1/2014

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

VÝTVARNÁ VÝCHOVA A MARTIN HONERT AUTOR VYUŽÍVAJÍCÍ VIZUÁL I TEXT

Art education and Martin Honert, the author uses visual and text

Kateřina Dytrtová

Anotace:
Text se zabývá vybranými aktuálními tématy oboru výtvarná výchova, zvláště jazyky médií. Otevírá problematiku textu jako součásti tvorby a paměti a její úlohy v tvorbě na konkrétním příkladu díla Martina Honerta. Zabývá se kontextem a tvorbou jako procesem před a po vzniku díla.
Klíčová slova: jazyk, médium, význam, struktura, kontext, paměť, tvorba, text, umění, výtvarná výchova.

Abstract:
The text deals with selected current topics majoring in art education. It deals with lenguage media. Opens up the issue of the text as part of developing a memory and its role in the formation of a specific example of Martin Honert. It deals with the context and the creation of a process before and after the work.
Keywords: language, media, meaning, structure, context, memory, creation, text, art education.

V následujícím textu bychom se rádi dotkli několika nepřehlédnutelných oborových diskurzů, které se týkají vztahů mezi výtvarnou výchovou, uměním a společností. Jako autor vhodný k analýze se nám pro záměry našeho úhlu pohledu na problematiku výtvarné výchovy jeví Martin Honert (nar. 1953), jehož výstavu jsme měli možnost v r. 2013 vidět v berlínském Hamburger Bahnhof. Jako téma tvorby vybral německý umělec vzpomínky na své dětství, ale nejen je, vybral i své vlastní kresby, které před padesáti lety jako malý vytvářel. A také rodinné diapozitivy zachycující konkrétní okamžiky, na které si dnes „přesně“ vzpomíná. Snaží se zhmotnit své tehdejší údivy a úžasy, které „vidí jako dnes“, také vizuály poplatné tehdejší stylizaci a zakotvenosti ve spleti společensko-kulturních rolí. Výběry a volby materiálů, postupů ve skulpturách, videích, ale i malbách zdůvodňuje v textech, které doprovázejí dílo v katalogu. Jsme tak vpuštěni do myšlenkových postupů autora, a to je také důvod, proč jsme jeho dílo k tématu článku vybrali.

Svým přístupem je vhodný pro náš text hlavně proto, že si uvědomuje kontextuální šíři dohadů, ze které vizuál může pro odlišnou mysl vnímatele sbírat „své důvody“ a souvislosti a pečovat o tento širší kontext, který se při re-konstruování významu velmi intenzivně spolupodílí. Uvažuje obraz s jeho aktivizačním polem, s jeho agencí, tedy schopností cosi „činit“ a zasahovat; a tedy počítá s postprodukcí, do které započítejme samozřejmě i edukaci.

Výtvarná výchova a učitelův růst

Byl vybrán autor, který za součást „dělání významu“ díla považuje myšlenkové úvahy před jeho vznikem a uvědomuje si odlišnost významu téhož díla, když bychom k němu my, vnímatelé, jeho důvody neznali. Můžeme proto doložitelně sledovat důvody vzniku díla jako součást významu díla. To považuji při vymezení prostoru předmětu výtvarná výchova za velmi důležité – zejména proto, že o činnosti a tvorbě dítěte ve třídě se běžně, poněkud romanticky uvažuje jako o neznečištěném impulzivním výtrysku invence. Ale důvodem tvorby jsou často záměry učitele anebo jiná pragmacie, která, podle mého, tuto „tvorbu“ staví do jiného výkladového a tím významového rámce, a tím ji také velmi odlišuje od tvorby ze „světa umění“, ač to bývá její inspirační zdroj či myšlenkové zázemí. Pomáhá nám tak stanovit rozdíl mezi „světem umění“ a jeho tvůrci a výtvarnou výchovou a žáky. Napomáhá tak rozptýlit silnou vrstvu předsudků a nepochopení, někdy omylů, které dodnes komplikují dokonce i skladbu tzv. tvůrčích a tzv. netvůrčích či teoretických předmětů v přípravě učitele výtvarné výchovy na vysokých školách.

Honert si v textech vystavených spolu s díly uvědomuje, že nelze vstoupit do tehdejšího světa dětství beze změny významu, bez ztráty a transformace informací, a snaží se toto vědomí vizuálně podchytit. Je vhodný pro naše témata nejen proto, že uvádí důvody, proč tvoří právě s takovým výběrem, ale také přechází do popisu výběru médií, která zvolil, ale jejichž výběr používá s předpokladem naší poučenosti ve světě současného umění. Tím se otevírá další nemalé téma – aktuální nevyhasínající poučenost učitele výtvarné výchovy v soudobých trendech a úvahách.

Ale my víme, že běžný učitel nenachází čas ani důvody pod běžnými povinnostmi výuky znát tento neustále se proměňující proud. Tady už se vžil pojem „provozování staré“ a „mladé“ výtvarné výchovy, ale v tomto stavu se tzv. „mladá“ výuka před našima očima proměňuje ve „starou“, jak učitelé přestávají pociťovat důvody její inovace, protože ve školní praxi „už to tak stačí“, a jen část aktivních učitelů pociťuje dehydrataci a odborné vyhasínání. Systémově není však pro ně zajištěn přísun nových „atestací“ a informací.

Systémově zajištěný tok vybraného dostatečně aktualizovaného proudu informací od pracovišť na vysokých školách

Řídí redakční rada

Předseda:
doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Členové:
Mgr. Karla Cikánová
prof. PhDr. Radek Horáček, Ph.D.
PhDr. Helena Justová
PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.
PaedDr. Markéta Pastorová
doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.

Výkonná redaktorka:
PhDr. Helena Justová

Grafická úprava, sazba a obálka:
Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS.
e-mail: zdenka.urb.art@gmail.com

Vydává:
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
vychází 4x ročně
roční předplatné 260 Kč plus poštovné a balné, jednotlivý výtisk 65 Kč

Objednávky a fakturace:
e-mail: viera.cernochova@seznam.cz

Rukopisy a obrazový materiál
se vracejí pouze na vyžádání.
Nevyžádané příspěvky se nehonorují.

Adresa redakce:
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
e-mail: helena.justova@pedf.cuni.cz

Tisk:
Tiskárna nakladatelství Karolinum

Upozornění pro autory:
Uzávěrky dalších čísel
Výtvarné výchovy ročníku 2014:

- **č. 3.** – 30. června 2014
- **č. 4.** – 30. září 2014

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní
ročník 54/2014

Rada pro výzkum a vývoj zařadila časopis Výtvarná výchova do kategorie recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR.

OBSAH

Kateřina Dytrtová
Výtvarná výchova a Martin Honert, autor využívající vizuál i text vnitřní obálka

Markéta Kvasničková (Karlíková)
Flow a estetický zážitek v pedagogice 11

Alena Kotzmannová
www.edu-prostor.cz
Interaktivní webové prostředí pro rozvoj individuální představivosti a tvořivosti 15

Kateřina Dytrtová
Druhý díl publikace Jaroslava Bláhy Výtvarné umění a hudba s podtitulem Tvar, prostor a čas 18

Pavel Šamšula
UMĚNÍ, ARCHITEKTURA, BYZNYS – rozpor nebo symbióza? 20

FROM THE CONTENTS

Kateřina Dytrtová: Art education and Martin Honert, the author uses visual and text
The text deals with selected current topics majoring in art education. It deals with lenguage media. Opens up the issue of the text as part of developing a memory and its role in the formation of a specific example of Martin Honert. It deals with the context and the creation of a process before and after the work.

Markéta Kvasničková (Karlíková): Flow and Aesthetic Experience in Pedagogy
Anyone can enjoy art, but it may go hand in hand with conscious or subconscious understanding of an art work in pedagogy. Flow and its key component – self – rewarding, aimed activity – including creating an art work represents qualities of both principles.

Alena Kotzmannová: www.edu-prostor.cz – An interactive web-based environment for the development of independent thinking and creativity
The project, as it is called an interactive web-based environment, is meant to help develop student's thinking about the given topics. It is a prototype of creative interdisciplinary application, located on a web page, where the students help fill in the content. The application is meant to be a tool for teachers, who can designate a subject through the use of a user password.

Kateřina Dytrtová: Book Jaroslav Bláha "Art and music." Shape, space and time I/2. Rewiev
The two parts the first part of comparative work "Art and music" with the subtitle "Shape, space and time" by Jaroslav Blaha is engaged at the time of search interpretive contexts and their relationships. Its theme is therefore very important. He finds the general category of shape, space and time, which in its generality and physically not allow these symbolic systems exist, but actually creates the shape of these categories.

Pavel Šamšula: ART, ARCHITECTURE, BUSINESS – a contradiction or a symbiosis?
The article discusses selected aspects of relationships of visual arts, architecture and business. It demonstrates negative and positive practices of this relationship, exemplified on the case of S. V. U. Mánes. It also presents perspective on today´s potentialities and ways of positive influencing contemporary visual culture.

k učitelům v praxi v podstatě neexistuje. Hledáme paralelu k Univerzitě třetího věku, která pomáhá předsudky a zkomolení napravovat a umožňuje osobní komunikaci seniora a vysoké školy, a rádi bychom otevřeli diskuzi nad „Univerzitou učitelova růstu“, protože zatím máme stav zkoumaného „učitelského vyhasínání“ – ten má naplno pět dní z pěti učit, vychovávat a ještě držet palec nad tepem odborné aktuální situace. Nesystémové doplňování (možná spíš nedoplňování) aktuálních informací do edukačního prostoru je v našem oboru obzvlášť křiklavé. Na rozdíl od srovnatelné oblasti medicíny a nutnosti lékařů neustrnout, učitelův kariérní růst není téměř ničím podporován a tiše se předpokládá, že si to učitel stihne zajistit sám, aniž by za to ovšem byl nějak odměněn. Není vytvořen rozumně nadávkovaný sled „atestací“, ve výuce pro ně učitel nemá uvolněný prostor ani motivaci, vysoké školy takovou kaskádu nepřipravují a nemají pro ni motivaci.

V disertačních tématech nemohou opravdu prakticky zaměřená témata obstát a osobnost z praxe, která by se orientovala v nutných teoretických přesazích, téměř neexistuje. Tedy ani tento instrument odborného růstu není pro aktuální praxi příliš vhodně nastaven. Ostatně škola (s výjimkami) tento růst učitele neocení.

Avšak nepružnost a neaktuálnost obsahů našeho předmětu má dalekosáhlé důsledky v kulturní politice státu. Naše města s výjimkami (Liberec, Brno) nepodporují příliš soudobé výtvarné projekty, jsou muzea a galerie, kde stále přetrvává atmosféra nerušeného fosilního klidu. Obecné projevy obeznámenosti národa se základními názory na vizuální obor v televizních soutěžích, ale i v politických kauzách, ukazují pravou tvář – velmi zkostnatělé a dávno nefunkční, často nacionálně a romanticky zabarvené posuzování výtvarnosti obecně. Viním z toho roztříštěnou a nepodporovanou systémovou spolupráci uvnitř hierarchie školství a tento text proto směřuji k překonávání předsudků, k volnému přísunu nových informací, k pohybu napříč edukativní i uměleckou odbornou sférou ve snaze vytvořit bezbariérovou přímou cestu mezi soudobou uměleckou scénou, soudobým školstvím a soudobým občansky aktivním životním stylem.

Analýza díla Martina Honerta

Spolu a analýzou textů a vizuálů Martina Honerta můžeme uvažovat nad tím, čím se liší název, popis a koncept, který je utvářen před a při provádění díla, od následné interpretace a reflexe. V provedení reflexe v hodinách výtvarné výchovy nebo při klauzurách na vysokých uměleckých školách, když autor mluví, nebo slyší, jak je uvažován a vnímán, a dochází ke kýžené komunikaci, tyto formy chaoticky splývají. Mluvím o komunikaci – tvorba jako komunikace, postprodukce jako akce, agence, o kterých se tolik píše, ale které se různě zodpovědně provádějí. Tyto formy (tvorba konceptu, interpretace, reflexe) jsou přitom jak časově, tak ve svých pragmaciích a zdrojích zásadně odlišné. Působí to nemalý zmatek v důvodech a příčinách „dělání významu“ díla, ale i v odpovědnosti autora a v kompetentnosti vnímatele. Považuji proto za velmi důležité rozplést charakteristiku, účinnost a zdroje těchto fází podstatných pro komunikaci a tvorbu významu díla.

Martin Honert vybírá momenty ze své vlastní biografie. Zajímavě nesourodá, ale tak asi „vzpomínáme“, je již směsice výběru těchto útržků: vzpomínky na čtení novely Ericha Kästnera Létající třída, nebo učitelova prchavá zmínka o dětské křížové výpravě v hodině dějepisu, která malému Honertovi utkvěla v paměti. V Německu v době jeho dětství vykonávaly děti, které se učily plavat, zkoušky ve třech odlišných úrovních schopností. Honert po padesáti letech vystavuje tři velké nástěnné emblémy (skleněná mozaika, 120 cm), které odpovídají třem malým látkovým odznakům, které byly našívány na plavky. Tušíme tedy již v tomto stručném výběru tematizaci nepovšimnutých, avšak jaksi „na životě“ ulpělých marginálií a materiálovou transformaci do jiného média.

„*Tázání buduje cestu*“ je okřídlená věta Martina Heideggera (Heidegger 2004, s. 7). Tak se myšlení vždy nějak týká řeči. Způsob kladení otázek, které si pro svou tvorbu klade Martin Honert, tak povede naše úvahy s účelem obohacovat aktuálně strategie oboru výtvarná výchova. Pojďme se některými díly a texty Martina Honerta zabývat detailněji.

O díle „Dětská křížová výprava“ (viz barevná příloha, obr. 1) píše[1]: *V tomto díle jsem nechtěl ilustrovat historickou událost, ale chtěl jsem oživit intenzivní, idealizovaný obraz, který probíhal před mýma očima, když mi bylo deset a učitel letmo a jen stručně zmínil křížovou výpravu. Černou tabuli přede mnou jsem pojednou vnímal jako otevřené okno s výhledem do hornaté krajiny, kudy se přibližovalo procesí dětských rytířů, až se zdálo, že jejich vůdci vstoupili do třídy. O dvacet pět let později jsem se pokusil zachytit tento letmý obraz třídimenzionálně, v opačném pořadí, než jak jsem si ho tehdy představoval. Nejprve jsem vytvořil dvě volně stojící figury vůdců procesí v životní velikosti (*akryl na polyesteru*), dále jsem rozvinul reliéf prvních řad dětí, které vystupují ven z dvojdimenzionálního obrazu, který jsem ztvárnil jako panoramatickou malbu idealizované krajiny, ve které se procesí stáčí zpět k horizontu a mizí (olej na plátně).*

Autor tedy tematizuje opačnou časovou posloupnost, v jaké své dětské představy dnes zhmotňuje. Divák (pod vlivem textu, ne vizuálu) myslí na představy jako na nořící se postupný „film“, na což autor vypíchnutím problému „postupnosti“ vzpomínky a její tematizací odkazuje pouze v textu. Vizuál nic z toho „neukazuje“. Text tedy není popisem viděného, ale dodává další informace z (obvykle neodtajněné) fáze tvorby díla, které ovšem radikálně proměňují význam a vnímání díla. Nebývá zvykem posloupnost tvorby díla vtahovat do procesu zvýznamnění díla. Nemohli bychom tedy takové úvahy vůbec spustit, kdyby dílo nedoprovázel text.

Také si uvědomuje vizuální přitažlivost nebo neodbytnost idealizovaných čítankových krajin pro představivost malého Martina? To neoznamuje, ale pouze sděluje, že si vybral idealizovaný vyjadřovací vizuální jazyk. Divák sám musí usoudit, proč to udělal. Autor tedy textem poměrně zajímavě vede mysl vnímajícího, aniž by doslovně popisoval vizuál. V každém případě konstatujeme, že Martin Honert nesdílí modernistický názor charakteristický svými názvy „Bez názvu“, totiž že dílo výtvarnou řečí za sebe „hovoří samo“.

[1] Překlad z katalogu výstavy K. Dytrtová, označeno kurzívou.

Jiné dílo se jmenuje „Dům“ (obr. 1) Autor píše: *Nemám žádné osobní spojení k tomuto domu, kromě znalosti jeho obecného výskytu v regionu, odkud pocházím. Vždy mi na něm utkvěl pohled, když jsem cestoval vlakem mezi Bottropem a Essenem (*cesta mezi bydlištěm a školou*). Nebyl příliš odlišný od ostatních strohých tmavě šedých budov, ale dával mi vždy pocit důstojnosti a obsahu. Dokonce ještě dnes neumím říct, který znak domu vyvolal tyto emoce. Snad to byly podsadité proporce a velké tvary oken, připomínající domečky pro panenky, nebo plastikové domky ve vlakových stavebnicových soupravách pro modeláře. Můj model tohoto domu jsem umístil na podstavec, jak bývá zvykem umisťovat busty osob*.

Obr. 1 Martin Honert: Dům, kombinovaná technika, 53 x 38 x 48 cm, 1988

Autor do díla textem vtahuje naši znalost toho, proč a kdy umisťujeme busty na podstavce. Vtahuje tak do tvorby významu způsob instalace a rovnou nás jemně upozorňuje, „jako co“ chce, abychom dům vnímali. Jako bustu, ne tedy jako model domu na bílém kvádru postavce. Není to tedy jen způsob mechanismu instalace (sokl jako bílý kvádr), není to jen „povýšený dům“, ale jsme odkazováni i do „světa umění“, k praktikám jen určitého typu umění a určitých kulturních zvyklostí („jako busta“), které přivanou určitou dobovou praxí vytvářený názor na to, co je důležité a krásné.

Ale nebývá zvykem obyčejným *typizovaným* domům dělat „busty“. Textem dodává domu jiný rámec výkladu a tím metaforu a navíc praktiku ze „světa umění“, abychom si uvědomili, jak na malého Honerta působil. Ač tematizuje cosi z dětství, používá intelektuálních prostředků dospělého tvůrce, technologie soudobého, ne tehdejšího umění, jehož strategie však apropriačně využívá. Vytahuje z krajin zapomnění i naši zkušenost, když jsme jako malí cítili „už tak dospěle“, jako bychom si byli v kůži „dneškem“ už tenkrát. Malé dítě by jistě neužilo slova „dům ve mně vyvolává pocit důstojnosti a obsahu“. Dospělý tvůrce si totiž vzpomíná dnes a svou *dnešní* výbavou vypovídá; a my cítíme „jako tenkrát“ o „tenkrát“. Ale je to „dnes“. Není to důležitá zpráva o vzpomínání a důvod proměny toho, co máme v mysli dnes „jako tenkrát“?

Také chci upozornit na zoufalou banalitu, jak „je“ Dům. V textu autor zpřesnil jeho vnímání odkazem do možných zkušeností malého Martina Honerta, do domečků pro panenky a modelářských domků. Ale všichni přeci máme tu zkušenost, že ač je to jasně obyčejný tuctový dům, přesto někdy vtíravě „něco říká“, zejména vídáme-li takovou marginálii opakovaně. Máme podivný pocit smyslu, ale opravdu nevíme jakého. Oscilujeme mezi opakovaným, známým, mým, všech, a významným. Honertovo dílo tak není výhonek subjektivismů. Výběrem prostředků a promluvou je při vrcholné subjektivitě srozumitelný nám všem ve velmi konkrétní a osobní, předtím možná podceňované zkušenosti. Proto jeho dílo považuji za velmi kvalitní.

Otevíráme tak konkrétním příkladem diskusi o tom, jak mluvit subjektivně (jak jinak?), aby přesto druzí rozuměli a chtěli, či dokonce potřebovali slyšet, a to dokonce tak, že je zasažena hlubší existenciální vrstva našich prožitků, které jsou jinak velmi těžko přístupné, a pak si můžeme říkat: a není to, co vidím, umění? Není tímto vbouráním do hlubších vrstev toho, co o životě myslíme a co prožíváme a nemáme jak konkrétně uchopit, splněna právě jedna z klastrových podmínek[2] (Kulka; Ciporanov 2010, s. 379) toho, co považujeme za doménu světa umění? Nedává si právě umění jako úkol takovou smysluplně uchopitelnou symbolizací rozehrát konflikt, problém či trhlinu, že v narušení zdánlivě pevného povrchu významů a sdělení prosvítá něco staršího nebo hlubšího; nebo dávno nepociťovaného a nyní zvýznamnělého?

Tak staře hluboko a přitom tak přímo a jasně! Jestli tím pak lépe rozumíme světu a sobě, jestli se nám podařilo pocítit záblesk jako poprvé, zažít úžas ve spojení s prostorem, kde je smysl ještě rozptýlený, ale zároveň někde tam se *právě námi* tvoří, tak jsme s daností objektu pracovali „jako s uměním“ a v našem vnímání se to také uměním stává. Tak blízko je „svět umění“ cestám, kde se v nás tvoří sebeuvědomění, kde si budujeme identitu a rozumíme sebou nějak světu. A o něj, o pohled druhého, pak i „jsme“. Proto výtvarná *výchova* a svět umění tak blízce souvisí s vnitřními světy člověka. Proto tvorba se „čtverečky“ je vlastně objektivizací mysli a ***víme se*** o ní, jak ***se*** o jiné činnosti a jevech nevíme, protože nese funkční vazby postupů naší mysli.

[2] Berys Gaut navrhuje problém diskuse o tom, kdy je umění, řešit vytyčením nezbytně nutných funkčních vazeb, podmínek, modelovat prostor umění nikoliv na podobnosti paradigmatu, nýbrž na klastrovém pojmu rodových podobností (in Kulka; Ciporanov 2010, s. 379).

Podobnou směs zkušenosti dospělého a dítěte při vzpomínání na dětství uplatňuje Martin Honert v díle „Ministranti“ (viz bar. příloha, obr. 2). Honert píše: V *roce 1980 jsem viděl působivý dokumentární film o kultuře obyvatel Himaláje, kteří uctívají dítě jako reinkarnaci boha. Tyto fascinující představy popisují svět, pro mě trochu vyšinutý, ve kterém dospělí kněží obklopují malého chlapce zdvořilým obřadem, a on přijímá jejich modlitby s upřímností a vážnou důstojností. Tento chlapec mi připomíná katolické ministranty, kteří zosobňují jak upřímnost, tak sebevědomí, ačkoliv jsou přeci „ve službě“. Zkoušel jsem v těchto figurách vytvořit kontrast mezi zbožnou oddaností a světskou pýchou. Jeden zbožně klečí a druhý těžko skrývá pýchu, má vzpřímený, téměř přirozený postoj. Jejich běžné oděvy vykukují ven zpod ceremoniálního oděvu. Podobně jako u figur z Křížové výpravy jsem jim chtěl dát charakter loutek nebo náboženských soch.*

Autor zde poskytuje celý roj myšlenek a hodnocení (vyšinutý svět), které mu chodí hlavou, aniž by je označoval za koncept, který provází právě toto dílo. Přesto máme pocit jistého ovlivnění a spojitosti. Dospělý Honert spojuje vzpomínání z dětství se zkušeností z roku 1980. Vyjadřuje jistý dospělý názor. Nelze v paměti sestoupit do tehdejší situace, ale pouze do interiéru mysli, který je platný teď, protože to, co je v hlavě teď, je jediná právě přístupná realita a nikdy tomu není jinak. Ale již jako děti jsme získávali zkušenost, co to je pýcha a co upřímnost, podle jakých detailů na ni usuzujeme. Tyto možné detaily, které možná vnímal už jako dítě, Honert zdůrazňuje (vzpřímený postoj, vykukující oděv), přiklápí je zkušeností dospělého, nelze jinak, a rozvíjí sémiotickou hru, kdy Ministranty stylizuje jako „náboženské sochy“, čímž odtajňuje svůj záměr, *jak* by chtěl, aby jeho sochy „byly“ i pro nás. Jak by rád, aby sochy působily. Opět: nebývá zvykem, že by expresi díla autor prozrazoval a svěřoval slovům.

A také nebývá zvykem, že by „náboženské“ sochy rozvíjely něco jako reprezentaci nezakryté světskosti při bohoslužbě. Autor tímto připojením „jazyka náboženských soch“ své dílo opět posouvá o kontext témat, jak a co náboženské sochy obvykle i neobvykle vyjadřují. Pak se jeho dva Ministranti o tento přivátý kontext náboženských zobrazení – od prvoplánových pouťových kýčů po velkorysá zosobnění konfliktních pomezních výrazů – stávají malým, vzpomínkovým, velmi lidským a upřímným, i dítětem zahlédnutelným mikropříběhem, a mají své právoplatné místo v postmoderních jako-banálních situacích.

Plastikový povrch opravdu upomene na všechny možné panenky a figurky, se kterými jsme si jako děti hráli, snad i jejich vůni, když byly špinavé, i jak se pak myly a klouzaly a plavaly. Svět, který byl tak bezbřehý, plný neznámého, a přece tak jistý. Svět dětství.

Další dílo je příkladem toho, že Honert tematizuje také média, která používá. Tedy ne, že pouze používá sochy a obrazy jako vyjádření. Tematizuje, co jsou sochy a co jsou obrazy. O dílu „Oheň“ (viz bar. příloha – obr. 3) píše: *Oheň sestává z transparentního odlitku polyesterové pryskyřice vyztužené sklolaminátem, pomalované olejovými barvami. Světlo uvnitř vytváří jeho tlumené žhnoucí osvětlení. Mým záměrem bylo vytvořit „zmrzlý“, nemateriální, nehmotný objekt, který znázorňuje konstantně se pohybující zjevení ohně. Chtěl jsem vytvořit plastický model, který zachytí procesuálnost jako něco fixovaného a zkostnatělého. Tedy objekt, který popisuje proces malování a vypovídá o malbě obecně. Proto Oheň vnímám jako třídimensionální malbu*.

Naše uvažování je tedy textem vedeno na rozhraní mezi tématem – „neuchopitelné proměny ohně“ a naše fascinace jím, když jsme byli děti, a „jako-obrazem“ – obraz vždy fixuje kontinuum, byť vnímáme statický třídimenzionální objekt. Tento typ myšlení ve výtvarné výchově, ač v umění je velmi důsledně využíván, téměř nevidíme. Přitom by tak prospěl mnoha chybám, které v praxi sledujeme pod názvy „volba techniky“. Volba média, zde jako-obraz, nemá být pragmacií učitele, ale vědomou volbou žáka spojenou s úvahou o způsobu obsahu a působení díla, protože médium je „ona zpráva“.

Obsah, „věc“, nejsou oddělitelné od formy, která je „nese“. Forma navíc není „průhledná“. Obsah se spoluutváří formou a forma ho nese právě svým „jazykem“ a tento jazyk souvisí s dalšími jazyky. Tím je zakotven právě *takovým* propojením ve „světě umění“, odkud si tyto strategie a „způsob mluvy“ vypůjčuje, a proto je vykládán právě jeho rámcem.

Opět jsme se z jiné strany dostali k otázce: kdy je umění? (Goodman 2007, s. 41, Slavík 2001, s. 206), kterou v díle Martina Honerta promýšlíme a vysvětlujeme. Tedy aktuálně odpovězme. Jestli nyní budeme na objekt, který chápeme jako symbol, aplikovat takto strategie umění a on začne ve své hermeneutické identitě odpovídat a jeho „odpověď“ bude srozumitelná, syntakticky a sémanticky *překvapivě* hustá, bude-li dokonce *překračovat známé* postupy *aktuálním* směrem, začneme ho těmito ověřovacími principy nadále zkoumat. Proto takový objekt je používán, protože rozvíjí obor tak, jak diskurz rozvinout potřebuje. Promýšlení, které děláme právě teď, je potvrzení, že toto dílo oslovuje, bude použito, bude ovlivňovat, a tak se stává součástí světa umění. Tak vzniká ona dohoda, o které zde mluvíme. Proto je dílo nevytrhnutelné ze své doby. Ono v ní činí. Proto nás historici „vrací“ do problémů, které toto účinné dílo řešilo.

Ve veřejném diskurzu v procesu postprodukce, o nitra a mysli lidí, při znalosti fungování a smyslu „světa umění“ se uměním dílo začne postupně stávat. Možná v tomto diskurzu i delší dobu vydrží. Možná, že si v něm najde i své dlouhodobé místo. Tak se tím stává. Možná se do něj za čas někdo bude „pro něco“ vracet.

Text tedy programově zdůrazňuje proces stávání se uměním o diskurz aktuální v dané době, aby zdůraznil kontextuálnost této společenské dohody. Stále totiž přetrvává několik věc komplikujících předsudků: že „obrazy“ (myslíme obecně dílo ze světa umění) samy *o sobě* něco *neměnnou* řečí *autenticky* mluví a že to každý může interpretovat, jak chce, což bude uznáno za význam těchto obrazů.

Tedy opravuji *„o sobě“*: obrazy mluví *o naší mysli* a potřebují svého diváka tak, jako potřebovaly svého tvůrce, jinak zůstanou skupinou nepotřebných skvrn. Tedy o lidskou mysl, která je *dnes* nějak napjatá a nějak zapletená ve významech aktuálního světa, a také touto svou aktualitou, tímto okamžikovým „teď“ bude obraz re-konstruovat. A to bude dělat i starším „obrazům“, kde se objeví komplikace toho, že už neznáme přesnou zanořenost těchto starších děl v jejich platném kontextu a významech a musíme se pro tyto znalosti vracet do disciplín (ne do té doby!), které to zkoumají. Tím vzniká komplikace, že musíme k takto získaným informacím připočíst formu, které je přinesla. Tedy například historické vědy při-infikují svůj systém a řazení, svůj diskurz a své metody, totéž udělá antropologie a etnografie, což jsou nejčastěji „půjčované“ verze výkladu světa „z tehdy“. A to vše infikované naším dneškem, tedy určitě sociologickými a kulturními intervencemi do naší mysli a bezesporu romantickými touhami a vzněty, které setrvale na starší epochy v domnění, že tehdy „svět byl ještě vcelku“, aplikujeme.

Opravuji také slova *„neměnnou“* a *„autentickou“*; již teď je zřejmé, proč byla zdůrazněna. Potřebuje-li obraz svého tvůrce a diváka a oni obraz pro objektivizaci své mysli, tak vzniká vždy průtoková a neuchopitelná tekutá situace, která se bude podle kontextu a doby měnit a do hlavy Egypťana se pro jeho vnímání a myšlení „Textů rakví“ už nelze vrátit. Z této kinetické triády tvůrce – obraz – divák zbyly jen fresky. A to nepočítám, že jsme je někteří ještě na tiché (otázka jak osvětlené) zdi hrobu (tedy mimo kontextu rušné reality galerií) neviděli. Naopak, hromadně je vnímáme jako technické obrazy, svítící (!) na stěnách poslucháren a obrazovkách našich počítačů. Mají poruchy, jsou nehmotné a dají se „vypnout“. A tak vnímáme většinu staršího i soudobého umění. Problém, že vůbec nebyly určeny nám, radši ani neotevřu.

A k předsudku, že si „každý může dílo vykládat, jak se mu zachce“, dodávám mimo tvorby celého tohoto textu ještě krátké vysvětlení. Ano, jistě, může vnímat po svém, navíc to jinak ani není možné, ale výpovědí o tomto svém vnímání a zkoumání posílá zprávu „ze své hlavy“ k obrazu „o něm“. A tedy je to vizitka *jeho* mysli, protože to je *jeho* interpretační tvorba „nad obrazem“. Je to výpověď jeho porozumění a tedy nese pečeť jeho duchovní světlosti nebo temnoty. Právě totiž tak se tato hra hraje, proto někteří přesnější tvůrci interpretací nad

Obr. 2 Martin Honert: Fotografie, epoxidový odlitek, akryl na dřevě, 1993

díly jsou víc slyšet a hrají pak roli odborné veřejnosti.

Tedy vrátíme-li se k bodu, že forma není oddělitelná od obsahu a právě tímto „nesením“ totiž zpráva vůbec je, pak v *souhře* těchto aspektů o aktuální svět a „svět umění“ vzniká rys, podmínka, strukturní souvislost způsobující, že díky vyvolání těchto strategií ze světa umění náš objekt můžeme začít zkoumat „jako umění“. Je to signál na cestách úvah, že to tak vůbec bylo myšleno a že to tak má být i posuzováno; bude věcí dohody, jestli to tak bude i přijato, což se tento text snaží konkrétně prokázat. *„Medium is message“* (Mc Luhan).

V následujícím díle „Fotografie“ (obr. 2) budeme v této myšlence pokračovat a navíc sledovat záměrnou selekci situace vzpomínky do účinného zobrazení, jež „vzpomínání“ činí tématem. Budeme sledovat „zvýznamnění“ výběrem a dotkneme se tak podstaty tvorby. Tvorby jako záměrného výběru, kde *způsob* tohoto výběru a jeho nově vzniklá struktura jsou jeho kvalitou. Výběr považujeme za zásadní nejen proto, jak co bylo vybráno a proč, ale zejména pro úvahu, že význam těchto vybraných prostředků je utvořen o naše (i autorovo!) povědomí o těch, které vybrány nebyly.

Právě na tomto rozhraní – já vím, že autor mohl vybrat a nevybral, on ví, že já na to přijdu – vzniká to, že mu rozumím ve *společném* světě umění a posuzuji kvalitu a přesnost sdělení. A tím také autorovi důvěřuji, a proto vůbec budu pokračovat v dalším zkoumání, re-konstruování jeho díla, protože mě to *zajímá* a tudíž on *sděluje*. Proto „svět umění“ netvoří jen autoři, ale také vnímatelé. Netvoří totiž při re-konstrukci o nic méně než autor. Tvoří jen jinak. Tak vlastně „obraz“ tvoří a činí. Jsou agentem (Bartlová 2013, s. 63)[3]. Právě v tomto ověřování si „způsobu sdělení“ vzniká smyčka vnímatel – dílo – nepřítomný autor – svět umění – dnešek. Tímto jsme se ubezpečili, že autor záměrně a kvalitně konstruuje „zprávu“, dílo je hermeneuticky identické (Slavík 2001, s. 195), a teprve v tu chvíli nastupuje důvěra, že si poslechneme, co říká.

[3] Autorka v dalších souvislostech připomíná psychoanalytickou filozofii Jacquese Lacana. „Jeho výstižný diagram dvou protínajících se trojúhelníků znázorňuje skutečnost obrazu, možnou právě jen v proniku pohledu diváka a *pohledu* objektu: *jsme* totiž vždy jen právě do té míry, do jaké na nás někdo hledí. Pozorovatel je proto konstitutivní součástí obrazu, není jeho vnějším, nahodilým *divákem*, nýbrž nezbytným účastníkem, bez něhož obraz nemůže být“ (Bartlová 2013, s. 63).

To pojďme oddělit od pouhého prohlížení si pomalovaných objektů a ploch.

Právě toto rozhraní a jeho verifikace způsobují, že vůbec poznáme neobvyklé postupy (neobvyklé rozpoznáme „o známé“), jinak se „svět umění“ jeví jako snůška bizarností a libovůlí autorů, což je obvyklý názor laiků, ale ubezpečuji, že také teprve studujících mladých tvůrců a mladých učitelů tohoto oboru. Tím také podtrhuji důležitost tohoto úkolu ke zkoumání v jejich školení, a tím také tento moment zvýznamňuji pro obor výtvarná výchova.

Autor k dílu Fotografie píše: *Modelem pro toto třídimenzionální dílo byl diapozitiv ze sbírky mých rodičů. Diapozitiv vznikl v roce 1958 během příprav rodinného výletu do Španělska. Tento diapozitiv byl zamýšlen jako první, uvozující celý výlet. Scéna byla pečlivě aranžována a mohla by být pojmenována „Rodinné plánování výletu do Španělska“. V předváděných přípravách a těšení každý v rodině, kromě mě, pilně zkoumá mapy a knihy rozložené na stole. Ovšem já nerozumím této hře a hledím na fotoaparát, protože jsem byl tenkrát více zaujat touto „černou věcí“ položenou na kuchyňském příborníku, která vytvářela cizí vrčivý zvuk – zvuk samospouště. Při třídimenzionální realizaci této fotografie v roce 1993 jsem chtěl izolovat tento krátký kontakt mezi kamerou a mnou. Ostatní rodinní členové přestali být proto při této realizaci důležití. Figura malého chlapce byla nejprve modelována v hlíně, pak odlita do polyesteru vyztuženého skleněnými vlákny, později byla užita silikonová negativní forma. Ten samý proces byl použit ke zhotovení látky na stole. Nohy stolu a křesla jsou prefabrikáty. Malba na všech částech díla doplňuje vizuální efekty fotografie. Reprodukuje například tvrdé osvětlení, které vytváří ostře definované stíny na mé tváři, stejně jako barvy vybledlého starého snímku*.

Tedy jsme svědky selekce vzpomínky, která si umí vyvolat velmi konkrétní pocit „z tenkrát“ a ač „objektivita“ paměti k situaci říká, že bylo přítomno vícero lidí, můžeme se vzpomínkou různě „zacházet“ (Slavík 2001, s. 86), otáčet ji, promýšlet, vracet se k milým útržkům, nasvěcovat, vynechávat a vyvolávat dokonce pocity z pocitu. Autorem byl ze vzpomínky vybrán pouze most zírání: kamera – malý Martin, a ostatní bylo eliminováno. Autorem je také zvýrazněno, co je v díle poměrně složitě vytvářeno a co jsou prefabrikáty. Nebývá zvykem zvýznamňovat takové detaily z „výroby“ díla, ale jak vidíme, uvedou-li se, okamžitě proměňují naše přemýšlení o významu (proč ubrus byl vylit, ale nohy zakoupeny?).

Sledujeme přelévání strategií a tím vnímáme jejich jazyk, který se vymaňuje z pozice průhledného nosiče do pozice sledovaného jazyka, abychom pochopili, jak proměnil „zprávu“; a bezpečněji kráčíme po cestách, kde jazyky mluví, že mluví. Přelévání strategií probíhá po ose socha – fotografie – vzpomínka – plošnost – modelace v dvojdimenzionálním prostoru tvrdohlavě aplikovaném na třídimenzionální objekt. Jsou vytvářeny zdvojené účinky, které tematizují jak prostor, tak strategie fotografie, a odhalují tak vlastně chování médií. Jako bychom napsali červenou tužkou „toto napsala modrá tužka“. Myslíme tedy na to, jak fotka buduje pocit prostoru a způsob exprese (tvrdé osvětlení, definice stínů), protože tyto její strategie jsou nyní vystaveny na neadekvátním nosiči, který přeci vytváří své vlastní stíny a svou jinou expresi. Vidíme „do jazyka“ a uvědomujeme si již okřídlené, že totiž medium „je zpráva“.

Ernst Cassirer k pochopení toho, že jazyk proměňuje zprávu sebou nesenou, ale navíc si s původním zdrojem nemusí být ani „podobný“, protože využívá vazby svého vlastního výkladového kontextu (pravidla své verze, do jaké „nalil“ svět), píše: *„Místo požadované vnitřní podobnosti mezi obrazem a věcí nastoupil nanejvýš komplexní logický relační výraz, obecně intelektuální podmínka, kterou musí splňovat pojmy fyzikálního poznání. Jejich hodnota netkví v zrcadlení nějakého jsoucna, nýbrž v tom, co jako prostředek poznání vykonávají v jednotě fenoménů, kterou samy ze sebe teprve vytvářejí* (struktura tvoří). [...] *Přehlédnutí vzájemných závislostí je možné jen potud, pokud tyto pojmy spadají pod jednotné hledisko poznání* (kontext ohraničeného systému, pravidel). [...] *Předmět nelze pojímat jako pouhé „o sobě“ nezávisle na podstatných kategoriích přírodovědeckého poznání, nýbrž lze jej vyjádřit jen v těchto kategoriích, jež jeho vlastní formu teprve konstituují“* (Cassirer 1996, s. 18).

Z problematiky odlišnosti jazyků médií, ale také způsobu vzpomínek a vzpomínání Martin Honert dále vybírá úvahy o temporáliích jako konstituci, tedy vnitřním uspořádání. Upozorňuje tak na další významotvornou kategorii jazyků. Dílo „Model scény Létající třídy“ (viz bar. příloha, obr. 4) koncipoval podle dětské knížky Ericha Kästnera (publikována 1933). *Tento příběh o dvou soupeřících školních třídách a o smutných i krásných věcech z každodenního školního života zachycuje vánoční hru, kterou studenti píší a navrhují sami. Hra je nazvána „Létající třída“ a popisuje vizionářskou školu budoucnosti, ve které se zeměpisné vyučování proměňuje do výletu k místům, která jsou vyučována, k Vesuvu, k pyramidám v Gíze, k Severnímu pólu.* [...] *Lokalita zápletky je všude a nikde, odehrává se na zemi i na nebi. Dokonce charaktery postav jsou variabilní, mladé a staré, mužské a ženské. Minulost, přítomnost a budoucnost jsou přetaveny do jednoho času. Zápletka je akcelerována tak extremně, že se zdá, že vše probíhá najednou. V mé sochařské transformaci této knihy jsem zkusil zahustit tyto zápletky do jednoho obrazu, který může být vnímán simultánně.* [...] *Figury jsou konstruovány ze dvou částí, frontálně a zezadu, z vakuované formy polystyrenové tenké vrstvy. Pak byly pomalovány a montovány na úzké šedé podstavce. Pyramida a vulkán se zjevují na zdi, nad nimi visí letadlo v reliéfu, zatímco Severní pól jako odřezek z globu stojí v popředí figur.*

Čas a jeho způsob bývá zvýznamňován ve filmu a videu, také je o něm hovořeno v médiu fotografie, ale velmi se zanedbává v analýze obrazů a soch. Honert způsobem uchopení narace do statické instalace zaplétá různé příběhy, scény a časy. Média bývají odlišována na statická a dynamická, ale je to označení pouze doslovného toku času. Protože pohled lidského oka je tekutý (Hájek, in Hanáková 2008, s. 25, Aumont 2005, s. 45), je „tekutý“ i příjem obrazů a objektů. Protože vnímání probíhá v čase, mají i obrazy a další statické vizuály své temporálie a jak vidno, tímto doslovným zvýznamněním autorem můžeme opustit předsudky o statičnosti a „existenci najednou“ obrazů a soch. Odlišnost dynamických a statických médií nespočívá v tom, že jedna „čas mají“ a druhá „nemají“, ale jedna ho mají organizovaný autorem podobně jako v hudbě a druhá ho organizovaný autorem nemají. Tedy v prvních je způsob vnímání vtažen do významu díla, ve druhých, ač v čase „jsou“ (tvořena a vnímána), toto zvýznamněno není.

Otevírá se tak široké pole konstruování a re-konstruování významu a úvah v neuchopitelných mžicích (baroknízáblesky úžasu a smyslu startované *statickými* účelově nasvícenými, podsvícenými, nedosvětlenými obrazy a sochami), v nedokoukatelných dlouhých videích v současném výstavním prostoru, ve filmech, kde se nehne obraz, a naopak ve filmové avantgardě, kde v tříští byl příběh beznadějně dekonstruován (Jonas Mekas, DOX 2013).

Výtvarná výchova běžně pracuje s komixem, ale netěží ho důkladně v jeho temporálních možnostech – kolik jakých zahuštění děje a kolik jakých zoufalých mezer v ději je vizualizováno a jak? S videi pracuje málo, ale mohla by v době technologicky velmi dobře vybavených mobilů více pracovat s jejich dynamickými možnostmi. Prostě largo, andante a presto nebývá ve výtvarné výchově tematizováno, stejně jako nebývá zvýznamňováno to, co běžně vizuál používá – syntézu mnoha časů do jednoho vizuálu. Vždy se totiž jedná o komprimaci různých časů, protože různých úvah, a ty jsou vždy již syntézou. Obrazy jsou temporální komprimáty ve všech ohledech, tematických i formálních, jak ve fázi vznikání, tak ve fázi přijímání.

Za velmi vtipné v díle „Model scény Létající třídy“ Martina Honerta proto považuji vyjádření tohoto podivného komprimátu napříč všemi narativními prostředky ve zploštění provedení figur. V jejich složení ze zadního a předního dílu odlitého z formy. Těmto jako-čokoládovým – figurkám se prostě časově a prostorově neobvykle děje. A to už není „z textu“ Martina Honerta, to je z úvahy vnímatele. I proto považuji tento slovně-vizuální mix Martina Honerta za velmi vtipný a pro výtvarnou výchovu k analýze vhodný. Vnímatel přesně ví, kdy domýšlí koncept a záměr autora a kdy sám musí vyvozovat. Kéž by jen stín této důslednosti obsahovaly reflexe výtvarné tvorby.

Aparát pro tyto úvahy dodalo například přemýšlení Nelsona Goodmana (Goodman 2007, s. 21–84) a dlouhodobě je pomáhají zavádět do českého edukativního prostředí texty Jana Slavíka (Slavík a kol. 2013, v tisku), Jindřicha Lukavského, Marie Fulkové a dalších autorů[4]. Termín denotace, kam objekt odkazuje, tedy co jsem ve své kulturní infikovanosti rozpoznal, rozehrává vědomí neprůhlednosti skrytých, avšak obsah formujících prostředků, mého „znečištění“ dobou, věkem, znalostí a sociálními vazbami. Jen nějak socializovaný člověk rozpozná, co je „divadlo“, „letadlo“, „školní vyučování zeměpisu“ a jak je v této „verzi“ nesen svět.

Termín exemplifikace je pro naše obory naprosto zásadní, sděluje *jak* objekt je. Co na něm doslovně a nezávisle na subjektivní *interpretaci* vnímatele je, tedy co doslovně na objektu všichni dohodnutelně *vnímáme*: barvu, tvar, materiál, haptické kvality. Kategorie exemplifikace a denotace spolu neustále interagují. V našem příkladě tak, že neoddiskutovatelná zploštělost, která na objektu doslovně je, a je tedy příkladem, exemplem zploštělosti, se v denotaci záhy projeví „jako čokoládové figurky“ nebo „jako rozšláplá figurka“. To ovšem pro toho, kdo někdy viděl čokoládové figurky a tedy není třeba z Bornea, zatímco i na Borneu bude dále sdílitelná zkušenost rozšlápnutí či zploštění. Dalšími exemplifikacemi jsou materiály, tedy odlitek polyesteru, a barvy. Ty jsou ovšem nanesené „jako stíny fotografie“ a okamžitě proto sledujeme proměnu v denotační rovině, která je ale kulturně významová jen pro toho, kdo zná fotografii.

V této kategorii exemplifikace spatřujeme zásadní odlišnost „obrazu“, obecněji vizuálu a textu. Pak při započítání těchto doslovně uvedených příkladů (určitý, smyslově vnímatelný materiál, barva, tvar), které ale nesou význam, lze říct, jak jinak je obraz než text. Ale i text lze vnímat jako obraz, což se děje, připočítáváme-li do významu slova i způsob zápisu a kompozičního provedení, tedy v každém záměrném grafickém designu (plakát, grafická knižní úprava), majícím svého předchůdce v egyptských freskách a „mluvících páskách“ na gotických obrazech.

[4] SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; LUKAVSKÝ, J. 2009; SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. 2010; SLAVÍK J; CHRZ V.; ŠTECH, S. a kol. 2013.

Akcentujeme samozřejmě umění konceptu a v Čechách dílo Jiřího Valocha.

Proč je rozumné tyto kategorie používat? Oceníme je v následujícím oddělení toho, kde vlastně začíná *interpretace* a končí *vnímání* smyslově uchopitelných daností vizuálu. Tedy co z nezaměnitelných a jedinečných zkušeností právě tohoto vnímatele v jeho promluvě bude přitaveno neproniknutelně a spečeně do řeči o významu viděného objektu? Zde končí *vidím* a začíná *rozumím*. Toto rozhraní činí nemalé obtíže při stanovení toho, kdy je jaká interpretace vlastně interpretací (a není popisem!), kdy je dobrá a kdy je chybná. Všichni vidí tento objekt, ale jen někdo o něm mluví, interpretuje jej; a jen někdo to činí dobře a jiný špatně. To jsou přeci zásadní diskurzy pro reflexi výtvarného díla. To je proto zásadní část výtvarné výchovy, ale třeba i klauzur na vysokých uměleckých školách, a obecně při vnímání díla. Řeší to otázku, co si mám *pomyslet* nad těmito doslova sedmi šedými fleky? Je to Drtikolova fotografie. Co nad bílým čtvercem na bílém pozadí? Co nad žralokem ve formaldehydu?

Termín metaforické exemplifikace neboli výrazu pomáhá vytyčit důležité rozhraní, kdy na objektu doslovně něco je a vnímají to všichni (sluchem, očima, hmatem), a kdy je objektu nějak rozuměno, kdy je mu re-konstruován význam, protože předpokládáme, že když je to výraz, byl do něj záměrně nějaký význam strukturně uložen. Zde by si každý mohl pomyslet, že začne nepřeberný a bezbřehý subjektivismus výkladu díla, velmi komplikující život oboru, nebo zde začíná podle názoru jiných hluboké mlčení, které nyní ve šťastnějších galeriích a jejich turistických programech někdy chybí, protože obraz nelze bez ztráty dat *mluvit*. Ale vždy obraz vnímáme a vždy se ho snažíme *myslet*.

Tedy proto, že umění záměrně generuje mnohoznačné objekty a interpretuje v mnoha interpretacích, hrozí povšechný syntetický, ve své globálnosti nepřesný způsob udělování významu. Ale interpretační šíře, o které zde musíme uvažovat, vzniká mnohohlasem mnoha osobních, velmi *přesných* interpretací. Všechny mají být vrcholně subjektivní a zároveň vrcholně přesné i pro druhého. Hermeneuticky tak vybavené, že

dovolují vstup jak do struktury díla, tak do samotné interpretace. A šipka směru, a to zdůrazněme, je vedena ze zkušenosti vnímajícího k objektu na základě toho, co objekt svou strukturou *v naší mysli* rozehrává.

Tam, kde je předmět poznání uchopen poznávacími funkcemi, bude muset přistoupit určení oblasti ryzí subjektivity. *„Tato subjektivita se nevyčerpává v poznávacím pozorování přírody a skutečnosti, ale ukazuje se jako působící všude tam, kde je vůbec celek jevu viděn pod určitým duchovním, zorným úhlem a z něho utvářen“* (Cassirer 1996, s. 7).

Proč se tento druh reference jmenuje metaforická a proč exemplifikace? Metaforická proto, že není doslovná, ale spojuje smyslově uchopitelný rys na objektu (zploštělá figurka z předního a zadního dílu) s právě jím podchytitelným obsahem naší mysli. Něco jsou odkazy ke světu (denotace), něco složité pocity z našeho nitra (metaforická exprese). Tedy má jedinečná a s nikým jiným nevyměnitelná zkušenost s čokoládovými figurkami a hračkami a dvojdílnými slepenými věcmi (reference denotace) je odkazem k rozpoznatelným souvislostem „ze světa“. *Všichni* vidí dvojdílnost, ale *já* říkám „napětí malé destrukce, strojovitost slepu, neživého spojení, dělání z forem, formičkovitost, neorganičnost, aditivnost, ne-růst.“ A tato zkušenost je jakousi množinou různě pociťovaných malých zkušeností, omylů a zpřesnění, kterou si objekt na základě konkrétního příkladu přitahuje z *mé* mysli. Tedy byla rozezněna jinak nepřístupná a jindy nenamixovatelná syntéza „o figurkách, slepech, napětích, formičkách, neorganice“.

Syntetický kokteil pocitů podobný množině byl vyvolán Honertovým dílem a tento neuchopitelný objekt z mé hlavy (Slavík 2001, s. 90) nyní mohu pouze vyslovit, nakreslit (jinak hmotně vytvořit), zazpívat, či ukázat gesticky, a to je jediné, co pro sebe a svou vzdouvající se množinu neuchopitelností tekoucí k objektu mohu udělat. Nemáme víc symbolických jazyků, do kterých můžeme při komunikaci s druhým transformovat svůj vnitřní svět. Tedy tento nehmatatelný pocit, který dokud nevyslovím, nezazpívám, nenamaluji nebo nevyjádřím gesticky, sám ani pořádně nevím. To, co ale nakonec zvolím, bude transformace a jinakost a otisk mého „ducha“ v médiu.

Všechny zmíněné jazyky jsou umožněné naší znalostí fungování jednotlivých funkčních vazeb symbolických systémů. Každý z nich (verze hudby, verze slov, verze tvarů, verze gest) nějak ve svých vazbách, otázkách a odpovědích nese nově a jinak svět. Hudba se světa „táže“ jinak, on jí jinak odpovídá a jeho hudební verze ho nese odlišně od verze gest nebo tvarů. Jednotlivé jazyky se jednak odlišně „ptají“, ale pak také jinak ustavují vnitřní strukturu a jednotu, ve které se vše mění ve funkčních vazbách toho kterého média. To jsou důvody, proč jsou jednotlivé verze odlišné a stojí demokraticky vedle sebe. Budu-li zticha a budu-li objekt Martina Honerta jen myslet, budu používat inventář své mysli a budu dílo tavit do svých způsobů myšlení.

Metaforická exemplifikace tedy není *popis* díla, je to do slov pochytaný pocit a exprese, které si v nás dílo vyvolává. Doslovně zde stojí spojená figurka z předního a zadního dílu (exemplifikace). Moje mysl generuje *směrem k objektu* naborcenost, umělost slepu, figurkovitost, neživost, hračičkovitou jako-hru na těla, tedy dodává expresi, neboli metaforickou exemplifikaci, a všimněme si, jak téměř neodpojitelně od denotace.

Goodmanův slavný příklad šedého obrazu velmi dobře situaci analogicky do-vysvětluje: obraz je doslovně šedý, ale jen metaforicky smutný. A že je smutný, odpoví mé nitro používající kód slov k obrazu, protože obraz sám je jen shlukem šedých odstínů a musí přijít kulturně infikovaný vnímatel, aby rozpoznal šedá skaliska, šedé mraky a šedé moře (denotace) a řekl, že obraz je *smutný* (exprese).

V textu o díle „Model scény Létající třídy“ se nedočteme nic o budování prostoru tohoto díla. Autor jen píše, jak se rozhodnul pro zpodobení Severního pólu – odřezku glóbu jako třídimenzionálního objektu. Pro letadlo vybral reliéfní prostorový nosič, postavy zploštil. Text nevysvětluje, proč to tak autor zvolil, ani čeho tím dosahuje. Zde je opravdu nutné odpověď generovat ze samotného díla. Text a vizuál tedy vedou partnerský dialog, a tázání nad jedním zodpovídá druhý. Dílo vyjevuje pohled „do zákulisí“ dělání iluzí. Jako bychom byli pozvaní do lanoviště divadelní scény, kde veškeré reálné čelní jevení propadá do iluze kulis, nápovědních budek a celé té habaďůry, kterou známe pod pojmem divadlo. S otevřenými ústy *vidíme* odpovědi na otázky po „pravosti“ perspektivních a reliéfních klamů. Perspektivní „reálné“ jevení z boku odhaluje svou tvrdou účelovost a manipulativnost, své nečekané zkratky, kterým se tak podivují studenti večerního kreslení.

Perspektivní smířlivost a zdánlivá naivita čelního pohledu se nám představuje při pohledu z boku ve své nahotě – perspektiva (a reliéf) jako velmi statický, umělý, monokulární systém založený na nepřirozených zkratkách a komprimacích, který nepozorovaně dobovým nadužíváním zprůhledněl a lže o tom, že je „jakoby nic“ realitou. (Obr. 3) Divadlo

Obr. 3 Martin Honert: Model scény Létající třídy, pohled z boku, 1995

jako jevení, realita jako komprimát, umělá konstrukce jako „přirozený“ prostor. Je to jeden z nejvtipnějších komentářů ke klasickým akademickým postupům, které jsme v poslední době viděli. Samotným tématem je divadlo a jeho časové i charakterové zkratky.

Pro tuto vnitřní velmi důkladnou provázanost hodnotíme dílo Martina Honerta jako velmi kvalitní. Pro výtvarnou výchovu tedy vyjímáme zisky: zdůvodněná a re-konstruovaná vnitřní provázanost tématu a způsobu tvorby, doložená i v textu autora a nezpochybnitelně re-konstruovaná vnímatelem, je znakem „dobrého tvaru“ díla. Je tedy možné kvalitní dílo logicky a zdůvodnitelně obhájit slovy.

Mám zkušenost, že takto vedená důkladnější analýza budí rozpaky také u tvůrců (v prostředí umělecké vysoké školy). Někdy zaznívá, že takto zbytněle (prý) *racionálně* nelze dílo zkoumat. Je to však možné, jak dokazuji, je to mé plné právo, je to rozvrh mé mysli, která se nechce spokojit s tím, že přijme, co se za umění pokládá, ale chce si to zdůvodnit sama, a pak to slouží mnoha dobrým oborovým účelům. Abychom však neokradli exprese, protože ty nám stejně v hlavě utkví jako důvod a význam díla nejdéle, dodáme, že dílo působí z výše analyzovaných důvodů naivno-opuštěně, s němými nedořečenými gesty a výkřiky (medvěd). Šedé podstavečky dodávají atmosféru betlémových figurek a tato důkladně „omalovaná“ a „vybarvená“ naivnost plná ochotnických přehraných gest generuje pocit teskného smutku po dobách, co byly a už nejsou. „Zbytnělá“ analýza (jak někdy slýchávám) nestojí v cestě emocím a expresím, pocitům a nehmotným „jaksi“. Je naopak jejich zdravou protiváhou a umožňuje dílu mluvit, argumentovat, myslet a v případě nutnosti se obhájit.

Dílo „Santa Claus“ (viz obraz. příloha – obr. 5) je příklad, ve kterém se autor inspiruje sérií svých dětských kreseb a transformuje je do nové třídimenzionální formy. Objekt opatrně sleduje kontury kresby v jejím tvaru, ale modelace, barva, materiál a objemovost jsou nová řešení.

Poslední ukázka Honertova díla (viz obraz. příloha – obr. 6) je příkladem nalezené formy a materiálovosti, které by mohly reprodukovat typické efekty fotografické zvětšeniny, jako jsou rozmazanost či jasná viditelnost zrna. *Ve „Skupinové fotografii mých učitelů ze školy“ jsem užil figury v životní velikosti založené na fotografii. Dojmu reprodukce vysoce zvětšené fotografie bylo dosaženo nanesením transparentních vrstev obsahujících písek a skleněné granuláty, které zůstávají viditelné za slabou glazurou barev. Konečným záměrem nebylo vytvořit portréty specifických lidí, ale celkový pohled na fotografii jako dokument specifického období.*

Obě poslední díla jsou příkladem expozice jisté technické výbavy, která je obvykle průhledná a myslí se samosebou, že provází dílo. Charakteristiky dětské kresby a zrno a rozmazanost jako důsledek technického obrazu jsou „vystaveny“ našemu poli pozornosti jako „jazyk“ překládající svět, jak bylo již popsáno výše. Autorem, který také vystavuje způsoby a strategie fotografie a vyjímá je ze služebné pozice v exponovaný a zkoumaný obrazový systém, je Gerhard Richter. Co on řeší plošně, Honert domýšlí prostorově. Kolik nových obtíží tím musí vymyslet jinak, je nasnadě. Co s nevybarvenými plochami, které je ale nutné sochařsky pojednat? Jak zprostorovatět kresbu? Co bylo dítětem myšlené jako objemné a jak to dětská kresba vyřešila? Označující a označované si vyměnily pozice. Kresebnost a fotografičnost jsou přemýšleny ze sochařských pozic.

Výtvarná výchova a zisky vzniklé analýzou tvorby současného autora

Texty vznikající v kontextu tvorby mohou být chápány jako „znečištění“ svobodné řeči výtvarných prostředků, ale mohou být také významným vhledem do záměrů a úvah autora, což je pro výtvarnou výchovu, která si cení nejen výsledků, ale také procesu tvorby a klade důraz na komunikativní složku reflexe, velmi důležité. Mladý tvůrce nemusí (ani nemůže) svým textem tvorbu „zdvojovat“. Ale může texty napínat pole naší pozornosti pro význam vizuálu do nekonečných hranic, kam se nemůže se svou tvorbou nikdy vydat – například z prostorových nebo materiálových důvodů. Ty jsou ostatně často uváděny jako obtíž a diskvalifikují výkony ve výtvarné výchově. Neučí tak žáky koncipovat velkorysejší výtvarně zásadní projekty, jako například projekty budoucích architektů, tvůrců krajinných návrhů, úpravy měst, webových stánek, interiérů, návrhy designérů.

Obor si tak podvazuje přísun soudobých témat a špatně otevírá onu, pro naši aktuální situaci charakteristickou propletenost a změť reklamních, designových, politických, sociálních a jiných tlaků, které na vizuál působí a také ho tak „používají“. Text jako možnou součást tvorby proto navrhujeme v době „po konceptu“ jako tvořivou, prověřovanou a svobodně užívanou platformu. Těmito úvahami se snažíme rozpustit nemístné předsudky týkající se paralelně vedené řeči v jazyce tvarů a slov. Monodie ve výtvarných oborech prostě nechť není slušná či povinná. Polyfonie je možná, potřebuje-li to autor.

Jedná se totiž pouze o nevyjasněný názor, že text nějak cizopasí na výtvarné formě, nebo že ji „kazí“. Vždy se jedná o dvě odlišné transformace světa, které se vzájemně nasvěcují. Stejně jako věda chápe, že *„veškerá objektivizace, kterou může realizovat, je ve skutečnosti zprostředkováním, a zprostředkováním musí zůstat“*, jak připomíná Ernst Cassirer, výpověď se vždy musí realizovat v nějakém „jazyce“, a jeho interiér dodá vždy zvláštní logickou strukturu pojmům či tvarům, a pak nelze odmítnout důsledek, že rozdílnosti těchto médií musí také odpovídat odlišná skladba objektu, odlišný smysl předmětných souvislostí. Výtvarné nespadává v jedno s jazykovým, protože *„zahrnují v sobě vždy nějaké zvláštní hledisko kladení otázek, a jevy, jež jsou v souladu s tímto hlediskem, jsou podřízeny specifickému výkladu a formování.“* (Cassirer 1996, s. 18)

Výtvarná výchova je jeden z mála předmětů, kde tvorba není okrajovým produktem, ale její setrvalou součástí a náplní. Obecně lze říci, že tvorba je nalezení jednotného názoru na třísť předtím nesourodých útržků, nápadů, vzpomínek, myšlenek. Tato zceluj ící podřízenost mnohosti jevů nově nalezené jednotě je vlastně nalezení „dobrého tvaru“, jistého energeticky náročného uspořádání, které předtím nebylo a nyní autorovou invencí nastalo

v procesu hledání a poznávání. Je velmi důležité, že to byla jednota nastolená *jím*. Tak se svou tvorbou poznává, tak vidí, jak uvažuje, sleduje rozvrhy své mysli, a proto má tvorba tak integrující a sebepoznávající charakter.

Jednotlivosti se nejen postupně daří začlenit do nově utvářeného kontextu, ale toto nové prostředí způsobí, že se objeví v novém světle a důležitosti, a u kvalitní tvorby jsou použity účinněji, než jak o sobě dávaly vědět předtím, „ve všednosti". Tuto úvahu o tvorbě však lze posunout i do obecnější roviny, do roviny poznání.

„Podstatným cílem poznání se stává začlenění zvláštního do univerzální formy zákona či uspořádání. Jedná se o postupy objektivizace, jak povýšit individuální na obecně platné. [...] *Každá opravdu základní duchovní funkce má s poznáním společný jeden rozhodující rys, že totiž obsahuje původně tvořivou a nikoliv jenom napodobovací sílu. Nevyjadřuje pouze pasivně něco daného, ale obsahuje samostatnou energii ducha, jejímž prostřednictvím prostý výskyt jevu nabývá určitého ‚významu'* [...] *Nejsou to tudíž odlišné způsoby, v nichž se duchu něco o sobě skutečného vyjevuje, ale jsou to cesty, které duch sleduje ve své objektivizaci, tj. ve svém sebevyjevování"* (Cassirer 1996, s. 20).

Myšlením v tříští předtím nesourodého, avšak nějak zajímavého vzniká nová postupně se ustavující jednota, která vyjevuje způsoby úvah a funkce autorovy mysli při tvorbě a vnímatelovy mysli při re-konstrukci díla. Vyhledáváním přesností a souvislostí odhalujeme nová rozhraní předtím neodlišeného. Toto zpřesnění původních vztahů a funkcí probíhá tak, že každý prostředek, jazyk nebo strategie se stává tím, čím je, teprve tak, že se „v boji oproti ostatním" ustavuje jeho vlastní charakteristika, ale také důvod existovat a specifický způsob „nesení" světa. Uvažování o způsobu videa zpřesní naše vnímání temporálií obrazu. Čas v obraze promění naši citlivost pro procesy. Procesuálnost nás upozorní na odlišnou expresi průběhu kresby, její sledování zakládá význam pro gesto, gesto člení prostor na náš a cizí a vzniká celý trs nových úvah. Zakládají se nové jazyky a média a vznikají „světy" pravidel „o ostatní" a jejich následné porušování, a tak inovativní uchopení předtím již vyhasle všedního.

„Nejhůře jsme technice vydáni, když ji bereme jako něco neutrálního; neboť tato představa, jež je dnes obzvláště oblíbená, nás dělá vůči bytnosti techniky zcela slepými", říká Martin Heidegger. K vysvětlení toho, co myslí „bytností" používá analogii. *„Technika není totéž jako bytnost techniky. Jestliže hledáme bytnost stromu, musíme si uvědomit, že to, co prostupuje každý strom jakožto strom, není samo stromem, který by se dal nalézt mezi ostatními stromy. Podobně také bytnost techniky není nic technického.*[...] *Tážeme se po technice a chtěli bychom si tím k ní zjednat svobodný vztah. Vztah je svobodný, když se v něm náš pobyt (Dasein) otevírá bytnosti techniky. Budeme-li s bytností techniky v souladu, bude-li jí naše řeč odpovídat, budeme s to se dovědět, jak se technika vymezuje"* (Heidegger 2004, s. 7).

Techniku myslí tento autor šířeji, než jak ji v našem textu pro výtvarné účely chápeme, přesto v jeho úvaze proznívají i pro nás důležité souvislosti. Technika není neutrální, mění, co nese a mění i toho, kdo ji myslí. Myslí totiž jí a její způsoby zůstanou v jeho mysli jako vnitřní program. Výuka a používání jazyka, výtvarná tvorba, hudební činnost, tanec (myslíme symbolicky chápaný pohyb obecně), všechny tyto symbolické systémy aplikované činnostně mění náš interiér a navždy způsob našeho tázání se světa. Proto je výtvarná výchova nepostradatelný předmět.

Literatura:

AUMONT, J. (2005) *Obraz*. Praha : AMU.

BOURRIAUD, N. (2004) *Postprodukce.* Praha : Tranzit.

BARTLOVÁ, M. (2013) *Skutečná přítomnost. Středověký obraz mezi ikonou a virtuální realitou*. Praha : Argo.

CASSIRER, E. (1996) *Filozofie symbolických forem I. Jazyk*. Praha: Oikúmené.

DYTRTOVÁ, K. (2010) *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí n. L. : Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem.

GOODMAN, N. (2007) *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia.

HANÁKOVÁ, P. (ed.) (2008) *Výzva perspektivy. Obraz a jeho divák od malby quattrocenta k filmu a zpět*. Praha : Academia.

HEIDEGGER, M. (2004) *Věda, technika a zamyšlení*. Praha : Oikúmené.

KULKA, T.; CIPORANOV, D. (eds.) (2010) *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století.* Praha : FF UK.

PEREGRIN, J. (1999) *Význam a struktura*. Praha : Oikúmené.

SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; FULKOVÁ, M. 2010 „Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe" In *Pedagogika,* 60, 3–4, s. 223–241.

SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; LUKAVSKÝ, J. 2009 „Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu." In *Výtvarná výchova*, 49, č. 1, s. 11–17, RS 5096.

SLAVÍK, J. (2001) *Umění zážitku, zážitek umění*. I. díl. Praha : PedF UK.

SLAVÍK, J.; CHRZ, V.; ŠTECH, S. a kol. (2013) *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum.

WITTGENSTEIN, L. (1993) *Filosofická zkoumání*. Praha : Filosofický ústav AV ČR.

O autorce:

Doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D., pracuje na katedře dějin a teorie umění Fakulty umění a designu a na katedře výtvarné kultury PedF UJEP Ústí n. L. Zaměřuje se na otázky zprostředkování umění, teorie vizuálních oborů a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů.

katerina.dytrtova@ujep.cz

FLOW A ESTETICKÝ ZÁŽITEK V PEDAGOGICE

Flow and Aesthetic Experience in Pedagogy

Markéta Kvasničková (Karlíková)

Anotace:

Kdokoliv může mít potěšení z umění, ale toto potěšení v pedagogice souvisí s vědomým nebo podvědomým porozuměním dílu. Flow a jeho nedílná součást, smysluplná cílená činnost při tvorbě artefaktu, reprezentují kvality obou principů – porozumění i citového zaujetí dílem.

Klíčová slova: potěšení z umění, vizuální gramotnost, flow, umění dívat se.

Abstract:

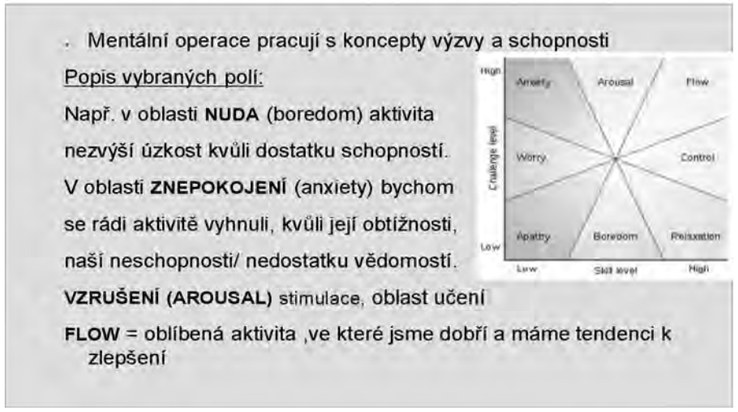
Anyone can enjoy art, but it may go hand in hand with conscious or subconscious understanding of an art work in pedagogy. Flow and its key component- self – rewarding, aimed activity – including creating an art work represents qualities of both principles.

Key words: enjoyment of art, visual literacy, flow, art of seeing.

Úvod

Povaha estetické zkušenosti je pro každého stejná. Je ale možné podpořit její výskyt? Někteří lidé se s výtvarným vzděláním setkají v kruhu rodiny, jiní jsou k němu vnímaví ve svém okolí a také ve škole. Škola zprostředkovává umění a studenti jeho zprostředkovanou formu přijímají; současně si také vytvářejí vlastní představu o tom, co považují za umění a případně kdy cítí, že jsou blízko estetické zkušenosti. V článku se pokusím použít pohledy na vizuální gramotnost v oboru výtvarná výchova, jak jsou srovnatelné podle teorie flow (dosud zkoumané převážně v americkém a italském prostředí), podle pohledů na dosahování výsledků studia v oboru, z podrobné studie provedené autorkou Uhl Skřivanovou (2011, s. 103–164) v českých a bavorských školách a použiji i postřehy, které zazněly k problematice ze slovenského prostředí na konferenci INSEA 2010. V článku také nastíním styčné body, které jsou společné podmínkám vizuální gramotnosti a flow. Obdobně jako schopnosti žáka při flow je u něj charakterizována i vizuální gramotnost.

Vizuální gramotnost, jak ji popisuje stručně v referátu Štofko (2010, s. 137), je definována jako schopnost/ kompetence žáka díky uvědomělé tvořivé činnosti



Obr. 1 Klíčové komponenty procesu flow

poznávat, chápat a kriticky hodnotit produkty vizuálního umění a vizuální kultury. Proč by pro studenty měla být estetická zkušenost zajímavá a přínosná? Její přitažlivost je v potěšení obecné lidské zkušenosti s potřebou zažívání znalosti a porozumění, které umění zprostředkovává (in Arnheim 1969, Cassirer 1957, Cziksentmihalyi 1978, 1990, Vasima 1982, Winner 1982).

Estetická zkušenost, kterou je možné srovnat v jejích kvalitách s flow (viz obr. 1), nabízí interpretaci po obsahové i formální stránce. Obsahem potěšení ve flow i estetické zkušenosti jsou potěšení smyslu, pocit řádu v umění, emoční harmonie, pocit přesahu každodennosti. Obecnými rysy flow je ponoření do práce, soustředění se na samotnou činnost více než na výsledek této činnosti, změněné vnímání času, koncentrace pozornosti, snížení pociťování úzkosti, využívání širokého spektra schopností. Pohled na flow jako naplňující činnost, ale také učení, nabízí otázku rozvoje: *Jakými prostředky je možné ze studenta vychovat člověka, který je tvořivý a schopný ocenit umění s odpovídající dávkou relevance po formální stránce?*

Důležitý je tedy rozvoj osobního potenciálu k tvorbě a současně systematické vzdělávání ve zvyšování vnímavosti k důležitosti jednotlivých artefaktů po obsahové, interpretační a kulturní stránce. Estetická zkušenost je přítomna, pokud se informace a působení výtvarného díla spojí s informacemi uchovanými pozorovatelem. Podle Štofka (in 2010, s. 138) je s estetickou zkušeností spojený tvořivý proces, vyvolaný systematickou psychodidaktickou prací se strukturou různých druhů psychických, didaktických a výtvarně-estetických procesů. Formální stránka procesu flow, tj. struktura estetické zkušenosti, je formou a prostředkem k uchopení dílčích součástí vzdělávání uměním spojeným s flow a estetickou zkušeností. Porozumění umění, možnost zvyšování schopnosti vizuální gramotnosti a podpora zájmu o umění jsou důležitými částmi výtvarného vzdělávání. V německém prostředí se jedná o naplňování kvalit tzv. obrazové kompetence, „Bildkompetenz" (Uhl Skřivanová 2008, s. 105–114). Je důležité, kdo je divákem umění a jaké jsou jeho schopnosti umění ocenit a vnímat. Mnoho procesů ve vnímání umění a jeho hodnocení je kulturně podmíněno a s věkem se mění.

Výsledkem estetické zkušenosti ve formální oblasti může být náhlé rozšíření pohledu, přepracování nebo srovnání dříve nabytých informací o uměleckých dílech, o daném historickém období, výtvarné technice atd. Estetická zkušenost může být závislá na vnějších okolnostech, od kterých se může prožitek odvíjet. V následující ukázce hovoří kurátor o zhlédnutí Picassova obrazu Guernica a o odlišném zážitku po jeho zhlédnutí v Madridu a Muzeu moderního umění v New Yorku (Cziksentmihalyi 1990, s. 121).

... *„Viděl jsem malbu v Madridu a možná to byla nejlepší malba, kterou jsem kdy viděl. A možná to bylo z části také kontextem, ve kterém jsem ji viděl. Vyjdete z muzea a Frankovy civilní stráže jsou na ulici a nosí střelné zbraně. A to mělo opravdu odezvu v kulturní situaci, kterou jsem v nikdy v Muzeu moderního umění neměl. Byla to jen malba, další malba. A toto byla opravdu výjimečná situace"* (Cziksentmihalyi,1990).

Obsahová stránka flow

Po obsahové stránce toto poznání doprovází radost, údiv a zvědavost. *Obsahová stránka zážitků může být různá, ale formální stránka, struktura estetické zkušenosti nebo flow je totožná u každého pozorovatele* (Cziksentmihalyi, M. 1990, s. 18). Stejně jako u flow se v estetickém zážitku setkávají centrální komponenty: prolínání pozornosti a vědomí zaměřeného na objekt zájmu (např. artefakt nebo vykonávanou zájmovou činnost, sport) a schopnosti pozorovatele (v případě artefaktu) se budou měnit vzhledem ke zvyšující se náročnosti posuzování obsahové stránky artefaktu. Pozornost bude nejvíce zaměřena, pokud budou vyváženy zvyšující se schopnosti a zároveň výzvy, před kterými pozorovatel stojí. Jeden z pozorovatelů studie zaměřené na popis estetické zkušenosti u profesionálů – kurátorů, uvádí tento typ pozornosti:

... *„Nic se k tomu nedá přirovnat. Jsem tím úplně zahalen. Tím myslím, že by v sousedství mohla vybuchnout bomba a já bych si toho ani nevšimnul. Nechám se předmětem tak unést, při pohledu na malbu na váze nebo studiem předmětu, jakéhokoliv, že si nejsem vědom, že zvoní telefon, nebo že někdo vešel do pokoje. Je to úplný únik"*(Cziksentmihalyi, M. 1990, s. 19).

Zároveň je ale flow popisováno jako zaměření se, které jeden z kurátorů studie popsal jako absorbující, spojující všechny smysly. Stejně tak se 75 procent respondentů studie shodlo na zaměření pozornosti jako spojujícím znaku estetické zkušenosti. [1]

Určit u každého pozorovatele, jestli se u něho bude vyskytovat estetická zkušenost s objektem, je nemožné. Jiné předpoklady reakcí na expozici se očekávají od studenta a jiné od profesionála, například kurátora. Na straně studenta je mnoho proměnných, které rozhodují o jeho připravenosti pro porozumění výtvarnému dílu. Zpracování artefaktu umělcem, zprostředkování díla kurátorem, případný komentář učitele. Dojmy získané z každého z těchto zdrojů mohou být odlišné. Jak uvádí Gordon Graham (Graham 2005, s. 81–81), umění nám může pomoci porozumět různým zkušenostem, jak vizuálním, tak i emočním, ale umění je na počátku tohoto procesu a zkušenost je na jeho konci. Je to ve skutečnosti dialog.

Forma estetické zkušenosti

Estetická zkušenost se odvíjí od čtyř základních bodů – percepční, emocionální, intelektuální a komunikativní složky. U všech osob, které popisují estetickou zkušenost, se objevila také jako důležitá složka možnost objevu. Často se jednalo o objevení vlastního potenciálu. Mimo obsahových, existenciálních faktorů, je důležité zvážit strukturální povahu estetické zkušenosti a flow. Estetická zkušenost se odehrává mezi divákem a uměleckým dílem, ale také zahrnuje třetí aspekt, který reprezentuje všechny percepční, emocionální, intelektuální a komunikativní faktory. Artefakt a zkušenost zážitku – vizuální stimulus a zpracování umělce spolu s kulturním zázemím, který podporuje určitou funkci formy estetického zážitku, jsou dva na sobě závislé póly zaměření pozornosti, mezi kterými se divák pohybuje. Důležitou roli zastává v estetickém zážitku znovu diskutovaná estetická distance. Při ní je důležité být si vědom hranice, na které se divák nesoustředí příliš na vlastní prožitky, ale ani na technické charakteristiky a soudy o artefaktu. To popisuje Zuska (2001, s. 53) jako poddistancování a předistancování.

I když detaily, které umožňují estetickou zkušenost, jsou různorodé, tak zažívaná konečná kvalita, přítomnost estetické zkušenosti, je stejná. Proto je možné a žádoucí použít velké různorodé množství postupů, jak k estetické zkušenosti nebo flow dojít. Proto i učitel by si měl být předem vědom, jakými prostředky může v každé hodině disponovat, aby žádoucího výsledku dosáhl. Tímto způsobem je možné předat podněty potřebné k ocenění vzdělávání v umění tak, aby bylo oceněno. *Teorie výuky umění se do praxe může dostat jen tehdy, když ji praktik vezme za svou, když ji intelektuálně zvládne a výběrově ji aplikuje „jmenovitě do toho úseku pedagogické práce, který byl aktuálně vykonán, a v tom kontextu, který k němu patří"* (Slavík 2003, s. 203). Pokud tedy budeme sledovat tři obsahové domény RVP ZV z roku 2007

[1] Cziksentmihalyi, M. 1990, s. 19.

Barevná obrazová příloha k článku
VÝTVARNÁ VÝCHOVA A MARTIN HONERT, AUTOR VYUŽÍVAJÍCÍ VIZUÁL I TEXT

Obr. 1 Martin Honert: Dětská křížová výprava, instalace, přední postavy v životní velikosti, 1985–87

Obr. 2 Martin Honert: Ministranti, akryl na polystyrenu, 70 x 27 x 40 cm, 1989

Obr. 3 Martin Honert: Oheň, olej na polyuretanu, 190 x 220 x 200 cm, 1992

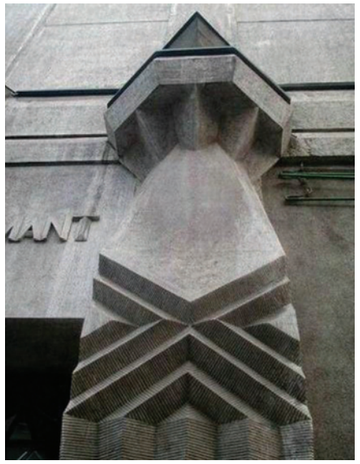
Obr. 4 Martin Honert: Model scény Létající třídy, 1995

Obr. 5 Martin Honert: Santa Claus, kolorovaný polyuretan, drát, 2002

Obr. 6 Martin Honert: Skupinová fotografie mých učitelů, životní velikost, kolorovaný polyuretan, 2012 (postava vpravo: autor Martin Honert)

Barevná obrazová příloha k článku
UMĚNÍ, ARCHITEKTURA, BYZNYS – rozpor nebo symbióza?

Obr. 1 Budova S. V. U. Mánes u Masarykova nábřeží, současný stav



Obr. 2 Budova Diamant, Spálená ul., Praha 1, architektonický detail

Obr. 3 a, b Budova Main Point, Praha 8 – Karlín, atelier DaM, ach. R. Doležal a P. Malinský, 2011

Obr. 4 Přebal knihy TROJICE – katalog výstavy. Grafický design Ivan Exner, 2013

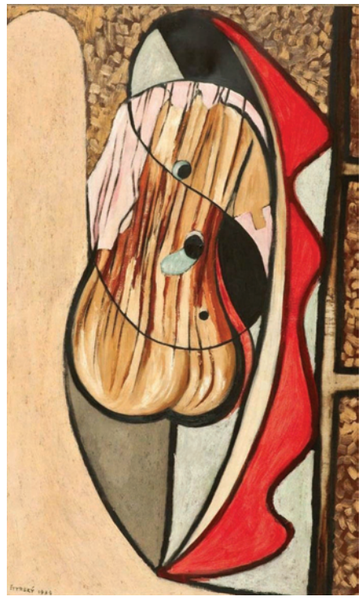
Obr. 5 Norbert Grund: Galantní scéna, olej na plátně, 27 x 33 cm, 1755.

Obr. 6 Michael Rittstein: Cihlou II (detail), kombinovaná technika na plátně, 140 x 120 cm, 2010

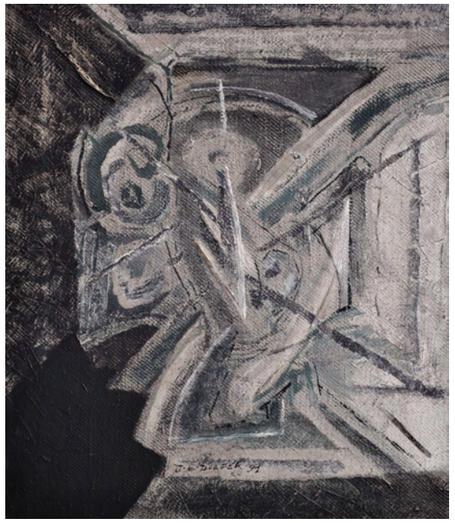
Obr. 7 Karel Purkyně: Dudek, olej na plátně, 30 x 24 cm, kolem 1860

Obr. 8 Jan Smetana: Pohled z pařížské kavárny, olej, 87 x 112 cm, 1947

Obr. 10 Jaroslav E. Dvořák: Poutník, olej na plátně, 140 x 250 cm, 1996



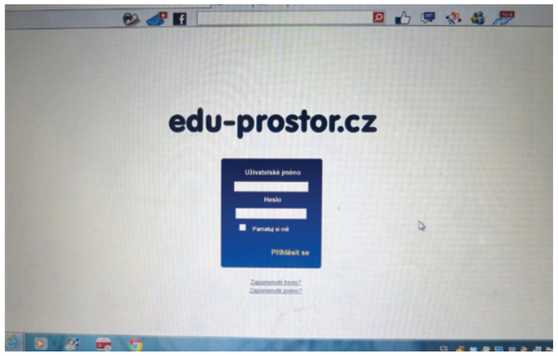
Obr. 9 Jindřich Štyrský: Náhrobní kámen, olej na plátně, 116 x 71 cm, 1934



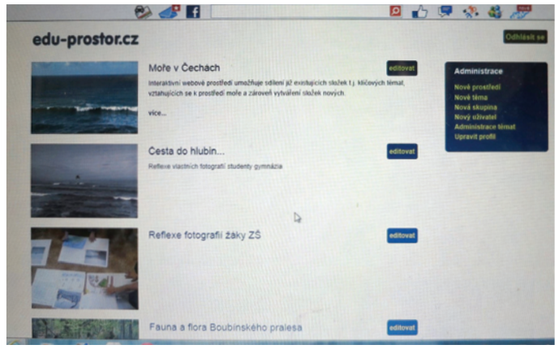
Obr. 11 Jaroslav E. Dvořák: Ukazatel, olej na plátně, 55 x 45 cm, 1991

Obr. 12 Jaroslav E. Dvořák: Prostoupení, kombinovaná technika, 200 x 150 cm, 2013

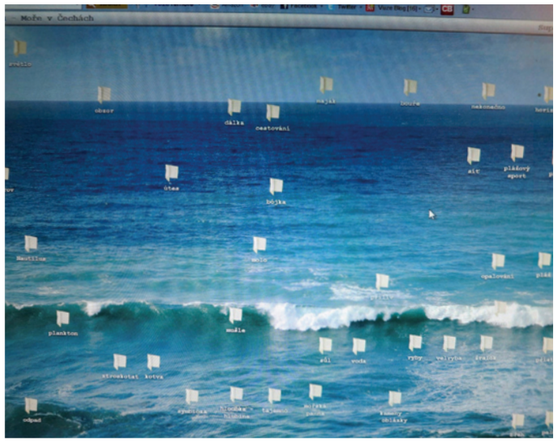
Barevná obrazová příloha k článku
WWW.EDU-PROSTOR.CZ
INTERAKTIVNÍ WEBOVÉ PROSTŘEDÍ PRO ROZVOJ INDIVIDUÁLNÍ PŘEDSTAVIVOSTI A TVOŘIVOSTI



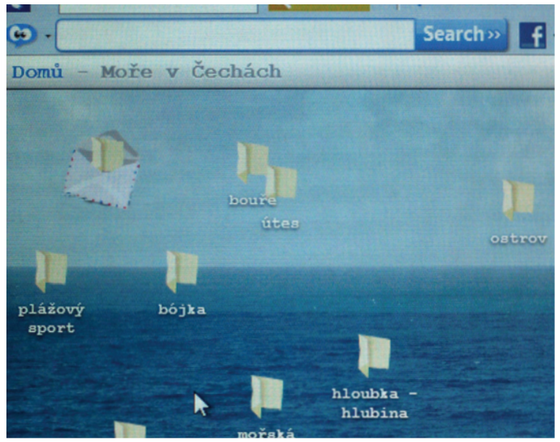
Obr. 1



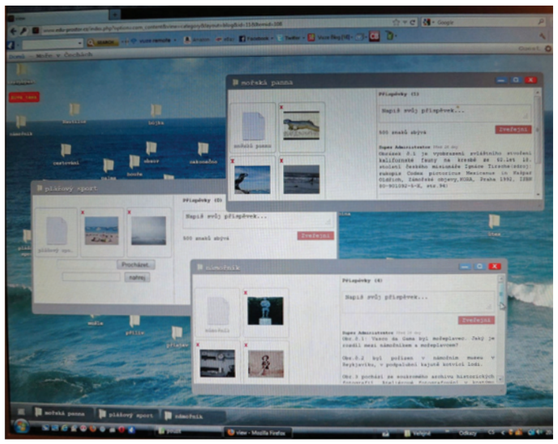
Obr. 2



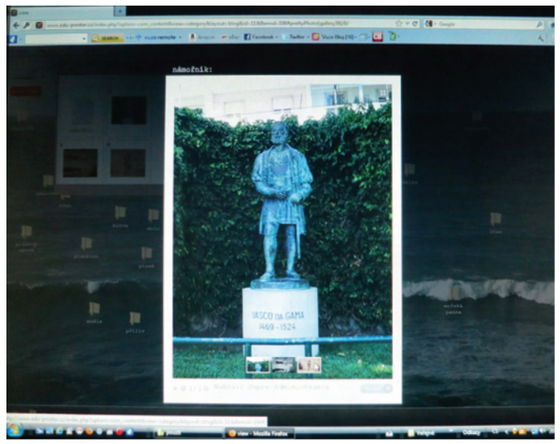
Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6

v oblastech rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků, zjistíme, že učitelé nemají ujasněn význam didaktických kategorií, a tak místo učiva často uvádějí cíle výtvarné edukace či její efekty, konkrétní úkoly nebo náměty. *Shoda s RVP byla v řešení výtvarného problému jako obsahu učiva. Opomíjeny byly v přehledu obsahu učiva u učitelů obsahové domény ověřování komunikačních účinků* (Šobáňová 2012, s. 404–427).

Reálným předpokladem ale asi nikdy nebude masovost dopadu nebo alespoň snahy o úspěšné vzdělávání žáků, lidí v oboru umění obecně. Vzhledem k náročnosti na pozornost a získávání schopností v daném oboru mají v každodenním životě přednost všední starosti a krátící se doba, kterou člověk takovým rozjímáním může trávit. Tím by získalo římské přísloví *Ars longa, vita brevis* novou možnost výkladu. I když citát odkazuje z Hippokratova textu[2] na umění a řemeslo lékařské, má své paralely i v přínosu, které může předat vnímání estetických hodnot. Zároveň s ohledem na vzdělanost a kulturu by žádná doba potřebu vzdělanosti v umění a kráse neměla podceňovat. Pro přehlednost shrnuji možnosti výzev, které může ve flow učitel žákům zprostředkovat:

Výzvy podporující estetickou zkušenost a flow ve výtvarné výchově:

- studium formální struktury díla
- emocionální odezva na dílo
- intelektuální a myšlenkové odkazy spojené s dílem
- umělecko-historické souvislosti biografické odkazy
- možnosti komunikace, kterou dílo otevírá, vzhledem k dialogu s tvůrcem, jeho dobou a diváky

Podle prof. Cziksentmihalyiho (Cziksentmihalyi 1990, s. 180) se člověk podle svého věku a zkušeností postupně ve vnímání estetické zkušenosti rozvíjí. *„Zdá se, že mnoho lidí je nejdříve přitahováno vizuální stránkou formálních kvalit objektu, jako je neobvyklý výrazný tvar nebo pestrá kombinace barev. Bibliografické odkazy a emoční obsah jsou často druhým krokem. Intelektuální výzvy jsou obvykle objeveny později a mnohdy bezděčně. Někteří lidé jednoduše vzdorují používání intelektuálních schopností, aby objekty popsali, snad ze strachu, že by historické nebo sociologické poznatky zasahovaly do smyslových interakcí a rušily soustředění nutné pro udržení oné zkušenosti. Z toho usuzují, že intelektuální přístup je neslučitelný s opravdovou estetickou zkušeností.“*

Do podobné úvahy o střetu obou dimenzí reakcí na umělecké dílo se pouští také J. Elkins (2007, s. 80). Schopnost být otevřený k novým dimenzím pohledu a vnímání uměleckého díla může být totožné se schopností získat přehled a vzdělání ve výtvarném umění. Sice schopnost orientace v umění není ve svém procesu srovnatelná se zavedenými postupy vzdělávání po obtížnějších krocích, jako například v matematice, ale metodický pohled na výuku schopnosti ocenit strukturu estetické zkušenosti by mohl vykazovat podobné rysy. Flow a jeho teorie je lépe metodicky aplikovatelná na předměty vykazující potřebu postupné posloupnosti stále obtížnějších úkolů. To u estetické zkušenosti a metodiky výtvarného umění

[2] Dostupné z http://en.wikipedia.org/wiki/Ars_longa,_vita_brevis (05/05/2013)

Kritéria Estetické zkušenosti	**Kritéria Flow. Prožívané pocity a stavy.**	**Pozorovatelné Znaky flow. Chování žáka.**	**Aplikovatelné Metodické postupy.**	**Zkušenosti a zaměření různých cílových výstupů Např. RVP**
Zaměření pozornosti na objekt	Splývání akce a vědomí.	Pozornost je zaměřena na aktivitu. Žák nevěnuje pozornost okolí.	–	Kompetence diferencovaném vnímání (V. U. S. 2010, s. 126)
Pociťovaná svoboda. Odpoutání od závazků minulosti a budoucnosti.	Limitované pole vlivu stimulů. Vědomí minulých a očekávání budoucích zážitků není důležité.	–	–	Smyslové vnímání a schopnost estetické distance. (V. U. S. 2010, s. 126, Zuska 2001, s. 53)
Odpoutání od afektu. Rušivé a stimulující objekty jsou emociálně vzdálené.	Ztráta ega. Ztráta pociťování ega jako zdroje nejistoty a přesah jeho hranic.	Zvýšená sebedůvěra. Otevření se možnosti experimentovat.	–	Kompetence sebeuvědomění jako základní na českých gymn. (V. U. S. 2010, s. 126)
Aktivní objevování. Aktivní objevování sil a jejich poměřování s okolním prostředím.	Kontrola nad činností. Schopnosti při dané činnosti jsou vyšší než možné výzvy, nebo alespoň dostatečné.	Zvídavost.	Schopnost vytvářet osobní projekty, utvářet si osobitou představu o oboru, daném problému učiva.	Kompetence porozumění výtvarnému dílu, strukturální, deskripce a komparace RVP bavorských škol (V. U. S. 2010, s. 135)
Celistvost. Pocit osobní integrity a sebe-expanze.	Jasné cíle, jasná zpětná vazba.	Spokojenost a pocit smysluplnosti při a po zvládnutí úkolu.	–	Klíčové kompetence českých studentů, komunikace, reflexe a sebevyjádření (V. U.S. 2010, s. 134)
–	Autotelická povaha činnosti. Činnost se stává sebenaplňující, vnitřně uspokojující.	Soustředění na danou činnost, vysoká vnitřní motivace.	–	–
–	–	–	–	Kognitivní, vytrvalostní a cíle zaměřené na vytrvalost-bavorská gymn. (V. U. S. 2010, s. 135)

Tabulka

nelze plně použít právě kvůli rozdílnosti obsahové a formální stránky, se kterými předmět výtvarné výchovy pracuje. Zároveň povědomí jak o obsahové, tak i formální stránce oboru je důležité, protože bez schopnosti rozpoznat možnosti obsažené v uměleckém díle by byla zkušenost s dílem pouze povrchní. Zároveň je těžké přivést člověka k zážitku z něčeho, k čemu nemá vztah, nebo pro to nemá dodatečně rozvinuté schopnosti.

Tvořící žák, případně umělec má nosný obsah svého artefaktu v rukou. Měl by se ptát: Proč je tu tento artefakt? K čemu může posloužit? Učitel, kurátor, vedoucí výtvarné dílny, ten, kdo artefakt poskytuje divákovi, je zprostředkovatelem odkazu a jeho estetické hodnoty. Pokud člověk odejde z muzea nebo galerie s pocitem radosti, plný otázek nebo naopak klidu, tak byl odveden dobrý kus práce. V tomto těžko uchopitelném pocitu jsou obsaženy pocity estetického zážitku a flow. Intuitivní porozumění, určitá znalost a její prohloubení, které doprovází zájem, objevování, učení a zlepšování schopností. Je to proces dozvídání se o umění po formální a obsahové stránce; stejně jako flow je i toto poznávání složeno z postupných kroků a výsledkem procesu nemusí být flow samotné.

Je dobré srovnat průběh a výsledný dojem z procesu s tabulkou srovnávající úrovně schopností a výzev (obr. 1). Je zde mnoho důležitých kroků k tomu, aby si člověk osvojil určitou schopnost a naučil se rozpoznávat a využívat výzvy daného oboru – podle zmíněné formální stránky, strukturální části estetické zkušenosti. Takové aktivity se dají připodobnit k myšlenkové mapě. Novak (2008, s. 15) vysvětluje důvody pro použití myšlenkových map ve vzdělání a v sociálních vědách. *„... protože smysluplné učení je mnohem jednodušší, když do něho zahrneme koncepty nebo prekoncepty do širšího, více shrnujícího rámce. Tyto rámce a konceptové mapy by měly být hierarchické. Mentální mapa může být stopou, stupněm našeho stavu vědomí v určitém čase, ale role mentální mapy tím určitě nekončí.“* Celkově může myšlenková mapa ukázat na průběh přemýšlení o problému a naší individuální cestě k jejímu řešení, jehož průběh je tím poodhalen i jiným osobám. Tím se může učit i někdo další.

Shrnutí

Flow v pedagogice spojuje radost, vnitřní motivaci a zaměření pozornosti ve formě estetického zážitku. Splněním jeho „technických“ kritérií, tj. zvyšujících se výtvarných a jiných schopností žáka a současně požadavků na něj, by měl student dojít spolu s učitelem k ideálním podmínkám učení. U fenoménu flow je důležité rozlišit dvě složky – již zmíněnou formální „technickou“ stránku a stránku obsahovou, vztahující se k rozvoji tvořivosti, vnímání a emočnímu prožívání.

Formální stránka flow má blízko k pojetí estetické zkušenosti, jež rámcově vycházejí ze zvyšující se schopnosti ocenit umění. Toto zvýšení se týká zlepšení produkce ve výtvarné výchově, ale s ohledem na věk studentů také myšlenkového a estetického pochopení artefaktů jako součásti kultury. Proto by měl učitel používat co nejširší spektrum prostředků odkazů na kulturní souvislosti, ale zároveň také podporovat osobité pojetí emoční stránky obsahů díla. Učitelé se podle sledování efektivity vlivu RVP více soustředí na řešení výtvarných problémů a (v českých gymnáziích oproti bavorským) zahrnují do výuky rozvoj emočního vyjádření oproti ověřování komunikačních účinků díla. Tím studenty ochuzují o rozvíjení schopnosti kategorizace a rozvoje obecného estetického cítění.

———

Literatura:

CZIKSENTMIHALYI, M. *The Art of Seeing, An Interpetation of the Aesthetic Encounter*, J. P. Getty Museum USA 1990, 230 s. ISBN 0892361565.

ELKINS, J. *Proč lidé pláčí před obrazy*, Academia, Praha 2007, 368 s. ISBN 978-80-200-1509-9.

GRAHAM, G. *Philosophy of the arts: an Introduction to Aesthetics.* Routhledge 2005, 251 s. ISBN 978-0-415-34979-6 (paperback).

Dostupné z: http://www.inflow.cz/nastroje-vizualizace-informaci-jako-soucast-kurzu-informacni-gramotnosti-cast-iii (05/05/2013)

Kolektiv Vizuální gramotnost. Sborník k symposiu INSEA 2010 PdF UHK a UK PedF ISBN 978-80-7290-487-7.

NOVAK, JOSEPH D.; GODWIN, D. B. *Learning how to learn.* New York : Cambridge University Press 2008, 199 s. ISBN 978-0-521-31926-3.

SLAVÍK, J. Několik poznámek k úvodníku Josefa Valenty „Potřebujeme didaktiku teorie?“ In *Pedagogika* 53, č. 2, rok 2003,s. 202–205.

ŠOBÁŇOVÁ, P. „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. In. *Pedagogická orientace* 2012, roč. 22, č. 3, s. 404–427.

ŠTOFKO, M. Psychodidaktika a její aplikace v procesuální výtvarné výchově na slovenských ZŠ, In kol. *Vizuální gramotnost.* Sborník symposia INSEA 2010 PdF UHK a UK PedF ISBN 978-80-7290-487-7.

UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií.* 1. vyd. Brno : Paido, 2011, ISBN: 978-80-7315-228-4.

UHL SKŘIVANOVÁ, V. Obraz jako prostředek k získávání kompetencí. In Vančát, J. (ed.). *Péče o obraznost: sémiotické přístupy k výtvarnému umění a ve výtvarné výchově: symposium České sekce INSEA*, 2008. ISBN 978-80-904268-0-1.

ZUSKA, V. *Estetika, úvod do současnosti tradiční disciplíny.* Praha : Triton, 2001, ISBN 80-7254-194-3.

ZUSKA, V. *Mimésis-fikce-distance. K estetice XX. století.* Praha : Triton, 2002, ISBN 80-7254-285-0.

O autorce:

Mgr. Markéta Kvasničková (Karlíková) je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, obor VV–AJ a v současnosti studentkou 5. ročníku externího doktorského studia na katedře výtvarné kultury PeF UJEP v Ústí n. L. T. č. je na mateřské dovolené a vykonává volné povolání lektorky.

markuschka@yahoo.com

WWW.EDU-PROSTOR.CZ INTERAKTIVNÍ WEBOVÉ PROSTŘEDÍ PRO ROZVOJ INDIVIDUÁLNÍ PŘEDSTAVIVOSTI A TVOŘIVOSTI

www.edu-prostor.cz – an interactive web-based environment for the development of independent thinking and creativity

Alena Kotzmannová

Anotace:
Projekt je navržen jako interaktivní webové prostředí, která má rozvíjet myšlení studentů o významu pojmů a symbolů. Jedná se o vytvoření prototypu aplikace, umístěné na webových stránkách, na jejímž doplňování obsahů se spolupodílejí studenti. Téma může každý pedagog měnit za pomoci přístupových hesel a použít tak aplikaci ke své výuce.

Klíčová slova: sdílené prostředí, interaktivní výuka, nové téma, individuální představivost a tvořivost, komentář, obraz vs. popis.

Abstract:
The project, as it is called an interactive web-based environment, is meant to help develop student's thinking about the given topics. It is a prototype of creative interdisciplinary application, located on a web page, where the students help fill in the content. The application is meant to be a tool for teachers, who can designate a subject through the use of a user password. The project is supported by GA UK 253–117 (Faculty of Education / Charles University in Prague).

Key words: shared web-based environment, interactive teaching, new theme, independent thinking and creativity, commentary, image vs. description.

Tento internetový projekt má experimentální charakter, využívající mezioborové spolupráce řešitelského týmu (hlavní řešitel: Alena Kotzmannová, MgA., spoluřešitelé: doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D., grafický designér Mgr. Martin Vančát v externí spolupráci s webovým designérem MgA. Michalem Mariánkem). Projekt je financován v letech 2012 a 2013 s podporou GA UK, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Východiska

Důvod, proč jsme se zabývali návrhem a realizací tohoto projektu, vychází z pedagogických praktických zkušeností. Projektem poukazujeme na problém současného vzdělávání, z něhož vyplývá, že studenti nedostatečně zapojují vlastní kreativní uvažování. Cílem tohoto projektu je tedy rozvoj individuální představivosti a tvořivosti studentů a nová forma reprezentace učiva pro pedagogy. Vycházíme též z teorie pedagogických znalostí L. S. Shulmana, který se zamýšlel nad tím, co se člověk učí, když se učí vyučovat. Pod jeho vlivem se široký proud kognitivní psychologie a současných pedagogických badatelů v kulturním vzdělávání začal více opírat o kategorii obsahu a přinesl nové impulsy v oborových didaktikách (např. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D.; Janík 2004, 2012).

Projekt též navazuje na v současnosti diskutované téma mezioborové spolupráce a využití umění v pedagogickém procesu, a to v souladu s konceptem A/r/tografie (autorky Rity Irwinové, působící na University of British Columbia ve Vancouveru), který představuje různorodé role Umělce (Artist), Výzkumníka (Researcher) a Učitele (Teacher) ve společném prostoru výzkumné činnosti. *„Umělec* zde představuje někoho, kdo *předvádí* a ztělesňuje kreativní a kritické bádání, *Výzkumník* je ten, kdo *provádí* výzkum ve vztahu ke kultuře komunity vědců a *Učitel reaguje* způsoby, které vtáhnou další osoby do uměleckého bádání a vzdělávacího procesu“ (Irwin & de Cosson 2004, citovaní Sullivanem 2006, s. 20).

Postup při realizaci

Modelovým pracovním prostředím je téma „Moře v Čechách“, záměrně zvolené pro rozvoj individuální představivosti. Vycházíme ze situace, že faktická nepřítomnost moře ve vnitrozemí o to silněji podněcuje naše představy o tomto fenoménu. Hlavní okno aplikace vizuálně simuluje plochu počítače, na níž je téma roztříděno do složek – jednotlivých „klíčových hesel“. Složky jsou dále rozvrstveny do podskupin: obrazové, textové a živé vrstvy komentářů, které jsou průběžně naplňovány materiály, a jejich obsah je výzvou pro rozšíření dalšími uživateli. Vzniká tak „aktivní vrstva“ materiálů, na jejímž základě se rozvíjí výklad tématu individuálně i kolektivně. Kombinace obrazu-symbolu, popisu symbolu a příkladů jeho vazeb na další zdroje, které je možno doplňovat, jsou základem tvůrčí povahy projektu. Předpokládáme, že vyčleněním nových prvků nebo kategorií, anebo novou kombinací dobře známých kategorií pomocí nového pojmenování můžeme dojít k nečekaným souvislostem.

Interaktivní webové prostředí umožňuje každému přihlášenému uživateli (např. studentům, jednotlivým řešitelům pracujícím v týmu atp.) sdílet obsahy již existujících složek a zároveň vytvářet složky nové. Název složky představuje zpravidla klíčový pojem, navržený ve vztahu k hlavnímu prostředí. Jednotlivé pojmy = témata se vytahují z ikony obálky v levém horním rohu

a rozmisťují se na pozadí pracovní plochy. Každý uživatel si tak vytváří vlastní konfiguraci pracovního prostředí, které navíc dovoluje pracovat současně ve více otevřených složkách. Pokud je vytvořena složka nová, zobrazí se ostatním uživatelům červená ikona „nové téma“ v levém horním rohu. K obrazovým a textovým obsahům je možno připojovat vlastní komentáře, nebo vkládat nové fotografie. Vzniká tak sdílený prostor, v kterém se společně vytváří výklad tématu v širokém názorovém spektru a usnadňuje tak jeho výuku.

Po odhlášení se každému uživateli automaticky ukládá vlastní nastavení, tj. rozmístění složek na pracovní ploše, tak jak byly naposledy použity, které umožňují tak snadnou návaznost v započatém řešení.

Na realizaci modelového tématu „Moře v Čechách“ spolupracovali v počáteční fázi (sběr dat) studenti Rakouského gymnázia v Praze, v rámci pedagogického projektu v předmětu Výtvarná výchova. Výchozí seznam „klíčových hesel“ je tedy sepsán studenty a obsah složek je průběžně doplňován. Nejedná se o kvantitativní přístup, ale o kvalitativní uvědomění si vazeb mezi informacemi. Každý přidaný materiál tedy musí obsahovat osobní komentář o důvodu výběru. Jak uvádí rakouský vědec Konrad Liessmann, problémem současné generace studentů je „surfování“ po povrchu informací. *„V hlubinách internetu se skrývají možnosti rešerše, které využije jen naprostá menšina studentů, stojí to zkrátka příliš námahy“* (Liessmann, *Respekt,* 2010, č. 41, s. 34–35).

Projekt studenty k hlubšímu studiu záměrně nenutí, avšak vyzývá k zapojení vlastní představivosti pro kreativní uvažování nad vazbami mezi informacemi. Volným pohybem po ploše stránky skryté vazby přirozeně vyvstávají. Sekundárně pak tento „dobrodružný“ přístup motivuje k hlubšímu zkoumání.[1]

V kontextu přípravy interaktivního projektu nás též zajímalo, jak děti mladšího věku reagují v oblasti metafory na obraz moře jako simulovaný interface. V rámci projektu MOŘE, realizovaném ve spolupráci s Mgr. Jindřiškou Obermajerovou na ZŠ Donovalská v Praze 4 (listopad 2012), jsme se zaměřili na testování tohoto tématu. Struktura vyučování se odvíjela s použitím nových médií od prvotního sledování obrazu moře na velkoformátové interaktivní tabuli, přes poslech zvukového záznamu poslepu až k postupnému „vymazání“ původního počítačového vjemu, a to zaměřením na specifické úkoly stimulující individuální fantazii, tvořivost, paměť, vyprávění příběhů a řešení vztahů obraz vs. text (viz bar. příloha – obr. 1–3). Obraz jako interface podrobně zkoumá Lev Manovich a dochází ke zjištění, že funguje jako koncept obecně, aniž by musel být interaktivní. V rozsáhlé studii *The Language of New Media* (Manovich 2002) vysvětluje návaznost nových médií na „stará média“ (tištěnou stránku či biograf). Poukazuje také na skutečnost, že v 90. letech se „kulturní role“ počítače výrazně změnila. Z pouhého nástroje, simulujícího především funkci psacího stroje, se stalo médium – jakýsi univerzální přístroj používaný autory k produkci kulturních obsahů, které poté, co byly vytvořeny, jsou zároveň adekvátně uloženy a distribuovány (jako tištěná stránka, film, fotografický tisk nebo elektronický záznam). Veškerá kultura, minulá i současná, se tak jeví jako „přefiltrovaná“ počítačem, s jednotlivým HCI – human-computer interfacem.

Termín *human-computer interface* (HCI) metaforicky představuje cesty, jimiž prochází uživatel v interakci s počítačem. Zahrnuje jak fyzické vstupy a výstupy skrze prostředky jako je monitor, klávesnice či myš, tak rovněž reprezentuje metafory užívané při konceptualizaci způsobu organizace dat. (Například interface Macintoshe představený společností Apple v roce 1984 používá metaforu složek a souborů, rozmístěných na ploše. Tato myšlenka byla též inspirací pro grafickou strukturu stránky edu-prostor.cz.) Dalším klíčovým konceptem Manovichovy teorie nových médií je též *„kulturní interface“*. Zatímco HCI buduje interakci mezi lidmi a počítači, kulturní interface vytváří vazbu uživatelů interakcí s kulturou (nebo kulturními daty). Za kulturní interface považujeme právě interface webových stránek, CD-ROMů, multimediálních encyklopedií, on-line muzeí či počítačových her.

Technické provedení www.edu-prostor.cz

Nejprve jsme se tedy soustředili na sběr dat a jejich selekci za účelem naplnění jednotlivých klíčových hesel „iniciačními“ obsahy tak, aby inspirovaly následné uživatele k dalšímu tvůrčímu poznávání témat; dále na navržení funkční struktury webové stránky a jí odpovídající grafické podoby. Následně probíhala finalizace technického provedení a testování.

Takto byla v roce 2012 založena doména edu-prostor.cz na serveru verze PHP 5.2.7. a navržena základní funkční struktura webového prostředí, s možností tvorby a sdílení nových témat. Vizuální podoba webové stránky vychází z designu Windows a v některých prvcích jej simuluje (design okna složky, možnost otevírání více složek najednou atp.).

Administrátorem webové stránky www.edu-prostor.cz je vždy vyučující pedagog, který má možnost (po přihlášení osobním přístupovým heslem) připravit přístupy pro své studenty nebo členy výzkumného týmu, dále editovat obsahy jednotlivých témat, anebo vytvořit zcela nové prostředí.

Cíle

Tato webová aplikace má sloužit pedagogům jako inspirativní forma reprezentace tématu, s důrazem na mezioborové vazby; studentům má sloužit jako vzdělávací pomůcka, kterou mohou sami aktivně dotvářet, tj. doplňovat obsah vlastním materiálem. Svojí podstatou též umožňuje spolupráci mezi fakultami. Jednotlivá pracoviště/týmy/pedagogové mohou skrze toto webové prostředí sdílet materiály k tématům, jimiž se zabývají, a integrovat tak vlastní pohledy.

Projekt je možné si představit na bázi speciálního slovníku, jehož hesla a výklady se rozrůstají vstupy jednotlivých uživatelů. Těmi mohou být jak jednotliví studenti, tak např. studenti spolupracující s pedagogy během výuky. Dalším využitím je možnost vzdělávání na základě přístupnosti k tématům zpracovávaným jinými autorskými týmy z různých oborů. Jednotlivá řešená témata budou na této stránce ukládána. Lze předpokládat, že některé pojmy jsou klíčové pro rozdílná témata, tzn. vznikne tak on-line přístupný archiv zkoumaných hesel, jehož záměrem je být přínosem pro mezioborovou spolupráci.

Záměrem aplikace je odlišit se od „googlového“ principu zaměřeného na kvantitu informací a jejich hierarchizaci, zde se naopak jedná o vyzdvižení jednotlivých obsahů, které mají individuální ráz. Důraz je kladen na takové řešení, aby mohli studenti či pedagogové snadno vkládat své příspěvky a pedagogové/vedoucí týmů mohli za pomoci přístupových hesel téma aktuálně měnit, čemuž odpovídá navržená registrace přístupu pro pedagoga, studenta a administrátora.

Testování a prezentace

Bezprostředně po dokončení, od druhé poloviny roku 2013, je webové prostředí www.edu-prostor.cz prezentováno jako edukativní pomůcka na vybraných školách či pracovištích a prostřednictvím dalších materiálů pak propagováno v širším okruhu.

Během června 2013 byla aplikace testována na Rakouském gymnáziu v Praze, a to ve spolupráci s vyučující angličtiny prof. Ursulou Stoff. Vybrané téma bylo zaměřeno na interaktivní výuku angličtiny v souvislosti s rozborem literárního textu. Ukázala se tak možnost variace programu na různé předměty.

Hlasy studentů (Rakouské gymnázium v Praze, 15–16 let)

- „I think it was interesting and useful. We learned a lot of new words. It was funny because we could leave messages and comment on our friends' sentences.“
- „I liked it, because it was amusing. It was a good exercise for writing and understanding a text. I think that's good for learning but also for communicating.“
- „I think the programme was nice and there were no mistakes. Also the idea was good, but I think it would have been better if more schools would have done it at the same time, because we could have exchanged ideas with other people.“
- „The programme we did yesterday was very interesting. I understood everything and I liked that we did all work on computers. I like to learn English that way.“
- „I liked the programme a lot, because it was really interactive and students could exchange their ideas. It was also amusing. It is a good way of learning and practising English, because all students can work at the same time, while in the usual lessons some students sit silently and don't use their English.“

Vize

Očekáváme, že navrženou funkční strukturu budou využívat noví jednotlivci i kolektivy uživatelů a k modelovým tématům budou průběžně přibývat další, která mohou odhalit dosud skrytá zjištění. Projekt je tedy otevřen sběru dat do budoucna, jejich novým obsahům a reflexím. (Další obr. viz obrazová příloha – obr. 4–6)

V případě zájmu o zpřístupnění této aplikace kontaktujte řešitelský tým: kotzmannova@gmail.com

O autorce:
MgA. Alena Kotzmannová, v r. 1998 absolvovala VŠUP v Praze, ateliér Tvorby konceptuální a intermediální a ateliér Fotografie. V letech 2006–2009 působila jako pedagožka oboru Možnosti současné fotografie na Ústavu umění a designu ZČU v Plzni. Podílí se na aktivitách kriticky reflektujících dění na české a zahraniční fotografické scéně. V uměleckých projektech pracuje převážně s médiem fotografie, videa a instalace (www.kotzmannova.cz). Od r. 2009 je studentkou doktorského studia na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze.

kotzmannova@gmail.com

Literatura:
IRWIN, Rita, & de COSSON, Alex, *A/r/tography: Rendering Self Through arts-Based Living Inquiry.* Vancouver, Canada : Pacific Educational Press, 2004 ISBN 978-1895-7667-07.
JANÍK, Tomáš, 2004 Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, roč. 3, č. 54, s. 243–250. ISSN 0031-3815. In ŠVEC, Štefan a kol., 2009. *Metodologie věd o výchově*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-192-8.
JANÍK, Tomáš, 2012. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobu jeho užívání. *Pedagogika*, roč. 3, č. 65, s. 244–261. ISSN 0031-3815.
LIESSMANN, Konrad, P. I já jsem propadl internetu. *Respekt*. 2010, č. 41, s. 34–35, ISSN 0862-6545.
LIESSMANN, Konrad, P., 2009. *Teorie nevzdělanosti*. Přeložila J. Zoubková. Praha : Academia. ISBN 978-80-200-1677-5.
MANOVICH, Lev, 2002. *The Language of New Media.* The MIT Press / Leonardo Book Series. Massachusetts Institute of Technology. ISBN 978-026-263-2553.
MARTINS, Catarina et al., 2012. *A Procura de renovacoes de estratégias e de narrativas sobre educacao artistica*. Porto : GESTO Cooperativa Cultural. ISBN 978-989-20-3000-5.
SHULMAN, Lee, S., 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol. 2, no. 15, s. 4–31.
SHULMAN, Lee, S., 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, vol. 1, no. 57, s. 1–22.
SULLIVAN, Graeme, Research Acts in Art Practice, *Studies in Art Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2006, roč. 48, no. 1, s. 19–35.

[1] Použitím interaktivního webového prostředí navazujeme na mezinárodně praktikované e-learningové kurzy či on-line vizuální produkty a čerpáme z metodiky práce s novými typy obrazů. Charakteristickými znaky on-line produktů je např. možnost vytváření prostorových vazeb, využití navigace, procesuálního faktoru, společné komunikace za účelem sdíleného bádání vedoucí k novým poznatkům.

Odkazujeme též na realizovaný mezinárodní projekt „Obrazy a Identita – Prostřednictvím digitálního umění k výchově občanů“ („Images and Identity: Improving Citizenship Education through Digital Art“, 142345 – LLP – 1 – 2008 – 1 – UK – COMENIUS – CMP, vedoucí českého řešitelského týmu doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D., katedra výtvarné výchovy PedF UK v Praze).

DRUHÝ DÍL PUBLIKACE JAROSLAVA BLÁHY VÝTVARNÉ UMĚNÍ A HUDBA S PODTITULEM TVAR, PROSTOR A ČAS

Book Jaroslav Bláha "Art and music." Shape, space and time I/2. Rewiev

Kateřina Dytrtová

Anotace:
Dva díly první části srovnávací práce „Výtvarné umění a hudba“ s podtitulem „Tvar, prostor a čas“ autora Jaroslava Bláhy se zabývá v době hledání interpretačních souvislostí velmi důležitým a nosným tématem. Nalézá obecné kategorie tvaru, času a prostoru, které v své obecnosti a fyzikalitě nejen umožňují těmto symbolickým systémům existovat, ale vlastně se o tyto kategorie utvářet.

Klíčová slova: výtvarné umění, prostor, čas, tvar komparace, jazyk, tvorba, systém.

Abstract:
The two parts the first part of comparative work "Art and music" with the subtitle "Shape, space and time" by Jaroslav Blaha is engaged at the time of search interpretive contexts and their relationships. Its theme is therefore very important. He finds the general category of shape, space and time, which in its generality and physically not allow these symbolic systems exist, but actually creates the shape of these categories.

Keywords: art, space, time, shape comparison, language, creation, system.

O prvním díle srovnávací práce „Výtvarné umění a hudba“ s podtitulem „Tvar, prostor a čas“ I/1 autora Jaroslava Bláhy jsme již referovali v předchozích číslech časopisu (autor pracuje na druhé části, s díly s označením II/1 a II/2 a s podtitulem Kompozice, hudební forma a struktura). Rádi bychom dnes představili druhý díl první části s označením I/2.

V předchozím textu jsme zdůraznili některé obtíže a „skrytá nebezpečí“ komparačních textů. Upozornili jsme, že publikace srovnává a interpretuje pohledem z naší současnosti do depozitů jiných epoch, a že i to, co jsme navyklí považovat v naší současnosti za přirozené, se ukazuje jako sociální konstrukce. Že jinakost staršího umění rozpoznáváme vždy prostřednictvím své současnosti. Kladli jsme si otázku, jak jsme svou infikovanost jinými estetickými kategoriemi, jinou funkcí umění, ale i znalostí nových médií zapracovali (či odečetli?) při interpretaci děl jiných epoch.

Věnovali jsme se vyjádření odlišnosti srovnávaných oborů, hudby a výtvarného umění, ujistili jsme se, že mají odlišné výrazové, vnitřně strukturované prostředky a jejich hodnota netkví v jakémsi „zrcadlení“ světa, nýbrž v tom, co jako prostředek poznání vykonávají v jednotě vnitřní struktury, kterou samy ze sebe vytvářejí. Že tak vznikají dvě další odlišné verze světa s vlastními způsoby „dělání významu“ a že proto vnitřní tvary oborů hudby a výtvarných forem nelze pojímat jako samostatné útvary nezávislé na kontextu systému hudebního a výtvarného oboru a jazyka. Proto jsme ocenili v představované publikaci, že autor stanovuje sice další možná hlediska srovnání (tvar, prostor, čas), čímž srovnávané jevy vtáhne do nově se chovajícího kontextu, ale používá poučeně celou soustavu pojmů a definic hudebních a výtvarných oborů.

Všimli jsme si, jak autor do podtitulu povýšil fenomény prostoru a času, které nechápe jako oddělné světy, ale tak, že jeden fenomén je utvářen druhým. Zprostorovělý čas a časovaný prostor je to, co tvoří přestupný můstek mezi obsahem slyšeným v prostoru a zachycovaným v ploše.

Upozornili jsme na gesto jako na další prostupný prvek spojující oba sledované obory. Gesto myšlené, představované i pouze podvědomě cítěné je to, co nám pomáhá ovládat prostor, prožívat ho, vstupovat do něj a myslet ho. Také tělesný silný prožitek rytmu a hudby, souvislost dechu, kroku a tepu způsobují, že akustický prostor vnímáme tělesně, a proto gesto, někdy až s haptickými počitky, je tím, co spoluovlivňuje vnímání a transfer zvuků do jiného média.

Publikace, jejíž druhý díl první části (I/2) bychom zde rádi představili, interpretuje problematiku 20. století a – podobně jako první díl – drží tvar sudé a liché stránky, kdy první se věnuje tvaru a druhá prostoru a času. Objasňuje hudební pojmy vzniklé v oné avantgardní epoše, jako jsou zvukový objekt, hudební blok, harmonické pole, které naznačují proměnu hudebních strategií i cílů. Hudba již není uvažována jen v obvyklých kategoriích rytmu a melodie, ale je uvažováno i o její hustotě či plasticitě.

Publikace si půjčuje do názvu kapitol napříč „prohozené“ kategorie, když v posledním oddíle zkoumá čas ve výtvarném umění a prostor v hudbě. Obsahuje barevné reprodukce srovnávaných děl například autorů Vasilije Kandinského, Daniela Sperriho, Bridget Rileyové, Jaspera Johnse a je opatřena notovými ukázkami a zvukovými nahrávkami na přiloženém CD, kde uslyšíme díla Igora Stravinského, Sergeje Prokofjeva, Arnolda Schönberga, Antona Weberna, György Ligetiho, Johna Cage, Edgara Varése a dalších. Publikace tedy neopakuje chyby a neprůkaznost podobně zaměřených textů, které spoléhají na předpokládanou a často pouze domnělou posluchačskou a vizuální zkušenost. Zejména notové ukázky považujeme za velmi podnětné pro „uslyšení“ sledovaných jevů, a to i pro laiky, kteří noty neovládají. Také ukázky hudební grafiky a nenotových hudebních záznamů pomohou výtvarně vzdělanému čtenáři získat inspirující vhled do oboru zvuků a tónů.

V časopise věnovaném Výtvarné výchově záměrně zdůrazňujeme hudební část publikace, byť obě části, výtvarná i hudební, jsou vyvážené, a to proto, aby byla zřejmá šíře příbuzného oboru, který je však na území vizuálních oborů využíván často pouze laicky a nepoučeně. Publikace se právě touto vyvážeností snaží vyplnit případné mezery. Budeme-li citovat názvy kapitol, které propojují oba obory společnými principy, jsou to například texty Matematický princip řádu, Princip minimalizace a podobně. V protipozici najdeme i čistě hudební pasáže: Elektroakustická hudba, Elektronická hudba, Konkrétní hudba, Music for tape a tušíme „materiálové proměny“ podobně, jako ve výtvarném oboru. Proto hned následuje vyvážená kapitola pojednávající Radikální proměnu výrazových prostředků a technik v obou oborech. Logicky uvažujeme o charakteristickém vlivu médií, který ovlivnil všechna umění.

Aktuálnost této publikace spatřujeme právě v objasňování cílů, ale i pojmů užívaných v obou disciplínách, v možných poučených průhledech z oboru do oboru v době, která sama hledá slovník pro popisy a interpretace zvukových projektů na území výtvarných oborů, jak se děje například na scéně audiovizuálního umění. Na výstavách procházíme akustickými instalacemi a uvažujeme o jejich vibracích, rytmech a časování. Poměřujeme jimi každou statičnost či kinetičnost předchozích epoch, zakoušíme je svou zkušeností a publikace dodává i znalosti příbuzného oboru. Paralelně ke slovu „nevýtvarný“ vysvětluje slovo „nehudební“. Publikace je proložena citáty autorů obou symbolických systémů, slova Claese Oldenburga na sudé stránce jsou vyvažována na straně liché úvahou Johna Cage.

Autor Jaroslav Bláha si jak v prvním, tak v druhém díle sám klade problematické otázky a v textu hledá jejich odpovědi. Zkoumá „životaschopnost“ zvolených kritérií, oprávněnost vztahů tvaru a prostoru. Uvědomuje si problematičnost výběru kategorií a hledisek, ví, že nelze některá hlediska nevybrat a zároveň si uvědomuje, že jejich výběrem silně přetváří výsledný tvar a čtenářovo pole pozornosti zaostřuje jistým směrem a na vybrané detaily.

Jaké můžeme jako čtenáři cítit limity při četbě takových textů? Výtvarné vzdělání je při četbě takové publikace natahováno za hudební obzor a obráceně. Hudební a zvuková část odborné termíny neobchází, ale paralelně všechny vysvětluje. Jejich výběr je upevňován právě souvislostí s výtvarnými obory, protože paralelně jsou k sobě uváděny informace z jednoho i druhého obru. Publikaci doporučujeme do knihoven a studoven nejen oborově či edukativně zaměřených pracovišť obou sledovaných oborů, ale jako srovnávací studii k analýze na specializovaná pracoviště, jako jsou třeba ateliery Interaktivních médií nebo Time-based Media.

Literatura:

BARTLOVÁ, M. *Skutečná přítomnost. Středověký obraz mezi ikonou a virtuální realitou.* Praha : Argo, 2012, 2013. 407 s. ISBN 978-80-257-0542-1.
BLÁHA, J. *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor, čas I/1.* Praha : TOGGA, 2012. 231 s. ISBN 798-80-87258-69-9.
BLÁHA, J. *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor, čas I/2*. Praha : TOGGA, 2013. 359 s. ISBN 978-80-7476-019-8.
BLÁHA, J. *Křižovatka geneze moderního malířství a hudby.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, ISBN 978-80-7290-291-0.
BOURRIAUD, N. (2004) *Postprodukce.* Praha : Tranzit. ISBN 80-903452-0-4.
BYSTŘICKÝ, J.; MUCHA, I. *K filosofii médií*. Praha : 999 Pelhřimov, 2007. 167 s. ISBN 978-80-86391-23-6.
CAGE, J. *Silence*. Praha : Tranzit, 2006. 280 s. ISBN 978-80-87259-07-8.
CASSIRER, E. *Filozofie symbolických forem I. Jazyk,* Praha: Oikúmené, 1996. ISBN 80-86005-10-0.
DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. Co přinese zítřek? Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0542-2.
DYTRTOVÁ, K. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2010, 248 s. ISBN 978-80-7414-250-5.
GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
KULKA, T.; CIPORANOV, D. (eds.) *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století.* Praha : FF UK, 2010. 437 s. ISBN 978-80-87378-46-5.
MERLEAU-PONTY, M. 2008. *Svět vnímání.* Praha : Oikúmené, 2008 ISBN 978-60-7298-287-5.
PATOČKA, J. *Umění a čas. 1. díl.* Praha: Oikúmené, 2004. ISBN 80-7298-113-7.
SOKOL, J. *Rytmus a čas*. Praha: Oikúmené, 1996. ISBN 80-7298-123-4.

Pozn.: Zájemci si mohou oba díly knihy J. Bláhy objednat za zvýhodněné ceny (díl I/1 za 310,–; díl I/2 za 465,– Kč – poštovné zdarma) v internetovém knihkupectví nakladatelství TOGGA na adrese: www.togga.cz/OBCHOD.

O autorce:
Doc. KATEŘINA DYTRTOVÁ, Ph.D., pracuje na katedře dějin a teorie umění Fakulty umění a designu a na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty UJEP Ústí nad Labem. Zaměřuje se na otázky zprostředkování umění, teorie vizuálních oborů, komparace hudebního a výtvarného oboru a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů.

katerina.dytrtova@ujep.cz

UMĚNÍ, ARCHITEKTURA, BYZNYS – rozpor nebo symbióza?

ART, ARCHITECTURE, BUSINESS – a contradiction or a symbiosis?

Pavel Šamšula

Anotace:
Článek se zabývá některými aspekty vztahu výtvarného umění, architektury a obchodu. Na příkladu SVU Mánes ilustruje negativní i pozitivní příklady tohoto vztahu v historických proměnách a ukazuje jednu z dnešních možností, přínosných pro současnou výtvarnou kulturu.

Abstract:
The article discusses selected aspects of relationships of visual arts, architecture and business. It demonstrates negative and positive practices of this relationship, exemplified on the case of S. V. U Mánes. It also presents perspective on today´s potentialities and ways of positive influencing contemporary visual culture.

Spojení tří slov v názvu tohoto textu se může jevit jako neorganické, ba snad až násilné. V podvědomí mnoha současníků, zvláště těch dříve narozených, asi ještě stále přežívá romanticko-obrozenecký mýtus typu „šel malíř chudě do světa“. A v určité, obávám se, že nikoli zanedbatelné části občanů naší země rezonují pod vlivem ne právě blahých zkušeností z posledního čtvrtstoletí věty, vyslovené nikoli v době „tržní ekonomiky“, ale v době gründerského kapitalismu v polovině 19. století. Věty typu *„Vlastnictví je krádež“* (Pierre Joseph Proudhon, 1809–1865, fr. filozof), či *„Za každým velkým majetkem hledej zločin“* (Honoré de Balzac, 1799–1850).

Mezitím ovšem i někteří slavní umělci, a zvláště ti vytvářející hmotné objekty, tedy umělci výtvarní, pochopili zdárně fungování tržní ekonomiky, jak o tom svědčí třeba vyjádření slavného Andy Warhola z roku 1975: *„Vydělávání peněz je umění a práce je umění a dobrý byznys je nejlepším uměním.“* A. Warhol dokonce zavádní nový druh umění. Píše: *„Bussines art je krok, který přichází po Umění. Začal jsem jako komerční umělec a skončím jako obchodní umělec. Poté, co jsem dělal tu věc, které se říká umění, či jak jinak se to jmenuje, jsem přešel na obchodní umění. Chtěl jsem být Umělecký Businessman nebo Obchodní Umělec. Být dobrý v byznysu je ten nejvíc fascinující druh umění.“*

K (zatím) vrcholné podobě dovádí *Bussines art* Damien Hirst, jehož známé dílo *„Fyzická nemožnost žijícího představit si smrt“* – žraločí mrtvola plovoucí v akváriu s formaldehydem z roku 1991– bylo v roce 2003 prodáno americkému sběrateli S. Cohenovi za 12 milionů dolarů. Byla to tehdy zatím nejvyšší cena, která byla zaplacena za dílo žijícího umělce. Za deset let ovšem ceny uměleckých děl dál strmě stoupaly...[1]

Ve zkratkovitém, idelisticky naivním a de facto nerealistickém odmítání jakéhokoli vztahu umění a byznysu se přitom často a rádo zapomíná, že třeba na vybudování Národního divadla v Praze, včetně jeho malířského, sochařského a uměleckořemeslného vybavení (i jeho obnovy a velkorysé přestavby po požáru), se sbírkou „po halířích“ nepodílel jen „prostý lid“, ale že významně přispěli i někteří příslušníci patrioticky orientované české šlechty, rodící se české buržoasie a že nemalou částku věnoval i rakousko-uherský císař.

Ostatně i u zrodu předchůdkyně budoucí Národní galerie v Praze, *Společnosti vlasteneckých přátel umění*, stáli pětaosmdesát let před otevřením Národního divadla vedle intelektuálů a umělců především movití představitelé tehdejší šlechty.[2]

[1] Hirst ovšem v tomto oboru (rozuměj: v byznysu) Warhola již dávno překonal. Jeho schopnost prodávat spekulativně vlastní vydražená díla vlastní společnosti, tedy sám sobě, činí z Andyho v oboru *byznysartu* amatéra. S jistou nadsázkou lze spekulovat o tom, že Damien Hirst jednoho dne prodá sám sebe (resp. své tělesné pozůstatky), naloženého ve formaldehydu, nebo svou vlastní lebku, posázenou nevlastnoručně vydělanými diamanty, za cenu ještě vyšší. Neboť, jak známo, finanční hodnota děl zesnulých umělců bývá zpravidla vyšší, než za jejich života. *Memento mori*, převedené do slovníku peněz. Neboli: *Ars longa, vita brevis.* Život je krátký, umění dlouhé. Peníze ještě delší...?

[2] *Společnost vlasteneckých přátel umění v Čechách (Privat Gesellschaft patriotischer Kunst-Freunde)* založil v Praze roku 1796 František Josef, hrabě ze Šternberka a Manderscheidu na popud historika umění a obchodníka Johana Jakoba Quirin Jahna. Ještě téhož roku začala Společnost budovat svou Obrazárnu, která měla *sloužit výchovnému působení na veřejnost, zejména na studující mládež*. O pouhé čtyři roku později, roku 1800, založil tento spolek i první vysokou uměleckou školu u nás, Akademii.

Po svém založení (až do roku 1835) nevlastnila *Společnost* žádná umělecká díla. Proto se roku 1797 jejím jménem Fr. Šternberk obrátil na císaře a správu Pražského hradu se žádostí o zapůjčení obrazů, které byly dílem uskladněny a dílem visely v bytech císařských úředníků. Žádosti bylo záhy vyhověno, a tak již 1. dubna 1797 získala *Společnost* 67 obrazů. Dalších 32 přibylo roku 1802. Většina děl byla vystavována, některá však musela být vzhledem ke stísněným prostorům uskladněna. Po roce 1836 se však obrazy musely postupně hradu vracet. Většina z nich pak byla postupně odvezena do Vídně, z níž už se k nám nevrátila. Snahou vzdělaných aristokratů, sdružených ve *Společnosti*, bylo těmto zásahům čelit. Takřka úplné likvidaci původní Obrazárny Pražského hradu se však zabránit nepodařilo.

Obrazy ze svých sbírek *Společnost* vystavovala a občas i prodávala, čímž podněcovala sběratelské zájmy. Při vzniku samostatné Československé republiky roku 1918 vlastnila *Společnost* jen 30 obrazů, původně z Pražského hradu. Sbírkový fond *Společnosti* se spolu se sbírkami Moderní galerie, založené roku 1902 císařem Františkem Josefem I., stal po roce 1918 základem sbírek Národní galerie. Samotná *Společnost* existovala až do roku 1950, kdy byla zásahem totalitní moci – stejně jako většina společenských a kulturních organizací – zrušena. Roku 1992 byla v nových poměrech založena *Společnost přátel Národní galerie*, považující *Společnost vlasteneckých přátel umění* za svoji předchůdkyni. (Viz NEUMANN 1964 a VLNAS 1996).

Již pět let před tím, než byl v roce 1863 položen základní kámen ke stavbě Národního divadla, byl v Praze založen první ryze umělecký spolek v českých zemích, *Umělecká beseda*. Mezi osobnostmi jeho zakladatelů nalezneme mj. J. Mánesa, M. Alše, B. Smetanu, K.J. Erbena, V. Hálka, K. Purkyně, ale i jeho otce, vědce J. E. Purkyně. Nově založená společnost představovala *„... první český spolek umělecký, jenž měl sdružiti umělce všech oborů, literáty, hudebníky a výtvarníky“*.

Umělecká beseda (dále jen UB) vyvíjela činnost koncertní, literárně dramatickou a v neposlední řadě i výtvarnou. Za více než sto padesát let její existence prošlo tímto sdružením mnoho desítek významných umělců všech oborů.

Z příspěvků členů UB, ale i z darů více či méně movitých příznivců byla péčí *Stavebního družstva UB* postavena a roku 1925 otevřena na Malé Straně v Praze budova Umělecké besedy (arch. Fr. Janda). Budova měla původně dva koncertní sály, Alšovu výstavní síň a knihovnu s čítárnou.

Formulace „sto padesát let existence UB“ není však zcela přesná: od počátku 50. let minulého století byla činnost UB totalitní mocí ztěžována a omezována, až byla v době tzv. „normalizace“ v roce 1972 zcela ukončena. Podobně jako v jiných případech byla se změnou společensko-politických poměrů v r. 1990 činnost UB sice obnovena, ale bývší majetek obnovené UB navrácen nebyl.[3]

Zatímco novorenesanční stavba Národního divadla představovala u nás ve své době nesporný architektonický, umělecký a urbanistický vrchol a symbióza architektury, umění a finančních prostředků v ní obsažená je trvalou hodnotou kulturní, prezentovala budova UB stavbu spíše konvenční, byť s patrným vlivem funkcionalismu.[4]

To však nic nemění na teoreticky často opakované zásadě, podle níž vše, co bylo nespravedlivě zabaveno neboli ukradeno, má býti vráceno, byť zloději již třeba trestu unikli, nebo ještě unikají.[5] To se obdobně týká i dalšího z významných uměleckých sdružení, *Spolku výtvarných umělců Mánes* (dále jen *SVU Mánes*). Jeho případ se z hlediska vztahu *umění, architektury a byznysu* jeví jako nad jiné signifikantní.

SVU Mánes byl z iniciativy především mladší generace českých výtvarných umělců založen roku 1887. Snahou zakladatelů bylo rozvířit zatuchlé stojaté vody domácího uměleckého života, pořádat přednášky, diskuse a výstavy, vydávat publikace zvláště o moderním umění a zprostředkovávat zahraniční podněty secese, impresionismu a posléze i expresionismu a kubismu. Již od svého založení (do roku 1949, kdy byl s nastupující totalitou zakázán) vydával *SVU Mánes* časopis *Volné směry* – dodnes významný pramen poznání o českém i světovém výtvarném umění sklonku 19. a první poloviny 20. století.[6]

První výstavní akcí spolku byla v r. 1896 souborná výstava díla Mikoláše Alše, prvního předsedy *SVU Mánes.* Byla uspořádaná v Topičově salonu v Praze.[7]

Obr. 1 Budova SVU Mánes, arch. Otakar Novotný, 1930 (foto z téhož roku)

První členskou výstavu uspořádali členové tamtéž, a to roku 1898, s cílem *„představiti veřejnosti mladou uměleckou generaci, hlásící se k modernímu umění“* (K. B. Mádl).

V historii českého výtvarného umění jsou jako mimořádné impulsy zaznamenány výstavy A. Rodina (1902), E. Muncha (1905) a další.

Významným činem, přesahujícím pouhou spolkovou činnost, bylo vybudování sídla *SVU* na vltavském nábřeží. Za pouhé dva roky byl za příspěvky členů, dárců a s významným finančním přispěním T. G. Masaryka vystavěn na místě bývalých Štikovských mlýnů komplex, nazvaný *Mánes.* Podle projektu člena SVU arch. O. Novotného vznikla funkcionalistická víceúčelová budova s výstavní síní, klubovnou a restaurací; otevřená byla roku 1930. (Obr. 1) Pohled na budovu Mánesa od dnešního Masarykova nábřeží dokládá, že sousedství gotické Štítkovské vodárenské věže z r. 1495 s barokní bání, funkcionalistické stavby *Mánesa* a v pozadí vykukujícího postmoderního „Tančícího domu“ vytváří neopakovatelný dojem genia loci. (Viz obr. 1 bar. příl.)

Za zmínku stojí, že v úrovni nábřeží byla původně prodejna luxusních automobilů, která byla pronajímána. Z takto získaných prostředků – spolu s prostředky z pronájmu restaurace – byl zčásti financován spolkový život a výstavy. Symbióza umění, architektury a byznysu

[3] Srov. PETROVÁ, 2003

[4] Arch. Fr. Janda (1886–1956) byl žákem J. Kotěry na pražské Akademii. Do dějin české architektury se zapsal mj. funkcionalistickou Waldekovou vilou v Hradci Králové nebo bývalou vodárenskou věží v Kolíně (1928), zapsanou r. 2007 do kulturního dědictví ČR. V Besedním domě v dnešní Besední ulici se uskutečnilo např. první divadelní představení pozdějšího Osvobozeného divadla V+W. Fr. Janda v domě bydlel až do své smrti. Záhy poté, roku 1960, byl Besední dům státem zkonfiskován.

[5] Zdá se, že ona paní s šátkem přes oči, mečem a váhami, má občas ty váhy podivně vychýlené; zatímco ze zákona je postupně vracen nebo finančně nahrazován majetek zabavený církvím a náboženským sdružením po únorovém puči (byť některé z těchto církví či sdružení k datu 25. února 1948 ani neexistovaly), u uměleckých spolků, existujících – jako v případě UB nebo SVU Mánes – mnoho desítek let před rokem 1948, tomu tak není. Ptát se, co je potřeba více, či spekulovat o možném lobování, by však mohlo být pokládáno za nespravedlivé, obmyslné, ba až zlomyslné...

[6] Viz PRAHL; BYDŽOVSKÁ 1993.

[7] Mezi dalšími předsedy SVU byli St. Sucharda, M. Švabinský, J. Kotěra, J. Preisler, O. Španiel, J. Gočár, J. Štursa, V. Špála nebo J. Fragner, po obnovení činnosti spolku pak arch. J. Novotný, sochaři J. Seifert a V. Preclík nebo teoretik Jiří T. Kotalík. V seznamech členů nalezneme taková jména, jako J. Mařatka, P. Janák, F. Kaván, Jos. Čapek, V. Špála, A. Procházka, E. Filla, V. Preissig, J. Lada, O. Gutfreund, Fr. Muzika, Fr. Kupka, Jos. Šíma, J. Štyrský, V. Makovský, J. Bauch či St. Hanzík, z teoretiků pak třeba A. Matějček, V. V. Štech, V. Kramář, J. Pečírka, Z. Wirth a řada dalších významných osobností českého výtvarného umění.

fungovala až do německé okupace, kdy byla spolková a výstavní činnost nuceně omezena.

S novou silou se činnost spolku mohla rozvinout po roce 1945. Nadšené vzedmutí však netrvalo dlouho; po únorovém převratu roku 1948 byly aktivity spolku postupně potlačovány, až byl nakonec v r. 1956 jeden z pilířů moderní české kultury mocensky zlikvidován.

Likvidátorem byl určen Český fond výtvarných umění (ČFVU) a jeho Nadace. V důvodech zrušení se mj. uvádí, že„*... se vznikem ČFVU je jeho* (rozuměj SVU) *existence nadbytečná a byla by brzdou výstavby socialismu u nás*“. Majetek včetně budovy Mánesa byl převeden na Nadaci ČFVU. Ta se po roce 1989 rafinovaně „transformovala“ na Nadaci českého fondu umění.[8]

S počátkem roku 1990 obnovilo 22 tehdy žijících členů *SVU Mánes* spolkovou činnost. Spolek byl znovu řádně zaregistrován a požádal o vydání zabaveného majetku. Za téměř čtvrt století pak proběhlo množství soudních jednání, byla vydána řada rozhodnutí a podáno mnoho odvolání. Jejich konečným (?) výsledkem byl verdikt Nejvyššího a posléze i Ústavního soudu, podle nichž se „*nově ustanovenému SVU Mánes nepodařilo dostatečně prokázat kontinuitu právní subjektivity*“, tedy to, co bylo spolku protiprávně odňato mocenským zásahem roku 1956 ... Jako výsměch tak působí, že právě v době, kdy tak mnozí mají plná ústa našeho „návratu do Evropy a do světa“ (byť jsme z něho v moderní historii kupodivu nikdy nezmizeli), byl okraden spolek, o němž se renomované osobnosti i v době tuhé „normalizace“ vyjádřili, že se stal „*baštou kulturního pokroku evropského světoobčanství*“ (POCHE 1978, s. 59). I zde tak zřejmě platí, že některé křivdy jsou již křivdami a jiné ještě zásluhami.

Nepomohlo množství petičních akcí, veřejných protestů a článků, vyjadřujících obavy ze zašantročení a rozkradení spolkového majetku včetně budovy Mánesa těmi, jimž více, než o umění a kulturu, jde o nezasloužený profit z byznysu. (Obr. 2) Budova Mánes zůstala majetkem Nadace.

[8] Viz BOŘECKÝ; GOČÁROVÁ; ŠPALE 2007.

Obr. 2 Symbolická okupace budovy SVU Mánes pod heslem "Mánes umělcům", duben 2013

Obr. 3 Diamant, dům na nároží ul. Lazarské a Spálené, Praha 1, arch. Emil Králíček, 1913

Obr. 4 Jan Brokof: Sv. Jan Nepomucký, pískovec, 1713, kubistický přístřešek (edikula) E. Králíček

V nespravedlivě rozhodnuté kauze však právě se smyslem pro spravedlnost dodejme, že přes mnohé peripetie a tahanice byla budova Mánesa po uzavření asi za 150 mil. Kč zrekonstruována do původní podoby, vybavena technologiemi na úrovni 21. století a právě v těchto dnech má být znovu otevřena. Zda jenom pro byznys nebo i pro umění (a pro jaké?) ukáže nejbližší budoucnost. Náklady na provoz má z větší části hradit pronájem restaurace a kancelářských prostor, 45 % musí hradit vystavující. Buďme proto ostražití a pozorní, neboť i v případě nových majitelů Mánesa platí, že „*podle skutků poznáme je*“.

Vzdor utrpěným křivdám však aktivity *SVU Mánes* neustaly. Od roku 1992 do dnešních dnů spolek realizoval na 150 výstavních projektů, uskutečnil kolem stovky přednášek, vydal přes deset knižních katalogů a sborníků a více než dvacet grafických listů jako prémií pro přispívající členy.

Po letech, kdy *Mánes* vyvíjel výstavní činnost pod heslem *Mánes mimo Mánes*, nalezl od roku 2004 díky vstřícnosti soukromých majitelů (Živnobanka a.s., Společenství vlastníků domů) přispění členů, příznivců a mecenášů, asyl v centru Prahy, v suterénních prostorách budovy Diamant ve Spálené ulici. (obr. 3) Kubistická budova s prvky puristické moderny a secese arch. E. Králíčka vznikla roku 1913 na místě zbořeného (r. 1899) kláštera Trinitářů, v sousedství bývalého klášterního, pozdně barokního kostela Nejsvětější Trojice (arch. O. Brogio, 1712). (Viz obr. 2 bar. příl.) V domě bydlel řadu let umělec, diplomat a pedagog A. Hoffmeister. Přízemní prostory užívá bankovní společnost, ve vyšších patrech jsou byty.[9]

Mezi kubistickou budovou a barokním kostelem byla zachována socha Jana Nepomuckého od J. Brokoffa z roku 1717. E. Králíček nad ní v r. 1913 vytvořil kubistický přístřešek („edikulu“). Toto spojení vyvolalo ve své době značný odpor. Dnes, po sto letech, nám však připadá, že organicky propojuje baroko s kubismem a podtrhuje genia loci tohoto místa. (Obr. 4)

[9] Kolem Diamantu chodí studenti Pedagogické fakulty UK do její hlavní budovy. Uplatněním architektonických detailů této i dalších budov ve fotografii a výtvarné výchově se nedávno zabýval článek J. Šmída a A. Jančaříka v tomto časopisu (viz Literatura). Komplexněji se obdobnému tématu věnuje i text J. Hanuše (viz Literatura).

Ve svém novém sídle, pojmenovaném *Galerie SVU Mánes Diamant*, uspořádal *Mánes* r. 2012 již ve spolupráci s peněžním ústavem *Kooperativa-pojišťovna, a. s. Vienna Insurance Group* (dále jen *VIG*, *Kooperativa*) ke 125. výročí svého založení cyklus výstav *Mánes Mánesu (1887–2012).* Po výstavě s názvem *Od baroka k Josefu Mánesovi* to byla téhož roku výstava *SVU Mánes 1900–1947: podíl spolku na formování české moderní kultury,* a na přelomu let 2012–2013 výstava *Dnešní Mánes* – výběr z děl tehdejších 115 členů.

V roce 2013 se pak uskutečnil výstavní projekt, nazvaný *Trojice.* Osmnáct oslovených členů *SVU Mánes* dostalo možnost vybrat si ze zhruba tisícovky děl českého výtvarného umění ve sbírce Kooperativy tři díla a požádat vybraného teoretika o text do katalogu. Výběr nebyl nikterak omezen, v případě duplicity výběru byla kolize řešena kolegiální dohodou. Symbolické setkání výtvarných umělců a teoretiků se uskutečnilo v roce 100. výročí narození Mikoláše Alše.

Vzniklý soubor byl vystaven od června v *Galerii Diamant* a poté byl do ledna letošního roku instalován v *Galerii Kooperativa* v jejím novém sídle, v budově *Main Point* v Karlíně. (Obr. 5) Budova Main Point (dokončená roku 2011) vznikla v asanačním pásmu Karlína, poničeného povodní roku 2002, mezi Rohanským nábřežím a Pobřežní ulicí. Je dílem ateliéru DaM (arch. R. Doležal a P. Malinský). Desetipodlažní organická architektura půdorysu „ledviny“ kontrastuje s převahou hranatých staveb v okolí. Při stavbě bylo využito místních zdrojů, k chlazení budovy se užívá vltavská voda, proudící nedalekým podzemním potrubím. Unikátní plášť je tvořen z barevného sklobetonu, fasádní pilíře plní současně funkci světlolamů. Budova je ekologická a bezbariérová. V podzemí ukrývá garáže, střešní prostory nabízejí přírodní odpočinkové zázemí pro zaměstnance. (Viz obr. 3 a, b bar. příl.)

Unikátní dílo získalo četná mezinárodní ocenění; v prestižní soutěži MIPIM Awards bylo z více než stovky objektů ze 47 zemí světa označeno za nejlepší kancelářskou budovu na světě, americká Rada pro šetrné budovy jí udělila nejvyšší certifikát za úsporný provoz a šetrnost k okolí atd.

Obr. 5 Budova Main Point, Praha – Karlín, atelier DaM, ach. Richard Doležal a Petr Malinský, 2012

Obr. 6 Pohled do Galerie Kooperativa, Main Point, 2013

V budově sídlí dceřiné společnosti VIG: Česká podnikatelská pojišťovna, Pojišťovna české spořitelny a Kooperativa. Právě zásahem vedení této společnosti do developerského záměru, jenž počítal s tím, že v objektu budou jen kanceláře, se podařilo prosadit, že v jednom podlaží vznikla galerie o ploše 450 m². (Obr. 6) V galerii je trvale vystavena část umělecké sbírky Kooperativy, pořádány jsou i krátkodobé tematické výstavy. Galerie se nachází ve 3. poschodí, volně přístupná je vždy v úterý a ve čtvrtek v 10–18 hodin, vstup je zdarma. Snadné spojení je tramvajemi č. 3 a 8 (ze stanice Karlínské náměstí asi 100 m).

Sbírka, která začala být systematicky budována od 90. let, čítá v současnosti na tři tisíce položek. Vedle převažujících obrazů a plastik obsahuje tapiserie, keramiku, ale i historické hodiny a nábytek. Mezi stovkami jmen zastoupených umělců najdeme J. Kupeckého, V. Hollara, J. Mánesa, M. Alše, J. Mařáka, A. Slavíčka, J. Štursu, O. Gutfreunda, E. Fillu, J. Štyrského nebo Toyen, včetně umělců žijících. Vytváření sbírky, jejíž hodnota je dnes několik desítek milionů korun, sledovalo více cílů. Řečeno slovy Ing. M. Diviše, MBA, předsedy představenstva a generálního ředitele Kooperativy: „*Již od samotného počátku budování Kooperativy se domníváme, že nejen zisk a postavení na trhu jsou tím, co tvoří jméno a pověst pojišťovny. Patří k dobrému tónu, že finanční domy jsou významnými mecenáši zejména výtvarného umění. Navíc podpora umění znamená nejen posílení prestiže, ale poukazuje na obecné vědomí hodnot, na to, že i chladně kalkulující finanční instituce se o svůj úspěch dokáže podělit a investovat jeho část do něčeho krásného.*“[10]

Kooperativa chápe samozřejmě umění i jako skvělou investici. Proto je její sbírka doplňována a inovována a tvoří součást jejích pojišťovacích rezerv.

Většinu děl, která si členové *Mánesa* vybrali pro výstavu *Trojice* ze sbírek Kooperativy, tvořila právě díla bývalých *Mánesáků*. Koncept a vyznění výstavy charakterizoval jeden z jejích kurátorů, J. Bořecký, takto: „*Skutečnost, že dnešní členové spolku si do těsného sousedství svých prací vybrali z více jak dvou třetin díla Mánesáků, příslušníků všech dosavadních generačních vrstev, dovoluje usuzovat na nejednu souvislost, která všechny členy Mánesa spojuje, ba v lecčems – přes rozdíly času a jim odpovídajícím odlišnostem dobového vkusu – sjednocuje. Jistě v názoru, který při zrodu spolku vyjádřil jeho první předseda Mikoláš Aleš:* ***„Nezbývá než boj, práce, v proudu materialistů držet pevně svůj ideál!“*** (TROJICE 2013, s. 9) Dodejme, že k výstavě byl péčí Kooperativy a SVU Mánes vydán více než dvousetstránkový katalog velkého formátu, s kvalitně vytištěnými

[10] O vztahu vedení Kooperativy k umění svědčí i to, že její zasedací místnosti jsou pojmenovány podle umělců, jejichž díla jsou v nich prezentována. Jedna z nich má název Mánes....VIG a Kooperativa neinvestuje ale jen do prověřených uměleckých hodnot; formou soutěží, grantů, darů a cen podporuje např. i mladé, ještě studující umělce od nás i z dalších zemí (jednou z laureátek byla např. K. Šedá), podporuje ale i celorepublikové hudební festivaly, divadla, neziskové organizace a občanská sdružení, která se starají např. o opuštěné a handicapované děti. V mnohdy kakofonním orchestru tunelářského *takébyznysu* jsou toto čisté a radostné tóny.

reprodukcemi všech vystavených děl, úvodními texty kurátorů a statěmi vybraných teoretiků. (Viz obr. 4 bar. příl.)

Pro mnohé návštěvníky výstavy byla sousedství vystavených děl začasté nečekaná až překvapivá. Obrazy M. Rittsteina si přes vzdálenost století „povídaly“ s malbami F. Ženíška a J. Mařáka, ba cosi naléhavého sdělovaly přes propast čtvrtiny tisíciletí i malbě N. Grunda (nebo snad naopak?). (Viz obr. 5 a 6 bar. příl.)

Barunka O. Gutfreunda (obr. 7) – možná i proto, že její dětství nebylo tak idylické, jak nám je Němcová laskavě převyprávěla – byla poněkud překvapena a snad i polekána tím, co se za sedm desítek let stalo s dětstvím v plastice St. Hanzíka (obr. 8). Zdá se, že sousedství Štursy, Gutfreunda a Filly může dobře porozumět nejen Hanzíkův *Baudelairovský orloj*, podobně jako si plastiky Jasana Zoubka porozuměly s vybranými krajinomalbami Antonína Slavíčka.

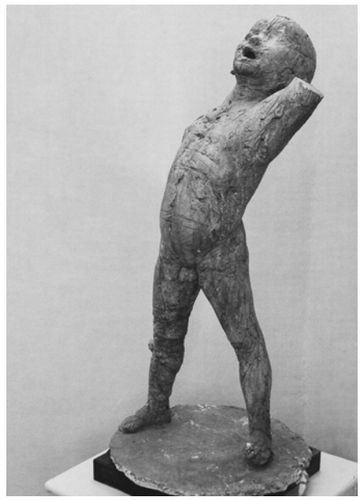
Podobně, byť nikoli v takto kompresovaných interpretačních zkratkách, bychom mohli pokračovat u padesátky děl dalších *Mánesáků* a jimi vybrané padesátky děl jejich předchůdců. Zastavme se však na závěr, z důvodů *nejen pedagogických*, již jen u jedné *trojice*.

Ak. mal. Jaroslav E. Dvořák, jeden z „nových“, tedy „polistopadových“ *Mánesáků*, měl původní volbu tří děl poněkud ztíženou. U jednoho z *Dvorků ze staré Prahy* se nepodařilo nade všechnu pochybnost potvrdit autorství A. Slavíčka, a další z vybraných děl, obraz J. Šímy, přenechal Dvořák jinému z *Mánesáků*.

Zatímco volba obrazu Karla Purkyně (viz obr. 7 bar. příl.) snad mohla navenek evokovat Dvořákovu zálibu v chovu dravých ptáků, vnitřní, rodové souznění odkazuje na jeho trvalou zaujatost časem a prostorem v jejich proměnách, zastavení i (lidské) konečnosti tak, jak se po desetiletí odráží v jeho malbách, asambláží a v posledních letech zvláště v monumentálních dílech sochařských. (Obr. 9, 10, 11)

V malbě J. Štyrského (viz obr. 9 bar. příl.), pocházející z pro něho přelomového období přechodu od vlivů kubismu přes primitivismus a expresionismus k poetismu a artificialismu, spatřuji pro něho ne vždy typickou lapidárnost

Obr. 7 Otto Gutfreund: Barunka, bronz, v 61 cm, 1922



Obr. 8 Stanislav Hanzík: Chlapec, patinovaná sádra, v 107 cm, 1990

a monumentalitu nikoli jen formy, ale především obsahu, odkazující opět k fenoménu času a prostoru v jeho lidsky krajní dimenzi, vyznačující či po-ukazující k lidskému putování časoprostorem tak, jak nacházelo své malířské vyznění ve vystavených dílech Dvořákových (viz obr. 10 a 11 bar. příl.) I pro ně však platí dávná věta E. Lisického, podle něhož *„Umělecké dílo je zastávka v bytí, nikoli ustrnulý cíl“.*

A konečně v malbě Jana Smetany (viz obr. 8 bar. příl.), s nímž se dvakrát osudově protnula životní cesta J. E. Dvořáka,[11] spatřuji obdobnou, rodově spřízněnou polohu prostupování času, prostoru a lidského bytí v jeho proměnlivých metamorfózách. (Viz obr. 12 bar. příl.)

Ostatně obdobnou *rodovou spřízněnost* nacházím v již zmíněných sochařských realizacích J. E. Dvořáka z posledních let. Podobně jako v malbě Štyrského lze v nich uvidět a hlavně vycítit realizace organicky biomorfní a přitom tektonicky pevné v napětí i jednotě, prostupování tvarů, prostorů a časů, obdobné dílu Smetanovu i „věčně proměnlivou konečnost“, k níž odkazuje pastózní a drásaná hmota obrazu Purkyňova.

Ke třem základním dimenzím života – času, prostoru (časoprostoru) a lidského bytí v něm ostatně odkazuje i zatím poslední Dvořákovo dílo sochařské. (obr. 11)

Nejen pro ně, či pro díla prezentovaná na výstavě *Trojice*, a nejen pro díla v Galerii Kooperativa, leč **také pro ně** (a pro všechny, kdo se na těchto záslužných činech podíleli a podílejí – a snad i pro nás) platí asi trvale dávná slova Marcela Prousta: *„Jen prostřednictvím umění můžeme vyjít ze sebe a dozvědět se, co vidí někdo druhý ze světa, jenž není stejný jako náš a jehož krajiny by nám zůstaly právě tak neznámy, jako krajiny na Měsíci. Místo toho, abychom viděli svět jediný, svět náš, vidíme ho díky umění zmnohonásobený, a kolik je originálních umělců, tolik máme k dispozici světů, které jsou navzájem odlišnější než světy otáčející se v nekonečnu a které k nám vysílají své světlo dávno potom, co vyhasl jeho zdroj, ať už se jmenoval Rembrandt nebo Vermeer.“* (M. Proust: *Hledání ztraceného času. VII. Čas znovu nalezený*)

[11] Jan Smetana (1918–1998) studoval profesuru kreslení na ČVUT v Praze. Po 17. listopadu 1939 byl spolu s dalšími studenty zatčen gestapem a deportován do Sachsenhausenu. Vysokoškolská studia dokončil v r. 1946 (profesoři O. Blažíček, C. Bouda, K. Pokorný, V. Živec) a vzápětí nastoupil jako asistent prof. M. Salcmana na nově zřízenou Pedagogickou fakultu UK v Praze. Patřil tak k zakladatelům první katedry výtvarné výchovy u nás. Roku 1950 z fakulty odešel, aby se mohl věnovat jen umělecké tvorbě. V době částečného politického uvolnění v r. 1967 byl povolán jako profesor na AVU v Praze, kde působil do roku 1983. V letech 1967–1972 u něho studoval i Jaroslav E. Dvořák, od r.1986 odborný asistent a posléze docent na výše uvedené katedře, kterou jeho učitel čtyřicet let předtím spoluzakládal.

Obr. 9 Jaroslav E. Dvořák: Kaple, nádvoří johanitské komendy, Český Dub, dub, 750 x 430 x 420 cm, 2008

Obr. 11 Jaroslav E. Dvořák: Trojmezní brána, dub, výška 810 cm, Praha 9 – Koloděje, stav 2012

Obr. 10 Jaroslav E. Dvořák: Penetrace objektu Kaple, 2010

Výstava Trojice, ani instalace uměleckých děl v Galerii Kooperativa v budově Main Point vědomě nerespektují banálně chronologické pořadí života či věku zastoupených umělců nebo data vzniku jednotlivých děl. Návštěvník si v nich může vytvářet své vlastní „pěšinky“, některé z artefaktů třeba pominout a k jiným se znovu vracet. Maně mne přitom napadá, zda každý z výtvarných pedagogů (o nekvalifkovaných vyučujících výtvarné výchovy v této souvislosti raději pomlčet) umí vyvářet a nabízet svým žákům a studentům podobná setkání napříč časem tak, aby si podobné vztahy a vazby mohli postupně nalézat a vytvářet sami. Pro *svůj* budoucí čas.

Galerie Kooperativy v obnovovaném Karlíně k tomu nabízí jednu z mimořádně podnětných možností, mj. právě symbiozóu architektury, umění a byznysu.

Třeba by se právě *Main Point* a tato galerie mohla alespoň pro některé z žáků nebo studentů stát *jejich bodem*, v němž za *našeho doprovodu* začnou *svoji vlastní* cestu za hledáním a objevováním nových pohledů na umění, a tím i na život a svět a jejich další rozměry.

A pokud se přitom naučí chodit do galerie a jakoby náhodou i do pojišťovny (nebo naopak), pak bravo, *byznysmeni;* nejen díky umělcům a architektům, ale i díky vám tak jako bonus získají i naději na celoživotní pojistku proti propadajícímu marnění zploštěného a bezcenného času.

Literatura:

BOŘECKÝ, J.; GOČÁROVÁ, L.; ŠPALE, V. (2007) *SVU Mánes 1887–2007.* Praha : SVU Mánes.

HANUŠ, J. (2014) Výtvarné aspekty detailu v architektuře. In *Kultura, umění a výchova*, č. 1, roč. 2/2014. ISSN 2336-1824.

NEUMANN, J. (1964) *Obrazárna Pražského hradu.* Praha : nakl. ČSAV.

PETROVÁ, E. (2003) *V umění volnost. (Kapitoly z dějin Umělecké besedy.)* Praha : Academia.

POCHE, E. et alt. (1978) *Praha našeho věku.* Praha : Panorama.

PRAHL, R.; BYDŽOVSKÁ, L. (1993) *Volné směry – časopis secese a moderny.* Praha : Torst.

ŠMÍD, J.; JANČAŘÍK, A. (2011) Symetrie v českém kubismu. In *Výtvarná výchova*, č. 1, roč. 51. ISSN 1210–3691.

TROJICE. (2013) *Katalog výstavy. Symbolické setkání výtvarných umělců a teoretiků v Galerii S. V. U. Mánes Diamant a v Galerii Kooperativy v roce 10. výročí úmrtí Mikoláše Alše.* Ed. J. Bořecký a J. T. Kotalík. Praha : SVU Mánes a Kooperativa pojišťovna, a.s.

VENTURI, R. (2013) *Složitost a protiklad v architektuře.* Praha : Arbor Vitae.

VLNAS, V. (1996) *Obrazárna v Čechách 1796–1918. Katalog výstavy.* Praha : NG.

O autorovi:

Doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc., je emeritním docentem Pedagogické fakulty UK v Praze a předsedou redakční rady tohoto časopisu.

p.samsula@seznam.cz

RS 5096
ISSN 1210-3691
Cena 65 Kč