5.
- PACHMANOVÁ, Martina, ed. 2018. *Ex-pozice. O vystavování muzejních sbírek umění, designu a architektury*. Praha: UMPRUM. ISBN 978-80-87989-51-7.
- MITCHELL, William John Thomas. 2016. *Teorie obrazu: eseje o verbální a vizuální reprezentaci*. Překlad CHLUMSKÁ L., A. PRŮCHOVÁ HRŮZOVÁ a O. HANUS. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3202-5.
- RORTY Richard. 2012. *Filosofie a zrcadlo přírody*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2070-3.
- SLAVÍK, Jan. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění*. I díl. Praha: PF UK. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.
- SLAVÍK, Jan. 2015. *Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. Kultura, umění a výchova* [online], roč. 3, č. 1 [cit. 16.02.2018]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni=-cislo&casopis=8&clanek=92
- SLAVÍK, Jan. 2017. *Expres jako způsob poznávání. Kultura, umění a výchova* [online], roč. 5, č. 3 [cit. 16. 12. 2017]. ISSN 2336-1824. Dostupné na: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

ŽEGIN, Lev Fjodofovič. 1980. *Jazyk malířského díla. Konvencionální povaha umění minulosti*. Praha: Odeon. 10-525-80.09/01.

Autorka

doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.

Katedra dějin a teorie umění, Fakulta umění a designu

Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta

Univerzita J. E. Purkyně, Ústí nad Labem

E-mail: katerina.dytrtova@ujep.cz

Nová média a přístupnost muzeí a galerií

New Media and the Accessibility of Museums and Galleries

Jana Jiroutová

Anotace

V příspěvku se zaměříme na přístupnost muzeí a galerií, na vybrané momenty jejího historického vývoje a aspekty, které přístupnost těchto kulturních institucí významně zvyšují. Poukážeme především na tendenci posledních let, jež potvrzuje aktivní využívání online rozhraní jako další platformy, pomocí níž mohou muzea a galerie rozšiřovat své působení, nabízet online uživatelům obohacující obsahy zpřístupňující sbírkové fondy a zůstat s nimi v kontaktu i v období např. nedávných protiepidemiologických opatření. Na příkladech ze zahraničí se pokusíme ilustrovat způsoby, jakými se tyto kulturní instituce vyrovnávají s bariérami způsobenými jinakostí různých návštěvnických skupin.

Klíčová slova

bezbariérovost muzeí, přístupnost muzeí v online prostředí, nová média v muzejní kultuře, zprostředkování umění zrakově postiženým v online prostředí

Abstract

This paper focuses on the accessibility of museums and galleries, on selected moments of its historical development and aspects that significantly increase the ac-

cessibility of these cultural institutions. We will point out the trend of recent years, which confirms the active use of the online interface as another platform through which museums and galleries can expand their activities by offering online users enriching content that makes collections accessible. Online environment has also proved to be vital for museums and galleries as it has enabled them to stay in touch with their audiences during recent anti-epidemiological measures. Examples given by museums from abroad will illustrate, among other things, the ways in which these cultural institutions cope with the barriers caused by otherness of various groups of visitors.

Keywords

barrier-free museums, online accessibility of museums, new media in museum culture, mediating art to people with visual disability in online environment

„Tak dlouho muzea nezkamení, pokud se budou měnit. Každá generace jim bude skýtat nové úkoly.“ (Alfred Lichtwark na začátku 20. století)

Úvod

Úvodní část předkládaného textu si klade za cíl nabídnout čtenáři krátký historický exkurz do vývoje přístupnosti muzeí, především muzeí umění a galerií, od doby vzniku veřejných muzeí do současnosti, a zamyslet se nad úlohou této kulturní instituce pro společnost 21. století. Současnost stejně tak jako doby minulé staví muzejní kulturu před mnoho nových výzev, jejichž velká část nyní souvisí právě s přívlastky inkluzivní, multikulturní, otevřená, přístupná. Tyto pojmy, jež v mnohém nastavují celospolečenské standardy a definují směřování současné společnosti, se stávají určujícími i pro muzejní kulturu a velkou měrou ovlivňují hlavní východisko muzejní práce samotné, jímž se postupně stává bezbariérovost. Máme přitom na mysli jak bezbariérovost fyzické budovy muzea, tak bezbariérovost v jejím virtuálním rozhraní. O možnostech a způsobech využití digitálních médií v muzejní kultuře pojedná následná část textu, na kterou naváže názorná ukázka ze zahraničních muzeí ilustrující způsoby, kterými kulturní instituce reagují na úlohu muzeí poskytovat rovný přístup k dědictví všem a tak nacházet prostředky, zpřístupňující umění lidem se zrakovým postižením i v online prostředí.

1 K počátkům otevřenosti a přístupnosti muzeí

Pokud uvažujeme nad okolnostmi vzniku prvních veřejných muzeí a ideami, jež tento zásadní posun v historii muzejního fenoménu motivovaly, pak musíme zmínit především demokratizující tendence, které s sebou revoluční období 18. století neslo a které postupně ovládaly nejen evropský ale i severoamerický kontinent. Následkem revolučního dění a především pak osvícenské až progresivní atmosféry ve společnosti, jež živila nadšení pro boj o rovnoprávnost a rovné příležitosti i v přístupu ke kulturnímu dědictví, se královské, aristokratické a církevní sbírky postupně transformují v první veřejná muzea. Tímto samozřejmě nelze vyloučit i zcela pragmatický účel, jež první veřejná muzea v této době plnila a jímž bylo zviditelnit a propagovat nový stát a tak působit jako prostředek proklamující jeho důležitost a sloužící politickým zájmům a jeho vůdčím protagonistům (Kesner, 2000).

Dobrovolné či nařízené postoupení soukromých sbírek státu za účelem veřejného prospěchu předpokládalo jejich následné zpřístupnění široké veřejnosti. Ačkoliv by se pod slova jednoho ze zakladatelů muzea Louvre, otevřeného veřejnosti roku 1793, dle nichž mělo být muzeum „otevřené pro každého“ a nikomu ve společnosti nemělo upírat „právo na prožitek, který skýtá,“ podepsala velká část prvních veřejných muzeí, samotná návštěva muzea byla v té době do značné míry ještě „ceremoniální záležitostí“ a i když nebyl méně majetným vrstvám společnosti přístup do prvních veřejných muzeí explicitně odpírán, byla to vznikající kulturní elita, která z této nové kulturní instituce těžila především, čímž se muzea mnohdy přikláníla ke své elitní a exkluzivní tradici (Andrew McClellan in Kesner, 2000, s. 21). Přívlastek veřejná, jak jej vnímáme dnes, si proto v době vzniku a rozvoje veřejných muzeí v 2. polovině 18. a počátku 19. století, mnoho muzeí ještě plně nezaslouhovalo.

Zatímco muzeum Louvre či britská Národní galerie od samého počátku svou vizi stát se demokratickou institucí otevřenou všem naplňovaly i fakticky, bylo mnoho jiných muzeí, která návštěvu své instituce vnímala jako privilegium udělované jen těm vyvoleným. Britské muzeum tak např. k návštěvě svolilo až po předložení žádosti a jejím následném až několikátýdenním posouzení, Metropolitan Museum v New Yorku bylo ještě počátkem 20. století zavřeno v neděli tedy v jediný den volna pracujícího lidu, *Předpisy o návštěvě a používání sbírek Vlastenského muzea v Čechách* vydané počátkem 30. let minulého století předchůdcem dnešního Národního muzea zase stanovily středu jako otevírací den pro veřejnost a v zimě pouze v dopoledních hodinách a např. britský aristokratický sběratel Ashton Lever zase krátce poté, kdy v roce 1774 zpřístupnil své sbírky veřejnosti vydal v novinách

oznámení, ve kterém veřejnost informoval mimo jiné o tom, že „od nyníška bude přístup lidem nižších vrstev zamítnut, pokud nepřijdou s doporučením od ctihodného občana, s nímž se znám“ (Kesner 2000, 2005, s. 96).

Odhlédneme-li od bariér, které vyplývaly ze společenských konvencí a soudobých stereotypů panujících ve společnosti i omezené otevírací doby a které se postupem času podařilo z převážné většiny eliminovat, shledáme, že bariéry, které ještě v současné době velkou část společnosti odrazují od návštěvy muzea, jsou charakteru řekněme duševního a souvisejí s kulturní kompetencí návštěvníka. Ladislav Kesner definuje kulturní kompetenci především jako „[schopnost] vnímat a prožívat nabízený kulturní produkt,“ která mimo jiné „vyžaduje dostatečně rozvinuté perceptuální a kognitivní schopnosti“ (Kesner, 2005, s. 110–111). Kesner dále vyvozuje, že tato bariéra se postupně rozvíjela v návaznosti na šířící se rétoriku a mýty, „jež kolem umělce a umění a jeho vnímání vytvořila klasická „humanistická“ modernistická disciplína dějin umění“ (Kesner, 2000, s. 18). Ty spolu s jazykem historika umění – tedy jazykem konzervativní disciplíny – umění a způsoby jeho vnímání a porozumění uzavřely do téměř nepropustného kódu a oddělily jej od praktického života každého z nás. Ač jsou tyto formalistické přístupy postupně nahrazovány jazykem a pojmy soudobé kritické teorie umění, je narovnání negativní „image“ umění a muzea umění ve společnosti výzvou pro tyto instituce i dnes.

Kletbu tohoto dědictví se muzea umění snaží aktivně zlomit již dlouhodobě. Avšak stát se otevřenou institucí, zaručující všem lidem stejná práva a rovný přístup k dědictví, „s cílem přispět k lidské důstojnosti a sociální spravedlnosti, globální rovnosti a planetární pohodě,“ jak zaznívá v návrhu na novou definici muzea z roku 2019, se postupně stává vizí všech muzejních a galerijních institucí (ICOM Česká republika, 2022). V roce 2016 vstoupila Mezinárodní rada muzeí ICOM do debaty, jejímž hlavním cílem je vymezit novou definici muzea, která by reflektovala současnou společnost, zajišťovala relevantnost této kulturní instituce a činila z ní nedílnou součást dnešního světa. Potřeba nové definice je naléhavá také proto, že muzea dnes snad více než kdy v minulosti dospívají do role celospolečenského činitele, jenž má nejen potenciál ale společenskou zodpovědnost nastavovat standardy ať už v rámci kritické diskuze, řešení konfliktů a výzev současnosti, spolupráce s různými komunitami a rovněž v rámci sociální rovnosti.

Narůstají proto výzkumy i v oblasti visitors studies, které mapují specifické návštěvnické skupiny, zpracovávají typologii těchto skupin, determinují jejich potřeby a zájmy a vytvářejí edukační a prezentační nabídku, která zvyšuje přístupnost

dané instituce a napomáhá sociální inkluzi široké veřejnosti. U nás se podobnými výzkumy zabývá Rada Galerií České republiky, která pod vedením Alexandry Brabcové a za účasti členských galerií RG ČR tuto problematiku řeší již dlouhodobě. Poslední výsledky přináší publikace *Práce s návštěvníky se specifickými potřebami v muzeích umění* vydaná v roce 2016. Tento výstup poskytuje důležitý vhled do problematiky, a to nejen ve formě podrobně zpracovaných kazuistik jako příkladů dobré praxe, obecných doporučení pro práci a komunikaci se specifickými skupinami návštěvníků, ale předkládají též způsoby, jak systematicky posilovat edukační nabídku nejen pro handicapované a znevýhodněné návštěvníky, ale i pro široké spektrum cílových skupin. Podobná šetření také přinášejí doklady o tom, že pro současné muzeum umění je klíčové „komunikovat a vysvětlovat poslání a fungování muzea umění ve společnosti, která se vztahuje ke všem skupinám návštěvníků, a může být dle povahy skupiny modifikovaná“ (RG ČR, 2016, s. 10).

Inkluze široké veřejnosti a handicapovaných či znevýhodněných skupin do muzejního dění představuje komplexní téma, jehož dílčí vrstvy nelze v omezeném prostoru tohoto textu hlouběji rozkrývat a není to ani jeho záměrem. Rozsáhlá a různorodá edukační nabídka realizovaná kontaktně v prostorách fyzické budovy této instituce či mimo ni vypovídá o síle oddanosti narušit negativní vnímání této instituce přezívající ve společnosti dodnes. Oblasti, které se tento text pokusí blíže dotknout, je edukační nabídka pro online prostředí za účelem zprostředkování umění lidem se zrakovým postižením. Následující kapitola proto nejprve uvede pojem digitální média do souvislosti s dnešní muzejní kulturou s akcentem na požadavek její komplexní bezbariérovosti a přístupnosti a poté představí možnosti nových médií v této oblasti, které bude ilustrovat na příkladech ze zahraničních institucí.

2 Muzejní kultura a nová média

Pokud mají být muzea pro společnost 21. století relevantní a živou institucí, která stimuluje dialog a která se aktivně účastní debat nad aktuálními tématy, přičemž respektuje různorodost a spletnost životní zkušenosti každého z nás a svým působením podněcuje sociální změny, které by v konečném důsledku přispěly k „planetární pohodě“ pak musí za tímto účelem využívat všech dostupných prostředků a nejmodernější technologie, jež ji cestu k tomuto ambicióznímu cíli usnadní.

Přístupnost a bezbariérovost kamenné budovy muzea pro návštěvníky se specifickými potřebami se dnes již stalo, můžeme téměř s jistotou říci, součástí poslání

muzejní instituce a bezbariérové uvažování jedním z východisek muzejní práce vůbec. Nejenže muzea upravují architektonické řešení své budovy tak, aby co možná nejlépe odpovídala ergonomickým požadavkům různých specifických skupin, ale též vytvářejí rozsáhlou edukační nabídku, reflektující jejich specifika a umožňující setkávání s uměleckými díly a jeho niterného prožívání. Vzhledem k tomu, že pro oblast výtvarného umění je zraková percepce klíčová pro navazování vztahu s vybraným vizuálním dílem a jeho hlubší uchopování – zrakem navíc získáváme 75–90 % informací z prostředí, zatímco sluch zajišťuje pouze 15 %, hmat přibližně 6 % a čich a chuť společně asi 5 % informací z okolí (Růžičková a Kroupová, 2020) – zaměřím se především na způsoby, jakými muzea zprostředkují umělecká díla návštěvníkům se zrakovým postižením.

Jak prezentační přístupy v kamenné budově muzea i pestrá nabídka muzejních edukačních aktivit, komentovaných prohlídek, workshopů a dalších činností určených pro návštěvníky se specifickými potřebami napovídají, existuje poměrně bohatá škála možností, jak vztah k uměleckému dílu rozvíjet na základě sluchových, hmatových, čichových či chuťových vjemů. Jako příklad můžeme uvést workshop s názvem *Jak voní obraz?* realizovaný v nedávné době Muzeem umění Olomouc a určený pro nevidomé a návštěvníky se zrakovým postižením i širokou veřejnost, kdy v průběhu workshopu lektorka umožnila účastníkům nahlédnout do vybraného díla od Zdeňka Sýkory nazvaného *Linie č. 56 (Humberto)* prostřednictvím vůně, ale také chutě, hmatu a pohybu. Mnohá muzea dále využívají tyflografiku, tedy reliéfní i prostorovou zobrazovací metodu, která umožňuje přepis výtvarného díla do jeho haptické podoby, čímž zefektivňuje rozvoj představivosti, fantazie, ale také pomáhá zpřesňovat a upevňovat představy o reálném popř. fantazijním světě (Růžičková a Kroupová, 2020). Právě o haptické pomůcky, audiovizuální materiál a další tyfotechnické a kompenzační pomůcky doplnila v loňském roce Východočeská galerie v Pardubicích svou stálou expozici s názvem *Jedno místo prázdné* a tak zvýšila přístupnost vybraných děl českých umělců druhé poloviny 20. století i návštěvníkům se zrakovým postižením.

Nejmodernějšími prostředky však v současné digitální době myslíme obzvláště využívání nových médií a jejich integrace jak do edukační tak prezentační činnosti muzea. I v této oblasti muzea již několik dekád prokazují velkou ochotu a připravenost aktivně pracovat s potenciálem digitálních technologií. Snad každé muzeum má nyní své webové rozhraní, eviduje a spravuje své sbírky pomocí digitálních technologií, zahrnuje nová média do klasické muzejní prezentace nebo na jejich základě vytváří prezentace alternativní virtuální, komunikuje s veřejností a sdílí

informace prostřednictvím sociálních médií. Rozsáhlou studii na toto téma přináší publikace Petry Šobáňové, Jolany Lažové a kol. (2016), v jejímž rámci analyzují způsoby využívání nových médií k oslovení a vzdělávání muzejních návštěvníků, přičemž si kladou i hlubší komplexnější otázky týkající se vlivu nových médií na muzejní kulturu vůbec.

V současné době a ve světle posledních globálních událostí spojených s pandemií koronaviru COVID-19 nabývá online prostředí na důležitosti. Do popředí se dostává především jeho potenciál v oblasti zprostředkování uměleckých děl či sbírkových předmětů, rozšiřování edukačního působení muzeí či v komunikaci a oslovování široké veřejnosti. Výzkumný projekt nazvaný *Pandemie koronaviru jako příležitost pro pedagogické inovace | Výzkum didaktických prostředků muzeí a galerií* aktuálně probíhající na katedře výtvarné výchovy, Pedagogické fakulty, Univerzity Palackého v Olomouci si za primární cíl klade zmapovat online didaktické prostředky muzeí umění a galerií České republiky, poukázat na dobré příklady z praxe a na jejich základě vytvořit typologii těchto prostředků. Předmětem výzkumu jsou tak výtvarně tvořivé výzvy, edukační listy, tutoriály, interaktivní webové stránky, podcasty, video workshopy, mobilní aplikace apod. Tedy edukační produkce muzeí umění a galerií pro online prostředí, jejíž boom jsme mohli zaznamenat s prvním vládním nařízením o uzavření kulturních institucí na jaře v roce 2020.

Právě v této době, doufejme již doznívající koronavirové pandemie, se stalo online prostředí jediným místem pro setkávání muzejníků a edukačních pracovníků s návštěvníky. Bylo možné vysledovat, že i instituce, které do té doby přistupovaly k možnostem online prostředí spíše váhavěji, začaly své webové rozhraní obohacovat o nejrůznější informace či aktivity a pro komunikaci se stávajícími či potenciálními návštěvníky hojně využívat sociálních médií. Online prostředí, které se v této době stalo nevyhnutelným nejen pro vzdělávací a kulturní sféru ale i celou společnost, přitom mnohdy představuje jediný možný komunikační kanál a zdroj informací pro osoby se specifickými potřebami.

Uvažujeme-li o přístupnosti muzeí komplexně, pak do těchto úvah nutně zahrnujeme nejen jeho fyzické rozhraní vymezené budovou dané instituce ale i rozhraní virtuální. Do aktuální debaty o působení muzeí ve virtuálním prostředí se dostává pojem *online přístupnost* pro návštěvníky či uživatele se specifickými potřebami. Svou virtuální nabídku, webové stránky a online komunikaci na sociálních sítích by měla muzea koncipovat v rámci základních pravidel a principů přístupné webové stránky, jak je celosvětově nastavuje metodika WCAG 2.1. Dle této metodiky by

měly dobře přístupné webové stránky být *vnímatelné* (tedy vytvořené tak, aby je mohli vnímat všichni online uživatelé bez ohledu na postižení či použité technické vybavení), *ovladatelné* (tedy takové, aby se po nich mohl uživatel bez potíží pohybovat, přičemž tak může činit nejen z klávesnice (bez použití myši), ale i pomocí dotykového displeje apod.), *srozumitelné* (tedy informace na nich správně strukturovány, prezentovány srozumitelným jazykem a způsobem) a *robustní* (tedy maximálně kompatibilní se stávajícími i budoucími technologiemi) (Přístupné webové stránky, 2022).

Ač tato metodika necílí pouze na webové uživatele se zrakovým postižením, je zřejmé, že právě tyto osoby musí v mnohých ohledech překonávat značné překážky. I v případě principů přístupné webové stránky lze identifikovat bariéry technického charakteru, kdy *ovladatelnost* a *robustnost* pomáhá řešit současný nezadržitelný vývoj digitálních a asistivních technologií. Naproti tomu *vnímatelnost* a *srozumitelnost* informací a vizuálního obsahu přístupných webových stránek, tedy v našem kontextu schopnost webových stránek zprostředkovat umělecké dílo, přiblížit jeho esenci, umožnit jeho niterné prožívání online návštěvníkům se zrakovým postižením je bez lidského elementu stále ještě nemyslitelné. Právě na tyto možnosti se zaměříme v následující kapitole, která též představí vybrané příklady z praxe.

3 Možnosti zprostředkování vizuálního umění v online prostředí lidem se zrakovým postižením

Vzhledem k tomu, že současný vývoj digitálních médií umožňuje přijímat informace v online prostředí stále ještě pouze zrakem a sluchem, jsou možnosti muzeí a galerií v oblasti zprostředkování vizuálního umění v online prostředí lidem se zrakovým postižením založeny primárně na práci s mluveným či psaným slovem. Takto koncipovaný obsah představuje jistou nadstavbu k metodám zpřístupňování umělecké dílo v online prostředí pomocí digitalizované reprodukce, kterou lze dle dostupných možností přibližovat až do nejdetailnějšího tahu štětcem, a prostřednictvím doprovodného slova, dílo interpretuje, popisuje, nahlíží z různých úhlů pohledů a dává do souvislostí nejen kunsthistorických, ale i aktuálních celospolečenských či do souvislostí vlastního subjektivního prožitku s uměleckým dílem.

Z převážné většiny má takový obsah formu audio popisů vizuálních obrazů, podcastů, audio záznamů rozhovorů s umělci či kurátory výstav, video záznamů komentovaných prohlídek a výjimečně též formu textových deskriptů či krátkých



Obr. 1—2 Detail Mone-
tova díla *Vodní lilie*. Foto
autorka.



alternativních textů. Ač se jedná tedy o obsah založený na audio záznamu či psaném textu, který může být pro potřeby uživatele se zrakovým postižením přečten pomocí asistivní technologie, většina tohoto obsahu není explicitně určena pro tuto specifickou návštěvnickou skupinu.

Na webových stránkách *Museum of Modern Art v New Yorku* najdeme veškerý audio obsah uložený pod záložkou *Audio*, kde je dále rozdělen do jedenácti zdánlivě



Obr. 3 Pohled do jedné z galerií v Musée de l'Orangerie v Paříži. Foto autorka.

nesourodých skupin. Nachází se zde např. tři skupiny audio nahrávek rozdělující umělecká díla do tří časových údobí dle jejich doby vzniku, nebo skupina šesti audio nahrávek nazvaná *Shifting Perspectives* prezentující výpovědi lidí, jejichž osobní příběh byl uměním inspirován či do značné míry ovlivněn, další skupina audio nahrávek je nazvaná *Artful Practices for Well-Being* a nabízí multismyslový prožitek z uměleckého díla, přičemž se zaměřuje na duševní zdraví a pocit celkové pohody a integruje prvky metody mindfulness, další soubor audio nahrávek nazvaný *Kids* je určen pro dětského posluchače a podobně jako většina souborů v záložce *Audio* nabízí svůj obsah v deseti světových jazycích. Soubor audio nahrávek určený pro uživatele se zrakovým postižením s názvem *Visual Descriptions* najdeme v jiné části webových stránek muzea po sérii více či méně intuitivních kliků myši, jejichž vstupní bránou je záložka *Accessibility*.

Na mnohost a různorodost způsobů nahlížení na umělecké dílo jeho vnímání a budování vlastního vztahu k němu je zde poukazováno například tím, že pro stejné dílo existuje hned několik audio nahrávek, které jako malé různobarevné destičky doplňují mozaiku našeho vlastního prožitku s daným uměleckým dílem. Jako ilustrace nám poslouží dílo Claude Moneta *Vodní lilie* (1914–1926), ke kterému

vzniklo šest audio nahrávek. Tři byly zařazeny do sekce *Collection 1880s–1940s*, čtvrtá byla vytvořena pro dětskou sekci, pátá pro soubor *Visual Descriptions* a poslední pro soubor audio nahrávek zaměřených na wellbeing a přístup mindfulness.

V Monetově monumentálním díle se zračí jeho touha panoramaticky zaznamenat krajinu své zahrady, přičemž se snažil vytvořit iluzi celku, jež nemá začátku ani konce připomínající „mořskou vlnu bez záchytných bodů pobřeží a horizontu“. Monet své dílo koncipoval pro expoziční prostory, jejichž půdorys by tvořil symbol nekonečna ∞ a které postupně vznikly v *Musée de l'Orangerie* v Paříži, kde je dodnes dílo vystaveno. Tímto citlivým a promyšleným způsobem chtěl Monet umocnit spirituální prožitek z díla, upozornit na jeho transcendentální meditativní přesah. Chtl vytvořit místo pro kontemplaci, pro zklidnění bušícího srdce a roztěkané mysli každého z nás, místo, kde bychom měli možnost prožívat přítomný okamžik v jeho plnosti, dosahovat pocitu vnitřního naplnění a meditativně poklidného stavu mysli.

Při bližší analýze jednotlivých audio nahrávek jsme proto sledovali, jakým způsobem se tyto přesahy dařilo reflektovat a simulovat atmosféru díla a krajiny, jež zobrazuje. Audio nahrávka určená pro návštěvníky se zřetelným postižením¹ v úvodu poskytuje základní informace k dílu, tedy jméno autora, název díla, dobu jeho vzniku a rozměry. Následná pasáž upozorňuje na velký formát díla a jeho moc diváka doslova pohltit a zprostředkovat imerzivní zkušenost s ním. Za pomoci vizuálních přirovnání („voda ve stínu má chladnou zelenou hloubku borového lesa“, „obloha se odráží v zářivě modré a zelené barvě pavího ocasu“ – překlad autorka) popisuje vybraná zobrazení dotvářející iluzi Monetova zahradního jezera. Dále upozorňuje na malířovu práci štětcem a zamýšlí se nad způsobem jeho práce, přičemž připisuje autorovu inklinaci až k abstraktnímu zobrazování jeho zhoršujícímu se zraku.

Tři nahrávky zařazené do souboru *Collection 1880s–1940s*² zasazují dílo jednak do kunsthistorických souvislostí, kdy např. upozorňují na Monetův přínos pro impresionismus a nový způsob zaznamenávání krajiny a jednak přinášejí výpověď umělce a člena ostrahy muzea, který má tu jedinečnou příležitost trávit ve společnosti Monetova díla libovolnou část svých dní. Ve své interpretaci odkazuje

1 Odkaz na audio nahrávku zde: <https://www.moma.org/audio/playlist/3/173>

2 Odkazy na audio nahrávky zde: <https://www.moma.org/audio/playlist/296/133> a <https://www.moma.org/audio/playlist/296/42> a <https://www.moma.org/collection/works/80220>

především k meditativnímu účinku díla, jenž mu pomáhá zklidnit a zpomalit mysl, přičemž se zamýšlí i nad tím, jak toto dílo ovlivňuje jeho vlastní uměleckou tvorbu.

Audio nahrávka vytvořená pro dětského posluchače³ se liší od předchozích výraznou hudební a zvukovou kulisou, která dotváří atmosféru prostředí, jež dílo zobrazuje. Na pozadí slyšíme nejen poklidnou hru na piano, ale také zvuky žab, zpívajících ptáků a šplouchající vody. Dílem provází umělkyně a zároveň zahradnice pracující v Monetově zahradě v Giverny od roku 1985 a ve svém vyprávění se soustředí právě na zvuky přírody, které Monetovou zahradou zní od časného rána.

Poslední nahrávka vytvořená pro sekci *Artful Practices for Well-Being*⁴ přináší jedinečnou zkušenost člověka se zrakovým postižením. Za doprovodu meditativní hudby Christopher Bailey nejprve vzpomíná na dvě výrazné zkušenosti, které s tímto dílem nabyly ještě v době, kdy měl zrak zcela zdravý. Vzpomíná na své mládí, kdy se svou francouzskou přítelkyní často MoMA navštěvovali a Monetova místnost se stala chrámem jejich lásky. Jejich smysly zde zaplavovaly barvy, hra se světlem, život, láska a emoce, které jeden ke druhému cítily. Druhou zkušenost s *Vodními liliemi* získal díky svému otci, restauratérovi a umělci, který mu dával nahlédnout do díla prostřednictvím jeho práce s barvami, kdy poukazoval na jejich schopnost mísit se na sítnici našeho oka a vytvářet odlišné barevné odstíny v naší mysli. Následně vypráví o své zkušenosti se ztrátou zraku v průběhu dospělosti a způsobech vyrovnávání se s novou realitou. Popisuje, jak se zvuk a sluchové vjemy postupně rozvíjely v nástroje umožňující prostorové vnímání a jak se audio percepční nahlížení na svět stalo postupně více zřetelným, hmatatelnějším, více přítomným. Nahlížeje na Monetovo dílo očima více než z 95% postiženými zeleným zákalem dochází k přesvědčení, že Monet ve svém díle zaznamenal způsob vidění, které je blízké tomu, jímž vidí svět nyní on sám. Dle jeho slov se na zlomek sekundy na hladině obrazu objevily konkrétní téměř čitelné iluzivní vjemy, aby se v dalším okamžiku opět ztratily v záplavě barevných nánosů a nepřeberné změti tahů štětcem.

Je těžké nevidět již jednou viděné stejně tak jako je těžké pro vidícího nahlédnout do světa představivosti nevidomého. I přesto si dovolím hodnotit soubor těchto audio nahrávek jako velmi obohacující, poskytující komplexní pohled s velkým potenciálem evokovat v mysli posluchače se zrakovým postižením atmosféru díla a přiblížit se autorovu záměru působit na duchovní stránku našeho prožívání. Au-

3 Odkaz na audio nahrávku zde: <https://www.moma.org/audio/playlist/289/3735>

4 Odkaz na audio nahrávku zde: <https://www.moma.org/audio/playlist/309/4093>

toři audio nahrávek dosahují tohoto cíle nejen emotivním, lyrickým jazykem, jímž přibližují vlastní zaujetí dílem a zdůrazňují jeho moc člověka pohltit a zprostředkovat až transcendentální zkušenost, ale také způsobem přednesu a zvukovou kulisou dotvářející atmosféru díla a stimulující multismyslový prožitek. Důležitou roli zde sehrává také sdílení osobní zkušenosti a subjektivního nazírání na dílo, které audio interpretaci pro posluchače oživuje a pro zpřítomnění díla vytváří klíčovou vazbu na každodenní zkušenost.

Nad způsobem, jak co nejúčinněji zpřístupnit dílo nevidomému a jak stimulovat jeho představivost se ve své knize *More than Meets the Eye. What Blindness Brings to Art.* (2018) zamýšlí Georgina Kleegeová, nevidomá profesorka působící na University of California, která definuje audio deskripci vizuálních děl jako nově vznikající literární interpretační žánr s potenciálem obohatit prožitek z uměleckého díla i pro lidi vidící. Kleegeová si všímá, že zásady pro psaní audio deskripcí vydané např. newyorskou organizací *Art Beyond Sight* na jedné straně upozorňují na zachování objektivitu a poskytování pouze objektivních informací, ale na straně druhé doporučují zaměřit se na významné části díla, popsat je živým, barvitým jazykem a poskytnout dostatek informací, aby si posluchač mohl o díle vytvořit svou vlastní představu v mysli, což subjektivní přístup jednoznačně předpokládá (Kleege, 2018). Kleegeová podrobila detailní analýze audio deskripce iluzivních a abstraktních výtvarných děl vytvořených muzeem MoMA pro návštěvníky se zrakovým postižením. Všímá si, že autoři audio deskripcí k iluzivním dílům mají tendenci popsat dílo systematicky a do nejmenšího detailu, což hodnotí jako nepřírozené, rušivé a kontraproduktivní a v podstatě neodpovídající způsobu, jakým dílo vnímají lidé vidící. Na druhé straně Kleegeová sleduje, že audio deskripce abstraktních děl upouští od systematického mapování díla a místo toho se autoři těchto deskripcí zaměřují na přiblížení celkového účinku díla, přičemž poskytují posluchači vhled do tvůrčího procesu umělce a způsobu technického zpracování díla (tamtéž). Klíčová je pro Kleegeovou samotná spolupráce s lidmi se zrakovým postižením na koncipování a přípravě audio popisů, což se začíná postupně realizovat i v praxi, kdy do edukačních týmů muzeí přicházejí lidé se zrakovým i jiným postižením. Nelze nevnímat zásadní přínosy takové spolupráce, díky které dochází mimo jiné k narovnání stereotypních a mylných představ o způsobech vnímání a prožívání světa člověka se zrakovým postižením a vytváření jeho vlastních vizuálních představ, ale také k obohacení a prohloubení prožitku z vizuálního umění široké veřejnosti.

Dalším způsobem, jak zpřístupnit vizuální obraz v online prostředí lidem se zrakovým postižením je využití alternativních textů, které jsou hojně využíváné

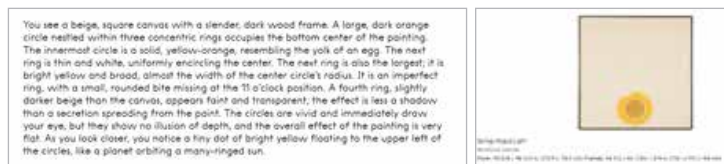
Obr. 4 Příklady krátkých alttextových popisů obrázků vytvořených pro webové stránky muzea MCA Chicago. Printscreens webových stránek muzea – archiv autorky.



především pro optimalizaci komerčních webových stránek. Alternativní text, zkráceně alt text, je textový popis obrázku, který umožňuje zpřístupnit obrázek pro online uživatele se zrakovým postižením nebo v případě, kdy jej nelze z technických důvodů zobrazit. ALT text atribut se vkládá do HTML kódu, čímž vytváří zabudovanou vrstvu webové stránky, která nejen usnadňuje vyhledávání, ale také zvyšuje její přístupnost.

Právě o tuto vrstvu se rozhodlo *Museum of Contemporary Art Chicago* obohatit své webové stránky, jejichž veškerý vizuální obsah se snaží lidem se zrakovým postižením zpřístupnit pomocí alternativních textů. Pracují při tom s open source nástrojem Coyote, který ve spolupráci s *Prime Access Consulting* muzeem vyvinulo a v roce 2015 spustilo na svých nových webových stránkách. Coyote umožňuje k obrázkům na webových stránkách muzea připojovat jak krátké alt-textové tak delší verbální deskripce, které jsou vytvářeny dobrovolníky z řad nejen muzejních pracovníků napříč touto muzejní institucí, ale i z řad široké veřejnosti.

I toto muzeum vypracovala za účelem vytváření co nejpřínosnějších popisů a zachování jednotné kvality sadu pravidel, které jsou postupně zdokonalovány a aktualizovány. Inspiraci pro jejich formulování přitom nachází v již výše zmíněných zásadách vytvořených organizací *Art Beyond Sight*. I zde najdeme doporučení popisovat především relevantní a klíčové aspekty díla, přičemž doporučují zaměřit se nejprve na středovou přední část výjevu a postupně přejít k popisu pozadí. Pravidla pro podávání demografických a genderových údajů neustále vyvíjejí a zdokonalují, avšak obecně platí, že zahrnovat do popisu informace týkající se barvy pleti či



Obr. 5 Příklad rozsáhlejší a detailnější verbální deskripce vytvořené pro webové stránky muzea MCA Chicago. Printsreen webových stránek muzea – archiv autorky.

pohlaví zobrazovaného bychom měli pouze tehdy, kdy je taková informace důležitá pro pochopení díla. V ohledech týkajících se délky verbální deskripce, stylu, ve kterém je napsaná či narativního přístupu ponechávají jejímu autorovi značnou volnost. Před zveřejněním jsou deskripce editovány a schvalovány. V případě, že k jednomu dílu vznikne více deskripcí, publikují editoři všechny přijaté verze.

Ač nebylo hlavním záměrem tohoto příspěvku hodnotit kvalitu a schopnost mluveného či psaného slova stimulovat představivost posluchače je zřejmé, že právě tyto otázky jsou při jejich koncipování klíčové. Jak vyplývá z výzkumu Jany Holšánové (2021), kognitivní psychologka působící na Lund University ve Švédsku, která se již dlouhodobě zabývá problematikou audio deskripce vizuálního umění pro osoby se zrakovým postižením a zásadami pro psaní audio popisů, je třeba vycházet primárně ze způsobu percepce uměleckého díla vidící osobou. Výsledky jejího výzkumu mentálních představ dokládají například to, že živý, barvitý jazyk jasně a přesně popisující vybrané detaily díla i nálady a pocity čitelné např. z výrazu tváře či gesta zobrazovaného přispívá ke stimulaci živých mentálních obrazů, které hrají pro pochopení uměleckého díla a získání silného prožitku s ním důležitou roli.

Z uvedených příkladů lze vyvodit, že i v online prostředí mají muzea k dispozici množství nástrojů, jichž mohou při zpřístupňování vizuálního umění nevidomým a lidem se zrakovým postižením využívat. Velkou měrou jsou tyto obsahy závislé na mluveném či psaném slově, které zprostředkovává vizuální zobrazení, popisuje jej a nabízí jeho interpretaci. Do koncepce těchto textů se propisují nejen různé interpretační přístupy a kompetence spojené s vizuální gramotností, ale i zásady a pravidla, která mnohá muzea či organizace definují za účelem vytváření takových deskripcí a audio nahrávek, které povedou k lepšímu porozumění dílu a stimulaci představivosti posluchače.

Závěr

Za posledních více než 200 let, které uplynuly od vzniku prvních veřejných muzeí, prošla tato významná kulturotvorná instituce velkými změnami. Premisa sloužit široké veřejnosti, jež byla jedním z impulsů, které inspirovaly genezi veřejného muzea, byla od jeho vzniku naplňována v různém rozsahu a i v současné době – definované přívlasky globální, multikulturní, inkluzivní, přístupná – tvoří jeden ze základních pilířů muzejní práce vůbec.

Současná pandemická situace ukázala, že online prostředí, které představuje mnohdy jediný komunikační kanál a zdroj informací pro osoby se specifickými potřebami, se v době uzavření kulturních institucí stalo jedinou platformou umožňující kontakt se stávajícími i potenciálními návštěvníky. Právě v této době zaznamenáváme velký nárůst edukačně a prezentačně zakotvených obsahů, které zvyšují přístupnost dané muzejní či galerijní instituce i v online prostředí a které jsou určeny nejen pro širokou veřejnost, ale mají velký potenciál zprostředkovat vizuální umění i pro návštěvnické skupiny se zrakovým postižením.

Literatura

- Holšánová, Jana. 2021. Audio Description of Art: The Role of Mental Imagery and Embodiment. In: *Lund University Cognitive Studies*, 181. ISSN 1101-8453.
- ICOM Česká republika. 2022. *Definice muzea* [online]. [2022-01-27] Dostupné z: <https://icom-czech.mini.icom.museum/icom/definice-muzea/>
- KESNER, Ladislav. 2005. *Marketing a management muzeí a památek*. 1. vyd. Praha: Grada. 304 s. Expert. ISBN 80-247-1104-4. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/marketing-a-management-muzei-a-pamatek-1444>
- KESNER, Ladislav. 2000. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitky umění v soudobé společnosti*. Vyd. 1. Praha: Argo. 259 s., 8 obr. na příl. ISBN 80-7035-155-1
- KLEEGER, Georgina. 2018. *More than Meets the Eye. What Blindness Brings to Art*. NY: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-060436-3.
- MURAWSKI, Mike. 2021. *Museums as Agents of Change. A Guide to Becoming a Changemaker*. Maryland: Rowman & Littlefield. ISBN 978-1-5381-0894-9.
- Rada Galerií České republiky. 2016. *Práce s návštěvníky se specifickými potřebami v muzeích umění*.

- O'BRIEN HOYT, Bridget. 2013. Emphasizing Observation in a Gallery Program for Blind and Low-Vision Visitors: Art Beyond Sight at the Museum of Fine Arts, Houston. In: *Disability Studies Quarterly* [online]. 33(3) [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <http://dsq-sds.org/article/view/3737/3278>.
- PŘÍSTUPNÉ WEBOVÉ STRÁNKY. Příručka pro knihovny. 2022. 11. *Metodika WCAG* [online]. [2022-01-27]. Dostupné z: https://prirucky.ipk.nkp.cz/pristupnost/metodika_wcag
- RŮŽIČKOVÁ, Veronika a KROUPOVÁ, Kateřina. 2020. *Tyflografika: reliéfní grafika a její role v životě osob se zrakovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 150 stran. ISBN 978-80-244-5732-1.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Tvoříme společně: metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy k uměleckému vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. 211 stran. ISBN 978-80-244-5747-5.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Výtvarný projev a disabilita: kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. 182 stran. ISBN 978-80-244-5561-7
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. *Muzeum versus digitální éra*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. 264 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-5023-0
- TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění: guerilla writing about art*. Vydání druhé. Praha: Gasset, 2016. 226 stran. Modrý Mauricius. ISBN 978-80-87079-52-2

Autorka

Jana Jiroutová, M.Phil., Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogický fakulta,

Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: jana.jiroutova@upol.cz

Od synestézie k naraci: Theatrum Mundi Kuks. *From Synesthesia to Narration: Theatrum Mundi Kuks.*

Aleš Pospíšil

Anotace

Příspěvek je věnován novému audiovizuálnímu projektu s názvem *Theatrum Mundi Kuks*, který je od jara 2021 součástí expozice kukského *Comoedien Hausu* – *Galerie loutek Jiřího Nachlingera*. Obsah příspěvku je zaměřen nejen na zhodnocení jeho kvalit a postavení v současné nabídce kulturních institucí někdejšího centra barokní kultury v Čechách, ale také na jeho výchovně vzdělávací potenciál. Fenomény, se kterými projekt pracuje, jsou cíleny na široké spektrum vjemových počitků, které vytvářejí mimořádnou, nejen vizuální zkušenost, aniž by byla jakkoliv skryta přímočarou narací expozice a snaha seznámit recipienty s atmosférou, *geniem loci* a jedinečnou sochařskou výzdobou Lázní Kuks v dobách jejich největší slávy.

Klíčová slova

Kuks, *Theatrum Mundi*, intermediální expozice

Abstract

The article is dedicated to a new audiovisual project called *Theatrum Mundi Kuks*, which has been a part of the exhibition of the *Comoedien Haus in Kuks – Puppet*

Gallery of Jiří Nachlinger since the spring of 2021. The content of the article is focused not only on the evaluation of its qualities and position in the current offer of cultural institutions of the former center of Baroque culture in the Czech Republic, but also its educational potential. The phenomena with which the project works are aimed at a wide range of perceptual sensations, which create an extraordinary, not only visual, experience, without in any way hiding the direct narration of the exhibition and trying to acquaint recipients with the atmosphere, genius loci and unique sculptural decoration of Lázně Kuks in the time of greatest glory.

Keywords

Kuks, Theatrum Mundi, intermediate exposition

Úvod

Mezi památkovými areály České republiky zaujímá výjimečný urbanistický soubor barokně komponované obce se zbytky zámku a intaktně dochovanou budovou hospitálu s příslušenstvím v Kuksu právem výjimečné postavení. Kuks (německy Kukus, Kuckus či Kukus Baad) je situován v mělkém a otevřeném labském údolí jen zhruba sedm kilometrů od Dvora Králové nad Labem. Dotčená památková zóna je součástí „trojúhelníku“ barokní krajiny, v němž se nachází mimo jiné i světoznámá „lesní galerie“ tzv. Braunova Betléma, jenž byl Matyášem Bernardem Braunem vytvořen v letech 1726 až 1730 (Kučera, 2020, s.35). Význam Kuksu však netkví zdaleka jen ve spojení s tvorbou zmíněného barokního sochaře světového významu, ale i na dalších mimořádných osobnostech, kterým jedno z center barokní kultury Evropy poskytlo zázemí, prostředky či soudobé inspirační zdroje. Za mnohé můžeme zmínit malíře Petra Brandla, fenomenálního rytce Michaela Heinricha Rentze, architekta Giovanniho Battistu Alliprandiho (podle jehož plánů byla realizována stavba Hospitálu), významnou osobnost vídeňského divadla Heinricha Rademina, básníka Gottfrieda Benjamina Hankeho či samotného iniciátora, donátora, stavebníka a majitele Kuksu hraběte Františka Antonína von Sporcka (Mašek, 1999, s. 263). Rokem 1699, kdy vznikají první budovy na území budoucího Kuksu (Kučera, 2020, s. 21), se začíná psát v našem prostředí mimořádný příběh – příběh místa barokního uvažování a prožívání. A to ve všech myslitelných sférách, nejen těch, které má dnešní návštěvník spojeny s uměleckými artefakty trvalého charakteru. Kuks je historicky propojen nejen s architekturou a výtvarným uměním rozličných forem, s nimi kukským údolím procházely neméně pronikavě také dějiny hudební,

operní, divadelní či dějiny lázeňství, farmacie aj. Oldřich J. Blažíček v souvislosti s Kuksem napsal: „*Mnoho zmizelo z výzdoby Betléma i ze zastavění Kuksu; a přece zde dosud žije baroková představa a Kuks i Betlém jsou Braunovým museem, kde umělec sám rozestavil svá díla v prostředí architektonickém i přírodním*“. (Hilmera, Rokyta, 1963, s. 202)

Do jaké míry a v jaké kvalitě (skrže existující expozice) pečujeme o mimořádně významné fragmenty jednoho z předních center barokní kultury evropského významu? Na jaké úrovni jeho obsahy a odkazy prezentujeme veřejnosti? A nabízí současné expozice v Kuksu komplexní pochopení barokního uvažování v takové míře, v jaké je od samých počátků vetknuto do myšlenky kukských lázní? Nová expozice *Comoedien Hausu – Galerie loutek Jiřího Nachlingera* skrže audiovizuální projekt s názvem *Theatrum Mundi Kuks* možná ukazuje cestu, kterou je možné se tradičními prostředky přiblížit vnímání žáků, studentů i dospělých návštěvníků 21. století a alespoň trochu představit mnohovrstevnatou komplexitu fenoménu Kuksu 18. století.

1 Muzejní expozice v současném Kuksu

V současnosti se na katastrálním území Kuksu nachází více jak reprezentativní počet kulturně-vzdělávacích institucí (vesměs muzejního charakteru), jejichž expozice a s jejich obsahy spojené činnosti mají prakticky ve sto procentech bezprostřední vztah k dějinám obce či mikroregionu. Všechny „body na trvalé kulturní mapě“ kukského areálu disponují z podstaty své formy a existence více či méně využitým vzdělávacím potenciálem. Ve stručné stratifikaci je lze rozdělit na dvě skupiny. Na ty, jejichž provozovatelem je stát či obecně řečeno veřejný sektor, a na projekty vytvořené, spravované a provozované soukromníky.

Jednoznačně největší a nejtradičnější institucí výše uvedeného charakteru je široká nabídka prohlídkových okruhů Hospitálu Kuks, který je ve správě Národního památkového ústavu. Při vší úctě k mimořádné památce, která je navíc po proběhnutí astronomicky nákladné revitalizaci patrně v nejlepší technické kondici od svého založení, Hospitál Kuks nabízí své expozice návštěvníkům v té nejtradičnější formě, kterou si dovedeme představit. Skrže jistě kvalitní a profesionální výklady průvodců můžeme sbírkový aparát i jeho umístění v hodnotné architektuře vnímat jen pasivně. V hlavní turistické sezóně je nabídka „zážitkového programu“ hospitálu sice rozšířena, ale často v nepřilíš hodnotné a tematicky vyložené nepřiléhavě

dramaturgii¹. Vedle kvalitativně velmi sporných komerčních muzikálů či mainstreamových divadelních představení a koncertů se na kukušském programu NPÚ často objevují neméně dramaturgicky vhodné trhy apod. „Jazyk“, kterým Hospitál Kuks ke svým návštěvníkům promlouvá, je (až na drobné výjimky) jazykem muzeálně anachronickým. Tedy bez jakékoliv příchutě osvědčených trendů expozic a forem oživování památkových objektů v 21. století.

Obdobně tradiční přístup dlouhodobě volí i druhý veřejný subjekt, jenž sídlí v budově Hospitálu Kuks – a to České farmaceutické muzeum, které je zřizováno Farmaceutickou fakultou Univerzity Karlovy v Hradci Králové. Prakticky totožná forma komunikace s recipienty, jistě podpořená i umístěním v budově hospitálu, často maže programové hranice výše uvedených institucí. Jako by se, vyjma své specifikace, ničím neodlišovaly. Jejich společným jmenovatelem je pasivita, absence intermediality nabízených expozic a jistá forma těžkopádnosti. Kritika koncepce a prezentace obou veřejných institucí však nic nemění na tom, o jak nesmírné hodnoty pečují a uchovávají je tím pro další generace. O to větší škodou je, že je současné generace návštěvníků nemohou aktivně prožít a přirozeně z nich transferovat poučení, tedy jejich výchovně-vzdělávací potenciál.

Další muzejní expozice již spadají do skupiny privátním sektorem realizovaných a provozovaných subjektů. Mezi nejnákladnější a co do vazby ke kukušské historii s obcí nejprovázanější je Rentzovo muzeum barokního tisku, sídlící v nábrežní lázeňské budově v samém centru Kuksu. Úvod prezentace na webových stránkách muzea uvádí: „Z ruiny obnovená národní kulturní památka Lázeňský dům (1704) představuje Braunovi rovnocenného umělce Michaela Heinricha Rentze (*1698 Norimberk – +1758 Kuks), Sporckova dvorního mědirytc v Kuksu. Unikátní Sporckem vydané knihy, Rentzovy grafické listy a knižní ilustrace včetně Velké veduty Kuksu, Knihy poustevníků, Křesťanského roku a Tance smrti přibližují vrchol barokní dokumentaristiky, invence a mystiky. K vidění je také Velká Müllerova mapa Čech (Augsburg 1720), Prisquetův zvon z poustevny sv. Antonína (1703) a Braunův trpaslík Natan Hirschel (post 1713)“ (Bohadlo, 2014).

Jen výběrový seznam akvizic Rentzova muzea ukazuje, jak silná obsahová vazba ke „sporckovskému fenoménu“ knihtisku či ke Kuksu samotnému je v jeho expozici

1 V červnu 2022 je například součástí programu Národní kulturní památky Hospitál Kuks koncertní open air verze muzikálu Sagvana Tofiho *Děti ráje*, který je hudebně naplněn hity Michala Davida, či koncertní verze muzikálu divadla Broadway s názvem *Muž se železnou maskou*. Zdroj: <https://www.hospital-kuks.cz/cs/akce>

skryta. S podobnými konotacemi je sestavován i program muzea. Vždy důsledně dramaturgicky spojený s aktuální dílčí výstavou či minimálně s dobou baroka. V prostorách muzea tak probíhají koncerty, výstavy, přednášky předních odborníků na daná témata a v neposlední řadě také tiskařské a knihvazačské workshopy pro širokou veřejnost, včetně dětí, žáků a mládeže rozličné věkové adresnosti. Standardem je také možnost využití pracovních listů ke stálé expozici, jež jsou koncipovány pro střední a starší školní věk. Z iniciativy Rentzova muzea byly vytvořeny ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

V geografické chronologii umístění muzeí v Kuksu je na řadě rodinné *Historic Car Museum*, které je umístěno v bývalé secesní tovární budově rodiny Jaschkeových z roku 1904 (Kučera, 2020, s. 37). Na první pohled se může zdát, že expozice muzea není, tak jako předchozí popisované sbírkové cykly, plně provázána s dějinami obce. Skrze své umístění v mimořádně působivé tovární budově však připomíná, že Kuks není zdaleka jen dobou baroka a hrabat Sporcků či Sweerst-Sporcků, ale také dobou rychlého rozvoje regionálního průmyslu přelomu 19. a 20. století a místem, jež dalo vyniknout úspěšným podnikatelům téhož období. Stejně tak jako Rentzovo muzeum pracuje kukské muzeum veteránů s návštěvníkem individuálně. Díky intimnější povaze obou subjektů je to realizovatelné a pro budoucí aktualizace expozic výhodné. Oba privátní projekty mohou být v mnohém vzorem velkým státním subjektům, to ale neznamená, že ve vztahu k návštěvníkům (a dětským zvláště) není co zlepšovat. Téměř bezvýhradný post dobrého příkladu kukským muzeím totiž v současnosti patří jen a jen projektu *Theatrum Mundi*, jenž bude předmětem níže uvedeného textu.

2 Theatrum Mundi Kuks

Budova kukského *Comoedien Hausu* byla ve větší či menší míře využívána ke kulturním akcím zejména scénického charakteru od roku 2001, a to v souvislosti se založením dnes již dvě dekády existujícího a ceněného multižánrového festivalu barokní kultury *THEATRUM KUKS*. Jeden z předních českých teatrologů profesor Vladimír Just jej považuje za každoroční svátek multižánrové teatrality a vzácně nekázalý festival s duchovním rozměrem a niterním napojením na genia loci Kuksu (Just, 2022, s. 6). Po několik let trvajícím nuceném odstávce provozu budovy *Comoedien Hausu* byla architektonicky působivá původní stodola revitalizována na expozici muzejního charakteru – Galerii loutek, která byla slavnostně otevřena v roce 2020. Jednou z hlavních náplní galerie se stala expozice *Braunova socha loutkou*,

jejímž autorem je řezbář, loutkář a scénograf Jiří Nachlinger. Již v roce 2021 byla koncepce zmíněného obsahu galerijních prostor zásadně inovována a upravena v rámci projektu *Theatrum Mundi*. Ten využívá specifické technologie binaurálního nahrávání zvuku, která vytváří „auditivní 3D efekt“. Spolu s řízeným světelným designem a poutavou vizuální podobou jednotlivých objektů – loutek a jejich scénického umístění v prostoru je návštěva mimořádným synestetickým zážitkem. Autory projektu, který „oživil“ vizuálně velmi působivé loutky již zmíněného Jiřího Nachlingera, jsou režisérka, dramaturgyně a choreografka Veronika Poldauf Riedelbauchová a herec a zvukový designer Jan Čtvrtník. Kombinace spektakulárního prostoru, kvalitních artefaktů, skvělé dramaturgie a v neposlední řadě zkušenosti autorů projektu s expozicemi intermediálního charakteru daly vzniknout skutečně působivé výstavě. Ta obsahově sofistikovaně slučuje prakticky všechny obsahy „kukské podstaty“. V prohlídkových cyklech vždy pro čtyři návštěvníky se tak symbolicky objevují postavy komediantů, poutníků, felčarů, postav ze svatohuberské legendy, ctností, neřestí a dalších. Jako by se Kuks a jeho hodnoty komprimovaly do stručné a diváku srozumitelné narace, jež podle vzorů barokního vnímání působí skrze smyslový aparát recipienta.

Expozici pěkně vystihuje úvodní text na webu galerie: *„Vstupte do Divadla světa! Je to loutkový svět Braunových soch, je to svět šporkovských vášní, je to svět baroka... sedm zastavení, dobro–zlo, víra–kacířství, ráj i peklo. Memento mori! Jediná loutka se nepohne, a přeci kolem vás ožije celý svět barokního Kuksu. Expozice neopakovatelným způsobem přibližuje atmosféru, genia loci a jedinečnou sochařskou výzdobu barokních lázní Kuks v dobách největší slávy“* (Bohadlová, 2021).

Další činnost galerie je naplněna programem, který je realizován ve spolupráci se Základní uměleckou školou F. A. Šporka v Jaroměři. Loutkové hry a prezentace dobře zapadají do poetiky galerie samotné. Vzhledem k poměrně nedávnému otevření instituce lze očekávat, že programová náplň se bude dále rozšiřovat, v nejlepším slova smyslu se přizpůsobovat divácké poptávce a navazovat či doplňovat činnost svého realizačního sdružení – spolku *THEATRUM KUKS*.

Závěr

Theatrum Mundi svým pojetím a zpracováním ukazuje správný směr a uvažování nad možnostmi uchopení expozic muzejního charakteru v Kuksu. Nevydává se nijak novátorskou cestou, spíše kvalitně vychází z již vytyčených cest galerijní

pedagogiky a muzeopedagogiky 21. století. Jedná se o novou a mimořádně poutavou expozici využívající nové technologie. Ve svém obsahu komplexně představuje Kuks jako místo inspirativní a inspirující, a to skrze čitelnou narativnost v souladu se smyslovým vnímáním recipienta. Nesporné estetické hodnoty vystavených artefaktů skvěle korespondují s prostředím i koncepcí expozice jako celku. Ta využívá a kombinuje všechny typy umění – výtvarné umění i muzické formy. Expozice je vhodná a využitelná pro vzdělávací účely ve všech věkových kategoriích. Hodnota popisovaného projektu je o to pronikavější, že byla iniciována jednotlivci, resp. občanským sdružením, které nedisponuje tak masivní finanční podporou jako instituce zřizované z veřejných prostředků. *Theatrum Mundi* v malých a skromných podmínkách dokazuje, že obecně pojímaná kvalita nemusí vyrůstat jen z velkých institucionálních poměrů. Ba naopak – svým tradičnějším a nepoměrně větším „muzejním sousedům“ v nikým nevyhlášené kukské soutěži o expozici roku 2021 ukazuje pomyslná záda.

Literatura

- BOHADLO, Stanislav. 2014. *Rentzovo muzeum barokního tisku*. Webové stránky muzea. Dostupné na: <https://www.rentzovomuzeum.cz/>
- BOHADLOVÁ, Kateřina. 2021. *Galerie loutek Kuks*. Webové stránky galerie. Dostupné na: <http://galerie.loutekkuks.cz/>
- HILMERA, Jiří a ROKYTA, Hugo. 1963. *Hrady a zámky. Sborník krátkých monografií o hradech a zámcích v českých krajích*. Praha: SaTn. ISBN Neuvedeno.
- JUST, Vladimír. *Vivat Geisslers*. 2022. Divadelní noviny, č. 2, roč. 31. Praha: Společnost pro DN, o. s. ISSN 1210-471X.
- KUČERA, Vladimír. 2020. *Obec Kuks očima kronikáře*. OÚ Kuks: Kuks. ISBN 978-8087859-14-8.
- MAŠEK, Petr. 1999. *Modrá krev*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0760-X.

Autor

PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy
E-mail: apospisil@pf.jcu.cz

Galerie školou

The Gallery As School

Karin Vrátná Militká

Anotace

Lektorské centrum GASK nabízí školám celkem 40 programů, které jsou tematicky rozděleny do šesti balíčků s ústředními záměry – rozvoj emoční inteligence, podpora kreativity napříč vzdělávacími oblastmi, reflexe historických událostí ve výtvarném umění, odkaz barokní doby a využití anglického jazyka v reflexi umění. Dílčí programy ve svých skladbách obsahují aktivity komplexně rozvíjející komunikační schopnosti, estetické vnímání, tvořivost a empatii.

Prezentovaný balíček *Galerie školou* klade důraz na mezipředmětové vazby vzdělávacích oborů *Umění a kultura* s obory *Jazyk a jazyková komunikace*, *Matematika a její aplikace*, *Člověk a společnost* a *Člověk a příroda*. Východním bodem je kreativita, jejíž rozvoj je neodmyslitelnou podmínkou plného vnímání našeho světa.

Koncept zahrnuje edukační programy vedené edukátory v galerii a dvojici pracovních a metodických listů pro žáky a pedagogy určenou k samostatné návštěvě instituce nebo výuce ve škole.

Klíčová slova

muzejní a galerijní edukace, emoční inteligence, kreativita, estetické vnímání, vzdělávací oblasti, komunikační schopnosti, empatie, mezipředmětové vazby, pracovní listy, metodické listy.

Abstract

The GASK Learning Centre offers schools a total of forty programmes to choose from, divided into six thematic packages depending on their main focus: developing emotional intelligence, promoting creativity across disciplines, exploring historical events in art, the legacy of the Baroque era and using English to talk about art. Each programme includes activities aimed at the comprehensive development of communications skills, aesthetic perception, creativity and empathy.

The Gallery As School emphasizes the interdisciplinary connections between the educational areas *Art and Culture*, *Language and Language Communication*, *Mathematics and Its Application*, *Man and Society* and *Man and Nature*. The main starting point is creativity, the development of which forms an important precondition for a full perception of the world.

The programme's concept includes educational programmes led by educators in the gallery and a pair of worksheets and methodological sheets for students and teachers, to be used during an individual visit to the gallery or during in-class instruction.

Keywords

museum and gallery education, emotional intelligence, creativity, aesthetic perception, educational areas, communication skills, empathy, interdisciplinary links, worksheets, methodical sheets.

Úvod

Text příspěvku Lektorského centra GASK prezentuje nabídku edukačních programů, kterou vzdělávací oddělení Galerie Středočeského kraje připravuje pro školní skupiny jako prostor mezioborových setkání. V dílčích kapitolách bude stručně představena výstavní dramaturgie GASK a programové portfolio Lektorského centra. Jádrem příspěvku je spolupráce Lektorského centra se školami, balíčkový koncept nabídky edukačních programů ve stále expozici GASK *Stavy mysli / Za obrazem* a detailněji balíček *Galerie školou*, v jehož skladbě je důraz na interdisciplinaritu nejvýraznější.

1 Výstavní dramaturgie GASK jako zázemí pro galerijní edukaci

První kapitola příspěvku přibližuje podmínky a možnosti Lektorského centra GASK. Pro rozvoj edukačních a interpretačních programů je přirozeně určující výstavní dramaturgie instituce. V případě Galerie Středočeského kraje, která se ve svých vstupních textech pyšní konstatováním, že nabízí více než 4.000 m² uměleckých zážitků, lze výstavní projekty rozdělit do čtyř oblastí – stálá expozice, proměnné výstavy, budova jezuitské koleje a zahrady.

1.1 *Stavy myslí / Za obrazem*

Sbírkový fond Galerie Středočeského kraje je prezentovaný v originálním konceptu opozitních stavů myslí, které jsou doplněny korespondujícími aforismy. Nechronologické pojetí exhibice se stalo otevřeným prostorem, v němž mohla svobodně vzniknout balíčková nabídka edukačního obsahu.

1.2 *Prostory proměn*

V monumentální budově jezuitské koleje je kromě dvou pater stálé expozice dalších osm výstavních prostor určených pro krátkodobé projekty. V součtu kurátoři GASK připraví až 25 výstav ročně. K edukaci školních skupin jsou proměnné prostory využívány především u tzv. výstav roku, které mají vysoký návštěvnický potenciál.

1.3 *Tvář baroka*

Samotné sídlo GASK je inspirativní pro mnoho výstavních projektů. V roce 2018 vznikl z dialogu Lektorského centra a Knihovny GASK projekt k oslavě sídla galerie. Velkorysá budova jezuitské koleje je každý rok věnována pozornost různými formami pro všechny cílové skupiny, včetně edukačních programů pro žáky a studenty.

1.4 *GASK pod širým nebem*

Outdoorový projekt v zahradách GASK se stal způsobem, jak publiku zpřístupnit umění v době epidemiologických omezení. Klíčovým momentem projektu je dialog mezi symbolickým sdělením uměleckých děl a velkorysým prostředím zahrad GASK. Dialog, který předkládá tvůrčím způsobem věčnou otázku lidské identity a problematického vztahu civilizace a přírody.

2 Programové portfolio Lektorského centra GASK

Portfolio edukačních a interpretačních programů Lektorského centra GASK se vyvíjí od roku 2009, kdy vzniklo samostatné vzdělávací oddělení instituce. Lektorské centrum začalo svou spolupráci s veřejností edukačními programy pro školní skupiny, odpoledními výtvarnými dílnami pro děti, komentovanými prohlídkami, filmovými projekcemi pro dospělé publikum a projekty se sociálními přesahy.

Koncepce činnosti Lektorského centra prošla nejzásadnější proměnou v letech 2017 až 2019 během vypracování analýzy dosavadního působení a následně definování strategie vzdělávací činnosti instituce na období 2020 až 2024¹. Součástí formulace vzdělávací strategie bylo vyprofilování cílových skupin, sestavení programového portfolia na základě zmíněné analýzy a zakotvení struktury jednotlivých formátů s naznačenou perspektivou dalších kvalitativních proměn. Následující stručné charakteristiky ve zkratce přibližují cílové skupiny a formáty programů.

2.1 GASK školám

Školní skupiny mají možnost vybírat z edukačních programů ve variantách pro jednotlivé stupně vzdělávání, včetně zohlednění vzdělávání žáků se specifickými potřebami. Ve všech programech je důraz na mezioborové vazby.

2.2 GASK dětem

V odpoledních výtvarných dílnách, tzv. *ne/kroužku*, objevují děti od pěti do čtrnácti let výtvarné techniky a setkávají se s originálními díly moderního a současného umění. Děti poznávají obsah a formu vybraného díla a stávají se umělci reagujícími na aktuální témata a otázky. Léto zase patří *ne/táboru* a intenzivním čtyřdenním setkáním během šesti turnusů, jejichž závěrem jsou vernisáže pro prarodiče a kamarády.

1 Vzdělávací strategii vypracovala autorka textu pod vedením nezávislé konzultantky PhDr. Alexandry Brabcové v pracovní skupině edukátorek z Galerie Hlavního města Prahy, Oblastní galerie v Liberci a Galerie Středočeského kraje, členských institucí Rady galerií České republiky. V první etapě byl projekt prostřednictvím žádosti Rady galerií České republiky podpořen Ministerstvem kultury.

2.3 GASK rodinám

Mottem programů pro rodiny je *spolu...* Spolu se ptát. Spolu hledat odpovědi na otázky. Spolu tvořit. Spolu pronikat do moderního a současného umění. Dvě generace, dva úhly pohledu, dva zdroje postřehů a nápadů. Mezigenerační programy pro rodiny otevírají nový prostor pro vzájemné obohacování a poznávání nejen umění, ale i sebe samých. Tyto klíčové myšlenky spojují všechny tři formáty, které mají rodiny s dětmi od 2 do 5 let nebo od 6 do 12 let možnost zažít – GASK *mini*, sobotní *mezigenerační programy* a samoobslužné dialogové listy *Spolu...*

2.4 GASK plus

Programová skupina plus zahrnuje programy pro širokou veřejnost, v netradičním čase, formátu nebo mimo prostředí GASK. Od komentovaných prohlídek přes workshopy s umělci, muzejní noc, projekt věnovaný kutnohorskému rodákovi Zdenku Pešánkovi *Zapni světlo pro Pešánka!* až k projekcím *Severského filmového podzimu*.

2.5 GASK bez bariér

Lektorské centrum i celá instituce vychází z myšlenky rovného přístupu ke kultuře a vzdělání. Mezi návštěvníky GASK jsou vítáni lidé různého věku, vzdělání, kultury, náboženského vyznání i zdravotního či sociálního znevýhodnění. Ve spolupráci s komunitami je snahou pochopit a vyvracet negativní a předpojaté názory. A to v obou směrech. GASK je místem, kde jsou odlišnosti přijímány – ať už kulturní, sociální, zdravotní či etnické.

2.6 GASK teens

Nejmladší programová skupina, která vznikla z definované mezery v návštěvníkém spektru a současně ze zahraniční inspirace,² otevírá GASK studentům středních škol. GASK *teens* mají možnost nahlédnout pod pokličku všech profesí, které tvoří GASK, v jedné z nich se realizovat a objevit svůj talent.

2 Projekt *Blikopeners* nizozemského muzea Stedelijk (<https://www.stedelijk.nl/en/museum/blikopeners>)

3 GASK školám

Školní skupiny tvoří polovinu celkové návštěvnosti doprovodných programů Lektorského centra GASK, proto jsou přirozeně v centru pozornosti. Spektrum edukačních programů, jejichž scénáře počítají s aktivní účastí žáků a studentů přímo v GASK, doplňují pracovní a metodické listy. Nabídka pro školy se stala kompletní v roce 2021, kdy Lektorské centrum pro GASK úspěšně vypracovalo žádost o akreditaci MŠMT, a mohlo tak bez závislosti na jiných institucích zařadit programy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

3.1 Balíčky edukačních programů

Výše zmíněný vznik vzdělávací strategie byl procesem, který umožnil hlubokou reflexi dosavadního působení Lektorského centra a identifikaci možných cest a nezbytných podmínek pro naplňování vizí vycházejících ze specifických podmínek, ale také z respektovaných zahraničních autorit.

V případě školních skupin se procesně jednalo o efektivní sestavení nabídky edukačních programů, v jejímž centru je stálá expozice GASK. Koncentrace energie na sbírkový fond otevřela prostor pro dotační tituly Ministerstva kultury. Tedy nejen v rámci strategie, ale také s podporou Ministerstva kultury vznikla nabídka celkem pěti balíčků programů: *Stavy myslí*, *Galerie školou*, *Po/kroky umění/m*, *Rok v galerii* a *Art Is Cool*. Šestým balíčkem mimo dotační titul, zohledňujícím práci s předměty v *Centrální evidenci sbírek*, je balíček *Tvář baroka* prezentující budovu jezuitské koleje. V uvedených šesti balíčcích je celkem 41 originálních programů, z nichž 88 % existuje v modifikacích s ohledem na stupeň vzdělávání.

3.2 Galerie školou

Ústředním záměrem všech balíčků je rozvoj emoční inteligence, podpora kreativity napříč vzdělávacími oblastmi a reflexe historických událostí ve výtvarném umění. Dílčí programy ve svých skladbách obsahují aktivity komplexně rozvíjející komunikační schopnosti, estetické vnímání, tvořivost a empatii. V programech pro věkovou skupinu žáků druhého stupně a středoškolské studenty je výchozím bodem kreativita, jejíž rozvoj je neodlučitelnou podmínkou plného vnímání našeho světa.

Jádrem konferenční prezentace byl balíček *Galerie školou*, který vznikl s důrazem na mezipředmětové vazby vzdělávacích oborů *Umění a kultura* s obory *Jazyk*

a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Člověk a společnost a Člověk a příroda, definovaných v *Rámcových vzdělávacích programech*. Balíček *Galerie školou* je složen z osmi programů k dílům Otty Plachta, Luďka Filipského, Zdenka Sýkory, Jaroslava Vožniaka, Jiřího Johna, Jana Kubíčka, Theodora Pištěka a Svatopluka Klimeše. Prostor galerie se během těchto programů stává územím, kde se kříží obory lidského vědění, a zkoumané umělecké dílo je prostředkem k interpretaci našeho světa v oblastech přírody, společnosti, zdraví, jazykové komunikace a matematiky.

Překračováním známých hranic jsou programy, které obsahově pronikají především do přírodních věd, například prostřednictvím díla Zdenka Sýkory, Jana Kubíčka nebo Luďka Filipského. Cílem těchto programů je vždy otevřít prostor pro mnohovrstevnaté vnímání uměleckého díla a vyvracet přesvědčení, že muzeum umění je místem pouze pro výtvarné pedagogy.

3.3 Pracovní a metodické listy

Součástí balíčku *Galerie školou* jsou také pracovní a metodické listy pro žáky a pedagogy druhého stupně základních škol. Materiály jsou volně ke stažení na webových stránkách GASK a pedagogům jsou k dispozici pro výuku ve škole nebo v dílčích aktivitách při samostatné návštěvě instituce.

Metodické listy slouží jako manuál k aktivitám uvedeným v pracovních listech. Nabízejí možnosti, jak pracovní listy využít, jak s nimi pracovat při výuce, a poskytují podrobnou metodiku a informace k realizaci aktivit tak, aby učitel nad samotnou přípravou strávil co nejméně času. Cílem pracovních a metodických listů je přinést inspiraci, jak využít výtvarné umění ve výuce různých předmětů. Nejsou proto určeny pouze pedagogům výtvarné výchovy; záměrem bylo oslovit i učitele dějepisu nebo informačních technologií. Žáci mohou na aktivitách z pracovního listu pracovat pod pedagogickým vedením při výuce, ale i samostatně. V tabulce v listech je uveden přehled jednotlivých aktivit, jejich cíle, časová dotace a potřebné pomůcky. Navrhovaný časový harmonogram vychází z praktických zkušeností Lektorského centra, ale podle možností v konkrétní výuce jej lze prodloužit a věnovat větší prostor zejména diskusím. Mimo běžnou výuku je možné listy použít například při realizaci projektových dnů.

Atraktivně zpracované listy pro žáky k dílům Evy Kmentové, Jindřicha Štyrského, Věry Novákové, Mikuláše Medka a Augusta Bedřicha Pippenhageny jsou

prostředkem k zamyšlení nad otázkami celé společnosti i ke zkoumání niterných dialogů.

Závěr

Představený koncept balíčků se osvědčil – především ve složité výstavní dramaturgii GASK – jako efektivní způsob fungování ve specifických podmínkách a možnostech. Současně maximálně odráží stálou expozici *Stavy mysli / Za obrazem* a potenciál umění pro život každého z nás v oblasti poznávání, pochopení a komunikace. Koncept balíčků potvrdil svoji roli rovněž při navigaci pedagogů a komunikaci s nimi.

Literatura

Stavy mysli / Za obrazem – Obměny a intervence: Stálá expozice GASK – Galerie Středočeského kraje [States of Mind – Beyond the Image: Interventions and Innovations: Permanent collection of GASK – Gallery of the Central Bohemian Region]. Druhé vydání. Kutná Hora: GASK – Galerie Středočeského kraje, p. o., 2020. 368 stran. ISBN 978-80-7056-228-4.

BALADA, Jan et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, ©2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

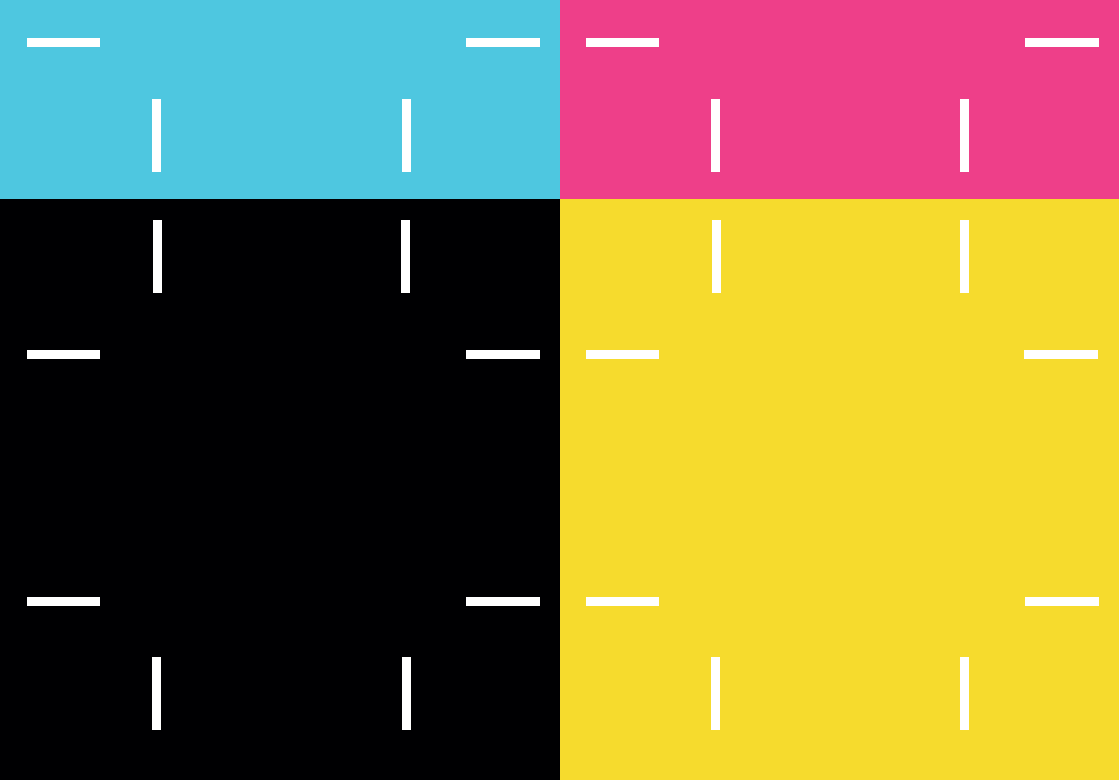
<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Autorka

Mgr. Karin Vrátná Militká

Galerie Středočeského kraje, p. o.

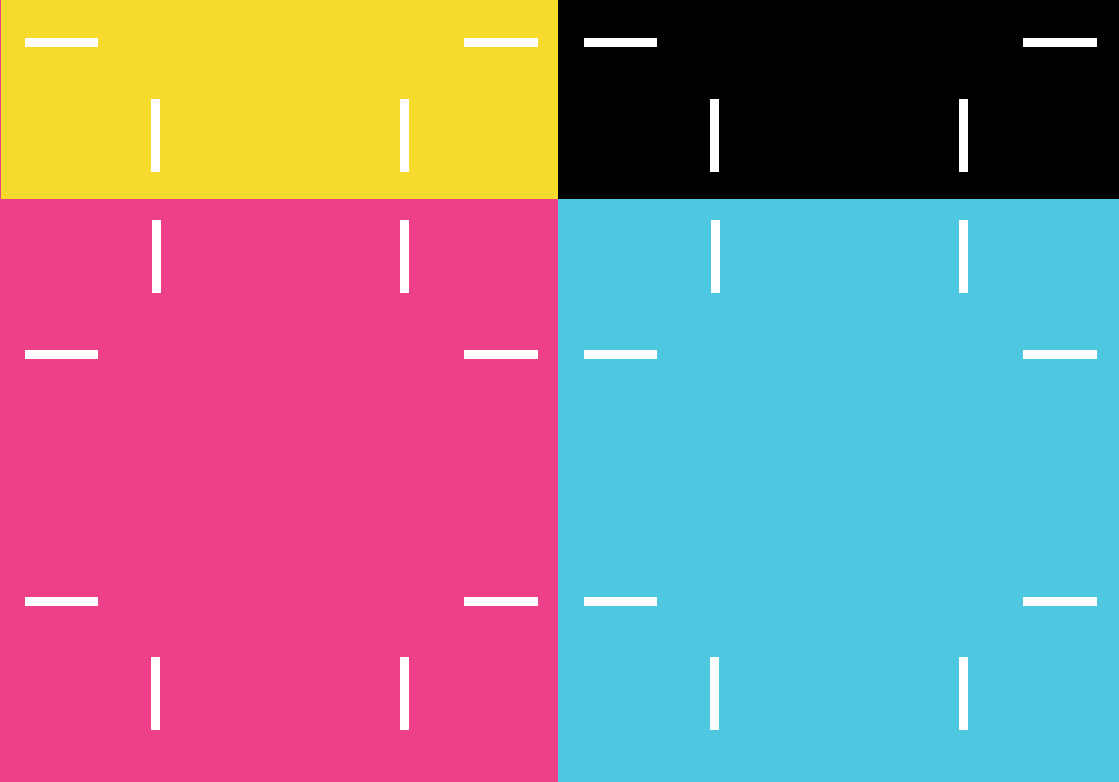
E-mail: VratnaMilitka@gask.cz



Sekce 5

PROSTOR OBRAZU OBRAZEM

**SEKCE (AUDIO)VIZUÁLNÍCH
PŘÍSPĚVKŮ**



Pavla Baštanová / Lenka Burešová / Olga Divišová

Lucia Horňáková Černayová / Jana Hradcová

Patricie Kaválková / Jan Krombholz / Jiřina Kvasničková

Sára Lipnerová / Karel Řepa / Dita Valerianová

Petra Vichrová / Lenka Vilhelmová

Prezentované výstupy výše uvedených autorů jsou dostupné na webu konference.
<https://www.insea.cz/prostor-obrazu-2021>

Animovaný film O krávě

Pavla Bašťanová

Autorský projekt Pavly Bašťanové, který je právě ve vývoji s podporou Státního fondu kinematografie, je krátkometrážní animovaný film. Hlavními protagonisty jsou zde krávy, které reprezentují širší téma filmu věnující se vztahu člověka a přírody v současném světě. Klade otázky po smyslu našeho lidského počínání, vztahu ke zvířatům a možnosti naší nápravy a změny našeho neudržitelného životního stylu. Animovaný film je výborným uměleckým prostředkem pro ztvárnění závažnějších témat hravou formou a je také atraktivním médiem pro širokou veřejnost.

Autorka

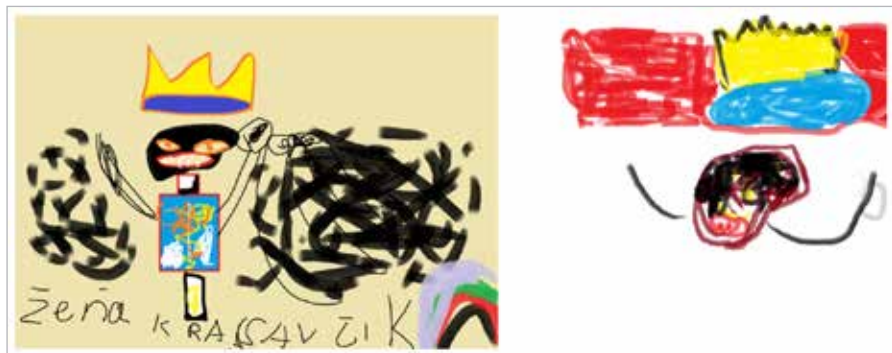
MgA. Pavla Bašťanová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta,

Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: pavla.bastanova01@upol.cz





Stín hry

Lenka Burešová, Dita Valerianová

Od fenoménu horror vacui a experimentální výtvarné výchovy až k digitálním kresbám či tradičním malbám jež jsou i projekcí prvků počítačových her. Výtvarné práce, jež jsou dílem našich žáků, které vedeme různými a osobitými cestami k umění. S kolegyní doktorandkou Lenkou Burešovou máme každá své výtvarné metody, kterými zkoumáme prostor, jež tematicky kontrastuje ale v určitých jeho bodech dochází k setkání či prolnutí. Vytvořily jsme tedy sekci vybraných výtvarných děl i činností, které dokumentují naše výtvarně-pedagogické přístupy.

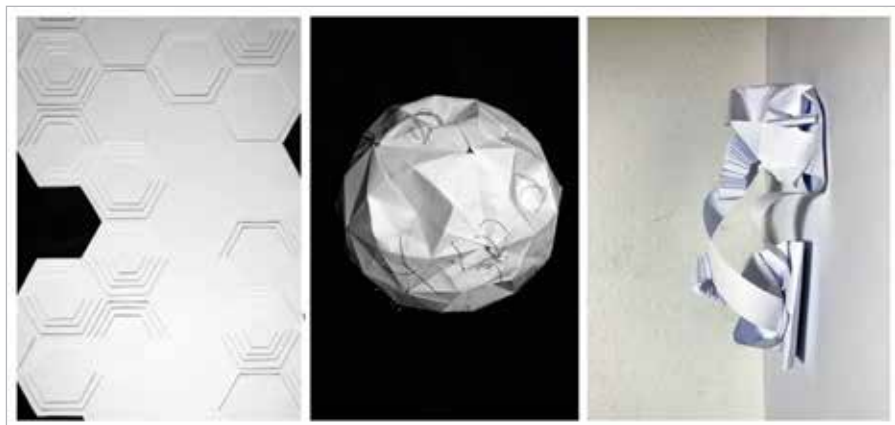
Autorky

Mgr. Lenka Burešová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulty Masarykovy univerzity v Brně
E-mail: buresova1987@gmail.com

Mgr., BcA. Dita Valerianová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulty Masarykovy univerzity v Brně
E-mail: DDitana@seznam.cz



Papír – plnohodnotné médium v prostorové tvorbě

Olga Divišová

Soubor vybraných studentských prací prezentuje možnost využití papíru jako světybného materiálu v prostorové tvorbě v rámci distanční výuky.

Papír zastává klíčovou roli ve výtvarné edukaci jako nezastupitelný podkladový materiál v plošné tvorbě. V trojrozměrných výtvarných činnostech se potom často objevuje v modifikované podobě papírmaše nebo jako odpadový materiál. Papír i v jeho základní podobě zastává roli jednoduše zpracovatelného média pro budování prostorových konstrukcí objektů a reliéfů, to vše korunované jeho snadnou dostupností i v době distanční výuky, kdy možnost opatřit si základní výtvarný materiál byla velmi limitovaná.

Ukázka papírových studií vznikla v rámci předmětu *Modelování I*, který je úvodem do prostorové tvorby a součástí studia Učitelství výtvarné výchovy pro 2. stupeň na KVV PF JU. Lekce byly koncipovány jako výtvarné „etudy“, od základních

plastických tvarů s náměty *Kokon* a *Živý organismus*, přes reliéfní zpracování prostoru s náměty *Abstraktní krajina* a *Mikrosvět*. Výtvarná činnost vrcholila závěrečnou prací na vlastní téma, přičemž veškeré práce studenti tvořili v domácích podmínkách za pomoci papíru, nůžek a lepidla. Většina vzniklých prací se vyznačovala precizním zpracováním, což mohla mít za následek větší časová dotace a možnost jejího lepšího rozvržení při distanční výuce.

I s využitím minima vyjadřovacích prostředků bylo dosaženo plastických objektů se silnou vizuální estetikou. Tento běžně dostupný materiál se tak s jistotou projevil jako vhodný a plně funkční pro nácvik a rozvoj prostorové představivosti a zastává tak důležité místo mezi klasickými plastickými materiály.

Autorka

Mgr. Olga Divišová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
E-mail: odivisova@pf.jcu.cz

Kresba tělem

Patricie Kaválková

Proč se nechat limitovat klasickými kresebnými prostředky nebo podklady? A proč hledat náročné náměty? I ve výtvarném umění platí, že v jednoduchosti je krása. Lidské tělo je tím nejdokonalejším nástrojem a samotný pohyb je naprosto fascinující i mnohotvárný podnět ke zpracování. Cílem bakalářského projektu s názvem „*Kresba tělem*“ realizovaného v letech 2017 a 2018 byla poněkud netradiční konfrontace výtvarného a tanečního umění. Inspirací kresebně-tanečních akcí byl scénický tanec, který mě naučil pracovat s tělem velmi rozmanitými způsoby. S využitím právě tanečních kroků a pohybů tak byly tvořeny kruhové útvary rozdílných průměrů v rozličných časech na různých místech v přírodě, která poskytla bohatý



zdroj proměnlivých povrchů. V těchto osobních aktech nešlo o hmotný výsledek, ale o můj samotný prožitek a hlubokou intimitu, která se odehrávala na náhodně vybraných místech, jež ve mně vyvolávaly potřebu stát se jejich chvilkovou součástí a zanechat v nich po sobě dočasnou stopu. Fotografická řada zachycující kresbu tělem byla pro účely obhajoby bakalářské práce instalována tak, aby co nejvíce přiblížila realizované akty v přírodě. Záměrem takové prezentace bylo, aby divák na dílo nahlížel ze středu kruhu a při prohlížení měl potřebu pohybu, díky kterému se tak dostane do poloh víceméně tanečních a stane se alespoň na okamžik samotným účastníkem takové akce.

Autorka

Mgr. Patricie Kaválková

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
E-mail: patricie.kavalkova01@upol.cz

Společensky angažovaný plakát

Jana Hradcová

Soubor plakátů představuje práce žáků čtvrtých ročníků střední školy VOŠ, SPŠ a SOŠ Varnsdorf, oboru *Grafický design*. Výběr předkládá práce na společenská témata a ekologii. Žáci si samostatně volí stěžejně ta, která se jich dotýkají v osobní rovině. Role pedagoga spočívá zejména v podnícení zájmu o aktuální dění, společenskou angažovanost, ve zprostředkování širšího kontextu, v podnícení diskuze o cílové skupině, způsobu znázornění a udržení ochoty k dlouhodobé systematické práci. Každý si v rámci své práce vyzkouší řadu profesí jako je idea maker, image maker, copywriter, dtp pracovník, což mu usnadňuje pozdější profesní směřování. Ač jsou na plakátech zobrazeny i závažné otázky, žáci se je snaží zpracovat s humorem a nadsázkou.

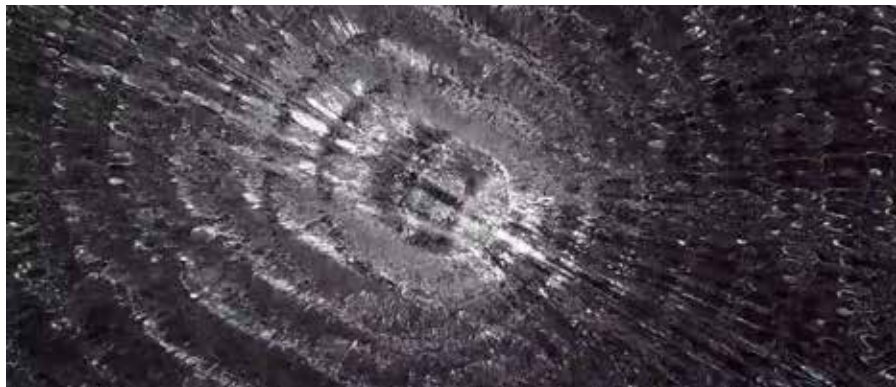
Autorka

MgA. Jana Hradcová

VOŠ a SPŠ a SOŠ Varnsdorf

E-mail: jana.hradcova@skolavdf.cz





Performance skupiny Auxig „Znějící Litoměřice“

Jan Krombholz

Performance skupiny Auxig „Znějící Litoměřice“ přímo vychází z terénních nahrávek pořízených během dvoudenního zvukového workshopu pořádaného v rámci projektu *Fenomenologická zkoumání zvukových prostředí* řešeného Flú Av ČR. Večer audiovizuálních představení byl přirozeným vyústěním workshopů, jež se zabývaly zvukovým prostředím, sonickou ekologií a technologií zvukového záznamu. V průběhu večera zazněly surové nahrávky pořízené účastníky a poté jejich živá postprodukce v podání dvou uměleckých projektů. Site specific performance poukázala na další možnosti vnímání sonických prostředí a použití zvuku jako plnohodnotného média v současném umění.

Autor

Mgr., MgA Jan Krombholz

Katedra výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem

E-mail: jan.krombholz@kaveka.cz



Intimní deník

Jiřina Kvasničková

V diplomové práci jsem se ponořila do svých deníků a ilustrovala vybrané momenty grafickou technikou suché jehly. Vybrala jsem deset deníkových textů, které jsem spojila s deseti obrazy, které vznikly na základě náčrtů ve skicáku. Intimní a subjektivní prožitky jsem pustila na svět, aby žily svým životem. Interdisciplinární spojení autorského textu a obrazu mi umožnilo přesnější vyjádření, lepší vymezení a reflexi mého prostoru, místa ve společnosti a v soukromých vztazích.

Autorka

Mgr. Jiřina Kvasničková

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta,

Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: jirikvasnickova@seznam.cz



Bienále figurálnej kresby a maľby

Lucia Horňáková Černayová

Naša škola organizuje celoslovenskú súťaž *Bienále figurálnej kresby a maľby* už 12 rokov tzn. 6 ročníkov. V našej praxi v rámci súťaží detskej tvorby nám chýbala možnosť porovnať kvalitu prác a výmeny skúsenosti z oblasti vyučovania klasickej figurálnej kresby, preto sme začali organizovať túto prehliadku. V súčasnosti sme Bienále rozšírili o medzinárodný kontext a nadviazali spoluprácu s organizáciou Insea a Assisinternationalschool. Naším cieľom je prezentácia tvorivosti mladých ľudí vo výtvarných médiách figurálnej kresby a maľby aj z iných kútov Európy. Ponúkame túto možnosť školám v Európe prostredníctvom novej spolupráce, ktorej výsledkom budú tri výstavy prác detí a mládeže v troch krajinách spojená s rozličnými vzdelávacími aktivitami pre pedagógov. Výtvarnú tvorbu a tvorivosť vidíme ako dôležitú súčasť histórie a kultúry. Jej pôsobenie presahuje do všetkých oblastí ľudskej činnosti. Podporu kreativity vidíme ako jeden zo spôsobov získavania a rozvíjania základných zručností jednotlivca. K očakávaným cieľom tohto projektu je nadviazanie novej spolupráce, nájdeniu nových inovatívnych tém a postupov v pedagogickej praxi a nových možností prezentácie výsledkov tvorby v zahraničí.

Autorka

Mgr. art. Lucia Horňáková Černayová
ZUŠ Karola Pádívého, Trenčín
E-mail: lucia.hornakova@zustrencin.sk



Permanentní balení

Petra Vichrová

Obrazy reagují na současnou konzumní společnost a způsob života, kterému se dnes nedá úplně zcela vyhnout. Jedná se o sérii igelitových pytlíků se zabaleným obsahem. Igelit zde představuje atribut dnešní moderní společnosti a neodmyslitelnou součást života. Je na každém, jak dovede reflektovat svůj přístup k životu, životnímu přístupu i sám k sobě. Igelitové pytlíky sloužící jako transport ovoce z obchodů i jejich uchovávání. Igelit odkazuje také na současný způsob života a jablka v něm uvězněná mohou vyjadřovat stísněnost v uzavřeném prostoru. Hniloba na jablkách připomíná pomíjivost života i současný problém nadprodukce konzumu a degradace zboží. Z výtvarného hlediska nabízí Igelit ale také vizuální přitažlivost pozorovaných věcí skrze průhlednost materiálu. Zobrazované tvary a barvy se vzájemně prolínají, mizí a opět objevují a vznikají tím působivé deformace tvarů.

Autorka

Mgr. et Mgr., MgA. Petra Vichrová

Katedra výtvarné výchovy PF JU v Českých Budějovicích

E-mail: pvichrova@pf.jcu.cz



Kaleidoskop

Sára Lipnerová

Videopříspěvek prezentuje praktickou část diplomové práce s názvem Kaleidoskop. Jde o interaktivní objekt, jehož promítané obrazy mají rozvíjet představivost a evokovat asociace. Divák se na přeměně obrazu aktivně podílí a vytváří nové kompozice, jež přinášejí estetický zážitek. Princip promítání skrze nedigitální zařízení autorka využila také při výuce na ZUŠ.

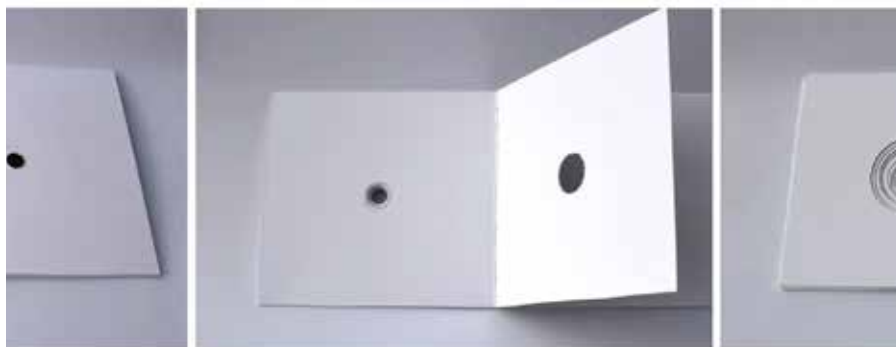
Autorka

Mgr. Sára Lipnerová

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta,

Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: sara.kocibova@seznam.cz



Význam prázdné a plné obrazové plochy autorské knihy

Lenka Vilhelmová

Předkládaný příspěvek pod názvem Význam prázdné a plné obrazové plochy autorské knihy se zabývá studentskými knižními projekty, které jsou ve formě autorské knihy, tvořených na téma proměny. Popisuje proces tvorby a tvůrčí dialog prázdného a plného prostoru v ploše stránek knihy. Zmiňuje význam prázdné obrazové plochy. Součástí teoretické úvahy je obrazový doprovod z vybraných knižních artefaktů.

Autorka

doc. Lenka Vilhelmová, ak.mal.

Katedra výtvarné výchovy PF JU v Českých Budějovicích

E-mail: vilhelmovalenka@gmail.com



Filmová animace jako tvůrčí výzva distanční výuky

Karel Řepa

Príspevek prezentuje soubor krátkých animovaných filmů, vzniklých v rámci distanční výuky výběrového semináře *Experimentální výtvarné činnosti na 1. stupni ZŠ*. Tento je koncipován jako metodická nadstavba ke standardní výtvarně-didaktické přípravě studentek a studentů učitelství prvního stupně ZŠ a svou náplní se zaměřuje mj. na zprostředkování intermediálních forem výtvarných činností, využitelných v praxi výtvarné výchovy. Již od počátku virtuálně moderovaného semestru (prostřednictvím platformy MS Teams) a přesunutí tvorby ze školních ateliérů do domácího prostředí bylo zřejmé, že absenci tvůrčích interakcí ve skupině bude nutné nahradit tvorbou více zacílenou na individuální tvůrčí povědi.

V improvizovaném režimu se tak zformulovala nová, v domácích podmínkách realizovatelná, tvůrčí výzva, spočívající v souvislejší práci s univerzálním výtvarně-vyjadřovacím médiem, umožňujícím soustředěnou a zároveň velkorysejší práci s vlastními tématy. Semestrální tvůrčí úkol spočívající ve vytvoření autorského ani-

movaného filmu či animovaného videoklipu se pro výše naznačené cíle stal takřka ideální volbou.

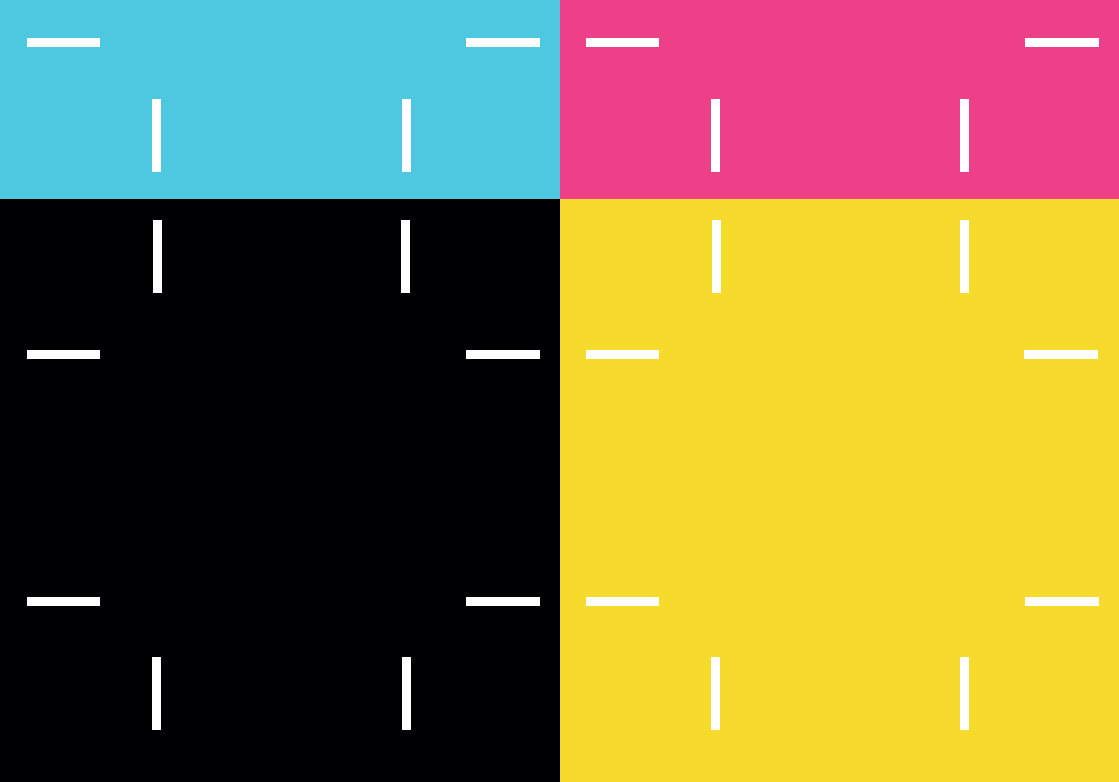
Práce na autorských filmech zabrala celkem dva měsíce a jejich vzniku předcházelo počáteční uvedení do problematiky výtvarné animace, včetně úvodní technologické instruktáže a demonstrace základních animačních postupů. Výsledných dvanáct filmů od dvanácti autorek je důkazem, že filmová animace představuje jedinečné a technologicky nenáročné tvůrčí médium, otevírající v podstatě nekonečný prostor pro autentické vyjádření. Jak vidno na prezentovaném filmovém pásmu, práce s rozpohybovanými obrazy se, v kombinaci se zvukovými stopami, stala prostředkem osobitých výtvarných experimentů, volných asociačních her, stejně jako soustředěnou komunikací osobních výpovědí skrze precizně promyšlené narace a scénické postupy. Prezentované animace vznikly převážně metodou stop-motion animace a časosběrné práce s digitální fotografií.

Autor

Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

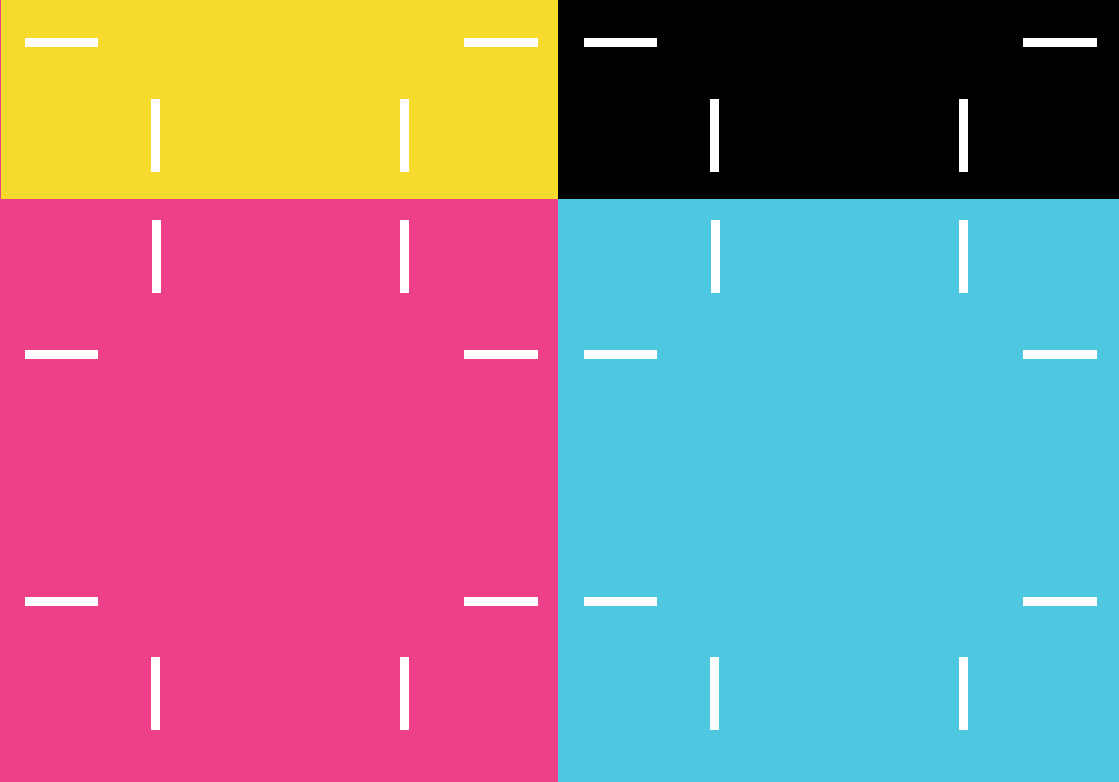
Katedra výtvarné výchovy PF JU v Českých Budějovicích

E-mail: repakare@pf.jcu.cz



Sekce 6

POSTEROVÁ SEKCE



Kateřina Mesdag

Veronika Nirnbergová

Petra Šobnov



Nápady pana Koláře

Kateřina Mesdag

Sedmiminutový video příspěvek *Nápady pana Koláře* stručně seznamuje s magisterským projektem Kateřiny Mesdag, jehož cílem bylo mimo jiné i vytvořit autorskou knihu zprostředkovávající obsah z výtvarného umění dětskému publiku. Společně s knihou vznikly i dvě stolní hry – *Pexesáž* a *Puzzláz*, výtvarná aktivita – Korespondáž a pracovní listy pro děti, které rády čtou s tužkou v ruce. V sekci 1 Umělecké dílo – inspirace pro soudobou výtvarnou výchovu se můžete zúčastnit i stejnojmenné online prezentace této autorky a edukátorky v kultuře, která vám představí některé didaktické přístupy v knize použité k transformaci zvoleného obsahu. Oba konferenční příspěvky spolu obsahově souvisí, mohou však být publikem navnímány nezávisle na sobě.

Autorka

Mgr. et Mgr. Kateřina Mesdag

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta,

Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: katerina.mesdag01@upol.cz



Obrazy a paměť místa

Petra Šobánková

Příspěvek představí výsledky edukativního projektu *Obrazy a paměť místa*, který vznikl ve spolupráci s fotografem Svatoplukem Klesnilem v rámci metodické platformy *Bez názvu. Nedatováno*. Cílem tohoto projektu bylo nabídnout konkrétní metodický podnět ke zpracování tématu lidské paměti, historie a míst, s nimiž jsou spojeny lidské příběhy. Projekt vychází z Klesnilova fotografického cyklu *Dočasná přítomnost* (2015), v němž se autor zaměřil na příběhy členů vyhnaných německých rodin. Tento umělecký impuls (autor jej na konferenci představí v samostatném příspěvku) byl rozveden do širších souvislostí tématu paměti míst a uchování příběhů předešlých generací; příspěvek představí detaily této konkrétní didaktické transformace tématu a dosavadní výsledky projektu.

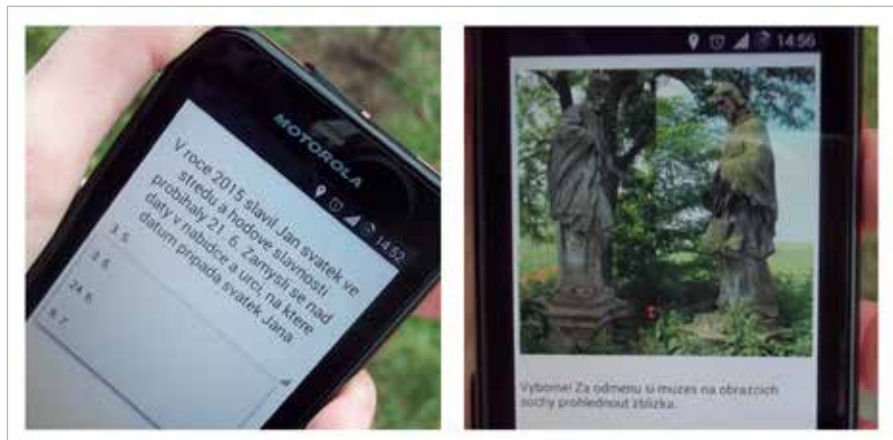
Autorka

doc. Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy, Pedagogická fakulta,

Univerzita Palackého v Olomouci

E-mail: petra.sobanova@upol.cz



Využití satelitního navigačního systému ke zpřístupňování kulturního dědictví obce Věřovany

Veronika Nirnbergová

Príspevek predstavuje interaktívneho průvodce do „chytrého“ telefonu po regionálních památkách obce Věřovany. Seznamuje s výsledným produktem a nastiňuje také samotný proces tvorby. Průvodce založený na principech zážitkové pedagogiky je ve formě volně stáhnutelné cartridge zpřístupněn široké veřejnosti. Po spuštění cartridge návštěvníkův přístroj (nejčastěji mobil nebo tablet s iOS nebo Android) pomocí GPS naviguje trasou s deseti úkoly. Ty byly pečlivě metodicky navrženy a testované několika různorodými skupinami. Průvodce zadává úkoly v předem definovaných zónách, nabízí bohatou obrazovou dokumentaci (historické fotografie aktuálně navštíveného místa apod.) a poskytuje okamžitou zpětnou vazbu k jednání návštěvníka - a to zejména k poloze či pohybu návštěvníka (resp. jeho GPS zařízení) a k řešení úkolů. Při vložení nesprávné odpovědi je ke správné odpovědi návštěvník naveden. Trasou provází postavička Skřítko Věřovánka, což

přispívá k atraktivitě projektu zejména pro nejmladší návštěvníky. Program Urwigo, ve kterém byla cartridge vytvořena, nabízí širokou škálu využití (načasování automatického zobrazení nápovědy, spuštění odpočtu času při vstupu do určené zóny, uložení dosavadních řešení úkolů na neomezenou dobu pro pozdější návrat atd.) Absolvování trasy průvodce je možné přirovnat k hraní počítačové hry v reálném světě, kdy hráčem se stává návštěvník regionu a herním prostředím to, co ho skutečně v lokalitě obklopuje. K jednání hráče v daném místě vybízí jeho telefon se spuštěnou cartridge resp. průvodcem. Projekt vyzdvihuje vzdělávání prožitkem, jakož i důležitost regionálně významných budov (např. mlýn, kaple), tradic (hodové slavnosti, činnost dobrovolných hasičů) a osobností (malíř Joža Uprka). Tímto přispívá k formování kulturně vzdělané společnosti.

Autorka

Mgr. Veronika Nirnbergová

Katedra výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci

FZŠ PedF UK, Praha 13, Mezi Školami 2322

E-mail: veronika@nirnberg.cz

PROSTOR OBRAZU: MEZIOBOROVÁ SETKÁNÍ NA POLI UMĚNÍ A EDUKACE

Sborník textů z celostátní konference České sekce INSEA,
uspořádané ve spolupráci s GASK – Galerií Středočeského kraje.

Aleš Pospíšil – Karel Řepa – Petra Šobáňová (eds.)

Autoři a autorky příspěvků: © Anna Boček Ronovská, Irena Carkovová, Monika Dokoupilová, Alena Drury Sojková, Zuzana Duchková, Kateřina Dytrtová, Michal Filip, Martina Freitagová, Jana Jiroutová, Magdalena Koubek Michaličková, Leona Kubišová, Josef Lorenc, Miroslava Mišová, Lucie Melechovská, Kateřina Mesdag, Dagmar Myšáková, Veronika Nírnbergová, Zuzana Pechová, Patricie Pleyerová, Aleš Pospíšil, Karel Řepa, Barbora Škaloudová, Petra Šobáňová, Miroslava Špačková, Barbora Tribulová, Hana Valešová, Petra Vichrová, Lenka Vilhelmová, Tereza Voštová, Karin Vrátná Militká, 2022

Vydala Česká sekce INSEA
Vytiskla EPAVA Olomouc, a. s.
Česká sekce INSEA, z. s.
Univerzitní 3, 779 00 Olomouc
www.insea.cz

1. vydání
Olomouc 2022

ISBN 978-80-908056-6-8

Tento sborník neprošel redakční jazykovou úpravou. Za obsahovou stránku, obrazový materiál (včetně vypořádání autorských práv k fotografiím) a jazykovou úroveň dílčích příspěvků ručí jednotliví autoři.

INSEPP
ČESKÁ ŠKOLA MEZINÁRODNÍ
SPOLEČNOSTI PRO VÝCHOVU UMĚNÍM



ISBN 978-80-908056-6-8