



4/2012

# VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

# INTEGRACE VE VÍCE VRSTVÁCH – BEIT BERL COLLEGE, IZRAEL

Integration across multiple layers – Beit Berl College, Israel

Jitka Géringová

## Anotace:

Hamidrasha – umělecká škola při Beit Berl College v Izraeli – má akreditovaná studia výtvarné výchovy a arteterapie. Přesto se jí daří být jednou z předních institucí vzdělávajících mladé umělce. Snaha o integraci zdánlivě neslučitelných světů odráží atmosféru celé college, kde se setkávají židovští a arabští studenti.

## Abstract:

Hamidrasha – School of art at Beit Berl College in Israel has accredited studies in Art Education and Art Therapy. Still, it manages to be one of the leading institutions for training young artists. Effort to integrate seemingly incompatible worlds reflect the atmosphere of the whole college, where you can meet Jewish and Arab students together.

Výtvarné umění, výtvarná výchova a arteterapie – to jsou tři příbuzné zóny, které nevidáme často pospolu. Možná proto, že se v každé mluví trochu jinou řečí a platí trochu jiné zákony, záměry a očekávání, možná proto, že jejich představitelé – jako správní příbuzní – zahlíží na sebe s mírnou nevráživostí a někdy i se špatně skrývaným odporem. Umělci často hledí svrchu na učitele „výtvarky“ jako na polotalentované polo-vzdělance a posuzují je podle hesla „kdo neumí, ten učí“. Dětský výtvarný projev sice slouží jako inspirace výtvarných umělců již od padesátých let 20. století, pro dosažení aktuálnosti a konceptové obhajitelnosti dětského díla jako uměleckého je intervence umělce nezbytná. Umělci a učitelé většinou s nechutí zahlíží na výtvarné produkty arteterapie: hníst se sám v sobě a pak to vystavit ... tak to už máme v dějinách umění dávnou za sebou. Výsledek bude nutně expresivní, bez umělecké distance, maximálně kopírující modernistické snahy o osvobození formy. A do třetice, arteterapeuté hledí na umělce často jako na egoistické snoby, kteří ve jménu tvořivosti a individuální svobody zakrývají neschopnost sociálního kontaktu, ženou se za slávou přes mrtvolu a tváří se, že jsou lepší než zbytek světa.

Vážený čtenáři, neber tento sarkastický výčet vážně, někteří umělci jsou zároveň dobrými pedagogy, někteří umělci a učitelé mají kladnou zkušenost s arteterapií,



Obr. 1 Hamidrasha School of Art. V atelieru



Obr. 2 Hamidrasha School of Art. Výstavní síň

někteří arteterapeuté jsou vášnivými fandy současného umění a někteří dokonce uznávanými tvůrci. Obdobné zkušenosti učinila v průběhu svého česko-bavorského výzkumu v oboru pedagogiky umění také V. Uhl Skřivanová (2011). Ničemně mezi jednotlivými specializacemi stojí zeď

z předsudků a nedobrých zkušeností, zeď ze strachu o vlastní tvář a vlastní teritorium. Je to taková univerzální zeď, která se objevuje na celém světě, všude tam, kde obhajujeme „vlastní“ před „cizím“.

Na podzim loňského roku jsem se vydala, za podpory Almae Matris – Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a Grantu Severočeských dolů, na průzkum zajímavého experimentu do Beit Berl College v Izraeli, partnerskou univerzitu ve Kfar Sabě, nedaleko Tel Avivu. Tamní umělecká „fakulta“ Hamidrasha School of Art totiž otevírá čistě umělecké certifikované programy (hlavně filmová studia a videotvorbu), bakalářský a magisterský program ve výtvarné výchově a nový magisterský program v arteterapii, který navazuje na program starý, certifikovaný

## Řídí redakční rada

### Předseda:

doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

### Členové:

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

### Výkonná redaktorka:

PhDr. Helena Justová

### Grafická úprava, sazba a obálka:

Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS.  
e-mail: zdenka.urb.art@gmail.com

### Vydává:

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

### Informace o předplatném a objednávkách:

e-mail: cernochova@upcmil.cz  
telefon: 272 932 840

### Rukopisy a obrazový materiál

se vracejí pouze na vyžádání.  
Nevyžádané příspěvky se nehonoují.

### Adresa redakce:

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

### Tisk:

Grafické studio & tiskárna PiP  
<http://www.tiskpip.cz>

# VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní  
ročník 52/2012

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

## OBSAH

Jitka Géringová

Integrace ve více vrstvách – Beit Berl College, Izrael

vnitřní obálka

Martina Komzáková

Role arteterapeuta v psychodiagnostickém procesu  
spontánního výtvarného výrazu

5

Jan Slavík

Porovnání českého a německého kurikula ve výtvarné výchově:  
podněty pro teorii i praxi

13

Pavel Šamšula

Zastavení nad jednou knihou a nejen nad ní

16

## FROM THE CONTENTS

Jitka Géringová: *Integration across multiple layers – Beit Berl College, Israel*

Hamidrasha-School of art at Beit Berl College in Israel has accredited studies in Art Education and Art Therapy. Still, it manages to be one of the leading institutions for training young artists. Effort to integrate seemingly incompatible worlds reflect the atmosphere of the whole college, where you can meet Jewish and Arab students together.

Martina Komzáková: *Art Therapist And His Role In Psychodiagnostic Spontaneous Artistic Expression*

The paper deals with meaning-making process of spontaneous visual expression in Art-Therapy. It follows an article by Dyrtrtová, Slavík, Lukavský: To see, to create and to know, or how to make meaning in visual education, published in Výtvarná výchova, 2009, 49. Presented principle is applied to psychodiagnostic process in Art-Therapy and further it is developed in the context of semantics and knowledges from affective neuroscience in field of decision-making processes.

Jan Slavík: *Comparison of Czech and German curriculum in art education: suggestions for theory and practice*

This review article is devoted to the publication of Věra Uhl Skřivanová *The concept of educational objectives in the Czech Republic and Germany or artistic-pedagogical interpretation of curriculum documents in Czech and Bavarian grammar schools* (Brno 2011). The publication is based on comparative research on curriculum and current practice of art education in the Czech Republic and Germany.

Pavel Šamšula: *About one book and little not only about her*

A book by Pavel Beneš FROM BEHIND and a short reflection on the subject of a book as an object and a book as an information resource.

na úrovni bakaláře. Byla jsem velmi zvědavá na úroveň spolupráce, vzájemné vztahy mezi představiteli jednotlivých studií a na emoční složku takového partnerství.

Hamidrasha se prezentuje jako jedna ze dvou nejlepších uměleckých škol v Izraeli a zároveň jako vedoucí akademické pracoviště pro vzdělávání učitelů výtvarné výchovy. Je umístěná uprostřed polí v bývalé zemědělské usedlosti z roku 1927 s mnoha nízkými budovami. Obklopená je zdí a ostnatým drátem. Pro našeho čtenáře může být zajímavé seznámit se s tamním studijním programem oboru Výtvarná výchova. Bakalářské studium je čtyřleté, navazující magisterské dvouleté. Materiální podmínky jsou nesrovnatelné s tím, čím disponujeme na našem pracovišti. Samotná škola Hamidrasha disponuje čtyřmi výstavními prostory a má ještě galerii v Tel Avivu. Celkově je na bakalářském stupni kladen velký důraz na samostatnou tvorbu, rozvíjení kritického myšlení a schopnost formulace, jak slovní tak písemné. Všichni studenti povinně absolvují v 1. a 2. roce stejné vzdělání, které se skládá z uměleckého školení (ateliérová tvorba), výtvarné výchovy (metody), teorie a praxe. Ve 3. a 4. roce se studenti dále specializují.

Od 1. do 3. ročníku absolvují přednášky a semináře z psychologie umění, filozofie umění, estetiky, teorie výtvarné výchovy atd. Ve 4. ročníku mají pedagogickou praxi. Také absolvují 7 kurzů z dějin umění: povinně renesanci, modernu, současné umění a izraelské umění; dále volí mezi islámským uměním, architekturou, antikou a barokem. Kurzy akademického psaní brousí vyjadřovací schopnosti, své kritické myšlení studenti rozvíjejí v tzv. kolokviálních kurzech. Při těch je každý semestr zadáno určité téma, např. „válka“, „současné umění“, „tělo“, „prostor“ atd., a do školy jsou zváni odborníci z různých profesí, od pilotů letadel po psychology, kteří ukazují studentům různé pohledy na dané téma. Studenti sami v tématu hledají umělecké odkazy a píší 8–10stránkový text.

V uměleckém vzdělávání se škola specializuje na praktická studia a na kritická studia (verbální, intelektuální a konceptuální dovednosti a ideje), méně na technická studia. Na konci roku jsou ročníkové výstavy. Velmi



Obr. 3 Kampus Beit Berl College

zajímavým počinem je studentská galerie, která dává prostor vždy na týden jednomu studentovi. Výstava je diskutována a podrobována kritice v tzv. kritickém semináři každý čtvrtek, kdy se k autorově tvorbě vyjadřují pedagogové a ostatní studenti. Prý to někdy bývá dost tvrdé. Vystavit své práce studenti považují za čest a skvělou příležitost a dělají to dobrovolně.

Škola je studentům otevřená, pořádají se jak pravidelná diskusní setkávání mezi zástupci ročníků a pedagogy, tak setkávání studentů s vedením fakulty. Cílem školy je vychovat sebevědomé studenty, kteří se rozhodnou, zda budou učiteli nebo umělci.

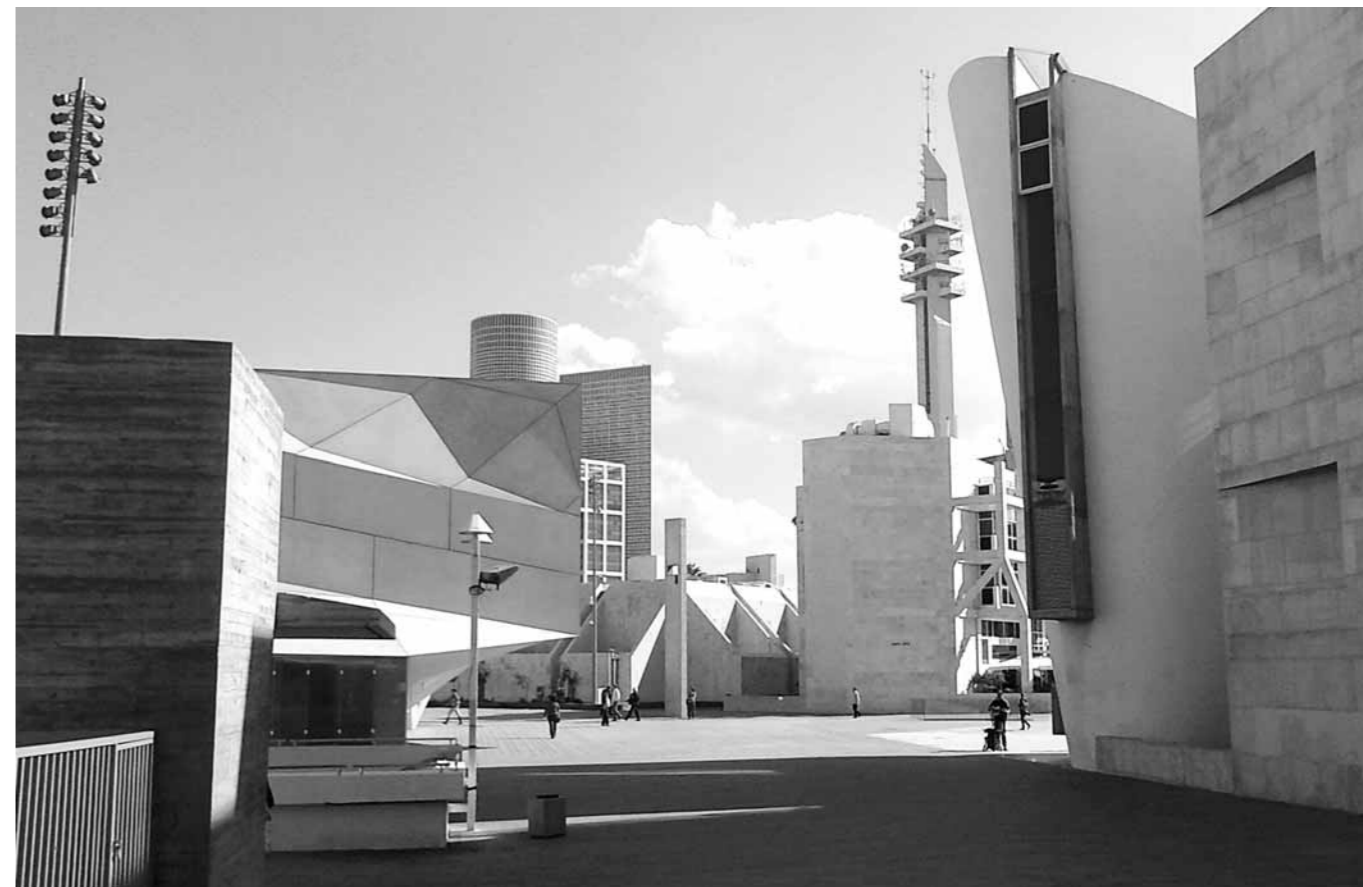
Magisterské studium má podobu spíše kombinovaného studia. Obsah je více teoretický, věnují se zde teorii výtvarné výchovy, její historii, metodám. Zkoumají metody kvalitativního výzkumu, akademickému čtení a psaní. Dále mají semináře kurátorství, kde studenti vytvářejí vlastní výstavní projekt. Se studenty je jednáno spíše individuálně, vytvářejí si individuální plán, a to i při absolvování praxí. Úplnou novinkou je multikulturní výchova, která v Izraeli téměř neexistuje. Diplomové práce bývají teoretické nebo výzkumné s praktickou (uměleckou) částí.

Kooperace mezi umělci a výtvarnými pedagogy (didaktiky) probíhá na výbornou, integrace těchto dvou oborů pod jednou střechou je naprosto bez problémů. Představitelé umělecké a učitelské větve studia společně vytvářejí koncepci a tváří školy. Pan děkan je aktivním umělcem

a kurátorem, který vystudoval místní studia výtvarné výchovy, a jeho „pravou rukou“ je vedoucí didaktička. Oba si vzájemnou spolupráci velmi pochvalují. Shodnou se, že cílem školy je kvalitní, sebevědomý student, který se sám rozhodne, kterou z obou cest se dál v životě vydá. Navíc se potřebují také ve velmi praktické rovině: významní umělci, kteří učí v Hamidrasha, přitahují zájemce o studium; výtvarná výchova zase dodává tolik potřebnou akreditaci.

Nejvíce jsem však byla zvědavá, jak je ve společném prostoru usazena či tolerována arteterapie, jejíž výstupy jsou tolik odlišné. O studiích arteterapie se představitelé umělecké školy příliš nezmiňovali, v oficiálních tiskovinách fakulty také není příliš zdůrazněná. Ale vedení celé Beit Berl College mi o nově otevřeném magisterském programu s nadšením vyprávělo při návštěvě v ČR již přede dvěma roky. To, co jsem se dozvěděla při setkání se zakládající osobností izraelské arteterapie a šéfovou místních studií paní Liorou Weiser (Géringová 2012), mne proto nepřekvapilo. Z rozhovoru jsem pochopila, že spojení umělecko-pedagogických studií a arteterapie je spíše účelové a ekonomicky výhodné. Certifikovaná studia (na úrovni bakaláře) si zájemci platí a je o ně enormní zájem. Přijetí zájemci o studium musí také projít kurzy důkladné výtvarné přípravy, kterou zajišťují pedagogové Hamidrashi.

Všechny tři typy studia spojuje velký zájem studentů, značná náročnost studia a také značná finanční zátěž. Přesto jsou všichni studenti silně motivovaní



Obr. 4 Muzeum of Modern Art, Tel Aviv. Nové křídlo, otevřené v r. 2011

a vkládají do studií kromě peněz také hodně energie. Můj sen o vzájemném pochopení, podpoře a inkluzi všech tří přístupů v jedné škole se tedy naplnil jen částečně.

Další úroveň integrace jsem v Beit Berl College objevovala postupně, a to v celé její ideologii. College se profiluje sociálně a pedagogicky. Mezi jejími čtyřmi částmi – školami (obdoby fakult) je Pedagogická škola, Umělecká škola, Škola vládní a sociální politiky a Institut pro vzdělávání arabských učitelů. V kantýnách a kavárnách jsem potkávala řadu studentek se zahalenými hlavami v šátcích a považovala jsem to za standart vysoké školy v Izraeli. To, že poslední zmíněná součást – Institut arabských studií – je v izraelském vysokoškolském vzdělávání vzácností, jsem se dozvěděla až při rozhovoru s prezidentkou College paní Tamar Ariav. Vedení College, ale i jednotliví zaměstnanci hluboce věří, že pro budoucnost v míru a toleranci je nutné umožnit mladým lidem z obou kultur – židovské a arabské – aby se mohli setkávat na společném poli vzdělávání. Protože jsem se s těmito názory

konfrontovala na každém kroku, mylně jsem nabyla názoru, že je to postoj obecnější.

Zahraniční oddělení mi připravilo bohatý program, ve kterém nechyběl víkend strávený v arabském izraelském městě Um el-Fahem, v domě kolegyně paní Aidy Nasrallah, arabské Izraelky, která je sama básnířkou-performerkou a ve své doktorské práci se specializuje na umělkyni arabského původu, především také performerky. Učí jak v Arabském institutu, tak v Hamidrasha School of Art. V Midrashe (jak je škola místními familiérně nazývána) studuje v současnosti jen jeden student arabského původu. Paní Aida k problému dodává, že na uměleckých školách v Izraeli obecně nejsou arabští studenti, možná je každý rok přijat jen jeden. Tito nepočtení studenti potom reprezentují Izrael a Palestinu na mezinárodních festivalech; jako příklad uvádí Raedu Saadeh, Jumanu Abud, Manala Murqus, Hanan Abu Hussein a Anisu Ashkar. Potíže, kterým arabští studenti čelí při přijímání na umělecké školy, jsou způsobeny tím, že v arabských školách se nevyučuje výtvarná výchova. Studenti arabských škol,

základních i středních, nemají ve vyučování umělecké programy. Oproti tomu na židovských školách jsou velmi bohaté tvůrčí programy, studenti se učí kreativním uměním, včetně malování, kreslení a sochání, a také dějinám umění. Z toho musí před ukončením středoškolského studia složit zkoušku. Pro židovského studenta, který chce pokračovat po střední škole a vojenské službě ve studiích například na Ha´Midrashe, je normální znát základní termíny z oblasti výtvarného umění. Když chce talentovaný arabský student pokračovat na umělecké škole, musí také dokázat odpovědět na otázky spojené se znalostí uměleckých termínů. To vytváří překážky tomu, aby byli arabští studenti přijímáni na umělecké školy.

Integrace arabských a židovských studentů je pro paní Aidu velké téma. Vede „pokusný“ seminář, který zatím není nijak hojně vyhledávaný studenty, přesto s nadšením mi vypráví, že se jí podařilo udržet ortodoxní studenty z obou kultur v tomto kurzu po celý semestr, a vidět, jak spolu na konci neformálně a „normálně“ hovoří. Navštívila jsem její hodinu přípravy arabských studentů učitelství I. stupně na ZŠ a viděla jsem, že

jsou tito studenti, oproti sebevědomým intelektuálům z židovské populace, podstatně uzavřenější a stydlivější.

V loňském roce byl zahájen nový projekt připravující arabské studenty k výběrovému řízení do Hamidrashi a paní Aida byla jedním z učitelů, kteří studenty vzdělávali. Jednalo se o dobrou iniciativu dr. Adel Mana, vedoucího Arabic College v Beit Berl, který získal peníze na „nultý ročník“ ze zahraničí. V příštím roce tedy bude mít Hamidrasha sedm arabských izraelských studentů. Paní Aida Nasrallah doufá, že tento proces bude pokračovat.

Naše rozhovory v její arabské domácnosti, mezi návštěvami početného příbuzenstva, pro mne byly nesmírně zajímavým úvodem do druhé, arabské reality Izraele a především do postavení žen v této kultuře. Paní Aida je intelektuálními špičkami své komunity velice ctěná. Byla první ženou, která ve městě hrála divadlo, a také první ženou, která požádala o rozvod. Dnešní mladé ženy, pro mne reprezentované Aidinou dcerou, matkou tří synů a učitelkou angličtiny na základní škole, jsou vystaveny řadě tlaků. Ekonomické tlaky nutí ženy pracovat, aby rodina mohla splácet hypotéky na vlastní bydlení, zároveň se očekává, že budou jako tradiční dokonalé matky sloužit svým synům, budou dobrými manželkami a hospodyněmi. Unavená mladá žena s tmavými kruhy pod očima mi prozradila, že je ráda, že nemá dceru, protože by jí nechtěla připravit stejný osud, jaký má ona sama – bez zástupu sester, které si vzájemně vypomáhají, je tento život příliš vyčerpávající.

Současná realita Um el-Fahem je na pohled skličující, město je nepřehledným shlukem betonových paláců zdobené arabské architektury ne nepodobné „podnikatelskému baroku“ v Čechách. Téměř nikde zeleně, kulturu pompézně reprezentuje jen jedna velká galerie s nudnými, nic neříkajícími výstavami;

divadlo, hudební sítě či přednáškové sály neexistují, kulturní kluby jsou zavřené.

S opovržením lehkomyslností jsem považovala výlet do arabského města na území Izraele za jakousi samozřejmost, něco běžného. Až zděšený výraz prodavačky v kantýně kampusu po mém návratu mne pomalu začal upozorňovat na nenormálnost takové situace. Um-el Fahem je čistě arabské město, Židé v něm nežijí a na výlety tam, z pochopitelných důvodů, nejezdí.

Do izraelské reality mne definitivně probudila až letištní kontrola při zpáteční cestě. Při zběžné prohlídce zavazadel narazily fešné zřízenkyně na katalogy z galerie v Um el-Fahem a následoval téměř křížový výslech s dotazy typu: jak dlouho jsem ve městě byla, s kým jsem hovořila, kdo mi dával dárky, zda jsem navštívila nějakou domácnost atd... Brzy jsem pochopila, že odkaz na College nefunguje a pokud chci stihnout své letadlo, musím silně poupravit realitu. Nakonec, po důkladné osobní prohlídce, mi byl také zrentgenován notebook, který na sebe vzal tíhu blízkovýchodní reality a odebral se do věčných lovišť. Ztráta to významná, leč nahraditelná – jako daň za Středoevropianovu neznalost. Přes zmíněné obtíže jsem se vrátila obohacená jak profesně, tak především lidsky. Místní lidé z obou komunit, které jsem potkala pod střechami jedné vysoké školy, byli nesmírně přátelští a otevření a nezbyvá, než je obdivovat.

#### Literatura:

GÉRINGOVÁ, J. Rozhovor s dr. Liorou Weiser o arteterapii v Izraeli. In *Arteterapie*, č. 29, ročník 2012, s.76–77. ISSN 1214-4460.

UHL SKŘIVANOVÁ, V. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno : Paido, 2011, s. 120–126. ISBN 978-80-7315-228-4.

#### Poznámka red.:

V době, kdy se potřeba podpory vědy, výzkumu a vzdělávání sice slovně stále zdůrazňuje, ale státní prostředky určené na vzdělávání stagnují, či spíše se fakticky reálně snižují, se může zdát, že se (opět?) boje o tyto (nedostatečné!) investice mezi humanitními a zvláště uměleckými obory na jedné, a obory přírodovědnými a technickými a jejich představiteli na straně druhé, vyostřují. Také proto je mimořádně potěšujícím faktem, že popsanou studijní cestu podpořila nejen Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L., ale i Severočeské doly, a.s., jejichž jediným akcionářem je ČEZ, a.s.

Jejich představitelům lze jen upřímně poděkovat, že společnosti jimi vedené se nezabývají jen těžbou hnědého uhlí a výrobou elektrické energie, ale i přípravou a realizací obnovy a ekologické stability krajiny po těžbě hnědého uhlí.

Dokládají tak, že jim nechybí vědomí toho, že pojmy *ekonomický* a *ekologický* nejsou – či spíše nemusí a nemají být – kontradiktické, protože mají společný základ v onom starořeckém *oikos*, což (volně přeloženo) znamená i *hospodářství*, i *domov* a *bytí* v něm.

A *být lidsky doma* ve světě nelze nejen bez světla a energie, ale ani bez umění, vědy a výchovy, včetně výchovy výtvarné. I ona vytváří a dodává lidskou „energii, světlo a teplo“. Nejen v Izraeli či v Palestině, ale i v Čechách, na Moravě a ve Slezsku.

Ostatně Jan Evangelista Purkyně, profesor pražské univerzity, také podpořoval svého syna Karla, byť ten se před půl stoletím nevydal přírodovědnou cestou svého otce, ale cestou výtvarného umění. Nic na tom nemění skutečnost, že se slavný přírodovědec s malířskou tvorbou svého syna – ostatně ve shodě s jinými velikány tehdejší doby (K. B. Mádlem, J. J. Kollárem, Janem Nerudou aj.) – nikdy nevyrovnal. Tím spíše však – děkujeme. (pš)

## ROLE ARTETERAPEUTA V PSYCHODIAGNOSTICKÉM PROCESU SPONTÁNNÍHO VÝTVARNÉHO VÝRAZU

Art Therapis and His Role in Psychodiagnostic Spontaneous Artistic Expression

Martina Komzáková

#### Anotace:

Text pojednává o procesu, jak se vytváří význam spontánního výtvarného výrazu v arteterapii. Navazuje na stať autorů Dyrtrtová, Slavík, Lukavský: Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově, uveřejněnou ve *Výtvarné výchově*, 2009, 49. Daný princip je aplikován na psychodiagnostický proces v arteterapii a dále je rozvíjen v kontextu teorie znaků a poznatků z afektivních neurověd v oblasti rozhodovacích procesů.

#### Abstract:

The paper deals with meaning-making process of spontaneous visual expression in Art-Therapy. It follows on article by Dyrtrtová, Slavík, Lukavský: To see, to create and to know, or how to make meaning in visual education, published in *Výtvarná výchova*, 2009, 49. Presented principle is applied to psychodiagnostic process in Art-Therapy and further it is developed in the context of semantics and knowledges from affective neuroscience in field of decision-making processes.

Psychodiagnostika je v arteterapii jedním ze základních stavebních kamenů procesu práce s klientem. Na její kvalitě záleží, nakolik společná práce terapeuta a klienta bude smysluplná a efektivní z hlediska odstranění nebo zmírnění potíží klienta. Základním smyslem psychodiagnostiky v arteterapii není pouze určení aktuálního stavu klienta, ale zároveň určení směru další terapeutické spolupráce. Ovšem možností kvality, detailnosti a korektnosti psychodiagnostiky v arteterapii jsou přesně limitovány podmínkami, ve kterých vzniká. Proto je dobré si uvědomit, jaké tyto konkrétní podmínky jsou. V *arteterapeutickém procesu máme reálně k dispozici:*

1. klienta a jeho výpověď a náhled na jeho potíže, jeho zakázku
2. naši znalost o potížích klienta na obecné úrovni a máme svoji terapeutickou zkušenost
3. buď máme k dispozici jedno sezení „teď a tady“, nebo několik setkání. V případě několika setkání máme možnost sledovat klienta v jeho vývoji jak na jeho výtvarné úrovni, tak na úrovni jeho verbálních obsahů (jak slovně komentuje svá díla a svou existenci v terapeutickém procesu vůbec)
4. máme k dispozici výtvarné dílo klienta, které má reálnou smyslově

dostupnou existenci. Stejně tak známe podmínky, za kterých dílo vznikalo – zadání (téma), výtvarnou techniku, máme znalost o čase a průběhu, jak dílo vznikalo, neboli znalost klientova tvůrčího procesu

5. máme svoji interpretaci vzniklého díla a toho, jaký vztah má dílo k autorovi, co o něm vypovídá
6. můžeme mít nebo nemusíme (podle typu arteterapie, kterým pracujeme) výpověď klienta o jeho díle.

Co rozhodně v současné době **ne-máme**, je **standardizovaný soubor detailních kritérií, jejichž existence/popř. neexistence v díle má 100% pravdivostní výpovědní hodnotu ve smyslu, že odpovídá konkrétním stavům lidské psychiky, tak jako je to možné ve standardizovaných projektivních testech**<sup>1</sup> – např. Kresba postavy pána, Baumtest, Rorschachův test atd. V základním principu je to dáno tím, že výtvarná podoba díla klienta není standardizována ani tématem, ani výtvarnou technikou a formátem V arteterapii pracujeme se širokou škálou témat (ať už konkrétních nebo volným tématem) a výtvarných technik, jejichž volba vychází ze specifických podmínek práce s tím kterým konkrétním klientem. Na obecné úrovni je tedy

možné napsat, že se jedná o spontánní výtvarný projev (SVP), který máme pro psychodiagnostiku k dispozici. Z toho vyplývá, že není možné říct: „Tehle obrázek *vypovídá* o klientovi tohle a tohle.“ **Psychodiagnostika spontánního výtvarného projevu má pouze pravděpodobnostní charakter. Může vypovídat, ale také nemusí.**

Jestliže tedy v psychodiagnostice SVP neplatí A=B (nebo, jako třeba v matematice, že 1+1= 2), je nutné porozumět systému, jak je psychodiagnostika SVP utvářena, abycom věděli, co způsobilo, když říkáme: „Tehle obrázek o klientovi vypovídá tohle a tohle.“

**Východiskem a současně také limitem je v arteterapeutickém procesu (tj. procesu, jehož výsledkem má být zmírnění nebo odstranění potíží klienta) to, co VIDÍME, SLYŠÍME A VÍME, a to buď v jednom okamžiku anebo v dlouhodobějším časovém úseku.**

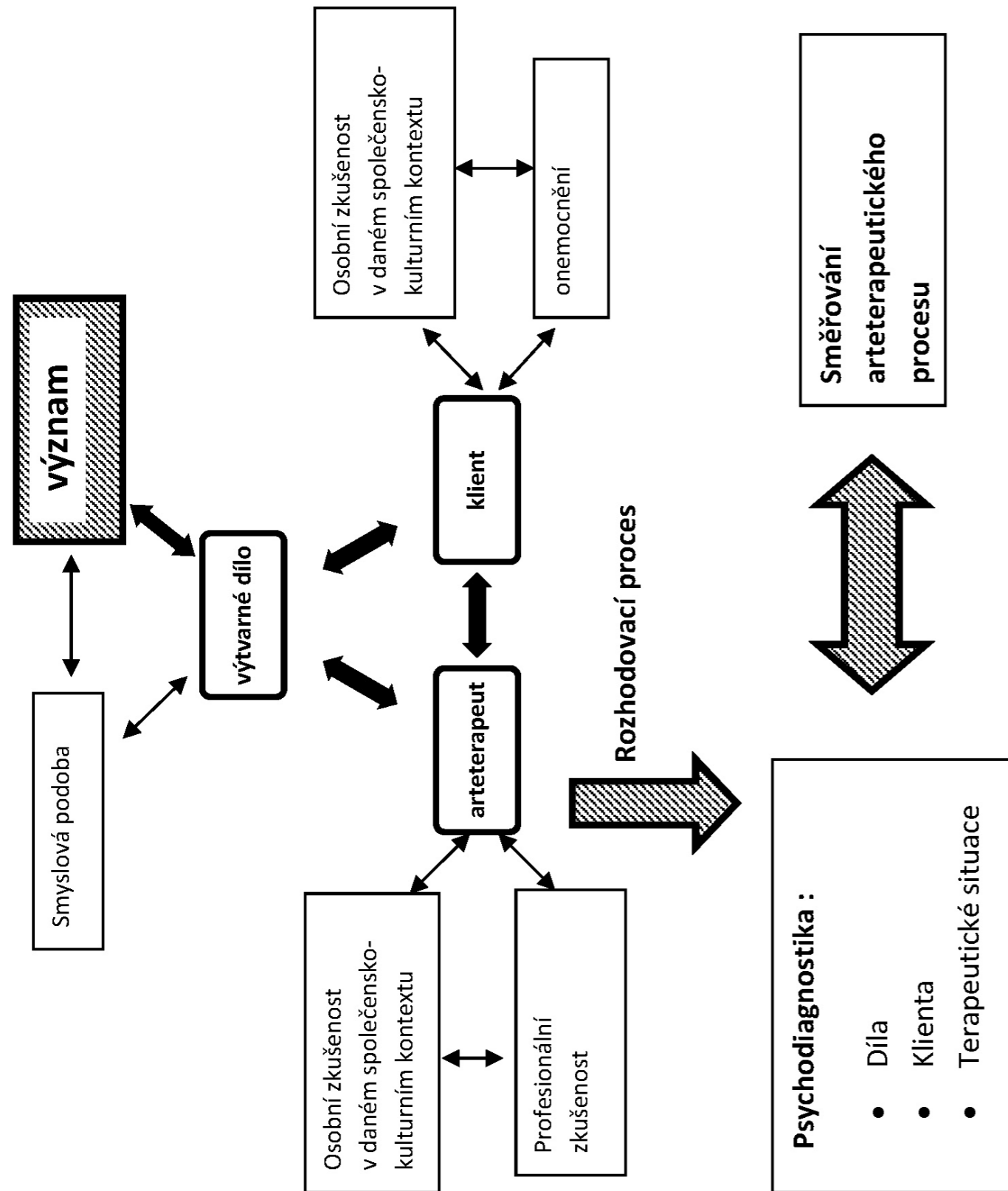
Tyto procesy a vztahy mezi nimi společně utvářejí celek s určitým systémem a pravidly, jehož analýzou a následným rozhodováním mezi možnými výsledky dojdeme k psychodiagnostickému závěru a zvolíme další postup v arteterapeutickém procesu (viz obr. č. 1).

#### O autorce:

doc. Jitka Géringová, Ph.D., je vedoucí katedry výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem.

jitka.geringova@ujep.cz





Obr. 1 Schéma arteterapeutické situace. Silně jsou označena témata, kterými se zabývá tento text.

Základem pro uvažování o psychodiagnostice spontánního výtvarného výrazu klienta v arteterapii, a vůbec celého arteterapeutického procesu v následujícím textu, jsou tato východiska:

1. Podle M. Simonové (1987) **duševně nemocní tvoří jinak, než zdraví lidé** – což nás zaměřuje na dílo klienta, abychom rozpoznali, zda se jedná skutečně o dílo duševně nemocného člověka – **rozhodujeme, zda struktura výtvarného díla klienta v sobě nese prvky možné psychopatologie, anebo je dílo stále v normě kategorie duševní zdraví** – určujeme **VÝZNAM DÍLA** – zaměření na **diferenciální diagnózu**.
2. **Výtvarné dílo se mění s průběhem onemocnění** (M. Simonová 1987) – to nás zaměřuje na uvažování o klientově díle jako výsledku procesu a vývoje. Což vede k uvažování nevnímat dílo jako osamocený produkt bez širších kontextů, **ale zaměřuje nás k vnímání a hledání širších souvislostí, za kterých dílo vzniká, pokud chceme ROZPOZNAT JEHO VÝZNAM** – zaměření na **proces a vývojovou diagnózu**.
3. **Význam se určuje na základě porovnávání shody a odlišností výrazu podle dojednaných či vžitých pravidel nebo pravidelnosti** (Tondl 1996, s. 30 n., Slavík 1999, s. 226 n., Peregrin 1999, s. 31–41, 188 n., Quine 2002 s. 108–117, Eco 2004, s. 230 aj., in Slavík 2006). Na jejich základě je potom možné a **potřebné zvažovat i prověřovat, zda přiřazení významu k dílu je v daném situačním kontextu správné, případně do jaké míry je správné** (tj. zda by mělo smysl hledat jeho lepší varianty). Což znamená, že
4. **významy se utvářejí uvnitř kultury prostřednictvím přiřazování výrazů v různých životních situacích. Přitom se prověřuje význam přiřazení výrazů pro danou situaci.**
5. **Určení významu – tj. přiřazení významu je výsledkem**

**ROZHODNUTÍ se mezi variantami.**

6. **Ovlivňováním výtvarného díla klienta můžeme ovlivňovat i jeho psychiku** (Lhotová 2008, Kyzour; Simonová in Slavík 2006, Komzáková 2009).

Jestliže psychodiagnostika SPV arteterapeutem je rozpoznávání a rozhodování o významu<sup>2</sup> výtvarného díla klienta (nebo o významu díla, který klient preferuje), je nutné dobře rozumět, jakým způsobem se toto děje. Jinými slovy – je nutné rozumět, jak probíhá

- **vytváření významu díla pro klienta i arteterapeuta,**
- **rozpoznávací a rozhodovací proces arteterapeuta.**

Tím vstupujeme do psychologických a estetických kategorií a arteterapeut potřebuje dobře rozumět, jakým způsobem tyto kategorie mezi sebou splývají, jak se ovlivňují, kde se navzájem od sebe limitují a jaký výsledný účinek mají na jeho rozhodovací proces o tom, jakým způsobem dále klienta v terapii povede.

Určení významu díla<sup>3</sup>

V následující části textu pojďme sledovat, jak můžeme popsat na základě stávajícího aktuálního (neuro)psychologicko-estetického poznání to, jakým způsobem dochází k utváření významu konkrétního díla **Tělo** (viz bar. příloha – obr. č. 1), které vytvořil klient v arteterapeutickém ateliéru – a to jak ze strany arteterapeuta, tak klienta.

„*Obrazový prostředek je znakový prostředek jako každý jiný*“ (Vančát 2008). Podle Kulky je základní charakteristikou znaku to, že se jedná bilaterální jednotku, která sestává z nositele znaku a významu znaku.

V okamžiku, kdy se divák setká s dílem, postupně u něj dojde ke vnímání díla ve dvou dimenzích. Nejprve vnímá jeho smyslovou **vizuální prezentaci – tj. formu, výraz** – vnímá dílo samo o sobě, to, jak je utvářeno. V okamžiku, kdy si začne do vnímané prezentace díla dosazovat významy, které jsou aktivovány vizuální stránkou díla, přechází do dimenze **reprezentace díla – tj. dosazování významů** (Kulka). Zde již

do aktivní role vstupují jak dílo, tak divák, a jak následně ukážeme přes dílo – i autor díla. Goodman rovinu vizuální prezentace nazývá **exemplifikací** a rovinu reprezentace **denotací**.

**Pro určování významu znaku (výtvarného díla) je základní uvědomit si, že se jedná o výsledek interakce dvou procesů: „vidím“ a „vím, co vidím“.**

Z hlediska psychodiagnostiky je tedy podstatné si uvědomit, jakým způsobem se realizuje „**dělání významu znaku**“, tzn. jaké procesy a zákonitosti existují mezi „nosičem“ a „významem“ znaku; jakým způsobem „nosič“ znaku ovlivňuje „význam“ znaku a naopak; jak probíhá dekodování znaku.

Na úrovni **prezentace (exemplifikace)** v Tělu si pojďme alespoň částečně analyzovat, co vidíme: Jedná se o kresbu pastelem na formátu A1 na šířku. Základní pojetí kompozice kresby je horizontální. Těto kompozici dominuje vertikální objekt kuželovitého prohýbaného tvaru, který je ohraničen černou linií a vyplněn oranžovou barvou. Uprostřed této oranžové plochy se nachází bílý kvádrovitý útvar, vyjádřený jako jediný v celé kompozici v renesanční perspektivě. Celkově je tento kónický tvar nahoře ukončen kruhovým černým tvarem se žlutými skvrnami. Na kruhový tvar jsou napojeny podle osové souměrnosti dva organické černé pásy, které jsou sytě černě ohraničeny širokou linií a vybarveny jsou tenkými černými liniemi o slabé intenzitě a s rozmazanými okraji. Směrem ven z formátu mají dané pásy tvar otevřený. Přes výše popsanou ústřední figuru kresby je diagonálně nakreslen další pás zvlněného tvaru, který je slabě vykreslen modrými liniemi slabé intenzity, s rozmazanými okraji atd...

Na úrovni **reprezentace (denotace)** je nám klientem k výsledné kresbě sděleno následující:

„*To oranžový, to je mé tělo. To nahoře, to je moje hlava, přes tělo – ten pás – to je řeka času a krabice dole v břiše, to je to všechno ve mně, co je tam schované a usazené. Zase začínám ztrácet víru, že to někdy vyjde ven.*“ Milan (záznam kazuistiky z arteterapeutického ateliéru)

V okamžiku, kdy my jako arteterapeuti vstupujeme do dimenze reprezentace (denotace) díla, tak na **úrovni**

**percepce** se dle N. Goodmana (in Slavík; Dyrtrtová; Lukavský) odehrává **re-konstruktivní postup, který patří mezi způsoby světatvorby** a je to tedy *tvůrčivý proces*, přestože se týká „jen“ percepce.

**Tento re-konstruktivní proces v sobě zahrnuje hlavně a) kompozici a dekompozici, b) zvýrazňování, c) uspořádání, d) vylučování a doplňování.**<sup>4</sup> Dané procesy se uplatňují ve třech komponentách vidění: 1) *směr skenování* nebo čtení obrazu, 2) *propojování celků a částí*, 3) rozhodnutí o přiřazení celku i částí do *nadřazeného celku – kontextu*.

Na **úrovni denotace, reprezentace**, neboli přiřazování našeho významu Tělu se odehrává proces porovnávání shod a odlišností jednotlivých prvků výrazu Těla podle dojednaných či vžitých pravidel nebo pravidelností na základě **logických kontextů a situačního ko-textu** (tj. *skutečného prostředí výrazu v průběhu aktuálního procesu komunikace* (Eco in Slavík; Dyrtrtová; Lukavský; Kulka).

Uvažujeme, zda prezentované viděné tvary mohou být lidské tělo. Viděné tvary (*vizuální percepce*) porovnáváme s naší vizuální, kognitivní a emoční zkušeností (*hledání logických kontextů*), aktuální situací (*situačním ko-textem*) a výpovědí klienta.

**Znak, index a symbol – vztah mezi vizuální složkou výrazu a jeho významem**

Pohyb na úrovni „vím, co vidím“, neboli jak přicházíme k významu znaku a jakou roli v něm hraje vizuální stránka nosiče znaku, je možné rozlišit **podle Peirceho** (in Kulka 2008) **do 3 základních typologií – ikony, indexy a symboly**.

- Pro **ikony** je charakteristická podobnost mezi nositelem znaku a jeho významem. Abychom dekodovali ikony, musí dojít ke srovnávání s etalony, které máme v paměti, a dochází zde ke znovu-rozpoznávání. Zpracování vizuálního vjemu probíhá tak, že zkoumáme podrobně vizuální stránku nosiče.
- **Indexy** jsou znaky, u nichž jde o objektivní souvislost, která se zakládá

na vztahu příčiny a účinku, někdy jen na věcné souvislosti nebo vztahu celku a části. Při dekodování indexu je nutné usuzovat a postihnout souvislosti. Zde je vizuální stránka stále důležitá, neboť je vyjádřením možného *objektivního vztahu mezi nosičem a významem*.

- **Symboly** jsou znaky, které vznikají na podkladě konvencí, dohody. Jsou dekodovatelné na úrovni znalosti dohody. V případě symbolu už může být jeho vizuální stránka jakákoliv a my ji podrobně nezkoumáme, protože je pro nás přímou vstupenkou k významu. Tuto vlastnost symbolu Kulka (2008, s. 207) nazývá **transparentností znaku** – „*průzračnosti průsvitnosti nosičů znaku*“. Daná transparentnost je ovšem zcela závislá na situačním ko-textu: *skutečném prostředí výrazu v průběhu aktuálního procesu komunikace* (Kulka 2008).

Podstatné je ale si uvědomit, že **„umělecké znaky nejsou v umění významově uzavřené tak, že by zastupovaly skutečnost výhradně jedním způsobem“**. **Pro obrazné znaky jsou charakteristické přechodové typy znaků: ikonické symboly a ikonické indexy** (Kulka).

V našem případě je Tělo abstraktní kompozicí s figurativním ústředním prvkem. Milan vědomě<sup>6</sup> použil přechodné typy znaků – ikonické symboly, které v celém tvaru díla byly ikonickým indexem (symbol těla jako on, krabice – jako to, co v sobě skrývá, pruhy jako temné proudy, co ho v dané situaci unášejí). Celkově tyto ikonické symboly znamenaly Milana v aktuálním životě. Zároveň byly ikonickým indexem pro průběh jeho současného života.

Arteterapeut ovšem uvažuje na úrovni **ikon – index – symbol** následovně.

Jediným zřejmým ikonem v Tělu je krabice. Pokud chceme ovšem uvažovat v intencích ikonu dál, musíme si explicitně vybavit naše zkušenosti s vizuálním výtvarným vyjádřením (s prezentací) těla a proudů.<sup>7</sup> A to jak na úrovni znalostí vizuálního vyjádření lidské figury

- v kontextu vizuální kultury,

- tak na úrovni vyjádření člověka, který není profesionální výtvarník,
- na úrovni vyjádření figury klienty se stejnou anamnézou.<sup>8</sup>

Na významovotvorné úrovni musíme uvažovat následovně:

Je možné vidět v Milanově ústřední figuře člověka? V logickém kontextu jde o úvahy: pro lidskou figuru jsou charakteristické – hlava, trup a končetiny. Na úrovni exemplifikace má zmíněná figura stylizovaný trup a hlavu, ovšem bez dalších signifikantních znaků pro lidské tělo. Je tedy nutné zvážit, zda je možné figuru ztvárnit bez jakýchkoliv dalších významotvorných prvků (např. oči, uši, končetiny...), aby stále bylo zřejmé, že se jedná o figuru. Například autoři R. Tamayo (viz bar. příloha – obr. č. 2) nebo P. Klee (viz bar. příloha – obr. č. 3) malovali podobně stylizované figury – trup a tělo bez dalších výrazných charakteristických znaků pro lidskou figuru. Dále je nutné zvážit hledisko, že Milan se výtvarně tvorbě nevěnoval aktivně, a ztvárnit figuru je po obecně známé krizi dětského výtvarného projevu pro dospělého člověka obtížné. Je tedy možné předpokládat, že se snažil o co největší možnou stylizaci, se kterou mohl mít jako dítě zkušenost. I v dětském výtvarném projevu je možné najít takto zjednodušenou stylizovanou figuru – např. I. Tichá, 5 let (viz bar. příloha – obr. č. 4).

Z pohledu ikonu je možné považovat Milanovu exemplifikaci pro význam figury za korektní.

Ovšem – ústřední kónická figura, která díky svému ko-textu vystupuje z pozadí Milanova obrazu, svou exemplifikací (kuželovitý prohýbaný tvar s koulí, která ho shora uzavírá, a kde základní tvar je ohraničen černou linií a vyplněn oranžovou barvou) nás na úrovni naší vizuální zkušenosti zároveň odkazuje k uzavřené nádobě (lahvi/karafě) z čírého skla, vyplněné oranžovou tekutinou – např. vínem, sherry, moštem (viz bar. příloha – obr. č. 5).

Navíc je to právě ko-text obrazu formát na šířku, centrální kompozice s dynamickými prvky (vlnité pruhy, černá výrazná ohraničující linie), který nás na úrovni denotace odkazuje i na cézannovské zátiší (viz bar. příloha – obr. č. 6), jehož je láhev nebo karafa běžnou

součástí, a byť to nevíme přesně, tak předpokládáme, že obsahem láhve je víno či jiný alkohol.

Když se tedy vrátíme ke schématu, že **tvorba významu vizuálního nosiče vzniká přesunem jednotlivých vizuálních prvků v ko-textu mezi jednotlivými logickými kontexty**, je možné říci, že Milanova ústřední figura může být **eideticky reverzibilní jak pro ikonický znak lidské postavy, tak pro karafu s nápojem (alkoholem)**.

V tomto okamžiku nastávají ústřední otázky pro arteterapeuta:

1. Co způsobilo, že v kontextu tvorby významu na úrovni vizuální prezentace asocioval i nádobu na alkohol (karafu)?
2. Jak je možné, že Milan nehovoří o karafě?
3. Co umožní přiklonit se k jednomu nebo druhému významu?
4. Jak s daným rozhodnutím a významem přiřazeným k dílu následně pracovat?

Začněme první otázkou: **Jak je možné, že jako arteterapeut asociováme i zátiší s karafou při pohledu na Milanův obraz Tělo?**

V situaci, kdy na úrovni ikonu uvažujeme o významu, známe ještě jeden **logický kontext** a situační **ko-text**, o kterém jsme prozatím nehovořili.

Milan je léčený alkoholik, který se nachází v doléčovací fázi terapie (*ko-text*). V současné situaci abstinuje, ovšem již 2x vynechal arteterapeutickou skupinu. Při tvorbě a následné vlastní interpretaci díla vykazoval silné známky somatického neklidu a psychické tenze (*ko-text*).

Díky profesionální zkušenosti víme, že absence na terapii a známky neklidu při terapeutickém sezení bývají při dané anamnéze symptomy crawlingu, případně přímo relapsu.

Neuvažovat o tomto významu by znamenalo popřít vlastní terapeutickou profesionální zkušenost.

**Jak je možné, že Milan nevidí možný význam karafy?**

Zde je možné uvažovat, že nemluví o tomto významu, protože buď nechce, anebo skutečně tento význam nevidí. V tomto okamžiku je však důležité uvažovat, za jakých podmínek by význam karafy skutečně neviděl.

Vraťme se k Milanově interpretaci obrazu a toho, co se děje s vizuální pozorností vůči nosiči významu, pokud je význam vytvářen jako symbol.

Milanův obraz je na pomezí realistického a abstraktního umění. Milan vědomě použil přechodné typy znaků – ikonické symboly, které v celém tvaru díla byly ikonickým indexem. Celkově ikonické symboly znamenaly Milana v aktuálním životě. Zároveň byly ikonickým indexem pro průběh jeho současného života. **V dané situaci byl pro Milana zásadní význam obrazu – oproti výrazu jeho nosiče. Z hlediska transparentnosti se v jeho pojetí nosiče jednalo o maximální možnou výši.**

Oranžový tvar pro něj byl na vědomé úrovni pouze prostředkem – průhledným nosičem pro význam, pro symbol jeho samotného. Vizuální nosič byl přehlušen svým významem.

Ovšem vědomá úroveň prožívání obsahů myslí je podle psychoanalytické teorie pouze jedna ze tří. Dále se jedná o předvědomí a nevědomí, které: „...*obsahuje myšlenky, strachy, touhy, potlačené pudové impulzy a emočně bolestivé vzpomínky, které byly vytlačeny z vědomí, které však do určité míry ovlivňují myšlení člověka, jeho prožívání a chování. Pomocí některých technik mohou být určité části nevědomí přesunuty do vědomí.*“ (Hartlová; Hartl 2010)

Protože je v současné době plně přijímán a nezpochybňován fakt, že mezi výtvarnou produkcí a aktuálním psychickým stavem jedince (kognitivním i afektivním) je zřejmá spojitost, potom je korektní úvaha, že se v obraze spoluzobrazují různé vrstvy vědomí (srov. např. Simonová, Lhotová, Slavík atd.).

**Na základě těchto úvah a znalostí kontextu i ko-textu je možné vyslovit hypotézu:**

Milan z nějakého důvodu nechtěl vědomě a otevřeně mluvit o svém akutním problému (craving na alkohol). Ovšem vzhledem tomu, že tento problém byl akutní, stal se dynamickou součástí

Milana a následně se mu v díle objevil díky tomu, že Milan nevědomě zvolil reversibilní figuru, reversibilní nosič symbolu<sup>9</sup>. Pro Milana se na subjektivní vědomé úrovni jednalo o symbol s významem „Milan – to jsem já“, s maximální transparentností nosiče. Ovšem to, že nosič je objektivně reversibilní figura, mu umožnil na nevědomé úrovni vnést do figury další význam (láhev s alkoholem). Tento nevědomý význam byl ale pro Milana v dané situaci neviditelný.

Pokud tedy konkrétní situaci zobecníme, tak na základě znalostí o transparentnosti symbolu je možné napsat tezi – **pokud je v obraze objektivně použit reversibilní nosič pro různé možné významy, ale autor ho používá pouze jako transparentní pouze pro jeden význam, potom pro něj další významy tohoto nosiče v dané situaci nemusí být na vědomé úrovni přístupné**. Mohou být proto neviditelné. V tom okamžiku má slepou skvrnu před očima. A je možné, že daný význam skutečně nevidí. Ovšem ...

**Co umožní přiklonit se k jednomu nebo druhému významu díla?**

Abychom mohli dobře pochopit, jak a jaký význam přiřadíme nějakému výrazu (dílu), je nejprve nutné porozumět procesu rozhodování. Neboť přiřazení významu jako výsledek volby mezi možnostmi, to je akt rozhodování. „*Volba jednoho druhu odpovědi v dané situaci se popisuje jako rozhodování (decision-making, Platt 2002, Hastie 2001). Podobná definice říká, že jde o nereflexivní vazbu mezi senzorickými vstupy a chováním zahrnujícím interpretaci a volbu chování* (Leon a Shadlen 1998 in Koukolík 2006).

Obecně můžeme tento akt popsat tak, že se jedná o volbu mezi možnostmi, kde pro jednu se nakonec rozhodneme a následně se i podle ní chováme. A ve svém rozhodnutí a následném chování jsme tím stabilnější, čím více je tento akt provázen pocitem spokojenosti – tak je to správně. A právě pocit (ne)spokojenosti jako indikátor

našeho dalšího chování je teď v centru pozornosti.

**Jak je možné, že o výsledku významu díla, které mu přiřadí arteterapeut a které je tak zásadní pro další směřování v arteterapeutické procesu, rozhoduje něco tak subjektivního, jako je individuální pocit?**

Podle současné neurovědy (Damasio in Koukolík) je **rozhodování pojímáno jako proces, jehož výsledek je závislý na interakci somatických markerů (signálů)**. Lidské uvažování a rozhodování je závislé na mnoha úrovních neuronální činnosti. Některé z nich jsou nevědomé, jiné jsou vědomé. Vědomé, explicitně-kognitivní činnosti závisí na sensorických funkčních mapách, založených na činnosti „raných“ sensorických korových oblastí, tj. těch, kam přicházejí sensorické informace z čidel do mozku nejdříve. **Kognitivní operace bez ohledu na jejich obsah závisí na procesech, jako je: orientovaná pozornost, pracovní paměť a emoce lidí, množiny možností dané akce a znalosti o vyústění těchto možností.** Výsledek interakce těchto procesů je uložen v implicitní – nevědomé – podobě v korových oblastech vyššího řádu a v některých podkorových jádrech.

Tato naše implicitní znalost možných významů díla – v našem případě Milanova Těla – se může proměnit na explicitní (vědomou), ve formě

1. **motorických odpovědí různého druhu a složitosti.** Některé kombinace těchto odpovědí jsou částí emocí – nějak se cítím;
2. **mentálních obrazů (reprezentací, představ) – uvědomuji si své myšlenky a myšlenky o pocitech (uvědomuji si, že se nějak cítím, a jaký to má na mě vliv).**

Znalosti o možných výsledcích rozhodování uvedeného typu (implicitní a explicitní) lze rozdělit na

1. vrozené a získané implicitní znalosti ve vztahu k bioregulačním dějům, tělesným stavům a akcím, včetně těch, které se mohou stát explicitními

v podobě emocí. Znamená to, že člověk se nějak cítí na ose dobře/špatně ve vztahu k možným výsledkům rozhodování. Somatopsychicky člověk prožije a rozpozná „dobrý“ nebo „špatný tvar“ výsledku rozhodování a uchová tuto zkušenost v implicitní paměti.

2. znalosti faktů (např. pravidel a vztahů), akcí a jejich komplexů, které jsou explicitní obvykle v podobě mentálních obrazů – veškeré vědomé myšlenky a uvědomované pocity spojené s daným aktem rozhodování.
3. znalosti vztahů mezi 1. a 2. v relaci k individuální zkušenosti – člověk si umí vědomě představit (make-believe) různé možnosti/varianty řešení, včetně možného afektivního doprodu; je schopen procesu simulace. Člověk je schopen si na základě své individuální zkušenosti formulovat a představovat „hypotézy nabídnuté k ověření“.<sup>10</sup>
4. znalosti plynoucí z kategorizace objektů na 1., 2. a 3. – je schopen operacionalizace, pohybu mezi konkrétní situací a zobecněnými poznatky.

Pokud teorii somatických markerů, která vychází z teorie homeodynamické seberegulace organismu,<sup>11</sup> shrneme, potom můžeme napsat:

**Afektivní procesy různých úrovní jsou prvními a zásadními reakcemi na sensorické podněty a využívají k ní veškerou naši implicitní i explicitní zkušenost. Jsou spoluautory a aktivními účastníky našich uvědomovaných mentálních obrazů, které nám umožní simulovat možná řešení našeho rozhodování. A právě uvědomovaný pocit – to je dobře/to je špatně – je rozhodujícím aspektem, kam se naše rozhodnutí přikloní.**<sup>12</sup>

Autoři Slavík, Dyrtrtová, Lukavský docházejí k obdobným závěrům, ovšem z pozice estetických disciplín na základě návaznosti a rozpracování práce N. Goodmana o tvorbě významu uměleckého díla.

Podle N. Goodmana je **expres** jakýmsi druhým stupněm exemplifikace, protože je věcným vlastněním vlastnosti živoucího subjektu.<sup>13</sup> *Řekne-li tedy divák, že obraz je smutný, nemluví o smutku*

*obrazu-věci, ale o lidském smutku, který mu obraz připomíná. Smutek připisovaný obrazu tu významově splývá se smutkem zaznamenaným ve vlastní zkušenosti diváka. Tím se divák z místa neutrálního pozorovatele „ve třetí osobě“ přesouvá do zúčastněné pozice „první osoby“ konfrontované s postojem autora interpretovaným z díla.*<sup>14</sup> (Slavík; Dyrtrtová; Lukavský). Z tohoto přesunu potom vzniká napětí, které divák registruje na úrovni emocí, jež v něm dílo probouzí.

Když se vrátíme k výpovědi Milana o Tělu:

*„To oranžový, to je můj tělo. To nahoře, to je moje hlava, přes tělo – ten pás, to je řeka času a krabice dole v břiše, to je to všechno ve mně, co je tam schované a usazené. Zase začínám ztrácet víru, že to někdy vyjde ven.“*

V našem případě výraz Milanova díla exemplifikuje i lidskou figuru i dekorativní láhev s nápojem v kompozici, která celkově – díky své barevnosti, dynamice a uzavřené krabici – působí chaoticky, smutně, napjatě a se skrytým tajemstvím. Na úrovni exprese to tedy jsou vlastnosti, které Milan připsal této figuře/láhvi. V pozici diváka-arteterapeuta je možné asociovat: člověk – láhev s nápojem – smutek-chaos-napětí – tajemství – pocit viny – v láhvi je alkohol – problémy s alkoholem.

Jako arteterapeut na základě všech svých implicitních i explicitních zkušeností a aktuálního vlastního somatopsychického stavu prožívám, že Milanova interpretace díla **nemá „dost dobrý tvar“**. A slyším, že v našich významech díla je interpretační rozptyl.

Jeho výpověď je s asociačním řetězcem diváka shodná v tom, že se v obrazy jedná o člověka, tajemství, chaos, napětí, smutek.. Milanovi v ní ale chybí vše kolem láhve s alkoholem.

Vysvětlení tohoto významného interpretačního rozptylu<sup>15</sup> k jednomu a témuž dílu, podle autorů Slavíka, Dyrtrtové a Lukavského (2009), poskytuje pojem **impres**. *„Impresí neboli dojmem a s ním spjatým prožitkem z díla je završena expresivita obrazu ve vztahu k jeho divákovi. Impresi můžeme schematicky zapsat jako konfrontaci dvou výrazů – určité složky*

*výrazové struktury díla (A) a k ní připisovanému výrazu diváka (B): A↔B. Ze schématu vyplývá, že impres je sdělitelná jen v podobě výrazové re-konstrukce uměleckého díla ze strany diváka.*<sup>16</sup> (Slavík; Dyrtrtová; Lukavský 2009)

Rozdíl v impresi díla a následné interpretaci díla (asociačnímu a interpretačnímu řetězci) je tedy dán nejenom tím, jakou osobní zkušenost má divák s daným vizuálním výrazem. Stejnou měrou hraje roli (ne)uvědomované logické kontexty možných významů, které vyplývají z viděného ko-textu, afektivní procesy – opět uvědomované i neuvědomované, kterými divák reaguje na dílo. A v neposlední řadě velice záleží i na tom, co je divák schopen „vidět“, tj. jakou má vizuální rozlišovací úroveň. (Zde je důležité si uvědomit, že divákem díla je i samotný autor díla, pokud už zaujal potřebnou míru distance od procesu tvorby, takže je schopen reflexe a interpretace díla.)

**Pokud bychom hledali zjednodušení definice impres, potom se jedná o celkový dojem z díla, který má základní charakteristiku: vzhledem k tomu, že je tvořen individuální jedinečnou zkušeností diváka, nenajdeme nikde dvě absolutně identické impres k jednomu dílu u dvou různých lidí, tak jako nenajdeme dvoje absolutně shodné papilární rýhy od dvou různých lidí.**

Dané pojetí je ve shodě i s Kulkou: *„Při dekódování znaku směrem od ikonu přes index k symbolu se zvyšuje míra subjektivnosti významu.“*

Základním rozdílem mezi Milanem a arteterapeutem/divákem je různá míra somatopsychické distance od díla a tvorby a také různé pojetí dekódování významu.

Arteterapeut není v díle zanořen a je schopen (musí být schopen) různých modů dekódování. Dílo čte jak na úrovni čistého ikonu, tak na úrovni ikonického symbolu. Milan – přestože i on používá mod dekódování díla jako ikonický symbol, ukončuje svou výpověď o významu díla na úrovni symbolu. Na základě našich znalostí o transparentnosti nosiče znaku v případě symbolu však víme, že nemusí být schopen vidět i jiné možné významy reversibilní figury.

**Což je nakonec posledním lo-gickým kontextem, díky němuž arteterapeut volí na úrovni impres – celkového dojmu z díla, sestaveného všemi vlastními individuálními implicitními i explicitními zkušenostmi a doprovázeného „dobrým pocitem“ , že reversibilní figura Těla MŮŽE být i lahví.**

Zbývá k zodpovězení poslední otázka.

**Jak s daným rozhodnutím a přiřazeným významem k dílu následně pracovat?**

Z předchozí kapitoly vyplývá , že větší či menší interpretační rozptyl u dvou různých diváků v impresi a ve výsledném přijatém významu díla je přirozeným stavem.

V případě Milanova Těla byl tento rozptyl veliký a terapeuticky závažný. A byl to názor proti názoru. Nám, jako arteterapeutovi, v následném terapeutickém procesu nepomůže samotné vědění, že „daný obraz vypovídá o tomto“. My potřebujeme zjistit, zda je naše interpretace významu správná. Stále je zde možnost, že jsme došli k chybnému závěru – naše interpretace je přece POUZE MOŽNOST VÝZNAMU, byť díky rozsahu profesionální arteterapeutické zkušenosti zvyšujeme její pravděpodobnost.

Je to pouze Milanova reakce, jakým způsobem přijme či nepřijme interpretační rozdíly ve významu a jak se následně zachová, díky níž si můžeme ověřit, jak moc blízko jsme se ocitli pravděpodobnému významu a jak moc je toto naše poznání v daném případě pro klienta významné. A tudíž významné i pro další směřování v terapeutickém procesu.

Milan uslyšel interpretační rozptyl ve skupinové reflexi na konci arteterapeutické sesse. Jeden ze skupinových kolegů Milanovi spontánně řekl, že v obraze vidí láhev s rumem. Vzhledem k tomu, že kolega byl také léčený alkoholem, bylo možné připustit, že je to pouze jeho projekce, a Milan tak také účastníků skupiny nad Milanovým dílem se týkala i viditelných argumentů v díle, proč je možné v dané figuře vidět jak postavu, tak láhev.

Milan nakonec připustil, že to láhev může být. A pak začal mluvit o své obtížné situaci a svých chutích. Uzavřel svou reflexi tím, že ze všeho nejvíce z celého průběhu procesu v ateliéru byl překvapený, že tam namaloval láhev a vůbec o tom nevěděl.

Aby mohl Milan objevit nevědomý obsah, potřeboval uvidět (re-konstruovat) nosič (výraz díla) tak, aby přestal být pouze transparentní pro Milanův symbolický význam. Pomohly mu částečná časová distance od díla a tvorby v průběhu závěrečné reflexe a slyšený interpretační rozptyl o významu. Ten vznikl díky rozdílným významům, které viděl ve svém díle on a jeho kolegové, kteří v Tělu rozpoznávali jak člověka, tak láhev s alkoholem.

**Závěr**

V okamžiku, kdy přijmeme, že **arteterapeutův výsledek arteterapeutické psychodiagnostiky spontánního výtvarného výrazu je pouze MOŽNOST a velmi SUBJEKTIVNÍ VÝSLEDEK, byť s vysokou pravděpodobností přiblížení se k objektivnímu významu díla**, nutně musíme zvolit velmi opatrný postup v další terapeutické práci.

**Naše poznání z díla je nutné prověřovat celkovou terapeutickou spoluprací a komunikací s klientem, je nutné ho prověřovat vždy s odbornými znalostmi, které se vážou k jeho onemocnění a je nutné si náš další postup reflektovat.** Ať už sebereflexí nebo supervizí.

Neboť nejhrubší chybou je zmanipulování klienta do falešného nebo formálního přijetí významu. Kde my jako arteterapeuti sice „zvíťzíme“, ovšem takovýmto aktem jsme vzali sobě i klientovi možnost svobodně význam přijmout, či ho přímo objevit.

**Poznámky**

<sup>1</sup> I když i v kontextu psychodiagnostické relevantnosti projektivních testů probíhá dynamická diskuze v odborném psychologickém fóru – viz např. text R. Bahboucha <http://www.psychodiagnostika.cz/index.php?akce=validita>

<sup>2</sup> Význam ve smyslu „obsahu díla“. Další velmi důležitou diagnosticky vypovídající hodnotou díla je styl díla, ve kterém je utvářeno. Blíže viz Lhotová 2009.

<sup>3</sup> V dané části textu vycházím z textů N. Goodmana (1996), J. Kulky (2008), textu autorů J. Slavíka; K. Dyrtrtové; J. Lukavského (2009), A. Damasia (2003).

<sup>4</sup> Goodman 1996, s. 19–28.

<sup>5</sup> Viz základní teze textu.

<sup>6</sup> Milan navštěvoval ateliér již několikrát měsíc a realistické (byť naivní) nebo stylizované výtvarné vyjadřování bylo zcela na jeho volbě. Ani abstrakce, ani výrazná stylizace, ani naivní realismus nebyly jeho jediným možným vyjadřovacím prostředkem.

<sup>7</sup> Z důvodů omezení textu budeme dále analyzovat pouze figuru pro tělo.

<sup>8</sup> Bohužel nedisponuji ukázkou z vlastního archivu pro tento konkrétní kontext.

<sup>9</sup> V tomhle okamžiku by bylo spekulativní 100% rozhodnout, zda se jednalo o akci Milanova podvědomí, protože chtěl a potřeboval tento problém vnést do terapie, anebo zda by se tato figura objevila i tehdy, pokud by nebyl pozitivně orientován na úzdruhu, a tudíž i hledání pomoci v kritickém okamžiku terapie. Proto lze s jistotou konstatovat akorát to, že se jednalo o velmi intenzivní součást Milanova akutního psychického stavu, takže se dané téma objevilo v realitě. Podobně jako sny, když nám přináší informace z nevědomí.

<sup>10</sup> Srovnání teorie simulace (theory of mental simulation), „teorii teorie“ (theory of theory), která navazuje na simulační teorii v tom, že tvrdí, že samotná simulace („to be in your shoes“) nestačí, nutné jsou i „teoretizující“ hypotézy o chování jiného subjektu. – Currie, G.; Ravenscroft, I. *Recreative Minds. Imagination in Philosophy and Psychology*. New York: Oxford University Press, 2002. ISBN 0-19-823809-6, s. 49–70.

<sup>11</sup> Viz Damasio, Koukolík aj.

<sup>12</sup> Samozřejmě, že v tomto okamžiku rozhodnutí, zda bude či nebude sebe-destruktivní, záleží na tom, jakou má jedinec zkušenost s pojetím toho, co je dobré, co zlé, co je konstruktivní, co je sebe-destruktivní. Stejně tak extrémní podmínky rozhodování jsou schopny kvalitativně významně ovlivnit pojetí dobrého/zlého, že člověk vědomě popře pocity a jedná pro sebe neprospěšně.

<sup>13</sup> Goodman 2007, s. 54–55.

<sup>14</sup> Srov. Searle 2004, s. 67–68.

<sup>15</sup> „Interpretační rozptyl je míra rozdílnosti (variability) individuálních výkladů díla a postojů k němu (rozložených na škále realizovaných možností). Interpretační rozptyl je nulový, pokud se všechny interpretace anebo postoje v příslušném populačním vzorku

shodují. Maximální interpretační rozptyl nastává tehdy, jestliže se mezi interpretacemi nebo postoji nenajde žádná shoda. Se vzrůstající hodnotou interpretačního rozptylu se dá očekávat i rostoucí pravděpodobnost sociokognitivních konfliktů, které dílo vyvolá. Je totiž jasné, že čím větší rozdíly budou panovat mezi diváckými interpretacemi anebo postoji, tím snáz vzniknou polemiky a dohadování o významech nebo hodnotách díla.“ (Slavík; Dyrtrtová; Lukavský 2009)

<sup>16</sup> Srov. Doležel 2003, s. 200–202 aj., Slavík 2001, s. 177–205.

#### Literatura

CURRIE, G.; RAVENSCROFT, I. *Recreative Minds. Imagination in Philosophy and Psychology*. New York : Oxford University Press, 2002. ISBN 0-19-823809-6, s. 49–70.

DAMASIO, A. *Hledání Spinozy, radost, strast a citový mozek*. 1.vydání, 2003. Praha : Dybbuk, 2004. ISBN 80-903001-9-7.

DYTRTOVÁ, K.; LUKAVSKÝ, J.; SLAVÍK, J. Vidět, tvořit a vědět aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. O komunikačním zprostředkování vzdělávacího obsahu. *Výtvarná výchova*, 2009, 49, č. 1, s. 11–17. RS 5096, ISSN 1210-3691.

GOODMAN, N. *Způsoby světá-tvorby*. Bratislava : Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3.

GOODMAN, N. *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

ECO, E. *Meze interpretace*. Praha : Karolinum, 2004, s. 231. ISBN 80-246-0740-9.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha : vydání čtvrté, v Portálu první, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

KOMZÁKOVÁ, M. *Vidět, vědět...a(po)cítit*. 2. část. *Výtvarná výchova*, 2010, 50, č. 2, s. 3–6, RS 5096, ISSN 12-10-3691.

#### O autorce:

PhDr. Martina Komzáková vystudovala na Pedagogické fakultě UK v Praze výtvarnou výchovu a poté dvouoborovou psychologii na Filozofické fakultě téže univerzity. Pracovala 12 let jako psychoterapeutka/arteterapeutka v oblasti krizové intervence a terapie závislostí. V současné době působí jako odborná asistentka na katedře výtvarné kultury na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni.

martkom@kvk.zcu.cz

KOMZÁKOVÁ, M. Tvůrčí proces a výtvarné dílo v arteterapii. In Komzáková, M.; Slavík, J. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*. Praha : PedF UK, 2009, s. 318. ISBN 978-80-7290-415-0.

KOUKOLÍK, F. *Sociální mozek*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1242-9.

KULKA, J. *Psychologie umění*. 2. vyd. Praha : Grada, 2008, 440 s. ISBN 978-80-247-2329-7.

KYZOUR, M. K úvodu do interpretace. *Arteterapie (časopis České arteterapeutické asociace)*, 2005, 3, č. 9 (březen), s. 5–11. ISSN 1214-4460.

LHOTOVÁ, M. Vývoj výtvarné tvorby a změn v obtížích klienta v průběhu arteterapie. In Komzáková, M.; Slavík, J. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*. Praha : PedF UK, 2009, s. 318. ISBN 978-80-7290-415-0.

PEREGRIN, J. *Význam a struktura*. Praha : OIKUMENÉ, 1999. ISBN 80-86005-93-3.

QUINE, W. V. O. *Od stimulu k vědě*. Praha : Filosofia, 2002. ISBN 80-7007-157-5.

SIMON, M. *Psychopatologia expresji*. In TYSKIEWICZ, M. Warszawa : Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987, s. 37.

SIMON, R.M.: *The Symbolism of Style (Art as Therapy)*. London and New York : Tavistock/Routledge, 1992. ISBN 0-415-04130-9.

SLAVÍK, J. Výtvarný výraz – nástroj arteterapie. *Arteterapie (časopis České arteterapeutické asociace)*, 2006, 4, č. 12 (prosinec), s. 7–19. ISSN 1214-4460.

VANČÁT, J. Komunikační strategie výtvarného umění z pohledu výtvarné výchovy. In HORÁČEK, R.; ZÁLEŠÁK, J. *Veřejnost a kouzlo vizuality*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 15–18. ISBN 978-80-210-4722-8.

Barevná obrazová příloha k článku

#### INTEGRACE VE VÍCE VRSTVÁCH – BEIT BERL COLLEGE, IZRAEL



Hamidrasha School of Art. Z atelieru



Kampus Hamidrasha School of Art



Hamidrasha School of Art. V atelieru



Hamidrasha School of Art. Dílna



Um el-Fahen



Muzeum of Modern Art, Tel Aviv.  
Nové křídlo, otevřené v r. 2011



Barevná obrazová příloha k článku  
ROLE ARTETERAPEUTA V PSYCHODIAGNOSTICKÉM PROCESU SPONTÁNNÍHO VÝTVARNÉHO VÝRAZU



Obr. 1 Tělo. Malba klienta v arteterapeutickém atelieru

Obr. 2 Rufino Tamayo: Stojící postava, 1977



Obr. 3 Paul Klee: Herecká maska, 1924



Obr. 4  
Ivana Tichá, 5 let,  
tisk z koláže  
(z výtvarné soutěže Lidice)



Obr. 5 Karafa, fotografie



Obr. 6 Paul Cézanne: Zátiší, 1890

Barevná obrazová příloha k článku  
ZASTAVENÍ NAD JEDNOU KNIHOU A NEJEN NAD NÍ



Obr. 1 J. H. Kocman: The Raven, disperzní kniha, 1979



Obr. 2 J. H. Kocman: Kniha o mracích,  
chromatografická kniha, 1988



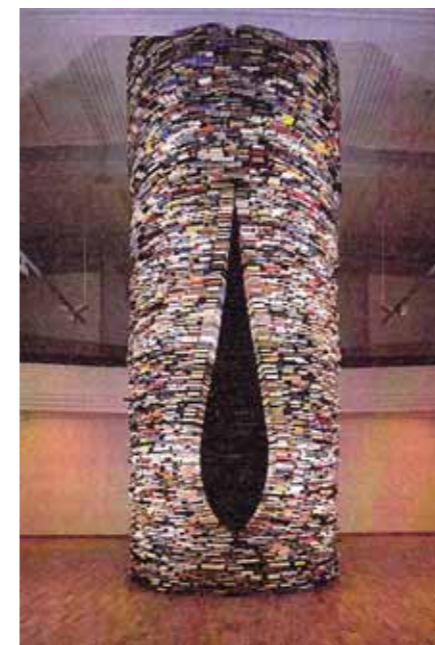
Obr. 3 Guy Laramée: Knihy-hory, 2011



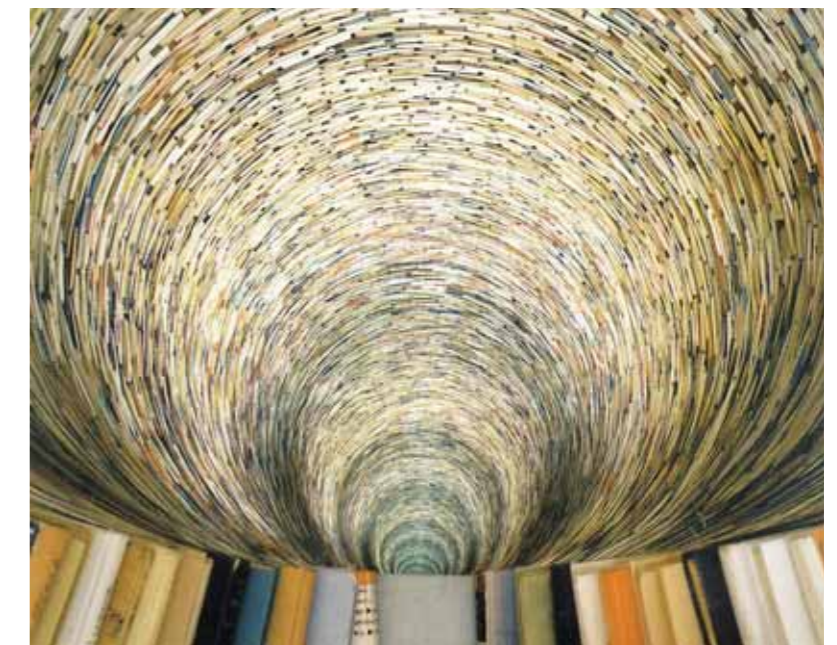
Obr. 4 Guy Laramée: Bible, 2009



Obr. 5 Guy Laramée: Instalace, 2011



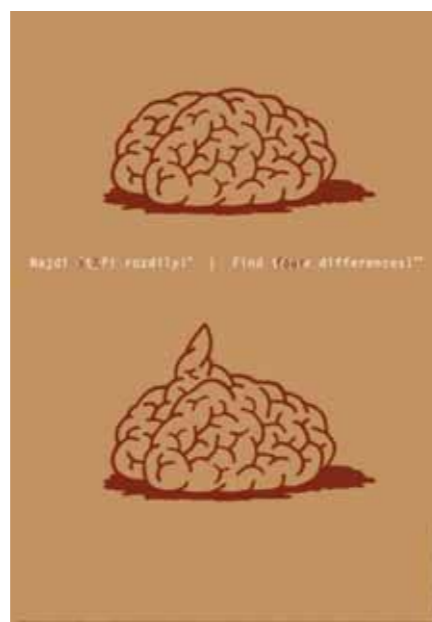
Obr. 6 Matej Krén: Idiom, objekt, 1998,  
Městská knihovna v Praze, výška asi 450 cm



Obr. 7 Matej Krén: Idiom, detail



Obr. 8 P. Beneš: Australia, autor. plakát, 1999



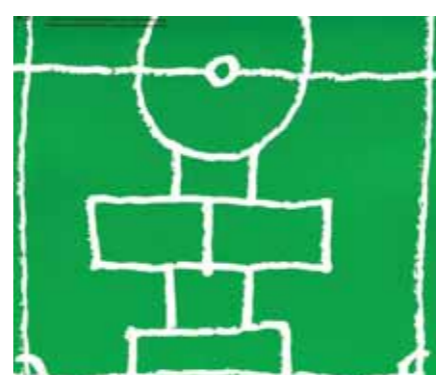
Obr. 9 P. Beneš: Myšlenka nesmrdí, autor. plakát, 2001



Obr. 10 P. Beneš: iPlod, autor. plakát, 2007



Obr. 11 P. Beneš: plakáty, jejichž výřezy jsou součástí knihy ODZADU



Obr. 12 P. Beneš: Kdo neskáče, autor. plakát (výřez), 2007



Obr. 13 P. Beneš: Lovci mamutů, výstavní plakát (výřez), 2006

## POROVNÁNÍ ČESKÉHO A NĚMECKÉHO KURIKULA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ: PODNĚTY PRO TEORII I PRAXI

Comparison of Czech and German curriculum in art education: suggestions for theory and practice

Recenze

Jan Slavík

Anotace:

Recenze je věnována knize Věry Uhl Skřivanové *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a v Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií* (Brno 2011). Publikace je založena na komparativním výzkumu, který srovnává kurikulum a současnou praxi výtvarné výchovy v České republice a Německu.

Abstract:

This review article is devoted to the publication of Věra Uhl Skřivanová *The concept of educational objectives in the Czech Republic and Germany or artistic-pedagogical interpretation of curriculum documents in Czech and Bavarian grammar schools* (Brno 2011). The publication is based on comparative research on curriculum and current practice of art education in the Czech Republic and Germany.

UHL SKŘIVANOVÁ, V.: *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a v Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno : nakl. Paido, 2011, 246 s. ISBN 978-80-210-7315-228-4.

Kurikulární dokumenty ve výtvarné výchově bývají spojeny s ambivalencemi. Jak u nás ukázaly nedávné výzkumy Brücknerové<sup>1</sup> anebo autorského týmu, zaměřeného na českou kurikulární reformu,<sup>2</sup> čeští učitelé výtvarné výchovy se k programovým textům kurikula chovají zdrženlivě. Na druhé straně není pochyb o tom, že všeobecně vzdělávací obor musí mít svůj závazný program na úrovni státu, školy i školní třídy, a stěží by se ve vzdělávací praxi našel někdo, kdo by o tom pochyboval. Zařazení do státního kurikula je legislativní podmínkou existence vzdělávacího oboru a je i potvrzením jeho kulturní legitimacy v systému vzdělávání.

Ústřední role státních kurikulárních dokumentů ve spojení s jistou odtážitostí, která je provází ve školní praxi, z nich činí důležité téma pro výzkum. Jeho závažnost vzrůstá, jestliže není omezen jenom na českou vzdělávací realitu a pohlíží i za hranice naší republiky. To platí i pro knihu, jejíž recenzi uvádíme na následujících řádcích.

Její autorka Věra Uhl Skřivanová se zaměřila na srovnávací analýzu kurikula



Obálka knihy Věry Uhl Skřivanové

výtvarné výchovy ve dvou sousedících zemích Evropské unie, majících úzce provázanou kulturní tradici: v České republice a v Německu, s důrazem na Bavorsko jako příhraniční oblast. Stěží by se u nás i u našich německých sousedů našel odborník vybavenější pro tento úkol: Uhl Skřivanová jak při teoretické práci, tak ve vzdělávací praxi i v osobním životě se již více let pohybuje mezi oběma jmenovanými zeměmi, a v okruhu své působnosti usiluje o dorozumění mezi nimi – bez frází a velkých slov, ale o to přesvědčivěji a účinněji.

Odborné zaměření publikace Věry Uhl Skřivanové spadá do okruhu srovnávací (komparativní) pedagogiky, která si klade za cíl zkoumat a rozvíjet kurikulum na základě srovnávání jeho podob v různých zemích. Pro českou výtvarnou výchovu je toto zaměření cenné již tím, že komparativní práce jsou v našem oboru doposud výjimečné.

Autorka v úvodu svého textu krátce seznamuje čtenáře s komparativní pedagogikou a poukazuje na její současné trendy, mimo jiné na příklon k „produkci takových poznatků, které nemají jen teoretickou povahu, ale vysvětlují konkrétní praktické záležitosti“ (Uhl Skřivanová 2011, s. 12). K tomu směřuje i recenzovaná publikace. Uhl Skřivanová v ní důsledně propojuje porovnání kurikulárních dokumentů s výzkumnými poznatky z reálné praxe výtvarné výchovy v českých a německých gymnáziích.

Výzkum pečlivě respektuje terminologii oboru jak v oblasti teoretické, tak kurikulárně-normativní (Rámcový vzdělávací program) a sleduje vztahy mezi makroúrovňí komparativního zobrazení a mikroúrovňí realizační praxe kurikula. Uhl Skřivanová se neomezuje – jak bývá v pracích podobného typu časté – pouze na srovnávání obecných složek vzdělávacího systému, ale cíleně usiluje o postizení celé řady didaktických



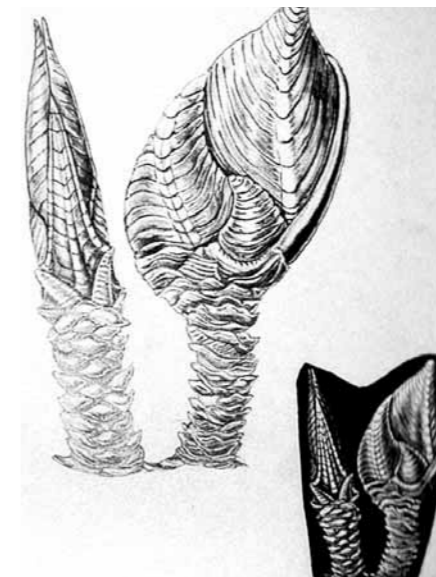
Koláž odlišných kultur



Autoportrét



Fantazijní stvoření



Studie organické přírody

proměnných, přímo spjatých s výukou na českých a bavorských gymnáziích: způsoby realizace kurikula, metodika evaluace nebo autoevaluace, učitelovo pojetí výuky (osobní teorie), problematika dosahování klíčových a oborových kompetencí ad.

Východiskem pro komparaci kurikulárních přístupů v recenzované publikaci je kritická analýza pojmu „kompetence“. Autorka se přitom nezaměřila jen na nejobecnější úroveň, tj. na klíčové kompetence, ale rozpracovala systém dílčích oborových kompetencí v jejich vztazích ke kompetencím klíčovým. Takto vytvořený terminologický aparát je pevným základem pro komparaci (Uhl Skřivanová 2011, s. 19). Při promyšlení a vytváření terminologie se autorka opírala též o znalost historického kontextu: celá třetí kapitola je věnována vývoji německé pedagogiky umění od 50. let do současnosti (Uhl Skřivanová 2011, s. 21–30).

Na historický exkurz navazuje podrobný popis a porovnání současného stavu různých vzdělávacích systémů jednotlivých spolkových zemí Německa, včetně celoněmeckých vzdělávacích standardů a rozboru učebních plánů pro předmět Umění na gymnáziích ve spolkových zemích Berlín, Sasko a Bavorsko. Zvláštní pozornost je věnována překladu německé terminologie pro kontext české vzdělávací teorie i praxe. Již z toho je zřejmá důkladnost, s níž autorka přistupuje k analýze.

V další části díla se V. Uhl Skřivanová věnuje komparaci kurikulárních dokumentů a cílových kategorií vzdělávání pro gymnázia v České republice a v Bavorsku (Uhl Skřivanová 2011, s. 55–86). Cílem je vystihnout shody a rozdíly mezi očekávanými výstupy v českých a bavorských kurikulárních programech výtvarné výchovy. Autorka zde použila svou originální metodiku srovnávací analýzy, která je založena na postupné operacionalizaci obecnějších termínů. Od určité úrovně operacionalizace se terminologie natolik přimyká k praktickým činnostem, že je tím umožněno zdůvodněné sdružování pojmů z odlišných kurikulárních systémů (Uhl Skřivanová 2011, s. 71n.).

Tato metodika usiluje o řešení neobtížnějšího problému komparativní analýzy: propojování makro- a mikroúrovně kurikula, tj. úrovně obecných kurikulárních dokumentů s dokumenty na úrovni škol nebo tříd a s kurikulem realizovaným v praxi. K tomu Uhl Skřivanová využívá velmi náročný, ale zřejmě také nejkorektnější postup: od obecných cílových kategorií ke vzdělávací praxi a nazpět, na základě pojmových „uzlů“ – oborových kompetencí – a s oporou v záznamech hospitačních protokolů z výzkumu reálných vyučovacích hodin. Takto připravený materiál se pak stává podkladem pro pedagogicko-didaktickou komparaci kurikula z obou sledovaných regionů.

V závěru provedené komparativní analýzy autorka mimo jiné konstatuje,

že ve srovnání s bavorským Učebním plánem je v programu české výtvarné výchovy položen větší důraz na personální kompetence, naopak v bavorském přístupu se oproti českému relativně více prosazují kompetence z oblasti výtvarné produkce (Uhl Skřivanová 2011, s. 85).

K ověření výsledků obsahové komparace kurikulárních dokumentů autorka použila empirický výzkum v praxi výtvarné výchovy v českých a bavorských gymnáziích. I v tomto případě vypracovala svůj originální přístup k metodice porovnávání poznatků z praxe, který je dobře využitelný jak v dalších komparativních výzkumech v oboru, tak mimo jeho rámec (Uhl Skřivanová 2011, s. 108n.). Ke srovnávání jsou využity základní analytické jednotky a jednotky interpretačního kontextu, takže v důsledku se jedná o velmi náročný a podrobný proces, bytelně zakotvený ve vzdělávací praxi.

Z hlediska badatelské korektnosti je rozhodující, že tvrzení, která autorka při komparaci formuluje, jsou podložena pečlivou a náročnou analytickou prací, takže závěry lze zpětně kontrolovat na všech použitých úrovních zobenění. Takto navržená metodika má průkaznou heuristickou i aplikační hodnotu.

Při popisu výsledků autorka mimo jiné konstatuje, že v českých gymnáziích se bohatěji uplatňují kombinované a experimentální techniky, zatímco v bavorských jsou relativně – ve srovnání s českými – více využívány digitální

obrazy, a také náročnější tradiční výtvarné techniky (práce se dřevem, textilem). Rozsáhlejší využívání moderních ICT technologií však není příliš časté ani na české, ani na bavorské straně (Uhl Skřivanová 2011, s. 175).

Další z odlišností se týká mezioborových témat, která jsou v českých gymnáziích častější a mnohdy zasahují za hranice umělecké oblasti, zatímco v gymnáziích bavorských naopak setrvávají uvnitř sféry umění (Uhl Skřivanová 2011, s. 120n.). Za jednu ze společných příčin těchto rozdílů autorka pokládá odlišnou profesní přípravu a pedagogické přesvědčení gymnaziálních učitelů v obou zemích. Zatímco bavorští učitelé jsou připravováni na uměleckých vysokých školách a v jediném oboru, čeští učitelé mívají dvouoborovou aprobaci a nejsou zaměřeni výhradně na jediný obor.

S těmito obecnějšími poznatky Uhl Skřivanová přistupuje k podrobnému srovnávání mezi skupinou českých a skupinou bavorských učitelů gymnázií. Při srovnávání různých pojetí vyučování využívá klasifikace K. Brücknerové (2011). Ke komparaci byla kromě pozorování ve výuce a rozhovorů s učiteli použita metoda dotazníku, která mimo jiné zjišťovala hodnotové preference učitelů v oblasti umění (Uhl Skřivanová 2011, s. 158). Tyto preference se v některých směrech u českých a bavorských učitelů překrývají, ale vykazují také zřejmé rozdíly; na bavorské straně

autorka konstatuje větší zřetel k tradičním hodnotám.

V závěru své publikace Uhl Skřivanová poukazuje na řadu shod mezi českým a bavorským kurikulem výtvarné výchovy, ale popisuje i rozdíly v důzřezech na některé aspekty kurikula. Bavorské kurikulum je podle tohoto rozboru více orientované přímo do umělecké tvůrčí oblasti. Jeho praxe je koncepčně méně rozrůzněná než na české straně, kde je tematika pestřejší a v osobním učitelském pojetí více diferencovaná (Uhl Skřivanová 2011, s. 175).

Díky výše popsanému velmi důkladnému a informačně nasycenému postupu čtenář v recenzované publikaci nachází řadu důležitých i důvěryhodných informací. Autorka čtenáři nevnucuje své hodnocení, poukazuje spíše na frekvence a kvality jevů ve sledované kategorii. Samotné zaměření publikace je přínosné rozpracováním badatelského směru, který je velmi důležitý pro současný vývoj oboru výtvarná výchova a u nás je doposud málo využívaný. Kromě toho zasazuje výtvarnou výchovu do širších pedagogických souvislostí a nabízí metodické nástroje využitelné i v jiných vzdělávacích

oborech. Zvláštním přínosem publikace je propojování mikro- a makroúrovně výzkumného záběru.

V neposlední řadě je vhodné vyzdvihnout kulturní a politický přínos publikace. Autorka v Úvodu (Uhl Skřivanová 2011, s. 9) zdůrazňuje své krédo: ke skutečné funkční výměně informací mezi různými vzdělávacími systémy, ať již charakteru vědního, teoretického či praktického, nebo k navázání spolupráce nemůže dojít, jestliže se aktéři neseznámí s kontextem odlišného vzdělávacího systému, jeho oborového myšlení a teorie. K překonání tohoto nedostatku ve vztahu k německé výtvarné pedagogice dílo Uhl Skřivanové přispělo velkou měrou a nabízí plodná východiska pro spolupráci českých a německých výtvarných pedagogů.

Kniha Věry Uhl Skřivanové je svým obsahem i sdělnou formou přitažlivá a podnětná pro velký okruh čtenářů. Je určena odborníkům z oblastí komparativní pedagogiky, kurikulárních studií, pedagogiky umění, ale také běžným učitelům, kteří v knize naleznou množství příkladů konkrétních výtvarných úkolů ze školní praxe.

#### Poznámky:

<sup>1</sup> BRÜCKNEROVÁ, K. Skici ze současné estetické výchovy. Brno : Masarykova univerzita, 2011.

<sup>2</sup> SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.; HAJDUŠKOVÁ, L. Případové studie: Výtvarná výchova a kurikulární reforma – změna, nebo pokračování tradice oboru? In PÍŠOVÁ, M. a kol. Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011, s. 202–241.

#### O autorovi:

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., vyučuje na katedře výtvarné kultury ZČU v Plzni. Specializuje se na transdisciplinární didaktiku se zaměřením na umělecké obory ve všeobecném vzdělávání.

slavikj@kvk.zcu.cz

# ZASTAVENÍ NAD JEDNOU KNIHOU A NEJEN NAD NÍ

About one book and little not only about her

Pavel Šamšula

Anotace:

Kniha Pavla Beneše ODZADU a malé zamyšlení nad knihou-objektem a knihou jako zdrojem informací.

Abstract:

A book by Pavel Beneš FROM BEHIND and a short reflection on the subject of a book as an object and a book as an information resource.

„Kniha pro mne představuje poslední citovou a rozumovou orientaci člověka. Kdyby odumřela kniha, začne odumírat rozum. Rozum je pro lidi největší požehnaní.“ (Arnošt Lustig 2 011)

Téměř rok se mi chce napsat o jedné knížce, ale vždy se mi přitom vybavují slova, která mi kdysi při náhodném setkání na zastávce tramvaje řekl prof. PhDr. Jiří Kraus, DrSc., tehdy ředitel Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR a taktéž prorektor naší Alma mater: „Současná komunikace se vyznačuje tím, že se pořád víc píše a mluví a pořád méně čte a poslouchá.“

Bylo ráno 12. ledna roku 2000, drobně mrholilo, na rohu Vodičkovy ulice a Václavského náměstí bylo lezavo a na chodníku to klouzala.

Což je sdělení, které má pro čtenáře nulovou informační hodnotu, čili jest informací redundantní, neboli v tomto smyslu nadbytečnou až zbytnou, nikoli ve významu jistíci. Ačkoli...

Stáli jsme na refýži před knihkupectvím Academia, z něhož jsem před chvílí vyšel chudší o pár stovek, a z něhož, jak jsem zahlédl, chvíli po mně vyšel i pan profesor. Což je pro čtenáře další zbytečné sdělení, jehož intelektuálně výživná hodnota je nižší než nutriční hodnota cukrové vaty, neb aproximuje k nule.

Smutnou pointou této ranní komunikace pak je, že i sdělení pana profesora mělo nejen pro něho, ale i pro mne informační přínos blížící se nule, protože jsem to – promiňte, pane profesore – věděl. A co huř: věděl jsem, že pan profesor tuší

nebo dokonce předpokládá, že to vím nebo alespoň tuším.

Potom přijela páně profesorova tramvaj č. 9 a já už jsem se nestačil ani zeptat, jakou knihu si pan profesor koupil, ba ani na to, zda ještě chodí hrát v pátek odpoledne stolní tenis. Což by mne informačně obohatilo aspoň o kousek přející závisti.

Vzdor tomu ve mně zůstal pocit, že jsme si s panem profesorem tu chvíli hezky povídali. Nebo, chcete-li, že jsme spolu, jak se dnes stále častěji říká, *komunikovali*.

Vím, že komunikace neznamená jakoukoli vzájemnou výměnu libovolných sdělení, ale vzájemnou výměnu informací, napomáhající k vytváření komunity – společenství, jak ostatně vyplývá z etymologie.

Tuším rovněž, že komunikace také není libovolná výměna jakýchkoli zpráv, ale že je – či spíše měla by být – transcendentní. Přesahováním. Přesahováním jednoho ke druhému. Přesahováním a dáváním. Ne atakováním, zasahováním, braním, omezováním a urážením, jak ilustrují tzv. diskuse v našich nejvyšších (i mnoha nižších) zastupitelských sborech.

A podobně jakákoli zpráva, jak víme, ještě není informací. Skutečná informace je pouze a jenom to, co je mne nebo druhého schopno *in-formovat*, vnitřně formovat, pozměnit, jsme-li ovšem (já, ty, on, ona, ono nebo my) vnitřní změny, tj. změny názorů, postojů, konání atd. schopni.

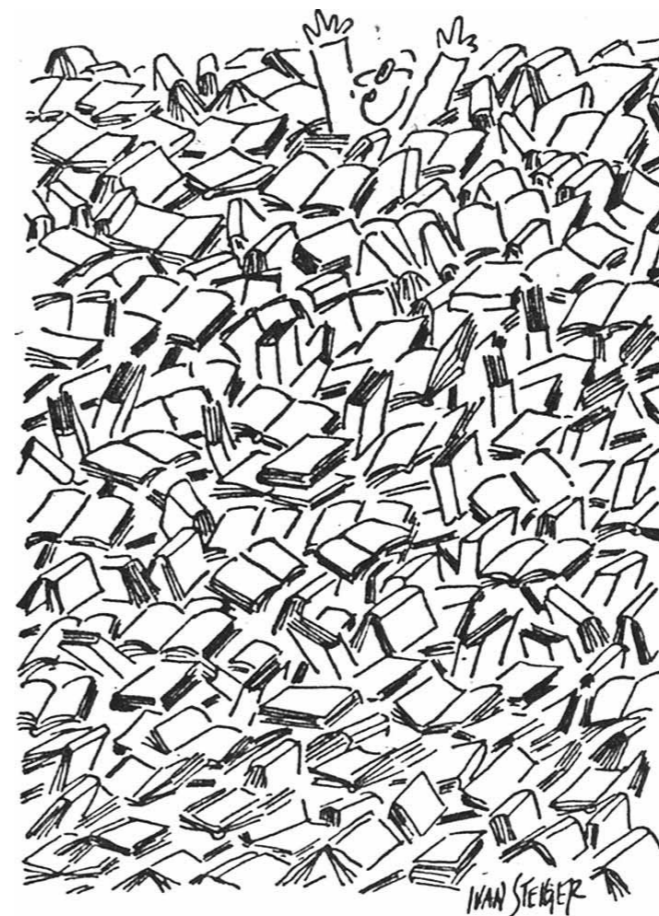
Z těchto důvodů bych se asi měl pokusit odpovédět čtenářům (a asi i sám

sobě) na otázku, jakou *in-formaci* přináší knížka, která leží na stole přede mnou a o níž se mi již nějakou dobu chce něco napsat.

Jenže: když tedy lidé nečtou to, co někdo napsal, proč by měli číst o tom, že někdo něco napsal? Zvláště, jde-li o výtvar tak obtížně zařaditelný, jaký leží přede mnou.

Vtírá se mi pro něj použít označení „autorská kniha“. Leč cosi ve mně se užití adjektiva *autorský* – *autorská* vzpírá. Snad proto, že se jím stále častěji označují i výtvoři nepůvodní, kompilované, ba snad i opsané, tedy plagiáty. (Laciné poznámky o tom, že za ně lze na některých fakultách některých států i soukromých univerzit a vysokých škol obdržet i neodejmutelné tituly, nechme pro tentokrát stranou či spíše příslušným orgánům a politickým stranám; prastará věta Bohumila Hrabala, vypůjčená z čistírny oděvů, platí stále, byť nefunguje: „Některé skvrny nelze vyčistit bez porušení podstaty látky...“)

Sousloví *autorská kniha* je dnes občas užíváno i pro výtvarná díla, artefakty, jež sice mají vnější podobu knihy a nesou určité informace, ale nejsou knihami v klasickém významu slova. Jako příklad lze uvést výtvarná díla, která u nás od sklonku 70. let minulého století vytvářel Jiří H. Kocman recyklací, lisováním, litím a transformováním papíru z jiných, většinou starých a poškozených knih do nových objektů. V nich zůstávalo zakleto cosi z původního sémantému knihy, která nebyla – jak přesně vystihl Igor Zhoř<sup>1</sup> – destruována, ale



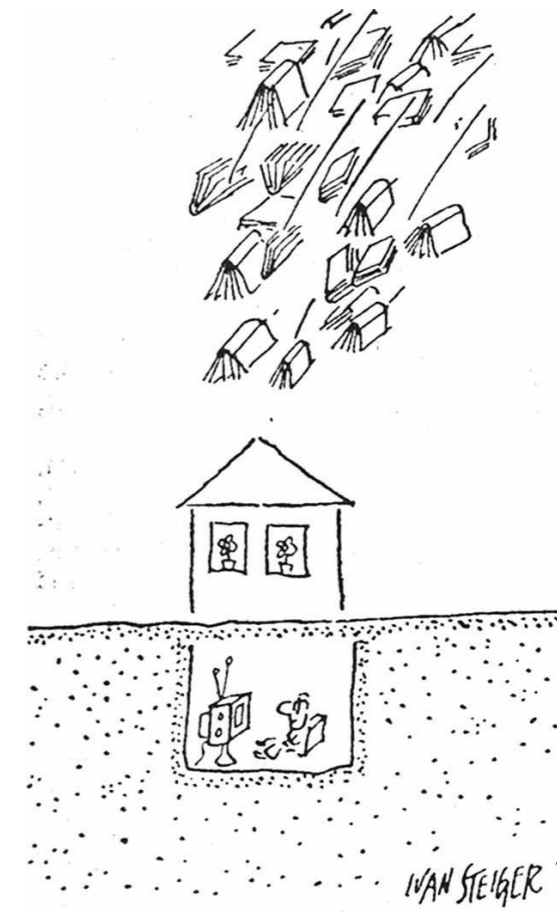
Obr. 1 Ivan Steiger, kresba, 1990

destruována (ZHOŘ 1992 – viz bar. příloha – obr. č. 1).

Kocman později začal vytvářet i knihy-objekty, jež neodkazovaly na sdělení literárních děl, ale vztahovaly se k prapůvodním, předliterárním přírodním fenoménům (viz bar. příloha – obr. č. 2).

V tomto ohledu mi jeho díla nedávno připomněla tvorba kanadského umělce – všeučelce Guy Laramée. Jeho objekty však nevznikají recyklací a novou strukturací starých knih jako zdrojů papírové hmoty, ale v podstatě sochařsko-řezbářskými postupy. Laramée vytváří ze starých slovníků a encyklopedií glaciální a mýtické krajiny, řazené do cyklů (*The great Wall, Biblos, The corved Books Landscapes*). Na svých webových stránkách autor píše: „*Chci horám nevyužívaných znalostí vrátit to, co skutečně jsou: hory. Hory a mraky jsou schopny vymazat všechno, co známe a co si myslíme, že jsme.*“ (viz bar. příloha – obr. č. 3 a 4)

Vytváří však i instalace, v nichž nejen reaguje na přemíru knižní produkce, ale jakoby se i nás ptal: „*Co děláte se starými knihami vy?*“ (viz bar. příloha – obr. č. 5)



Obr. 2 Ivan Steiger, kresba, 1992

Existují i výtvarné artefakty – objekty, tvořené z knih. Do nich lze vstupovat jako do domů či věží plných neznámých tajemství, jak to před časem prezentoval slovenský umělec Matej Krén (viz bar. příloha – obr. č. 6 a 7).

Dojem, že jsou podobné „věže“ chatrnou konstrukcí, hroící nás zavalit tíhou své prázdnoty, zažívám častěji v některých knižních super- či megamarketech – „palácích knih“, které se mne snaží agresivně umlácet, urvat a zavalit kýčovými přebaly všemožných jednobrdových „stylovů“ (viz obr. č. 1). Z podobných „mega-“ potom občas prchám do malých, tichých, i když poněkud zaprášených antikvariátů, abych v nich hledal něco, co nutně potřebuji k životu, byť většinou dost přesně nevím, co to vlastně je.

Připouštím však, že mnozí se již náletům nadprodukce tištěných knih úspěšně brání a ukryti před labyrintem světa konzumují literární předlohy z jejich TV adaptací bez rizika, že by v knihách našli třeba i jiné významy, než jaké jim – bez nároku na vynaložení jakékoli jejich duševní námahy – servírují množící se televizní kanály.<sup>2</sup> Ivan Steiger,

v Německu žijící český kreslíř, tohle ale vyjádřil přesně již před dvaceti lety (viz obr. č. 2).

„*Žili jsme tři miliony let v leších, tři tisíce let na polích, tři sta let v továrnách, ale jen třicet let žijeme s počítači.*“ Jacob Bronowski: *The Ascent of Man*. British Broadcasting, London 1973 (první vydání), česky: *Vzestup člověka*. Praha: Odeon, 1985.

Snad není náhodou, ale projevem anticipační potence umění, že se tyto knihy-objekty a objekty z knih vytvářené, začaly objevovat právě v době, kdy se stále častěji ozývají hlasy, tvrdící, že samotná existence knihy jako věci vyrobené ze svázaných, sešitých nebo lepených potíštěných papírů, je ohrožena existencí ba expanzí knih elektronických, čteček, tabletů a dalších vymožeností ICT. Občas se zdá, že spor mezi klasickou a elektronickou knihou je předem rozhodnut ve prospěch té druhé, podobně, jako se zdá být rozhodnut ještě před časem nerozhodný souboj mezi klasickou a digitální fotografií.

Mnozí, jako např. Jiří Olič, byli již před léty dokonce přesvědčeni, že „tradiční







soutěži o co nejučinnější brainwashing patří (zatím?) produkčním firmám, sídlícím většinou v U.S.A., a většinou jejich TV a filmových „adapataci“ starořeckých příběhů, bájí a mýtů. S léty pěstovaným autosadomasochismem si z nich občas v nejlépeším TV čase pustím několik minut, abych pak v posledním tažení nekřičel „Ó Spartáné, já spěchám od Thermopyl...“, ale volal svým kamarádkám a kamarádům učitelům dějepisu: „Ó kolegyně a kolegové, natočte to svým žákům, kteří to sledují s očima navrch hlavy, pusťte jim v hodině dějepisu kousek té „Biafry ducha“ a pak jim chvilku čtěte třeba Petiškovy *Starořecké báje a pověsti*...“

<sup>3</sup> Viz OLIČ 2000.

<sup>4</sup> Slovo „díky“ užívám zde samozřejmě ironicky namísto správného „vinou“, abych se „přiblížil“ slovníku redaktorů značné části tištěných i elektronických médií, podle nichž „díky faktu, že řidič měl v krvi více než tři promile alkoholu, zahynulo...“

<sup>5</sup> Úmyslně neuvádíme názvy výrobků ani jejich výrobců, abychom nedělali nedovolenou reklamu. Konstatujeme jen, že čtečky lze dnes zakoupit za ceny od zhruba tisíce korun a že ty kvalitnější z nich obsahují mj. i funkci překladače i přehrávače MP3 a jejich ceny se pohybují mezi třemi a čtyřmi tisíci korun. Ty dražší mají větší displej, jsou lehčí než typický paperbeck a tenčí než běžné magazíny. V cenách kolem 7 tisíc Kč nabízejí vedle možnosti změnit velikost čteného písma (pro prvňáčky a geronty) u některých titulů i hlasové přečítání (pro negramotné a řidiče), někdy navíc i v desítkách jazyků.

<sup>6</sup> Jen pro ilustraci: K. J. Erben: *Kytice* 49,-; *Maturitní otázky* 79,-; *Jak sbalit ženu* 149,-; *Muži, kteří nenávidí ženy* 199,-; vše nikoli v eurech, ale v Kč. Od té doby je evidentní, že bude možno *Sbalit ženu* za tři Erbenovy *Kytice*, kdežto koupit jí kytku vyjde často draž.

Výrobci i distributoři e-knih myslí však, na rozdíl o naší milované vlády, i na nepřilíš majetné vrstvy seniorů. Zatímco *Geriatric a gerontologie* vás vyjde na 1267,- Kč, lze e-titul obdobného obsahu a daleko srozumitelnější formy i viněty, nazvaný *Mládí v hajzlu*, pořídit za pouhých baťovských 99,-Kč, kdežto dobrá rada s názvem *Starým láskám nevolej je* za Kč 155,-.

Zcela bezkonkurenční zatím je v této oblasti *Maryša bratří Mrštíků* za 19,-Kč. Ta navíc nabízí rychlejší řešení státního deficitu na penzijním fondu, který jistý bývalý předseda české vlády „odklonil“ v roce 1993 z důchodového účtu do státního rozpočtu, aby jím ucpal díru po *čórcce*, zvané privatizace. Propisovačka na tu díru dodnes nestačí. Leč o panu ještě prezidentovi

po všech těch hrůzných atentátech už ani slovo. Ale nekupte to kafe, když k němu třeba zanedlouho budou jako DÁREK ZDARMA přibalovat i e-knihu...

Pavel Beneš, jehož kniha mi zavedla podnět k pokusu o úvahu širší, než bylo původně mým úmyslem, má na svých webových stránkách i reflexi vztahu návštěvníků těchto stránek ke knihám klasickým i elektronickým. V době uzávěrky tohoto čísla byl na nich tento stav: *čtu zásadně papírové knihy, nikdy se jich nevzdám – 77% ; e-knihy už jsem si vyzkoušel-a, střídám to podle nálady – 19% ; papírové knihy jsou pro mne minulost, čtu už jen e-knihy – 4% respondentů. Zatím. Počkejme za pár let.*

<sup>7</sup> Zapisoval jsem si to a při přepisu mi na klávesnici sklouzl prst. Četl jsem: „**Medium is massage**“. Překlad: „Medium je masáž, masírování, hnětení, zpracovávání.“ Dílčí závěr: při manuskriptu stačí drobná chybička, při psaní na klávesnici PC stačí kliknout vedle – a z **message** je **massage**...

<sup>8</sup> Stať *Gutenbergova galaxie* byla poprvé publikována v r. 1962.

<sup>9</sup> Při vši účtě k mnohostranné a mimořádně plodné osobnosti vědce a spisovatele (a také sběratele knih a starých tisků) U. Eca však nelze opomenout fakt, že se narodil roku 1932, zatímco dnešní mladá i již dospělá populace se narodila nikoli pod převládajícím vlivem knih nebo časopisů jako základních kulturních fenoménů, ale před obrazovkami TV resp. monitorů PC a displejů dalších technických přístrojů a velmi rychle si již v útlém věku osvojila schopnost technického ovládání těchto technologií.

Současně však, jak s odkazem na jistého vyššího úředníka IBM uvádí McLuhan: „Když mé děti začaly chodit do školy, měly už za sebou ve srovnání s mými rodiči *několik životů*.“ (McLUHAN 1991, s. 9) Jenže: Když naše děti (moje vnoučata) začaly chodit do školy, měly už za sebou ve srovnání s námi (se mnou) nespočetně mediálních smrtí... A nejsem si jist, co tyto „jen mediální a virtuální“ smrti zanechaly v jejich psychice, v jejich vztahu k životu (a tedy i smrti). Když Jerry rozmlátí Toma na kousky, nebo když Tom semele Jerryho v mlýnku na maso, nic se přece vlastně nestane. Alespoň ne Tomovi a Jerrymu...

<sup>10</sup> Paul Virilio (nar. 1932) byl původním

vzděláním architekt a urbanista, spolupracující mj. při tvorbě vitráží s Matissem a Chagallem. Ve svých kulturně-teoretických a filozofických pracích vychází ze dvou základních tézí: *1. Všechno je rychlost. 2. Rychlost ničí skutečnost a nechává ji mizet.* O současné technokultuře tvrdí, že „informace o události má větší cenu než samotná událost“ (VIRILIO 2004) a dovozuje, že „akceleraci rychlosti nepocítují všichni stejně intenzivně, ale na všechny – byť v různé míře a intenzitě – působí“. A výstražně dodává: „Kult rychlosti a akcelerace, který technologie plodí, bude nakonec smrtí nás všech.“

#### Literatura:

BENEŠ, P. *ODZADU*. Ústí n. L.: Fakulta umění a designu UJEP Ústí n. L., 2011. ISBN 978-80-7414-409-7.

BRONOWSKI, J. *Vzestup člověka*. Praha: Odeon, 1985.

CARRIÈRE, J.-C.; ECO, U. *Knih se jen tak nezbavíme*. Rozhovory vedl J.-P. de Tonnac. Praha : Argo 2010. ISBN 978-80-257-0266-6.

ECO, U. *Mysl a smysl. Sémiotický pohled na svět*. Praha : Knihovna Ceny Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE 97, 2000. ISBN 80-86181-36-7.

LÉVY, P. *Kyberkultura*. Praha : UK – nakl. Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0109-5.

McLUHAN, M. *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno : Jota, 2000. ISBN 80-7217-128-3.

McLUHAN, M. *Jak rozumět médiím*. Praha : Odeon, 1991. ISBN 80-6324-128-1.

OLIČ, J.: Tradiční výroba knih stojí před zánikem. In *Lidové noviny*, 18. 1. 2000.

VIRILIO, P. *Estetika mizení*. Praha : nakl. Pavel Mervart, 2007. ISBN 978-80-87837-21-2. (fr. orig. 1989, psáno 1979)

VIRILIO, P. *Informatická bomba*. Praha : nakl. Pavel Mervart, 2004. ISBN 80-86818-04-7.

ZHOŘ, I. *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-25555-8.

#### O autorovi:

doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc., je docentem teorie výtvarné výchovy na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a předsedou redakční rady tohoto časopisu.

pavel.samsula@pedf.cuni.cz



Obr. 6 Pavel Beneš: Email a Sex, autor. Obr. 7 Pavel Beneš: Loga a sex plakát, 2007



Obr. 8 Pavel Beneš: logo kapely Tři sestry (bílá je v originálu rumělka červená)

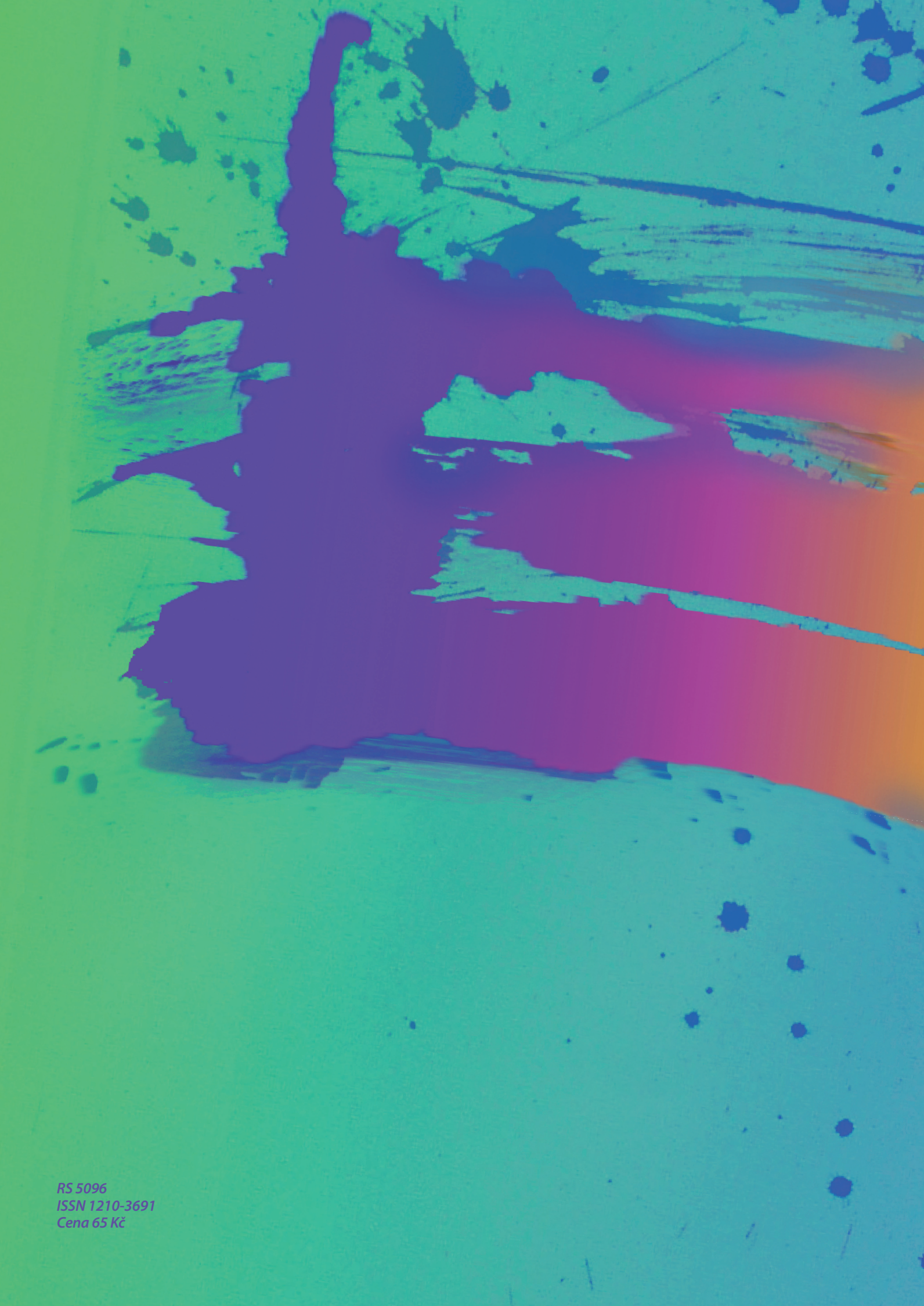


Obr. 9 Robert Thee: Kniha-řetěz, objekt, 2011



Obr. 10 Pavel Beneš: Labradosti, 2012 (výběr)





RS 5096  
ISSN 1210-3691  
Cena 65 Kč