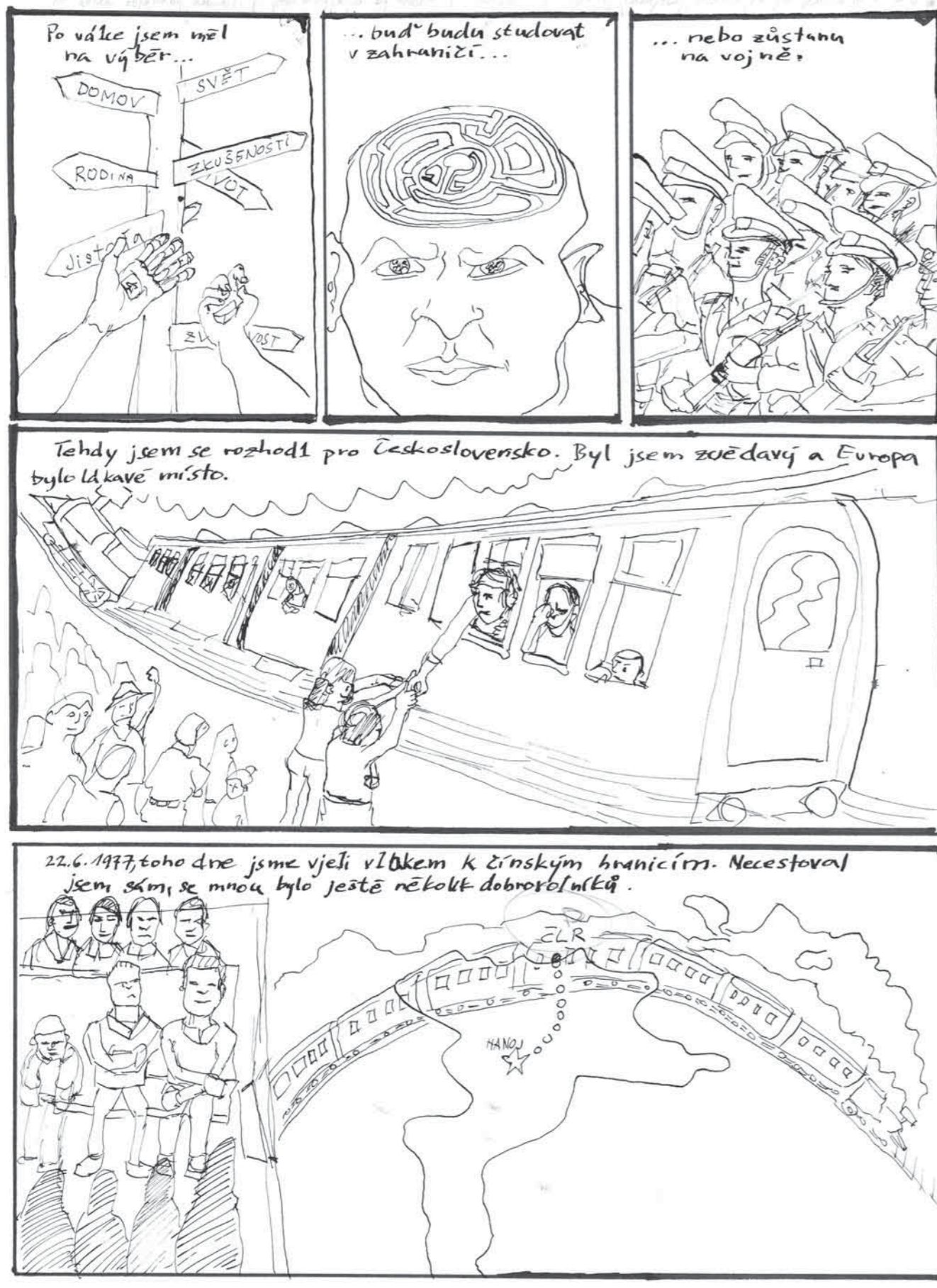




2/2013

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní



1

Long Do

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní
ročník 53/2013

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

OBSAH

Věra Uhl Skřivanová; Zdeňka Hajšmanová; Long Do
Remix obrazů aneb globalizace, diverzita a interkulturní vzdělávání optikou
německé oborové teorie, české pedagožky a vietnamského studenta vnitřní obálka

Kateřina Dytrtová; Martin Raudenský
Podobné není významově shodné 9

Magdalena Novotná
Kontext a práce s ním ve výtvarné výchově 15

Karla Cikánová
„Přemýšlet o podobách Země lidí“ 17

Dagmar Kotlíková
Komparační formy výtvarně hudebních metodik v zahraničí a v České republice II. 21

FROM THE CONTENTS

Věra Uhl Skřivanová; Zdeňka Hajšmanová; Long Do: *Remix of pictures or globalization, diversity and intercultural education of German optics field theory by Czech pedagogue and Vietnamese student*

The content of contribution is a presentation of contemporary German pedagogy of art in relation to intercultural education and at the same time use cross-cutting topic of Czech RVP (The General Educational Program) "Multicultural Education" in teaching of art education at the sample of Pilsner schools.

Kateřina Dytrtová, Martin Raudenský: *Similar is not the same meaning*
This text introduces the project, which approached the purposeful creation of students entering the fifth grade to the context of creation artist who responded to the creation of backward pupils. Aim of this paper is to demonstrate that the external appearance of two creative expressions mean the same thing. The project has been published as part of the inaugural exhibition creator and was thus put in the context of art and exhibition institutions.
Keywords: creation, artist, student, prop, texture, game, meaning.

Magdalena Novotná: *Contextual work in Art Education*
Context is important for shaping the meaning of an image. The work of a teacher is typically contextual, which is true also for the art education. The contexts should be used intentionally to aim at the learning targets, conditions and pupils.

Dagmar Kotlíková: *Comparative forms of artistic-musical of methodologies in the abroad and in the Czech Republic II.*

The article deals with the analysis of consistent methodological models (foreign and Czech), which systematically integrate art and music. At a first part, we specify a review with it's criteria, and on the base of them, we observe individual educational steps and effects on pupils cognition, in the following part of the text.

Řídí redakční rada

Předseda:
doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Členové:
Mgr. Karla Cikánová
prof. PhDr. Radek Horáček, Dr.
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

ZMĚNA KONTAKTU ADMINISTRACE,
OBJEDNÁVKY A FAKTURACE:
e-mail: viera.cernochova@seznam.cz

Rukopisy a obrazový materiál
se vrací pouze na vyžádání.
Nevyžádané příspěvky se nehonují.

Adresa redakce:
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Tisk:
Grafické studio & tiskárna PIP
http://www.tiskpip.cz

REMIX OBRAZŮ ANEB GLOBALIZACE, DIVERZITA A INTERKULTURNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OPTIKOU NĚMECKÉ OBOROVÉ TEORIE, ČESKÉ PEDAGOŽKY A VIETNAMSKÉHO STUDENTA

Remix of pictures or globalization, diversity and intercultural education of German optics field theory by Czech pedagogue and Vietnamese student

Věra Uhl Skřivanová, Zdeňka Hajšmanová, Long Do

Anotace:

Text představuje soudobý německý diskurz pedagogiky umění ve vztahu k interkulturnímu vzdělávání a zároveň výzkumnou sondou, zaměřenou na tematiku využití průřezového tématu českých RVP „Multikulturní výchovy“ ve vyučování výtvarné výchovy na vzorku plzeňských škol.

Abstract:

The content of contribution is a presentation of contemporary German pedagogy of art in relation to intercultural education and at the same time use cross-cutting topic of Czech RVP (The General Educational Program) “Multicultural Education” in teaching of art education at the sample of Pilsner schools.

Německý diskurz pedagogiky umění ve vztahu k interkulturnímu vzdělávání

Ve dnech 20.–22. 4. 2012 se v Norimberku konal spolkový kongres německé pedagogiky umění, jehož obsahem se stalo téma **interkulturního vzdělávání**. V českém prostředí se nám stále ještě v souvislosti s mezioborovými přesahy této problematiky do výtvarné výchovy vybaví spíše tzv. průřezové téma RVP, tedy **multikulturní výchova**, jež by měla být začleňována do výuky v rámci školních předmětů, avšak vyučovací realita je často jiná. Na straně druhé je třeba také konstatovat, že na území Německa se jednalo o první kongres pedagogiky umění přímo zasvěcený tomuto tématu, ačkoliv například problematiku národnostních menšin je Německo nuceno oproti ČR řešit daleko intenzivněji již mnoho let. Navíc již od 70. let 20. století lze v Německu sledovat v rámci oboru vliv vizuálních studií – v současném kontextu oborového diskurzu pak je centrem pozornosti v rámci této tematiky tzv. **remix kultury, remix obrazů** (ve smyslu vizuálních fenoménů) a vlivu společenské diverzity na produkci a recepci „obrazů“, které nás v současné mediální společnosti obklopují.

Rozdíly mezi termíny „multikulturní výchova“ a „interkulturní vzdělávání“ vyjadřují posuny v současném pojetí vzdělávání v tzv. **společenské diverzitě**. „V souladu s těmito změnami jsou upřednostňovány takzvané osobnostní přístupy, jež

se obracejí na všechny účastníky vzdělávání jako na osobnosti s originální životní zkušeností, možnostmi a schopnostmi, vzniklými v určitých skutečných (sociálních) situacích a souvislostech, které ovlivňují i jejich aktuální osobní identity a poznání. **Nikoli tedy jako na příslušníky nějaké pomyslné majority a minorit nebo staticky nahlížených kultur**. Kritické interkulturní vzdělávání (na rozdíl od multikulturní výchovy, tak jak je např. definována v rámci vzdělávacím programu) chápe osobní identitu jako mnohovrstevnatý a neustále probíhající proces, který není možné omezovat na jedinou, neměnnou, pouze zdánlivě jednoduše vymežitelnou charakteristiku (např. identitu kulturní či etnickou). Interkulturní vzdělávání založené na transkulturním a osobnostním přístupu tedy obrací pozornost právě od skupinových charakteristik (vymezovaných například na základě etnických, kulturních, národních, národnostních, jazykových kritérií) směrem k modelu vzdělávání zaměřenému na individuální utváření identit a pragmatické řešení problémů vzniklých např. na základě odlišností ve výchově či dosavadním poznání (Petra Morvayová 2012).

Tematika interkulturního vzdělávání ve spojení s pedagogikou umění, jak je uchopována v rámci odborného diskurzu v Německu, se vztahuje k aktuálnímu stavu „obrazové kultury“, která nás obklopuje, tedy od „obrazů každodennosti až po obrazy vysoké kultury“ k obrazům různých

kulturních kontextů, obrazům ovlivněným globalizovanými médii, jež jsou rozpoznatelná například pouze v lokálních kontextech, kultuře mládeže nebo zakódovány v rámci specifických hybridních forem daného milieu. Tato situace lze pak označit jako „remix“ obrazů (Nürnberg-Paper 2012) podmíněný společenskou diverzitou. Přičemž pojem „obraz“ je třeba chápat jako určitý vizuální fenomén, nejen dvojrozměrné dílo. Závěry, ke kterým odborný diskurz na norimberském kongresu směřoval, byly zaznamenány jako výsledky jednání – strategie, jak integrovat umělecké a interkulturní vzdělávání. Jedná se o následující doporučení:

1. **Chápání transkulturního „remixu“ jako úkolu a šance** (v rámci vzdělávání tematizování kulturního remixu ve smyslu přenesení pozornosti od otázek po původu obrazů k aktuální realitě prezentovaných obrazů a jejich významům, tematizování možných forem vznikajících remixů).
2. **Zacházení s pojmem „diverzita“** (rozlišování vrstevnosti kulturních diferencí, prokazujících se na průniku původu, aktuální příslušnosti i pojetí budoucnosti, stejně tak prokazujících se na průniku globálních a lokálních kontextů; nelze se omezovat pouze na otázku po původu obrazových jevů).
3. **Využívání diferencí jako možnosti vzdělávání** (zkušenosti s mnohoznačností výrazu a významu, diferencemi,



Obr. 2 Long Do – O cestě mého otce do Československa

ambiguitou obrazů, s obrazy cizích kultur je třeba využívat jako potenciálu pro výuku; aktuální a historické umění poskytují k tomuto účelu široké pole možností)

4. **Citlivé zacházení s diferencemi v rámci interkulturní pedagogiky umění** (obrazy a symboly charakterizující kulturní kontexty konkrétních žáků je třeba pojednávat se zvláštní citlivostí, tak, aby jejich užití naopak neprohlubovalo rozdíly mezi žáky, tedy nepoukazovalo na dané žáky jako na „kulturně jiné“). P. Mecheril (2012) v této souvislosti na norimberském kongresu upozornil na zdánlivě prostý fakt, „pokuste se alespoň jednou v roce nerozdělovat v tomto stále komplexnějším světě, alespoň jednou v roce nevysslovme například sousloví dětí s migračním původem a děti bez migračního původu“. **Neboli lépe je začínat jakýkoliv dialog na základě společných obecně lidských hodnot, nežli se pokoušet o dialog na základě předem připraveného rámce rozdělujícího zúčastněné na skupiny**
5. **Etablování v rámci vyučování a zprostředkování umění, uměleckých fenoménů a fenoménů estetiky každodennosti z celého světa** (odpoutání se od evropského centralismu, poznávání také mimoevropského repertoáru obrazového jazyka).
6. **Hledání univerzálií obrazového poznání** (srovnání vizuálně obrazných prvků v celosvětovém měřítku přináší nejen poznání diferencí, ale také podobností a paralel; je úkolem umělecko-pedagogické praxe a výzkumu objevit jako nosné téma možné konstanty a univerzálie a jejich strukturu).
7. **Zacházení s globalizovanými strukturami v analogové a digitální obrazové produkci** (soudobé a historické umění, kultura mládeže a estetika každodennosti jsou určovány globálními znakovými systémy a globalizovanými výrazovými formami, které se míchají s rozličnými vlivy lokálními; pedagogika umění a zprostředkování umění mají přispět k tvorbě kompetence rozlišování těchto globalizovaných informací a mocenských strategií).
8. **Využívání nových, globalizovaných, hybridních a cizích obrazových forem a potenciálů** (bohatství obrazových

kultur a remixů nabízí možnosti tvorby, které by pedagogika umění měla využívat).

Stav problematiky v Čechách ve vztahu ke vzdělávací praxi

Multikulturní výchova a interkulturní vzdělávání jsou v naší zemi ve vztahu k výtvorné výchově zatím nedostatečně zmapovanou problematikou.

Organizace „Člověk v tísní“ přináší informace z oblasti multikulturní výchovy a interkulturního vzdělávání o nárůstu programů a projektů multikulturní výchovy v posledních letech, což je přičítáno podpoře této tematiky ze strany Evropské unie i narůstajícímu počtu cizinců na našem území. Organizace však také poukazuje na nedostatek srozumitelně vedené debaty o tomto tématu, na teoretickou nesourodost a aplikaci ve světě již překonaných teoretických konceptů, na nedostatek solidních publikací o této tematice (s výjimkou několika mála). Ukazuje se také, že pojetí programů, které jsou realizované pod hlavičkou tzv. multikulturní výchovy či interkulturního vzdělávání, je u nás velmi rozdílné. Spadá pod ně široká škála aktivit: od kurzů, seminářů, kampaní, až po kroužky pro děti, výuku jazyků nebo mezinárodní výměnu.

Ve školách je pak situace obdobná. Průřezové téma RVP Multikulturní výchova je vyučováno jen v omezené míře a nejednotně. Často se v naší praxi vychází z již překonaného a opuštěného konceptu skupinové konceptualizace, která dělí společnosti na majoritu a minority. V zemích, kde se interkulturnímu vzdělávání věnují již řadu let, je v současné době pojem **identita považován za ústřední téma**. Tato fakta potvrzují navíc také průzkumy Ligy lidských práv. Závěrem výzkumu „Multikulturní výchova jako součást vzdělávacího systému základního školství“ (2008) bylo, že ve většině sledovaných škol se multikulturní výchova realizuje formou integrace do předmětu a jsou též využívány projekty. K problematice multikulturní výchovy je však převážně přistupováno povrchně a bez předchozí koncepce.

Kulturní remix v praxi plzeňských škol

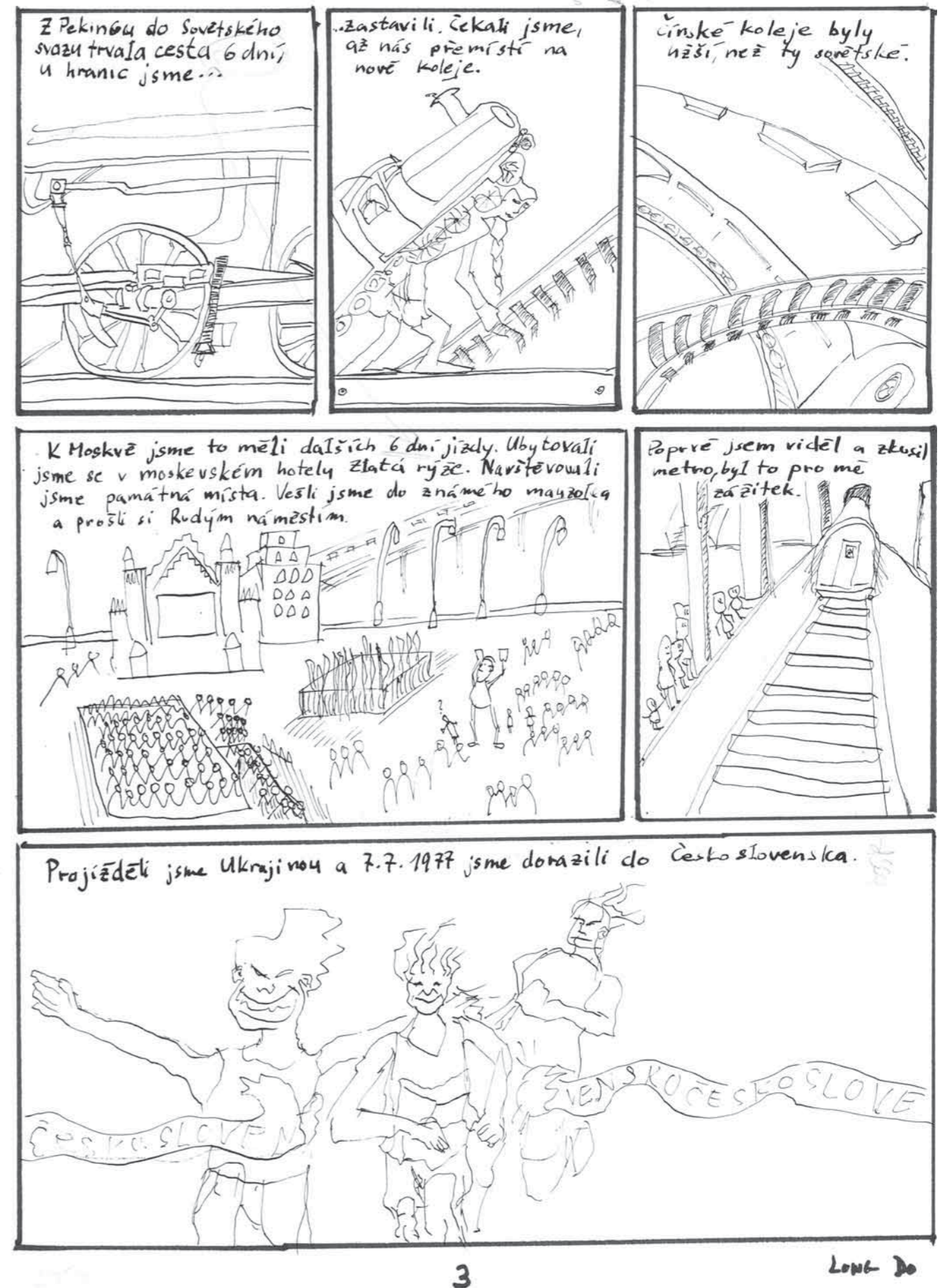
V rámci své diplomové práce (2010) na ZČU v Plzni realizovala Zdeňka Hajšmanová pod vedením V. Uhl. Skřivanové kvalitativní výzkumné šetření, jehož cílem

byla deskripce a analýza využití průřezového tématu českého RVP „Multikulturní výchova“ ve vyučování na plzeňských středních školách v rámci předmětu výtvarná výchova. Výzkum byl realizován na dvou gymnáziích a jedné střední výtvarné škole v průběhu několika měsíců a v rozsahu 30 vyučovacích hodin, a to především na základě metody sběru dat – pozorování. Záměrně byly vybrány takové třídy, jež navštěvovali žáci více národností (převážně vietnamského etnika).

Z výzkumných výsledků vyplývá, že pedagogičky, v jejichž hodinách probíhaly hospitace, si samy neuvědomily situace, ve kterých narážely na témata multikulturní výchovy. Nespatořovaly žádné důvody, proč toto téma zařazovat do svých hodin. Vysvětlovaly to zejména tím, že na škole nedochází k rasistickému chování a že multikulturní výchova je realizována v rámci jiných předmětů, jako je zeměpis, jazyky a další. Nutno dodat, že žádná z pedagožek se o toto téma hlouběji nezajímala.

Výzkumné šetření dále přineslo informace o znalostech žáků ve vztahu k multikulturní výchově. Charakter informací, jež znali čeští žáci o vietnamském etniku, byl převážně pravdivý, ale obecný a povrchní. Několikrát se však objevily i odpovědi vypovídající o rasových předsudcích. Otázkou zůstává, co se skrývá pod slovem „osobní zkušenost“. Zda se jedná skutečně o prožité události, situace nebo jen převzaté předsudky či médiu ovlivněný obraz o cizincích v ČR. Tuto otázku by ozřejmily a odhalily osobní rozhovory s žáky či společná diskuze. Avšak to vzhledem k časovému možnostem a prostoru, který autorce průzkumu byl poskytnut, nebylo možné realizovat. V některých případech ani samotní vietnamští žáci nebyli vybaveni hlubšími znalostmi o své kultuře. To lze přičítat nejspíš faktu, že převážně žijí v ČR řadu let či dokonce od narození a svou původní kulturu přijímají pouze zprostředkovaně od své rodiny. Z pozorování a žákovských dotazníků i výpovědí učitelek lze usuzovat, že vietnamští žáci ve svých třídách nepocítují nepřátelské prostředí.

Shrneme-li výzkumné nálezy daného výzkumného vzorku, lze konstatovat, že téměř všem českým žákům chyběly důležité a podstatné informace o původní



Obr. 3 Long Do – O cestě mého otce do Československa

kultuře vietnamských spolužáků. V rámci výtvarné výchovy nebylo realizováno průřezové téma RVP Multikulturní výchova s cílem zprostředkovat informace kultuře, tradici a hodnotách minority ve vztahu k majoritě, stejně tak, jako nebyla věnována pozornost interkulturnímu vzdělávání ve smyslu nalézání osobní identity v rámci globalizovaného světa, kulturních vlivů, remixu vizuálně obrazových prvků výrazu.

Za jednu z příčin výzkumných nálezů autorka vnímá chybějící propracovanou teorii ve smyslu mezioborových prvků interkulturního vzdělávání a výtvarné výchovy (vizuálních studií), dále pak nedostatečné vzdělání současných pedagogů v této oblasti, i nedostatečnou přípravu budoucích pedagogů na VŠ.

Osobní remix kultur aneb zkušenosti vietnamského studenta s českým školstvím jako východisko dalšího uvažování nad potřebou proměny vzdělávacích obsahů ve vztahu k interkulturnímu vzdělávání

Pozn. Protože se jedná o autentickou výpověď, ponecháváme text v I. os. č. j.

„Neodvažuji se říci, že bych se během své školní docházky v ČR setkal s přehlížením svého původu ze stran učitelů základních či středních škol. Na základní škole jsem se vždy představoval jako Tomáš. Také rodiče mě tak představovali příbuzným, známým, kamarádům. Nepamatuji si, že by mi někdo z vietnamské komunity říkal mým vietnamským jménem. Dokonce rodiče mě doma volají povietnamštěným českým jménem – Tomat.

Učitelé se někdy ptávali, zda nemám problém s češtinou. Ne, velké problémy jsem neměl. Jen někdy s chápáním českých přísloví či obrátů, které doma běžně neuvžíváme. Vzpomínám si, jak jednou se rozkřičela paní učitelka zeměpisu, že jí nerozumíme, že to snad mluví ... asi chtěla říct čínsky, hodila po mně však očkem a raději řekla – španělsky.

Během hodin výtvarné výchovy na ZŠ jsme vždy tvořili podle zavedených norem, které se opakovaly rok co rok s různými obměnami. Na hodinách výtvarky jsme se nezabývali dějinami umění natož,

aby došlo na vietnamské výtvarné umění nebo na nějakou tradiční vietnamskou tvorbu. Tak tomu bylo i na střední škole, pokud došlo na téma, které se týkalo asijských dějin, rychle jsme toto téma opět opustili. Vzpomínám si pouze na útržkovité informace o dějinách Asie z hodin literatury a dějepisu. Na střední škole jsem pak míval mezi spolužáky Romku a Bělorusa, ani o jejich kultuře se nemluvalo, snad jen s výjimkou několika ruských spisovatelů. Ve vztahu k romské kultuře si nevybavuji, že bychom se někdy věnovali tomuto tématu.

Pamatuji se, jak mě jednou středoškolský učitel dějepisu požádal, abych referoval o vietnamské válce. Znal jsem od otce základní fakta, ale přesto příliš málo na to, abych pověděl něco podnětného a zajímavého. Stydl jsem se za to. Jindy učitel chemie vyprávěl o určité formě soli, rozhlédl se po třídě, koukl na mě a pokračoval dále slovy: ...často se užívá v kuchyni exotických kultur – a čekal, kdo na jeho nevyřešenou otázku odpoví. Významně se na mě podíval, jestli budu vědět, o čem je řeč. Po chvíli jsem mu nejistě odpověděl, že se jedná o glutaso, hned souhlasně přikyvoval, že se jedná o glutamát sodný. Takových okamžiků bylo mnoho, při zeměpisu jsme probírali východní státy Asie a narazili jsme na jednu známou luštěninu, mrkla po mně učitelka a zeptala se. Opět s dávkou nejistoty jsem odpověděl, že se jedná o sóju. Mám pocit, že jsem figuroval jako expert na asijský blok. Byla to pro mě ironie. Když se probírali hlavní města asijských států, hlavy byly vždy otočeny ke mně. Pociťoval jsem rozladění, když jsem neznal odpověď.

Kamarádi se rádi vyptávali na různé věci, zdálo se mi však, že se otázky opakovaly a nudily mě. Celkově jsem se pokoušel vždy poskytnutou informaci shodit nějakým žertem... Jednou se mě kamarád zeptal, jaké je hlavní město Vietnamu, já mu úmyslně řekl známé a vyhlášené jižní město - Saigon, dnešní Ho Či Minovo město, bylo nějakou dobu hlavním městem Jižního Vietnamu. Správná odpověď byla ale jiná – Hanoj. Druhý den mi spolužák řekl, že o Vietnamu vím málo. Byl z toho rozčilený.

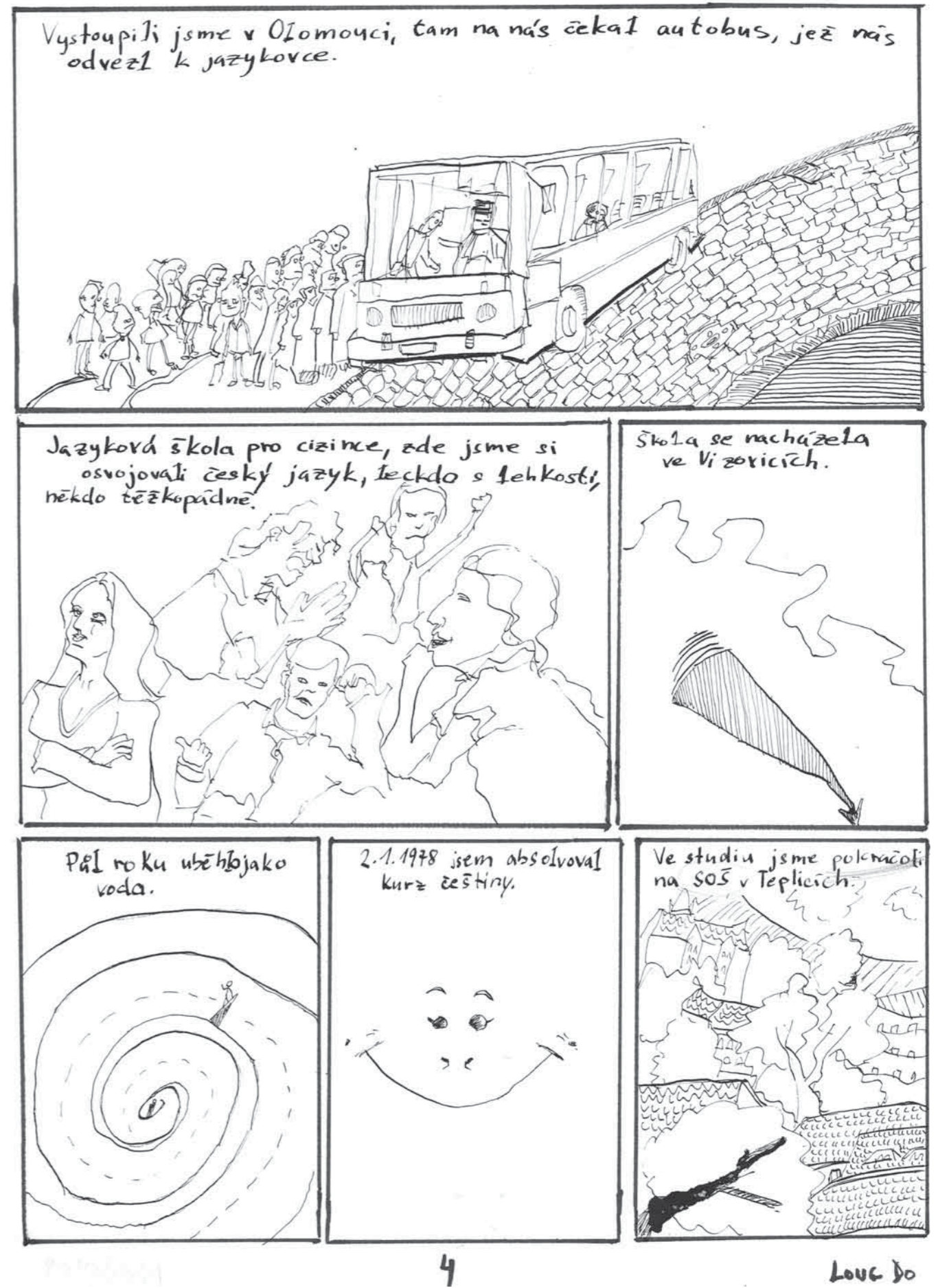
Nebylo by Vánoce, kdyby se někdo nezeptal, jak my Vietnamci v ČR slavíme vánoční svátky. Otázka, která není nijak

těžce nezodpověditelná. Slavíme Vánoce, některé rodiny připravují kapra, salát s rízem a stromeček ověšený světly. Neznám ale žádnou vietnamskou rodinu, která je křesťanského vyznání. Představa oslavy Vánoc ve vietnamském kruhu není tak překvapující, jak by se mohlo zdát. Maminka se naučila dělat správná česká cukroví. Jsou sice tvrdší, nicméně požitelná.

Velký obrat v mém životě nastal, když jsem nastupoval na UJEP v Ústí nad Labem, kdy jsem se představil zkoušejícímu při pohovoru jako Tomáš. Opravil mě, že bych se měl představit jménem na občanském průkazu. Od toho okamžiku jsem se stal Longem a „našel svou identitu“. Na katedře se spolužáci a učitelé ptají na různé věci ohledně vietnamské kultury. Při konzultacích mi bylo jednou doporučováno, abych se více informoval o čínské malbě. Zájem o Vietnam jsem promítl také do jedné ze svých prací. Vypracoval jsem komiks o cestě svého otce do Čech, co ho vedlo k pobytu v tehdejší Československu. Jedná se o jeden z prvních impulsů, které mě samotného přivedly k vietnamské kultuře. Ve své bakalářské práci se pokusím zprostředkovat vietnamský mýtus, pohádky na základě vlastních ilustrací či videa, za doprovodu vietnamsky čteného textu.

Bylo pro mě někdy těžké mluvit vietnamsky mimo rodinné zázemí, neboť Vietnamci vás podle jazyka soudí. Neradi vám pomáhají, spíše se vysmívají. Má vietnamština se zlepšila až během mé práce v bistro. Jednou jsem se pohádal s kolegou, zda jsem vůbec Vietnamcem. Jeho argumentem bylo, neumíš-li vietnamsky, nejsi Vietnamec. To mě tehdy vzalo a odpověděl jsem mu, že perfektní znalost jazyka nemusí být poznávacím rysem Vietnamce. Dumal jsem dlouho nad tím, co dělá příslušníka národa oním správným příslušníkem. Znalost dějin a jazyka dané země, jeho původ, kořeny předešlých generací?

Lidé mě chválí za češtinu bez přízvuku a často jsou udiveni, jak je můj český přízvuk znát, když mluvím cizím jazykem. V rodině mluvíme převážně vietnamsky, jen některá slova vkládáme česká. Na otázku, která je mi opět často pokládána, cítíš se být více Čechem nebo Vietnamcem, odpovídám: dušička Čechem,



Obr. 4 Long Do – O cestě mého otce do Československa

srdcem Vietnamcem. Nebo je tomu naopak?“ (Long Do 2012).

Na základě výše popsaných zkušeností vietnamského studenta s českým školstvím, na základě provedeného průzkumu a získaných informací z oblasti komparativní pedagogiky umění je třeba si uvědomit, jak velký dluh má zatím české školství vůči veškerým svým žákům. Především ve školní praxi je nutné učinit obrat k interkulturnímu vzdělávání ve smyslu zaměření na individuální utváření identity žáka.

Žáci minoritní společnosti nechtějí být izolováni zbytečným poukazováním na jejich odlišnosti, je třeba začínat od společných obsahů - akcentovat osobnost a nalézání identity

každého z nás v době, pro kterou je charakteristická právě diverzita. Vždyť rozmanitost přispívá ke stabilitě společnosti. Není hlavním úkolem akcentovat difference jednotlivých skupin společnosti v globalizovaném světě, spíše jde o poznávání těchto diferencí. Závěry norimberského kongresu pedagogiky umění jasně odkazují k nutnosti přenesení pozornosti od otázek, které žáky rozdělují, k otázkám žáky spojujícím v rámci soudobého globalizovaného, transkulturního vizuálního světa. Jedná se o nové hledání identity jednotlivců na pozadí jejich globalizované identity.

O autorech:

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D. pracuje na KVK UJEP v Ústí nad Labem a KVK ZČU v Plzni.

ucitelka@centrum.cz

Mgr. Zdeňka Hajšmanová

je absolventkou KVK ZČU v Plzni.

zdenkacermak@email.cz

Long Do studuje na KVK UJEP v Ústí nad Labem.

notdolong@seznam.cz

Literatura a internetové zdroje

HAJŠMANOVÁ, Z. *Možnosti výtvarné výchovy zprostředkovat kulturní tradici konkrétní země v současné multikulturní společnosti*. Diplomová práce na ZČU v Plzni, 2010.

Liga lidských práv. 2008. *Multikulturní výchova jako součást vzdělávacího systému základního školství*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. http://lp.cz/wp-content/uploads/Multikulturni_vychova_jako... (5. 1. 2013)

MECHERIL, P. *Differenz unter Bedingungen von Differenz*. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden : VS (im Erscheinen), 2012. <http://www.staff.uni-oldenburg.de/paul.mecheril/56638.html> (5. 1. 2013)

MORVAYOVÁ, P. *Ujasněme si pojmy! Multikulturní výchova x interkulturní vzdělávání x transkulturní přístup*. <http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/multikulturni-vychova/realizace/ujasne-si-pojmy-multikulturni-vychova-x-interkulturni-vzdelavani-x-transkulturni-pristup> (5. 1. 2013).

Nürnberg-Paper. 2012. http://www.bdkbayern.de/fileadmin/bdk_files/Nuernbergpaper_20... (9. 1. 2013).

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha : Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.



Obr. 5 Long Do – O cestě mého otce do Československa

PODOBNÉ NENÍ VÝZNAMOVĚ SHODNÉ

Similar is not the same meaning

Kateřina Dyrtrtová, Martin Raudenský

Anotace:

Text seznamuje s projektem, který přiblížil účelovým zadáním tvorbu žáků páté třídy ke kontextu tvorby umělce, který zpětně reagoval na tvorbu žáků. Cílem textu je prokázat, že vnější podoba dvou tvůrčích projevů neznamená jejich stejný význam. Projekt byl zveřejněn jako součást habilitační výstavy tvůrce a byl tak uveden do souvislostí umělecké a výstavní instituce.

Klíčová slova: tvorba, umělec, žák, prop, struktura, hra, význam.

Abstract:

This text introduces the project, which approached the purposeful creation of students entering the fifth grade to the context of creation artist who responded to the creation of backward pupils. Aim of this paper is to demonstrate that the external appearance of two creative expressions mean the same thing. The project has been published as part of the inaugural exhibition creator and was thus put in the context of art and exhibition institutions.

Key words: creation, artist, student, prop, texture, game, meaning.

1. Stanovení cílů

Postprodukční prostředí způsobuje nebyvalou propustnost zón mezi jednotlivými obory, strategiemi a často zrcadlí jejich kooperaci. Tento text pojednává o projektu, jehož koncept propojuje oblast umělecké a edukativní vizuální oblasti. Pracovně pojďme tuto dialogickou formu: tvůrce – učitel – žák (a zpětně v opačném provedení ve smyčce) nazvat edukativně uměleckým vizuálním ping-pongem (tvůrce: Martin Raudenský, učitel: Kateřina Dyrtrtová, žáci páté třídy Základní školy v Řehlovičích).

Pro učitele je zde vymezena role, která chápe možnosti a strategie tvůrce a vytvoří takové výtvarné zadání a poslání edukativní prostředí, že žáci tvoří ke tvorbě tohoto tvůrce kompatibilní vizuální projev. Pak tvůrce, na jehož tvorbu je v zadání reagováno, může opět vstoupit do tvůrčího procesu a účastnit se ho, reagovat na něj. V této reakci (umělec, autor) vyhotovil sérii velkoformátových sítotisků (2000 × 2100 mm), řadu tisků ve formátu A3 vytvořených tiskovým strojem Risograf a čtyři krátké animace, pro akci spojené s vernisáží výstavy. Dále sadu samolepek, motivem odkazujících k dětským



nebo ovládnutí techniky, ale analýzu proměny významu (Slavík; Dyrtrtová; Lukavský 2009). Ač vzhledově velmi podobné, významově velmi odlišné – tak lze charakterizovat výsledné dvě tvůrčí linie – tvorbu žáků a tvorbu tvůrce. Tyto odlišnosti a významy umět analyzovat, pochopit a učinit je cílem výsledné úvahy a zkušenosti žáků i tvůrce, je, myslím, příhodná postprodukční dovednost a znalost. Ovšem také inovace oboru výtvarná výchova. Buduje aktuální síť metod i cíle tohoto předmětu tím, že promyšlí vhodné strategie, které vysvětlí a zvýznamní sociální, oborový, věkový a intelektuální předěl mezi dospělým tvůrcem a žákem. Všichni zúčastnění reflektují výslednou vizuální formu i proces, ve kterém tvorba vznikala.

Projekt byl zveřejněn jako součást habilitační výstavy tvůrce Martina Raudenského a byl tak uveden do souvislostí umělecké a výstavní instituce (výstavní prostor Rampa Fakulty užitého umění UJEP Ústí nad Labem, název výstavy „Repete“, říjen 2012).

Jaký byl průběh tohoto ping-pongu? Autorovi Martinu Raudenskému byl dodán učitelem soubor více než padesáti dětských kreseb, vzniklých podle zadání uvedeného níže, které byly autorem

v následující etapě digitalizovány. Digitalizace umožnila uplatnit v práci s obrazovým materiálem různorodé postprodukční postupy. Na tomto základě vznikly následně dvě série velkoformátových sítotisků (2000 × 2100 mm, na obrazové příloze umístěny na zemi galerie) a řada tisků ve formátu A3, vytvořených tiskovým strojem Risograf. V obou případech došlo k výběru a integraci původních motivů vytvořených dětmi do nových celků. Oproti výchozím monochromatickým kresbám byla do podoby grafických listů zapojena barva. Sítotisky vznikaly na základě pečlivé předtiskové přípravy, kompoziční rozvrh motivů byl podřízen skladebnému rytmu devíti listů formátu B1, z nichž sestává výsledná plocha tisku (viz obrazová příloha).

Výběr autora, jeho záměr a výtvarné rozhodování, ale také proměna velikosti formátu i specifické materiálové kvality dané tiskovou technologií stvrdily transformaci „školní“ dětské práce ve výstavní artefakt. Řada risografických tisků vznikala mnohem spontánněji (vrstvení motivů, proměna barev), což bylo dáno možnostmi dané technologie i podstatně menším formátem listů. Souběžně s tím byly kresebné motivy dětí zapojeny do čtyř krátkých animací. Výchozí videosmyčka obsahovala projekci dětských kreseb bez dalších zásahů, v dalších třech projekcích pak autor v rozdílné míře kombinoval motivy dětských kreseb s nově přidanými prvky.

V následující části textu předkládáme výtvarné zadání, které vytvořil učitel. Je budováno tak, aby předjímalo poetiku (nikoliv podobu) tvorby Martina Raudenského, tedy aniž by bylo jejím „dokreslováním“, „dotvářením“ nebo „napodobováním“. Je důležité zdůraznit, že žáci dílo tvůrce nepoznali a neviděli až do vernisáže společné výstavy. Že je jejich tvorba tolik „podobná“ dílu tvůrce, je dáno vědomým a zacíleným zadáním, které bychom rádi odlišili od manipulace ve smyslu „žák jako nemyslicí prodloužená ruka znalostí učitele, ač znalostí učitele bylo využito“. A to proto, že cílem nebylo napodobit vyjadřovací kód (styl) tvůrce (těžko bychom pak otevřeli zajímavé a nové teoretické téma), ale vytvořit

dvojí paralelní svět „přibližností stylů“, jejichž proces, záměr a tedy i smysl a význam jsou odlišné.

Snaha a důvody nepoužít známé dotvářecí edukační praktiky (dokreslování, napodobování) vyplývá z nutnosti dosáhnout podobného dvojím různým záměrem a otevřít důležitou otázku: Jak je budován význam ve vizuálním oboru? Tyto dotvářecí strategie jsou velmi oblíbené a nechceme snižovat jejich význam. V jiném kontextu a při jiných cílech výuky mají jistě svůj účel. Nacvičuje se jimi způsob uplatnění média v tvorbě, organizuje se větší všímavost pro detaily zběžně přehlížené. Nutné je zdůraznit to, že se jedná také o metody, které klamou pouhým přijetím vnějších (vizuálních) podobností a posouvají postmoderní postupy citace do eklektického nebo návodného stínu. V našem projektu si je dílo tvůrce a žáků ve výsledku podobné užitím konstrukčních metod, nikoliv napodobivých, a může být hrán výše zmíněný vizuální „ping-pong“, který ozřejmí, že podobné nemusí mít stejný význam. Schopnost „zkonstruovat“ adekvátní a účinné zadání považujeme za důležitou schopnost učitele.

Tedy nerozpoznány a neanalyzovány mohou námi eliminované postupy (dokreslování, napodobování) vést k nepochopení *konceptních* odlišností díla, a tím i významu. Neobsahují vnímavost pro určení zásadně jiných záměrů, konceptů a výkladových soustav, tedy odlišných *důvodů* této dvojí, vizuálně podobné, avšak ve významu velmi odlišné tvorby. Pro tyto vnější aspekty zavádíme termín „kontext“. Tyto proměny reflektovat a argumentovat je také cílem tohoto textu. Prokázat, že podobné není významově shodné, a poukázat, že se tím příliš – ke své škodě – ani tvůrčí, ani edukační část vizuálních oborů v analýze nezabývá.

Otevíráme tak i kunsthistorické téma doložitelných tvůrců, kteří tvoří v modu duševně vychýlených nebo dětí. To se týká jak starší tvorby autorů typu skupiny Cobra a Dubuffetových metod, aktuálněji vlny nové exprese představované tvorbou A. R. Pencka, George Baselitze, na domácí scéně pak Skreplových výrazových maleb či citací detailů dětských kreseb v malbách

Stanislava Diviše apod. Samozřejmě i tvorby Martina Raudenského. Další snahou tohoto textu je tedy jasně oddělit uvažování v dějinách oboru (kunsthistorický obor) od teoretických otázek, jejichž řešení přispívá k znalosti, jak se „dělá“ tvorba, jak se buduje její význam. Dějiny způsobů vizuálních řešení „kdo tehdy co“ je jiným typem informací a znalostí, než teoretická schopnost vyjádřit způsob budování významu „proč dnes tak“ v tomto oboru oproti jiným oblastem.

Upozorňujeme tak také na to, že ač srovnatelný humanitní hudební obor má teorie a kunsthistorii odděleny a artikulovány, v našich vizuálních oborech stále přežívá názor, že znalost historie oboru je teoretická znalost. Je však historická, a proto také používá jiný slovník a jiné metody, klade si jiné cíle a je založena na znalosti jiného typu literatury. Zatím však často platí, jakoby vše, co „nevoní od barvy“, bylo stejné, tj. není tvůrčí a praktické. Jakoby vše, co je vyjadřované ve vizuálních oborech slovy, bylo stejný obor. Není tomu tak, což se budeme snažit artikulovat v argumentaci dalšího textu. Upozorňujeme tedy také na to, co chybí ve struktuře vzdělávacích oborů jak v edukačním, tak uměleckém školství. Dějiny umění jako předmět a obor systémově existují. Teorie vizuálních oborů svou strukturu teprve budují.

Po stručném nastínění problematiky se pojdme věnovat konkrétnímu provedení projektu hraného ping-ong. Děti před vlastním výtvarným počinem dílo autora Martina Raudenského neznali, byli s ním seznámeni v den vernisáže, kdy jejich výkon byl již zafixovaný. Úkoly pro dítě označíme tučně a *kurzívou*. Důvody a úvahy učitele (Kateřina Dytrtová) slouží pro pochopení zadního plánu úvah při budování konceptu zadání.

2. Výtvarné zadání

Vyber si předměty, které vidíš před sebou: sítko na čaj, otvíráky na konzervy, na kovové i korkové špunty, drtič česneku, špunt na víno, kráječ na vajíčka, kolíčky na prádlo, spínací špendlíky, kleštičky, nůžky, knoflíky...

Byly vybrány běžné předměty z kuchyně a z domácnosti, které nejsou zatíženy známým nebo estetickým použitím ve světě umění a mají naopak svou obvyklou všední roli. Umění vzniká ve všednosti a má sílu ji proměňovat, není to svět kdesi na skleněné hoře, je to možnost, jak nově myslet a intenzivně prožívat tzv. „všednost“.

Manipuluj s nimi, zkus s nimi hrát divadlo a přisuzuj jim různé role: kdo koho může potkat, protože se ve tvé hře stal čím? Kdo koho může sežrat, kdo může znamenat co, kdo může způsobit co? Všímej si, proč některé role jsou zvolené velmi dobře a jiné méně, zdůvodni to. Vyměň si předměty, hledej dobré hráče pro své role.

Loupák na brambory jako štika versus loupák na brambory jako svatební závoj jsou příklady očekávané vhodné a nevhodné role. Zdůvodnění je schopen utvořit sám žák, což je důležité, rozumí pak svému rozhodování. Vytváří vizuální metafory.

Svá řešení neoznamuj slovy, dokresli předmět s příběhem jako komiksově políčko, abychom pochopili proměnu předmětu z vizuálu a kontextu.

Teoreticky se tak otevírají problematiky propu, role, proměny, kontextu, metafory a hry (Slavík 2001) Termín prop viz v závěru textu.

Příběhu dokresli prostředím, krajinu, počasí, předměty, řeč, myšlenky...

Dítě nedokresluje, co vidí, ale co vymyslelo, jeho kresba je zde ve službě vyjádřením nové role, kterou předmětu přisoudilo ve hře, a předpokládáme, že vznikne funkční minimální kresebný účelově neestetizovaný projev. Drtič česneku jako rytíř, kovový špunt na víno jako bílá paní, kolíčky na prádlo jako piraně... Známá řešení, stylizace a estetizace nebyly přinejmenším zadány, a rozhodne-li se někdo pro ně, dělá to, protože to tak dělat chce, nebo má tu potřebu, což je důležitá proměna. Obvykle dítě tohoto věku ví, jak přizpůsobit svůj projev stylizovaným, estetickým, předem známým modelům nebo stereotypům a vyplňuje jimi svůj neumělý projev. Budou se tu jistě objevovat, ale nutnost kreslit poměrně rychle a v předem ne



známých funkcích bude pomáhat jejich mírnému naleptání. Také hraje roli vyžadované množství těchto neznámých řešení, která musí žák na malé ploše políčka udělat. Toto zadání se naučené „krásné“ stereotypy snaží nepodporovat také tím, že vzhled není hlavním stanoveným cílem. Cílem je vyjádřit změnu role a dopovědět to srozumitelně prostředím. Kresba „ve službě“ jistě funkci.

Dítě vymyslí zbytek významové výkladové soustavy pro význam své role tak, aby každý porozuměl. Tedy je jisté, že když loupák dostal nový vhodný a inovativní význam, pak mu dítě nejen rozumí, ale umí k němu vygenerovat celou soustavu z hlavy. Bude znatelná míra zaujetí a schopnosti vizuálně sdílet. Očekáváme výtvarné chudá i bohatá řešení, což je nutné, aby uviděli vzájemně i sami žáci a zjistili, o čem se dovedli z výtvarné a narativně bohatých vizuálů. K této reflexi docházelo průběžně při výuce.

Na komiksově políčko se můžeš dívat „jako kamerou“, zešikma, roztrášeně, opile, fascinovaně nebo v detailu, když to budeš pro svůj příběh potřebovat.

Úhel pohledu zapracovaný do výtvarné konstrukce je těžký úkol a „svobodně“ bez poučení ho téměř nikdy nikdo nepoužívá. Je zdrojem nového vizuálního významu, ale žák není zvyklý takové uvažování zohledňovat ani u filmu, kde je velmi výrazné, natož u komiksově políčka, kde ho má sám vytvořit. Neočekáváme proto, že se to zdaří, spíše se zjistí (a také zjistilo), že to nikdo neudělal. Ale můžeme se v reflexi problémově pít, jak se to vlastně dělá a proč. Úkol nemá být splněn. Je

ochutnávkou z možné budoucnosti a významnou pasivní znalostí, které si nejprve lze všimnout a časem ji pak možná i provádět. Obrácené fázování (dítě už používá prostředek, kterému ještě nerozumí) postrádá smysl a je dosažitelné pouze dodaným návodem, což klasifikujeme jako falešné výsledky ve vzdělání dítěte.

Komiksově políčko nemusí mít rámeček bez poruch. Průchod hrdiny ho může protrhnout, ticho ho může rozpustit, akce ho může roztráskat. Jeho proměna musí mít příčinu v příběhu.

Snahou učitele je zadat výtvarnou (vytvořenou) významovost i rámu políčka, vytvořit jeho sepětí s příběhem jako tvůrčí možnost, jak rozprostit význam. Projevuje se zde učitelova znalost možností výtvarné formy komiksu. Je to ta část nových výtvarných a význam formujících informací, která je pouze zmiňována jako možnost, ale děti si ji pro náročnost spíše nevolí. Předpokládáme, že opravdu vkomponovat takové vizuální vyjadřování do dětské *svobodné nenávodné* tvorby znamená vytvořit samostatné zadání, účelovou pozornost a jiný učební čas. Zde tím dáváme možnost těm, kdo tvoří v „nadbytečné“ radosti a zaujetí. Takové žáky je nutné rozpoznat.

Předměty (kolíčky, otvíráky...) můžeš položit na papír a obkreslovat.

Zde je účelově tvorba dětí jednak zrychlena a usnadněna, ale také uvedena do jiného (obludnějšího a proto expresivnějšího) měřítka, než by asi zvolili žáci. Hledáme průnik s tvorbou Martina Raudenského, který do výrazné exprese

vlastního neohraně ukřižovaného drátovitého rukopisu včleňuje technicistně chladné vizuály z prostředí médií. Jeho poetiku určuje vztah technicistního chladu výpůjček a expresivní kresby. Výsledkem je pouťová nesourodost působící velmi svěže, nepateticky, odlehčeně, poeticky, upřímně a neurvale. Zadání je koncipováno tak, že podobná atmosféra v expresi bude dosažena v projevu dětí možností obtažnout předmět jako šablonu. Žáci zatím netuší, co to významově (v exemplifikaci a expresi) znamená. Jejich úvahy tohoto typu by v této fázi zdržovaly a není jich zatím zapotřebí. Budou náležitě zdůrazněny v pozdější fázi, až se bude zvětšovat měřítko práce celkové a žáci zpětně v tomto úkonu rozpoznají přípravu „na velký formát“ a hru s měřítky. Žáci jsou při vši volnosti striktně vedeni přesným zadáním s přesným cílem.

Výtvarná zadání tohoto typu jsme již představili několikrát (Dytrtová 2010). Jejich znakem je důrazně koncepční fázování procesu tvorby do jednotlivých kroků, které jsou nepřeskočitelné (jiná cesta je možná pouze se zdůvodněním žáka, aby věděl, proč tak činí), hodnotitelné (nemyslíme známkami), srozumitelné a ve své konstrukci nejsou vyučovanou výtvarnou strategií (hodnotitelné ve smyslu porovnávat alternativy a hledat jejich nejlépe působivou a nejlépe zdůvodněnou verzi). Učitel i žák vědí, co kdy dělají a proč, aniž by omezovali tvůrčí potenciál. Ba naopak, v těchto zpřesněných a zúžených podmínkách žák musí začít myslet a vybírat. Tvorba tak vzniká snadněji a kvalitněji. Má zpětně zdůvodnitelnou výraznou poznávací účinnost.

Materiálem v prvním zadání jsou propisovací tužky (dále propisky), formát malých komiksových políček na A4.

Umožňuje obtažení předmětu a tím dodává expresi technicistnosti a poruchám špatným obtažením, dochází k záměrnému konfliktu s expresí dětské kresby.

Materiál v druhém zadání – výběr z příběhu na větší formát A2: štětec, tuš, různé šablony.

Dítě vybírá podle něj výstižné scény z vlastního navrhovaného předchozího zadání. Vybírá takové, které by mohly

interagovat s ostatními návrhy v připravované kolektivní tvorbě. Používá větší formát, zná řešení ostatních. Větší formát je mezifází, je účelově zvolen, protože učitel už ví, že tvorba těchto dětí bude ve výsledku provedena jimi samotnými na zeď výstavního prostoru Rampy, a ta má formát 15 x 3 m, který musí děti zvládnout a nikdy předtím takový úkol nedostaly (žáci nemají žádné speciální výtvarné školení).

Štětec byl zvolen, protože neumožňuje obtažení malých předmětů, ale umožňuje „napodobit štětcem“ předtím obtažené. Dochází k podivuhodným proměnám ve tvaru a expresi a učitel i žáci se velmi názorně dovídají, jaký je rozdíl mezi zapamatovaným od předtím do slovně obtaženého. Vizuálně i koncepčně zásadní rozdíl, důležité místo v reflexi. To dělá paměť s příliš rychle přijatými (jen obrysy), neprozkoumanými tvary. Tento „rychle oheň, rychle popel“ dává vzniknout neuvěřitelným proměnám: kolíčky se nadouvají jako velmi tlusté balony, drtič na česnek vypadá jak totemická srostlice, šrouby se krouží jako látka.

Žádný z prostředků nebyl dětem přikázán, pouze jim nebyly jiné poskytnuty. Zadání typu: zvolte vhodné médium pro svůj obsah, je vhodné pro poučenější děti, které volí s rozmyslem a úvahou. Tyto děti, které nikdy tento typ výtvarné výchovy nezažily, by volily náhodně a nekoncepčně. Důsledkem zúžení prostředků vznikají bohaté variace jednoho technologického tématu a dítě je omezeno v použití zaběhlých naučených schémat. Jediné co děti musely, je použít předmět a zeizit mu roli, otvírák nesměl už být otvírákem.

Jak byla zvyšována motivace a obtížnost během výuky? Jak se po předchozích úvahách proměnilo hodnocení a co vlastně obsahuje? Hodnocení a formování uvažování při reflexi je obsaženo v otázkách při výuce:

1. **kdo vymyslí co nejvíce rolí pro jeden předmět** (bohaté variace na jedno téma)
2. **kdo vymyslí roli, kterou nikdo jiný nemá** (originalita řešení vůči jiným známějším)
3. **kdo promění roli předmětu pouze dokreslením prostředí, tedy aniž by předmětu dodával atributy**

a **chování** (pouze kontext mění význam předmětu)

4. **kdo si nepomůže bublinami a řečí postav, přesto z výtvarných prostředků odhadneme děj** (posílení uvažování ve výtvarných, nejazykových prostředcích)
5. **kdo celý příběh o několika hrdinech lidských i zvířecích sestaví pouze z různého použití jediného předmětu a prostředí příběhu vytvoří opakovaným používáním tohoto předmětu.** „Příběh z jednoho“ (variace napříč rolemi a kontextem)
6. **kdo do příběhu bude umět vložit čas nebo proměnu počasí, aby měnilo příběhu význam** (rozšíření očekávatelných prostředků prostorových o časové a kontextuální).

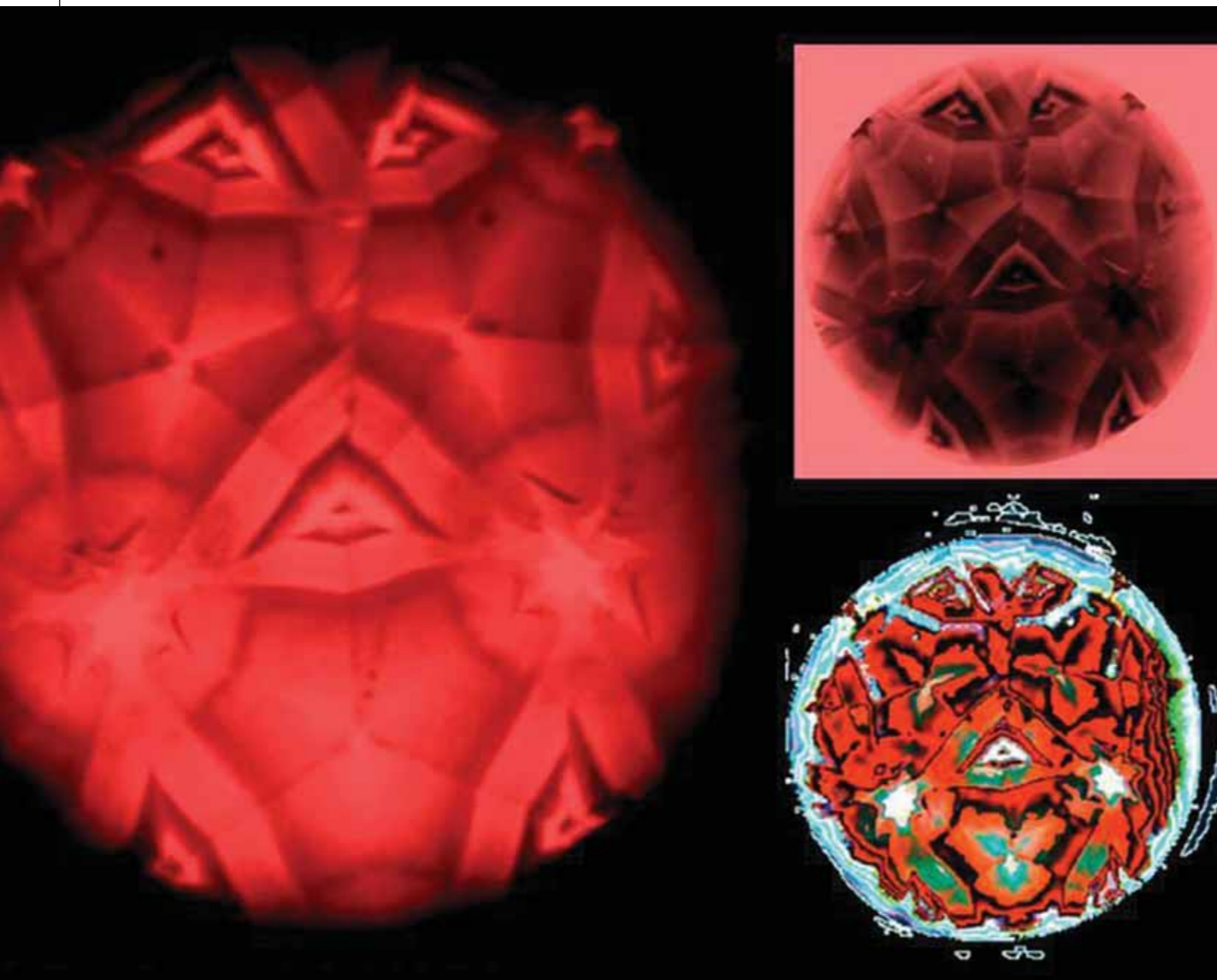
Vznikly tedy postupně propiskové komiksy formátu A4, štětcové příběhy formátu A2. Další fází bylo seskupit koncepčně díla do velké skupinové práce křídou na asfaltu ve formátu 4 x 6 m, která byla rozvržena a s dětmi promyšlena. V den před vernisáží byli žáci přivezeni do výstavního prostoru a dostali malířské štětky (zkušenost se štětcem) a lepicí pásky (zkušenost s propisovací tužkou). Formát stěny, kterou překračovali, byl 15 x 3 m (plocha 45 m²), tedy výrazné prodloužení kompozice. Znali názvy svých týmů (ti, co dělají vesmírná témata, ti, co tvoří podmořský svět...). Ti, kteří musí světy provázat, museli stanovit, jaká část kresby to bude, kdo, či co takovou potencialitu vlastně unese. Přes zasychající malbu tlustými štětci (efekty stékavosti barvy jako uvažovaný typ exprese a nového významu) v odstínech černé a šedé dotvářeli kresebné efekty lepicími páskami v pestřích barvách – modré, červené, černé.

Druhý den byli tito spolutvůrci vernisáže přivezeni a zjistili, že jejich nástěnná malba je doplněna tvorbou autora Martina Raudenského, který grafické práce (vzniklé postprodukci motivů původních dětských kreseb) umístil přímo na podlahu galerie (viz obrazová příloha). Ochranné plexisklo, pod nímž byly tisky umístěny, vymezilo svými okraji pruh, jakési další ohnisko tvořící v rámci celkové galerijní instalace vizuální protipól k dětské malbě. Na podlaze také byly instalovány texty

Barevná obrazová příloha k článku PODOBNE NENÍ VÝZNAMOVĚ SHODNÉ



Autoři fotografií: Radek Jandera a Miroslav Hašek



Mýty Země – boha Vulkána



Země moudře vyvažuje teplo a zimu

Země hořící

Země zmrzlá

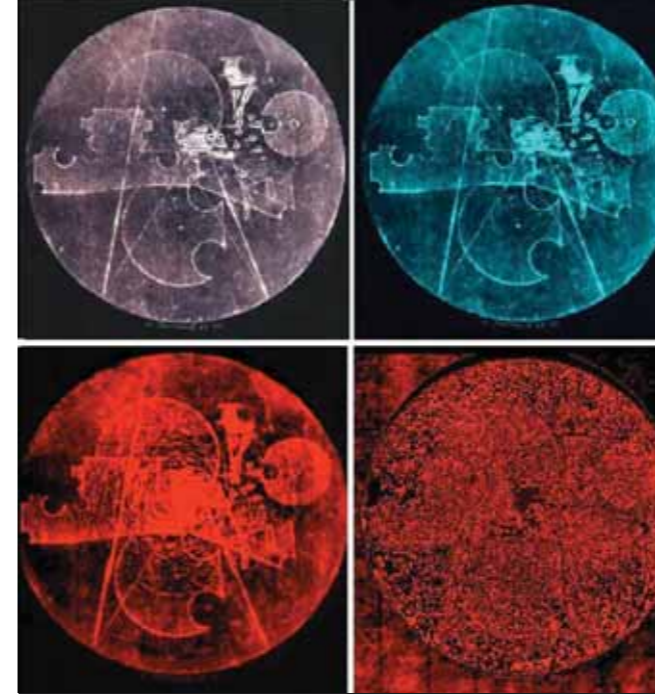
Země ročního koloběhu

Země zraněná

Země se nudí

Země přelidněná

Země bez lidí



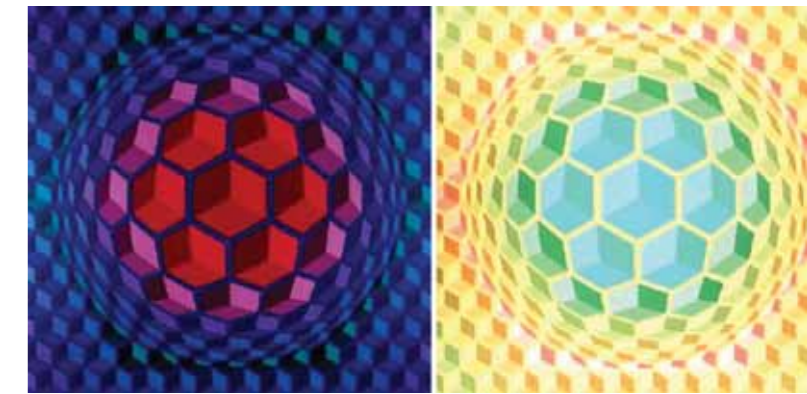
Vladimír Boudník: Země kovů, železa – Země kovářů



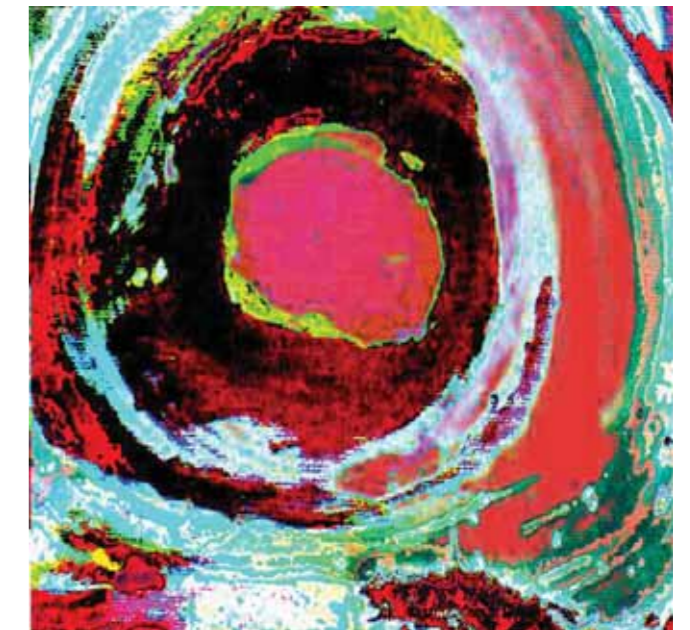
Vladislav Mirvald: Země techniky



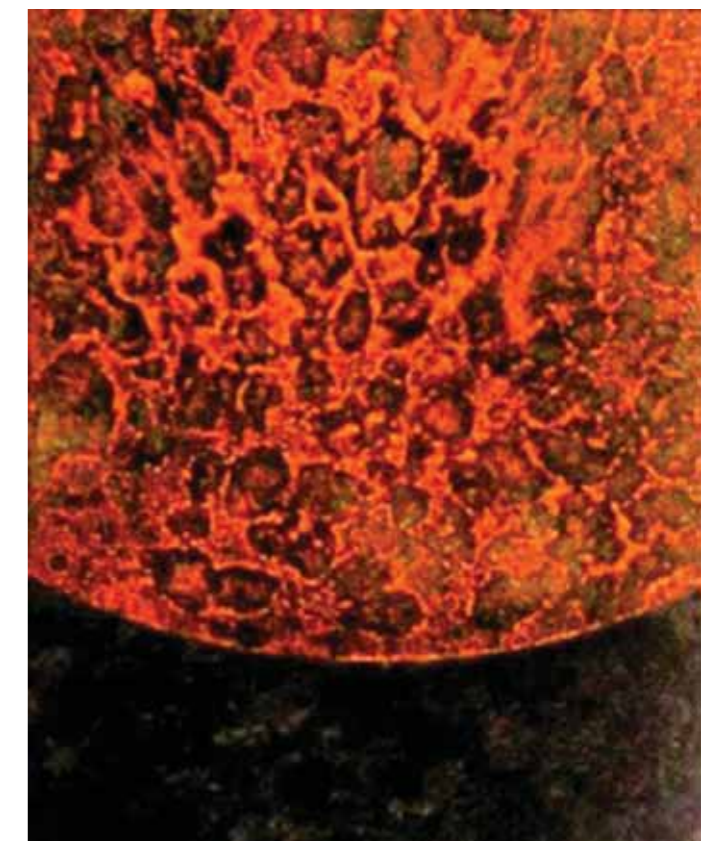
Země záhadná



Victor Vasarely: Země moudra – Země z pláství



Země divoké zábavy



Kamil Linhart: Země – minulost a budoucnost

Barevná obrazová příloha k článku
„PŘEMÝŠLET O PODOBÁCH ZEMĚ LIDÍ“



Země pro všechny

Země počtářů

Země veselá

Země hádává

Barevná obrazová příloha k článku
KONTEXT A PRÁCE S NÍM VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ



Obr. 1 vitráž Prokazování skutků milosrdenství podle návrhu K. Svolinského, katedrála sv. Víta, Praha, cs.wikipedia.org



Obr. 3 Katedrála sv. Víta, interiér, cs.wikipedia.org



Obr. 4 Karel Svolinský, ilustrace ke knize Pán Bůh, České legendy 1944, www.artbohemia.cz



Obr. 2 Katedrála sv. Víta, www.hrad.cz

teoretického charakteru: co je kresba, jaký prostředek to je, jak znělo zadání (Kateřina Dyrťová). Poprvé všichni zúčastnění viděli tento výtvarný dialog podobného. Děti měly opět připravenou „práci pro vernisáž“. Martin Raudenský připravil samolepky a malé kinetické objekty (tahací panáky) a děti je doinstalovaly ke své malbě. Čili přizvaly tvorbu autora do svého díla. Součástí výstavy bylo také video kombinující motivy dětských kreseb s nově přidanými autorskými prvky.

Proč tato dvě vizuálně velmi spřízněná díla neznamenaají totéž? Odlišuje je jejich záměr a důvody, které se spolupodílí na významu díla. Mají odlišný koncept i odlišné provedení. Žáci neměli ambice vstoupit do světa umění, byli pozváni na území umělecké instituce vést dialog s uměním, kde byli poučenými partnery, ne epigony „božského tvůrce“.

Cíle jejich tvorby byly: naučit se vytvářet vizuální metafory a rozumět jim. Podílet se na strategii „oživující síly umění ve všednosti“. Pracovat s linkou, její expresí i šířkou, s měřítkem a dávat jim význam. Pochopit, co dělá paměť s vizuálem. Technické prostředky byly vždy funkčním prostředkem ve službě, nikdy cílovou dovedností. Technické prostředky a média byly pozorovány (stékavost barvy, technicistnost pásky, cik-cak řeč pásky v konfrontaci s volným

gestem ruky, gestičností) a jejich řeč byla přizvána k „dělání významu“ vizuálu. Tedy v ohnisku zájmu je nikoliv pouze přirozeně denotační, ale významně i exemplifikační a expresivní složka konstrukce významu (Slavík; Dyrťová; Lukavský 2009).

Při odstupu od velké plochy zdi byli žáci zasvěceni do toho, co je rytmus celku, a chodili ho po úvaze dokončovat nebo měnit. Při odstupu od velké plochy se dovědli, že existují významová a vizuální ohniska a mohli se rozhodnout, jestli je budou podporovat nebo zdemokratičtí jejich vztahy. Překročili limit zdi a pochopili důvody vybočení z rámce. Na zdi v nadšení z formátu a „z výzvy instituce“ samostatně zvolili to, co ve třídě na malý formát nechtěli dělat (překročení a zpřetrhání komiksového rámečku). Zažili tvůrčí zápal, ale i zodpovědnost a spoluautorství s dospělými lidmi. Slyšeli uvažování odborně vzdělanějších dospělých a setrvali s nimi v dialogu, kde byli partnery. Dovědli se, že zasahovat do tvorby druhého mohou po dialogu nebo spolupracujícím gestu. Tento sociální aspekt tvorby považujeme za důležitý. S tvorbou soudobého umělce se seznámili v činnostní dialogické formě, s pochopením, bez epigonských „dětských“ nemocí. Tvořili, nenapodobovali.

Za umění jejich dílo nepovažujeme, protože ho nepřihlásili „do světa

umění“. Nemohli ho do něj přihlásit hlavně proto, že to s touto ambicí nedělali a nevolili samostatně fáze tvorby. Byli vedeni. Jejich tvorba se skládá z jejich úvah a konceptu učitele. Konceptem bylo vést je tak, že budou schopni hrát vizuálně aktivně ping-pong s právě tímto tvůrcem, což vysvětluje metody a volby. Nevyjadřovali cíleně nějaké osobní postoje, ač se jistě v jejich tvorbě nalézají. Nemohou tam nebýt. Ale jejich vnitřní světy byly do tvorby nasáty činností, kterou sami ne zvolili a nedali jí tu váhu a tím výpovědní hodnotu a tím význam. Nasál jim je tam koncept učitele. Tím se zásadně odlišují od Martina Raudenského.

Jako soudobý tvůrce musí znát řeč soudobého umění a musí ji reflektovat, zatímco žáci a učitel nenapodobivě reflektovali jeho vybranou volbu. Musí ji rozvíjet a inovovat a v těchto postupech zrcadlit jistý autorský názor naplněný významnou vnitřní sémantickou i syntaktickou konzistencí. To žáci nedělali. Autor ví, proč z mnoha jiných vyjadřovacích kódů volí právě tento a tato volba je proto součástí významu jeho díla. Žáci uplatňují při výběru jiné kulturní pole pro tvorbu než autor. Tvůrce je nesrovnatelně více „vyskolen kontextem“. Tedy žáci nevolili svůj rukopis vzhledem k inovativnosti „řeči“ světa umění, neumí to sami ani stanovit. Autor musí sdělovat významy, které budou ještě pro někoho



vzrušující, zajímavé, neotřelé, a sám je vyhledává. (Významy, které jsou určité, ale přitom „chvějivé“, protože jsou to vizuální metafory. A ty nikdy nemají jen jeden denotativní význam, ale nejméně trojici významů, která vzniká unikávním spojením denotace, exemplifikace a exprese.) Žáci plnili úkol, který vyhledal učitel. Autorova tvorba je cílena do světa umění a aktivně zde působí, o čemž se dohaduje velké množství profesně spřízněných odborníků. Dohodnou-li se pro nesporné kvality této tvorby, bude jeho dílo ve své době prohlášeno za platné umění. Jak dlouho vydrží tuto roli hrát je otázkou času, což jsou podmínky pro každou „přihlášenou“ tvorbu.

Tedy odlišnost v tvorbě dětí a Martina Raudenského je především v procesu jak dílo vzniká, v cílech a záměrech a také ve výsledku. Všechny tyto koncepční události se na významu podílejí a významně ho proměňují. To konkrétně doložit bylo smyslem textu.

Takto vybudovaným zadáním jsme otevřeli problematiku zcizených rolí, odňatých identit, problematiku „propu“. Prop ruší svůj fyzický svět a na stejném místě a ve stejném čase generuje svět fikce. Vystupuje v podobě pravé fyzické skutečnosti, ale tváří se jako jiná skutečnost, ačkoliv ve své rodové podstatě není tou skutečností, za niž se vydává, ale pouze umělým světem výrazů. Propy slouží k identifikaci abstraktních objektů, rolí fiktivního světa (Slavík 2001). Díky těmto novým rolím a metaforám můžeme uchopit náš vlastní vnitřní svět, který je jinak těžko dosažitelný a na popisných předmětech běžného světa neulpívá jeho složitost. V nových a právě nalezených „čerstvých“ metaforách se dovídáme o sobě a tvorba umožňuje poznat naše způsoby – jak jsme, jak uvažujeme. Proto jsme nepodporovali zaběhaná vizuální řešení.

Výtvarná výchova a její metody se zabývají transformací obsahu (otvírák už není otvírákem) jako procesem poznávání prostřednictvím tvorby. Tento proces nazýváme symbolizací, čili „děláním významu“, kde jsou velmi účinné pojmy denotace, exemplifikace, exprese a impresie (Goodman 2007). Srovnáme-li postupy, metody a cíle výtvarné výchovy s jinými předměty, kde také dochází k poznávání, odlišuje se výtvarná



výchova výrazným nárůstem ověřování poznání v činnosti a apelem na tvorbu, inovaci a experiment. Prostředky, které užívá, mohou být vykládány z kontextu světa umění a mají schopnost uchytit expresivitu, s jakou dítě nejen myslí, ale prožívá. Touto celostností svého přístupu (činnost, poznávání, expresivita) má výtvarná výchova nezastupitelné místo mezi ostatními disciplínami. Expresivita se pak stává předmětem studia didaktiky výtvarné výchovy, žádný jiný obor ji totiž nestuduje při tvorbě a skrze reflexi (Slavík 2009).

Literatura:

- AJVAZ, M. *Světelný prales. Úvahy o vidění*. Praha : OIKÚMENÉ, 2003. ISBN 80-7298-080-7.
- AUMONT, J. *Obraz*. Praha : AMU, 2005. ISBN 80-7331-045-7.
- BAUDRILLARD, J. *Dokonalý zločin*. Periplum 2001, Olomouc.
- BOURRIAUD, N. *Postprodukce*. Praha : Tranzit, 2004. ISBN 80-903452-0-4.
- CASSIRER, E. *Filozofie symbolických forem I. Jazyk*. Praha : OIKÚMENÉ, 1996. ISBN 80-86005-10-0.
- DYTRTOVÁ, K. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí n. L.: Acta

O autorech:

Doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D., pracuje na katedře dějin a teorie umění Fakulty umění a designu a na katedře výtvarné kultury UJEP Ústí nad Labem. Zaměřuje se na otázky zprostředkování umění, na teorie vizuálních oborů a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů.
katerina.dytrtova@ujep.cz

Doc. PhDr. Martin Raudenský, Ph.D., pracuje na katedře všeobecné průpravy Fakulty umění a designu UJEP Ústí nad Labem a na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Zaměřuje se na oblast grafiky, autorského tisku a ilustrace.
martin_raudensky@yahoo.com

- 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.
- HANÁKOVÁ, P. (ed.) *Výzva perspektivy. Obraz a jeho divák od malby quattrocenta k filmu a zpět*. Praha : Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1625-6.
- KLUSÁK, M.; SLAVÍK, J. *Kresba postavy pána – její vývoj v mladším školním věku*. In MIOVSKÝ, M.; ČERMÁK, I.; CHRZ, V. *Umění ve vědě a věda v umění. Metodologické imaginace*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010, s. 187–208. ISBN 978-80-247-1707-4.
- MERLEAU-PONTY, M. *Svět vnímání*. Praha : OIKÚMENÉ, 2008. ISBN 978-60-7298-287-5
- PEREGRIN, J. *Význam a struktura*. Praha: OIKÚMENÉ, 1999. 292 s. ISBN 80-86005-93-3.
- SEARLE, J. *Mysl, mozek a věda*. Praha : Mladá fronta 1994. 117 s. ISBN 80-204-0509-7.
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P.; ELFMARKOVÁ, Š. (2006) Dobrodružství světátvorby. *Gymnasion (časopis pro zážitkovou pedagogiku)*, 2006, 3, č. 5, s. 21–30. ISSN 1214-603X.
- SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; LUKAVSKÝ, J. *Vidět, tvořit a vědět aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. Výtvarná výchova*, 2009, roč. 49, č.1, s. 11–17. ISSN 1210-3691.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. I díl. Praha: PedF UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J. 2009. Expresivita je mrtvá? Af žije expresivita. *Výtvarná výchova*, 2009, roč. 49, č.4, s. 11–18. ISSN 1210-369.

KONTEXT A PRÁCE S NÍM VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Contextual work in Art Education

Magdalena Novotná

Anotace:

Kontext je důležitým nástrojem při tvorbě významu zobrazení. Práce s kontexty je pro učitele samozřejmostí nejen ve výtvarné výchově. Podstatné je, aby šlo o práci vědomou, s ohledem na cíle, které učitel/ka v daném tématu sleduje, na prostředí a žáky, které učí. Podmínkou je, abychom my učitelé i studenti dokázali myslet dostatečně obecně, na úrovni témat a jejich kontextů, a zvykli si tak pracovat.

Klíčová slova: kontext, koncept, interpretace, obraz, řeč, aktivní vytváření kontextu, divák, učitel, kurátor, reflexe.

Abstract:

Context is important for shaping the meaning of an image. The work of a teacher is typically contextual, which is true also for the art education. The contexts should be used intentionally to aim at the learning targets, conditions and pupils.

Když jsem ve výtvarné výchově vedla děti z první třídy do katedrály sv. Víta, abychom si prohlédli vitráž Prokazování skutků milosrdenství podle návrhu K. Svolinského, připojila jsem v diskusi kontexty: středověká architektura, středověké vitráže, život ve středověku, Nový zákon, skutky milosrdenství Krista, dějiny umění, fyzika (vlastnosti světla, barev). Vystala nutnost vysvětlit dětem, kde se nacházíme, co je katedrála a k čemu slouží. Při prohlídce vitráže jsme se samozřejmě dotkli biblického námětu, který bylo také třeba přiblížit. Jestliže píš „vystala nutnost“ a „bylo třeba“, dotýkám se skutečnosti, že kontext se jeví jako daný (Kesner 1997).

Začátkem semestru jsem vedla studenty/ky PedF UK na praxi do jedné základní školy. Praxe probíhala ve dvou třídách podle stejného konceptu, formou tematické řady. Každá paní učitelka obklopila koncept Moje škola před 100 lety odlišnými kulturními a vizuálními kontexty. Jedna nejdříve „opakovala se žáky“ památky v okolí a pak se snažila vyvolat představu života před 100 lety pomocí starých fotografií, zatímco druhá promítala dětem krátký film, dokumentující běžný život v USA kolem roku 1913, zmiňovala i seriál *Bylo nás pět*, ztvárňující literární

předlohu K. Poláčka. Kontext vytváříme pokaždé znovu.

Kontext má několik základních vlastností: není nikdy přirozeně daný, je to něco, co vytváříme. Je nekonečný a chová se jako přirozená plocha.



Obr. 1 Péče o nemocné ve středověku, www.medievalists.net

„Kontext není nikdy přirozeně daný, je to něco, co vytváříme. Co patří ke kontextu, určují strategie interpretace. Kontexty potřebují vysvětlení stejně, jako události. Namísto kontextu Culler navrhuje termín: *rámec*. Jeho výhodou je poukázání na skutečnost,

že když přisuzujeme věcem určitý rámec, je to něco, co děláme, ne něco, co nalézáme, je to proces utváření (a tím se termín rámec vyhýbá pozitivistickým konotacím „danosti“, které jsou nerozlučné od idey kontextu). A je to česky“ (Kesner 1997). Čili kontext vytváříme při každém novém čtení textu, při každém dívání se na obraz¹. Kontext tvoří divák, který se na obraz dívá, přičemž zapojuje vlastní zkušenosti, znalosti, způsoby vnímání atp. V případě vystavených uměleckých děl spolutvoří kontext kurátor či autor výstavy (expoziční). Kontext je pak určován koncepcí výstavy, jejím tématem aj. Kontext částečně ovlivňuje i instituce, která výstavu (expoziční) pořádá. Ve školní situaci ho zásadně určuje učitel tím, jak žákům obraz zprostředkovává, v jaké hodině s ním pracuje, jaké obrazy žákům při tom ukazuje. Nezanedbatelné jsou kontexty kultury třídy a školy či muzea.

Kontext s sebou nese od samého počátku soustavný pohyb zpět. Kontext nelze uzavřít. Přidávání položek nemůže být zárukou závažnosti vysvětlení. Pro pedagogiku to znamená neztrácet ze zřetele vzdělávací cíl tématu. Mít práci rozmyšlenou do té míry, abychom nepřipojovali kontexty, které

¹ Rozuměj v širokém slova smyslu jako zobrazení.

nejdou nutné, a téma tím zbytečně nerozvolňovali.

„Text nemůže existovat vně okolností, za nichž čtenář uskutečňuje text tím, že jej čte, a není v moci textu stanovit předem výsledek svých příštích setkání s jinými kontexty v pozdějších dobách. Literární kritika prozrazuje nadšení touto situací; možná ji i využívá. Historie umění má sklon reagovat rozhořčením: pozdější čtení jsou nepodstatná, patří do oddělené podoblasti historie umění, totiž historie vkusu. Důležitý je kontext, definovaný jak místo a rok prvního výskytu díla na výstavě. To je a musí být jediný pravý kontext, protože uměleckohistorický diskurs, jehož dominantní formou je písemné kauzální vyprávění, potřebuje místo, kde budou končit všechny kauzální řetězce, které vytvořil. Usilovné vyhledávání příčin může zasahovat do diskursu tak volně právě proto, že má vždy jeden fixní uzávek, kam všechny kauzální řetězce směřují a kde končí“ (Bryson in Kesner 1997). Divákovi se dnes již jeho aktivní úloha přiznává. To ale nemění nic na tom, že ostatní aktéři se do tvorby kontextu zapojují významnou měrou.

Považuje se za samozřejmost, že text (umělecké dílo) a kontext jsou vzájemně odděleny. Text má být vysvětlen v kontextu. Očekává se, že aktivní kontext kontroluje pasivní text. Je-li text považován za umělecké dílo (vypracovaný, promyšlený, zušlechtěný), kontext na něj bude působit z místa, které není konstruované a vytvořené, ale chová se jako přirozená plocha. Jejich protiklad se tudíž stává protikladem „přírodní“ versus „umělé“. Kontext je obdařen statusem danosti (Kesner 1997).

Pro práci s obrazy je zásadní vztah obraz – řeč. Víme, že myšlení probíhá na základě řeči. O obrazech mluvíme. Foucault napsal: „Vztah mezi řečí a malbou je vztahem nekonečným. Nikoli proto, že by mluva byla nedokonalá tvář v tvář viditelnému, které se marně snaží dosáhnout. Můžeme nakrásně říkat to, co vidíme, ale to, co vidíme, nespočívá nikdy v tom, co říkáme. A můžeme nakrásně ukazovat prostřednictvím obrazů, metafor a přirovnání to, co zrovna říkáme, ale místo, kde se tyto obrazy nacházejí, není tím,

kteří by bylo přístupné lidskému zraku, ale místem, které definuje syntax“ (Foucault 2007 s. 14). V pohybu od kontextu k vizuálnímu textu komentář sám sebe vyobrazuje, splývá s obrazy, které analyzuje, a stává se jimi. Kontext kopíruje vizuální text a vizuální text činí z kontextu obraz (Bryson in Kesner 1997, s. 251). Mívá kontext obrazovou formu? A kdy?

Kde a jak obraz vidíme, to se jistě podílí na významu, který mu přisoudíme. Obrazy vidíme v nějakém prostředí, v nějaké formě. Bývají něčím obklopeny, a to se promítá do významů, které čteme. Obrazy bývají často prezentovány odděleně od místa vzniku nebo určení. K tomu samozřejmě přispívá velkou měrou snadnost digitální manipulace s obrazy. Čím snadněji se obraz vkládá do jiných textů, obrazů, reklam, tím víc musíme umět dbát na kontexty, které je obklopují.

Jak pracujeme s kontextem při plánování výuky?

Předpokladem je schopnost dostatečně obecného myšlení. Učitel pracuje na úrovni konceptů, širších či užších, zařazuje je do obsahu vzdělávání, sdružuje je, spojuje, propojuje je v rámci stávajících předmětů (zejména na 1. stupni, kde učí více předmětů v jedné třídě). Pokud by totiž učitel nebyl takového myšlení schopen, byl by odkázán pouze na jednosměrnou práci podle učebnic a učebních textů. Připravít takto kognitivně vybavené adepty učitelství je úkolem pedagogických fakult.

Dalším předpokladem je schopnost a ochota pravidelně reflektovat svoji práci na úrovni konceptů. Jedině tak si dokážeme zpětně uvědomit, se kterými koncepty jsme pracovali, které jsme do výuky zapojili a které čekají na další rozvíjení atp.

Při rozvažování obsahu výuky vycházíme ze zvoleného tématu a rozhodujeme se, jakým způsobem jej budeme

naplňovat. Vybíráme síť kontextů, jimiž téma obklopujeme, pomocí nichž téma ukazujeme, vysvětlujeme, přibližujeme, zpřesňujeme, nabízíme k prožití. Vždy je nutné se ptát, proč chceme daný kontext připojit a je-li to nezbytné. Jakmile o tématu se žáky hovoříme, začnou i oni připojovat vlastní kontexty, ptají se. Jiné kontexty nabízí prostor, kde výuka probíhá atp. Ať už se držíme pevného plánu nebo improvizujeme, může být obtížné udržet hlavní linii a s vědomím vytčeného cíle opouštět nadbytečné otázky a témata. Konečné hodnocení a reflexe práce odhalí, jestli se skutečně pracovalo s vytčenými koncepty a kontexty, nebo jestli se od nich práce odchýlila.

Ve výtvarné výchově se pohybujeme ve vizuálním modu. Kontext pak může nabývat vizuální podoby. Vrátil-li se k úvodnímu příkladu s katedrálním oknem, snadno si představit soubor obrazů sestávající ze Svolinského vitráže, zobrazení gotické architektury, dalších příkladů Svolinského tvorby, zobrazení týkajících se života ve středověku, případně skutků Kristova milosrdenství, v úvahu připadají ukázky gotické aj. malby atp. Čtenář si jistě dokáže představit, o jak rozmanitý obrazový materiál se může jednat. Příkladem: lze najít nepřeborné množství zobrazení gotické katedrály a typů takového zobrazení (fotografie, plány, umělecké interpretace – malby, kresby, koncepty, videa, filmy a další). Při výběru bude záležet na učiteli a jeho záměru, na žácích, příležitosti a také dostupnosti a možnosti dané zobrazení kvalitně prezentovat.

Literatura:

KESNER, L. *Vizuální teorie*. Jinočany: H&H 1997. ISBN 80-86022-17-X.
FOUCAULT, M. *Slova a věci*. Brno: Computer Press, a. s. 2007. ISBN 978-80-251-1713-2.

O autorce:

Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D., je absolventkou PedF UK v Praze. Učí na katedře výtvarné výchovy PedF UK a na 1. stupni ZŠ Jiřího z Poděbrad, Praha 3.
madla.novotna@volny.cz

„PŘEMÝŠLET O PODOBÁCH ZEMĚ LIDÍ“

"Thinking of the Human's Earth appearances"

Karla Cikánová

Anotace:

Program hledá východiska v uměleckých dílech a v obrazech vzniklých průhledem kaleidoskopu. Děti pojmenovávají obrazy v kruhových formátech podle jejich symbolické barevnosti, amorfních či konstruktivních tvarů. Přirovnávají je k proměnlivým podobám, problémům, náladám Země lidí. Interakce s obrazy vede k vlastní tvorbě.

Abstract:

The program seeks starting points in art works and pictures based on viewing through kaleidoscope. Children attach names to the circular format images in compliance with their symbolic colors, amorphous and/or construction shapes, comparing them with variable appearances, problems, moods of the Human's Earth. Interaction with images inspires their own creative work.

Východiska k úvahám o vesmíru a o místě Země v něm:

Přemýšlet ve výtvarné výchově o tématu – o podobách a proměnách Země z náhledu, ale i o Zemi jako planety ve sluneční soustavě a vesmíru – lze dlouhodobě, v mnoha variacích a v nejrůznějších souvislostech. K tématu mohou vznikat kratší či delší návazné programy.

- Podnětem může být filmová dokumentace planety Yanna Arthuse-Bertranda, která byla částečně zveřejněna na internetu a komentovaná samotným autorem.
- Východisky jsou i televizní pořady a publikace D. Attenborougha. Máme zde na mysli možné výtvarné parafráze vycházející z interakce se snímky planety.
- Další východiska a parafráze mapování geologického vývoje planety v čase od jejího vzniku nabízejí materiály či krátká videa na internetu. Především Česká astronomická společnost na adrese www.astro.cz poskytuje mnohé inspirace denně zveřejňovanými snímky vesmíru a naopak pohledy zpět na Zemi – např. podoby cyklonů, vzdušných proudů, oblačností, polárních září, celkové snímky Země s výskytem bouřek, světel civilizace v noci.
- K motivacím o podobách Země lze využít i družicové snímky, které denně několikrát vidíme v informacích

meteorologů o počasí a které také bývají zveřejněny internetem.

- Konkrétní východiska najdeme v literatuře připojené v závěru článku.

Program k tématu „Přemýšlet o podobách Země lidí“ byl původně zpracován jako prezentace s poznámkami na dvaceti panelech počítačového programu Microsoft Office Power Point, a to podobně jako pokračování prezentací témat Vesmír I (Okem dalekohledu) a Vesmír II (Člověk ve vesmíru). Tyto tři prezentace týkající se tématu Vesmír byly určeny studentům, kteří absovovali přednášky a semináře v mých předmětech (didaktika Vv, kurz Vv, výtvarné vyjadřování, ped. praxe). V roce 2012–13 byly již zveřejněny na 10 společných či individuálních e-mailových adres posluchačů převážně kombinovaného studia. Téměř pravidelným rozesláním i jiných inspirativních programů k nejrůznějším tématům lze tak udržovat kontakty i mezi absolventy, kteří jsou již v trvalé praxi. Pro mne i pro studenty je podnětná i zpětná vazba; přináší další možná témata z regionů. I ta je možné zpracovat a znovu rozeslat, pokud učitelé přispějí zajímavou dokumentací dětských výtvarných činností ze své praxe. Mnohé poskytuje i můj vlastní depozitář.

Sám název programu „Přemýšlet o podobách Země lidí“ a jeho dokumentace chtějí tentokrát připomenout nejen úvahy v textech Malého prince Antoina de Saint-Exupéryho, ale i jeho další prózu



Vladislav Mirvald:
Země signálu do vesmíru

„Země lidí“ (Terre des hommes 1939). Exupéry dokázal oscilovat mezi literaturou faktu, esejem a filosofickou úvahou o smyslu a odpovědnosti lidí na této planetě. Kdo jiný, než spisovatel – letec viděl a prožíval pokoru, strach či úžas z obrazů Země lidí, viděné „z nahladu“. V souvislostech s průzkumnými lety současně přemýšlel nad souvislostmi neúprosnosti pouště a lidskou citovou vyprahlostí a beznadějí, strach při bloudění v mlze nad oceánem či na sněžných pláních si promítal do různých reakcí a chování lidských společenství, ale i do individuálních hrdinství či zbabělosti.

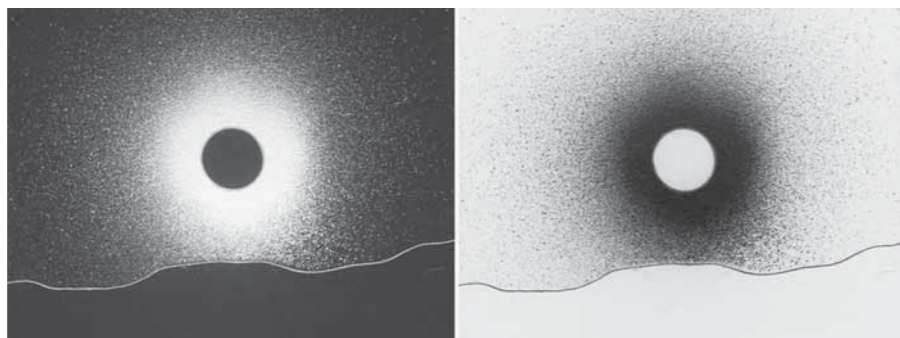
Exupéry i k nám hovoří o různých vztazích naší civilizace k přírodě, o smyslu přátelství, odvaze a toleranci. Jeho texty

jsou stejnou trvalou výzvou k přemýšlení jako obrazy z létání nad krajinami Yanna Arthuse-Bertranda. Jeho snímky nejsou pouze „krásnými“ obrázky krajiny, kterými se necháváme bez uvažování unést. Víme dost, abychom i jinak přemýšleli? Třeba o nekonečnosti rozšiřujících se pouštích, lánů polí, o strukturách městských aglomerací, o haldách plujícího odpadu, o povrchových dolech, hořících naftových vrtech, o zmenšující se zeleni pralesů či o ubývající křehké krásy atolů, byť by obrazy viděné a komentované rovněž kosmonauty měly podobu krásných abstrakcí. Pokud nevěříme, zkusme hledat internetem na mapách a přiblížit si povrchové doly kolem Mostu a Pruněrova.

Známe pocit, který lze shrnout do výrazu „poselství“ či „vzkaz“. Pokud stojíme před výtvarnými díly malířů a grafiků, tušíme i v abstrakci naléhavý obsah? Je nám sdělován výtvarnými prostředky – symbolickými barvami, kontrastem, akcentem, linií, kompaktním či destruovaným tvarem – také smysl a počínání naší civilizace? A to i tehdy, pokud svému obrazu nedá malíř konkrétní název, a my stojíme před obrazy „Kompozice 26, 34...“ Malíři Zdeněk Sýkora a Kamil Linhart svá díla tak mnohdy pojmenovávali. Ale vím, že se nebránili, když jim přátelé pojmenovali obrazy „Boží soud“, „Osudy Země“, „Mrtvá planeta“.

Tentokrát jsme nabídli naším třetím programem k tématu Vesmír možnost pokusit se postihnout a pojmenovat přírovnáními či asociacemi kruhovou plochu v obraze, tedy kompozici připomínající podobu Země, především podle symbolické barevnosti a vnitřního komponování kruhu amorfními či konstruktivními tvary. Připomene se nám i jistá část tvorby Vladimíra Boudníka, kdy, řečeno historikem umění, „byli Boudníkoví objektem názorných euforických proklamací kolemjdoucí, kteří umělci ztělesňovali, lidstvo“, apeloval v nich na potenciál obrazotvornosti a tvůrčích schopností každého člověka...“.

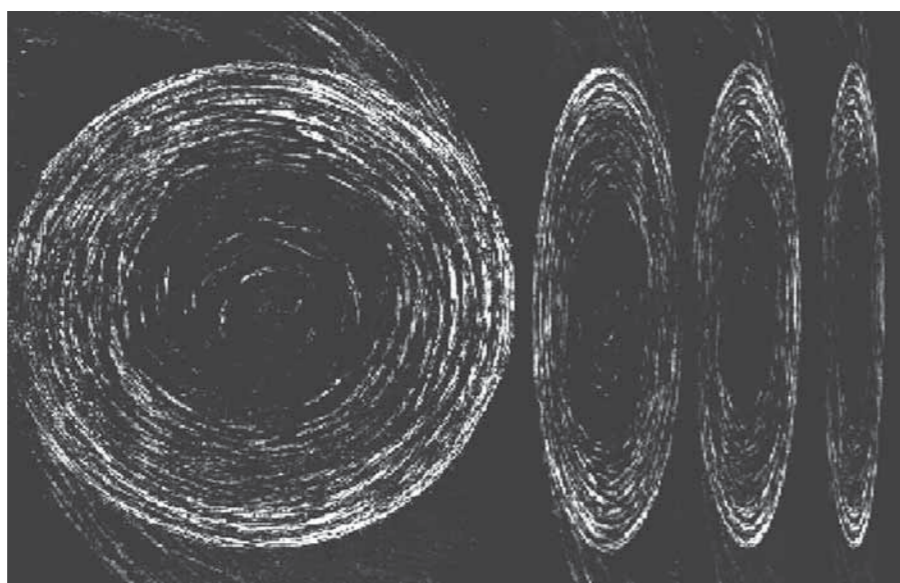
Vybaví se nám v této souvislosti jistě i synstézie. Běžně jsme ji zařazovali jako výtvarný námět, ve smyslu namalovat abstrakci nenamalovatelné, tj. náladu, stav, vůni, zvuk. Děti přece znají přírovnání slovy „je to jako“, „jako by“, hrají si na „jako“, jsme „jako“, a běžně je používají. Jsou-li asociace sdružovanými



Kamil Linhart: Mrtvá planeta

představami a přírovnáními pojmenováními, která z podobnosti vycházejí, pak rozšiřují úhel lidské představivosti, projev je tím rozmanitější a objevný.

Snad známý příklad: Červená barva dominující v určitém prostředí může evokovat radost, lásku – ale i zlost, krev, válku,



Jiří Kornatovský: Země věčné rotace

požár, vztek, trestající mýtickou postavu, běsnící vulkán, oheň – jeden z živlů. Záleží na voleném světlostním i komplementárním kontrastu, volbě dalších barev, na akcentu, na velikosti tvaru, uspořádání tvarů, jak je následně a nejednoznačně červená barva vnímána a asociacemi v prostředí pojmenována.

Dokážeme číst v obraze, přiřazovat naše asociace, představy a odůvodnit náš příměr? Lze z obrazu, na němž dominuje kruh a který připomíná obraz Země, „přečíst“ a vyjádřit přírovnáním, co se děje se Zemí lidí? Lze pojmenovat typickou činnost, vlastnost či charakter lidstva v některém jeho šťastném či nešťastném údobí? Každý má tolik řečí o globalizaci, co tedy může být lidstvu společné?

Zeptejme se dětí, „proč a kdy“ je naše Země lidí šťastná či rozzlobená. Děti dokážou snadno podle situací a proměnlivých nálad svého malého kolektivu ve třídě vztáhnout svou představu na celou planetu. Dokážou se děti souběžně inspirovat snímky, které mají kruhový formát, nebo

jak budeme za více let hospodařit na své planetě? Je každý z nás odpovědný, nebo je marné se pokoušet o nápravu?

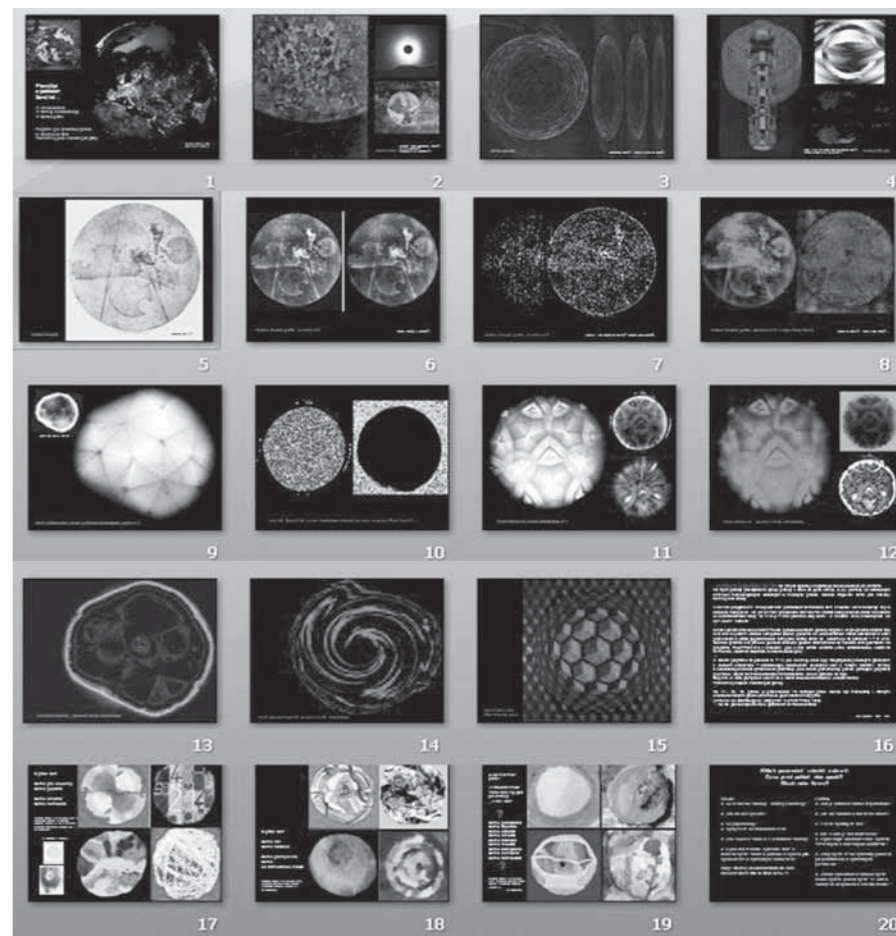
Jak podobně bylo možné přechít a nazvat kruhové kompozice – obrazy Země lidí – dokumentují ukázky v přílohách.

Téma „Přemýšlet o podobách Země lidí“ využívá tři základní oblasti inspirací ke zkoumání forem kruhových formátů k pojmenování jejich obsahů. Postupné uspořádání obrazů na 20 panelech PowerPointu mělo tuto logiku:

1. Hledání podob Země lidí ve výtvarných dílech umělců, pojmenování těchto podob a parafráze.
2. Hledání podob Země lidí dalekohledem v podobě kaleidoskopu – dětské hračky s kruhovým průhledem – a pojmenování těchto podob.
3. Nalézání podob Země lidí čtvercovým či kruhovým hledáčkem v dětských výtvarných pracích v depozitářích a ve vlastní tvorbě dětí.

1. Kruhové formáty ve výtvarném umění:

Mnozí výtvarní umělci se kruhem, snad i podobou planety inspirovali. Ať již výtvarníci nazvali svá díla s využitím komponování kruhového formátu jakkoli, pokusme se od názvů odhlédnout a pojmenovat či krátce popsat kruhové formy jako obrazy ilustrující Zemi lidí. V původní prezentaci tématu na PowerPointu jsme jich uvedli 15. Některá výtvarná díla jsme se poněkud svévolně pokusili transformovat do několika verzí počítačem na programu Corel a v Malování. Porovnávali jsme je. (Děti snadno proměny zvládají – viz příklady v publikaci K. Cikánové „Tužkou, štětcem nebo myší“.) Jak se změnila výpověď uměleckého díla? Lze vybírat z mnoha barevných i tvarových variant a sledovat, o čem může varianta o Zemi vypovídat. Jde o díla Kamila Linharta, Jiřího Kornatovského, Vladislava Mirvalda, Vladimíra Boudníka a Viktora Vasarelyho. (Ale našli bychom další díla, kde je kruh významným kompozičním příznakem – např. díla Václava Boštíka, Jiřího Johna, Jiřího Grygara, Karla Malicha, Františka Kupky, Roberta Delaunaye aj.)



Postupné uspořádání obrazů na 20 panelech PowerPointu

2. Kaleidoskop jako náhrada dalekohledu, hledání podob „Země lidí“ jeho kruhovým průzorem:

V našem programu je 12 snímků, které byly fotografovány průhledem v dětském krasohledu – kaleidoskopu, zakončeném skleněnou koulí s malými fasetami. Kupodivu dětský krasohled zaměřený na různé prostředí připomene v kruhovém průzoru hvězdářský či kouzelníkův dalekohled. Průhledy kaleidoskopem, zaměřeným na nejrůznější objekty v okolí, jsou mnohovýznamové. Lze vybrat ty, které se svým obsahem i formou opět vztahují k možným situacím a podobám Země lidí. Snímky lze proměňovat pomocí grafických programů počítače, což opět děti s oblibou zvládají. Stejně tak mohou asociacemi navozovat to, co se s planetou lidí děje.

Krasohled některé děti nahradily kónickou rolí ze čtvrtky, jako by dalekohledem hvězdáře hledaly ve svém okolí zajímavé kruhové obrazy. Pak se pokusily dát vlastním asociacím svou výtvarnou formu malbou či koláží a obraz pojmenovaly.

3. Dětské výtvarné práce – hledání podob Země lidí:

Na třech závěrečných panelech je prezentováno 12 dětských prací. Vznikly opět pomocí „hledáčku“ – čtvercové či kruhové pasparty. Paspartami mohly děti posunovat po svých již hotových dětských malbách, kolážích, frotážích archivovaných v depozitáři kabinetu Vv, ať již byly motivovány jakkoli. Náhle se objeví to, co záměrně hledáme – podoba Země lidí, které je možné dát jméno podle barevnosti a uspořádání tvarů. Naše hledání bylo motivováno i různými charaktery planet, které na své pouti navštívil malý princ (Antoine de Saint-Exupéry: „Malý princ“ - Le Petit Prince 1943) – např. planeta lakomce, počtáře, lampáře. Objevna byla i planeta s určitou situací, náladou či charakterem – Země samá zahrada, Země nemocná, Země pro dětské hry. Ukázky jsou z depozitáře výtvarných prací ZŠ Londýnská.

Děti si uvědomí nejen naléhavost obsahu. Uvědomí si to, co je pro lidstvo na Zemi typické, čím strádá, co je pro ně dobré. Objeví, že malým vzorkem „lidstva“

je i jejich školní kolektiv, poznají i možnost toto sdělení vyjádřit výtvarnými prostředky – liniemi, tvary, barevnými kontrasty.

V programu uvádíme

„Klíče k pozorování snímků“

Co na první pohled více upoutá? Obsah (co, proč) – nebo forma (jak)?

OBSAH

- Co věcného snímky zobrazují?
Např.: oheň, sopku, ledovou řeku, mraveniště, signály...
- Jak a čím na nás působí?
Např.: divoce, strašidelně, vesele, lehkomyslně...
- Co vám připomínají a proč?
Např.: vánice v zimě, oheň v peci, důmyslný stroj...
- Vymyslete metaforickou větu.
Např.: Země je nemocná, má hořečku. Země je krásná zahrada.
- Jak souvisí snímek s ostatními snímky?
Např.: Je v protikladu, podobá se, ...
- K jakému jinému tématu, výtvarné řadě a námětu byste obraz v kruhovém formátu přiřadili a využili jej jako východiska k výtvarným činnostem?
Např.: Studny, Kouzelná zrcadla, Co vidím dalekohledem, Oko do srdce okno...

FORMA

- Jak je kruhová forma uspořádána? Jde na snímku o řád nebo o chaos?
Např.: Jde o zmatek barev. Je členěná podle osy, otáčí se kolem středu, je z geometrických tvarů...
- V čem spatřujete řád?
Např.: pravidelným střídáním stejných tvarů, jde o spirálu, soustředné kruhy...
- Kde a čím je řád narušován?
Např.: vpádem jiné kontrastní barvy, náhle propletenými liniemi...
- Pojmenujete přidavnými jmény charakter linií, využití světlostních či barevných kontrastů, jakých?
Např.: slabé – silné, chvějivé – přímé, červené proti zeleným, žluté proti fialovým...
- Jaký byste řešili výtvarný problém při parafrázích a výtvarných posunech?

Např.: Teplotní kontrast? Soustředné kruhy v barevných kontrastech?

- Jakou výtvarnou techniku byste mohli využít, pokud byste se chtěli snímkem – obrazem inspirovat k vlastní tvorbě?
Např.: kresbu, malbu, frotáž, koláž, počítačovou grafiku, objektovou tvorbu...

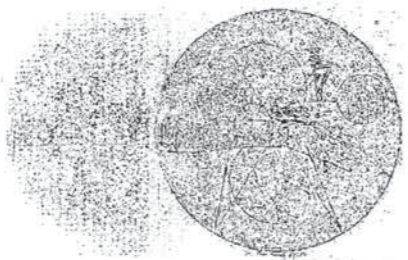
A nakonec motto, které mohlo být v úvodu také jako východisko našeho programu:

Zdeněk Mahler – Uhlíky z popela

<http://www.vitalplus.org/article.php?article=121>

...Evropská integrace je nesmírně důležitá, ale Evropská unie je dnes především tržištěm. Mělo by jít přitom o něco úplně jiného. Nejfrekventovanějším slovem v evropské ústavě jsou banky. To však nestačí na to, aby byla Evropa evropská. Zatím je to Evropa tří B – bankéřů, byznysmenů a byrokratů.

Co postrádáte v české společnosti? Především cítím nedostatek přirozené noblesnosti, chybí mi šlechtičnost ducha. V celém vesmíru panuje plýtvavost, kdybych chtěl provokovat, ptal bych se, zda nakonec není dílem ďábla. Nezáleží však na tom, kdo ho stvořil. Svět je nedokončený, člověk nedokonalý a dějiny nedopsané...



Vladimír Boudník: Země supertechniky 1

O autorce:

Mgr. Karla Cikánová *1941, v r. 1961 ukončila studium na Vysoké škole pedagogické s aprobací výtvarná výchova – český jazyk. V r. 1967–1968 absolvovala čtyřsemestrové postgraduální studium na FF UK. Učitelka ZŠ 1961–2012. Na PedF UK na katedře výtvarné výchovy vyučovala od r. 1995–2012.

cikanova@volny.cz

Literatura:

Program „Přemýšlet o podobách Země lidí“

ATTENBOROUGH, D. *Planeta žije*. Praha : Panorama, 1900.

ATTENBOROUGH, D. *Život na Zemi*. Praha : Panorama, 1985.

BERTRAND, Y. A. – videa, snímky <http://www.yannarthusbertrand.org/>

CIKÁNOVÁ, K. *Tužkou, štětcem nebo myší*. Praha : Aventinum, 1998. ISBN 80-7151-031-9. (1. kapitola *Představme si své místo ve vesmíru*)

CIKÁNOVÁ, K.; SEDLÁK M. *Výtvarná výchova k projektu environmentálního vzdělávání (metodika pro 2. stupeň ZŠ a osmiletá gymnázia z r. 2007)*, dosažitelné na webu http://skoly.praha.eu/files/=53334/Vytvarna+vychova_k+tisku.pdf

CIKÁNOVÁ, K. *Mapování kruhu - hledání souvislostí*. In *Výtvarná výchova*, roč. 44, 2004, č. 3, s. 18–22, obr. příloha D. ISSN 1210-3691.

CÍLEK, V. *Krajiny vnější a vnitřní*. Praha : Dokořán, 2002. ISBN 80-8656929-2.

DAY C. *Duch a místo (Uzdravování našeho prostředí, Uzdravující prostředí)*. Praha : ERA, 2004. ISBN 80-86517-95-0.

ČESKÁ ASTRONOMICKÁ SPOLEČNOST snímky dne www.astro.cz

DORST, J. *Ohrožená příroda*. Praha : Panorama, 1985.

EXUPÉRY A., de Saint. *Země lidí* Z francouzského originálu : *Terre des hommes*, 1939. Překlad: Jaroslava Weissová (*Země člověka*, 1946); Věra Smetanová (1965).

GRYGAR, J.; KALAŠOVÁ, J. *Země ve vesmíru*. Praha : Albatros, 1992.

HALL, J. *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. Praha : Mladá Fronta, 1991.

HENCKMANN, W.; LOTTER, K. *Estetický slovník*. Praha : 1995.

CHARDIN, T. de, *Vesmír a lidstvo*. Praha : 1990.

KOUKOLÍK, F. *Mravenec a vesmír*. Praha : 1997.

KOMPARAČNÍ FORMY VÝTVARNĚ HUDEBNÍCH METODIK V ZAHRANIČÍ A V ČESKÉ REPUBLICII.

Comparative forms of artistic-musical of methodologies in the abroad and in the Czech Republic II.

Dagmar Kotlíková

Anotace:

Článek se zabývá analýzou ucelených metodických modelů (zahraničních i českých), které systematicky integrují výtvarnou a hudební výchovu. Nejprve jsou stanovena posudková kritéria, na jejichž podkladě v druhé polovině textu systematicky sledujeme jednotlivé edukační kroky a účinky na žákově poznávání.

Abstract:

The article deals with the analysis of consistent methodological models (foreign and Czech), which systematically integrate art and music. At a first part, we specify a review with it's criteria, and on the base of them, we observe individual educational steps and effects on pupils cognition, in the following part of the text.

V minulém díle jsme se začali zabývat charakteristikou forem interdisciplinárního spojení výtvarné a hudební výchovy v zahraničí. Byla stanovena základní posudková kritéria jakožto prostředek analýzy přístupu německé autorky Gertrudy Denkmannové. Závěr studie vymezil dva základní typy mezioborové metodiky „interdisciplinární most“, jehož podstatu lze předvést schématem $A \rightarrow B_A$ (přechod k druhému oboru je umožněn přes obor výchozí, přičemž dolním indexem značíme fúzi a ovlivňování) a „interdisciplinární rozbočku“ schematicky naznačenou: $B_A \leftarrow A \rightarrow C_A$ (každá z disciplín se vyvíjí jedinečným způsobem, ale ponechává si svůj zárodečný materiál). Sledovaná autorka preferovala především první typ s cílem dosažení celistvosti a názornosti. Dnes navážeme na předešlý text rozbořem prací Briana Dennise.

Brian Dennis, narozený v Anglii roku 1941, vystudoval zpěv na Royal College of Music. V následujících letech se aktivně věnoval studiu, hře, skládání především soudobé hudby při souběžné pedagogické aktivitě. S obhajením docentury vzniká jeho první hudebně-výchovná metodika „*Experimental music in schools. Towards a New World of Sound*“,¹ ze které budeme vycházet.

Jestliže jsme se prostřednictvím předešlého článku dožadovali „*ucelených didaktických programů obsahujících pojmový*

aparát, základní koncepty vycházející z přidružených věd hudebního umění, filozofie, psychologie ad. s množstvím pedagogických, didaktických-metodických odkazů v podobě systému jednoduchých i rozvinutých operací rozvíjejících výtvarně hudební myšlení“, nutno říci, že v publikaci B. Dennise se toho bohužel nedočkáme. V důkladně propracované primárně hudební metodice neshledáváme téměř žádný úvod s výchozími diskurzí, což našemu průzkumu notně znesnadní práci. Abychom mohli zvážít Dennisovy přínosy interdisciplinárně pojaté výuce (porozumět tvarům mezipředmětových kontextů, jejich charakteru stejně jako edukačním účinkům) je nutné znát zdroje autorova didaktického nazírání. K zodpovězení otázek: Jaké diskurzí protínají výběrová a hodnotící kritéria B. Dennise? Jaký typ interakčního slovníku můžeme očekávat? musíme protentokrát vyslat exkurzi do metodicko-praktické části. Tak jako minule, i nyní nám obecné zařazení pedagogických kategorií umožní dílo Yvese Bertranda.²

V krátkém úvodu, rovněž jako v praktické části, shledáváme dominantní požadavek na průnik volnosti, svobody a nespoutanosti. Zde jen malý vzorek všech Dennisových artikulací: „*It is sufficient here to regard the freedom (the indeterminacy) of Cage's music as a starting point from which ideas can develop stage*

by stage, in this case in the classroom [...] Creativity is encouraged to the utmost degree - a creativity whose roots lie in our own environment and in the work of present-day composers. [...] -namely curiosity or the desire to explore. It also satisfies the desire to actively participate in a corporate activity, rather than passively absorb what may be felt too much of an abstraction. [...] My intention is to provide a set of alternative activities so that the music lesson, whatever else it may achieve, is associated with a feeling of lively experiment and corporate activity for all the pupils involved. [...] Our intention is to avoid an 'imposed tedium', and depending on how far the pupils have been absorbed in the listening processes, it might be more beneficial to alternate the listening and performing exercises. [...] The series of possible combinations of this kind is almost unlimited, and the children should be encouraged to make decisions of their own in this matter.[...] Better still, the children themselves should be encouraged to devise such systems. If playing cards are used, the pupils could be encouraged to invent meanings for the different suits, the colour cards, etc. [...] Both the teacher and the pupils should always feel at liberty to experiment with freer shapes (extremely irregular shapes if desired) and correspondingly freer patterns. [...] The pupils are very likely to have their own ideas; I feel that they should try and justify them, to put over logical reasons for any unusual methods they may have. I n this way an

¹ DENNIS, B. *Experimental music in schools. Towards a New World of Sound*. London : Oxford University Press 1973, 76 s. ISBN 0 19 323195 6.

² BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál 1998, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

interesting, if partly subjective, relationship can be established between visual shapes and sounds, which can in itself encourage new ways of looking and listening. Music in this way can benefit from the art lesson and vice versa."³

Slova jako svoboda, kreativita, aktivita, rozvoj, tvořivost, průzkum, zvědavost, experiment, účast, subjektivita bohatě protínají celý text. Pisatelův slovník nás zavádí předně k těm trendům, které se vymezily proti typům vyučování, postavených na předem daných edukačních obsazích, kde žákův aktivní prostor nepřekračuje rigidní hranice klasicky pojímaného vztahu vzdělávatel – vzdělávající se. Y. Bertrand přichází s pojmenováním personalistické, eventuálně též organické, otevřené, svobodné teorie. Jaký přístup lze zahrnout pod personalistická stanoviska? Ať již větve direktivní (či spíše přímější intervence) nebo nedirektivní – zcela odmítající zásah učitele, se shodují ve společných požadavcích na výuku: reciprocitní rozvíjení svébytných potencialit žáka, vzdělání vedoucí k jeho svobodě i zodpovědnosti, podpora zvědavosti, aktivity, vlastních zájmů, povzbuzení k sebehodnocení a řešení svých problémů. Pojmy svoboda či volnost pramení z náhledu na žáka jakožto jedinečnou bytost. Povšimněme si zvyrazněných částí. Veskrze převládají přivlastňovací zájmena, tedy ta, jež naznačují PŘIVLASTNĚNÍ nebo VLASTNĚNÍ něčeho. Určující dodatky předestírají úlohu vzdělání v personalistickém pojetí – žák nejlépe zná SVĚ potreby, ON je majitelem (VLASTNÍKEM) SVĚHO života, což jej upřednostňuje v celém procesu vzdělávání. I když druhá větev osobnostně pojaté výuky považuje vliv učitele za nezbytný, čímž vlastně připouští jiný než studentův zdroj na jeho učení, podpora zejména egoistických stránek osobnosti neztrácí na významnosti. Y. Bertrand doslova píše: „Vzdělání se tedy musí týkat spíše hlubokých bytostných pramenů života, než aby směřovalo jen k získání kulturního a technického vědění, protože rozvoj osobnosti je důležitější než zvládnutí daného obsahu.“⁴ Určité shodné pojmy nalézáme také v sociálně kognitivně laděných tendencích, zejména v „teorii kooperativního

vyučování a učení“⁵, avšak zatímco v prvním příkladě metodika ústí k práci s individualitou člověka, druhý primárně podněcuje jeho altruistické vlastnosti.

Přečetme-li si formulace B. Dennise pozorněji, včetně těch, které v této studii nejsou zveřejněny, vidíme, jak malý důraz ve skutečnosti klade, v porovnání s výše zmíněnými přístupy, na samotné učící se dítě. **Odkud vyvěrá autorova představa volnosti, nespoutanosti pro hudební výchovu? Co má být předmětem zájmu didaktické transmise? Co potencionálně nasýtí zdroj interdisciplinárního pronikání?** Nelze přehlížet spojitost vytýčených pojmů s naukově orientovaným učivem. Žákovo experimentování a hledání nekompromisně vede k manipulaci se strukturami zvuků a systémy hudby („...experiment with freer shapes...“, „...relationship can be established between visual shapes and sounds...“, „...alternate the listening and performing exercises...“ atd.). Autor se ihned v úvodu dovolává modernistických tvůrců jak v oblasti hudby, tak v oblasti výtvarna. Zmiňuje postavy, jako jsou John Cage, Arnold Schoenberg, Igor Stravinsky, zásadně v kontextu hudebně vyjadřovacích prostředků (nové použití barev – témbřů, dokonce textur v hudbě, demokratické použití intervalů, „porušování“ léty zaběhlých pravidel pro výstavbu harmonie a melodie). Hned druhým odstavcem upozorňuje na paralely s výtvarným uměním, na předstih, který si výtvarná výchova vytvořila, když současně umění začlenila do svého předmětu. Pociťuje „závist“ ke svému bratrskému oboru – přirozenou možnost aktivní žákovské tvorby, jakožto účasti na světě umění i na světě obecně. V neposlední řadě nevynecháme ani jeho poněkud pedagogicky diskutabilní⁶ volání po „odstranění nudy“ („avoid an imposed tedium“).

Shrňme si doposud vyřčené vyjasněním pojmu „VOLNOST“ v Dennisově nazírání. Volnost není dávana do vztahu s autonomií vzdělávajícího se, ani jako osvobození se od viditelného světa k překročení sebe samotného, nebo jako přímý předmět zájmu o samotné živé, aktuální umění, ke kterému a hlavně pro které by se upínaly veškeré didaktické snahy pedagoga (v autorově

chápání sehrává pouze podružnou roli, jako výchozí inspirační podmínka). Pojmy VOLNOST, SVOBODA reprezentují bránu pro vstup do světa aktivity, vlastní tvořivé práce zrozené z osobního prožitku, interpretace zejména žákovských prací, nikoli děl tzv. velkého umění, uspokojení touhy po přímé manipulaci s materiálem hudby, tak jako se to děje ve výtvarné výchově.

Autorovo přání však v sobě pro hudební výchovu skrývá po mnoho let nepřekonatelný oříšek – problém notace.⁷ Hudební produkce je neodmyslitelně, alespoň v našem kulturním okruhu, spjata s přesným notačním záznamem, tak aby bylo možno později zprostředkovat hudebníkovi informaci o hraném kusu. Obtíž netkví pouze v selektivním rozdělení rolí na skladatel – hudebník, ale obecně souvisí s fenoménem času, jenž naplňuje veškeré aktivity propojené s hudbou, tedy též s myšlením, jehož součástí jsou pamětní operace. Euroamerická kultura se s problematikou paměti, obdobně jako s neustále běžícím časem, vyrovnala ZAPISOVÁNÍM, systémem přesných, předem domluvených, normovaných způsobů značení. Upřednostnila přesnost, přehlednost, objektivitu, konkrétnost před celistvostí a subjektivitou podání. Do této kategorie spadá rovněž hudební notační systém. Zatímco alfabatickému, případně numerickému kódu se dítě učí ve své podstatě již s prvními slůvkem, odposlouchává gramatická, morfologická pravidla, vstupem do základního vzdělávání se naučí způsobům jejich záznamu, především! operaci s nimi, v oblasti hudby povětšinou zůstává po celý život pouze v úrovni onoho odposlouchávání. Porozumět vztahu mezi zážitkem – interpretací – znakem – výrazem v rovině aktivní skladatelské tvorby, vyžaduje znalost zákonitostí hudebně výrazových prostředků, logiky tektonické výstavby hudebních děl a pravidel jejich zápisu. Než přistoupíme k analýze Dennisova řešení, podívejme se prostřednictvím Suzukiho metody,⁸ k čemu vede úplná absence znalosti čtení a manipulace s notačními prostředky. Shinichi Suzuki umožnil žákům co nejrychleji se rozvíjet v oboru hry na nástroj. Dítě od tří let

po několik dlouhých roků (dokonce ještě v období staršího školního věku) cvičí hru pouze skrze odposlouchávání. Výhoda této techniky spočívá v rychlém osvojení si dovednosti hraní. Žáci Suzukiho výukového systému ještě před nástupem do školy ovládají téměř mistrovsky (v porovnání s dětmi evropského kontinentu) svůj nástroj, o čemž sní ne jeden pedagog našich základních uměleckých škol. Automaticky připisovaný „ďábelský úrok“, se mi jeví více než nevýhodný, ba dokonce zabíjející. V samotném důsledku pedagogicky „urychlovač“ vyrábí nesamostatné sluhly profesionálních interpretů, otroky cizího myšlení.⁹ Žáci neví proč a jak hrají. Nezakouší touhu ovlivnit celý proces vzniku, možnost podílet se na světě. Samozřejmě existují kultury striktně zamítající možnost překročení stáletými ověřených tradic, ale proti takovým se náš kulturní okruh vyhranil. Na druhé straně nemůžeme říci, že by znalost notového záznamu vedla u našich žáků k vlastní produkci. I přes výuku naukového charakteru žáci víceméně zůstávají stejnými nevolníky, jako jejich japonská kamarádi. Znalost jednotlivých „označovaček“ ještě nezaručuje schopnost aktivní, samostatné tvorby.

Dennisovo pojetí hudební výchovy překonává popsané obtíže formou návrhů alternativních zápisů, a to ruku v ruce s promyšleným plánem činností podněcujících žákovské myšlení v materiálu hudby. Jedno bez druhého by postrádalo smysl. Jak již bylo předneseno, částečně autor čerpá z fenoménu moderního umění. Zvláště to přináší takové hodnoty jako intuice, osobitost, subjektivita, náhodnost. Právě ony se stanou živnou půdou pro střet obou domén. V oboru hudby vyprovokuje žákovskou aktivitu, v oblasti výtvarna vnese ty kvality vizuálních znaků nebo struktur, které euroamerická kultura po staletí pečlivě vypracovávala. Očekávaná role od výtvarných symbolů tkví, na rozdíl od koncepce G. Denkmannové, kde se doceňovala jejich celistvost a názornost, v nevyměřelé svébytnosti – možnosti subjektivního zacházení.

Z posledních odstavců vyplývá, že role, která se očekává, spočívá v rámci sémanticko-sémiotických vazeb. Vizuální obor, především jeho znakové soustavy, nabízí větší flexibilitu při percepci, recepci a interpretaci. V rámci Dennisovy metodiky spartňujeme čtyři návrhy interkomunikačních

zápisů. Základní otázky pro následující analýzu zní: **Jaké účinky (případně ztráty) sledujeme ve vztahu k výchovně-vzdělávacím cílům a konkrétně k cílům výtvarné výchovy? Na čem se zakládá přínos pro zdrojový obor a pro obor cílový? Jakými mezipředmětovými procesy jsou prohlubovány žákovské znalosti, dovednosti? Co z oboru výtvarné výchovy je použito k podpoře myšlení v rámci hudby? Jaké kvality příbuzné oblasti autor docenjuje a skutečně začleňuje do vzdělávacího modelu své domény?**

Prvním případem je „pouhé“ zaznamenání pomocí slov denotačním způsobem. Slovním prepisem se připomíná charakteristika objevených, vyprofilovaných a rozříděných zvuků. Metoda může mít i podobu

group D	24	36	21	33	18
C	21	33	18	30	15
B	18	30	15	27	39
A	15	27	39	24	36

Obr. 1 Postavení žáků ve skupině s udáním směru a časového rozestupu jednotlivých zvuků

jednotlivých písmen udávající relativní vztah dvou zvuků (interval) – L (low), M (middle), H (high) nebo tvar numerických znaků (viz obr. č. 1), vymezujících časový prostor hudby (čísla udávají počet sekund od poslední zahráného zvuku). Třebaže se zde nabízí velký prostor pro tvořivou manipulaci s vizuálem jako takovým, což nám ještě ukáže R. Schafer (představený v rámci následujícího dílu), denotační, nikoli exemplifikační ráz zápisu v autorově konkrétní podobě použití nijak nečerpá ani nerozvíjí vizuální myšlení, pročež se jim nebudeme více zabývat. Přesto bychom rádi upozornili na vysokou kvalitu hudebně metodického přístupu, kde se žák učí rozlišovat základní pojmy – zvuk (tón i hluk), tónové soustavy a uspořádání, učí se základům kinetiky, metricky, rytmiky ad.¹⁰

S druhým případem se možnosti pro výtvarnou výchovu (její specifika) stále zvětšují. Pár vybraných příkladů zde ilustrovaných (obr. č. 2) by eventuálně, pokud

¹⁰ Srov. DENNIS, B. *Experimental music in schools. Towards a New World of Sound*. London : Oxford University Press 1973, s. 5–22. ISBN 0 19 323195 6.

Obr. 2 Alternativní žákovské partitury určené ke skupinové hře

³ DENNIS, B. *Experimental music in schools. Towards a New World of Sound*. London : Oxford University Press 1973, s. 3, 4, 10, 12, 13, 46, 50. ISBN 0 19 323195 6.

⁴ BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál 1998, s. 56. ISBN 80-7178-216-5.

⁵ Srov. DENNIS, B. *Experimental music in schools. Towards a New World of Sound*. London : Oxford University Press 1973, s. 1–3. ISBN 0 19 323195 6.

⁶ S ohledem na dnešní občasně spektakulární vedení výchov.

⁷ Zde myšleno ve smyslu specifické notace hudební.

⁸ Pro české čtenáře detailně zpracována díky překladu publikace GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál 1999, 398 s. ISBN 80-7178-279-3.

⁹ Srov. tamtéž, s. 380–386.

by předmětem zájmu nebyl způsob jejich vzniku, záměr a použití, ukazovaly na vliv z oblasti výtvarného umění. Každý z nich by mohl být výstupem některých z modernistických či postmodernistických výtvarných tendencí. Mohl, ale nebude. Hned v úvodu třetí kapitoly autor interdisciplinárně vyhlížející možnost „smrcuje“. Abychom lépe porozuměli předchozímu závěru, zalistujeme publikaci Nelsona Goodmana *„Jazyky umění: nástin teorie symbolů“*¹¹. Ve své studii zkoumá sémiotické struktury, díky čemuž nás v průběhu výkladu zavádí k pozorování analogických a digitálních systémů. Pro nás vyhlíží zajímavě to, co říká o analogových přístrojích: „... mohou být citlivější a flexibilnější. Analogové přístroje nám nevnučují nějak arbitrárně zvolený dolní limit rozlišení, neboť jemnost našeho čtení je omezená pouze tím, jakou přesnost si sami (za různých okolností) stanovíme, dejme tomu při určování pozice ručičky. Jakmile se však maximální požadovaná jemnost rozlišení jednou stanoví, můžeme sestavit digitální přístroj...“¹² Z uvedeného vyplývá, že volný výtvarný symbol má spíše analogovou povahu naproti klasickému hudebnímu notačnímu značení. Symbol v jeho duchovním metaforickém významu nabízí pružnost tvořivého myšlení. Zároveň však z každého analogového systému se časem může stát systém digitální, tedy řád vymezený konvencí. Zároveň však N. Goodman zdůrazňuje kontext nahlížení. Co od daného přístroje očekáváme, jak na něj nahlížíme? Jestliže úkolem digitálního počítače bude počítat, pak je digitální. Se změnou určení se může změnit jeho povaha, stejně tak vnitřní rysy.

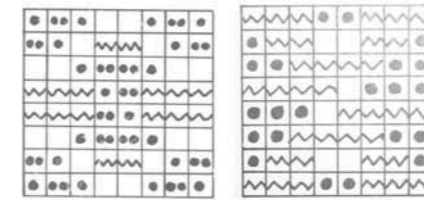
Co nám z Goodmanových slov plyne? Navyklá notační „označovátka“ mohou být znovu vhozena „do světa vizuální vzdálenosti“, vzpomeňme na pohled Michaela Ajvaze v jeho *„Světelném pralesi“*, latentně v sobě obsahují svá dávná obrazotvorná poselství, umožňují takřka nekonečnou flexi v myslí participujícího, za předpokladu vyzdvížení těchto eventualit. Stejně rychle existuje změna v opačném směru: „Tam, kde je jeho úkolem vážení či měření, najde nejspíše analogový přístroj hlavní upotřebení v předběžných fázích výzkumu do chvíle, než se jednotky měření pevně

stanoví; poté jeho místo přebírá vhodně navržený digitální přístroj.“¹³

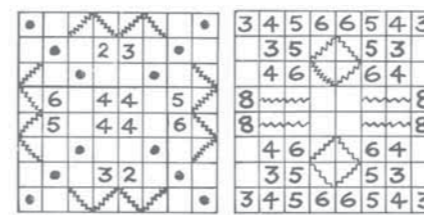
Přesně tento okamžik vystihuje sledovanou didaktiku. Vizuální symbol k sobě váže roli aktivátora žákovského poznávání. Umožňuje cestu k „profesionálním“ obvyklým způsobům hudební notace. Nabízí se otázka, zda funkci vizuálu z pedagogického hlediska označíme slovy „svěbytný prostředník“ nebo naopak „vyšťavený“ otrok. B. Dennis bez delších didaktických průtahů navrhuje ucelený systém značení: (následuje částečný ilustrativní výtah) ● – krátký zvuk bez rezonance; ●○ – přirozeně rezonující zvuk, chvění ponechat do úplného odeznění; ●○| – resonantní zvuk snižený o jednu dobu po nejvýraznějším momentě; /\\\\\\\\\\ – tremolo nebo trylek; \\\\ – krátké tremolo n. trylek (2–3 sec.); / \ – glissando (nahoru n. dolů); ● – 7“ – ● - přibližný rozestup dvou zvuků; 2“ – dvoudobá pauza; ● – ff ; ● – mf ; ● – mp ; ● – pp; ☒ – pokyn pro dirigenta – měkké vedení taktovky ☒ – tvrdé vedení taktovky.¹⁴ Nesporně autor využívá komunikační síly vizuality, opírá se o její zdroje, tak aby svým žákům usnadnil pochopení a manipulaci se systémem značení. Staví především na tvarových kvalitách analogických s jednotlivými jevy v hudbě (povaha zvuků, jejich silový prostor ad.). Dle Jantschovy teorie naplňuje tento typ předpoklady interdisciplinarit. Vytváří se nová struktura na podkladě dvou různých kódů (organismů) a tím i vyjadřovací forma z nich vygenerovaná. Typologicky se opět jedná o „interdisciplinární most“ (A → B_λ), kdy k finálnímu oboru se přechází skrze výchozí zdrojový. Kritéria interdisciplinarit jsou sice splněna, ale celková úroveň edukace poněkud zaostává. Jinými slovy, autor metodiky téměř nevyužívá nabízeného potenciálu. Příliš rychle přechází z roviny analogové do roviny digitální. Goodmanova „fáze výzkumu“ proběhla (možná) v myslí vyučujícího. Role žáka jakožto spontánního experimentátora, po které ostatně B. Dennis tolik volá, takřka vymizela ze scény. Nadměru urychlujícím přístupem učitel zbavuje žáka možnosti prozkoumat rozsah hledaných významů i způsob jejich zviditelnění/zamražení. Ochuzuje žáka

o rozvíjení kognitivních a emočních vlastností (schopnost vnímat, analyzovat, abstrahovat, dovednost identifikovat emoce, jejich přiléhavě vyjadřování, rozeznat jejich jednotlivé přechody ad.), jež by při učitelem naplánované důkladné mezioborové analýze zcela určitě aktivoval. Např. co by konkrétní znak znamenal, kdyby byl součástí různých zápisových systémů? Co by vyjadřoval, kdyby byl slzou, stoupou, počasím...? Jakými dalšími manipulacemi lze změnit jejich povahu? S jakými výrazovými, sémantickými účinky? Nabízí se možnost prověřit interpretační rozptýl symbolu nebo celé soustavy ad. Naznačený problém uzavřeme výpovědí citovaného M. Ajvaze. V průběhu své studie několikrát zmiňuje pojem „ochablé vidění“ ve vztahu s vytvářením vidění v čase, vyvstáváním tvarů z metafory, rození celku z celků, tedy s celým procesem světatorby. U ochablého vidění chybí energie k novému tvoření, schází síla k budování nových syntaxí. „Ochablé vidění“ nedokáže opustit hotové pojmy (v našem konkrétním příkladě notové značky), nedokáže se zříci daných postupů sjednocování, vrátit pojmy jejich počátku a dovolit průniku zárodečné tenze.¹⁵

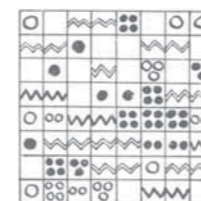
Zda výsledek Dennisoa pojetí ve vztahu k výtvarné výchově působí arogantně nebo pouze neobratně, rozhodněme na podkladě zbylých dvou příkladů. Předposlední typ zde dokládáme (obr. č. 3, 4, 5). S novým způsobem grafického značení proniká důraz na prostorové uspořádání, obecně na jakékoli prostorové kvality. Prostorovost v hudbě bývá často opomíjena, obdobně jako časovost ve výtvarném umění, přičemž nemáme na myslí pouze to, že hudba zní v prostoru a obraz si prohlížíme v čase. Nicméně žádný skladatel, ani žádný učitel, který si klade za cíl s žáky svědomitě probádat zákonitosti a možnosti hudební tektoniky, postihnout vrstevnatost hudebního objektu i spletitost jeho percepcie, se fenoménu prostoru nevyhne. Již předchozími odstavci upozorňujeme na jakousi didaktickou nevybroušenost. B. Dennis střídá pečlivě propracované pasáže, kde žáka nutí analyzovat, abstrahovat, objevovat kauzální vztahy, hodnotit, interpretovat... s částmi dopředu „prostředního stolu“, přičemž „prostírání“ student nebyl



Obr. 3 Alternativní žakovské partitury mřížkového charakteru osově souměrně a zrcadlově převrácené



Obr. 4 Alternativní žakovské partitury mřížkového charakteru osově souměrně s vyjádřením dob pomocí čísla



Obr. 5 Alternativní žakovské partitury mřížkového charakteru s grafickým znázorněním dob

přítomen. Vzdělávaný v konečném výsledku neví, jak se usadit, k čemu nástroje může použít, možná je dokonce ani nevidí, pociťuje úzkost, snad nejistotu z jejich použití. Samotný autor v úvodu kapitoly navrhuje třetí grafický systém píše: „There are several pitfalls which will soon become obvious to the teacher. The commonest of these is for the pupil to create too great an overall density, by giving too much for each of the players or groups of players. A gradual build-up and its opposite, the thinning out of layers, should be encouraged. A second common mistake is the opposite of the first, the creating of a very sparse texture with one sound tending to follow the other without any I overlapping of parts. Some sort of balance should always be maintained between density and simplicity and this sort of problem should be discussed at length with the pupils. A I certain pupil might be quite adamant in keeping to one of these two extremes...“¹⁶ Jednoduše řečeno, mu jako učiteli začínají přerůstat přes hlavu jeho občas nedořešené metodické kroky.

¹⁶ DENNIS, B. *Experimental music in schools. Towards a New World of Sound*. London : Oxford University Press 1973, s. 42. ISBN 0 19 323195 6.

Svým svěřencům sice nabízí formu jednoduchého systému značení, ale bez důkladného zvážení sémantických důsledků si pravděpodobně malý skladatel bude nadále počínat bezradně. Nemá vnitřně utříbené pojmy harmonie, symetrie, vyváženost, zasyčenost, „ukecanost“, strukturovanost, řídnutí, napětí, státnost ad. B. Dennis dává do popředí výhradně estetický soud („ear is the only true judge“¹⁷) v rovině líbí – nelíbí.¹⁸ Ať tak či tak, navrhovatel si uvědomuje obtíž spojené s prostorovostí, proto také nabízí nový způsob zápisu či spíše umísťování poznámkového materiálu. Opět pomineme poněkud výtvarně plytké denotační značky.¹⁹ Autor několika kroky nabádá žáky k sestavení nejrůznějších struktur dle předem promyšlených kritérií. Z obrázků č. 3, 4 můžeme pozorovat předně zájem o symetrii – tedy jeden z nejčastějších jevů v umění vůbec. Žáci hledají různé cesty k nalezení souměrnosti nebo též vyrovnanosti, jakožto převládajícího evropského uměleckého principu do nástupu moderny. Výhoda tohoto přístupu se stejně jako u G. Denkmannové ukazuje „pouze“ v možnosti zrakové kontroly – v celistvém náhledu na výsledný vzor. Bohužel i zde se sledovaný autor omezil na jediný typ prostorového nahlížení. Kde zůstala všechna pojmání od starověkého hierarchického modelu s pevně stanoveným centrem, okolním prostorem a jeho opět přesným ukončením, přes laicky neznámější renesanční homogenní úběžníkový celek, až po četná řešení vycházející z teorie Alberta Einsteina o stále plynoucím časoprostorovém kontinuu?²⁰ Proč nebyla alespoň v náznačích

¹⁷ Tamtéž s. 3

¹⁸ Ovšem nemůžeme si být tímto tvrzením zcela jisti, protože autor nepopisuje vyučovací jednotku do úplných detailů, včetně všech položených otázek i jednotlivých metodických kroků.

¹⁹ ● – nerezonující zvuk např. úder na buben, / \ – rezonující zvuk – např. triangel, prázdné pole – „krátká“ pauza

²⁰ V českém výtvarném didaktickém prostředí důmyslně zpracováno skripty Kateřiny Dytrtové např. DYTRTOVÁ, K. *Inspirační zdroje v oblasti Umění a kultura*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně 2007, 113 s. ISBN 978-80-7044-856-4 nebo DYTRTOVÁ, K. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně 2010, 249 s. ISBN 978-80-7414-250-5 nebo v didakticky nezpracované podobě: ŽEGIN, L.F. *Jazyk malířského díla. Konvencionální povaha umění minulosti*. Praha : Odeon 1980, 280 s. Téma prostoru lze nalézt i v hudebně výtvarných komparativních Jaroslava

zpracována Arnheimova teorie o výstavbě kompozice výtvarného díla, jeho výkladu prostorových systémů²¹ zvláště, když Arnheimovy spisy vznikaly i v angličtině, Briannově rodném jazyce, s drobným časovým předstihem před samotnou publikací *„Experimental music in schools. Towards a New World of Sound“*? I když v závěru autor přichází s oživujícími způsoby hraní rozvolňujícími klasické tonální vazby pomocí změn směrů čtení (hadovitě S, spirálovitě), bohužel nepostihuje zohledněné i nezohledněné jevy do všech důsledků; mám na mysl právě onu mnohovrstevnatost a procesualnost hudebního objektu i komplikovanost jeho vstřebání. Ač v konci pasáže se opět dovolává volných žakovských experimentů (možnost prověření různých tvarů), tak z pohledu pedagogiky zde nacházíme pramálo metodiky – podpory pro žakovo poznání např. v naplánovaném objevování hudebně výtvarných analogií v obou směrech, vytváření vzorových 2 i 3 D matic z pouhého poslechu, prověření mřížkového řazení ve vizuálních oborech s ohledem na komunikační vazby (např. v rámci kartezíanské geometrie) ad.²²

S předposledním příkladem se znovu vtírá domněnka o autorově nekompetenci utříbeně pracovat s vizuálním materiálem tak, aby jej, třeba nevědomky, nedostával do degradované pozice nezpůsobilé chudinky, ale zachoval postavení suverénního partnera takřka nepostradatelného pro cílenou transmisi. Nejvyrovnanější spoluhráčské roli se přiblížil posledním typem

Bláhy vycházejících na pokračování v periodiku *„Hudební výchova“*; nebo BLÁHA, J. *Křížovátka geneze moderního malířství a hudby: Picasso, Stravinskij, Kandinskij, Schönberg*. Praha : Univerzita Karlova v Praze 2007, 272 s. ISBN 978-80-7290-291-0.

²¹ Pro neznalé Arnheimovy teorie připomínáme, že jde o specifický tvaroslovný výklad uměleckého díla vycházející z tvarové psychologie a nabízející ucelený a dynamický přístup zahrnující kosmologické a antropologické aspekty. V průběhu textu R. Arnheim představuje dva strukturální principy – tzv. „kartezíanskou mřížku“ s vertikálními a horizontálními silami, a princip středový – obraz centrické symetrie jakožto egocentrickou i kosmogonickou zkušenost zároveň. Ucelený výtah nabízí: DAVID, J. *Století dítěte a výzva obrazů*. (eseje). Brno: Masarykova univerzita 2008, s. 262–268. ISBN 978-80-210-4593-4.

²² Srov. DENNIS, B. *Experimental music in schools. Towards a New World of Sound*. London : Oxford University Press 1973, s. 44–46. ISBN 0 19 323195 6.

záznamu (obr. č. 6, 7). Soustavou několika invertních cvičení dosahuje skutečného formotvorného procesu, kde vizuální znak není pouhým rezervoárem forem. Žáci vytvářejí odlišné figury s různými hodnotami tvaru, přítlaků a směrů (kompozice).²³ B. Dennis spíše zdůrazňuje orientaci od VV k HV, to znamená, že samotné výtvarné objekty nevnikají na podkladě limitované flexe (např. student by hledal ostré, vláčné, rozbředlé, chichotavé formy s následnou tvorbou opozit), ale vycházejí z neřízené žákovské kresby. Teprve v rovině hudebního překladu podrobuje sluchový, samozřejmě i zrakový tvar ověření. Hodnota vizuálního symbolu se rodí až s hudební produkcí. Žák plynule přechází z jedné polohy do druhé. Samostatně prověřuje možnosti obou systémů. Nachází analogie různých percepčních pocitů spojené s možností jejich umělecké exprese. Žel i zde autor, možná narozdíl od svých žáků, nedokáže překonat hranice svého oboru. Pravděpodobně ve snaze vybudit ve svých svěřencích maximální citlivost pro zvuky (hluky i tóny) a vizuály zároveň, vede je především k popisné deskripci. Kupříkladu pro útvar označený písmenem „I“ v obr. č. 6 navrhuje dynamické glissando, pro „D a F“ s-hluk s vedoucí melodickou linkou ad.²⁴ Interdisciplinární překlad zde nabývá doslovné povahy. Není posunut do symbolické, metaforické roviny. Jan Slavík ve své studii: „*Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita!*“²⁵ postupně rozkrývá rozdíly mezi expresí – evokací – intuicí – popisem s ohledem na vnitřní výchovně-vzdělávací procesy a žákově poznávání. Zdůrazňuje, že i vizuální zobrazení může být popisem, nikoli expresí, „spokojí-li se“ učitel (jiná osoba) s „pouhým“ odkazováním.²⁶ U popisu je smyslová stránka objektů postradatelná. Důraz se klade na rozlišitelnost,

²³ O hodnotách barvy se v tuto chvíli autor nezmiňuje, ale na podkladě celého textu ji pravděpodobně nevyklučuje.

²⁴ Srov. tamtéž, s. 47–48.

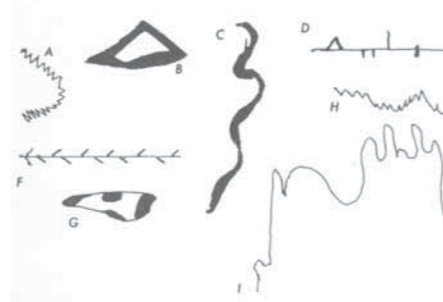
²⁵ SLAVÍK, J. *Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita!* *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha : PedF UK 2009, 49/4. s. 11–17. ISSN 1210-3691.

²⁶ Slova – „spokojí-li se“ a „pouhým“ – uvádíme v uvozovkách. Nechceme nijak snižovat úlohu deskripcie. Naopak, i na podkladě Slavíkova článku jsme si vědomi nezastupitelné pozice jak ve výchovách (VV, HV, TV), tak obecně v jakémkoli vzdělávání.

zaměnitelnost a srovnatelnost jmen mezi sebou, tedy ty kvality, které bezesporu musí zohledňovat hudební interpret při čtení not.²⁷ Pak způsob autorovy didaktické práce více odpovídá myšlení hudebníka než zprostředkovatele poznání. Hudební interpreti se pochopitelně neobejdou bez podržující se poslušnosti. Časově náročnému hledání vnitřního, ukrytého smyslu se při dekódování partitury místa nedostává. Domnívám se však, že v edukační dimenzi by měl mít své nepostradatelné místo, protože žáka uvádí do plodných konfrontací. Student by mohl vkládat jednu výkladovou soustavu k druhé, čímž by inovoval navyklá spojení, srovnával nezvyklé, kde význam je teprve třeba vyvodit, nebo přenášel objevený typ vlastností na jiné objekty, čímž by možná dosáhl na nové informace. Nebudeme již nyní znovu podrobně charakterizovat jednotlivé kognitivní funkce aktivované skrze naznačený druh učení, jednoduše řekněme, že žák by se učil myslet, zacházet se světem kolem sebe, být přítomen na něm a smysluplně být v něm.

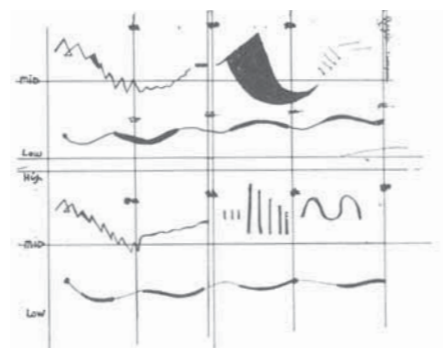
Co nám analýza Denisových návrhů přinesla? Z kritického rázu předešlých statí bychom mohli dojít k názoru, že didaktika tohoto Angličana se vyznačuje povrchností, upřednostňuje rychlá pedagogická řešení, žákům nabízí hotové postupy, v neposlední řadě neschopností učitele zacházet s didaktickými prostředky, jež se mu nabízí. Nicméně nezapomínejme, že autor, na rozdíl od předchozí pisatelky – G. Denkmannové, záměrně neusiloval o interdisciplinárně vedenou výuku. Touha nabídnout žákům účinný hudebně kompoziční systém občasné sytily aroganci k „životu“ druhého oboru. Proto nás nepřekvapí, když obr. č. 7 ukazuje konečný výsledek formotvorného procesu – poněkud násilné, nekompromisní zařazení forem do osnovy, kde symboly nabývají pevných skladatelských opěr – tóniny, dominanty a subdominanty, stejně jako v prvním systému, kde od nadějně vyhlížejícího vizuálu se rychle přechází ke klasickému notovému zápisu (viz obr. č. 8). Navrhovatel nesporně zná oblast svého oboru. V rámci jeho možností pomocí hudebně, vokálně, popřípadě pohybově zaměřených činností ho dokáže zprostředkovat svým svěřencům. Kéž by vedení hudebních výchov a nauk na našich školách bylo alespoň z poloviny

²⁷ Srov. tamtéž, s. 13–14.

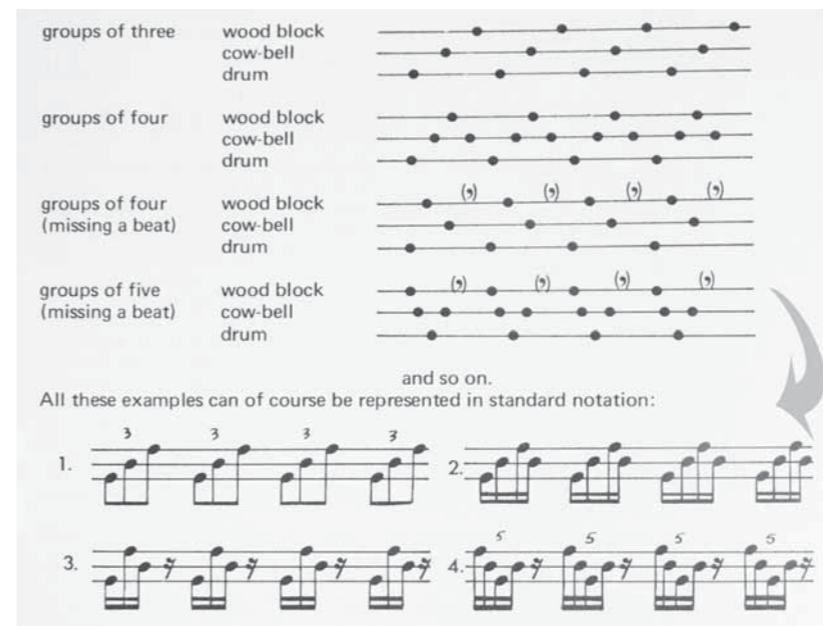


Obr. 6 Vizuální figury použité jako předlohy pro auditivní překlad v publikaci Briana Dennise

tak důmyslně propracované. To, na co však nesmíme zapomenout, je pisatelova neznalost (z ní vyplývající didaktická neschopnost) problematiky vizuálních oborů. Není možno omlouvat nekompaktně působící práci jiným zacílením! Autor se zcela svobodně rozhodl použít pramenů jiného odvětví. Tímto si musí být vědom jejich specifík (výhod i omezení), jinak se degraduje do pozic těch učitelů, kteří vytvářejí řekněme „zábavu pro smysly“, když žákům, jen tak na přilepšenou, zapnou magnetofon nebo otevrou počítačový program Malování pro uvolňující práci s virtuálním sprejem. Nikdy jsem neměla vysoké mínění o učitelích výtvarné/hudební výchovy, kteří používali „mantrické zaklínadlo“ s názvem: UVOLNĚNÍ – ODPOČINEK – PAUZA. Ve výsledku si daný učitel pouze potřeboval doplnit třídní výkazy aj. administrativu nebo působil jako neznalý (ignorující?) nejzákladnějších principů svého integrovaného oboru, jejich nepostradatelného podílu na základním vzdělání. Monografie B. Dennise (po jiných než sledovaných jevech) do této kategorie jistě nespadá. Naopak by si zasloužovala překladu a zavedení do českého prostředí hudební edukace. Nám, přes všechny své nedostatky, umožnila lépe si uvědomit požadavky interdisciplinárního vzdělání a **nutnost kvalitní**



Obr. 7 Vizuální figury transponované do „notové“ osnovy



Obr. 8 Přesun od alternativních zápisů ke klasickému notačnímu značení

mezipředmětové komparatistiky! Nutno dodat, že taková srovnávací studie již vzniká na KVV PedFUK rukou tamějšího pracovníka již zmíněného Jaroslava Bláhy. Právě vynikající znalostí dvou uměnovědných oborů umožní budoucím i schopným, snaživým, praktikujícím pedagogům nahlédnout a proniknout k vnitřnímu zvuku obou druhů umění. Samozřejmě, že metodické formy, totiž to, co těmito studii sledujeme, v ní neobjeví a bude záležet na dalším vzdělání i schopnostech aplikovat pedagogicko-psychologické disciplíny do svého stylu vyučování.

Literatura:

AJVAZ, M. *Světelný prales*. Praha: Oikúmené 2003, 231 s. ISBN 80-7298-080-7.
BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál 1998, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
BLÁHA, J. *Křížovatka geneze moderního malířství a hudby: Picasso, Stravinskij, Kandinskij, Schönberg*. Praha : Univerzita Karlova v Praze 2007, 272 s. ISBN 978-807290-291-0.

O autorce:

Mgr. Dagmar Kotlíková je absolventkou Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogické fakulty, katedry výtvarné kultury v Ústí nad Labem, učitelství jednooborové výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ. Má roční zkušenost s výukou na ZUŠ. V současnosti je studentkou oboru Muzikologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Zároveň pracuje jako učitelka VV na ZŠ a propagační grafička.

adad@email.cz

DAVID, J. *Století dítěte a výzva obrazů. (eseje)*. Brno : Masarykova univerzita 2008, 351 s. ISBN 978-80-210-4593-4.
DENNIS, B. *Experimental music in schools. Towards a New World of Sound*. London : Oxford University Press 1973, 76 s. ISBN 0 19 323195 6.
DYTRTOVÁ, K. *Celostní vnímání – tvar, zvuk, barva, gesto*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně 2001, 115 s. ISBN 80-7044-349-9.
DYTRTOVÁ, K. *Inspirační zdroje v oblasti Umění a kultura*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně 2007, 113 s. ISBN 978-80-7044-856-4.
DYTRTOVÁ, K. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně 2010, 249 s. ISBN 978-80-7414-250-5.
GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál 1999, 398 s. ISBN 80-7178-279-3.
GOODMAN, N. *Jazyky umění: nástín teorie symbolů*. Praha : Academia 2007, 213 s. ISBN 978-80-200-1519-8.
HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha : AMU 2004, 125 s. ISBN 80-7331-018-X.

Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. Praha: PedF UK, ISSN 1210-3683.
JANTSCH, E. *Interdisciplinarity: Dreams and Reality. Prospects: Quarterly Review of Education*, Paris : UNESCO 1980, 10/3. s. 304–312. ISSN 0033-1538.
Kol. autorů: *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha : PedF UK 1998, 22 s. ISBN 80-86039-70-6.
KOLFA, J. *Hudební nauka pro neehudebníky*. Praha : AMU 2009, 103 s. ISBN 978-80-7331-144-5.
MAYER-DENKMAN, G. *Experiments in sound*. London : Universal Edition 1977, 50 s. ISBN 900938 49 8.
SCHAFER, M. R.... *When words sing*. London : Universal Edition 1979, 50 s. ISBN 900938 30 7.
SLAVÍK, J. *Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita!* *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha : PedF UK 2009, 49/4. s. 11–17. ISSN 1210-3691.
ŠABOUK, S. *Jazyk umění*. Praha : Svoboda 1969, 200 s. ISBN není uvedeno.
ZENKL, L. *ABC hudební nauky*. Praha : Editio Bärenreiter 2003, 199 s. ISBN 978-80-86385-21-1.
ŽEGIN, L.F. *Jazyk malířského díla. Konvencionální povaha umění minulosti*. Praha : Odeon 1980, 280 s.

RS 5096
ISSN 1210-3691
Cena 65 Kč