



3/2014

# VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

Standard učitele pro kariérní systém

OBLAST:	2
Název:	Učitel a jeho třída
Podnázev:	Plánování výuky, podpora procesů učení, hodnocení práce žáků ve třídě, rozvoj schopnosti žáků hodnotit vlastní práci, reflexe výuky, péče o klima
Anotace:	Učitel je schopen prokázat profesní kompetence, které se projevují v klíčových oblastech jeho činnosti – zejména v plánování výuky, řízení a organizaci procesů učení, vedení žáků k hodnocení jejich práce, v hodnocení procesů i výsledků žákova učení a v systematické reflexi práce se žáky, ve vytváření podnětného prostředí pro učení.

Obr. 1

Ukázka tabulky indikátorů k oblasti 2 Učitel a jeho třída, kompetenci 2.2 Podpora učení, srovnání požadavků na učitele 1.–4. kariérního stupně

2.2 podpora učení	Využívá široké spektrum forem a metod výuky, které vedou k aktivnímu a kooperativnímu učení žáků. Individualizuje výuku s ohledem na dispozice, zájmy, možnosti i potřeby jednotlivých žáků. Výchovně působí na žáky, umožňuje jim získat vnitřní motivaci, osvojit si žádosní kompetence.
2.2.1 aplikace metod	2.2.1-III K naplňování vzdělávacích cílů volí podle charakteru vzdělávacího obsahu účinné moderní přístupy a metody vyučování a učení. Jeho práce se třídou je z hlediska využití metod dostatečně pestrá. Aplikuje procesy transformace poznání oboru do obsahu vzdělávání, tj. strukturuje učivo, dle na provázanost učiva, rozpoznává a zohledňuje učivo obtížné pro žáky zprostředkovává informace nad rámec základního učiva. Aktivně vyhledává nové příležitosti k učení žáků. Vede žáky k porozumění obsahu učiva v souvislosti, poukazuje na možné aplikace a na praktické využití poznatků nabytých ve škole. Vede žáky k chápání učiva přesahujícího jednotlivé předměty. Při volbě metod kriticky zohledňuje své osobnosti, předpoklady.
2.2.3 motivace k učení	2.2.3-III Vhodně motivuje žáky k učení, aktivizuje jejich zájem o poznání. Účinně posiluje vnitřní motivaci žáků, tj. zprostředkovává žákům smysl ušebních činností, propojuje učení s realitami životních situacemi i s osobními představy a prožitky žáků; systematicky žáky vede k rozvoji kritického myšlení a k efektivní práci s informacemi.
2.2.4 diferenciacce a individualizace	2.2.4-III Voli způsob diferenciace a individualizace výuky a výchovy dle možnosti a potřeb konkrétních žáků. Na základě analýzy výsledků výukového procesu modifikuje v případě potřeby individuální vzdělávací plán žáka ve vztahu k jeho dalšímu rozvoji. Podílí se na projektech individualizace výuky, které škola koordinuje.
2.2.5 práce s talenty	2.2.5-III Rozpozná talentované žáky a ve spolupráci s kolegy o rozvoj jejich talentů odpovídajícím způsobem cíleně, tvale a s obdivnými výsledky pečuje. Motivuje a připravuje nadané žáky k účasti v soutěžích a přehlídkách.
2.2.1-IV	Je v oblasti melodičky práce uznávanou autoritou mezi kolegy, žáky i rodiči. Díky svému nadšení nad ŠVP a hluboké znalosti očekávaných výstupů oboru bezpečně volí vhodné metody k jejich naplňování. Svě teoretické znalosti i praktické dovednosti v oblasti metod práce se žáky zručuje ve prospěch své školy, je v této oblasti vede své kolegy. Jeho pomoc v této oblasti je vyhledávána a kolegy akceptována. Podílí se na tvorbě metody práce ve svém předmětu v návaznosti na cíle školy formulované v ŠVP.
2.2.3-IV	Navrhuje a testuje nové tvůrčí přístupy pro kognitivní aktivizaci žáků, pro zvýšení jejich vnitřní motivace a pro rozvoj kompetence k učení. V této oblasti působí jako lektor dalšího vzdělávání, publikuje či přednáší nebo se podílí se na výzkumu v této oblasti.
2.2.3-IV	Zapojuje se do vývoje nových diagnostických či analytických postupů pro zjištění vzdělávacích potřeb žáků, inovativně přistupuje k přípravě metodik tvorby individuálních vzdělávacích plánů. Podílí se na projektech zajišťujících péči o žáky se ŠVP na regionální, případně celostátní úrovni.
2.2.4-IV	Připravé a realizaci akcí cíleně zaměřených na talentované žáky se věnuje na regionální či národní úrovni. Je tvůrcem zadaných v soutěžích, zasedá v porolách, doprovází lymy žáků na mezinárodní soutěže.



**Upozornění pro autory:**  
 Uzávěrky dalších čísel  
 Výtvarné výchovy:  
 - č. 4/2014 – 30. září 2014  
 - č. 1/2015 – 31. prosince 2014

**Tisk:**  
 Tiskárna nakladatelství Karolinum

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

**Adresa redakce:**  
 Redakce časopisu výtvarná výchova  
 Pedagogická fakulta UK  
 M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
 e-mail: helena.justova@pedf.cuni.cz

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

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

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

**Řídí redakční rada**

**Předseda:**  
 doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

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

**Výkonná redaktorka:**  
 PhDr. Helena Justová

# VÝTVARNÁ VÝCHOVA

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

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

## OBSAH

<i>Jana Kerhartová</i> Kariérní systém pedagogických pracovníků a standard učitele – pilotáž ve školách – pohled učitelky výtvarné výchovy po dvou letech praxe	1
<i>Kateřina Dyrtrtová</i> Audiovizuální umění a tvorba	4
<i>Pavel Šamšula</i> Pohledy (které tvoří obrazy) – recenze	8
<i>Jitka Kratochvílová, Hana Pejšochová</i> Komunikace v průběhu tvůrčí činnosti jako prostředek zlepšení sociálních vztahů	14
<i>Zdenka Špidlová</i> Umělec, vila a bazén – recenze	16
<i>Veronika Drobná</i> Napříč prostorem, časem a myšlenkami – výstavní projekt Trasy mapující mezigenerační vztahy na katedře výtvarné výchovy PdF MU Brno	18
<i>Lenka Janská, Michal Filip, Aleš Pospíšil</i> K historii periodika Výtvarná výchova v meziválečném Československu	19

## FROM THE CONTENTS

*Jana Kerhartová: Professional Teaching Standard And Career Development Project – Piloting In Schools – From The Beggining Art Teacher Point Of View*  
 The article introduces professional teaching standard and career development project. Author – beggining Art teacher – discusses her experience with piloting of the first grade teacher attestation. The author subjectively evaluates pluses and minuses of the project that could bring necessary changes into the Czech education system.

*Kateřina Dyrtrtová: Audio-Visual Art And Creation*  
 Audio-visual art is a way to extend the considerations and possibilities of art education lessons. Text examines the media that processes sound and image. Videos, photos, computer interface, the general media creative mind and it creates a new possible worlds. These worlds go beyond our current world, not by nature neither part nor a copy of the real world, but is conceivable parallel world itself. We are interested in its rules, gaps, pauses and errors. In the case of audiovisual art as well as its innovation to the actual world that are transforming our experience and knowledge. The creation here is understood as a way of knowing and understanding the world.

*Pavel Šamšula: Views (That Create Images) – Review*  
 A review of a book by M. Petříček and M. Velíšek.

*Jitka Kratochvílová, Hana Pejšochová: Communication During The Performative Activities As A Way Of Improvement Social Relationships*  
 The text follows results the actual scientific reseach which explore modes of communication which ongoings between participants of creative activities. Head goal is shows diferences contents of individual communication acts in differents social roles.

*Zdenka Špidlová: Artist, Villa And Swimming Pool – Rewiev*  
 The following text is introducing the book Artist, villa and swimming pool from authors Barbora Johansson Pivoňková, Alena Bartková and Zdeňka Švadlenková. Fifty persons actively involved in the contemporary Czech art scene were asked by the authors about the sense of education of Art. The book contains a detachable catalogue documenting the exhibition Above the line – Oneway back which was held at the Center of Contemporary Art DOX between 11/4 and 30/6 of 2014.

*Veronika Drobná: Across The Space, Time And Thoughts – Exhibition Project Traces Mapping Intergenerational Relationships At The Department Of Art At The Faculty Of Education Mu In Brno*  
 Exhibition project Traces mapping intergenerational relationships at the Department of Art at the Faculty of Education MU in Brno provided evidence for analogies and connections in the work of three university teachers and their students and examined the similarities and differences in their art work.

*Lenka Janská, Michal Filip, Aleš Pospíšil: To The Prehistory Of A Journal Výtvarná výchova In Interwar Czechoslovakia*  
 The article is devoted to the less mapped and neglected development of the traditional journal in the field of art education with the same name in the interwar period in Czechoslovakia with a small extension to the contemporary context. It briefly summarizes and highlights the journals which preceded the release of the first collection of Výtvarná výchova on the basis of which the oldest so far issued publishing platform field was born.

# KARIÉRNÍ SYSTÉM PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ A STANDARD UČITELE – PILOTÁŽ VE ŠKOLÁCH – POHLED UČITELKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY PO DVOU LETECH PRAXE

Professional teaching standard and career development project –  
piloting in schools – from the beginning art teacher point of view

Jana Kerhartová

## Anotace:

Článek představuje kariérní systém pedagogických pracovníků a standard učitele z hlediska začínající učitelky Vv, která se zapojila do pilotáže hodnotícího řízení z prvního na druhý kariérní stupeň po dvou letech praxe. Autorka subjektivně hodnotí klady a zápory plánovaného systému, který by mohl do školství přinést některé potřebné změny.

## Abstract:

The article introduces professional teaching standard and career development project. Author – beginning Art teacher – discusses her experience with piloting of the first grade teacher attestation. The author subjectively evaluates pluses and minuses of the project that could bring necessary changes into the Czech education system.

V současné době probíhá rozsáhlá debata o stavu českého školství a o nezbytných změnách, které si žádají potřeby společnosti 21. století. Bouřlivá výměna názorů se rozpoutala zejména v souvislosti se zákonem o pedagogických pracovnících, který od převážné většiny učitelů vyžaduje odbornou pedagogickou kvalifikaci nebo alespoň započaté odpovídající studium. Názory na dopad tohoto ustanovení se různí. Příznivci i odpůrci se však shodují v tom, že nejdůležitější je otázka kvality učitele. Podle čeho však určovat, jestli je učitel kvalitní? Jednou z možných odpovědí by mohl být dokument *standard učitele* (SU), který podrobně popisuje kompetence, které by měl mít ideální učitel.

Současně mnozí zkušení a kvalitní učitelé pociťují – kromě hmotného nedocení – jistou frustraci i z toho, že povolání učitele vlastně neumožňuje kariérní postup a nemotivuje ho dostatečně k profesnímu růstu a sebezdokonalování, jak je to běžné v mnoha jiných profesích.

*Standard učitele* je i proto provázaný s *kariérním systémem pedagogických pracovníků* (KS), který by, pokud bude zaveden, fungoval podobně jako systém lékařských atestací. Koncepce SU a KS vzniká pod hlavičkou MŠMT<sup>1</sup>. Konkrétní

<sup>1</sup> <http://www.msmt.cz/standarduceitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich?highlightWords=standard+u%C4%8Ditele>



Obr. 2 Logo kariérního systému pedagogických pracovníků

podoba dokumentů, koncepce a pilotáž systému vznikla v rámci projektu *Kariérní systém*<sup>2</sup>, jehož realizátorem byl Národní institut pro další vzdělávání, financovaný z Operačního programu ESF Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

„Standard učitele shrnuje požadavky státu, jakožto »největšího zaměstnavatele« učitelů, na jeho osobnostní kvality, profesní dovednosti a jejich rozvoj v celém průběhu učitelovy kariéry.“<sup>3</sup>

Učitelé mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol by se po určité době v praxi mohli přihlásit k atestačnímu řízení, kde by dokazovali svou odbornost a dosažení vyššího kariérního stupně (a tím i vyššího platového ohodnocení) při rozhovoru s vedením školy a případně dalším nezávislým

<sup>2</sup> <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>

<sup>3</sup> <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/standard-uceitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.ep/>

hodnotitelem nad dokladovým portfoliem. Definitivní podoba zatím nebyla stanovena. Podle dokumentu je možné dosáhnout až čtyř kariérních stupňů – od *začínajícího učitele* – absolventa, přes *samostatného učitele*, *vynikajícího učitele a pedagogického lídra ve škole*, až po *vynikajícího učitele a lídra ovlivňujícího vzdělávací systém*. První zkouška by byla povinná po dvou letech praxe, ostatní dobrovolné. Kariérní systém učitelů by podle současného znění, které je k nahlédnutí na stránkách Národního institutu pro další vzdělávání, přinesl nejen testování, ale také komplexní systém podpory rozvoje pedagogů, sebeřízení, práce s profesním portfoliem, mentoring, kurzy, které by vedli učitelé vyšších kariérních stupňů. V rámci tohoto finančně poměrně náročného systému by byla zajištěna i podpora pro začínající učitele, a to od tzv. uvádějícího učitele – kolegy na vyšším kariérním stupni.

Na jaře letošního roku proběhla pilotní atestační řízení KS s 300 učiteli na stovce škol po celé ČR. Mezi nimi bylo i Gymnázium Na Zatlance, kde druhým rokem učím. Tak jsem měla možnost otestovat, jak by probíhalo pro začínající učitele povinné hodnotící řízení při přechodu z adaptačního období na druhý kariérní stupeň a jak v tomto ohledu

obstojí mé vzdělání z katedry výtvarné výchovy PedF UK v Praze.

SU se skládá z dvanácti kompetencí ve třech základních oblastech (učitel a jeho profesní já, učitel a jeho třída, učitel a jeho okolí) a etické preambule. Ke každé kompetenci jsou uvedené indikátory, které popisují konkrétní schopnosti a znalosti učitele (viz ukázka tabulky indikátorů ke kompetenci 2.2 Podpora učení). Splnění všech indikátorů však není podmínkou, ty slouží jen jako vodítko. V rámci pilotáže jsme dokladovali jen 2 zvolené kompetence. Ke každé jsme měli doložit 1–5 konkrétních dokladů z profesního portfolia, což byly např. práce studentů, audio- a videozáznamy z hodin, přípravy na hodinu. Paradoxně by dokladování všech 12 kompetencí nebylo o tolik náročnější; takto jsem musela pečlivě volit, systém je provázaný a kompetence spolu navzájem souvisí. Jeden doklad je možné použít pro doložení více kompetencí.

Průběh hodnotícího řízení se spíše než zkoušce blížil odbornému pohovoru nad materiály z dokladového portfolia. Atestační řízení probíhalo formou kolokvia s dalšími dvěma kolegy, kteří „skládali“ zkoušku o stupeň vyšší. Celkově jsem tuto formu ocenila pro přínosnou zpětnou vazbu a mezioborový dialog, který mi přinesl inspiraci do vlastní výuky (a ve kterém si „výtvarka“ nevedla vůbec špatně). Debata nad portfoliem každého z nás trvala přibližně hodinu.

Učitelské profesní portfolio funguje na stejných principech jako žákovské a slouží především k sebereflexi, sebehodnocení, prezentování vlastní práce a plánování. V rámci projektu vznikla podrobná příručka *Metodika k přípravě dokladového portfolia v kariérním systému učitelů*, která zatím není veřejně přístupná.

Autoři se odvolávají např. na tuto literaturu:

TRUNDA, J. *Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-62-0, s. 5.;

PRAVDOVÁ, B. Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*. 2013, roč. 23/2, s. 174–194.

DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

Profesní portfolio je „soubor dokladů, kterými učitel dokládá míru naplnění svých profesních kompetencí především ve vztahu ke svému profesnímu růstu“.<sup>4</sup> Vybrané doklady z profesního portfolia učitel řadí do dokladového portfolia, které si vytváří pro účely daného kariérního řízení. Metodika obsahuje příklady konkrétních dokladů pro jednotlivé kariérní stupně. Je zde také popsáno, jak postupovat při definování profesní filozofie učitele a vytváření plánu profesního rozvoje, což by také mělo být součástí dokladového portfolia.

Celkově jsem vytvoření dokladového portfolia pojala jako příležitost k ověření, zda je moje relativně čerstvé „objevené“ a osvojené pojetí výuky Vv a učitelské profese správné. Uvítala jsem možnost podrobně přemýšlet o své profesní filozofii, uvažovat, zda jsou hodiny, které sama považuji za kvalitní a úspěšné, opravdu takové. Sebepotvrzení v podobě stanovených objektivních kritérií k posouzení vlastní práce společně s rozhovorem s kolegy a vedením školy mi teď zpětně připadá jako největší přínos SU pro začínající učitele.

Pojetí KS a hodnotícího řízení korespondovaly formálně (prezentace vlastní práce, debata ve skupině) i obsahově (současné kurikulum) s tím, na co jsem byla během studia připravována, což výrazně přispělo k tomu, abych práci na projektu vnímala pozitivně, jako výrazný přínos.

Zpracování dokladového portfolia i hodnotící řízení bylo pro mě poměrně náročné a zabralo mi mnoho času. Systém SU je poměrně složitý a vyžaduje osvojení vlastní terminologie a zorientování se v kapitolách a podkapitolách komplikované struktury. Bylo by však na škodu nechat se komplikovaností systému odradit.

Po dvou letech praxe jako učitelka jednoho předmětu na částečný úvazek bych našla minimálně jeden adekvátní doklad ke všem kompetencím kromě 3.2 *Spolupráce s rodiči* (učím Vv a neměla jsem zatím žádné zásadní komplikace se studenty). Pokud bych se se SU seznámila už během studia a potom s ním

<sup>4</sup> *Metodika k přípravě dokladového portfolia v kariérním systému učitelů*. s. 4

pracovala celou dobu (např. formou pololetních konzultací s uvádějícím učitelem), myslím, že bych hodnotící řízení absolvovala bez problémů (teď bych s tím asi neměla problémy, ale zabralo by mi to opravdu hodně času).

Zároveň si uvědomuji, že můj pohled na problematiku není zcela neutrální. Působím na škole v centru, která patří spíše k těm „elitním“. S vedením školy dobře vycházím, ředitelka Mgr. J. Kmentová sleduje současné trendy, snaží se jít s dobou a je otevřená dialogu. Na škole působí špičková didaktička Vv PhDr. L. Kitzbergerová, Ph.D., která je pro mě velkou oporou a výraznou osobností. V roli neoficiální uvádějící učitelky významně ovlivňuje moje pojetí výuky. Dr. Kitzbergerová učí zároveň na katedře Vv PedF UK, v rámci doktorského studia tak spolupracujeme i mimo školu.

Pokud by na škole nebyla přátelská atmosféra a otevřenost, pokud bych ze strany vedení a kolegů pociťovala ohrožení, byly by moje zážitky z průběhu hodnotícího řízení zřejmě naprosto odlišné. Takto jsem však konstruktivní zpětnou vazbu ze strany vedení i kolegů přivítala. Přináším však jen pohled na první ze tří zkoušek z hlediska učitele – začátečníka, který, dle mého názoru, jakoukoliv pozornost a podporu během adaptačního období vítá.

Celkově se názory na zavedení KS různí. Na jedné straně by mohl přinést mnohá pozitiva od zkvalitnění výuky, sebepotvrzení učitelů, zlepšení přípravy budoucích absolventů až po zvýšení prestiže učitelské profese, na druhé straně v něm mnozí vidí administrativní práci navíc, ohrožení kontrolou ze strany ne vždy příznivě nakloněného a v oblasti výtvarné výchovy erudovaného vedení školy, a směřování profesních cílů učitelů mimo školu a vlastní výuku. Samostatnou otázkou jsou samozřejmě finance a reálná možnost zavedení KS v současné ekonomicko-politické situaci.

Nicméně, i pokud by k oficiálnímu zavedení KS nedošlo, považuji dokument SU i metodiku práce s profesním portfoliem za kvalitní nástroje, se kterými by se měli minimálně studenti učitelství a začínající učitelé seznámit a naučit se ho využívat. SU přináší velmi konkrétní představu o tom, co vyžaduje

praxe, učí sebereflexi a sebehodnocení a motivuje učitele k samostatnému rozvoji, k převzetí zodpovědnosti za vlastní vzdělání a rozvoj svých schopností. Také proto se, byť po zatím nedlouhé učitelské praxi, výrazně přimlouvám za jeho schválení a zavedení.

#### Zdroje:

<http://www.karieraucitelu.cz/>  
<http://www.msmt.cz/standarduceitele>

[http://www.nidv.cz/es/download/kariera/standard\\_uceitele/Standard\\_uceitele\\_a\\_jeho\\_misto\\_v\\_kariernim\\_systemu\\_uceitelu.pdf](http://www.nidv.cz/es/download/kariera/standard_uceitele/Standard_uceitele_a_jeho_misto_v_kariernim_systemu_uceitelu.pdf)

#### O autorce:

**Mgr. Jana Kerhartová** je absolventkou jednooborového studia učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ, SŠ a ZUŠ na PedF UK v Praze. V současnosti studuje doktorské studium na katedře výtvarné výchovy tamtéž. Učí výtvarnou výchovu na Gymnáziu Na Zatlance v Praze.

Jana.kerhartova@seznam.cz

## AUDIOVIZUÁLNÍ UMĚNÍ A TVORBA

Audio-visual art and creation

Kateřina Dyrtrtová

#### Anotace:

Audiovizuální umění je možnost, jak rozšířit úvahy o předmětu a možnosti předmětu výtvarná výchova. Text se zabývá zkoumáním média, které zpracovává zvuk a obraz. Videem, fotografií, počítačovým rozhraním, obecně médiem tvůrce myslí a vytváří jím nové možné světy. Tyto světy překračují náš aktuální svět, nejsou svou povahou ani část, ani kopie skutečného světa, ale vzniká paralelní myslitelný svět sám o sobě. Nás zajímají jeho pravidla, mezery, pauzy a chyby. V případě audiovizuálního umění také jeho inovace vůči aktuálnímu světu, které proměňují naši zkušenost a poznání. Tvorbu zde chápeme jako způsob poznávání a porozumění světu.

#### Abstract:

Audio-visual art is a way to extend the considerations and possibilities of art education lessons. Text examines the media that processes sound and image. Videos, photos, computer interface, the general media creative mind and it creates a new possible worlds. These worlds go beyond our current world, not by nature neither part nor a copy of the real world, but is conceivable parallel world itself. We are interested in its rules, gaps, pauses and errors. In the case of audiovisual art as well as its innovation to the actual world that are transforming our experience and knowledge. The creation here is understood as a way of knowing and understanding the world.

Předmět výtvarná výchova a spolu s ním další předměty, ve kterých dochází k tvorbě a zák vstupuje experimentálně do neznámých oblastí, potřebují velmi posílit možnosti komunikace nad dílem, nad jeho smyslem a strukturou, a zkvalitnit reflektivní část hodiny. Konceptová analýza by mohla být jedním z nástrojů, jak co nehlouběji pomoci žákovi pochopit, čeho se tvorbou dotýká, co vlastně tvoří, kdy jeho práce má smysl a kdy je pouze dekorativní. Nová média jsou výborným prostředkem, jak si uvědomit souvislost „jazyka nosiče“, myšlení v něm, s významem, „nějak udělaným“ v díle.

Zajímá-li nás, jak média nově přispívají k poznání a rozšíření hranic všední zkušenosti v oblasti výtvarné výchovy a umění, dotýkáme se obecnějších otázek porozumění. Kolik známého musím říct, aby bylo ještě rozumět, co říkám nového? Kolik inovativního rozpoznám a v jakém vztahu je inovace k chybě? Kdy a za jakých podmínek zůstává chyba chybou, a kdy se stává inovací, která svou potencialitou pro funkční vazby kolem sebe vygeneruje nový fikční svět? Protože i inovativní vstup mimo starý normativní systém je zpočátku pouze

porucha staré normy. Tvorba obecně<sup>1</sup>, a proto i tvorba na poli nových médií, se proto pohybuje mezi systémy již známých norem a ještě nesystémovými inovacemi, které však nemohou plodit pouze anarchii.

Videem, fotografií, počítačovým rozhraním, jazyky médií, které samy plodí význam – jazyk sám tvoří a nejedná se o bezpříznakový průhledný nosič, tvůrce myslí a vytváří nové možné světy. Tyto světy překračují náš aktuální svět a nejsou svou povahou ani částí, ani

<sup>1</sup> SLAVÍK J.; CHRZ V.; ŠTECH, S. a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2013. 420 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

kopíí skutečného světa, ale vzniká jimi paralelní myslitelný svět sám o sobě. Nás mimo této myslitelné svobody, kdy jsme zajatci jen vlastních omezení – umím ještě pomyslet, již mě nic nenapadá – zajímají jeho pravidla, mezery, pauzy a chyby. Jeho vnitřní, význam nesoucí struktura. A to proto, že učitel je ten, kdo může v tomto ohledu vstupovat nejpozději v reflexi k již hotové tvorbě, ale také během jejího konzultování v samotném procesu uvažování o vnitřním významu a smyslu díla.

Nejprve bychom rádi představili, jak se média podílejí na soudobé scéně umění, jako na možném inspiračním zdroji výtvarné výchovy. Na jakých principech vůbec vizuální zobrazení v jejich relacích závisí? Jak specificky média řeší nutnost či očekávání *podobnosti* s předměty, když zároveň víme, že obor umění ani tvorba obecně negenerují jednoznačné významy, ale mnohoznačné objekty? V případě audioscény by se tatáž otázka ptala na podobnost se známými zvuky hudebními, ale i se zvuky a šumy z aktuálního přirozeného světa.

#### Analýza audiovizuálního díla

Hned v úvodu můžeme tuto spolupráci myšlení autora, průniku rozličných médií a jimi tvořeného specifického významu a našeho poznání popsat na příkladu studentské práce, která obsahuje jak vizuální, tak zvukovou složku. Jedná se o klauzurní práci Ivy Polanecké<sup>2</sup>, studentky druhého ročníku bakalářského studia katedry elektronického obrazu Fakulty umění a designu v Ústí nad Labem. Tato katedra v sobě sdružuje jednotlivé ateliéry: Digitální média, Interaktivní média, Performance a Time-based média.

Studentka po šestihodinové noční túře vystoupala na vrcholy Krkonoš, kde si kompasem našla východ a ještě ve tmě tímto směrem zaměřila kameru. Nemohla tedy ovlivnit, co na výseku reality bude. Tento výběr svěřila kompasu. Při namáhavé cestě nahrávala zvuky svého dechu. Video rozednívání zrychlila, zvuky dechu velmi zpomalila a spojila dohromady. Celé video trvá 12 minut

<sup>2</sup> SLAVÍK J.; CHRZ V.; ŠTECH, S. a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2013. 420 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

a obsahuje postupné odtajňování tvarů horizontu a organiku „asi dechu“.

S čím je ovšem konfrontován divák, který tyto koncepty nezná?

Video začíná v hluboké tmě (projekce v černé kostce). Divák slyší zvuky, o kterých může blíže říci pouze to, že jsou to zvuky spíš organické, a odkazují buď k relativně pravidelnému procesu, nebo vzdáleně odkazují svým mírně potrháním, přesto relativně pravidelným rytmem k životu. Vzdáleně tuší dýchání nebo pulsaci a cítí úsilí či námahu. Ve tmě se počínají objevovat mírné světelné efekty, ale jsou velmi nezřetelné. První dojem v poruše černi je tedy velmi kinetický. Vznikl zrychlením ústupu raních mlh za tmy, když se za nimi obloha začala projasňovat. Tento obsah děje divák ale netuší.

Jeho základní napětí pramení z toho, že všimneme-li si konečně nějakého trochu stabilního tvaru, je vždy už pozdě na sledování jeho zrodu. Nikdy nevíme, jak to, o čem stejně nevíme, co s určitostí je, se do obrazu vlastně dostalo. Cítíme jen zatím nerozpoznanou vysokou kinetiku, což jsou zrychlené magmatické pohyby hustých inverzních mlh. A proti proudu zrychleného videa se pro tuto informaci nelze vrátit. Je to proto výstižná metafora toho, jak v hluboké minulosti neopravitelně pramení přítomnost, jak v ní je založeno poznání toho, jak důležitá je paměť a aktuální pozornost, a jak jsme obětí protékajícího nevrátelného kontinua.

Každý pevný tvar se právě díky mlhám noří velmi neobvykle (nevíme, že to jsou mlhy, doslovně to je bezpříčinné „vyjevování“, jen se neví čeho). Například vynořování toho, co se pak stane horou, se děje tak, jako bychom k ní přicházeli a ona se naší chůzí na horizont zvětšovala. Ale zneklidňující je, že se na videu nic nehýbe „jako při chůzi“. Kamera totiž byla na stativu. Tedy zkušenost z hlavy říká: přibližuješ se, ale není dost základních indicií na potvrzení tohoto pohybu. Navíc dech opravdu radí – my zřejmě jdeme, ovšem video je zoufale statické a ideální. Tedy způsob vizuálního vynořování vlastně odpovídá zkušenosti plynoucí ze zvuku, zatímco všechno, co dále vidíme, to vylučuje, Vzniká velké napětí – co to tedy vlastně je, ale hlavně – jak tohle vzniklo?

To, co sledujeme, je proto za hranic lidské zkušenosti a hlavně lidského chápání času. Takto pomalé procesy v přírodě existují, a my je známe, ale probíhají ve „svém“ čase a především ve „svém“ kontextu (svítání v krajině, dech v těle). Podivuhodné na videu je, že sice asi od poloviny průběhu rozpoznáme, že se jedná o pohled do krajiny, na horizont hor, protože se vytvoří rozhraní nebe a země a přibudou barvy, z černé se vyrýhuje tyrkysová a postupně se promění v ranní oranžové, zatímco zem z šedých postupně profialoví. Tedy od poloviny průběhu víme, o co jde, ale stále se změny dějí ve velmi divné díky nežitelně nezvykle běžícího času. Používáme „z hlavy“ srovnatelnou zkušenost se zrychlenými filmy, ale tohle není to samé, tam na trhavých pohybech rozpoznáváme rychlost, ale tady je vše tak pomalé, že ani nevidíme, že se to mění, jen víme, že se to mění. Divnost této inovace tedy vzniká o známá a srovnatelná provedení.

Navíc se o některých útvarech na statickém obraze, kde se však dějí proměny, nikdy nedovíme, co ve skutečnosti byly, protože video končí včas, tedy před jejich odtajněním. Navíc ani nehrály obvyklou symbolickou roli, že by si je autorka vyhlédla, protože ona svěřila výběr kompasu. Jsme – my i ona – totální obětí výseku reality, ale tak to přeci vždy je!

Video je výborné, protože nechává zažít „jako poprvé“ fascinaci těmito běžnými, rutinou vnímání a stereotypem do mrtva vyhlazenými procesy. Celý svět, vše, zrod barev a zahuštění magmatu do tvarů musíme od detailu vygenerovat a zkonstruovat nově. Navíc tím, že bylo nahráváno v zimě, východ se nekryje s bodem východu slunce, a slunce toto místo mine. Autorka video prostě skončila tak včas, že největší napětí je na konci, ač víme konečně, že se jedná o krajinu a o svítání. Plno srovnatelných předmětů lovíme z hlavy ze zkušenosti pro rozpoznání těchto neznámých objektů; tak to ale ve skutečnosti je přeci vždy. Jen tomu nevěnujeme žádnou pozornost, která je však zde exponována. Tento úchvatný proces rozpoznávání zapadl do zón všednosti, ač je takto podivuhodný.

V celém videu „je na vše pozdě“. Ptáme se, kde se tam vlastně vzala ta hvězda, jak

se objevil kopec, kolikrát se mlhy objevily a zase zapadly. A není jisté, jestli něco s sebou nepobraly... Míra manipulace může být vysoká, můžeme přeci počítat s tím, že autor mohl „do reality“ videa nějak zasáhnout. Je to médium, které umožňuje fikci, a to musím do nerozpoznaných významů započítat jako alternativu. Právě proto je na konci ohromující vědět, že autor vlastně takto manipulativně do obrazu nezasáhl. Že změnil pouze jeden jediný parametr – ne objekty, ač je nemůžeme rozpoznat (i tráva je zde deset minut magickým útvarem), ne barvy, ač jsou tak neobvyklé vzhledem k tvaru, ale čas! A pravdu o chůzi svěřil jinému kanálu – zvuku.

Celý úzas a šestiminutové nevědění, když zaostrujeme vnímání a napínáme síly rozvzpomínání, pramení jen ze dvou jediných věcí – zrychleného času a neznalosti kontextu. A tento prostý, ale v takové kombinaci výborný mix způsobuje, že jsme v rozpoznávaném světě jako v totální fikci a vše v něm musíme znovuobjevit „jako poprvé“, vše je nové, vše strhující, vše pod napětím. Jen na rozdíl od dítěte, kterým jsme kdysi byli a vzpomínáme na fascinaci vším, dnes máme hustší výbavu pro dopochopení významu toho, co se nám zázračně dává. Takzvaný aktuální všední svět.

Jediný, kdo od začátku radí, je dech. Odkazuje k pravidelnému procesu, snad cestě, asi chůzi, snad dechu. Spojuje člověčenství s tím podivným, které nemůžeme dlouho rozpoznat. A rozpoznáme-li, jsme rovnou v úzasu, že je pozdě. A tenhle tanec o paměti, zkušenosti, způsobu myšlení, modu, jak je vlastně dělán význam věcem, jsme „uzřeli“, otráslí se jím na takové denní „banalitu“, jako je svítání. Právě spojením s denním úkazem, který je sice fascinující, ale kolikrát do roka ho tak také žijeme (?), způsobuje, že video obsahuje výraznou zkratku, kvalitní neotřelou metaforu a má takovou jiskru. Právě to, že vše balancuje na dennodenním úkazu, trefuje šipku do našeho kuřího oka umletých všedních životů, kde čas, proměny „nebarvy“ v barvu, tmy ve světlo, nepochopení v aha-efekt zapadly do koše trivialit.

Video si říká o zhlédnutí ještě jednou, abychom teprve teď mohli vidět ne jevení, ale způsoby jevení. Teprve

napodruhé, napotřetí získáváme odpovědi z průběhu a nejsme jen chyceni chytrou smyčkou odněti kontextu a metamorfózy. Toto médium (video ve smyčce) umožňuje při opakování téhož znova vidět, znova na této zkušenosti jízdy projet nebezpečnou zatáčku, uvědomit si, jak jsme měli zařadit, a tak se sami sobě o rozpoznávání teprve jevíme, jak vlastně probíhá naše porozumění. Když víme konec, chápeme teprve vnitřní tvarování a časování a můžeme významy „číst“. Až vědomí rámce nám to umožnilo. Velká metafora pro „dělení významu“<sup>3</sup>. (Význam tohoto prvku je tím, čím ostatní prvky z téže soustavy s rámcem a pravidly nejsou.)

Jak mnoho o síle a způsobu použitých médií tento příklad objasnil. Jen perličkou pak zůstávají „historky z natáčení“, že Iva šla video točit několikrát. Nejprve s sebou neměla kompas, pak se několikrát inverze prostě nezvedla, pak zas v mrazu přestaly fungovat baterky... Dlouhé úsilí, hodně úvah na dlouhé cestě, pravda o překonávání podmínek, pravda o bytí v krajině, důvody k chůzi, vyladěný koncept do jednoduchých a hustě vnitřně osmysluplněných a provázaných vztahů struktury. Dobrý tvar, kde každý prvek struktury je provázan s ostatními co nejhustšími vazbami všeho v závislosti na všem, kde nelze beze změny významu ubrat ani přidat nic. Vysoce energeticky uspořádaný objekt, který nese maximum informací.

#### **Fikční světy, struktura, hranice systémů, náhoda a chyba**

V této části bychom rádi poukázali na velmi podnětné teoretické úvahy, které usnadňují úvahy nad tvorbou obecně a mohly by pomoci vést učitele dialog nad tvorbou a nad jejím smyslem. Mohly by pomoci analýze díla jako běžné součásti komunikace nad dílem.

Videem byl vytvořen nový soubor funkčních vazeb, které generovaly významy, jež v konfrontaci s běžným a v porovnání se známým vytvořily nový fikční svět. Jeho logika nasvědčuje nově a pojednou více smysluplně „tak zvanou realitu“. Všimněme si, jak se slovně

<sup>3</sup> Limitní vjem, Iva Polanecká, <http://vimeo.com/89312466> [cit.17.3. 2014]

zaplétáme, co je čeho otisk a důsledek, a co je „reálnější“. Proto považujeme jak pro svět tvorby a umění, tak pro svět médií za velmi podnětnou teorii fikčních a možných světů, která staví různé „reality“ paralelně vedle sebe.

„Možné světy jsou objekty, o kterých můžeme mluvit, můžeme si je představovat, předpokládat je, věřit v ně, nebo si je přát.“<sup>4</sup> „Možné světy jsou navrhovány, nikoliv objeovány mocnými dalekohledy.“<sup>5</sup> Proto budeme volit slova „konstruování významu“ a jeho dekonstrukce vnímatelem. Slovu „svět“ budeme nadále rozumět ve shodě s následujícím charakterem a výčtem „světů“.

„Svět je totalita entit materiální a duševní povahy, kterou můžeme zobrazovat pomocí různých znakových systémů. Aktuální (skutečný) svět je aktualizovaný možný svět, který vnímáme smysly a který je dějištěm lidského konání. Možný svět – svět, který je myslitelný. Mytologický svět – svět, který se skládá z přirozené a nadpřirozené oblasti. Nadpřirozený svět – svět, ve kterém neplatí fyzikální zákonitosti aktuálního světa. Nemožný svět – svět, který obsahuje logický protiklad. Neúplný svět – který nedovoluje logicky rozhodnout každé tvrzení o svých stavech věci. Přirozený svět – možný svět, ve kterém platí fyzikální zákonitosti aktuálního světa. Úplný svět – svět, který dovoluje logicky rozhodnout každé tvrzení o svých stavech věci.“<sup>6</sup> Možné světy fikce jsou pak světy vytvořené také médiem a uměním. Jejich důležitou charakteristikou je, že nejsou nikdy úplné. Do tvorby je vždy vybráno a uvnitř nově konstruováno. Nelze „napsat“ nekonečný text.

Tato teorie demokraticky vedle sebe umísťuje velké množství alternativ, jak myslet a koncipovat pluralitně svět, a odlišuje jednotlivé systémy vnitřními pravidly. Je pro obor médií a pro (audio)vizuální obor zajímavá hlavně proto, že ji zajímá způsob vnitřních pravidel

<sup>4</sup> 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 1210-369

<sup>5</sup> M. J. Creswell in DOLEŽEL, L. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha : Karolinum UK, 2003, s. 28.

<sup>6</sup> Kripke in DOLEŽEL, L. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha : Karolinum UK, 2003, s. 28.

jednotlivých oblastí a tento způsob chápe kontextuálně, opřený o hranice světů, a touto svou situovaností pomáhá řešit známá témata hranic, hraničení, rámců, distancí, mezer a obecně kompozitnosti. Bude tedy pomáhat jak při dekódování funkčnosti daného jazyka zvoleného média, tak při analýze vizuálu a při tvorbě i rekonstrukci významu, což je důvod, proč se jí v tomto textu také věnujeme. Důvody tvorby a jejich analýza by měly být nedílnou součástí koncepce komunikace nad dílem a také reflexe ve výtvarné výchově.

Úvaha o tom, že „možné světy jsou objekty, o kterých můžeme mluvit, můžeme si je představovat, předpokládat je, věřit v ně, nebo si je přát“, způsobuje, že vedle fyzikalizace a tělesnosti aktuálního světa můžeme vytvářet nekonečné množství „lidských světů“, volně a svobodně se v nich pomocí různých médií pohybovat, prožívat je, uvažovat, ale hlavně se účinněji s „jejich zkušenostmi“ vracet do aktuálního světa.

Navíc realitu skutečného aktuálního světa nelze v její proměnlivosti a mohutnosti ani plně vnímat, natož zachytit. Jediná „přístupná“ je nám realita vytvořená v naší mysli; a naše mysl, plná různých naučených „programů“ a jazyků médií, časuje vnímání světa po svém. Operujeme ve svých polích pozornosti a vypadáme z kontinua svým soustředěním, či lépe – transformujeme ho do jiných hustot myšlení vyčerpáváním žitého času. Prostředí vytvořené médiem je pak pro nás stejně reálné, jako aktuální svět. Má však jiná pravidla, a ta je nutné znát, což je ostatně smysl mediálních studií, jinak nás ve skrytu ovládají.

Shrňme tedy, co víme o rozhraní světů a jejich vnitřní struktury. V systému daného jazyka média, v novém díle vzniká souvislostí síť, která má mnoho vlastností, kterých si je nutné, vzhledem k budování významu, všimnout. Například „po dobrém“ do sebe nic nepustí, protože její funkční pravidla vznikají o její rámce, tedy „si hlídá“ své autonomní hranice, aby prvky v ní mohly být obklopeny kontextem tak, aby byly výraznější, než mimo tuto strukturu (není jedno, co ve zvucích a obraze analyzovaného videa bylo vynecháno a jak bylo všechno vůči sobě inovativně propojeno). Taková uspořádanost se musí poměrně energeticky náročně

udržovat. Vznikají entropicky závažná uskupení, která mohou přenášet informace, která musí hraničit a situovat, aby mohla vnitřně pulsovat, a vpustí-li do sebe nový prvek, promění se celý systém, což bude tak velký energetický zásah, že pak už nebude nic, „jako bylo předtím“. Po vnímání tohoto „obrazu“ (Petříček, 2009) už budeme jiní. Po poslechu téhle kompozice bude naše ucho citlivé pro jiné jevy. Fikční světy mění mysl, a ta pak mění i svět.

Největším ziskem takového energeticky vyčerpávajícího podniku, jako je tvorba struktury, je schopnost ovlivňovat budoucnost a strážat pro ni sílu minulosti. Znalostí části struktury totiž můžeme sami (sebou) generovat její další průběh. O jejich používání zažijeme fungování naší mysli a „uvidíme se“, rozvrhneme se, odpovíme si na otázky, které jsme si doposud nepoložili. Strukturální uspořádání totiž nemá hlavní význam v prvcích, které obsahuje, ale ve vazbách, které mezi významy napjalo. Tahy, které věž na šachovnici *může* vytvořit. Je rekonstruována její funkce v systému. Její role, její účinnost. Myšlení podporující procesualnost.

Zajímáme-li se o modus uspořádání, můžeme znalostí části dotvořit zbytek, a tak dál a dál pokračovat, čili tvarovat „co bude“, tedy vstupovat silně do času, co přichází, a tak si tvorbou rozumět. V silném smyslu „být“, což vzniká naší volbou, nepodléháním, svobodnou vůlí, tvůrčím činem a zodpovědností.

Předchozími úvahami jsme připravili situaci, ze které vyplyne důležitá funkce chyb<sup>7</sup> a náhod. Chybu můžeme stanovit jen o poznání a používaný systém. Chyba je záměrné nebo nezáměrné porušení známých pravidel. Vstup do míst, kde fungují jiná pravidla, jen my ještě nevíme jaká. Nebo přesněji – vstup do míst, odkud uvidíme fungovat naše pravidla. Musíme se úplně jinak chovat, rozmýšlet, pozorovat jinak okolí, neznáme se v takové situaci, vše vnímáme jinak a akce v takovém prostředí „kalných množin ještě neznámého“ bude odvážným počinem. Nemusíme dojít k žádným výsledkům. Někdy je totiž obtížné vstoupit mimo známý systém. Někdy je to obtížnější, než systém používat. Krok

<sup>7</sup> DOLEŽEL, L. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha : Karolinum UK, 2003, s. 258

mimo systém *vědomě* je velmi složitý akt. Musíme znalostí pravidel myslet jiná pravidla, jiné fikce.

Jsme totiž především obětí svých vlastních postupů, vlastních hodnotových soudů a systémů hodnot. Obětí našich vlastních úhlů pohledu, našeho rytmu a našich doposud dobytých cest.

Z předchozích úvah o struktuře a jejich vlastnostech vyplývá, že podaří-li se nám objevit nový úhel či novou cestu, budeme muset pozměnit celou stávající strukturální síť našeho uvažování a našich způsobů, možná i našich hodnot. To je velmi energeticky náročný podnik. Pálit své dobyté mosty? Znejistit se na nové cestě, která zdaleka nemusí být tak výhodná, jako předešlá, už poznaná, to jsou argumenty, proč se stává, že určité typy myslí toto přestanou jednoho dne podnikat. Nemají odvahu na nové popálením starého. Nemusí mít také energii na opuštění zaběhaných cest. Ale nejspíš vůbec nemohou pro své vlastní směrovky pohlédnout jinam. Proto náhoda a chyba byly v dějinách vývoje lidského ducha výsostné cesty, a jsou nezbytnou znalostí učitele při výuce. Chyba a práce s ní je jeden z neúčinnějších výukových prostředků.

Největší obtíží jsou již zdolané cesty a média obsažená jako programovací kódy v našich myslích. A potřeba myslí syntetizovat svět do protipozic, všimnat si především již známého, třídít do kategorií, kterými jsme se naučili již selektovat vnímání. To jsou hlavní funkce našich mozků, aby vůbec mohly být. Zbavit se těchto cest, znamená „odkládat“ (dočasně „starou“) identitu a těžce budovat „novou“, a tím vědět, proč a čím jsme. Proto také chybu a náhodu najdeme na místech, kde se identity opouštějí, ředí a zaměňují. U šamanů, v přechodových rituálech, při věštění, při komunikaci s posvátnem, při touze pohlédnout do budoucnosti „nezastřené“, „objektivně“. Při sebeepochopení.

Podíváme-li se na chybu a náhodu z hlediska systémů, jsou vlastně nejlepší zprávou o systému, protože jsou pohledem odjinud a definují systém často rychleji, než samotná složitá pravidla. Jsou proto naprosto nedostižnou výukovou metodou.

Náhodu si mysl sama nepůsobí. Neumí to, činí svět sebou. Když by se jí to ale podařilo, vnikla by do oblasti, která

se teprve bude muset stát skutečností, a tím ji můžeme posléze definovat jako nově získané ohraničení vlastního myšlení, čímž náhoda opět zaniká. Náhoda je velká vzácnost. Každé pomýšlení na ni ji ničí, systematizuje a zapracovává. Proto byla vždy tak ceněna. Je to okamžitá vstupenka do světa absurdity, kde je pravda skryta za nesmyslem. Mohli bychom jmenovat celé kulturní okruhy, které tak náhodu využívají.

Náhody a chyba se tím stávají odhalením zdrojů a podmínek, za nichž je možné objasňovat principy médií, principy rozhraní mezi odlišnými či nekoherentními rády, a to s možnostmi převodu dat, jejich sdílení a interferenci.

Chyba a náhoda jsou poruchou v systému, a proto jsou také jeho popisem a mohou být spojkou, prostupem k jiným systémům. Proto nás jako učitele, ale i jako vnímatele tvorby obecně velmi zajímají. Avšak jejich účelové použití je velmi těžké. Předpokládá silné sebezpočtení, obsáhlou znalost používaných systémových pravidel, rámců a jejich funkcí, ale především velkou odvahu a velký energetický výkon, který se nemusí vrátit. Proto jsou experiment a tvorba tak obtížné, ale tak nutné. Proto mají předmět výtvarná výchova a spolu s ním všechny předměty, kde k tvorbě dochází, nezastupitelnou roli.

Na příkladu a přiblížených teoretických pojmech jsme si vysvětlili, že svět médií a jeho možné a fikční světy umožňují ve svých stále nově inovovaných

pravidlech jak poznání a sebezpočtení, tak obohacený návrat do našeho aktuálního světa. Rádi bychom jejich souvislejším používáním rozšířili možnosti předmětu výtvarná výchova.

#### Literatura a zdroje:

BARTLOVÁ, M. *Skutečná přítomnost. Středověký obraz mezi ikonou a virtuální realitou.* Praha : Argo, 2012, 2013. 407 s. ISBN 978-80-257-0542-1.  
BOURRIAUD, N. *Postprodukce.* Praha : Tranzit, 2004. ISBN 80-903452-0-4.  
BYSTRICKÝ, J.; MUCHA, I. *K filosofii médií.* Praha : 999 Pelhřimov, 2007. 167 s. ISBN 978-80-86391-23-6.  
DOLEŽEL, L. *Heterocosmica. Fikce a možné světy.* Praha : Karolinum UK, 2003. 311 s. ISBN 80-246-0735-2.  
DYTRTOVÁ, K. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech.* Ústí n. L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7414-250-5.  
FOŘT, B. *Úvod do semantiky fikčních světů.* Brno : Host 2005. ISBN 80-7294-165-8.  
GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástín teorie symbolů.* Praha : Academia, 2007. 212 s. ISBN 978-80-200-1519-8.

HEIDEGGER, M. *Věda, technika a zamýšlení.* Praha : OIKOYMENH, 2004. 60 s. ISBN 80-7298-083-1.  
KULKA, T.; CIPORANOV, D. (ed.): *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století.* Praha : FF UK, 2010. 437 s. ISBN 978-80-87378-46-5.  
PEREGRIN, J. *Význam a struktura.* Praha : OIKOYMENH, 1999. 292 s. ISBN 80-86005-93-3.  
PETŘÍČEK, M. *Myšlení obrazem, průvodce současným filozofickým myšlením pro středně pokročilé.* Praha : Herrmann a synové, 2009. 201 s. ISBN 978-80-87054-18-5.  
SEARLE, J. *Mysl, mozek a věda.* Praha : Mladá fronta, 1994. 117 s. ISBN 80-204-0509-7.  
SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění. I díl.* Praha : PeF UK, 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8.  
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 1210-369.  
SLAVÍK, J.; CHRZ, V.; ŠTECH, S. a kol. *Tvorba jako způsob poznávání.* Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 2013. 420 s. ISBN 978-80-246-2335-1.  
WITTGENSTEIN, L. *Filozofická zkoumání.* Praha : Filozofický ústav AV ČR, 1998. 320 s. ISBN 80-7007-040-4.

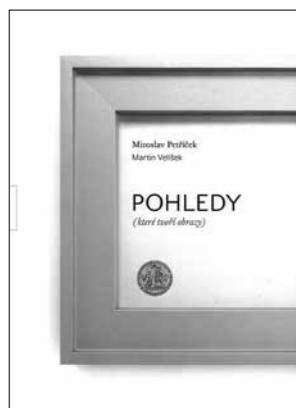
#### O autorce:

Doc. KATEŘINA DYTRTOVÁ, Ph.D., pracuje na katedře dějin a teorie umění Fakulty umění a designu a na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty UJEP Ústí nad Labem. Zaměřuje se na otázky zprostředkování umění, tvorby významu ve vizuální oblasti a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů. Věnuje se i komparaci vizuálních a hudebních oborů.

katerina.dytrtova@ujep.cz

## POHLEDY (KTERÉ TVOŘÍ OBRAZY) – RECENZE

Views (that create images) – review



Pavel Šamšula

Anotace: Recenze knihy M. Petříčka a M. Velíška.

Klíčová slova: Miroslav Petříček, Martin Velíšek, nizozemské malířství 17. století, vidění, filozofie, obraz, skutečnost, mimézis, iluze.

Abstract: A review of a book by M. Petříček and M. Velíšek.

Key words: Miroslav Petříček, Martin Velíšek, Netherland painting 17th century, vision, philosophy, image, reality, mimesis, illusion.

Miroslav Petříček, Martin Velíšek: *Pohledy (které tvoří obrazy).* Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 137 stran. ISBN 978-80-7290-584-3.

Nestává se příliš často, aby se při práci nad jedním dílem sešli filozof a výtvarný umělec. Nikoli snad proto, že by výtvarní umělci měli k filozofii *a priori* nedůvěru nebo dokonce odpor, i když i tací jistě existují, nebo že by mezi filozofy nebylo možno nalézt takové, pro něž je výtvarné umění a vizualita tématem jejich úvah. Je známa řada výtvarných umělců, jejichž texty vykazují filozofickou erudici i hloubku, jak to dokládá např. edice *De arte* nakladatelství *Arbor vitae*. Většina tvůrců ve vizuálních oborech však formuluje svoji filozofii, vidění a vyjadřování světa řečí výtvarných výrazových prostředků – linií, barev, tvarů, hmot, pohybu atd., výtvarných znaků, symbolů a obrazů.

Mnozí, a nikoli jen výtvarní umělci, jsou dokonce přesvědčeni, že obrazová, nonverbální řeč je fylogeneticky starší, než řeč slov. Patří mezi ně i ti, o nichž se značná část laické veřejnosti domnívá, že jejich doménou a mnohdy i omezením je pouze „říše slov“, postrádající jakoukoli vazbu na „přirozený svět“, tedy filozofové. Jako příklad *pars pro toto*, nikoli však náhodný, uvedme názor fenomenologa Eugena Finka: „*Ještě dříve, než byli lidé s to myslet přísným způsobem, ještě dříve než dovedli pracovat s pojmy, nazírali v obrazech, co jest, co jest ve vlastním smyslu a co je bytostné, co je jejich úkolem na zemi, jaký je jejich úděl a jejich určení. Tyto obrazy mýtu však nebyly žádné znázorňující odlišky, jež by napodobovaly a vyobrazovaly to, co tu již je a o čem se již ví, jako by se to, co vyjadřovaly, mohlo stát předmětem vědění i nezávisle na těchto obrazech. Tyto mýtické obrazy jsou samy původní zkušeností, nejsou to dodatečné kopie zakoušeného.*“ (FINK 1993, s. 158)

Překladačem citovaného Finkova díla je český filozof Miroslav Petříček<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Filozof Prof. Mgr. M. Petříček, Ph.D. (nar. 1951) byl žákem Jana Patočky z jeho bytových seminářů (1971–77). Běžné vysokoškolské studium mu bylo z kádrových důvodů do r.1989 znemožněno. Magisterský titul získal r. 1990 na FF UK v Praze, tamtéž v r. 1998 obhájil titul Ph.D. a v r. 2003 zde byl habilitován. Od roku 1992 je

jeden ze spoluautorů recenzované publikace. Pro dosavadní Petříčkovo dílo je charakteristické – kromě hluboké erudice a široké vzdělanosti nejen v úzce filozofickém oboru – osobité obrazné myšlení, které prokázal v řadě překladů zásadních filozofických děl a zvláště ve svých knižních i časopiseckých publikacích autorských.<sup>2</sup>

Druhým spoluautorem knihy je výtvarný umělec Martin Velíšek.<sup>3</sup>

vysokoškolským učitelem na AVU, FF UK a AMU v Praze, kde byl r. 2007 jmenován profesorem pro obor filmové, televizní a fotografické umění. Je autorem nebo spoluautorem řady knižních publikací, mj. *Úvod do (současné) filozofie, Obraz a slovo* (s R. Filou) a *Myšlení obrazem*. Přeložil více než čtyřicet významných děl: kromě zmíněného E. Finka třeba M. Merleau-Pontyho *Viditelné a neviditelné* a dále např. díla R. Barthesa, T. Bernharda, J. Baudrillarda, G. Deleuze, J. Derridy, M. Foucaulta, E. Husserla, E. Levinase, J.-F. Lyotarda, P. Ricoeura nebo J.-P. Sartra.

<sup>2</sup> Jiným příkladem českého myslitele s hlubokým vzhledem do výtvarného mění byl nedávno zesnulý matematik a filozof doc. RNDr. Jiří Fiala (1939–2012). Jeho erudované interpretace tvorby českých a slovenských umělců spolu s medailonky tvůrců, které předlistopadový režim – mírně řečeno – právě nepřeferoval, otiskoval po řadu let časopis *Vesmír*. Pokládal bych za velmi záslužné, kdyby se tyto Fialovy články dočkaly co nejdříve souhrnného knižního vydání.

Jiří Fiala byl z těch vědců, kteří si jsou bytostně vědomi významu obrazného, nonverbálního myšlení v lidském životě a poznávání. Vzpomínám, jak v jedné velmi vypjaté a vášnivě diskutované počátku roku 1990, při jakémsi vědeckém semináři či tzv. *Modrém pondělku* na katedře Vv PeF UK v Praze, za účasti osobností typu V. Bělohorského, O. Fundy, Z. Pince, J. Sokola a řady dalších, v níž nešlo o nic menšího než o základní otázky bytí a nebytí vesmíru a lidstva, ve vyhroceném sporu s filozofem, psychologem a logikem Pavlem Maternou, Jiří Fiala prohlásil: „*Jsem přesvědčen, že v těch nejzávažnějších otázkách lidského poznávání, na nejzávažnější výběžku logického racionálního dokazování, se lidská inteligence musí zastavit na intuici.*“ Pak už nastalo ticho a museli jsme jít společně do hospody, protože tam, jak známo ... tam už jsme na nic moudřejšího nepřišli. Ani na to, co že to je ta intuice... Ale o tom a o *mém osobním sporu* se slovně C. G. Jungem a jeho vymezením intuice zase třeba až příště, milé děti....

<sup>3</sup> Vysokoškolská studia započal ak. mal. Mgr. M. Velíšek, Ph.D., (nar. 1968) na PeF UK v Praze, katedře výtvarné výchovy. Tato studia ukončil poté, co byl v r. 1989 přijat na AVU v Praze, kde absolvoval roku 1996 u profesorů B. Dlouhého a M. Šejna. Tamtéž absolvoval doktorské studium (titul Ph.D. 2003, školitelé prof. Zd. Beran a M. Petříček). Zúčastnil se desítek třiceti skupinových výstav u nás, ve Francii a v Německu, realizoval dvacet výstav

Ve svých dílech kresebných, grafických, malířských i konceptuálních i v tvorbě objektové a instalační prokazuje výrazně kontemplativní přístup k životu i k tvorbě jako jeho podstatné součásti. V jeho díle nacházím i specifický humor, postrádající jakoukoli stopu vtípkování nebo povreční anekdotičnosti. Podobně jako pro Karla Čapka, je i pro něho „*Humor jistým viděním světa, je to umění vidět svět.*“

Tvorba M. Velíška je však především „*myšlením v obrazech*“, přičemž toto výtvarné obrazné myšlení je u něho provázáno s „*myšlením o obrazech*“, jenž se projevuje v textech verbálních i v dílech výtvarných. Kontextace pak je tím, co spojuje nejen obrazy a slova M. Velíška, ale i texty M. Petříčka v uvedené knize.

Autoři pro její název zvolili slovo *POHLEDY (...)* ve snaze akcentovat známý fakt, že vnímaný obraz (nikoli jen umělecké dílo) je utvářen a konstituován až pohledem vnímatele (percipienta) či spíše pohledem a myslí recipienta. Nevedou tedy dialog nad konkrétními uměleckými díly, ani nenabízejí na jedno a totéž dílo dva různé pohledy, pohled filozofa a pohled umělce. V tomto ohledu nelze autory zvolenou formu označit ani za dialog v klasickém slova smyslu. Jejich opus není ani libozvučným duetem; při povreční rychlé četbě, kterou u této knihy však nelze rozhodně doporučit, se občas dokonce zdá, že se společný předmět a směřování jejich pohledů na čas ze čtenářova obzoru ztrácí. Formu jejich díla by tak bylo možno označit spíše za *trialog*, kdyby ovšem tento novotvar nepoužil pro svou básnickou sbírku již dávno Vladimír Holan a kdyby i rozhovor tří a více aktérů nebyl vždy dialogem.

Jak bývá občas chvalným zvykem, nabízejí autoři čtenářům již v úvodu cosi jako klíč k metodě, kterou zvolili. S odvoláním na E. T. A. Hoffmanna individuálních u nás, ve Francii a Lucembursku. Získal řadu ocenění, mj. dvakrát Cenu diváků na přehlídce Grafika roku (2006 a 2013) a Cenu za hlubotisk, ve Francii Grand prix au Salon d'art du Pays ferrois a ve Španělsku např. cenu World Star za obalový design. Jeho díla lze shlédnout na <http://www.velisek.cz/autor.html>. M. Velíšek působil jako středoškolský učitel, od roku 2009 je odborným asistentem na katedře výtvarné výchovy UK PeF v Praze. (Prosím neplést s výtvarným umělcem téhož jména, nar. 1963, sklářským a filmovým výtvarníkem, ilustrátorem a sochařem.)



je mizezí reality a současně je novou skutečností.“ (c. d., s. 75)

Toto přesvědčení umělce harmonuje nejen s pohledem spoluautora, ale i s postulátem jiného filozofa, H.-G. Gadamera, podle něhož „*Umění je přírůstkem k bytí.*“ (GADAMER 1999) Nebo – abychom pohled vrátili přes teoretika umění („*Posláním umění je rozšířit skutečnost o to, co v ní není.*“ Josef Hlaváček) na pole umělce: „*Na umění je každá skutečnost krátká!*“ (napsal malíř Petr Pavlík pod pseudonymem Pavel Petřík).

Problematice umělecké mimézis, včetně rolí a možností uměleckých iluzí, je věnována významná část recenzované knihy. Umění je v ní nazýváno jako nová skutečnost *sui generis*, přičemž však z pohledů obou autorů nikdy zcela nemizí skutečnost, jsoucí mimo svět umění.

K objevování, prezentaci a vyjadřování (ve smyslu vyjmutí jádra z obalu povrchního zdání) skutečnosti může umění využívat divergentně nekonečnou škálu mimetických intervalů, a tedy i iluzí, užitých v uměleckých dílech. Přitom však *nekonečný a divergentní* nikdy nemůže znamenat *libovolný*. Hodnotné umělecké dílo je vždy na jedné straně rozrušováním strnulého „řádu“ (stereotypních návyků) našeho *vidění a vědění* světa, na straně druhé vyjevením nového řádu či jedním z řádu možných světů. Nikoli jedním nebo druhým, ale obojím současně: „*Dobrý obraz odráží řád světa, jehož si svět není vědom.*“ (Otto Placht)

Obdobnou tematikou s využitím iluzí se zabývalo i jiné Velíškově dílo malířské, prezentované na jeho loňské výstavě.<sup>8</sup> Vynesl na ní před oči diváků jeden z nejstarších příběhů o rolích obrazové mimézis a iluze podobně, jako jej vylíčil Plinius starší ve svém díle *Historia naturalis* s odvoláním na tradované soupeření starořeckých malířů Zeuxise a Parrhaisia.<sup>9</sup> Velíšek vyšel z citace (díleč

kopie, parafráze) malby jiného holandského malíře 17. století, Adriana van der Spelta<sup>10</sup> (viz obr. 2 bar. přílohy). Jakoby ozvěnou věty polské teoretičky umění a pedagožky 2. pol. 20. století Ireny Wojnarové („*Umění není odrazem věčnosti a neměnnosti světa, ani výrobem iluzí. Je projevem lidských možností.*“) pověsil před oči diváků mimézis miméze (*nápodobu nápodobu* – C. Greenberg). (Viz obr. 3–6 bar. přílohy). Nikoli proto, aby jako Pliniův Parrhaisias oklamal pohled diváka (ve smyslu barokních iluzí, oné *trompe l'oil*), ale aby jej přivedl či spíše „ponouknul“ podívat se na vlastní pohled a snad i pomyslet na vlastní myšlení, tak snadno ztotožnitelné s naším smyslovým vnímáním. Aby nás – možná ale fabuluje jen *svůj příběh* návštěvníka výstavy – otevřeností pro svět umění směřoval k otevřenosti pro svět. Což je podle mého přesvědčení jednou z podstatných rolí umění v lidském světě.

„Smyslové poznání je nejisté, je zprostředkováno obrazovostí a je pasivně odkázáno na svět atd. Ale i v tomto rámci se tu a tam objevují pozoruhodné postřehy, které toto jednoznačné hodnocení problematizují a chápou smyslovost jako specifický způsob „otevřenosti pro svět“, stejně legitimní jako jiné.“ (c.d., s. 75–76)

„(...) teď jde o specifickou otevřenost pro svět, jež je vlastní umělecké tvorbě.

Tedy vztah ke světu, otevřenost pro svět, taková, v níž svět dává smysl, protože se do něho promítají možnosti mého jednání (...). Jenže: to by pak bylo třeba spíše říci: jsem to já, kdo dává světu smysl, svět má smysl, protože se v něm zrcadlím já, ukazuje se jako lidský svět. Což zjevně není vše, co lze o světě říci.

Jak to tedy vyjádřit jinak, abychom měli před očima skutečně onu situaci, v níž svět dává smysl? Svět (cosi ze světa) se ukazuje jakožto mající smysl, cosi ze světa dává smysl, protože „došlo svého

výrazu“ – s akcentem na „svůj“, nikoli, že jsem já „dal“ tomu či onomu smysl, nýbrž to či ono se mi ukazuje jako smysluplné<sup>11</sup>, protože se mu dostalo výrazu.“ (c.d., s. 77)

<sup>11</sup> Při prvním čtení knihy POHLEDY jsem se při spatření slova *smysluplné* až alergicky polekal: ještě příliš živé je v mé paměti nadužívání až zneužívání havlovského slova *smysluplný* po roce 1990, kdy z mnoha úst, vymáchaných kdoví v čem, vypadávalo toto adjektivum ve vztahu k jakémukoli nesmyslu tak dlouho, až se změnilo v plevelný nesmyslný cenc, hrozící devalvovat i ten díleček smyslu, jenž stálo za to hledat. Přiznávám, že nevím nic o *plném smyslu* vesmíru, o *plném smyslu* života na Zemi, natož alespoň o útržku, o cípku smyslu života vlastního. Byl souhlasím s C. G. Jungem, že „*Člověk nesnese nesmyslný život*“ i s Maerleau-Pontym, podle něhož „*Jme odsouzeni ke smyslu.*“

Snad někde mezi těmito póly – a kolik jich v té nekonečné hře polarit je? – se odehrává naše hra o lidském hledání smyslu: „*Ale už když svědčíme o jeho nedostatku a hledáme ho, už o ten smysl hrajeme s pravdou, a přejeme si její vítězství. – Přestávám se hrozit cesty.*“, jsou slova básníka, tedy umělce. (Emil Juliš) A umění, a umění výtvarné v to není výjimkou, je především o onom nikdy nekončícím hledání smyslu. Z hlediska praktického života je ovšem umění věc nejen nepraktická, ale pro nemalou část lidstva nadbytečná až zbytečná, neboť „*Nejdůležitějším globálním problémem světa není ani rozdělený svět, ani soutěžení systémů, ani revoluce, ani technika, ale prastará nehlubší otázka všech civilizací a všech dob: kdo je člověk a jaký smysl má jeho existence.*“ (Ivan Sviták, přednáška v Princetonu, listopad 1968)

Ale jiný filozof si dovolil tvrdit: „*Řeč umění znamená přebytek smyslu, který je obsažen v díle samotném. Na tom se zakládá nevyčerpatelnost uměleckého díla, která ji odlišuje vůči každému pojmovému uchopení.*“ (GADAMER 1999, s. 51)

Umělecké dílo, ona věc méně praktická, než hřeben, je současně jedním z nejpřesnějších lidských vynálezů nikoli k *nalezání* smyslu, a možná ani ne tak k jeho hledání, jako k formulování a vyjadřování *tázání, otázek* po tomto smyslu, je-li jaký. Tato tázání se většinou chápou jako *náplň práce* či úděl filozofů: „*Smysl života se od Sokrata nezměnil. Svou povahou je stále rekurzivní. Smyslem je hledět dovnitř a ven a snažit se pochopit smysl života.*“ (LEARY 1998, s. 28) Nikoli ve významu jeho *nalezání*, ale jenom a pouze ve smyslu jeho *hledání*. A i zde asi platí dávná věta B. Pascala: „*Mohu dát za pravdu jenom těm, kdo v úzkostech hledají.*“

I ono hledání však musí být co nejpřesnější. A tak po opakovaném důkladnějším čtení sebekriticky konstatuji, že autoři v recenzované knize nikde netvrdí, že jest (cokoli) *smysluplné*, ale píší, že „... se ukazuje jako *smysluplné*“ (c.d., s. 77)

Což vůbec neznamená, že nelze hledat s radostí. A právě to se M. Petříčkovi a M. Velíškovi v jejich *POHLEDECH* podařilo. K mé – a doufám, že nejen k mé – radosti.

*pokračování článku na straně 13*

## Barevná obrazová příloha k článku AUDIOVIZUÁLNÍ UMĚNÍ A TVORBA





Barevná obrazová příloha k článku  
**POHLEDY (KTERÉ TVOŘÍ OBRAZY)**



**Obr. 1** Willem Kalf: Zátíží s citronem, olej na plátně, 64 x 71 cm, 1654, NG v Praze



**Obr. 2** Adrien van der Spelt: Zátíží s kyticí a závěsem, olej, 1658



**Obr. 3** Martin Velíšek: Květinové překvapení, olej, kovová konzola, háčky, textilní závěs, 120 x 170, 2012 (zatažený závěs)



**Obr. 4** Martin Velíšek: Květinové překvapení, olej, kovová konzola, háčky, textilní závěs, 120 x 170, 2012 (roztážený závěs)



**Obr. 5** Martin Velíšek: Květinové překvapení, detail závěsu, malba na textilu



**Obr. 6** Martin Velíšek: Květinové překvapení, detail malby květin

Barevná obrazová příloha k článku  
**NAPŘÍČ PROSTOREM, ČASEM A MYŠLENKAMI – VÝSTAVNÍ PROJEKT TRASY MAPUJÍCÍ MEZIGENERAČNÍ VZTAHY NA KATEDŘE VÝTVARNÉ VÝCHOVY PDF MU BRNO**



**Obr. 1** Zahájení výstavy Trasy, Moravskoslezské muzeum, 12. 3. 1980



**Obr. 2** Performance na zahájení výstavy



**Obr. 3** Hana Stehlíková Babyrádová: Akce, 2001



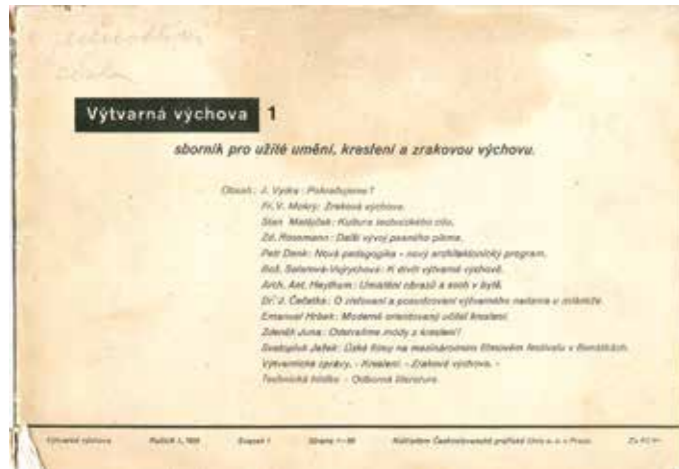
**Obr. 4** Tomáš Javůrek: Časem po paměti, 2008



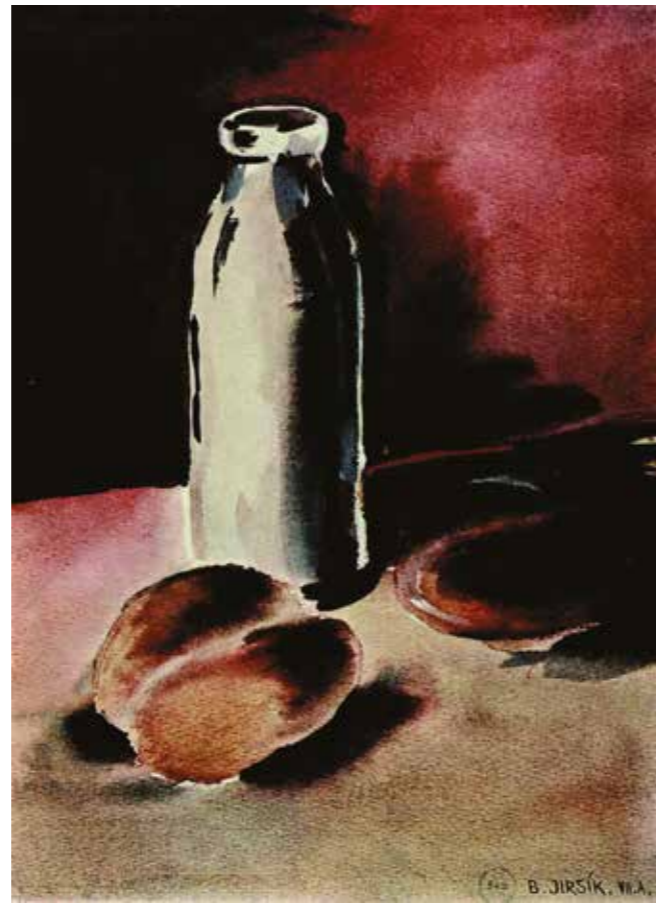
**Obr. 5** Jan Reichel: Schránka, 2008



**Obr. 6** Anna Urbanová: Malba pohybem, 2012

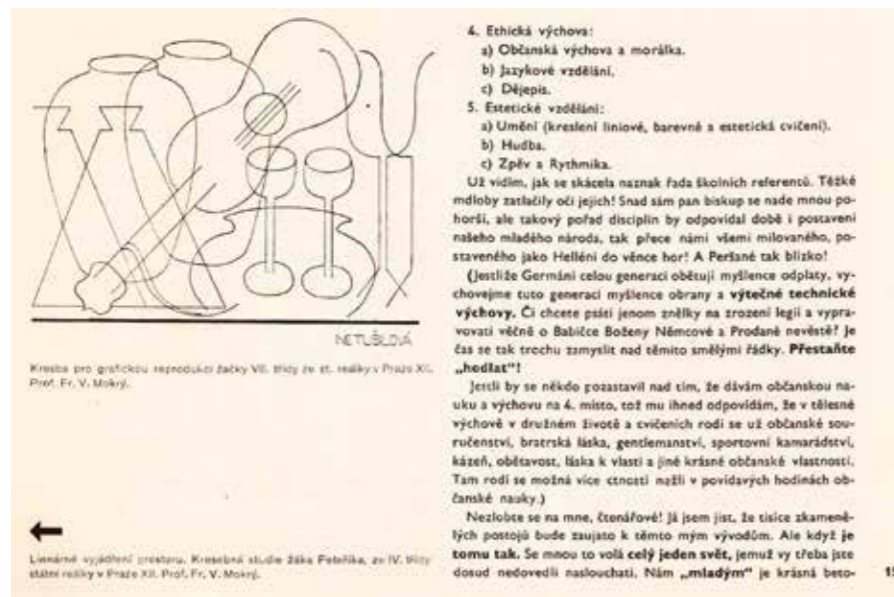


Obr. 1 Obálka 1. čísla 1. ročníku samostatného periodika *Výtvarná výchova* z roku 1935

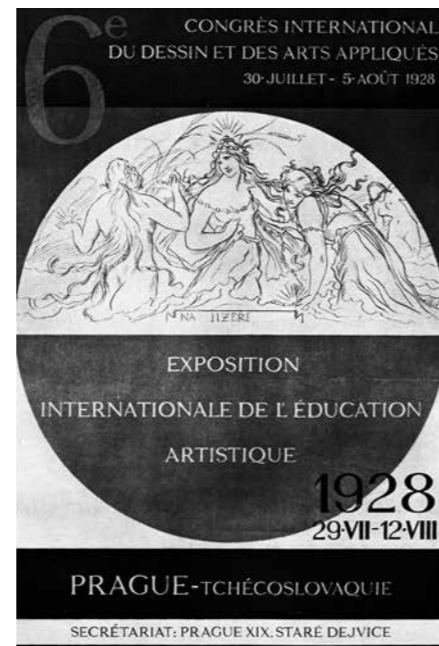


Obr. 2

Jedinou barevnou přílohou v 1. čísle 1. ročníku *Výtvarné výchovy* v roce 1935 je tato akvarelová studie barevnosti, která vznikla na Státní reálce v Praze XII pod vedením Prof. Františka V. Mokrého



Obr. 3 Ukázka grafické úpravy 1. čísla 1. ročníku samostatného periodika *Výtvarná výchova* z roku 1935. Vyobrazena je strana 15 s úryvkem z článku Stanislava Matějčka *Kultura technického citu*



Obr. 4 Plakát Ladislava Sutnara na VI. Mezinárodní kongres pro kreslení, užité umění a uměleckou výchovu, který se konal v Praze v roce 1928

### pokračování článku *POHLEDY (KTERÉ TVOŘÍ OBRAZY)*

To, co máme před očima a potažmo v myslí není nikdy jediným reálným, ani jediným možným, natož snad „správným“ obrazem *skutečnosti světa*. Je to vždy jedna z jejích materializovaných, vizualizovaných, verbalizovaných nebo v představě jsoucích – psychických, mentálních forem, uměleckých obrazů nebo vědeckých modelů, jedna z jejích možných (byť pro mnohé často i „nemožných, neskutečných, nerealistických“) podob. Podob, kterých je – hrubým odhadem – přibližně nekonečné množství. A to se ještě záměrně vyhýbám riskantní úvaze nad konstatováním astrofyziků, podle nichž „známe“ či spíše zkoumáme jen cca 4 % hmoty a energie z toho, čemu říkáme kosmos, a jehož obrazy technické a občas i ty „umělecké“, nás i vlivem ICT zaplavují množstvím, o němž se ani bohatým holandským patricijům 17. století nemohlo ani snít.

Jednoduchou odpověď na *neotázku* (s upřímnou omluvou za plevelný, nevtipný a odporový mi, leč v tomto případě docela úmyslný *klausismus*) z názvu knihy *POHLEDY (které tvoří obrazy)*, otázku, kterou sám název nabízí možnou přemýšlkou, jsem v knížce ovšem nenalezl: *KTERÉ pohledy tvoří obrazy?* Zajisté pohledy umělců, nesporně i pohledy (některých) filozofů, pokud mají potřebu a schopnost se dívat, leč zcela nepochybně pohledy těch, kdo se na obrazy dívají s touhou *uvidět a do-zvědět se*. A tedy i pohledy naše, jsme-li schopni a ochotni být nejen percipienty, ale i recipienty. Recipienty, kteří se namyšleně nedomnívají, že *vidět* znamená vždy, bez námahy a jaksi automaticky *vědět*, recipienty, kteří i tam, kde se domnívají cosi *vědět*, se snaží *uvidět* nejen to, co máme před očima, ale i za očima. A nejen svýma. Jako diváček se a občas snad i vidoucí, nikoli jen jako pasivní divák, a v případě této knihy i jako čtenář, mám tak možnost být třetím pólem svrchu zmíněného *dialogu*. Být *pohledem*, který tvoří obrazy.

V knize Miroslava Petříčka a Martina Velíška (kterou pro tuto chvíli jen nerad odkládám a k níž se, jak doufám, budu ještě moci po nějaký čas vracet), nacházím pro *svůj pohled a svoje přemítání* mnohá zablýsknutí. Nechtěl bych o nich, natož

o sobě, pyšně tvrdit, že mi vše objasnila. Snad mi jen umožnila projasnit, přesněji a hlouběji nahlédnout něco z toho, co mne nepřestává zajímat a vzrušovat na tom, čemu říkáme umění, skutečnost a jejich nekonečné vztahy. A snad i ten smysl, jehož smysl se pokoušíme vždy znovu úporně a úpěnlivě hledat se starou nadějí, že nikdy úplný a konečný smysl, onu tak často (a mnohdy nadbytečně) skláňovanou *smysluplnost* nenalezneme ani v obrazech, ani v pohledech, ba ani v myšlení, které nás vždy znovu svádí k otázce, co že je tedy *smyslem toho smyslu?*

A v *tomto smyslu* se kapitolami knihy Miroslava Petříčka a Martina Velíška prodírám jako vlnami, které jsou výzvou k další plavbě: „*Obrazy jsou komplikované jako moře, (...) Ale naučit se rozumět obrazům je právě tak komplikované, jako naučit se plavat. Neboť jak víme, plavat se nenaučíme tím, že se budeme snažit přemoci živel, nýbrž že přijdeme na to, jak se v něm pohybovat, aby nás sám nesl.*“ (c.d., s. 96)

Míním, že tato výzva je o to aktuálnější, že i ve výtvarné pedagogice podléháme často opakovaným povrehním tvrzením o *houřlivé záplavě* obrazů včetně obrazů uměleckých, která nás hrozí *pohltnout*. Nelze asi pochybovat o tom, že množství obrazů, vytvářené, generované a šířené dnes prostřednictvím ICT, které vstupují do našich očí (a někdy, leč asi nikoli vždy, i do našeho vědomí), je kategoriálně mnohonásobně větší, než kdykoli dříve. Pro své povzdechy bychom mohli volit i tato slova: „*Soudobá epocha dává přednost obrazům před skutečnými věcmi, utopím před originály, zpodobnění před realitou, jevům před bytím.*“ Až na to, že tato slova napsal filozof Ludwig Feuerbach již roku 1843...

I pokud tomu tak ale je, a možná tím více, je pro mne kniha M. Petříčka a M. Velíška nikoli jednou ze zaplavujících vln nebo záchrannou vestou, ale spíše signální bójí v nekonečném a proměnlivém oceánu obrazů a slov. To není

na jednu knížku formátu A4 o necelých sto čtyřiceti stranách právě málo. Byť i po jejím pročítání tuším, že i „... *koráby jsou jen prkna a plavci jsou jen lidé*“ (Shakespeare: *Bouře*). Tak – šťastnou plavbu! Čti: vzrušující čtení!

Knihu lze zakoupit v prodejně PedF UK, M. D. Rettigové 4, Praha 1, nebo objednat online na [www.knihy-dvd.cz](http://www.knihy-dvd.cz).

### Literatura:

- ARNHEIM, R. (1974) *Art and Visual Perception*. 2. upravené a doplněné vyd. Los Angeles: University of Berkeley.
- BELTING, H. (2000) *Konec dějin umění*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0856-8.
- DANIEL, L. (2008) *VIDĚT NEBO VĚDĚT? (MÁ SMYSL MLUVIT O UMĚNÍ?)* in: Veřejnost a kouzlo vizuality. Symposium České sekce INSEA, Brno 20.–22. listopadu 2008. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. s. 181–185. ISBN 978-80-210-4722-8.
- FINK, E. (1993) *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel. ISBN 80-202-0410-5.
- FREELANDOVÁ, C. (2011) *Teorie umění*. Praha, Dokořán. ISBN 978-80-7363-164-2.
- GADAMER, H.-G. (1999) *Člověk a řeč. O možnosti filosofické etiky*. Praha, OIKOYMENH. ISBN 80-86005-76-3.
- GOMBRICH, E. H. (1985) *Umění a iluze. Studie o psychologii obrazového znázorňování*. Praha: Odeon.
- GOODMAN, N. (2007) *Jazyky umění*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.
- CHALUMEAU, J.-L. (2003) *Přehled teorií umění*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-663-2.
- KULKA, T. (2000) *Umění a kyč*. 2. vyd. Praha: Torst. ISBN 80-7215-128-2.
- KULKA, T.; CIPORANOV, D. (eds.) (2010) *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: Pavel Mervart. ISBN 978-80-87378-46-5.
- LEARY, T. (1998) *Plán umírání*. Praha: Volvox Globator. ISBN 80-7207-182-3.
- LIESSMANN, K. P. (2000) *Filozofie moderního umění*. Votobia. ISBN 80-7198-444-2.
- OSBORNE, R.; STURGIS, D.; TURNER, N. (2008) *Teorie umění*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-370-3.
- PETRÍČEK, M. (2009) *Myšlení obrazem. Průvodce současným filozofickým myšlením pro středně pokročilé*. Praha: Hermann a synové. ISBN 978-80-87054-18-5.
- PETRÍČEK, M. jr. (1995) *Platónova jeskyně*. in: Lidové noviny, 27. X. 1995, s. XVI

### O autorovi:

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

[p.samsula@seznam.cz](mailto:p.samsula@seznam.cz)

# KOMUNIKACE V PRŮBĚHU TVŮRČÍ ČINNOSTI JAKO PROSTŘEDEK ZLEPŠENÍ SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ

Communication during the performative activities as a way of improvement social relationships

Jitka Kratochvílová, Hana Pejčochová

## Anotace:

Text sleduje výsledky vědeckého projektu zkoumajícího mody komunikace, která probíhá mezi jednotlivými účastníky výtvarně performativních aktivit. Primárním cílem výzkumu bylo poukázat na rozdílnosti obsahů jednotlivých komunikačních aktů účastníků tvůrčích aktivit v různých sociálních rolích.

## Abstract:

The text follows results the actual scientific reseach which explore modes of communication which ongongs between participants of creative activities. Head goal is shows diferences contents of individual communication acts in differents social roles.

Budování pozitivních sociální vztahů, komunikace a klima ve třídních i jiných kolektivech jsou jedním ze stěžejních úkolů i výtvarných pedagogů či zprostředkovatelů výtvarného umění. Ale jak vůbec vzniká komunikace v průběhu tvorby, čím je ovlivněna, či jakým způsobem ji modifikují její jednotliví účastníci a do jaké míry je odlišná od komunikace běžné<sup>1</sup>, to jsou základní otázky související s možností definovat komunikaci v průběhu tvůrčí činnosti či nad vznikajícím artefaktem, jako specifický druh komunikace. A pochopitelně se také jedná o otázky, které si někdy klade každý z výtvarných pedagogů.

Následující text přináší výsledky dvouletého vědeckého projektu zkoumajícího mody komunikace, která probíhá mezi jednotlivými účastníky výtvarně performativních aktivit. Výzkum se zabývá problematikou sociální komunikace odehrávající se mezi účastníky performativních aktivit, a to v různých rolích (učitelé, umělci, žáci, ale i klienti různých zařízení zabývajících se integrací osob s hendikepem). Cílem projektu bylo sledovat, popsat a definovat jednotlivé principy a způsoby verbálně-neverbální komunikace, jež vzniká prostřednictvím tvůrčí, respektive kreativní činnosti, a poukázat na rozdílnosti obsahů jednotlivých komunikačních aktů účastníků tvůrčích aktivit v různých sociálních rolích.

První fází projektu bylo strukturované sledování dvojic (při tvůrčí činnosti) výzkumníky, založené na proměnlivém klíčování, které bylo odvislé od změny komunikační situace. K vlastnímu výzkumu bylo použito rozšířeného a adaptovaného tzv. Flandersova systému<sup>2</sup> pro pozorování komunikace, který byl kombinován s pozorováním humanističnosti výchovy u Jelínkové, Gavory<sup>3</sup>.

Výsledkem sledování bylo zjištění, že přístup osoby s pedagogickým a nepedagogickým vzděláním v pozici lektora tvůrčí činnosti má své specifické odlišnosti. Pedagogové více hovoří, ale jsou méně tolerantní k jedinečným, v menší míře také tolerují odlišné názory, projevují úctu a snaží se iniciovat kooperaci. Umělci (nepedagogové) poskytují více prostoru pro vzájemnou komunikaci, v případě klientů jsou tolerantnější a snaží se iniciovat kooperaci – zvláště ve vztahu ke studentům. U umělců i pedagogů v komunikaci převládá tendence k edukativnímu typu komunikace a v obou případech tolerují odlišné názory jen ve velmi malé míře.

Pedagogové ve svých dvojicích hovoří více, jak na studenty, tak na klienty. Patrně se zde projevuje primární dispozice pedagogů k jednostranné a pedagogické komunikaci. U pedagogů se počet

komunikačních odvíjí od adresáta (rozdíl je celých 10%). Pedagogové se ve svých komunikacích obrací častěji na klienty.

Osoba umělce vyvolává méně často verbální kontakt. Umělci se v komunikaci častěji obrací na studenty. Ve tvůrčím hovoru s klientem se projevovala nejistota v komunikační formě či náplni či ostýchavosti.

U pedagogů i umělců je v komunikaci nejvíce zastoupena edukace. V případě pedagogů je tendence edukovat, vzdělávat i vychovávat vyšší. V některých konkrétních případech tyto tendence silně ovlivňují směr i obsah komunikace. Pedagog je v tomto ohledu významným modifikátorem komunikační situace i tvůrčích činností. Oproti tomu umělec poskytuje více prostoru pro vlastní směřování činností.

Pedagogové v komunikaci častěji zdůrazňují úctu k jednotlivým členům skupin, vzájemnou spolupráci (kooperaci). Umělci zdůrazňují spolupráci jednotlivých členů a podporují jejich zvědavost a tvořivost. Pedagogové i umělci vnímají se stejnou četností projevy jedinečnosti.

Nejnižší podíl v komunikaci pedagogů i umělců zaujala tolerance odlišného názoru.

Komunikace pedagoga i nepedagoga se mění v závislosti na komunikační protistraně. Míra edukace se tedy odvíjí od orientace na adresáta. Je-li adresátem klient, je edukace v průměru dvojic vyšší. Z toho je znát, že i přes velkou snahu klientů být aktivním členem tvůrčího

týmu, je míra jejich kooperace téměř o polovinu nižší než u studentů. U dvojic pedagog/student a umělec/student jsme zaznamenali v komunikaci výrazně vyšší míru kooperace.

Z výsledků můžeme dále vyvozovat, že pedagogové i umělci vyvolávají a tolerují prezentování vlastních zkušeností a hledání vlastní práce v sociální komunikaci přibližně ve stejné míře. Nejvíce svou individualitu projevovali ve své komunikaci klienti, a to v komunikační dvojici s umělci. Studenti a klienti projevovali v jednotlivých komunikacích více zvědavosti a tvořivosti, než bylo samotnými pedagogy či umělci vyvoláváno.

Druhá fáze výzkumu byla zaměřena na lektory tvůrčích aktivit. Lektori byli pedagogičtí a nepedagogičtí vedoucí tvůrčích skupin a zkoumání bylo prováděno strukturovaným dotazníkem. Otázky směřovaly k průběhu komunikace při tvůrčích aktivitách. Lektori na otázky z oblasti sociální komunikace odpovídali z pohledu lektora jako iniciátora komunikace.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá: Pokud některý ze studentů nerozumí, reagují lektori nejčastěji tím, že vysvětlí instrukce jiným způsobem, vysvětlí je pomocí příkladů, nebo je rozdělí na menší celky. Pedagogové ověřují pochopení strukturovanějším způsobem. Umělci pochopení ověřují v menší míře. Pedagogové činnosti přizpůsobují, improvizují a hledají individuální přístup. Umělci přístupy či postupy mění bez jakýchkoliv problémů z důvodu časté improvizace, tedy nižší připravenosti jednotlivých posloupností. Pedagogové vzájemnou komunikaci nejčastěji označují za podnětnou v konkrétních situacích a také za podnětnou, je-li věcná, ale jako rušivou ve fázi výkladu. Umělci ji považují za podnětnou, je-li věcná. Většina lektorů souhlasí s možností, aby studenti měli možnost pokládat své otázky kdykoliv.

Pedagogové – stejně jako umělci – ve většině případů poznámky a návrhy studentů reflektují a přizpůsobují jim činnost. Téměř polovina pedagogů uvedla, že poznámky reflektuje, ale činnost nemění.

U umělců je to ve většině případů provádění jiné aktivity. Nevhodné je, pokud student mluví během výkladu, a také situace, kdy studenti hovoří současně s nimi. Dále je dle lektorů nevhodné,

pokud se student věnuje jiné činnosti (hovoří s někým jiným, odchází, píše SMS, probírá připravený materiál, kreslí si, poslouchuje se se spolužákem, ignoruje nebo paroduje přednášejícího), třetina dotázaných považuje za neslušné, otočili se student k přednášejícímu bokem nebo zády a narušuje-li osobní zónu.

Lektori modifikují své požadavky s ohledem na schopnosti studenta a situaci. U umělců převažuje v hodnocení ohled na individualitu, dále přihlíží na schopnosti studenta a na konkrétní situaci. Osmdesát procent dotázaných lektorů oceňuje kreativní řešení, inovativní nebo nestandardní přístupy studentů, i když se odklánějí od zadání.

U pedagogů i u umělců výrazně převažuje hledání příčiny nesouhlasu. Nevoli studenta spolupracovat či podílet se na řešení akceptuje pouhých 10% lektorů (více umělců než pedagogů). Necelá polovina lektorů je schopná ji akceptovat ve zvláštních případech. A to výrazně více pedagogové (70%) než umělci (necelých 20%). Téměř polovina umělců nevoli studenta není schopna akceptovat (pedagogů jedna pětina).

Jako možné příčiny negativního postoje studenta uváděli pedagogové nejčastěji nezáměr o úkol, nepochopení a únavu studenta. Často také uváděli špatný přístup lektora, lenost studenta a fyzické či psychické problémy studenta. V několika případech uvedli špatné vztahy ve skupině, strach z novosti tématu či techniky, obavu z vlastní neschopnosti studenta a následný výsměch kolektivu, špatnou zkušenost či náladu, zklamání očekávání, nepochopení a neakceptaci lektora. Umělci nejčastěji uváděli nezáměr o úkol, nepochopení, složitost úkolu, přístup lektora, ostych, nuda, pubertální projevy nebo nezáměr.

Cílem třetí části výzkumu je širší vzhled do modální a volutativní sféry komunikačních aktů, doprovázejících tvůrčí, výtvarnou či uměleckou činnost. Výzkumníky zajímalo, zda a jak se pro měňuje náplň komunikace, respektive způsob vyjádření komunikačního zájmu jednotlivých mluvčích účastníků se tvůrčích aktivit, právě v souvislosti s performativní či tvůrčí činností. Jakým způsobem jsou specifické vzorce komunikace modifikovány aktivní tvůrčí a kreativní činností. Data pro šetření byla

zaznamenávána do dotazníku Záznam četnosti, iniciace a směru komunikace, který vznikl další adaptací strukturovaného dotazníku tzv. Flandersova systému pro pozorování komunikace, jež byl kombinován s pozorováním humanističnosti výchovy u Jelínkové, Gavory.

Výsledky této části projektu doplňují a rozšiřují závěry části druhé. Lektori iniciovali komunikaci s nejvícekrát. Nejvíce hovořili ve skupinách s klienty, nejméně však ve skupinách kombinovaných (lektor+student+klient). Jako by se komunikace kombinovaných skupin realizovala odlišně a lektori nedostávali tolik prostoru. Iniciativu v těchto skupinách přebírali žáci/studenti.

Studenti ve skupinách komunikují stejně často jako klienti. V průměrném počtu komunikací studentů a klientů byl jen malý rozdíl. Žáci nejvícekrát komunikovali ve skupině lektor a žák, klienti pak ve skupině lektor a klient.

Poměr oznámení ku dotazům byl přibližně 3:1. Podíl dotazů byl tedy významně nižší.

Lektori hovořili nejvícekrát ve skupinách obsahujících dvojici lektor – klient. Zajímavá je skutečnost, že počet promluv lektorů v ostatních skupinách (i v těch obsahujících klienty) je podobný. Lektori byli v komunikaci se studenty více důrazní, více projevovali svou vůli.

## Shrnutí

Z organizace práce skupin vyplývá, že učitelé a lektori zcela zaujímají pozici vedoucího člena ve skupině. A přebírají i úlohu organizátora komunikace a iniciátora komunikačních výměn. Umělci se oproti tomu snaží více kooperovat, a v komunikaci se jeví jako méně progresivní.

Je možné konstatovat, že zde došlo k potvrzení mnohých stereotypů určujících chování pedagogů jako lektorů tvůrčích aktivit či výtvarného umění. Pedagogický přístup lektorů je méně tolerantní k jedinečným a odlišným. Umělci zřetelně poskytují více prostoru pro inovativní řešení situací a pro vzájemnou komunikaci jednotlivých členů, tzn. více si povídají a více naslouchají námětům i názorům ostatních, a to i přes to, že se snaží komunikace směřovat k výchově a vzdělávání. Zatímco pedagogové

<sup>2</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido 2000, s. 91. ISBN 80-85936-79-6.

<sup>3</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido 2000, s. 91. ISBN 80-85936-79-6.

řadí na vrchol svých žebříčků vzájemnou úctu, umělci preferují zvidavost a tvořivost. Míra edukace je závislá na adresátovi komunikace; je-li adresátem klient, je míra edukace vyšší.

Pedagogové ověřují strukturovanějším způsobem, zda adresát chápe jejich instrukce. Obě skupiny (pedagogové i nepedagogové) jsou schopni adaptovat své požadavky či úkoly. Zajímavostí je, že téměř polovina z pedagogů uvádí, že náměty či připomínky ke své práci reflektuje, ale následující činnost nemění.

Z výsledků je dále nutné upozornit na to, že komunikace v heterogenních skupinách se rozvíjela více než ve skupinách homogenních. Podíl vět oznamovacích výrazně převyšuje podíl dotazů, kladených mezi jednotlivými členy skupin.

Shrneme-li výsledky vyplývající z výzkumného šetření, dospíváme k názoru,

že sebepohled, respektive autoevaluace jednotlivých vyučujících či lektorů se v celé řadě znaků zcela rozechází s objektivním pozorováním. Vidění sebe sama v lepším světle je ovšem věc známá a již mnohokrát v literatuře popsána. Snad jen učitelé by měli mít schopnost sebeposuzování více rozvinutou.

#### Literatura:

FLEICHSMANN, O. a kol. *Komunikace v pedagogických situacích*. Ústí nad Labem : UJEP 1992. ISBN 80-7044-039-2.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido 2000. ISBN 80-85936-79-6.

MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : SPN 1989. ISBN 80-0421-854-7.

VALENTA, M. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha : Parta 2007. ISBN 80-7067-211-0.

#### O autorkách:

**Mgr. Jitka Kratochvílová, Ph.D.**, katedra výtvarné kultury, PF UJEP Ústí nad Labem

ji.kra@email.cz, jitka.kratochvilova@ujep.cz

**Mgr. Hana Pejčochová**, katedra výtvarné kultury PF UJEP Ústí nad Labem

(doktorské studium)

pejcochovahana@seznam.cz

## UMĚLEC, VILA A BAZÉN – RECENZE

Artist, villa and swimming pool – review

Zdenka Špidlová

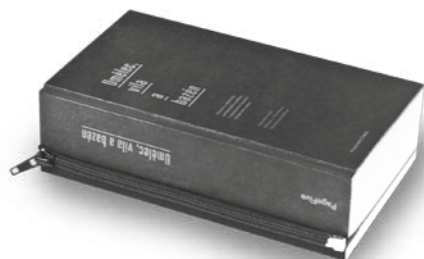
#### Anotace:

Text představuje knihu *Umělec, vila a bazén* autorek Barbory Johansson Pivoňkové, Aleny Bartkové a Zdeňky Švadlenkové. Ty se táží asi padesáti osobností působících na současné české výtvarné scéně na smysl uměleckého vzdělávání. Součástí publikace je odnímatelný katalog k výstavě *Nad čarou – Jednosměrná zpátky*, jež proběhla v Centru současného umění DOX v Praze v termínu 11. 4.–30. 6. 2014.

#### Abstract:

The following text is introducing the book *Artist, villa and swimming pool* from authors Barbora Johansson Pivoňková, Alena Bartková and Zdeňka Švadlenková. Fifty persons actively involved in the contemporary Czech art scene were asked by the authors about the sense of education of Art. The book contains a detachable catalogue documenting the exhibition *Above the line – Oneway back* which was held at the Center of Contemporary Art DOX between 11/4 and 30/6 of 2014.

10. 5. a 22. 5. 2014 se v pražském Centru současného umění DOX křtilo. Komplexní projekt *Nad čarou* vyvrcholil kromě výstavy i vydáním publikace *Umělec, vila a bazén*. Proč dva křty? K této obsáhlé, téměř pětisetstránkové publikaci, byla 22. 5. zipem připnuta druhá část knihy, katalog ke zmíněné výstavě *Nad čarou – Jednosměrná*



*zpátky*. Autorky Barbora J. Pivoňková, Alena Bartková a Zdeňka Švadlenková tímto symbolickým gestem mimo jiné završily šestiletou tradici výstav *Pod čarou*, jež představovaly práce studentů, kteří neuspěli při přijímacím řízení na vysokou uměleckou školu, studentů, kteří skončili pod čarou. (více o projektu na [www.projektnadcarou.cz](http://www.projektnadcarou.cz))

Samotná kniha je koncipována jako soubor výpovědí osobností, „které se aktivně účastní dění na současné české umělecké scéně a svým názorem chtěly přispět k debatě o vysokém uměleckém vzdělávání...“. Výzvu autorek přijalo na padesát osobností české umělecké scény. Tento poměrně vysoký počet příspěvků jen potvrzuje, že stěžejní téma knihy – „význam a efektivita uměleckého vzdělávání v současném českém výtvarném umění“ – je velmi aktuální.

Prvních sto stran patří úvahám účastníků předešlých ročníků výstav *Pod čarou* a jejich organizátorkám, v další části se setkáváme s názory a postoji umělců – bývalých studentů, pedagogů, teoretiků umění, kurátorů, galeristů, ale i sběratelů umění, či majitelů společností, ve kterých absolventi nacházejí po škole uplatnění. Již tento široký výčet rolí napovídá, že se v knize setkávají rozličné, někdy i protikladné úhly pohledu, které však utvářejí ucelený obraz současné situace v této oblasti. Zaznívají zde otázky typu: „Jaká je role vysokých uměleckých škol (VUŠ)? Patří termín ‚uplatnění na trhu práce‘ do slovníku VUŠ? Jakou úlohu by v dnešní době měl plnit umělec?“ a neopomenutelná metaforická otázka „Měl by mít umělec vilu a bazén?“, která naráží na problematiku trhu s uměním a přináší velmi rozličné odpovědi.

Oslovení sami volili, zda chtějí přispět formou eseje či rozhovorem. V publikaci se tak objevují osobní příběhy, jako v případě umělkyně Kláry Žán Valentové či Kateřiny Šedé, skypový rozhovor mezi vedoucím ateliéru intermediaální konfrontace VŠUP v Praze Jiřím Davidem a jeho asistentem Milanem Salákem, metaforický příběh umělce Romana Týce, až manažersky věcná analýza fungování uměleckých fakult a VUŠ děkana FaVU VUT v Brně Milana Housera, kritická reflexe chování absolventů uměleckých škol personální ředitelky nakladatelství v podání Anny-Marie Nedomy či komparace uměleckého provozu u nás a v zahraničí v odpovědích kurátorů Kariny Pfeiffer Kottové (MeetFactory) či Jaroslava Anděla (DOX).

Ač je v publikaci koncentrováno velké množství odborníků v oblasti umění a uměleckého vzdělávání, je určena pro široké spektrum čtenářů.

Přináší velmi cenné informace studentům středních uměleckých škol, laické veřejnosti se zájmem o umění, může podněcovat (sebe)reflexi pedagogů v oblasti umění a současně otevírá pole pro diskuzi o zásadních tématech uměleckého školství.

Autorky v knize nefigurují jako arbitři či komentátorky výpovědí. Jejich role je obdivuhodně skromná, avšak náročná: přinést co nejautentičtější zprávu o současné situaci v českém uměleckém vzdělávání a provozu. To by se nepodařilo bez houževnatého týmu mladých lidí, který se vytvořil kolem iniciátorky celého projektu Barbory J. Pivoňkové, jejíž příběh je příkladem toho, že začít pod čarou vás mnohdy přivede dál, než komfort přijatých napoprvé.

Graficky publikaci pojednali Marek Šilpoch a Markéta Steinert, kteří vytvořili velmi zdařilý netypický vizuál, poutající pozornost svým formátem, barevností a prvkem zipu, jenž spojuje knihu s katalogem. Kreativní forma tedy nezůstala nic dlužna obsahu. Fotograficky knihu doprovodil převážně Jan Slavík.

Odepínací katalog k výstavě *Nad čarou – jednosměrná zpátky* obsahuje ukázky čtyř prací každého z devíti vystavujících, které jsou opatřeny jejich doprovodnými komentáři. Koncepti výstavy zde objasňuje kurátorka Tereza Jindrová, svou úvahou nad tématem uměleckého vzdělávání přispěl i ředitel Centra současného umění DOX Leoš Válka. V závěru katalogu nalezneme fotografie z vernisáže.

Publikaci vydalo mladé nakladatelství a vydavatelství Page Five.

Odborná supervize knihy: Radek Wohlmuth, Veronika Hudečková a Evžen Šimera

Svým názorem na stav současného uměleckého vzdělávání do publikace přispěli:

#### O autorce:

**Mgr. Zdenka Špidlová** je absolventkou jednooborového studia výtvarné výchovy a studentkou doktorského studia na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Současně vyučuje výtvarnou výchovu na ZŠ Korunovačnická v Praze. Působí také v obecně prospěšné organizaci Společnost pro kreativitu ve vzdělávání a v obecně prospěšné společnosti EDUin.

[zdenkaspidlova@seznam.cz](mailto:zdenkaspidlova@seznam.cz)

Richard Adam, Jaroslav Anděl, Michal Cimala, Viktor Čech, Ladislav Daniel, Jiří David, Milan Dočkal, Martin Dostál, Petr Dub, Epos 257, Kristina Fišerová, Martin Fryč, Marie Fulková, Michael Gabriel, Michael Hauser, Patrik Hábl, Jan Hladil, Ludvík Hlaváček, Terezie Honsová, Milan Houser, Zdenek Hůla, Martin Janecký, Vít Janeček, Jana Kománková, Karina Pfeiffer Kottová, Krištof Kintera, Markéta Kinterová, Olo Křížová, Lenka Lindaurová, Jiří Machalický, Felicien Mangold, Tomáš Medek, Pavlína Morganová, Aleš Najbrt, Anna-Marie Nedoma, Eva Neumannová, Michal Novotný, Miroslav Paulíček, Michal Pěchouček, Josef Pleskot, Jiří Pospíšil, Petra Ptáčková, Michael Rittstein, Martin Routa, Milan Salák, Jan Slavík, Jindřich Smetana, Jakub Spurný, Vladimír Strejček, Petr Šec, Kateřina Šedá, Evžen Šimera, Lenka Šindelářová, Roman Týc, Otto M. Urban, Klára Žán Valentová, Jaroslav Vančát, Pavel Vančát, Tomáš Vaněk, Robert Vano, Vojtěch Žák

Publikace je k dostání v knihkupectvích Page Five na adresách Veverkova 5, Praha 7 a Jiráskovo náměstí 1981/6, Praha 2 (Tančící dům) nebo na [www.pagefive.com/buy/](http://www.pagefive.com/buy/)

BARTKOVÁ, A.; JOHANSSON PIVOŇKOVÁ, B.; ŠVADLENKOVÁ, Z. *Umělec, vila a bazén*. Praha : PageFive, 2014. ISBN 978-80-260-5843-4.

# NAPŘÍČ PROSTOREM, ČASEM A MYŠLENKAMI – VÝSTAVNÍ PROJEKT TRASY

Across the space, time and thoughts – exhibition project Traces mapping intergenerational relationships at the Department of Art at the Faculty of Education MU in Brno

Veronika Drobná

## Anotace:

Výstavní projekt Trasy mapující mezigenerační vztahy na katedře výtvarné výchovy PdF MU v Brně dokumentoval analogie a souvislosti v tvorbě tří vysokoškolských pedagogů a jejich studentů a prozkoumával podobnosti i rozdílnosti mezi výtvarnými aktivitami těch, kteří se potkávají na katedře již více než dvě desetiletí.

## Abstract:

Exhibition project Traces mapping intergenerational relationships at the Department of Art at the Faculty of Education MU in Brno provided evidence for analogies and connections in the work of three university teachers and their students and examined the similarities and differences in their art work.

Jedinečný výstavní projekt Trasy pořádáný na přelomu března a dubna 2014 katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity ve spolupráci s Moravským zemským muzeem v Brně byl věnován 95. výročí založení Masarykovy univerzity (1919–2014). Dokumentoval analogie, souvislosti, ale i náhodná spojení mezi „minulým“, „přítomným“ a „budoucím“ v tvorbě tří vysokoškolských pedagogů (Hana Stehlíková Babyrádová, Radka Horáčka a Petra Kamenického) a jejich studentů. Projekt Trasy si nekládl za cíl didakticky uchopit tvorbu pedagogů a studentů, ale směřoval spíše k iniciaci prozkoumávání bohaté škály podobnosti i rozdílnosti mezi aktivitami pedagogů a jejich následovníků, kteří se potkávají na brněnské katedře výtvarné výchovy již více než dvě desetiletí.

Pro projekt byla vybrána fotodokumentace prací pedagogů a studentů tak, aby bylo volně poukázáno na klíčové výkony jednotlivců, které jsou cenné z hlediska toho, že se staly, stále stávají a pravděpodobně budou stávat jakýmiisi „univerzáliemi“ vzájemného dorozumívání skrze umění. Tyto univerzálie lze vnímat jako prostředky pohybu po trasách vedených skrz naskrz myšlenkami, realizacemi a poselstvími.

Výstavní projekt Trasy byl instalován přímo do prostoru proskleného foyer Moravského zemského muzea v Brně. Výstava nabízela divákovi možnost volného výběru mezi fotografiemi, relikvii a případně úryvky textů či videí. To, co zde divák vnímá, může zpracovat kreativně ve své myšlce a vytvořit si i taková propojení – neboli



Obr. 1 Radek Horáček: První jarní báseň. 3. 4. 1980

trasy, které nebyly autory a zároveň kurátory výstavy přímo deklarovány. V tomto smyslu má výstava iniciační charakter.

Tři výše zmínění pedagogové působí na brněnské katedře výtvarné výchovy již od počátku 90. let, kdy je ke spolupráci přizval prof. Igor Zhoř. Díky jeho iniciativě a entusiasmu vznikl společný doktorský program pro brněnskou a pražskou katedru výtvarné výchovy, který byl v roce 1993 akreditován.

Pod Zhořovým vedením vznikly disertační práce Hany Babyrádové (Stehlíkové) a Radky Horáčka, zaměřené na socializaci umění. Oba se později habilitovali a společně s Petrem Kamenickým se stali

pevnou oporou výuky studentů katedry výtvarné výchovy, kde předávají své poznatky a zkušenosti doposud.

Vedoucí katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU v Brně prof. R. Horáček na konci 90. let rozšířil svoji disertační práci a vydal publikaci nazvanou Galerijní animace a zprostředkování umění. V ní se zabývá především zprostředkováním současného umění<sup>1</sup>. Horáček publikoval také řadu odborných i popularizačních článků, jež se zabývají zprostředkováním i teorií umění; část z nich věnoval i osobnosti Igora Zhoře. V letech 2002–2006 byl ředitelem Domu umění města Brna. Je členem českého komitétu INSEA, Syndikátu novinářů, sdružení ARS PUBLICA a TT klubu. Na výstavě Trasy byly prezentovány fotografie dokumentující jeho výtvarné akce z 80. let a galerijní animace z 90. let.

Doc. Hana Stehlíková Babyrádová působí nejen na brněnské, ale i na olomoucké katedře výtvarné výchovy. Od roku 1998 vede seminář doktorského studia založený I. Zhořem, nazvaný „Teorie výtvarné výchovy a socializace umění“. Po jeho smrti cítila povinnost pokračovat v tradici etablování výtvarné pedagogiky jako vědního oboru na univerzitě, k čemuž samozřejmě

<sup>1</sup> HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění: Poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách. 1. vyd. Brno : CERM, 1998, 139 s. ISBN 80-720-4084-7.



Obr. 2 Petr Kamenický: Záznamy, 2003

v první řadě patří vědecká a publikační činnost. Tuto „povinnost“ se jí daří naplnovat mnohými publikacemi a odbornými články z oblasti výtvarné výchovy, zabývajícími se například terapiemi ve výtvarném umění, dětským výtvarným projevem, symbolem, rituálem, spiritualitou apod. Kromě teorie výtvarné výchovy se věnuje vlastní tvorbě, především kresbě, haptické malbě, grafice, instalaci i tvorbě objektů, které vnímá jako obřad setkávání. Je přesvědčená, že trvalý pobyt mezi studenty ovlivňuje nejenom její pohled na svět, ale je i příčinou občasných vybočení z reality světa jejich vrstevníků, který je zahlecn účelovostí.

Tvorba Mgr. Petra Kamenického se týká umění akce, rizika, bolesti a práce s krví. Na tyto fenomény zaměřil i diplomovou práci, kterou psal pod vedením doc. Jiřího Havlíčka a Petra Veselého. Před 15 lety

spolupracoval při zakládání výtvarných ateliérů v uprechlických táborech. Následně byla tato aktivita završena vznikem nového studijního programu katedry výtvarné výchovy PdF MU, nazvaného Speciální výtvarná výchova. Mimo vlastní tvorbu se věnuje kurátorství, sociálním projektům a realizacím instalací do interiérů.

Projekt Trasy navazuje na monografii s názvem „Meziprostory-Interspaces-Zwischenräume“, jež bude v nejbližších dnech vydaná pod hlavičkou Pedagogické fakulty MU<sup>2</sup>. Tato odborná kniha, na jejímž vzniku se podíleli zejména studenti doktorského studijního programu brněnské katedry výtvarné výchovy, pojednává o povaze prostorů mezi nejrůznějšími teoretickými humanitními disciplínami i mezi obory praktické výtvarné činnosti, které se vztahují k otázkám prezentace a vnímání výtvarného umění a edukace. Mimo to se autoři věnují také problémům vlivu externího prostředí na utváření cílů výchovy uměním, řeší interdisciplinární přesahy zvolených dílčích témat a vliv nových médií na umělecko-pedagogickou činnost. Do kolektivu autorů jsou zařazeni i dva zahraniční pedagogové.

Výstavní projekt Trasy byl podpořen grantem specifického výzkumu PdF MU –

<sup>2</sup> Stehlíková Babyrádová, Hana a kol. Meziprostory-Interspaces-Zwischenräume. 1. vyd. Brno : MUNI press, 2013. 308 s. ISBN 978-80-210-6654-0.

39196 0928/2013 Výzkum analogií historických aspektů a současných inovativních tendencí v edukaci a v umění –, jehož řešitelkou je doc. Hana Stehlíková Babyrádová. V návaznosti na tento projekt chystá jeho řešitelka další publikaci s pracovním názvem „Trasy – výzkum inovativních a historických aspektů výtvarné tvorby a pedagogiky“, která bude obsahovat příspěvky studentů doktorského studia zaměřené na několik oblastí, například zde bude kapitola věnovaná tématu sociálně znevýhodněných v kontextu výtvarné výchovy, dále kapitoly zabývající se galerijní pedagogikou, akčním uměním a jeho ukotvením v sylabech brněnské katedry výtvarné výchovy apod.

## Seznam použité literatury:

HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění: Poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. 1. vyd. Brno : CERM, 1998, 139 s. ISBN 80-720-4084-7.  
STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H. a kol. *Meziprostory-Interspaces-Zwischenräume*. 1. vyd. Brno : MUNI press, 2013. 308 s. ISBN 978-80-210-6654-0.

## O autorce:

Mgr. Veronika Drobná je studentkou doktorského studia na katedře výtvarné výchovy PdF MU v Brně

ver.drobna@gmail.com

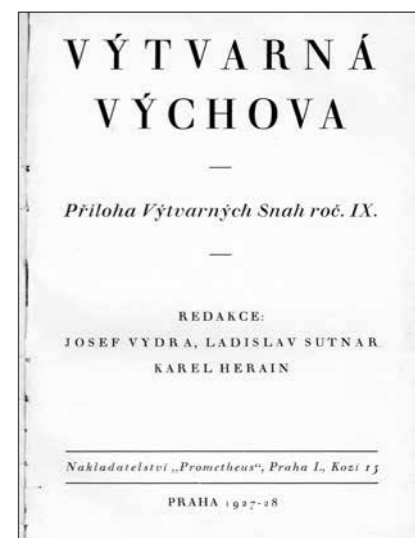
## K PREHISTORII PERIODIKA VÝTVARNÁ VÝCHOVA V MEZIVÁLEČNÉM ČESKOSLOVENSKU

To the Prehistory of a Journal Výtvarná Výchova  
in Interwar Czechoslovakia

Lenka Janská, Michal Filip, Aleš Pospíšil

## Anotace:

Článek je věnován jen málo zmapovanému a opomíjenému vývoji tradičního periodika oboru výtvarná výchova stejnojmenného názvu v meziválečném období ČSR, s drobným přesahem k dobovým souvislostem. Stručně shrnuje a poukazuje na periodika, která předcházela vydání prvního sborníku Výtvarná výchova, na jehož základech se zrodila nejstarší, doposud vydávaná, publikační platforma oboru.



Obr. 1 Titulní list Výtvarné výchovy, která vycházela jako příloha XI. ročníku Výtvarných snah v letech 1927–1928. Nejstarší doložené užití označení tiskového periodika jako Výtvarná výchova.

Abstract:

The article is devoted to the less mapped and neglected development of the traditional journal in the field of art education with the same name in the interwar period in Czechoslovakia with a small extension to the contemporary context. It briefly summarizes and highlights the journals which preceded the release of the first collection of *Výtvarná výchova* on the basis of which the oldest so far issued publishing platform field was born.

„Nikdy nebyl obraz dosažitelnější, jako v době současné...nikdy nemohl být tak pravdivý jako nyní, kdy nám slouží fotografie...nebudeme již žáků unavovat mnohými slovy, ale zahrneme je obrazy a dozvědí se o světě více a přesněji, než kdy dříve...“<sup>1</sup>

Následující řádky byly inspirovány a doplňují článek Pavla Šamšuly z *Výtvarné výchovy* 1/2013<sup>2</sup>, který byl věnován dvacátému výročí tohoto tradičního odborného periodika pod redakční a vydavatelskou záštitou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Příspěvek mapoval nejen zmíněné dvě dekady, ale také předcházející ročníky. Avšak, z podstaty svého obsahu, nepostihoval genetické souvislosti vzniku *Výtvarné výchovy*, které sahají do období převratných změn tehdejšího kreslení v meziválečném období Československé republiky.

Snahy o reformu kreslení na počátku 20. století přicházely souběžně s reformami umění i uměleckoprůmyslového vzdělávání. Již v 19. století přinesl mechanizovaný způsob výroby tvorbu dekorativních objektů napodobujících tradiční vzory. Nekompromisním kritikem této mechanizace byl spisovatel, estetik a pedagog John Ruskin spojený s myšlenkami hnutí Arts and Crafts: „Tyto výrobky pouze oslabují naše duševní schopnosti a činí nás povrchními a bezcennými.“<sup>3</sup> Nápravu tohoto stavu spojenou s návratem k rukodělné práci hledal i v obrodě školení uměleckých řemeslníků.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Slova, která výstižně charakterizují současnou situaci učitelů výtvarné výchovy, pronesl okresní školní inspektor na zahájení výstavy organizované *Sdružením pro zrakové vzdělání* roku 1933. Viz STRÝČEK, R. Pro zrakové vzdělání: Pestrý týden školy a rodině. *Pestrý týden*. 1933, č. 13, s. 2.

<sup>2</sup> ŠAMŠULA, P. Dvacet let časopisu *Výtvarná (Estetická) výchova* na pedagogické fakultě UK v Praze. In *Výtvarná výchova 1/2013*. Praha: PedF UK, 2013, s. 1–4.

<sup>3</sup> Sociální utopista Ruskin vnímal úpadek uměleckého řemesla i jako jednu z příčin soudobého

Dalším faktorem, který akceleroval rozmach budoucí výtvarné výchovy, byl nástup umění 20. století. Ten znamenal – vedle popření dosavadních hodnotových stupnic užívaných pro posuzování uměleckých děl – také faktické znehodnocení dosavadního typu vzdělávání. Aktuální vývojové tendence tehdejšího kreslení učitelé sledovali v množství odborných periodik. Mezi nimi byly nejlivnější *Náš směr*, *Výtvarné snahy*, *Československý kreslíř* a *Výtvarná výchova*.<sup>4</sup>

Tato periodika ze své podstaty naplňovala potřeby výtvarných pedagogů lépe než monografické publikace. První ročník časopisu *Náš směr* redigovaný Josefem Vydrou vyšel již roku 1910 a zabýval se aktuální problematikou výuky školního kreslení. Na stránkách časopisu se promítají aktuální postřehy z výuky, výsledky prací žáků, i zájem o modernizaci předmětu v mezinárodních kontextech. Po válečné odluce se vydávání *Nášeho směru* obnovilo. O jeho široké působnosti mimo okruh učitelů svědčí i článek Karla Teiga *Obrazy a předobrazy* uveřejněný ve sborníku *Musaion* roku 1921. Teigovo „programové prohlášení“ k nové poetice avantgardy obsahuje citaci z *Nášeho směru*, kde vyjadřuje okouzlení dětskou kresbou, a její primární tvořivostí, typickou i pro nadcházející umění.<sup>5</sup>

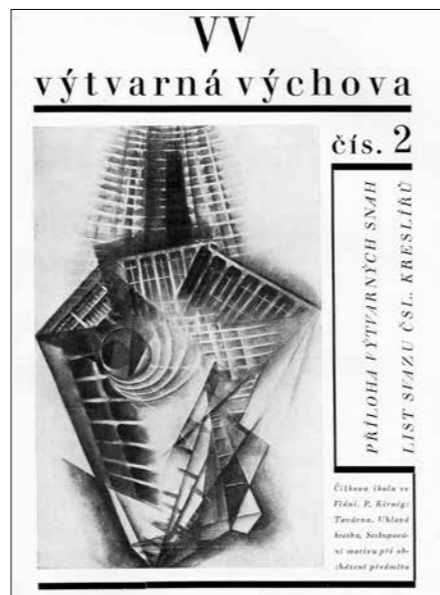
Názorový vývoj redakce *Nášeho směru* výstižně ilustruje několikrát změna podtitulu časopisu: z *Revue pro kreslení a estetickou výchovu* (ročník X, 1923–24) přes *Revue pro kreslení a výtvarnou estetickou*

úpadku morálky.

Viz GOLDSTEIN, Carl, *Teaching art: academies and schools from Vasari to Albers*. New York, USA: Cambridge University Press, 1996, s. 256.

<sup>4</sup> Čtveřice časopisů je uvedena v chronologickém pořádku. Bez nároku na úplnost uvádíme další oborově blízké časopisy: *Typografie*, *Grafický obzor*, *Výtvarná práce*, *Nové směry*, *Kreslíme*, *Výchova k umění*, *Cesta k umění*.

<sup>5</sup> TEIGE, Karel. *Obrazy a předobrazy. Musaion: Sborník pro moderní umění*. 1921, roč. 2, s. 52–58.



Obr. 2 Obálka 2. čísla *Výtvarné výchovy*, která vycházela v letech 1927–1928 jako příloha XI. ročníku *Výtvarných snah*

*výchovu* (ročník XI až XII, 1924–26) na *Měsíčník pro výchovu kreslením a tvořivou prací* (ročník XIII, 1926–27). Dlouhodobým zdrojem střetů pedagogů bylo nazírání smyslu ornamentu ve výtvarné pedagogice. Desátý ročník časopisu (1923–24) se zaměřil právě na řešení této problematiky.<sup>6</sup> Redakce *Nášeho směru* pod vedením F. V. Mokrého vyhlásila „Anketu o ornamentu“.<sup>7</sup> Na stránkách časopisu získali prostor jak zastánci, tak odpůrci ornamentálního kreslení. Kritickou stranu představovala i nekompromisní esej Adolfa Loose *Ornament a zločin*. Názorové střety „Ankety o ornamentu“ jednoznačně závěry nepřinesly.

Roku 1925 otevřel Ústřední spolek učitelů na Moravě problematiku ornamentu ve vztahu k tvořivosti znovu. Výsledky „Ankety o kreslení“, která vyústila v konferenci konanou 17. a 18. října 1925 v Brně za účasti přibližně 250 osob, vyšly knižně pod titulem *Anketa o kreslení*

<sup>6</sup> K problematice nejnověji viz: HUBATOVÁ-VACKOVÁ, L. *Tiché revoluce uvnitř ornamentu: studie z dějin uměleckého průmyslu a dekorativního umění v letech 1880–1930*. Praha: VŠUP, 2011.

<sup>7</sup> Anketa obsahovala čtyři otázky, z nichž vybíráme: „1. Jest modernímu člověku ornamentu vůbec třeba? 2. Má-li být ornament, jako projev nekultury, vymýcen ze života vůbec a ze školy zvlášť?“ Ankety jsou typickým projevem meziválečné výtvarné žurnalistiky a vypoovídají o aktivitě a zájmu o obor nejen ze stran redaktorů – kteří většinou byli také pedagogy – ale celé odborné veřejnosti.

a směrnic pro vyučování kreslení na školách obecných a měšťanských. Hlavním účelem této „ankety“ už nebylo zvolit jediný správný způsob výuky kreslení. Šlo o to, aby: „...v chaosu dnešní doby bylo řečeno jasné slovo o cíli, prostředcích i způsobech kreslení na školách národních.“ Konferenční materiál zpracovala komise do směrnic existujících však pouze jako „rámec, v němž může každý učitel pracovat volně a svobodně.“<sup>8</sup>

Z názorové základny, tříbené nejen diskusí učitelů a na stránkách periodik, ale rovněž ve Svazu československých kreslířů a na Ministerstvu školství a národní osvěty, během 20. let vykrystalizovaly dva hlavní názorové přístupy k výuce kreslení: technický a psychologický. Zastánci technického směru byli v převaze, ale objevila se rovněž snaha o kompromisní tendenci nepotlačující představivost ani tvořivost.<sup>9</sup>

Živá diskuze výtvarných pedagogů se propojila se snahou o školskou reformu přijatou roku 1928. Podíl na rozšiřování nových názorů měly i mezinárodní kreslířské kongresy, z nichž první se konal už roku 1900 v Paříži.<sup>10</sup> Manifestací reformně chápaného kreslení byl *VI. Mezinárodní kongres pro kreslení, užité umění a uměleckou výchovu* konaný v Praze v roce 1928. Informace o přípravách a průběhu této výjimečné události nacházíme ve čtyřjazyčném *Katalogu VI. Mezinárodní výstavy výtvarné výchovy*. Důležitost této akce potvrzuje její důkladná tříletá příprava. O Praze jako místě dalšího sjezdu „výtvarné výchovy“ se rozhodlo na místě jeho posledního konání v Paříži roku 1925. Pražští organizátoři měli navíc pověření doprovodit kongres mezinárodní výstavou škol všech úrovní. Jejich prvním krokem bylo založení přípravného výboru koordinujícího domácí i zahraniční účastníky a vystavovatele. Již v pozvánkách na schůzi přípravného výboru pořadatelé promýšleli možnou tematiku kongresového jednání. Jako příklad

<sup>8</sup> VRÁNA, Stanislav. *Anketa o kreslení: Směrnice pro vyučování kreslení na školách obecných a měšťanských*. Brno: Ústřední spolek učitelů na Moravě, 1926.

<sup>9</sup> Technický nebo také konstruktivní směr preferoval zručnost, praktičnost a kritičnost. Psychologický směr chápal kreslení jako nástroj tvořivosti viz ČERMÁK, Rudolf. *Historie vyučování kreslení na národních školách*. Praha: Česká grafická unie, 1940.

<sup>10</sup> Na tuto tradici navázaly kongresy společnosti INSEA.

vybíráme alespoň dva body, které nabyly na významu v diskuzi o předmětu v následujících letech: *Mezinárodní normalizace značek pro účely komunikační a Vztah vyučování kreslení a umění k průmyslu*.

Propagace sjezdu v periodickém tisku, především v *Nášem směru* a *Výtvarných snahách* měla zajistit maximální povědomí a účast, ale kladla důraz i na kvalitu akce. V článku *K výstavám vůbec a ke kongresové zvlášť připravme se!* autor odsuzuje obvyklý způsob výstav školního kreslení s cílem: „překvapit laika ukázáním hotových parádních prací dětských“ a navrhuje vystavit raději náčrtníky s přípravnými studiemi. Požaduje odhrnutí „clony dílny, ve které se věci dělaly“, tedy koncepci výstavy jako zdroje pedagogických informací s důrazem na metodiku práce.<sup>11</sup> Časopis *Výtvarné snahy*<sup>12</sup> vydával jako svou přílohu i číslované bulletinové se stále podrobnějším programem kongresu, jehož termín byl stanoven na polovinu prázdnin od 29. července do 7. srpna 1928.

Funkci čestného protektora přijal prezident republiky T. G. Masaryk. Vlastním protektorem se stal ministr školství a národní osvěty Milan Hodža, předsedou organizačního výboru Josef Vydra. Za účasti sedmnácti zemí se původně plánovaný týden prodloužil na 10 dnů. Samotné kongresové jednání probíhalo ve dvou sekcích v pěti dnech. Ostatní dny zahrnovaly společenské akce a exkurze po atraktivních památkách. 29. července 1928 byla v prostoru největšího výstavního areálu ČSR – holešovickém Průmyslovém paláci – zahájena kongresová výstava s následným večerním koncertem České filharmonie v Obecním domě. Další den proběhlo slavnostní zahájení samotného kongresu v budově Parlamentu. Jednací sál sjezdu se nacházel v Masarykově škole nedaleko Výstaviště na dnešním Ortenově náměstí. Během následujících dnů v něm zaznívaly příspěvky vztahující se k oficiálnímu okruhu sjezdových témat: „Kreslení duší ruční práce“, „Vzdělání učitelů“ a „Normalizace označování barev“.

Koncepci a instalaci výstavy zajišťoval výstavní výbor, který svěřil architektonické

<sup>11</sup> ZÁBRANA, E. K výstavám vůbec a ke kongresové zvlášť připravme se!. *Náš směr: Měsíčník pro výchovu kreslením a tvořivou prací*. 1927, č. 10, s. 261–262.

<sup>12</sup> Od r. 1929 s podtitulem *Umělecký měsíčník věnovaný výtvarné práci a výtvarné výchově*.

řešení výstavního prostoru Josefu Havlíčkovi. Každá z expozic měla určený prostorový limit 200–300 m<sup>2</sup> s výjimkou pořadatelské země. ČSR měla své výsledky představit komplexněji a ve větším rozsahu. Čeští organizátoři našli elegantní řešení v rozdělení výstavy na dvě části. V Průmyslovém paláci vystavili část metodickou s odkazem na současně probíhající Výstavu soudobé kultury v Československu, kde umístili výsledky uměleckého a odborného školství. Pro popis pražských exponátů zvolili přehlednou klasifikaci. Každý objekt byl označen štítkem s daty sdělujícími věk žáka, počet týdenních hodin kreslení, počet žáků ve třídě a variabilní pole se symbolem určujícím, zda jde o práci kolektivní, individuální nebo domácí. Diferenciaci jednotlivých druhů škol umožnila barva štítku. Žákovské práce doplňovala prodejní expozice 46 firem s učebními pomůckami a výtvarnými potřebami.

Důležitým bodem doprovodného programu pražského kongresu se stala návštěva brněnské Výstavy soudobé kultury v Československu, otevřená od května do září 1928 v právě dokončeném areálu Výstaviště. V hlavním paláci brněnského výstaviště<sup>13</sup> se jako součást kongresové výstavy nacházela expozice středního, odborného a průmyslového školství, s diagramy a fotografiemi dokumentujícími rozvoj školství za 10 let existence ČSR. Samostatný pavilon měla pražská Uměleckoprůmyslová škola a Akademie výtvarných umění.

O významu kongresové výstavy svědčí množství následných ohlasů v periodickém tisku nezaměřeném výhradně na výtvarnou pedagogiku. Výběr tří z nich spojuje obdiv k expozici Bauhausu. Recenze na stránkách *ReD* (shodně s vyzněním Teigova článku *Obrazy a předobrazy*) preferuje spontánnost dětské tvorby: „Vedle dětských kreseb působily expozice odborných škol nudně a smutně. Zajímavá byla jedině expozice dessavského Bauhausu.“<sup>14</sup> Jaroslav Benda v recenzi časopisu *Umění* srovnává prezentace jednotlivých škol: „Z cizích expozic přesvědčovala o opravdovosti a specialisaci nového odborného

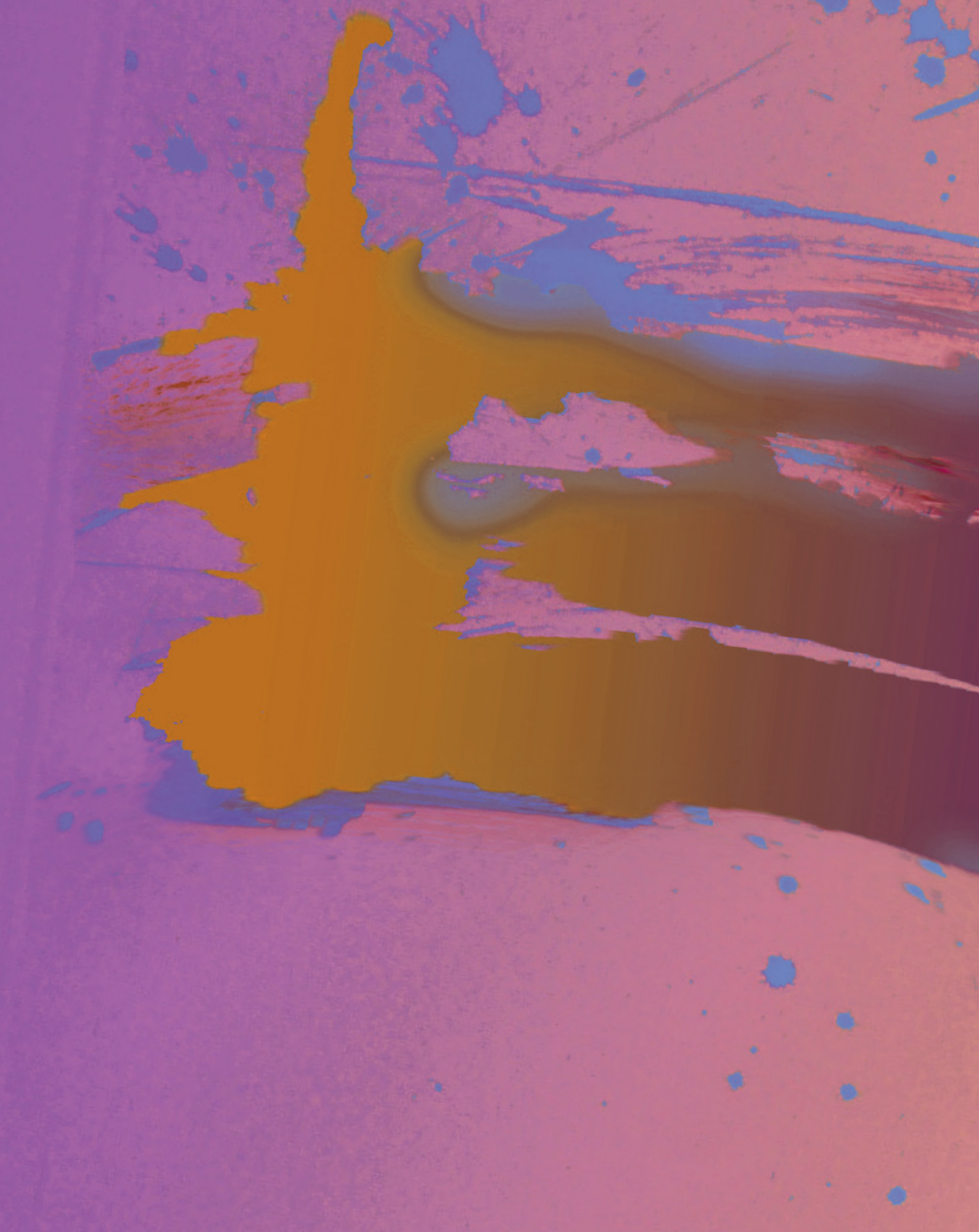
<sup>13</sup> Bývalý Pavilon průmyslu a obchodu, dnes pavilon A.

<sup>14</sup> Recenze. *ReD: Měsíčník pro moderní kulturu*. 1928–1929, roč. 2, č. 2, s. 74.









RS 5096  
ISSN 1210-3691  
Cena 65 Kč