



# VÝTVARNÁ VÝCHOVA 1/2015

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

# EXPRESE TEPLoměRU – JAK VOLBA KONCEPTU OVLIVŇUJE POZNÁNÍ ZKOUMANÉHO JEVU (2. ČÁST – DOKONČENÍ)

Expression of thermometer – how choice affects the concept of knowledge studied phenomenon (Part 2 – completion)

Kateřina Dytrtová

## Anotace:

Článek členěný do dvou částí analyzuje diplomovou a bakalářskou práci studentů FUD UJEP v Ústí nad Labem z ateliéru Fotografie a Grafického designu a aplikuje teoretické poznatky z knihy *Tvorba jako způsob poznávání*. Z kapitoly 4.1 „Teploměrem, nikoliv mikroskopem“ vybírá úvahu o expresivitě teploměru. Zamýšlí se nad účinností takových analogií a nad důsledky, které studie přináší pro konkrétní výtvarné hodnocení a analýzu. Zabývá se tak napětím sdílení mezi mentálním prostorem jedince a konceptuálním prostorem kultury.

Klíčová slova: pojem, koncept, tvorba, struktura, výkladová soustava, hodnota.

## Abstract:

This article analyzes the thesis and the creation of the students of Photo and Graphic Design Studio and apply theoretical knowledge from books *Creation as a way of learning*. From Chapter 4.1 „Thermometer, not microscope“ selects the account of expressiveness thermometer. It reflects on the effectiveness of such analogies and the implications of that study provides specific art evaluation and analysis. It deals with such voltage sharing between mental space of the individual and the conceptual space of culture.

Keywords: concept, concept formation, structure, interpretation system, the value.

Následující text chce přispět k úvaze, že „volba konceptu silně ovlivňuje poznání zkoumaného jevu“. A tak jako se „vědecký poznatek liší od záznamu skutečnosti výběrem vhodného konceptu“, pak následující tvorba studentky, ač vybírá z velmi pěkných a aktuálních inspirací a je dobře poučena, ač třídila velmi pečlivě a dokonce nad svou tvorbou nahlas uvažuje, nemá doladěný koncept. A proto vznikla oponentská diskuse, do které nás následující text vevádí.

**2. Bakalářská práce „Zvuk jako výchozí bod pro grafické zpracování“** (Aneta Sailerová, studentka ateliéru Grafický design I. FUD UJEP, Ústí nad Labem)

Studentka proplekla ve své práci strategie různých jazyků a inspiračních zdrojů. Ve své práci propojující svět zvuků a vizuálů se odkazuje do historie 20. století, k Olze Karlíkové, Milanu Grygarovi, Johnu Cageovi. Ze současných tvůrců uvádí Michala Kindernaye, který studuje v Centru audiovizuálních studií FAMU v dílně Miloše Vojtěchovského

a na různých produkčních a performančních nástrojích zkoumá spojení mezi přírodními atmosférickými procesy, zvukem a obrazem. Výsledkem jeho práce nejsou pouze konkrétní díla, ale především nástroje a softwarová řešení.<sup>1</sup> My můžeme do této stručné audiovizuální přehlídky připojit také Milana Guštara, který své bádání vystavil loni v DOXu (2013). Slovo „bádání“ zde není jen synonymem pro utváření. Grafy, jiné symbolické jazyky, schémata či souřadnice bývají častým

<sup>1</sup> Jako příklad tvorby uvedeme stručně dva projekty M. Kindernaye. 1. Spojení rádií na břehu Vltavy: vlny Vltavy ovládaly ladění jednotlivých stanic. Mnoho z těchto jevů není běžnými smysly postřehnutelných, a to je také důvod, proč byl sestrojen imagograf – přístroj k získání odlišné zobrazovací techniky, kterou můžeme vnímat to, co naše smysly už nezachycují (image – obraz, kterým můžeme rozvíjet lidskou vnímavost vůči těmto jevům). 2. Představení Noise Calypsos se pokouší přenést rytmické vzorce a živou energii kalypsa do počítačové syntézy obrazu a zvuku, která se s každou následující reprízou rozkládá a znovu interpretuje provedení předešlé. Hudební forma kalypsa pochází ze západní Indie, kde otroci na trinidadských galejích měli zapovězeno během práce mluvit, tedy místo toho zpívali.

průvodcem na těchto cestách napříč médií a v dotyku s vědeckými poznatky, přístroji a metodami. To jsou autorkou denotované strategie.

Abych pro čtenáře uchovala autorčin koncept, tedy záměry a důvody, proč co dělala, budu citovat z práce a vybrané texty označím kurzívou. Prvotní inspirací v bakalářské práci byl zvuk (děšť, zpěv ptáků – datel, tekoucí voda – potok). Cituji z bakalářské práce: *„Záznamy byly pořizovány na dva diktafony, z nichž každý zaznamenával proměny trochu jinak. Poté byly upraveny do takové podoby, aby byly dobře slyšeny i v hluku velkoměstského života. Snahou však bylo, aby zůstaly ve své co možná nejautentičtější podobě. (...) Na témže místě, kde byl nahrán zvuk, byly také získány prostředky k tvorbě ručních přepisů záznamů. Bylo snahou využít prostředí, ve kterém žijeme, a upotřebit takové prostředky a situace, které jsou kolem nás. Redukovala se vzdálenost mezi technikou a přírodou /rukodělností a strojem. Smysl byl v setkání dvou záměrně a zdánlivě odvislých významů. (...) Velkou roli zde hraje*

## Řídí redakční rada

### Předseda:

doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

### Členové:

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

### Výkonná redaktorka:

PhDr. Helena Justová

### Grafická úprava, sazba a obálka:

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

### Vydává:

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

### Objednávky a fakturace:

e-mail: viera.cernochova@seznam.cz

### Rukopisy a obrazový materiál

se vracejí pouze na vyžádání.  
Nevyžádané příspěvky se nehonorují.

### Adresa redakce:

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

### Tisk:

Tiskárna nakladatelství Karolinum

### Upozornění pro autory:

Uzávěrky dalších čísel  
Výtvarné výchovy:

- č. 3/2015 – 30. června 2015

- č. 4/2015 – 30. září 2015

# VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní  
ročník 55/2014

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

## OBSAH

### Kateřina Dytrtová

Expresí teploměru – jak volba konceptu ovlivňuje poznání zkoumaného jevu  
(2. část – dokončení)

1

### Jitka Géringová, Dagmar Myšáková

Umělec jako učitel – učitel jako umělec

7

### Šárka Slaninová

Pressing Point: výstavní projekt studentů výtvarné výchovy PF UJEP v Ústí n. L.

12

### Pavel Šamšula

Prostor a čas jako mezní dimenze lidského života a téma výtvarného umění.

A výtvarné výchovy? (2. část – dokončení)

15

## FROM THE CONTENTS

*Kateřina Dytrtová: Expression of thermometer – how choice affects the concept of knowledge studied phenomenon (Part 2 – completion)*

This article analyzes the thesis and the creation of the students of Photo and Graphic Design Studio and apply theoretical knowledge from books Creation as a way of learning. From Chapter 4.1 „Thermometer, not microscope“ selects the account of expressiveness thermometer. It reflects on the effectiveness of such analogies and the implications of that study provides specific art evaluation and analysis. It deals with such voltage sharing between mental space of the individual and the conceptual space of culture.

*Jitka Géringová, Dagmar Myšáková: Artist as teacher – teacher as artist*

The text is focused on mapping of issue how artist teach, what is the role of teacher for artists and what is art for art teachers. We introduce project Intuitive pedagogical conceptions of experts in the field of visual arts, which raises the question, what are the distinctive concepts and attitudes of artists to pass values in teaching art.

*Šárka Slaninová: Pressing Point: the Exhibition Project of Students of Art Education*

This article deals with collective exhibition of students' art works and art education projects from Department of Art Education at the Faculty of Education at Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem.

*Pavel Šamšula: Discussion on space and time as boundary dimensions of life as art topic. And topic for art education? (Part 2 – completion)*

Dimension and finality of life and its perception. Philosophical, scientific, medical, social and arts-reflection on attitude of our civilization to old age, dying and death. Relation to topic and value of art education.



i míra náhody. Milan Grygar vytrhl své nástroje ze své každodennosti a dal jim zcela novou funkci. Z kusu dřívka se tak stal nástroj pro tvorbu díla, jež v sobě ukrývá zvukovou a kresebnou dimenzi. Při použití mechanických strojů už skoro ztratil veškerou kontrolu. Podobným způsobem byly vyňaty ze svého žití v přírodě i nástroje pro realizaci této práce. (...) Byl vymezen prostor v okruhu deseti metrů. Konkrétní přírodniny byly vybírány podle svého charakteru, podle vztahu ke zvuku a podle dostupnosti. Byly namáčeny do tuše a doslova vlečeny, taženy, roztírány po úzkých pruzích balícího papíru. Bylo nutné vybrat „dobrý“ předmět. Takový, který by byl schopen vytvořit stopu, otisk, který by se pak dále rozhodl jako grafický znak. (...) Formáty podkladu také nebyly vybrány zcela náhodně. Zvuk plyne odněkud někam a jeho podoba záznamu je spíše v rovině horizontální“ (Sailerová, 2014).

První kresba – dešť. Autorka nabarvila nalezené předměty. Piše: „Nebylo zde záměrem nechat kreslit přírodu samu. V té kresbě se měla odrážet iniciativa autora, jeho /moje/ ruka, stopa, záznam, nitro, interpretace. Papír se přehnul přesně v půli a bylo s ním třeseno ze strany na stranu a nahoru a dolů, tak aby drobné přírodniny vyskakovaly a zase dopadaly zpět na svoji plochu. Jako padající kapky se odrážely znovu a znovu – dokud barva zcela nezmizela z povrchu předmětů. Papír se narovnal a nechal zaschnout společně se zmíněnými nástroji. Celý tento postup byl doprovázen nahraným záznamem zvuku deště, který udával rytmus v průběhu třesení“ (Sailerová, 2014).

Vrstvu „rukodělnost“ (tj. otisky a kresby předmětů) – tak ji autorka sama označuje – získala třikrát jinak (viz obr. 1, 2, 3). První: podle nahrávky deště přetřásala obarvené předměty nalezené v místě nahrávky ve složeném papíře; vznikla tedy v místě skladu významná vizuální horizontální osa a další otisky se staly vizuální metaforou deště a pleskání. Druhá: sama kreslila obarvenými a v místě nahrávky potoka nalezenými předměty a v dlouhém tahu, jak sama píše, zachycovala „sílicí a zase slábnoucí převalování (zvuků potoka), které se pak



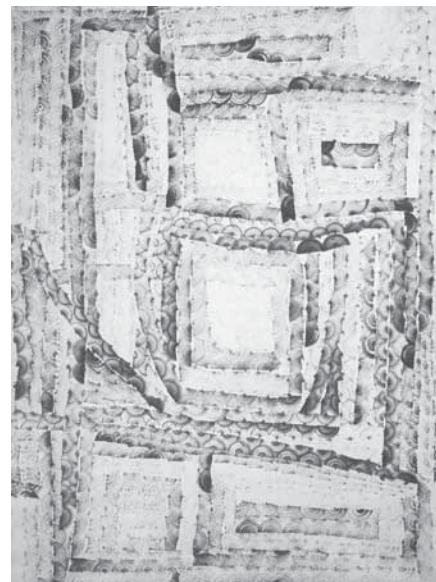
Obr. 1 Olga Karlíková: Zpěv ptáků, kresba, 1982

odrazilo ve výsledné kresbě“.<sup>2</sup> Třetí kresba vzniká při poslechu lesního ptactva a „větvička zde posloužila jako něco, co dovoľovalo použití větší síly tahu, a umožňovala tak zaznamenat poměrně velký rozdíl mezi datlem a ostatními ptáky, pro jejichž záznam byla použita peříčka“. Opět kreslí autorčina paže „omezená“ záměry a tělesností autorky, nikoliv předmět sám.

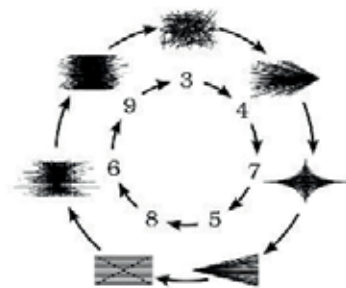
Tyto tři kresby byly transformovány počítačem do vizuální podoby: „Byl vybrán ten nejjednodušší a nejzákladnější (vizualizér) – Sonic Visualiser (obr. 4). Je snadno dostupný a velice jednoduchý na ovládání. Výsledný obraz byl tak zcela vydán napospas tomuto programu. Výsledky programu nelze předpovědět – pouze ho nějak nasměrovat. Byly nastaveny základní parametry, které pro každý zvuk vygenerovaly jinou grafickou geometrickou stopu.“<sup>3</sup> Pro své rozhodnutí

<sup>2</sup> Zde je již nutné na kresebný zápis pohlédnout a srovnat s prvním, protože nevznikl distančními předměty, ale rukou autorky, což podle mého velmi pozmění úhel pohledu, do kterého se nemohl nevyprojektovat vkusový soud autorky (rozvaha s kompozicí, způsob kresebnosti, tělesnost přitlaku...). Zatímco první je tvořen v distanci od předmětů, v druhém s nimi zachází jako s běžným kresebným prostředkem a „chování“ předmětu není necháno téměř žádné pole. Jestli tato proměna nebude mít oporu v konceptu, bude vybočením a označíme ji jako „nedoladěný“ (nedomyšlený) koncept díla.

<sup>3</sup> Tyto výběry mezi jinými vizualizéry opět nebyly v práci zdůvodněny, a tedy nebude-li tato náhodnost či utajenost mít nějakou oporu v konceptu díla, budeme je považovat za nezdůvodněné, tedy nevztahované do nám srozumitelného konceptu díla.



Obr. 2 Milan Grygar: Velká kresba, 1982



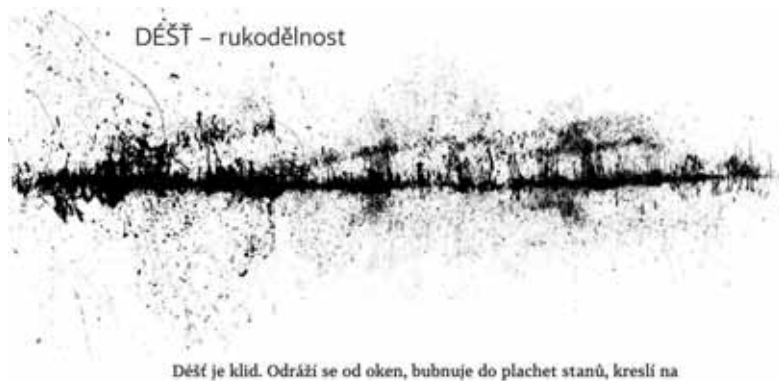
Obr. 3 Milan Guštar: Massa informis; slyšet zrakově, vidět sluchem  
Obr. z cyklu, 2013

autorka hledá oporu v textech aktuálních stránek audiovizuální scény, odkud kopíruje: „Přístroje a jejich programy mohou vytvářet nekonečné množství obrazů, z nichž každý bude zcela jiný, avšak všechny ponosou unikátní charakter čtení, jež jim autor vtiskl (...) Práce s technickým přístrojem má pak mít charakter dialogu mezi umělcem a strojem. Stroj má pevně stanovené vlastnosti, se kterými autor musí počítat.“<sup>4</sup>

A my se můžeme jako vnímatelé ptát, JAK „ponosou unikátní charakter čtení, jenž jim autor vtiskl“.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> CAS: co to je? : devět let Centra audiovizuálních studií FAMU = what is it? : nine years of FAMU's Center for Audiovisual Studies : [2005-2013]. 1. vyd. editor Tomáš Pospiszyl, Eric Ro-senzveig. V Praze: NAMU, 2013, 319 s. ISBN 978-80-7331-265-7, s. 88.

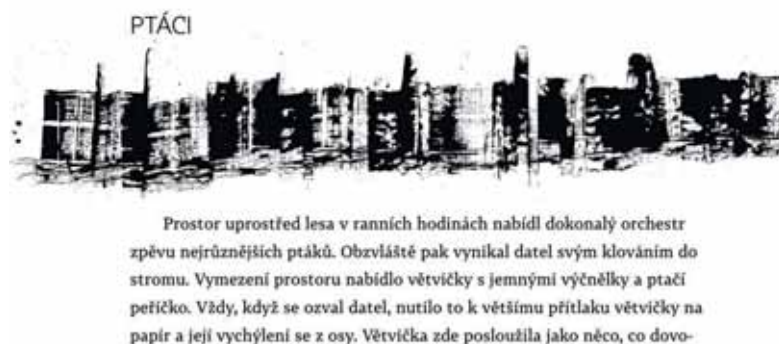
<sup>5</sup> Jestliže autorka nedoladila strukturu díla tak, abychom na tuto otázku uměli odpovědět, pak je to jen zbožné přání. Obvyklý tvůrce se o toto musí postarat v díle, protože nebývá přítomen při rekonstrukci významu svého díla vnímatelem. Tento



Obr. 4 Aneta Sailerová: Děšť, 2014



Obr. 5 Aneta Sailerová: Voda, 2014



Obr. 6 Aneta Sailerová: Ptáci, 2014



Obr. 7 Aneta Sailerová: Digitální zvuková stopa, 2014

Tyto tři dvojice zvuk – kresba byly spojeny podle shody v tématu, „došlo zde ke spojení zcela originálního subjektivního rukopisu s mechanickým elementem ve výsledné podobě digitálního výstupu“, a vznikl obraz, který však autorce nevyhovoval svou staticností. „Oba dva obrazové výstupy byly spojeny v jeden a vytištěny. K tomu byl přidán konkrétní zvuk. Obraz na stěně (na jakékoli ploše) však působil strnule a vytrácel se z něj prapůvod přírody a její dynamičnost. Kresby byly tedy rozhýbány a stali se z nich právoplatní společníci významu zvuku, který rozhodně není statický.“ Autorka mluví o svém rozhodnutí natočit video, jako bychom si její kresby prohlíželi zleva doprava, což ví jen ten, kdo na přiloženém CD spustil videa, kde se do prvotní grafiky vizualizéru postupně připojuje tzv. rukodělná vrstva, tedy kresba (viz obr. 5). „Konečné animační video v sobě nese jako stěžejní osu grafický záznam vygenerovaný počítačem – tento zápis je patrný v celé délce svého trvání. Je tak podpořena strojová staticčnost čistých vygenerovaných dat. Ruční práce se pak objevuje ve videu postupně – tím je dodáno na dynamičnosti. V tomto případě mělo dojít pouze o rozhýbání jinak statických grafických záznamů. (...) Video se posílá aplikuje na veřejnou stránku na internetu. Díky tomu se získá URL adresa, která se použije ke konvertování tzv. QR kódu. Ten je možné použít, stejně jako jakýkoliv obrázek, na plakátovací plochu. (...) Dají se tak rozmístit na jakékoli místo, kde pak příjemní třeba dlouhé čekání na autobusových zastávkách. Metaforicky se tak člověk stojící na zastávce a poslouchající zvuky přírody očitne alespoň na moment přímo v centru orchestru zpívajících ptáků. Na chvíli se přeruší okolní ruchy velkoměsta a je slyšet jen padající déšť na listy stromů a ještě umocněný videozáznamem. Zde si je může majitel mobilu, který umí QR kód sejmout, pustit“ (Sailerová, 2014).

autor měl ještě možnost využít pro tuto úvahu text bakalářské práce. Ale k tomu nedošlo, a zdůvodnění, proč byly vybrány tyto a ne jiné stopy, jsme se nedověděli. Proto neposoudíme kvalitu výběru, a proto transformace rukodělnost/strojový kód nese žádný autorem garantovaný význam.



Obr. 8 Aneta Sailerová:  
QR kód, 2014

### Toto byly cíle a záměry autorky.

Pojďme si je zrekapitulovat spolu s koncepty. Tedy o co se jako vnímatelé můžeme opřít jako o koncept práce, jako o vhléd do myšlení autora.

1. Výběr zvuku (kontrast k místu, kam bude umístěn), jeho nahrání v autentickém prostoru v dále technicky kompatibilním formátu.
2. Vymezení prostoru pro sběr a výběr kresbyschopných materiálů (jedna stopa je kresba v distanci – materiál se chová, druhé dvě jsou kresby přírodninou – vůle a rozvrh samotné „autorky“; nezdůvodněná, a tedy možná autorkou nepovšimnutá významná odlišnost v expresích vizuálů).
3. Dále transformace těchto tří kreseb zvuků vizualizérem do kódu „strojovitost“ (jeho výběr není plně zdůvodněn, pouze snaha po jeho „jednoduchosti“), postupné prolínání „strojovitého“ a „rukodělného kódu, nespokojenost se staticností obrazu; vzniká dynamická verze statického prolínání „strojovosti“ a „rukodělnosti“ (zdůvodněná volba videa, nezdůvodněné, a tím pádem mentálně neobsáhnuté všechny parametry, které video poskytuje, závěr: autorka video sice použila, ale rozhodně jím „nemyslela“)
4. Vytvoření internetové stránky, QR kódu a plakátů, obvykle velkých, celých černých, kde uprostřed je umístěn QR kód. Plakáty jsou vyvěšeny

ve veřejném prostoru. Nezdůvodněný formát plakátu.

5. Náhodný chodec, jenž je zvábený exponovaně plakátovaným QR kódem, uvidí na svém mobilu, je-li majitelem příslušné aplikace, posunující se smíchané „strojové a rukodělné“ a uslyší k tomu nahrávky ptáků, potoka a deště.

Jaké měla autorka cíle? Již z názvu jedné z kapitol textu bakalářské práce („Les na návštěvě ve městě“) vysvětluje, že autorka chce „*zpříjemnit třeba dlouhé čekání na autobusových zastávkách*“, nebo chce v nás „*vyvolat nostalgiu, touhu někam jít a zasadit strom*“.

Měla jsem tedy tyto otázky do diskuse:

1. Co si myslíte o proměně významu díla, když jednou kreslí samovolně předmět po vaší akci „v distanci“ a jindy vy sama kreslíte? Srovnáme otisky kamínků (deště) a větviček (potok a ptáci). Jestli také vidíte rozdíl, řekněte ho a sdělte, proč jste ho jako autorka využila nerozlišený. Jako oponent vidím zásadní rozdíl v konceptu, kdo a proč kreslí, a v expresi, kdy dvě autorčiny kresby, vytvořené bez zajímavějšího konceptu vnímám jako čiré bezobsažné dekorace.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> To, že chybí obsah a jakákoliv metafora, vystihuje Jan Slavík: „Já bych tu viděl problém ve výstavbě metafory, která je klíčovou podmínkou exprese. Metafora musí být živá a silná, takže musí dobře vystihnout míru napětí mezi odlišnými doménami zkušenosti, které má spojovat – musí to « drnčet napětím », ale nesmí to « prasknout ». Metafora vytváří napětí tím, že exemplifikuje

2. K roli vizualizéru. Jak by se proměnilo vaše dílo, když byste nepoužila vizualizér? Chyběla by vrstva „strojovitost“. Jak je vizuál komponován, když mě přesvědčuje, že není také pouze dekorativní? Sama píšete: „*V díle se tak (použitím vizualizéru) nachází subjektivní projev umělce, společně však s výpovědí o své době a době vzniku (objektivní hledisko)*“, to je zdůvodnění pro transformaci vizualizérem? Není to jen jiný typ dekoru? Má tento zásah do vizuální části paralelu ve zvukové složce vašeho díla?

3. Video je médium, které má mnoho možností, vy jste jeho použití shrnula do věty „*Kresby byly tedy rozhybány*“. Myslím, že není jedno, jak byl tento prostředek užit. Zabýváme-li se dynamickými médii (zvukem), pak ani není jedno, v jakém „rytmu či tempu“ se tak děje. Ráda bych se tedy zeptala na váš rozvrh s časováním a použitím videa. Video bylo použito, nebylo jím však „myšleno“, když nepotřebujete „rozmyslet“ jeho jazyk.

4. Samotný QR kód tím, že ho užíváte v krásném černém prostředí plakátu, povyšujete na estetický prvek. A když neestetický, tak velmi, velmi významný. Čeho tím v konceptu dosahujete, když zároveň píšete, že je to jen přenosový kód, a jeho vzhledem a významnou vizualitou se v textu nezabýváte? Nestal se v takovém použití

nikoliv doslovně, ale přeneseně. Co zde nutí diváka hledat téma zadané tímto napětím?“

jen vizuální dekorací, dominantou, která je pouze významná, ale my nevíme čím? Byl formát plakátu tím nejlepším možným řešením?

5. Píšete o Janu Kalivodovi, o tom, jak pouštěl nahrávky dálničního provozu v tichu míst, kde dálnice ještě nevede, ale povede. Vznikla metafora. Víte jaká? Uvádíte ho jako paralelu k vašemu dílu. Přesto se zeptám, čím se od něj lišíte? (Bavím se o přehlaceném ruchu města, kdy často neslyšíme ani toho, kdo si s námi na zastávce povídá, a musíme překřičet často ruch a šum...)
6. Vůbec se nezabýváte výsledným formátem díla (displej telefonu, jeho velikost, reprodukovatelnost zvuku). Není formát to nejdůležitější? Důležitější, než pateticky neměnný plakát? Kontext vašeho díla je ruch města, přesycenost vzkazy a reklamními atakami, kdy našťestí už zvukové reklamy jsou omezeny. Nepříběh vaším dílem do města jen další vzruch a atak? Odkazy byly vedeny k „tichu Johna Cagea“ nebo meditativním pracím Michala Kindernaye. Dále myslím, že není jedno, jestli poslech bude veden sluchátky, kterými můžete omezit audiohladinu okolí a kontext města.
7. Hlavní otázku jsem si nechala na konec. Váš záměr byl opravdu „zpříjemnit čekání na autobus“? Co by se stalo s vaší prací, když by vaším hlavním záměrem bylo prozkoumat proměnu informace při transformaci z jazyka do jazyka? Z plakátu na nálepku, z rukodělnosti do strojovitosti... Nebyl by to sice méně romantický, ale více přílehlavý koncept vzhledem ke struktuře vašeho díla?

Pak by záznam zvuku, kresba (dva typy), video, mobil a vizualizér nebyly pouze používány, tedy je k nim jen referováno, ale staly by se součástí konceptu. Jejich funkcemi by bylo v konceptu díla myšleno, staly by se konceptualizovanými, a tím by byly „vidět“, bylo by jim rozumět a otevřel by se za dílem celý svět médií (fyziky v případě teploměru). Poctivě by se přiznalo, co ve skrytu činí, a výslednou „expresí teploměru“ by nebylo tzv. příjemno (tedy poněkud populistické cíle), ale zajímavě rozmixovaný

atak médií (u příležitosti vlastnění aplikace v telefonu). Navíc by osvobození, popřípadě oslovení byli ti z nás, kteří nepotřebují mít telefon s touto aplikací. Budou-li však takto přístupné podstatné informace (bude-li QR kód používán jako teploměr, aby vyjádřil „jiné jiným“, tedy bez něj nepůjde lépe předat jinak nezachytitelné informace z člověčího světa, tedy ne jen dekorace „příjemno“), možná i my budeme rozmýšlet, jestli QR kód je jen dalším pomíjivým dobovým nepotřebným tancem, nebo jestli i on „nese svět“.

Tedy klíčové otázky na závěr: za jakých podmínek se QR kódy, webové stránky, možnosti počítačů stávají uměním?

Nepotřebují již známé vizuální formy (plakát, kresba, zvuk...) stále nově a nově, s ohledem na QR kódy a další vizuálně účinné objekty, re/definovat?

Na první otázku odpovídám: proto jsem si vybrala právě tuto bakalářskou práci k analýze, abych ukázala, kdy se práce stává spíše koktejlem (velmi sympatických) snah nebo pouze dekorací, ač má tvůrce ambice vyšší. Snažila jsem se ukázat trhliny v záměrech a ve volbách během tvorby a dodat jiný záměr, který by, jak vysvětluji, velmi práci pomohl. Snažila jsem se osvětlit, jak se v proměně konceptu „mikroskopické“ používání může proměnit na „teploměřové“. A tím také, jak tvoříme svůj soud o kvalitě díla.

Na druhou otázku odpovídám zcela jednoznačně: ano, staré formy se stále musí redefinovat se zřetelem na nové, jinak s nimi netvoří komplexní vizuální (provázaný) vesmír. A proto jsou mi výběry studentky velmi sympatické (zvuk, QR kód...). V každé volbě média musíme započítat aktuální kontext doby a tlak „konkurentů“, a to zejména v případě, že jsem student příslušného oboru, kde by se „plakát“ měl zkoumat jako forma, ne jako oblíbený nosič. Byla by škoda, kdyby jeho redefinici musely naznačovat facebooky a další sociální sítě nepovšimnuty, což právě již delší dobu činí.

## Závěr

Pro tento text, který potřeboval konkrétní výtvarné příklady pro překonávání „empirie mikroskopu“ a využívání síly „konceptu teploměru“, byly vybrány dvě závěrečné práce – diplomová

a bakalářská. A to proto, že se odlišovaly právě ve svých konceptech. Diplomová práce (část objekt Šamanská hůl, Petr Košárek) obsahovala dobře nastavený koncept a neobvyklé metafory, ale nezveřejněním názvu bylo dílo posunuto mimo původní záměry autora. Otázkou je, jestli autor plně rozuměl svým „náhlým nápadům“ při instalaci a podpořil jimi to, co předtím dlouze hledal a konstruoval ve struktuře díla. Bakalářská práce (Zvuk jako výchozí bod pro grafické zpracování, Aneta Sailerová) měla velmi pěkné reference do světa zvuků a grafických aktuálních možností, ale měla nedomyšlený koncept.

Obě byly zkoumány proto, abychom možná příliš teoreticky pocíťovaný text ukotvili do konkrétních výtvarných rozvah a vytěžili z něj naše nyní jasnější úvahy při běžných obhajobách (reflexích v případě výtvarné výchovy). Aby nám text pomohl si ujasnit, že ve výtvarných oborech nemají být „cesty mikroskopu“ likvidovány, vedou přeci k autenticitě a dalším důležitým vlastnostem materiálů, k použitým vzorkům, ale uvedení konkrétních tvarů a materiálů je pouze začátkem otázek a budováním zadního plánu a smyslu díla. Tedy konceptu, který dává použitým zvukům, QR kódům, kožešinám a fotoaparátům důvod k existenci v jiném, než doslovném významu (pouhá reference). Mohou být pouze zajímavě mixovány, pak mluvíme o nedostačném konceptu, který netvoří vnitřní smysluplnou strukturu díla, a takové dílo pouze referuje. Nevytváří „dobrý tvar“, ale je spíše vizuální hrou nebo dekorací. Nebo mohou být vnitřně zajímavě propojeny neobvyklou metaforou (Šamanská hůl, objekt má pěkný koncept), ale autor téměř z rozmaru údaje, které vedou k rekonstrukci jeho významu vnímatelem, nezveřejní.

Jaké jsme tedy v úvahách našli zisky a pochopení? Abychom dílo vůbec mohli s autorem sdílet, rekonstrukci významu díla nepovažujeme za náš soukromý počin, a to zejména proto, že neexistuje žádná „tvorba z ničeho“, ale tvorba je vždy zasazena do nějakého kulturního rámce se všemi vazbami na jeho významy a pravidla (a to i v případě, když je neguje). Nemůže na ně nenavazovat. Autoři však v komunikaci nad dílem, což je příležitostí zahlédnout subjektivně

pocívané úvahy s nadosobním přesahem (intersubjektivní cesta k obecně sdíleným konceptům), upadávají do mnoha (pochopitelných) extrémů.

Své dílo považují za niternou výpověď a sdílení s druhými je vlastně nezajímá. (Bylo to pro mne důležité, mně už to funguje...) Nevidí, že jejich dílo (je dobře, že niterné) samozřejmě vede ke strukturám a normám společnosti, a myslí si, že nic takového neobsahuje. Jsou svými oběťmi.

Jindy komunikují, ale nerozumí svým vlastním postupům a netuší, že (pochopitelné) podlehnout svým prožitkům mohou zpětně „gramatizovat“ jazykem a porozumět si (s možná pomocnými) otázkami druhých. (Poznámka Jana Slavíka: prožitek je „pasivní“ v tom smyslu, že nechává na sebe působit fenomén, ale zážitek je dílem zpětného nahlížení, je tedy aktivně vyjádřen jazykem.)

Důležitým centrem našeho textu bylo zdůraznění budování kvalitní vnitřní struktury díla jako dálniční sítě v neuchopitelnosti světa, kdy vše (dle autora) podstatné je vyzdvíženo a spojeno v konceptu do sítě, která unese velkou energetickou informační zátěž a umožní hlouběji zažít a porozumět (dobrý tvar). Rozmýšlením všech možností autor média zdůvodněně vybíral, a tak „myslel v médiu“, kterým tvořil. Myslel v objektu, myslel obrazem, myslel videem. Zpětně lze zjistit v řeči, jak myslel, a tedy jakou kvalitu jeho rozvrhy, důvody, výběry (!) při tvorbě mají. Naše vnímání díla pak není věcí víry, ale pochopení; a právě proto, že jsme pochopili koncept, uchopujeme ho „po svém“. Jak my mu rozumíme. Tedy nenastává totalita jednoho výkladu díla.

Bylo zdůrazněno, že sdílení, mluvení nad dílem není naivní „překlad díla do slov“, což není možné, ale návrat do struktur myšlení při procesu tvorby. Je to ozdravné zejména pro autora, protože prostřednictvím vnímání druhých zahlédne své dílo vyvázané (konečně) ze svého autoritářství, kterému nelze uniknout. Jsme oběťmi sebe, nelze jinak. Vidíme se až „v očích druhého“, a pro něco tak intenzivně prožívaného, jako je tvorba, to platí dvojnásob.

Tedy jsme mluvili o *kulturně podmíněném obsahu tvorby*. Autor někdy pouze podvědomě řešil, kolik známého (pro nás ostatní i pro sebe samého) může použít, aby řekl vůbec něco nového, a abychom

my, ale i on sám, vůbec rozuměli. Když by naivně „objevoval kolo v Sumeru“, právě naše vnímatelská kulturní zakotvenost by ho poučila. Nemůže nepočítat s tím, že význam jeho dílu vytvoří „společensví myslí“, ve kterém existují nějaké pozorovatelské a posluchačské návyky a pravidla.

Něco, co již je obsaženo ve světě a v dispozicích lidí, „*musí být zkonstruováno, vyformováno prostřednictvím tvůrčího aktu*“ (tamtéž, s. 13). Použitím jazyka pak nabývá vědomý obsah a stává se objektem anebo nástrojem společných výkladů a mnohostranného dialogu. Tak vzniká „svět umění“.

Úvaha o teploměru nám pomohla hlavně proto, abychom zdůraznili, že „vyjadřování druhým“ vyžaduje interpretaci „zvláštní exprese empirického faktu tepla“. Mikroskop – hustěji než vidíme – popisuje. Ale teploměr vyjadřuje jinými ukazateli (znalostmi světa fyziky, resp. světa umění a vnitřního světa člověka) takový průhled realitou (dálniční sítí vnitřní struktury díla), že symbolizuje mnohem účinněji a hlouběji, čímž uskupuje a třídí nově svět. (Tak jak zahlédl autor, který to s námi sdílí, umožnil nám ovšem co nej přesnější sdílení.)

Tento text osvětluje možnost komparativního kritického dialogu nad dílem, kterým chce odhalit vztahy mezi obsahem tvorby a světem, „který tvorba rekonstruuje prostřednictvím kulturního úsilí svého autora“. Jak v této souvislosti objasňuje Goodman,<sup>7</sup> „pochopení a tvorba jdou ruku v ruce“, protože „...rozpoznání schémat a struktur je do značné míry záležitostí jejich vymyšlení a vložení na sledované pole“.

<sup>7</sup> Goodman, N. (1996) *Způsoby světatorby*. Bratislava : Archa, s. 33.

## Literatura:

- 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 sémantiky fikčních světů*. Brno : Host 2005. ISBN 80-7294-165-8.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. 212 s. ISBN 978-80-200-1519-8.
- GOODMAN, N. *Způsoby světatorby*. Bratislava : Archa, 1996.
- HEIDEGGER, M. *Věda, technika a zamýšlení*. Praha : Oikúmené, 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 : Oikúmené, 1999. 292 s. ISBN 80-86005-93-3.
- PETŘÍČEK, M. *Myšlení obrazem. Průvodce současným filosofickým 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 : PedF 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. *Filosofická zkoumání*. Praha : Filosofický 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. Doktorská studia byla zaměřena na komparaci vizuálních a hudebních oborů.

katerina.dytrtova@ujep.cz



# UMĚLEC JAKO UČITEL – UČITEL JAKO UMĚLEC

Artist as teacher – teacher as artist

Jitka Géringová, Dagmar Myšáková

## Anotace:

Text se zaměřuje na mapování problematiky umělců v roli pedagogů. Představuje projekt Intuitivní pedagogická pojetí expertů v oblasti výtvarného umění, ve kterém si klademe otázky, jaké jsou osobité koncepty a postoje umělců k předávání hodnot ve výuce umění.

## Abstract:

The text is focused on mapping of issue how artist teach, what is the role of teacher for artists and what is art for art teachers. We introduce project Intuitive pedagogical conceptions of experts in the field of visual arts, which raises the question, what are the distinctive concepts and attitudes of artists to pass values in teaching art.

Současná situace na katedře výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem je velmi ojedinělá. Na pracovišti, které se specializuje na přípravu vzdělavatelů v oblasti umění, působí velké osobnosti českého i mezinárodního uměleckého kontextu, spojované se „zakázaným uměním“ a zejména pak s porevolučním kulturním prostorem, kdy se staly respektovanými pedagogy na vysokých uměleckých školách.

Inspiračním zdrojem pro vznik projektu „Intuitivní pedagogická pojetí expertů v oblasti výtvarného umění“ byly a jsou rozhovory se sochařem a profesorem Alešem Veselým o strategiích, postojích a konkrétním pedagogickém působení na jednotlivé studenty. Vedly nás k přesvědčení, že v myslí umělce, který nemá soustavné pedagogické školení a přesto pedagogicky působí, musí existovat jakási osobitá koncepce, osobité pojetí jak učit. Jak předávat hodnoty, jak vyjadřovat obsah, jak dosahovat cílů při práci se studenty.

Pro projekt, který je ve své první realizační fázi, bylo vybráno dvacet významných českých umělců, kteří se zásadním způsobem prosadili na výtvarné scéně a současně působili nebo stále působí v roli pedagogů. Podmínkou jejich výběru byla „negratnost“ v oblasti soustavného pedagogického vzdělání, ač většina z nich absolvovala tzv. pedagogické minimum při studiu na umělecké škole. Výzkumný vzorek



Obr. 1 Prof. ak. mal. Aleš Veselý v ateliéru, 2011

zahrnuje především tvůrce starší generace s tituly profesor nebo docent, a to z důvodů jejich ověřené a již ustálené zkušenosti a také kvůli uchování svědectví o jejich specifických názorech. S umělci-pedagogy natáčíme videorozhovory, které budou posléze přepsány a analyzovány.

Výzkumníci, kteří se věnují problematice vztahu umění a učení, jsou často sami výtvarní pedagogové či umělci-učitelé, jejichž přístup se odráží ve volbě kreativních metod výzkumu.

V literatuře se objevují termíny umělec-učitel a výtvarný pedagog. Umělec-učitel představuje umělce, který vyučuje na některé umělecké škole, výtvarný pedagog je aprobevaný specialista na výuku

umění, absolvent oboru výtvarná výchova. Tato terminologie byla také používána na První mezinárodní konferenci pro umělce-učitele v Oslu v září 2012.<sup>1</sup>

Lisa Kay a Christine Woywod<sup>2</sup>, které zajímá proces předávání dovedností a znalostí, v interview s umělcem-učitelem Pepónem Osoriem propojily vizuální a výzkumnou metodu „korálkové koláže“ s rozhovorem. To dovoluje vedle verbální zace myšlenek také konstruovat a reflektovat vlastní zkušenosti skrze manipulaci s malými objekty. Výsledkem je vizuální a textový konstrukt, který otevírá Osoriův přístup. Korálková koláž jako součást rozhovoru posiluje tvorbu smyslu věcí takovým způsobem, který umělci a učitelé umění často používají – tedy skrz vizuální a verbální náhled a tvorbu.

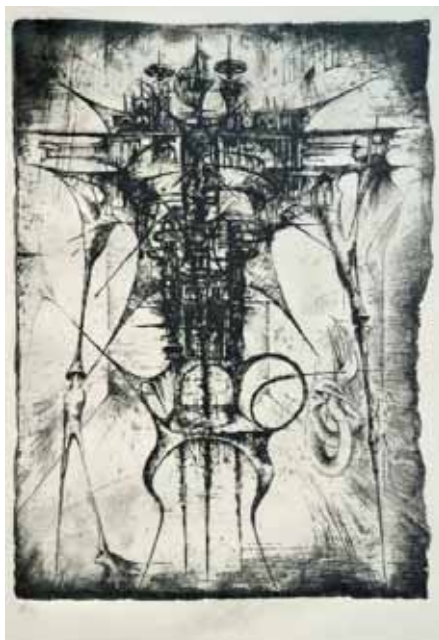
Profesor Pepón Osorio je významným příkladem umělce, který vytváří komunitní umění, vstupuje do živých interakcí s lidmi, spolupracuje či spolu-žije s rodinami, se kterými tvoří umělecké dílo. To samé učí také své studenty. Povaha Pepónovy práce a práce

<sup>1</sup> IMMS, Wesley a Purnima RUANGLERTBUTR. Can Early Career Teachers Be Artists as Well. Canadian Review of Art Education: Research & Issues. 2012, vol. 39, issue 1, s. 7–23. ISSN 07068107.

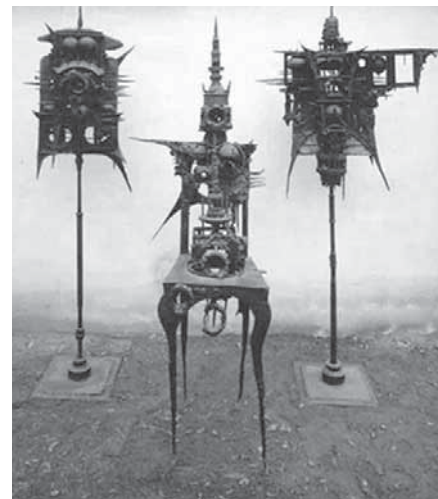
<sup>2</sup> KAY, Lisa a Christine WOYWOD. Objects of amplified context: an interview with artist-teacher Pepón Osorio. Visual Inquiry. 2011-08-24, vol. 1, issue 1, s. 21–32. DOI: 10.1386/vi.1.1.21\_1. Dostupné z: <http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article>



Obr. 2 Aleš Veselý: Otisk, tisk z asambláže, 1963



Obr. 3 Aleš Veselý: Židle, suchá jehla, 1964



Obr. 4 Aleš Veselý: Židle Uzurpátor (uprostřed), Enigma IV a Enigma III, dřevo, kov, v 235–260 cm, 1965

jeho studentů spočívá v budování vztahů, proto autorky textu zkoumaly, jak umělci a umělci-učitelé zvládají problém vzájemnosti a důvěry, který se během tvorby komunitního umění může objevit. Zajímalo je, jak učí studenty utvářet důvěrné vztahy s rodinami v komunitě a jak je připravuje na tvorbu uměleckých děl pro tyto rodiny.

Během interview a práce se sbírkou nalezených předmětů a korálků si autorky všimly, že Pepón přemísťoval objekty na stole do řad a utvářel mezi nimi vztahy. Když situaci reflektovaly, zjistily, že tento způsob organizace a hromadění předmětů užívá i ve svých instalacích a že proces přemísťování a reorganizování prolíná i jeho výukou. Pepón sám popsal svůj přístup k výuce jako přímo plynoucí z jeho přístupu k tvorbě umění.

Otázky o vztahu mezi rolí umělce a pedagoga si ve své dizertaci klade Harrigan McMahon Bowman<sup>3</sup>. Bowman poukazuje na fakt, že historicky byly role pedagogů a umělců a vztahy

<sup>3</sup> BOWMAN, Harrigan McMahon. Artists as professors: Poetic reflections on acts of negotiation, Part I of IV. *Visual Inquiry*. 2012-05-17, vol. 1, issue 2, s. 143–153. DOI: 10.1386/vi.1.2.143\_1. Dostupné z: <http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article>

BOWMAN, Harrigan McMahon. Artists as professors: Poetic reflections on acts of negotiation, Part II of IV. *Visual Inquiry*. 2012-12-06, vol. 1, issue 3, s. 217–226. DOI: 10.1386/vi.1.3.217\_7. Dostupné z: <http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article>

umělců a univerzit silně oddělovány. Převládala myšlenka, že výuka musí odvádět umělce od jeho „pravého“ povolání, totiž od tvorby, ba dokonce, že výuka umění ničí praxi umělce. Existuje málo publikací, které by se věnovaly vztahu umělecké praxe a výuky umění. Bowman ve svém výzkumu pracovala s jedinci, kteří přikládají výuce stejnou váhu jako vlastní umělecké praxi.

Natočila rozhovory se čtyřmi profesory umění, kteří jsou veřejně uznávaní díky svým úspěchům ve výuce i jako profesionální umělci. Kladla si otázky: *Jakým způsobem tito profesori umění s aktivní uměleckou praxí a solidním počtem výstav, kteří jsou respektováni jako ti, co berou výuku seriózně, popisují svou představu vlastní praxe coby pedagogů? Jak popisují své fungování v rámci těchto rolí z hlediska historického kontextu, který si váží často jejich umělecké dráhy mnohem víc, než jejich praxe jako pedagoga?*

Kvalitativní výzkum odhalil čtyři modely postojů umělců k roli umělce-učitele. Jsou to: oddělení, integrace, křehká balance a absolutní odevzdání-sebeobětování.

Zdá se, že pro umělce, kteří tvoří participativní (komunitní) umění, je propojení umělecké a pedagogické činnosti (role) nejsnazší – reprezentují model integrace.

Například Alberto Aguilar, který se snaží maximálně propojit život a tvorbu, chápe vlastní výuku i učební styl jako materiál k tvorbě a svou úlohu

učitele pojímá jako „současnou sofistikovanou uměleckou metodu“.<sup>4</sup>

Kromě klasické výzkumné práce, přepisu, analýzy a kontextualizace rozhovorů, kterou uvedla Bowman ve své dizertaci, ještě předkládá básnickou strukturu myšlenek umělců, jež byly převzaty z rozhovoru a působivě reflektují jejich příběh i to, jak rozumí sami sobě jako umělci-učitelé. Vychází z průlomové metodologické práce Laurel Richardsonové<sup>5</sup>, jež takto kreativní přístup nazývá snahou integrovat básníka a vědce v jedno, a tím zkoumat porozumění člověka a jeho okolí. Přeměňuje data do forem poezie, která je praktickou a mocnou metodou, jak analyzovat sociální světy lidí.

Bowman přepisuje rozhovory a skládá je do básnické konfigurace, ve které používá vlastní slova, gramatiku a skladby vět dotazovaných.

Příklad postoje úplného oddělení role učitele a umělce:

Mám trochu pocit jako kdyby v mé hlavě byla 2 místa.

*(místo pro tvorbu a místo pro výuku)*

<sup>4</sup> LUCERO, Jorge. Polyglot of the Everyday: Alberto Aguilar. *Art Education*. 2013, vol. 66, issue 1, s. 25–32. ISSN 00043125.

<sup>5</sup> RICHARDSON, Laurel. *Fields of play: constructing an academic life*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, c1997, xi, 255 p. ISBN 08-135-2379-6.

Ok, (*myslím, že*)

Kdybych vystavovala víc,

Byla bych lepší učitelkou?

Pokud tohle je ta otázka, pak nevím...

Prostě nevím...

*Možná že byla,*

Ale myslím, že možná budu spíš vzorem pro profesionální umělce.

(*Znovu se ptám sama sebe, reflektuji. Kdybych vystavovala víc, byla bych lepším pedagogem?*)

Nemyslím si, že bych se v zásadě stala lepší učitelkou.<sup>6</sup>

Model jednání, který byl rozpoznán jako Integrace, kde se role tak silně prolétají, že je občas nelze oddělit, reflektuje následující ukázka:

Umožnilo mi to být pracujícím umělcem  
Ale pak jsem si uvědomil, čím *nechci* být  
*Nechtěl jsem být*

Tradičním,

Izolovaným

Umělcem...

Říkám umělec-učitel

(*Vždycky? Obojí?*)

Ano.

Protože obě

Tato zaměstnání

Se na sobě navzájem živí

Velmi.

Navzájem se neustále informují

Částečně protože má umělecká praxe

Je

zaměřena

-na lidi,

*Komunitu-*

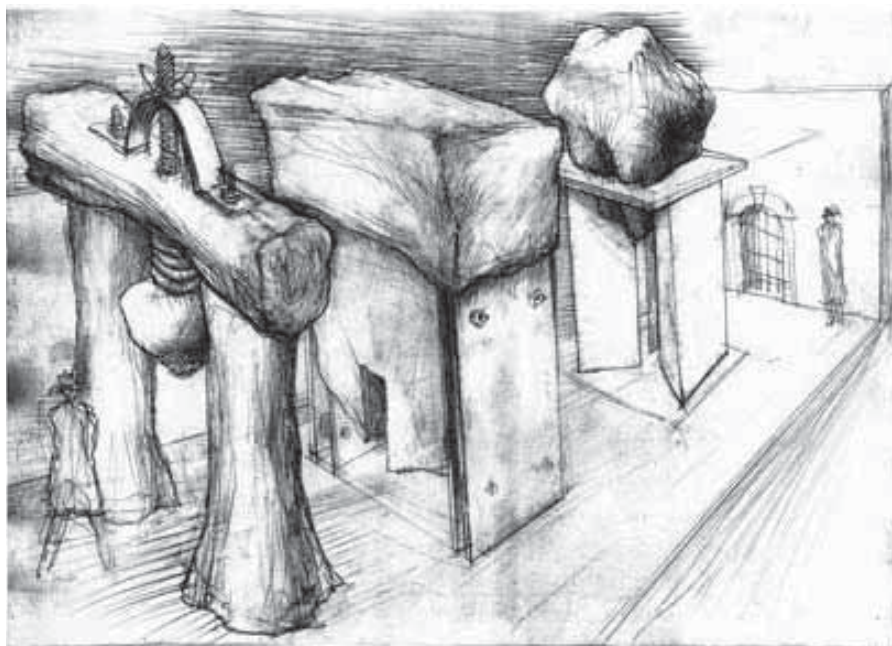
Pro mě

Tu není buď anebo...

(*ale neříkáte, že jste profesor?*)<sup>7</sup>

<sup>6</sup> BOWMAN, Harrigan McMahon. Artists as professors: Poetic reflections on acts of negotiation, Part I of IV. Visual Inquiry. 2012-05-17, vol. 1, issue 2, s. 143–153. DOI: 10.1386/vi.1.2.143\_1. Dostupné z: <http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article> (překlad autorky textu)

<sup>7</sup> BOWMAN, Harrigan McMahon. Artists as professors: Poetic reflections on acts of negotiation, Part II of IV. Visual Inquiry. 2012-12-06, vol. 1, issue 3, s. 217–226. DOI: 10.1386/vi.1.3.217\_7. Dostupné z: <http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article> (překlad autorky textu)



Obr. 5 Aleš Veselý: Tři brány pro Prahu - Josefov, kresba tužkou, 2003

Někteří autoři se zabývají problémy výtvarných pedagogů ve školní praxi – jejich profesní identitou a sebepojetím ve spojení s uměleckou praxí. Příkladem je projekt Wesley Imms a Purnimy Ruanglertbutr Učitel jako umělec.<sup>8</sup> Autorky se zaměřují na výzkum a zároveň podporu umělecké činnosti skupiny absolventů – začínajících výtvarných pedagogů. Opírají se o teorii interdisciplinární fúze (Hall, 2010 in Can Early Career Teachers Be Artists as Well), která podporuje koexistenci obou identit – umělecké i pedagogické – v jednom člověku a považuje ji pro výuku i pro samotnou existenci pedagoga za nejvhodnější, protože poskytuje praktické dovednosti obou povolání.

Na základě výsledků dlouhodobého vzdělávacího projektu Ars Victoria ukazují profit žáků a studentů ze vzdělávací spolupráce mezi profesionálními umělci, uměleckými organizacemi a školami ve státě Victoria (Austrálie), který se projevuje v pozitivním přístupu k učení, v sociálním jednání a rozvoji kreativních schopností.

Výsledky ale také poukazují na fakt, že umělci nemají tendenci zabývat se kompetencemi danými kurikulem,

<sup>8</sup> IMMS, Wesley a Purnima RUANGLERTBUTR. Can Early Career Teachers Be Artists as Well. Canadian Review of Art Education: Research & Issues. 2012, vol. 39, issue 1, s. 7–23. ISSN 07068107.

neznají učební styly žáků a strategie osvojování učebních schémat a často odmítají přijmout metakognitivní aspekty uměleckých aktivit. To není v souladu s tendencemi v současné výtvarné výchově, kdy se zájem o produkt a proces doplňuje schopností vyjádřit, co se žák během procesu výuky naučil. Vyhodnocení Arts Victoria zdůrazňuje, že první cíle jsou dobře realizované umělci, ty pozdější pak učiteli, a považuje tuto dvojitou roli za nejprínosnější. Dále zdůrazňuje, že studenti velmi oceňují, že s nimi pracuje umělec, ale také potřebují někoho, kdo jim pomůže, aby tyto zážitky byly smysluplné.

Autoři článku se dále zabývají otázkou, proč umělci a učitelé výtvarné výchovy přestávají tvořit, když začnou učit. Vytvořili projekt Učitel jako umělec, který se snaží na jedné straně doplnit nedostatek informací a dat o zkušenostech čerstvých učitelů při pokračování v umělecké kariéře, na druhé straně podporuje účastníky umělecké činnosti organizováním výročních výstav a podporné skupiny.

Průzkum ukazuje značný pokles v hodnotách umělecké produkce během prvních dvou let učení, identita absolventa se posouvá od umělce k učiteli. Pozitivním obratem je však změna v motivaci k tvorbě. Zatímco v období před započítáním pracovní role výtvarného pedagoga byla tvorba převážně

vnímána jako motivace pro získání financí a prostředek pro rozvoj kariéry, po odstartování kariéry učitele se hlavními motivačními faktory k umělecké tvorbě staly potěšení, osobní rozvoj a rozvoj pedagogických dovedností.

K podobným závěrům dospěly ve studii zaměřené na profesní identitu výtvarného pedagoga také Cynthia Hatfield, Valerie Montana a Cara Deffenbaugh.<sup>9</sup> V rámci výzkumu oslovily jedenáct výtvarných pedagogů základního i středního stupně vzdělávání, pocházejících ze tří oblastí napříč Spojenými státy. Ve vybraném vzorku byli zastoupeni jak učitelé s uměleckým vzděláním, tak pedagogové, kteří absolvovali v oboru výtvarné edukace, nebo mají jen obecně pedagogické vzdělání.

Všichni účastníci se shodli, že jejich hlavní povinností je vzdělávat studenty (kladli větší důraz na roli výtvarného pedagoga), většina z nich však potvrdila, že udržet si také identitu umělce je pro ně velmi důležité. Pro tyto účastníky, kteří chtějí a jsou schopni spojit obě identity dohromady, pak bylo výrazně motivující, když získali uznání jako umělci a učitelé nejen ve škole, ale také v mimoškolním prostředí. Největší konflikt identit a pocit selhání pocítovali učitelé, kteří cítili vnitřní potřebu být zároveň umělci, ale neměli dostatek času a/nebo odvahy tvořit a vystavovat. Pouze v ojedinělých případech zastávali učitelé názor, že být kvalitním výtvarným pedagogem je možné i bez vlastní aktivní tvorby.

### **Projekt Intuitivní pedagogická pojetí expertů v oblasti výtvarného umění – otázky kladené při videorozhovorech**

Rozhovory s jednotlivými uměleckými osobnostmi realizované v rámci projektu jsou vedeny formou otevřených otázek. Otázky jsou rozděleny do několika dílčích oblastí úzce souvisejících se zkoumanou problematikou. První ze série otázek se zaměřují na zkušenosti vybraných umělců a jejich vzpomínky na vlastní roli žáka/studenta. Zaměřujeme se na vliv pedagogů, ale i obecně uměleckých autorit na formování jednak vlastní tvorby,

<sup>9</sup> HATFIELD, Cynthia, Valerie MONTANA a Cara DEFFENBAUGH. Artist/Art Educator: Making Sense of Identity Issues. *Art Education*. 2006, vol. 59, issue 3, s. 42–47. ISSN 00043125.

jednak individuální metody vedení výuky. Klademe si otázky, jak způsob vedení výuky, kterým vybraný umělec jako student prošel, ovlivnil jeho vlastní vzdělávací metody a jak jej s odstupem času hodnotí.

Již v této počáteční fázi musíme konstatovat specifický, kulturněpolitický a dobou podmíněný rys společné zkušenosti téměř všech vybraných umělců-pedagogů, a to studium v totalitním Československu, jež výrazně ovlivňuje prožívání školních autorit. Tento rys je zároveň dobovým svědectvím o normalizačním vzdělávání.

Druhá tematická oblast se zaměřuje na postoj umělce k vlastní roli pedagoga. Zajímá nás, jak se vybraní umělci staví k profesi pedagoga umění, v čem je pro ně zajímavá a přínosná, co považují ve své roli učitele za klíčové. Kladené otázky směřují také k samotnému způsobu vedení výuky, zda je vůbec možné definovat vlastní specifický přístup k výuce a zda se tento přístup s odstupem času proměňoval. V souvislosti s tím se ptáme také na koncepci ateliéru, který vybraný umělec vede/vedl.

Třetí série otázek, ve které se konkrétněji zaměřujeme na metody výuky a práci se studenty, navazuje na zkušenosti umělce s vedením ateliéru. Předmětem našeho zájmu jsou mimo jiné také kritéria, podle kterých jsou studenti do ateliéru přijímáni. S tím souvisí rovněž způsob vedení konkrétních typů studentů a individuální přístup, jenž hraje důležitou roli nejen při výuce umění na vysoké škole, ale také při vyučování výtvarné výchovy na nižších stupních vzdělávání. Stejně tak nás zajímá hodnocení výtvarného projevu, jež je rovněž problematickou oblastí výuky výtvarné výchovy. Řadě výtvarných pedagogů na základních i středních školách činí hodnocení výtvarného projevu žáků velké potíže – důležitou otázkou není jen jakým způsobem hodnotit, ale také co hodnotit.

Zajímá nás, jakým způsobem umělci/pedagogové dávají svým studentům najevo, že jejich práce nedosahuje patričních kvalit, či jaké hodnoty studentům předávají, na co kladou ve výuce největší důraz, případně, co považují ve svém vlivu na studenty za nejdůležitější a co obecně pokládají

za podstatné ve vzdělávání budoucích umělců. Neméně důležitá je pro nás také otázka nadání. Ptáme se, jak je možné rozpoznat, že je student nadaný a jak se nadání obecně projevuje. Dále nás zajímá, jak umělec/pedagog ovlivňuje své studenty kulturně, zda studentům doporučuje odbornou literaturu, diskutuje se studenty o aktuálním dění (nejen) v kultuře, či společně se studenty navštěvuje právě probíhající výstavy.

V rozhovoru se zaměřujeme také na v současné době často diskutovanou otázku – jde o situaci, kdy studenti napodobují svého pedagoga. Jak je možné se této situaci vyhnout a jak s takovým studentem dále pracovat? Je vůbec tato situace nesprávná?

V závěru rozhovoru pak klademe otázky, jež jsou zaměřené na vlastní tvůrčí postoje vybraného umělce/pedagoga, ptáme se na autority, ke kterým má umělec ve své tvorbě nejbliže. S vědomím, jak velmi náročná je krátká odpověď, se ptáme na co nejprůhlednější zformulování stěžejního tvůrčího záměru. Rovněž nás zajímá postoj umělců/pedagogů k aktuálnímu problému velkého nárůstu počtu vysokých uměleckých škol u nás.

Tříletý projekt je teprve v počáteční fázi sběru dat natáčením rozhovorů. V tuto chvíli nejsme schopni odhadnout, do jaké míry se budou intuitivní pedagogické koncepce blížit teorii výtvarné výchovy a jak moc se budou jednotlivé přístupy umělců navzájem lišit.

(Výběr z děl Aleše Veselého: redakce časopisu *Výtvarná výchova*.)

### **Literatura:**

BOWMAN, Harrigan McMahon: Artists as professors: Poetic reflections on acts of negotiation, Part I of IV. *Visual Inquiry*. 2012-05-17, vol. 1, issue 2, s. 143–153. DOI: 10.1386/vi.1.2.143\_1. Dostupné z: [http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article&xref=BOWMAN, Harrigan McMahon: Artists as professors: Poetic reflections on acts of negotiation, Part II of IV. \*Visual Inquiry\*. 2012-12-06, vol. 1, issue 3, s. 217–226. DOI: 10.1386/vi.1.3.217\\_7. Dostupné z: \[http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article&xref=HATFIELD, Cynthia; MONTANA, Valerie; DEFFENBAUGH, Cara: Artist/Art Educator: Making Sense of Identity Issues. \\*Art Education\\*. 2006, vol. 59, issue 3, s. 42–47. ISSN 00043125. IMMS, Wesley; RUANGLERTBUTR, Purnima: Can Early Career Teachers Be Artists as Well.\]\(http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article&xref=HATFIELD,Cynthia;MONTANA,Valerie;DEFFENBAUGH,Cara:Artist/Art%20Educator:Making%20Sense%20of%20Identity%20Issues.Art%20Education.2006,vol.59,issue3,s.42-47.ISSN00043125\)](http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article&xref=BOWMAN,Harrigan%20McMahon:Artists%20as%20professors:Poetic%20reflections%20on%20acts%20of%20negotiation,Part%20I%20of%20IV.Visual%20Inquiry.2012-05-17,vol.1,issue2,s.143-153)

*Canadian Review of Art Education: Research & Issues*. 2012, vol. 39, issue 1, s. 7–23. ISSN 07068107.

KAY, Lisa; WOYWOD, Christine: Objects of amplified context: an interview with artist-teacher Pepón Osorio. *Visual Inquiry*. 2011-08-24, vol. 1, issue 1, s. 21–32. DOI: 10.1386/vi.1.1.21\_1. Dostupné z: <http://openurl.ingenta.com/content/xref?genre=article>

LUCERO, Jorge: Polyglot of the Everyday: Alberto Aguilar. *Art Education*. 2013, vol. 66, issue 1, s. 25–32. ISSN 00043125.

## Redakční poznámka:

Aleš Veselý (nar. 3. února 1935 v Čáslavi) absolvoval v r. 1958 Akademii výtvarných umění v Praze, grafickou speciálku prof. Vl. Silovského.

Již roku 1960 zorganizoval spolu s bývalým spolužákem z AVU sochařem J. Koblasou v ateliéru J. Valenty dvě výstavy několika mladých umělců, pozdějších představitelů „českého informelu“, Konfrontace I a II. Po létech stalinismu to byl v historii českého výtvarného umění jeden z prvních výrazných pokusů o nové zařazení jeho tvůrců do světového kontextu.

Ve Veselého kresbách, grafikách (viz obr. 2 a 3) a stále častějších assemblážích (viz obr. 1 barevné přílohy) a prostorových objektech se od počátků výrazně prezentovaly spirituální a existencionální obsahy (viz obr. 2 barevné přílohy). Tvorba z kovového odpadu a destruovaných předmětů, ale i ze dřeva, textilu, asfaltu apod., obsahující v sobě patinu a fenomén času, se stávala základním východiskem jeho originálních děl. Za jedno z nich, objekt *Židle Uzurpátor* (viz obr. 4) získal již jako třicetiletý roku 1965 první cenu kritiky na prestižním Bienále mladého umění v Paříži.

Sám na to vzpomíná takto: „*Když jsem se v Paříži zastavil v jedné významné galerii, zeptali se mne, za jak dlouho bych byl schopný vyrobit tučet takových Židli. Otočil jsem se a vypadl. Přece nebudu zaměňovat diktaturu ideologie za diktaturu obchodníků! Otevřelo by mi to sice možnosti, ale ztratil bych tím vnitřní svobodu, která je pro mne velmi důležitá.*“

Diktatura totalitní ideologie jej však po návratu domů dostihla a existenčně nadlouho zasáhla. V době částečného politického uvolnění stačil sice ještě na Symposiu prostorových forem v ostravských železárnách realizovat v letech 1967–68 své asi nejznámější dílo *Kaddisch*<sup>10</sup> (viz obr. 3 barevné přílohy), převést je po okupaci vojsky Varšavské smlouvy do středočeských Středokluk a zachránit je tak před zničením, ale další možnosti veřejné prezentace jeho tvorby mu byly znemožněny. Výjimku tvořilo několik málo monumentálních děl pro architekturu v Německu (Bochum, Hamm), jejichž realizace mu byla „milostivě“ povolena, protože vládnoucí normalizační režim z jeho tvorby finančně profitoval, ale

<sup>10</sup> *Kaddisch* (hebr.) – obecně: židovská modlitba za mrtvé, v užším významu modlitba syna za zesnulého otce. Otec Aleše Veselého, k němuž měl umělec mimořádně blízký vztah, zemřel právě v době, kdy A.V. pracoval na tomto svém díle.

realizace a výstavy ve vlastní mu byly zapovězeny. Po pravdě řečeno o ně umělec, známý tehdy jen nevelkému okruhu zasvěcených, ani příliš neusiloval: nebyl ochoten prodat svoji vnitřní svobodu ani za veřejné uznání, ani za finanční profit.

Ve Středoklukách, obci mezi Prahou a Kladnem, zakoupil v r.1970 Aleš Veselý zchátralý bývalý mlýn, v němž postupně vybudoval svůj atelier s venkovní prezentací - galerií pod širým nebem - pro stále přibývajícím množství svých monumentálních děl.

V nich se imaginativní poloha jeho tvorby postupně transformovala do stále lapidárnějších, monumentálnějších výrazů. V osmdesátých letech se v jeho díle výrazněji uplatňoval i princip mechanické hybnosti jako transformace a metafora pohybu pozemského, kosmického i lidského. (Výstava v r. 1992 v Míčovně Pražského hradu.)

Zhruba do osmdesátých a devadesátých let 20. století lze klást syntetickou etapu Veselého tvorby, která však nikdy nerezignovala na experimentální, trvale se zevnitř obrozující přístupy. Duchovní, psychická mladost a hybnost, prostá neukotvené tékavostí, jej záhy v roce 1990 zákonitě povolala na místo vysokoškolského profesora oboru monumentální tvorba na jeho Alma mater, Akademii výtvarných umění v Praze (1990–2006).

Tvůrčí neklid a současně pevnost a stabilita vnitřního přesvědčení nedala však Aleši Veselému ani poté ustrnout v manýře dosaženého a rozměňování vlastní tvorby jejím pouhým variováním a zmnožováním. Což, žel, nebývá tak docela řídkým jevem u řady jiných zralých uměleckých osobností...

Osobnostní niterné vlastnosti a neumdlávající činorodost (tj. pevnost vůle, potřebu a sílu k novým tvůrčím činům) prezentoval Aleš Veselý na více než třicítce samostatných výstav i v uměleckých realizacích, mj. v korejském Soulu a japonském Tokiu. Jeho díla jsou zastoupena např. ve sbírkách Salomon Guggenheim Museu v New Yorku, Centre Pompidou v Paříži či v naší Národní galerii v Praze.

Mnohé návrhy realizací jeho děl jsou však u nás až na výjimky (Památník Tereziín, jehož ghettem prošel v době nacistické okupace otec Aleše Veselého i jeho starší sestra) jen ve fázi návrhů, studií, modelů a nerealizovaných slibů, jako např. projekt *Tři brány*, proponovaný pro bývalou Pinkasovu uličku u Pinkasovy synagogy v pražském Josefově. (Viz obr. 5) Překážky a průtahy, byť tentokrát snad nikoli ideologické, ale

„jen“ byrokratické a hlavně finanční, zdržují a zabraňují realizaci i mnoha dalších Veselého děl do veřejných prostorů. Umístění jeho *Malé brány* do areálu hvězdárny v Ondřejově, na němž měl výraznou zásluhu tehdejší ředitel Astronomického ústavu AV prof. RNDr. Jan Palouš, DrSc., je čestnou výjimkou. (Viz obr. 4 barevné přílohy.)

Že tomu tak nebývá v případě děl mnohdy pochybné hodnoty, dokládá i nedávný případ realizace hloupého megalomanského objektu v rádobě atriovém prostoru obdobně tupé komerční novostavby v pražské Spálené ulici. „Neviditelná ruka“ klausovského trhu zde opět jednou ukázala svou tupou hlavu; v umělecký neprospěch autora, s nímž snad sdílím odpor k nabobům všeho druhu a jehož mnoha děl si vážím.

Monumentální díla Aleše Veselého včetně jeho návrhů a projektů, syntetizující to nejlepší z tradice českého umění od gotiky přes baroko a surrealismus první poloviny minulého století až k osobitě interpretaci a transformaci podnětů světového kinetismu, art-brutt a minimalismu (viz obr. 5 a 6 barevné přílohy), mu již dnes, kdy se v plných tvůrčích silách dožívá významného životního jubilea, zaručují trvalé místo v historii, současnosti i budoucnosti českého výtvarného umění. Bylo by potěšující pro všechny jeho obdivovatele a obohacující pro českou kulturu, kdyby se tato díla dočkala i svých realizací a umístění ve veřejných prostorech.

A je neméně potěšující, že prof. ak. mal. Aleš Veselý má i nadále potřebu komunikovat a sdílet se s těmi, kteří budou mít v budoucnu chuť, potřebu a kvalifikovanou kompetenci šířit obecnou vzdělanost „ve věcech umění“ (O. Hostinský).

Pouze tak by mohla dojít naplnění i tato vlastní slova Aleše Veselého: „*Mně zajímá věčnost Teď už začínám vnímat, že někde jsou nějaké konce. Ale většinou mám v mysli, že všechno trvá pořád.*“

Jsem přesvědčen, že existuje málo tak lapidárních vyjádření mentální mladosti, jako tato věta. P. Š.

## Literatura:

SCHONBERG, M: *Projdi tou branou. Rozhovory s Alešem Veselým*. Praha: Torst, 2007.

ISBN 80-7215-265-7

VESELÝ, A: *Uzurpátor. (Pomocný text k určení vymezeného prostoru.)* in *Výtvarné umění*, č. 5, roč. 1966, s. 226

## O autorkách:

**Doc. Jitka Géringová, Ph.D.**, pracuje na katedře výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem, je v současné době její vedoucí.

[jitka.geringova@ujep.cz](mailto:jitka.geringova@ujep.cz)

**Mgr. et Mga. Dagmar Myšáková** je studentkou doktorského studijního oboru Teorie výtvarné výchovy na katedře výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem.

[dagmar.mysakova@kaveka.cz](mailto:dagmar.mysakova@kaveka.cz)

# PRESSING POINT: VÝSTAVNÍ PROJEKT STUDENTŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY PF UJEP V ÚSTÍ N. L.

Pressing Point: the Exhibition Project of Students of Art Education

Šárka Slaninová

## Anotace:

Článek se zabývá kolektivní přehlídkou uměleckých a výtvarně pedagogických prací studentů katedry výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Podává základní informace o výstavním projektu a komentuje vybraná díla.

## Abstract:

This article deals with collective exhibition of students' art works and art education projects from Department of Art Education at the Faculty of Education at Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem.

Prvního září 2014 v symbolický den začátku nového akademického roku byla v Galerii Emila Filly v Ústí nad Labem zahájena výstava prací studentů a absolventů oboru výtvarná výchova katedry výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně (KVK PF UJEP). Kurátor výstavy Miroslav Hašek, který na katedře výtvarné kultury působí jako odborný asistent v oboru fotografie a video, shromáždil ve výstavním prostoru galerie práce celkem třidvaceti studentů, jež vznikly v rozmezí posledních tří let. Návštěvníkům tohoto zcela jistě nevšedního a v současnosti nadmíru progresivního výstavního prostoru zaměřeného především na výstavy současného umění mladé a střední generace, akcentujícího ve velké míře problematiku sociálního umění, a to nejen v lokálním, ale i mezinárodním kontextu (v tomto ohledu je pozoruhodná aktuální adresa „Fillovky“ v sociálně vyloučené lokalitě ústecké čtvrti Předlice) představil Miroslav Hašek vcelku reprezentativní výběr závěrečných studentských prací, s nimiž se již ústecký divák mohl v lehké odlišné podobě a jiném složení autorů setkat jak letos<sup>1</sup>, tak před jedním a dvěma roky u příležitosti každoročních přehlídek bakalářských a diplomových prací, které pořádá katedra v netradičních prostorách Clarion Congress Hotelu přímo v centru Ústí nad Labem.

Tak jako v případě několika uplynulých ročníků přehlídek závěrečných



Obr. 1 Kateřina Zajícová, Ptáci (2014), akryl na plátně, 3 x 100 x 150 cm

prací se na výstavu v Galerii Emila Filly dostaly kromě klasifikačních prací studentů uzavírajících ve velké většině své studium na katedře rovněž zcela nové a dosud nikde nevystavené práce studentů nižších ročníků, které nevznikaly v rámci povinné výuky, nýbrž z osobní iniciativy ve volném čase studentů, kteří pak za ně byli nominováni na výroční cenu katedry.

V Galerii Emila Filly si však diváci mohli vystavená díla v daném složení autorů prohlédnout vůbec poprvé. K vidění zde byly zajímavé ukázky klasických, ale také inovativních technik kresby

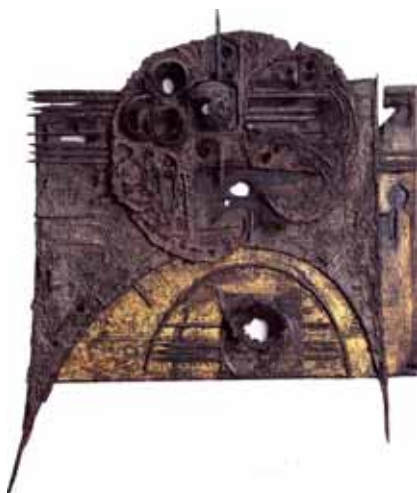
a malby, objektové tvorby, fotografie, instalace a videa. Pokud bychom chtěli v samotném názvu výstavy vystopovat myšlenku, která by výstavnímu počínu předcházela v podobě jednotné koncepce ideově stmelující všechna vystavená díla, bylo by naše snažení marné.

Vystavená díla jsou mnohem spíše pestrou všehochutí všeho možného, co v oblasti výtvarných aktivit studentů na katedře výtvarné kultury v období posledních tří let vzniklo. Je tedy celkem pochopitelné a v kontextu výstavy zcela

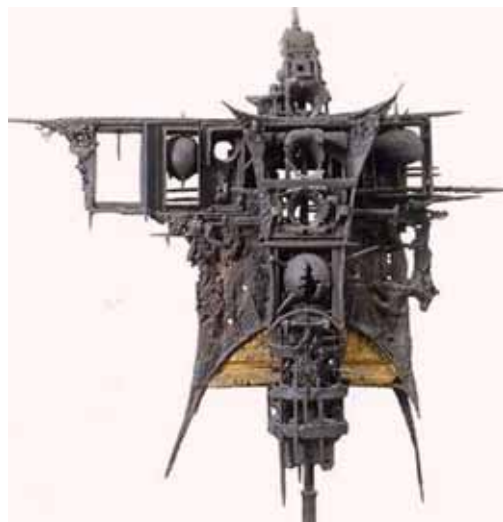
*pokračování článku na straně 13*

<sup>1</sup> Text byl psán v roce 2014.

Barevná obrazová příloha k článku  
**UMĚLEC JAKO UČITEL – UČITEL JAKO UMĚLEC**



**Obr. 1** Aleš Veselý:  
Stigmatický objekt  
XVI, kov, 104x85,  
1961–63



**Obr. 2** Aleš Veselý: Enigma III Hnízdo pro ptáky,  
dřevo, kov, 1965 (horní část)



*Sochy jsou jako  
zhmotněné myšlenky.*

Aleš Veselý

**Obr. 3** Aleš Veselý: Kaddisch,  
svařované železo, v 710 cm, 1967–68



**Obr. 4** Aleš Veselý: Malá brána, dřevo, kov,  
250x240x100, Ondřejov, 1992



**Obr. 5** Aleš Veselý: Messenger, kámen, železo,  
530x367x609, 1999



**Obr. 6** Aleš Veselý: Vstup do zákona, železo,  
leštěná ocel, v cca 350 cm, 2009 (DOX Praha 2011)

Barevná obrazová příloha k článku

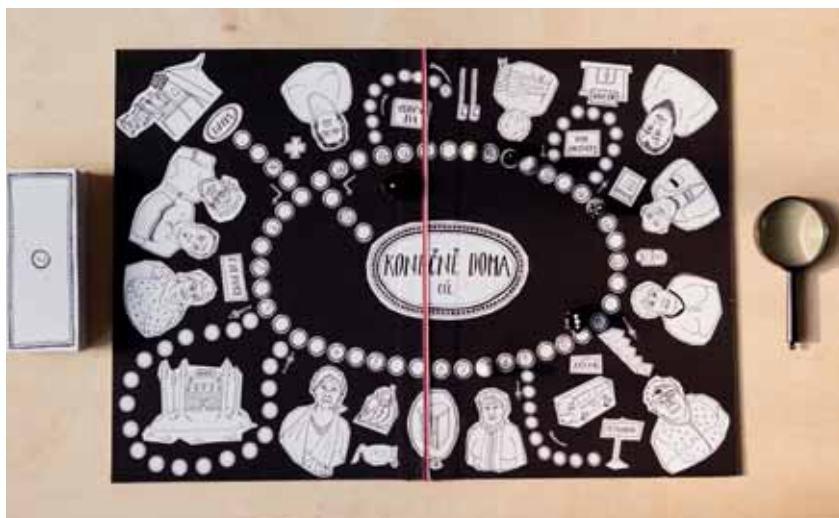
**PRESSING POINT: VÝSTAVNÍ PROJEKT STUDENTŮ VÝTVARNÉ VÝCHOVY PF UJEP V ÚSTÍ N. L.**



**Obr. 1** Kamila Plochová, Všednost lidského života (2014), fotografie, video, audiozáznam, kopie deníkových záznamů



**Obr. 3** Pavlína Široká, Někde v hloubi (2014), akryl na plátně, 110 x 165 cm



**Obr. 2** Michaela Nováková, Edukativní společenská hra pro seniory, (2014), objekt



**Obr. 4** Michal Fizik, The Lost World with the Body Inside (2014), série prací, různá média



**Obr. 5** Václav Špaček, Transformace funerálního písma (2013), vypískovaný nápis v černém skle, 50 x 35 cm





**Obr. 6** Martin Šíp, Rivalové (2014), objekt, latexová barva a sprej na sádrokartonu, 206 × 184 × 200 cm



**Obr. 7** Michaela Sedláčková, Příroda jako úkryt (2014), 3 x video, stopáž cca 3 minuty každé, smyčka



**Obr. 8** Viktoria Viakhk, Ženská hra (2012), video, performance, 1:59 min



**Obr. 9** Renata Krejčová, vlevo Nedělní oběd u babičky (2014), instalace, vpravo Zpracovat a uchovat (2014), instalace



**Obr. 10** Jakub Jandera, Malba strojem (2014), elektrické zařízení



**Obr. 11** Petr Kalous, vlevo Zlatý déšť, olej na plátně, 145 x 195 cm, vpravo Kók, popp og is, 100 x 200, olej a akryl na plátně Z cyklu Obraz na hranici mezi malbou a fotografií, 2012

Barevná obrazová příloha k článku  
**PROSTOR A ČAS JAKO MEZNÍ DIMENZE LIDSKÉHO ŽIVOTA A TÉMA VÝTVARNÉHO UMĚNÍ.  
A VÝTVARNÉ VÝCHOVY ? (2. ČÁST – DOKONČENÍ)**



**Obr. 1** Vladimír Kordoš: Memento mori, fotografie, digitální tisk, 1998  
Parafráze barokního obrazu B. Sprangera



**Obr. 2** Hans Baldung Grien:  
Sedm období v životě ženy, 1544



**Obr. 3** Milena Dopitová: Věk po šedesátce,  
digitální foto M. Polák, 2003



**Obr. 4** Blahoslavená Anežka ošetřuje nemocného  
Křížovnický oltář Mikuláše Prachnera, 1482, výřez



**Obr. 5** Evert Collier: Vanitas, kol. r. 1662



**Obr. 6** Evert Collier: Vanitas, po r. 1700

*pokračování článku*

*Pressing Point: výstavní projekt studentů výtvarné výchovy PF UJEP v Ústí n. L.*

legitimní – vyplývá to ostatně z rozmanitých zájmů studentů – že kurátorský koncept výstavy těžil z tohoto pestrého pelmel prací, které až ex post propojil společným názvem. Název *Pressing Point* je parafrází termínu „pressure point“, jenž je užíván v reflexní terapii v kontextu pozitivní stimulace a celkové harmonizace pacientova těla a v rámci výstavy odkazuje k prvním, mnohdy nesmělým krůčkům studentů na poli výtvarné tvorby. Název zpřítomňuje potřebu citlivého, zároveň však pevného, ale nedirektivního vedení studentů pedagogy, bez jejichž vytrvalé podpory a motivace by studenti jen obtížně nacházeli směr své tvůrčí a budoucí pedagogické cesty. Pro studenty je v tomto směru bezpochyby výrazným obohacením, že mezi pedagogy působícími na katedře výtvarné kultury figurují v současnosti takové umělecké osobnosti, jakými jsou prof. ak. mal. Jitka Svobodová, doc. ak. mal. Margita Titlová-Ylovská a prof. ak. mal. Aleš Veselý.

Formát výstavy proto v první řadě podtrhl pedagogický kontext vzniku studentských prací a zároveň zdůraznil nezbytnost přímé konfrontace studentů s výstavním prostorem i s výzvami, s nimiž se ve fázi přípravy, realizace artefaktu a v neposlední řadě při samotné instalaci děl v prostoru galerie musejí vypořádat. Do kontextu těchto „donkichotských“ výzev náleží v případě studentů výtvarné výchovy rovněž nároky kladené na přípravu a realizaci doprovodného programu pro školy, který představoval nedílnou součást výstavy. K tomuto programu se ještě na závěr textu vrátím.

V následující části článku se budu více věnovat povaze vystavených prací. Vzhledem k vysokému počtu vystavujících je nebudu probírat jednotlivě, spíše se zaměřím na základní výčet tematických okruhů, námětů a motivů studentské tvorby, které dohromady tvoří barvitou mozaiku s výpovědní hodnotou o perspektivách, nadějích, vyzích, zálibách i fobiích mladé generace. Nezmíním-li zde jména některých autorů a názvy jejich děl, nebude to z důvodu nedostatečných výtvarných kvalit těchto děl nebo kvůli jejich myšlenkové chudobě,

ale především kvůli snaze vystihnout témata vyhledávaná studenty v obecných rysech.

Značná část vystavujících akcentovala ve svých dílech z různých úhlů pohledu záležitosti rodinných, partnerských, potažmo lidských vztahů vůbec. Problematikou vzájemné komunikace rodinných příslušníků se v projektu nazvaném *Všednost lidského života* (2014) zabývala **Kamila Plochová**, studentka výtvarné výchovy a historie (viz obr. 1 bar. příl.). Ve svém projektu, jenž je složený z fotografií, videa a autentických písemných záznamů autorčina strýce, který si po dobu posledních patnácti let života vedl podrobné záznamy o své každodenní činnosti, se autorka pokusila „probudit“ svou tetu z letargie, v níž po smrti manžela setrvala, a zapojit ji do každodenního vykonávání těchto činností, a to ve shodném časovém sledu a v identickém místě. Podobným tématem, avšak ve zcela odlišném kontextu, se v projektu *Denní rituály, Všednosti, Neděle* (2013), tvořeném z fotografií a videoprojekce, zabýval **Štefan Pecko**. Pecko, který kromě studia na KVK PF UJEP studuje také v ateliéru Performance na Fakultě umění a designu UJEP, zkoumal ve své bakalářské práci rovinu vztahu dědy a vnuka Peckových (sebe sama) prostřednictvím rituálů proměněných do jednoduchých úkonů a běžných činností všedního dne, mezi které patří např. holení nebo ukládání prádla do skříně. Štefana a jeho dědu divák mohl sledovat při vykonávání identických činností. Každý z nich se přitom nacházel na jiném místě.

Vzhledem k mediálnímu humbuku kolem tzv. šmejdu nemohla pozornosti diváků uniknout vystavená *Edukativní společenská hra pro seniory* (2014) **Michaely Novákové**. Michaela Nováková, nyní studentka navazujícího magisterského studia na KVK PF UJEP, se ve své bakalářské práci nechala inspirovat povodou na seniorech, k nimž dochází při nákupních akcích, a vytvořila deskovou stolní hru (viz obr. 2 bar. příl.), určenou především pro staré, osamělé lidi, kteří ze své osamělosti nemohou či nechtějí najít východisko, a tak opakovaně vyhledávají prodejní akce, kde se již necítí zcela osaměle, paradoxně i přesto, že jsou na nich opakovaně psychicky i fyzicky napadáni a že je tak snižována jejich lidská

důstojnost. Autorka se navíc inspirovala zkušeností své babičky, která si na prodejních akcích opakovaně kupovala nekvalitní a nepotřebné zboží, a na základě skutečného příběhu vytvořila hru, jež vychází z opravdových příběhů podvedených lidí. Podle Novákové kolektivní rozměr hry strávil uplynulý akademický rok vyděračskými taktikami falešných obchodníků. V průběhu přípravy své bakalářské práce Nováková svůj projekt konzultovala se **Silvií Dymákovou**, režisérkou dokumentu *Šmejdi. Za zmínku* jistě stojí také to, že se autorka stala čestnou členkou *Nadace Taťány Kuchařové – Krása pomoci*, jež je určena na pomoc starým lidem. Edukativní společenská hra **Michaely Novákové** určená pro seniory je pod názvem *Konečně doma* od listopadu 2014 v prodeji a její výtěžek poputuje na dobročinné účely v souvislosti s pomocí seniorům. Nováková za *Edukativní společenskou hru pro seniory* mimo jiné získala Cenu rektora UJEP.

Vedle výtvarných sond do oblasti rodinných a mezilidských vztahů nabídla výstava studentů katedry výtvarné kultury zajímavé ukázky ohledávání vlastní identity, týkající se prožívání času a prostoru a jeho pozvolných proměn ovlivněných ať už záměrnými nebo nezáměrnými změnami vědomí. Tyto rysy vystoupily obzvláště silně na povrch v realizacích **Pavliny Široké**, **Michala Fizika** nebo **Lenky Soukupové**.

**Pavlna Široká** prezentovala velkoformátovou malbu akrylem na plátně nazvanou *Někde v hloubi* (2014), v níž akcentovala nám všem dobře známou zkušenost znejasněného vnímání okolního světa, které následuje po ranním probuzení a prudkém vstávání z postele (viz obr. 3 bar. příl.).

**Michal Fizik**, student katedry výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Mateje Bela v Banské Bystrici, jenž v rámci výměnného studijního pobytu programu Erasmus strávil uplynulý akademický rok na KVK PF UJEP, vystavil práci s názvem *The Lost World with the Body Inside* (2014), v níž se pokusil navzájem sloučit dva důležité momenty svého zájmu – krajinomalbu a figuru (viz obr. 4 bar. příl.). Fizik se cíleně zabýval vzpomínkami a myšlenkami na domov, dětství, na pocity smutku či samoty, které u něj vycházejí z podvědomí a generují obrazy

míst a událostí evokujících syrovost smyslového prožívání a konkrétní, čitelné obrysy prožitku. Autor však u prožitku, který zviditelňuje svět povědomých a dobře známých obrysů, nezůstává a naopak se pokouší „přepsat“ či přeskupit jeho známé vrstvy tím, že od nich abstrahuje. Výsledkem je svět, ve kterém se zprvu jen obtížně orientujeme, přesto je stejně skutečný a smysly zpřístupnitelný jako jeho dobře známé verze.

**Lenka Soukupová**, která v současnosti studuje u Jiřího Kovandy v ateliéru Performance (FUD UJEP), představila video s názvem *Vymezení osobního prostoru v performance*. V něm řeší vzájemný vztah svého těla a prostoru a odkrývá jeho skrytou dynamiku.

Je-li řeč o prostoru či místě, jistě není bez zajímavosti, že výstava kromě jiného představila práce, které reflektují složitou problematiku života v konkrétní lokalitě na území severních Čech. Do okruhu této problematiky spadají například práce Václava Špačka a Martina Šípa.

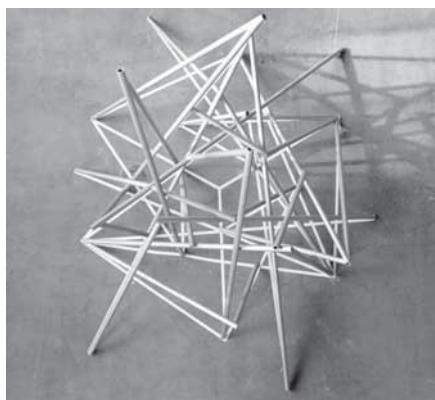
**Václav Špaček** se v projektu *Transformace funerálního písma* (2013) zabýval historickou pamětí konkrétního místa – severočeského Žatce, z něhož bylo po druhé světové válce odsunuto německé obyvatelstvo. V Galerii Emila Filly představil fotografie, které zachycují jeho písemný zásah na jednom z hrobů na zdejších hřbitově, inspirovaný technikami kultury graffiti a hip-hopu (viz obr. 5 bar. příl.). Špaček dohledal chybějící informace o identitě osoby pohřbené v jednom z hrobů a následně obnovil nečitelný nápis na náhrobní desce, čímž se dotkl otázky kolektivní paměti.

Zatímco projekt Václava Špačka objevuje skryté vrstvy kolektivní paměti, prostorová realizace **Martina Šípa** nazvaná *Rivalové* těží v prvé řadě z osobní zkušenosti mladého autora s jeho životem v Ústí nad Labem (viz obr. 6 bar. příl.). Šíp, který nyní studuje druhým rokem jednooborovou výtvarnou výchovu, vytvořil za použití sádrokartonu několik jehlanovitých útvarů, které pomaloval, a jejich prostřednictvím konfrontuje dva odlišné póly života v této lokalitě – kontext krásné, divoké přírody a umělého, nevzhledného prostředí města.

Podobným tématem jako Martin Šíp se ve své bakalářské práci s názvem *Příroda jako úkryt*, která sestávala ze tří

videí, zabývala **Michaela Sedláčková** (viz obr. 7 bar. příl.). Dualita přírodního (při-rozeného) prostoru divoké přírody a „umělého“, civilizovaného prostoru dnešních měst však Sedláčkovou nevedla, tak jako Šípa, ke vzájemné konfrontaci dvou geometricky chladných těles – agresivně vzbuzujících „rivalů“ – byť expresivně pojednaných. Sedláčková se naopak odhodlala řešit rozpory dnešní civilizace prostřednictvím vnitřního monologu v ústraní lesního úkrytu, kde v průběhu přípravy bakalářské práce opakovaně pobývala. Podobna divoké, bezbranné lesní lani se snažila přelstít vtíravé oko kamery-veřelce, která její pohyb zaznamenávala. Pokud bychom trvali na genderovém výkladu dané problematiky, mohli bychom říci, že oproti agresorskému soutěžení přírody a civilizace, jež se nezakrytě objevilo u Šípa a bylo by možné ho dát do souvislosti s falocentrickým principem patriarchátu, brojícím proti divoké stránce přírody (čti ženskosti), kterou se snaží ujařmit a „kultivovat“, se u Sedláčkové nesetkáme ani s rolí štvané zvěře, ani s úlohou protivníka přisvojivšího si bojovou taktiku soupeře. Sedláčková přivlastňujícímu vpádu agresorova oka šikovně uniká prostřednictvím způsobu, jakým ve videích pracuje se svou tělesností.

Výčet vystavených prací není v tomto bodě úplný, ani vyčerpávající. Patří sem ještě práce s explicitní genderovou tematikou, jako třeba v díle **Viktorie Viachk** (viz obr. 8 bar. příl.), dále díla evokující vzpomínky z dětství **Renaty Krejčové** (viz obr. 9 bar. příl.), výlety do fantazijních světů **Kateřiny Zajícové** (viz obr. 1 čb), problematiku malby prostřednictvím stroje **Jakuba Jandery** (viz obr. 10 bar. příl.), absurditu prázdného života



**Obr. 2** Šárka Šedivá, *Emoce geometrie* (2013), instalace, 140 x 160 x 90 cm

v „mekdonaldizovaném“ světě **Petra Kalouse** (viz obr. 11 bar. příl.), nikdy neutuchající radost ze hry a z objevování nových světů **Šárky Šedivé** (viz obr. 2 čb) či odcizenou tvář virtuálního světa **Aleny Vyskočilové** (viz obr. 3 čb). Nebo poetiku „mikrobásní“ dvojice autorek **Ireny Čarkovové** a **Nadi Fišerové** (*Mikrobáseň*, 2014), které pracují s fragmenty poezie vloženými pod mikroskop, a tak propojují oblast přírodních a humanitních věd.

Přestože výstava studentů a absolventů katedry výtvarné kultury trvala pouze necelé dva týdny, a tudíž se nedalo očekávat, že ji navštíví větší množství diváků, zdá se, přinejmenším podle toho, co jsme zatím měli možnost vidět, že mnohé z vystavujících čeká slibná umělecká a pedagogická budoucnost.

Na závěr považuji za vhodné zmínit základní údaje o již zmíněném doprovodném programu pro školy. Tento program připravili studenti bakalářského studijního programu učitelství výtvarné výchovy za odborného vedení doktorandky Mgr. et MgA. Dagmar Mysákové a doktora a odborného asistenta Mgr. Miloše Makovského, kteří se studenty v rámci kurzu zprostředkování výtvarné tvorby nápady na animace konzultovali a pomáhali jim převést tyto nápady do konkrétní, hmatatelné podoby. Přísně vzato se nejednalo o propracovaný animační program k výstavě určený věkově různorodému publiku, který by navštívilo vícero škol. Šlo naopak o „jednorázovou“ animaci zvláště připravenou pro třídu dvanáctiletých dětí ze základní školy Palachova v Ústí nad Labem.

Studenti si pro děti původně připravili několik úkolů reagujících na obraz **Pavliny Široké** *Někde v hloubi*, ale na realizaci všech úkolů nakonec v důsledku pozdějšího příchodu třídy do galerie nedošlo. Faktický pobyt dětí v galerii nakonec trval necelých 50 minut. Po příchodu do galerie byly děti nejprve seznámeny s nevšedním industriálním prostorem galerie a byly informovány, jak se v takovém prostoru chovat. Následně jim studenti představili koncepci celé výstavy. Po úvodním seznámení studenti předali dětem papírek s těmito slovy: *hledání, nejasné tvary, vnímání, prostor a plocha, mžitky, rozostřenost, dojem, zkresení skutečnosti, temné odstíny, rysy*. Uvedená slova měla povahu indicií, jež odkazují k jednomu z vystavených děl.

Děti dostaly za úkol nechat se těmito slovy „vést“ a postavit se před dílo, ke kterému slova odkazují. Vzápětí se všechny setkaly před obrazem Pavlína Široké, jehož tématem bylo znejasněné vnímání okolního prostoru. Po vstupním „rozehrivacím kolečku“ a rozhovoru před obrazem dostaly děti na oči brýle s rozmanitými fóliemi, jejichž použití mělo dětem navodit prožitek znejasněného vnímání. Nasazení brýlí opatřených fóliemi nesměřovalo pouze k pohybu v prostoru galerie, děti si měly vyzkoušet s brýlemi, které omezují vidění, také kreslit. Kreslení s omezeným vnímáním se děti věnovaly zhruba 15 minut. Poté se studenty rozebíraly obtíže spojené s touto činností. Ukázalo se, že děti při použití brýlí nezobrazují to, co vidí, nýbrž spíše to, co vědí.

Přestože formát realizovaného zadání neměl povahu formálně „vybroušeného“ a obsahově bohatého, rozvrstveného animačního počínu (o důvodech omezení několika aktivit na jednu jsem se výše zmínila), lze bez nadsázky konstatovat, že zvolená aktivita, ač mohla být zatím pouhou vizuální a výtvarnou ochutnávkou, splnila v rámci faktických možností studentů svůj účel a snad také poskytla příslib k další návštěvě galerie jak dětmi, tak jejich pedagogy, rodiči či dalšími příbuznými.<sup>2</sup>

Akcentovala tak vhodně propojení výtvarně-umělecké (expresivní) a výtvarně-výchovné (pedagogické) dimenze studia, nazíraného ještě občas jen v jeho kreativně-umělecké dimenzi. Nezbyvá než doufat, že tento aspekt bude v dalším pokračování zdárně započatého projektu posilován, aniž by byla oslabována jeho tvůrčí umělecká složka.

<sup>2</sup> Tento text vznikl s podporou studentského grantového projektu „Pressing Point – Výstava KVK PF UJEP“, řešeného Mgr. Miroslavem Haškem, a studentského grantového projektu „Fenomenologická pedagogika a umění“, jehož byla autorka tohoto textu řešitelkou v letech 2013–2014 na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Touto cestou by autorka chtěla zároveň poděkovat Mgr. et MgA. Dagmar Myšákové za její milou pomoc s výběrem fotografií a vyřizováním pracovní korespondence v době autorčiny nemoci.



Obr. 3 Alena Vyskočilová, Veřejná intimita virtuálního světa – „Seznamka“ (2013), kresba, cca 200 kusů portrétů formátu A5 (výřez)

Fotografie k článku: Jiří Dvořák

#### O autorce:

**MgA. Šárka Slaninová** studovala nejprve na Filozofické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (zde získala titul Bc.), poté na Fakultě umění a designu tamtéž (MgA). V současnosti je doktorandkou na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Hlavním předmětem jejího odborného zájmu je hledání vazeb a souvislostí mezi fenomenologickým myšlením, pedagogikou výtvarné výchovy a sociálními aspekty výchovy a vzdělávání.

Sarka.Slaninova@seznam.cz

## PROSTOR A ČAS JAKO MEZNÍ DIMENZE LIDSKÉHO ŽIVOTA A TÉMA VÝTVARNÉHO UMĚNÍ. A VÝTVARNÉ VÝCHOVY? (2. ČÁST – DOKONČENÍ)

Discussion on space and time as boundary dimensions of life as art topic. And topic for art education? (Part 2 – completion)

Pavel Šamšula

#### Anotace:

Rozměr a konečnost lidského života a jejich vědomí. Filozofická, vědecká, lékařská, sociální a umělecká reflexe postojů naší civilizace ke stáří, umírání a smrti. Vztah k tématům a hodnotám výtvarné výchovy.

#### Abstract:

Dimension and finality of life and its perception. Philosophical, scientific, medical, social and arts-reflection on attitude of our civilization to old age, dying and death. Relation to topic and value of art education.

„Čtvrtá dimenze času je blízkost.“

Anna Hogenová

První část textu, uveřejněná v č. 4 roč. 54/2014 tohoto časopisu, se zabývala diplomovou prací Olgy Šimové, obhájenou v červnu 2014 na VŠUP v Praze (ŠAMŠULA 2014). Tématem práce, nazvané *Péče*, byl vztah k nevléčitelně nemocným a umírajícím, zvláště pak ke starým lidem, v naší současné (západní) společnosti, a její tendenci nepřijímat, skrývat až vytěšňovat ze sociálního i individuálního vědomí fakt umírání a konečnosti lidského života. Článek vztahoval toto téma i k obecnější problematice času a prostoru jako k vymezené a tedy i omezené dimenzi lidského života. Dotýkal se též aktuální problematiky tzv. *dystanazie* a *paliativní péče* o člověka v *terminální* fázi jeho života.

Existencionálně humanistické – a vzhledem ke stárnutí populace v tzv. vyspělých zemích stále naléhavější – téma časoprostorového rozměru lidského bytí jsme zakončili (vědomě až patetickou) otázkou, zda i lidskému konání, zvanému ještě stále většinou výtvarná výchova, může jít v důsledcích o něco jiného, než o (lidský, humánní) život, jsme-li ochotni připustit, že ono středověké *Memento mori* – pamatuj na smrt – znamená nikoli jen příslib posmrtného „života věčného“ nebo výstrahu před „věčným zatracením a ohněm pekelným“, ale může a snad i má být chápáno jako *Memento vitae* – pamatuj na život.

### 1. Konečný rozměr lidského života jako přírodní zákon a kulturní fenomén

„*I kdyby vesmír drtil člověka, ještě by byl člověk vznešenější než to, co jej zabíjí, protože on ví, že umírá, kdežto vesmír o své převaze nad ním neví nic.*“

(PASCAL 2000)

„*Neboť i smrt může být součástí kultury. Ta naše na to však zapomněla.*“

(FIŠER 2000)

U většiny lidí je vědomí vlastní konečnosti doprovázeno a snad i propojeno s vědomím sociálním, vědomím o konečnosti života druhého člověka, zvláště pak člověka blízkého nebo dokonce

příbuzného. Vědomí vlastní smrtelnosti a potažmo smrtelnosti blízkých je tedy nejen vědomím individuálním, ale vědomím sociálním a kulturním.<sup>1</sup>

Reflexí zákonitosti, jež je obecně platná pro všechny živé organismy, v myslí bytosti obdařené vědomím, která se sama nazývá *Homo sapiens sapiens*, člověk dvojnásob moudrý, se zabývají od prehistorie po dnešek mýty, legendy, vědy i vědy, především filozofie<sup>2</sup>, ale i bio-

<sup>1</sup> Kulturní antropologové se povětšinou shodují, že v tomto ohledu lze hovořit o kultuře již u našich „bratranců“ neandertálců. Ti měli již před cca 100 tisíci lety schopnost akustické komunikace („řeči“), vytvářeli zbraně, nástroje, oděvy, přibytky a umění, pečovali o své blízké a rituálně pohřbívali své mrtvé. Za zatím nejznámější doklad jejich vztahu k umírání a smrti je pokládán pohřeb v Šanidáru v severním Iráku, starý asi 80 tisíc let. Zemřelý muž byl stížen mnoha zraněními a měl dokonce za života amputovanou ruku. Jeho pohřeb obsahoval rostliny s léčivými účinky. Pokrývání zemřelých neandertálců květinami dokládají analýzy pylových zrn. Silné citové vazby měli neandertálci zvláště k dětem, jak prokázaly výzdoby jejich pohřbů na mnoha místech Evropy, Blízkého východu i Asie.

„*Pro démonické pojetí přírody měla jistě největší význam lidská smrt. Umírá-li bližní, který nám byl dlouho blízký a jehož pohyby i gesta, způsob smýšlení a chování jsme dobře znali, mění se smrt v cosi vznešené odtazitého. Unikl do nepochopitelná, do země, která nemá místo ani jméno. Vymkl se nám do toho, co nemá žádnou bytost. A přece pro nás není ničím: zanechává po sobě prázdnotu, kterou cítíme a která je hmatatelná jako niterné pohnutí. Mrtvý je nedosažitelný láskou živých: tato láska nemůže být opětována, může pouze uchovávat a cítit památku*“ (FINK 1993, s. 165).

<sup>2</sup> „*Žádné jsoucno, kromě člověka, neví o své konečnosti, smrtelnosti, a proto jen člověk si je vědom časovosti a s ní i samotného bytí*“ (HEIDEGGER 1996). Tato věta Husserlova žáka Heideggera je asi jednou z nejčastěji citovaných vět moderní filozofie a nejspíš nejcitovanější z jeho gruntovního díla *Sein und Zeit*. Díla, v jehož větách se permanentně ztrácím ode dne, kdy vyšel jeho český překlad. Občas se přitom nemohu zbýt pocitu, že se v nich možná podobně ztrácel i jejich autor, když (na čas?) ztratil svoji orientaci světonázorovou i lidskou.

Oporu lze hledat i u dalších filozofů: „*Existence není jen nějakým, výskytem předmětu, ale údělem bytosti, jíž na jejím bytí záleží a která ví, že je konečná, smrtelná. Existence není izolovaný a svrchovaný, subjekt, nýbrž je pobytím ve světě, který přehlíží, přičítá svoji minulost a je neustále starostí o budoucnost. Současná filozofie staví do popředí otázky odpovědnosti, existence jako východiška vztahů k druhému a etiky*“ (LÉVINAS 1997). „*Smrt je protihráč, který má zaručenou výhru. Člověk je právě tento rozpor mezi směřováním k věčnému a konečnosti existence. Absurdita není výsledek dlouhého uvažování, nýbrž východiško, lidská situace*“ (PETŘÍČEK 1992). Nebo u literátů;

logie, psychologie, sociologie a v neposlední řadě medicína.

Vědomí vlastní smrti je vědomím existence, je sebevědomím (sebe-vědomím) bytí a starostí o ně. Společnost, která ze svého vědomí vytěšňuje umírání a smrt, vytěšňuje z něj vědomí *existence* jako *bytí* ve jménu „bezvědomého pobývání“, ve jménu existování bez (jeho) plného vědomí. Vytěšňováním umírání a smrti ze své kultury vsugerovává společnost sama sobě (a tím i svým členům) na místo vědomí života falešný pocit ne-umírání. Jak ale mínil William Saroyan: „*Neumírat není totéž jako žít, je to jen trochu jako žít*“ (SAROYAN 1972).

Vytěšňováním umírání a smrti upadá společnost do letargického bezvědomí. A trvalé bezvědomí je smrt. Proto na rozdíl o dávného přesvědčení Aristotela, podle něhož „*Smrt vzniká přepálením srdce*“, definuje současná lékařská věda i medicínská praxe smrt člověka jako vymizení činnosti jeho mozku.<sup>3</sup>

S. Hameroff, ředitel Centra pro studium vědomí University of Arizona, vyslovil přesvědčení, že „*blízko zážitku smrti, kdy srdce přestává bít a krev*

byl s svědomím, že naději nalézat máme (nakonec – snad?) jen ve vlastním životě: „*Až si budeme vědomi své úlohy, bytí zcela bezvýznamné, pak teprve budeme šťastni. Pak teprve budeme moci žít v míru a zemřít v míru, neboť to, co dává smysl životu, dává ho i smrti*“ (SAINT-EXUPÉRY 2003). Tak jako tak, pokud vůbec něco zbývá, jsou to opět jen otázky. Například, pane Exupéry: *to, co dává smysl smrti, dává ho i životu?* Nevím.

<sup>3</sup> Teoretický fyzik Roger Penrose z University of Oxford a Stuart Hameroff, anesteziolog a neurolog z Arizonské university v Tusconu, se snaží nově zkoumat prastarou otázku po podstatě lidského vědomí: odkud se v člověku vzal *ten ohromující pocit vědomí* světa a sebe sama a co se děje s lidským vědomím v procesu umírání a smrti.

Po létech výzkumů přišli v r. 2013 s teorií, podle níž je člověk vybaven (*obdařen*?) vědomím, které je „*generováno kvantovými vibracemi mikrotubulů v mozkových neuronech jako ozvěnou informace, vtisknutou do samých základů přediva kosmického časoprostoru*“. Vyslovili přesvědčení, že „*systém mikrotubulů v neuronech resp. jejich axionech může být nositelem kvantově koherentních procesů ve velkých měřítkách – vědomí*“. Izolaci mikrotubulů zajišťují podle nich speciálně uspořádané molekuly vody. (Z tohoto pohledu se neodbytně vtírají souvislosti mezi přesvědčením o funkci vody jako základu života, jejím hledáním mimo Zemi – např. přístroje NASA na Marsu či Europě, sonda ESA Rosseta, která 12. listopadu 2014 přistála na kometě 67P/Čurjumov-Gerasimov – a větou švédského filozofa Ulfa Lindeho: *Člověk je voda + strach.*)

*proudit tělem, ztrácejí mikrotubuly kvantový stav. Kvantová informace mikrotubulů však není ztracena, ale je distribuována do vesmíru jako celku. V případě, že je pacient oživen, mohou se kvantové informace vrátit do mikrotubulů.*“ V případě, že pacienta nelze oživit, „*je možné, že kvantové informace mohou existovat mimo tělo, snad donekonečna, jako duše*“.

Hameroff navázal na takřka dvacet let staré hypotézy R. Penrose, prezentované poprvé roku 1995. Penrose v nich vyslovil tuto hypotézu: „*Podle mého názoru je vědomí cosi globálního*“ (PENROSE 1999, s. 113). A S. Hameroff tuto – pro zastánce klasické vědy zajisté kacířskou tezi – formuloval roku 2013 ještě pregnantněji: „*Věřím, že vědomí, nebo jeho bezprostřední předchůdce, proto-vědomí, bylo ve vesmíru po celou dobu, možná od velkého třesku*.“ (PENROSE; HAMEROFF 2014) Což je ovšem jen další z půvabných lidských definic boha, neuzívající slovo Bůh... Ve vědecké komunitě, ale i v náboženských kruzích vyvolaly hypotézy o kvantové povaze vědomí, obdobné hypotézám astrofyzika a kosmologa L. M. Krausse (viz KRAUSS 2013), značné kontroverze a někdy až bouře odporu. Což je stále lepší, než mrtvolný bezvědomý klid.

Pro mne tyto hypotézy podporují tezi, kterou jsem drze vyslovil někdy na počátku 80. let, když jsem se v jedné z přednášek snažil své studenty zbavit okovů dichotomního vylučování typu „*buď – nebo*“ ve vztahu hmoty a vědomí. Mnozí z nich byli tehdy v zajetí M-L materialistické filozofie, hlásající „*prvotnost hmoty*“ a z ní odvozenou „*druhotnost vědomí*“ (duševna, psychiky, mysli atd.), jiní byli pod vlivem zjednodušených náboženských představ o „*prvotnosti ducha*“ bez hmotných kontextů („*... a slovo tělem učiněno jest a přebývalo mezi námi*“).

Zdalo se jim, že mezi obsahy pojmů *hmota* a *vědomí* existuje nepřekročitelná hranice. Nemohl jsem a nemohu nabídnout žádné důkazy o jednotě světa. Snažil jsem se je jen přivést k úvaze nad tím, že pojmy *hmota* a *duch* jsou lidskými označeními pro póly kontinua, které nás přesahuje a kterému jako lidé dáváme různá jména; někteří mu říkají „*Bůh*“, jiní třeba kosmos a jiní třeba

BX 573cx2144/b67. Albert Einstein pro energii onoho neznáma zvolil známou rovnici  $E=m.c^2$ , v níž ale o podstatě onoho *m* ve vesmíru víme stále jen málo, a ona výrazně převládající „*temná hmota*“ a „*temná energie*“, z nichž je tvořeno snad až 95 % zatím zkoumaného kosmu, našemu poznání dosud uniká.

Při značné míře zjednodušení lze dnes tuto úvahu formulovat i tak, že na onom (biblickém) „*počátku počátku*“ (kosmologickém „*velkém třesku*“) existovalo cosi, pro co jsou naše pojmy „*hmota*“ a „*vědomí*“ nepostačující. Tyto teze souzní s přesvědčením mnoha současných vědců, podle nichž je lidstvo blízko objevení kvalitativně nové komplexní teorie, sjednocující všechny dosud známé poznatky do nové „*teorie všeho*“ J. D. Barrowa či S. Hawkinga (BARROW 2008, HAWKING 2004) a dalších.

Představy o „*velké jednotě vesmíru*“ se vyskytují odedávna v úvahách mnoha vědců i umělců: „*Je jedno velké, nesmírné tajemství a velký zázrak: dokonalá jednota všeho. Jednota, složená ze dvou pólů*“ (Leonardo da Vinci) Leonarda, v jehož osobnosti se spojily erudice vědce i umělce, nabádajícího studovat tvary mraků a zkoumajícího krevní řečiště při pitvách lidských těl, by asi potěšila i tato slova: „*Lékaři zjisti-li překvapivou uspořádanost v chaosu, který vzniká v lidském srdci – primární příčinu náhlé, nevysvětlitelné smrti. (...) Vysvětlení, na která přišli, je vedla přímo do světa přírody – k tvarům mraků, dráhám blesků, spletím mikroskopických cév, galaktickým hvězdokupám. (...) Cítili, že postupují proti tendencím vědy k redukcionismu. Věřili, že oni hledají celek*“ (GLEICK 1996, s. 9–11). Podobnou hypotézu vyslovil před kosmology, fyziky a matematiky, v době vyhrocených sporů mezi zastánci teorie dvou „*oddělených a nesmiřitelných*“ kultur – vědecké a umělecké (spor „*fyziků*“ a „*lyriků*“ v 60.–70. letech 20. století) – člověk, který byl vědcem i umělcem – imunolog, mikrobiolog a básník Miroslav Holub: „*Podnikaví duchové už mluví o době, kdy historii oddělené disciplíny se opět spojí, kdy různé přeměny a výklady smyslu světa budou tvořit souvislé spektrum a umělecká inteligence konečně najde širší pole pro uplatnění (...) v takové kultuře se bude vědecké*

*myšlení čím dál víc sblížovat s tvorbou a tím tvorba se všemi lidmi, kteří vůbec něco ve světě kybernetiky a automatizace budou umět. A tvorba je asi jediný recept na vnitřní krizi přetápěného kotle, kterým je moderní člověk*“ (HOLUB 1963, s. 105–110).

Vzdor Penrosovi, Hameroffovi, Moodymu, Haškovcové či Grofovi a dalším vědcům – natož *Vše-věd(c)ům* – nevíme dost přesně, co se děje ve *vědomí* (nebo *s vědomím*) umírajícího. Víme o tom příliš málo i tehdy, máme-li s tímto stavem vlastní osobní zkušenosti, protože je to vždy „*jen*“ naše lidská mysl a naše vědomí, které nám poskytuje *vědomí o svém vědomí*, byť třeba pomocí stále sofistikovanějších přístrojů, zaznamenávajících (a ve vědeckých laboratořích vojenských vědeckých ústavů i ovlivňujících a měnících) mozkové aktivity.

Současně však se díky medicíně, ale i psychologii, sociologii, a hlavně v aktivitě stále většího počtu jedinců, skupin, hnutí a organizací, zvyšují snahy učinit předmětem zájmu a péče nejen fyzickou stránku stárnutí, nevyčísitelných nemocí a umírání, ale pomáhat i tomu, co v těchto stavech a obdobích lidského života trpí neméně, byť pro okolí méně viditelně: lidské psychice, lidskému vědomí.

„*V plném vědomí vlastní konečnosti zůstaneme vystaveni otázkám, které nás přesahují. Přepadají nás, pokud ne již jako jednotlivce v jeho nejtěšší hodině, pak nás všechny, a vycházejí z toho, v čem se všichni poznáváme, a v tom všichni potvrzujeme Hegelovo učení o absolutním duchu. Spolu s ním víme o rozmanitosti setkání se sebou samými, které přesahuje všechnu dějinnou podmíněnost. Potkáváme se v umění, vzdor všemu společenskému utilitarismu. Potkáváme se ve výzvě náboženství, které přetrvává i ve věku vědy. A stejně tak se potkáváme v myšlení*“ (GADAMER 1999, s. 127).

## 2. Stárnutí, nemoc a umírání jako téma evropského výtvarného umění

„*Umění je jedním z prostředků uvědomování si nejen konečnosti, ale i možnosti člověka.*“

(ELIADE 2009)

Vzhledem k lidskému vědomí je i onen zvláštní fenomén, nazývaný umění, jeho specifickou formou a současně zprávou o stavu tohoto vědomí. I když o smrti mluví, píše, malují, tvoří... pouze žije pro živé.<sup>4</sup>

Téma konce lidského života a jeho vědomí je tématem i výtvarného umění jako obrazné, nonverbální formy sebe-vědomí a sebe-reflexe lidské kultury od jejích počátků do současnosti. V křesťanském umění byla tato tematika nejčastěji spojována s podobnostmi a příběhy biblickými: *Uzdravení nemocného, Vzkříšení Lazara, Ukřížování a Zmrtvýchvstání Ježíše Krista, Pieta, Smrt svatých mučedníků* atd. V evropském kulturním prostoru a jeho výtvarném umění téma času a konečnosti lidského života kulminovalo zvláště ve vypjatých, přechodových sociokulturních obdobích. Tak tomu bylo např. v době pozdního středověku, kdy se obrazy a grafiky s tématem *Memento mori* a *Vanitas vanitatum* tvořily obzvláště hojně. (Obr. 1)

Využívaly přitom tehdy obecně srozumitelný repertoár znakových (ikonických) obrazových symbolů (lebky, kosti, zhasnuté svíce, dosypané přesýpací hodiny, převržené dopité číše, hniající ovoce, uvadlé nebo uschlé květiny,

<sup>4</sup> „Člověk, umíraje, je mezi živoucími sám; je vůbec mnoho sám“ (ČAPEK 1947, s. 53). „Každý umírající umírá první“ (IONESCO). Jenomže: „Kdykoli člověk je, je také tím druhým, ať je ten druhý kdokoli: cokoliv člověk tomu druhému udělá, udělá také sobě samému.“ (SAROYAN 2001, s. 223) A – co neudělá pro něho, neudělá vlastně ani pro sebe...

zavřené „knihy života“, mrtvá zvířata atd.) pomíjivosti, konečnosti (*Memento mori* – pamatuj na smrt) a marnosti pozemského života (*Vanitas vanitatum et omnia vanitas* – marnost nad marnost, vše je marnost; Bible, kniha Kazatel).

I současné umění občas cituje prastaré téma *Memento mori*, v druhé sémantické rovině je však i parafrázuje např. do ironické polohy věčného mládí a sladké nevědoucí blaženosti, v níž se využívá dnešní reklamní průmysl, zneužívající obraz dítěte k propagaci čehokoli. Dávný symbol smrti – lebka – se tak např. v díle slovenského umělce Vlado Kordoše stává součástí jakoby reklamního aranžmá, ale současně je sarkastickým atributem (zdánlivě) vyprázdněného symbolu (viz obr. 1 barevné přílohy).

Proměny člověka v průběhu jeho věku byly odedávna i tématem výtvarných děl, využívajících jako námět ženskou postavu. Zobrazení dětského, dospívajícího, dospělého, stárnoucího a chřadnoucího těla bylo protipólem věčného mládí a krásy v obrazech a sochách renesančních Venuší. Umělecké vyjádření pomíjivosti všeho pozemského, včetně lidského života, mělo upomínat na pravé, skutečné a nepomíjivé, většinou křesťanské hodnoty (viz obr. 2 barevné přílohy). Téma stárnutí a pomíjivosti fyzické krásy se však objevuje i v umění 19. a 20. století. Projevilo se i v tvorbě zakladatele moderního sochařství Augusta Rodina (obr. 2 a 3). Zabývala se jím i současná česká umělkyně Milena Dopitová, která ve věku čtyřiceti let upravila pomocí líčení a oděvu sebe a svoji sestru do své

představy do „věku po šedesátce“ (viz obr. 3 barevné přílohy).

Jako méně časté se v umění minulosti i současnosti prezentuje téma péče o staré a nemocné. Ve starším českém umění je asi nejznámějším obraz svaté Alžběty, pečující o chudé, staré a nemocné, z dílny mistra Theodorika z karlíštejnské Kaple Sv. Kříže (1365–67). Spíše výjimečná je svou tematikou rovněž část Křížovníckého oltáře Mikuláše Prachnera, zobrazující blahoslavenou Anežku Přemyslovnu pečující o nemocného, z r. 1482 (viz obr. 4 barevné přílohy).

Zajímavou a i pro vlastní výrazovou výtvarnou tvorbu žáků a studentů podnětnou však nemusí být jen komparace obdobné tematiky v dílech minulosti a současnosti. Podobné napětí odlišného pojetí *Memento mori* v žánru zátiší může nabízet i tvorba jednoho a téhož umělce. Jako *pars pro toto* jsme vybrali příklad dvou děl nizozemského malíře Everta (Edwarda) Colliera.

Collier (asi 1642–1710), který tvořil po část života v Londýně, maloval v raném věku klasická zátiší typu *Vanitas* v žánru, stylu a s využitím symbolů, které byly v té době běžným inventářem tohoto typu tvorby (viz. obr. 5 barevné přílohy). Více známé jsou četné obrazy jeho staršího krajana Pietera Claesze (1597/8–1661).

V pozdějších letech si Collier dokonale osvojil techniku *trompe-l'oeil* (z fr. *optický klam*), iluzivní prostorovou malbu, v níž zrakový dojem stírá rozdíl mezi dvourozměrnou plochou obrazu



Obr. 1 Memento mori, anonymní tisk z dřevorytu, Frankfurt, 1581



Obr. 2 Auguste Rodin: Eva, bronz, 1881



Obr. 3 Auguste Rodin: Stará žena (Kdysi bývala krásnou Heaulmière) bronz, 1883



a trojrozměrnou skutečností. To však není jediný a ani podstatný rozdíl mezi těmito dvěma díly se shodným tématem, ale odlišným významem. Ikonické symboly konečnosti (dohořelá svíce, dopitá převržená číše, prázdný kalamář, odložené pero, zavřená kniha, lebka...) a marnosti na obraze z roku 1662 vystřídala malba předmětů, symbolizujících moc, bohatství, přepych i poznání tehdejší doby. Jakoby v pozdním věku došel k nové formulaci otázky: co je to *Vanitas*? A jakoby se přes vzdálenost tří století ptal i nás: co je to *marnost* dnes? (Viz obr. 6 barevné přílohy.)<sup>5</sup>

Otázkou pro současná pojetí výtvarné výchovy a zvláště její každodenní praxi pak je, zda učí žáky vidět, poznávat a interpretovat svrchu naznačené a další obdobné významy děl dob minulých, v jejich současných parafrázích, interpretacích a reinterpretacích (viz obr. 1–6 barevné přílohy), ale též v původních, pro mnohé třeba nezvyklých dílech současných, z nichž jednomu jsme věnovali pozornost v první části tohoto textu (ŠAMŠULA 2014).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> „Skutečně se dílo a každý jeho divák setkávají v absolutní současnosti, kterou žádné historické povědomí nemůže ohrozit. Skutečnost uměleckého díla a sílu jeho výpovědi nelze omezit jeho původním historickým horizontem, v němž by byli divák a tvůrce skutečně současníky. Jakoby ke zkušenosti umění spíše patřilo, že umělecké dílo má vždy svou vlastní přítomnost, že jeho historický původ v něm tkví jen velmi podmíněně a že je zejména vyjádřením jisté pravdy, která se v žádném případě nekryje s tím, co si duchovní původce díla přitom vlastně myslí.“ (GADAMER 1999, s.45) „I když má tvůrce na mysli pokaždé publikum své doby, vlastní bytí jeho díla tkví v tom, co dokáže říci, a to zásadně přesahuje každou dějinnou ohraničenost. V tomto smyslu je umělecké dílo bezčasovou přítomností.“ (c.d., s. 46)

<sup>6</sup> „Tak se před námi realizuje ne snad odchod umění ze scény, ale transformace funkcí umění. Umění, jež v lidské společnosti povstalo jako magický a náboženský úkon a přešlo do techniky na zobrazování a komentování světské skutečnosti, začalo si v naší době osobovat novou funkci – ani náboženskou, ani služebnou sekularizovanou náboženskou funkci, ani výhradně světskou či znesvěcující (...). Umění je nový druh nástroje, nástroje na pozemňování vědomí a organizování nových modelů senzibility. A prostředky, jimiž se umění pěstuje, došly radikálního rozmnožení (SONTAGOVÁ 1988, s. 215). (...) umělecké dílo nikdy není prosté (a ani ne hlavně) dopravním prostředkem idejí nebo morálních pocitů. Je především objektem modifikujícím naše vědomí, naši senzibilitu, a mění, jakkoli nepatrně, složení humusu, v němž rostou všechny

Je potěšující, že se tematika lidského stáří a zájmu o seniory objevuje i ve výtvarné tvorbě studujících učitelství výtvarné výchovy, jak to dokládá článek Š. Slaninové a díla K. Plochové, M. Novákové a V. Špačka v tomto čísle (SLANINOVÁ 2015).<sup>7</sup>

Je naděje, že títo i další dnešní studenti budou jako výtvarní pedagogové vnášet tuto tematiku i do své pedagogické praxe. Do praxe, která by ani pod dojmem fascinace současnou technickou civilizací neměla rezignovat na enkulturaci vychovávaných a vzdělávaných i ve smyslu propojování kultury a umění minulosti s kulturou i uměním dnešním i budoucím v jejich humanistickém etosu.

„V současnosti je stále důležitější role umělce jako demystifikátora a léčitele. Léčení je ten nejsilnější

*specifické ideje a pocity. (...) Umělecké dílo nepřestává být mementem ve vědomí lidstva, i když se morální citění chápe jen jako jedna z funkcí vědomí. (...) McLuhan nazývá umělce, experty v bdělosti smyslu. A nejzajímavější současná umělecká díla (...) jsou dobrodružstvími vnímání a smyslových dat, jsou novými, smyslovými mixy. Také umění je v principu experimentální – ne snad z elitářského pohrdání něčím, co je přístupné většině, ale přesně v tom smyslu, v jakém je experimentální věda. Takové umění je také o poznání méně povrchně politické a didaktické, je spíše infradidaktické (c.d., s. 219). Dá se říci, že člověk na západě prodělal masivní citové znečitlivění, (...) přičemž moderní umění funguje jako jistá šoková terapie, sloužící ohromování a zjiřování našich smyslů“ (c.d., s. 220).*

<sup>7</sup> Náš časopis uveřejňuje nejen texty studujících doktorského či pregraduálního studia, ale i informace o výtvarné tvorbě těchto studentů (Ústí n. L., Brno). Omezený rozsah a frekvence i nevelká možnost prezentovat barevné reprodukcce však neskýtá dost prostoru pro potřebnou šíři a hloubku vzájemné informovanosti o této organické a významné součásti výtvarné pedagogiky. A tak lze (zatím?) jen vyslovit politování nad tím, že zatímco řada dalších studijních oborů pedagogických fakult (mj. i hudební výchova) našla již před časem sílu obnovit v nových podmínkách celostátní přehlídky a soutěže SVOČ, v našem oboru, v němž by komparace zvláště výtvarně umělecké činnosti byla vzhledem k jejímu charakteru jistě přínosná, se poslední celostátní kolo SVOČ ve výtvarné výchově konalo na Pedagogické fakultě UK v Praze jen pár týdnů před listopadem roku 1989. Ale to asi nebude vinou onoho Listopadu... (Prezentování výtvarných děl jen v tisku či ICT není beze ztrát na jejich účinnosti. Navíc závěrečné práce bakalářských studií, diplomové práce magisterských studií či doktorské disertace našeho oboru, jež jsou povinně zveřejňované v elektronické podobě, většinou neobsahují výtvarná díla, byť tato jsou nedílnou a bývají i podstatnou složkou těchto kvalifikačních prací.)

*počin rekonstruktivního modernismu. Dekonstrukce nemá budoucnost... Snad začíná vznikat umění, které hovoří o síle vzájemné propojenosti, která nás zve k partnerství a vztahům... Vznikající mýtus je mýtem empatie – schopnosti sdílet pocity jiných a žít s vědomím propojenosti všech a všeho“ (GABLIKOVÁ 1999, s. 249).*

Bylo by tristní, pokud by výtvarná výchova zaprodala tyto své humanizující potence za příslib „třiceti stříbrných“ třeba aktuálního, leč z hlediska budoucnosti pofiderního společenského uznání. Přehnaná aspirace na okamžité společenské uznání bývá projevem malověrnosti; nedostatečné víry ve vlastní nezastupitelnou identitu a potence.

### 3. Prostor a čas jako mezní dimenze lidského života: Možné nebo nezbytné téma výtvarné výchovy ?

„Rád bych věděl, ve které škole se žáci učí cítit.“

Denis Diderot (1713–1784), fr. osvícenecký filozof a spisovatel

„Já si myslím, že umění nám hlavně pomáhá si zvykat na to, že je život nepohodlné.“ (Karolina, studentka 4. roč. gymnázia Na Zatlance, 19 let, 2005. Cit. dle doktorské disertace L. Kitzbergerové.)

Lidský život, bytí člověka je napjato mezi mnoha póly. Jednou z podstatných polarit je naše chápání a prožívání rozměru osobního časoprostoru. Na jednom pólu jsou věty typu: „Přivykní si věřit, že smrt se nás netýká.“ (Aristoteles), transformované do křesťanského „Žij, jako bys měl žít věčně“ (Bible svatá). Na druhém pólu je např. věta Ray Bradburyho: „Žij, jako bys měl v příštích deseti vteřinách zemřít“ (BRADBURY 1970).

Občas se zdá, že absolutizace Aristotelova výroku se stala (být třeba nevědomým) krédem pro velkou část společnosti včetně těch, kteří o nějakém Aristotelovi v životě neslyšeli (jelikož „to neprobírali a není to ani v maturitních otázkách“ zemí EU, které se ve svých základních dokumentech chlubí tím, že stojí na základech antické vzdělanosti a křesťanství). A že ona biblická věta je přijímána jako absolutní příkaz pro kořistnický spotřebitelský vztah k životu i těm, kdo se pyšně pokládají za ateisty.

Tyto a podobné věty, povrchně chápané a vytržené z kontextu poselství Aristotelova i biblického, jsou pro mnohé tím jediným, co je pro ně smyslem dnešní evropské (a nejen evropské) kultury. Pro jiné pak se věta Ray Bradburyho – zdánlivě paradoxně – stává ospravedlněním pro obdobné či spíše stejné chápání života: *Vždyť stejně všichni umřem, nevíme dne ani hodiny, tak proč si neužít?* Teorie i praxe výchovy a vzdělávání jako specifického, institucionalizovaného typu enkulturace, chápané jen jako začleňování vychovávaného a vzdělávaného do *takto* pojímané kultury, je ale – mírně řečeno – neblahá. Byť zdánlivě sleduje prospěch a blaho každého člověka a celé společnosti.

Z hlediska toho, pro co R. Palouš na počátku 90. let razil termín *filozofie výchovy* a co dále se svými žáky rozpracovává (PALOUSH; SVOBODOVÁ 2011), však mezi svrchu citovanými větami nespátřuji rozpor. Čtu v nich spíše jednotu vzdělávacího prostoru jako silového pole, jež by se bez vědomí polarit změnilo v úhor. V půdu zastavěnou skladišti a montovnými nadbytečné produkce, v půdu zbavenou schopnosti vstřebávat vláhu a přijímat semena toho, co má teprve vyrůst pro budoucí vzestup člověka.

V opozici k mnoha dnešním názorům na edukaci, podle nichž „*všechno, co má právo být uznáno za ontologicky platné, musí být užitečné a pragmatické*“, zdůraznila nedávno filozofka A. Hogenová: „*Koncipovat vzdělání a výchovu jenom s aspirací na praktickou užitečnost znamená ochuzení gnoseologického o ontologické; znamená techné bez arété*“ (HOGENOVÁ 2014).

Při plném vědomí složitosti vzájemných vztahů mezi poznáváním a prožíváním se mi do této (zdánlivé?) mezery mezi *techné* a *arété* neodbytně znovu vtírá dávná věta Suzan Sontagové, podle níž „*umění problémy neřeší, pouze je opotřebovává*“. Nemám žel k dispozici originál textu (SONTAGOVÁ 2011) a nevím tedy, zda překlad „*opotřebovává*“ je dosti přesný. Rozumím jí tak, že umělecké dílo „*nezobrazuje viditelné, ale činí viditelným*“ (Kandinsky), i to, co neumíme, nejsme schopni nebo nechceme vidět. V tomto případě to proč, jak a kam vytěsnila naše většinová společnost téma péče o staré, nevyhlášené nemocné

a umírající, téma konce života jako jedinečného a konečného časoprostoru, který byl dán nám, (zatím) živým.

To se týká i „časoprostoru“, který má v edukaci k dispozici výtvarná výchova. Při mnohých, byť nikoli reprezentativních a tedy jen nedostatečně verifikovatelných setkáních s realizací RVP pro výtvarnou výchovu v základním i středoškolském vzdělávání, mne znepokojuje otázka (a byl bych potěšen, kdybych mohl říci, že zbytečně), zda v dnešním pojetí výtvarného umění jako *prostředku* výchovy (zásobárny obrazových znakových prvků a systémů jako *prostředků* poznání a komunikace) není opomíjeno specifické nonverbální *poznání* a *prožívání*, obsažené v uměleckých dílech minulosti i přítomnosti. Zda ve snaze chápat umění jako *prostředek* enkulturace vzdělávaného a vychovávaného do *stávající* lidské kultury není oslabováno učení umění jako *předmětu vzdělávání*, jehož étos překračuje preference současné civilizace a kultury směrem ke kultuře (snad) humánnější. Zda ve prospěch aktuálních (nebo jako aktuální vnucovaných) potřeb dnešní společnosti nepřispívá i současná pedagogika a s ní provázaná výtvarná výchova k prohlubování mezer mezi *poznáváním* pro život a *prožíváním* života. Zda *sémiotický* aspekt výtvarné výchovy, zkoumající vlastnosti obrazové vizuálních znakových uměleckých systémů a jejich využitelnost pro poznání a komunikaci, neponechává občas stranou ta *sémantická* hlediska, která jsou významná pro humanizaci lidského vztahu k životu vlastnímu i životu svých – našich – bližních.

Pedagogický psycholog k tomu dodává: „*(...) je třeba, aby pedagogika čelila nebezpečí ztráty citlivosti pro problémy, které nejsou scientistně založeným badatelským přístupem postžitelné, které se mu vymykají. Připomínám (...) uvedenou zmínku o oslabení humanizujícího étosu, který by měl být pedagogice vlastní, poněvadž v poslední instanci jde v pedagogice o edukaci jako dílnu lid-skosti, jako o humanizaci*“ (HELUS 2014, podtrženo P. Š.).

Je až banální konstatovat, že edukační koncepce (a vzdělávání ve věcech umění resp. „výchova uměním“ v tom nejsou výjimkou) jsou vždy do značné míry odrazem obsahu a úrovně společenského

vědomí. Jsou determinovány sociálními potřebami, v nichž dnes ve většině státních útvarů, ale i politických a náboženských (ale i „pseudonáboženských“ – viz dnes tzv. ISIL a militantní islamismus) hnutí a válečných uskupení převládají či přímo vládnou zájmy politické, ekonomicko-vojenské a tedy mocenské.

Jaký je vztah mezi „edukačním vědomím“ společnosti a mentálním vědomím časoprostoru individua (včetně vědomí jeho individuální konečnosti)? Pokud je vědomí individuální časoprostorové konečnosti (s omluvou těm, jimž je dána víra ve vlastní život věčný) zcela vytěsněno, svědčí to o jistém stupni mentální retardace individua. Pokud takové vytěsnění převládne v kultuře dané společnosti (společnosti, uskupení atd.), nasvědčuje to jistému stupni její (jejích) mentální retardace, amputace empatie a etickému nihilismu; duchovní slepotě. A – řečeno slovy S. J. Lece – „*slepě víře* (ať již náboženské, politické nebo ekonomické) *nekouká z očí nic dobrého*“ (Historické i dnešní genocidy – snahy o vyhlazení genů – Aztéků, Inků, Maorů, Arménů, Kurdů, Židů, křesťanů, Jezidů nebo jiných *jinověrců* či *bezvěrců* ve jménu *Jediného, Trojjediného* nebo jiného boha nebo bohů to demonstrují až příliš tragicky.) Což se týká i slepé víry v technický a technologický pokrok, slibující změnit (a již měnící) i lidské vnímání a prožívání časoprostoru, včetně časoprostoru lidského života.

Nelze přitom opomíjet, že technické a ekonomické změny posledních desetiletí přinesly výrazné proměny v obecném i individuálním chápání a prožívání času a prostoru včetně faktorů a jevů psychosociálních, generačních a obecně mezilidských. Změny, které nelze zjednodušeně charakterizovat a přijímat jen jako kladné, a jistě ne jen jako záporné.

Když byla generace dnešních prarodičů ve věku žáků základních škol, převládal ještě v evropské společnosti model rodiny, který byl dlouhodobě pokládán za standardní: generace dětí, rodičů i prarodičů žily v kontaktu, často v blízkém okolí, nebo, a to především na venkově, dokonce pospolu. Ještě historicky celkem nedávno, před sto nebo dokonce jen padesáti lety, se tradiční proměny životních rolí příslušníků lidského rodu podřizovaly přirozenému a zdánlivě

neměnnému řádu: o generaci dětí se stárali většinou dva rodiče odlišného pohlaví, děti se poté jako dospělí staraly o své děti a stárnoucí či staré rodiče, aby se o ně v přirozeném běhu času, podle možností „na sklonku života“, většínou starala další generace, jejich děti. Vlivem řady tzv. „objektivních faktorů“ ekonomických a sociálních (urbanizace, změny v typech povolání a zaměstnání, snižující se porodnost a současně zvyšování průměrného věku dožití, migrace uvnitř Evropy a stoupající počet imigrantů ze zemí mimoevropských včetně fenoménu multikulturalismu a globalizace) se radikálně změnila a nadále mění i sociální a psychologické rodinné vztahy a vazby. Nechybí ani pesimistické prognózy trvalé tendence k rozpadu tradiční evropské rodiny.

Již dnes je ale více než třetina žáků základních škol z tzv. neúplných rodin, a počet dětí z rodin, v nichž je alespoň jeden z rodičů již nejméně jednou rozvedený, se pohybuje kolem poloviny a rychle stoupá. S ohledem na maximální možnou korektnost si nedovolím uvažovat (byť i zde existují seriózní demografické a sociologické odhady), kolik procent dětí bude mít v dohledném časovém horizontu oba rodiče stejného pohlaví, byť (zatím?) „jen“ *de iure*, nikoli biologicky. Obdobně již dnes jen ve statistice velkých čísel platí známý bonmot, podle něhož *je dědečků (ale i babiček) dvakrát více, než lidí*, neboť průměrný člověk má dvě babičky a dva dědečky; existují děti, které mají více než dvě babičky a více než dva dědečky, ale současně se rodí a žije stále více dětí, které nemají žádnou babičku a žádného dědu, protože nepoznaly je, ani nikoho ze svých rodičů.

Přitom pokud se trend demografické křivky dramaticky nezmění nebo nezhroutí vlivem některých dnes již známých či ještě netušených faktorů, bude za dalších padesát let mezi Evropany (tedy v době, kdy dnešní generace žáků základních škol bude ještě v tzv. produktivním věku) více než polovina obyvatel evropských zemí starší než 70 let.

Není jen bolestným problémem sklonku *jejich* života, kolik z nich bude zažívat pocit zbytečnosti, nepotřebnosti a osamocení a dožívat s tímto vědomím. S vědomím, že generace jejich vnoučat je prolezá bandou gangsterských šmejdu,

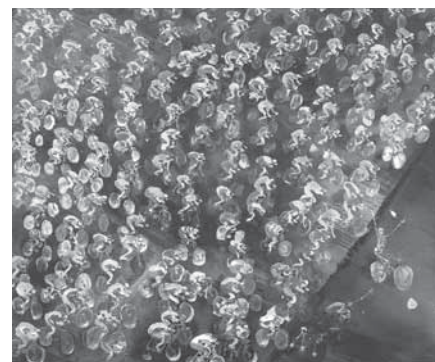
vymýšlejících nové a nové způsoby, jak ničit jejich bytí i vědomí. Podle mého nejhlubšího přesvědčení je i toto *bytočný problém* celé současné společnosti. Problém jejího bytí dnešního i budoucího, pokud ona prastará slova nad vhodem do zahrady, v níž snad nalezne klid i můj popel, nepozbudou své platnosti: *Co jste vy, byli jsme i my. Co jsme my, budete i vy.*

Existují již dosti relevantní prognózy, jaké budou sociální a hlavně psychologické dopady těchto, zde jen stručně načrtnutých, změn na dnešní děti a dospívající. Vědci řady oborů se shodují v tom, že akcelerace těchto změn má trvale vzestupnou tendenci. Fenomémem této historické epochy, počínaje druhou průmyslovou revolucí a uměleckou modernou, je rychlost (obr. 4). Rychlost nejen ve smyslu fyzikálním a technickém, ale i – a možná hlavně – ve významu sociálně-psychologickém.<sup>8</sup>

Takřka přesně před oněmi padesáti lety se v Praze konal XVIII. světový kongres INSEA pod možná až příliš optimistickým heslem *Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost*. O společenských změnách v tehdejší (vyspělé, západní) společnosti, jejich vlivu na společenské vědomí, úloze „vzdělavatelů ve věcech umění“ a jejich odpovědnosti za budoucnost hovořil v úvodním referátu kongresu naléhavě filozof Jan Patočka. Ta (tehdejší) budoucnost je dnešní přítomností.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Fenomén pohybu a rychlosti v dnešní společnosti, provázaný s technickými vynálezy a médií a využívaný hojně zvláště v reklamě, se logicky projevuje i ve výtvarné tvorbě obecně a v současném výtvarném umění. Na odvrácenou stranu dnešní honby za rychlostí upozorňují stále častěji nejen psychologové a psychiatři, sociologové a filozofové (viz např. VIRILIO 2007, HONORÉ 2012 nebo HOGENOVÁ 2014), ale i výtvarní umělci (viz obr. 4) a spisovatelé: „*Když se věci dějí příliš rychle, člověk si nemůže být ničím jistý*“ (KUNDERA 1993).

<sup>9</sup> Patočka byl již před půl stoletím schopen přesně charakterizovat moderní umění a jeho proměny: „*Moderní umění dává vypučet světům smyslu, které jsou velmi rozmanité, od sebe velmi vzdálené, a protože harmonie je jen jedna v pásmu do neurčita jdoucí mnohosti, je tato mnohost smyslu v moderním umění nezbytně disharmonií, neklidem, ba bolestí. A proto čím víc nachází svou vlastní podstatu, tím méně přístupné je pro široké publikum. Není-li však umění atraktivní svou metafyzickou kvalitou, vyžaduje-li na druhé straně značnou myšlenkovou námahu, aby nás posléze nořilo do nálady, která je prvním opakem souladu, přitažlivosti a uklidnění,*



Obr. 4 Michael Rittstein: Kam ten spěch, akryl, 2006



Obr. 5 Punk is a commodity, fotografie, 1987

Psychologové, kteří se zabývají ontogenezí, se většinou shodují na tom, že v běžném životě dítěte a dospívajícího jsou dvě výrazná období, v nichž si uvědomuje konečnost života a fakt smrti. V předškolním období chápe dítě často smrt jako zajímavost a záhadu a žije s pocitem, že se znovu narodí – probudí. Pokud se v tomto období setká

*pak se naivní vědomí bude snadno dotazovat, k čemu je to dobré*“ (PATOČKA 1968, s. 52). Apelativní závěr jeho vystoupení nepozbyl za tu dobu své opodstatnění; možná, že právě naopak: „*Umění pro nás nemůže být metodou a složkou rituálního či magického aktu, nemůže být náboženským projevem, je pro nás slohem, řečí, která je zároveň formální i konkrétní a v níž se projevuje lidská tvůrčí síla, totiž schopnost nechat si zjevovat bytí. Je-li však člověk místem tohoto dění, pak není kybernetickým strojem s kosmickým pohonem. Vychovatelé k umění mají proto v současné krizi lidství předepsán podstatný, jedinečný úkol, kterému dostačí je tehdy, budou-li pozorní na význam chvíle, kterou prožíváme*“ (c.d., s. 55–56).

s umíráním a smrtí, nechápe ji jako něco definitivního. Při návštěvě hřbitova mívají děti v tomto období např. strach z toho, že *tam bude člověk sám, že tam bude tma a zima, nebude mít co jíst a bude opuštěný.*

Vědomí smrti se znovu intenzivněji objevuje v období adolescence v souvislosti s restrukturalizací psychiky. Mladý člověk sice racionálně ví, že je smrtelný, ale smrt je pro něho většinou kdesi v nekonečnu (dlouhá perspektiva). Spíše mívá strach o život nežli obavy ze smrti. V adolescenci se tento fakt mnohdy demonstruje jako *hrdinské koketování se smrtí*. Bývá prezentován v zálibě prepubescentů a pubescentů ve vnějších atributech a symbolech smrti; lebky, hnáty a další, většinou kýčovitě vzory a výtvoř. Ty se těší oblibě zvláště v některých typech subkultur, charakteristické jsou pro hnutí *punk*. I *punk*, původně životní styl mladé generace směřující proti nacismu, komunismu, rasové diskriminaci, válkám, politice, globalizaci, konzumní společnosti a komerci, vyrostlý od 70. let zčásti z hnutí hippies a vyznačující se záměrnou drsností až agresivitou, se záhy paradoxně stal pro mnohé výrobce rafinovaně vhodným prostředkem módní a reklamní komerce (obr. 5). (Tím není řečeno, že tyto atributy nemohou u některých osob přežívat až do dospělého či pokročilého věku, byť úvaha nad určitou mírou mentální retardace nebývá u takových jedinců pouze spekulativní.)

Starší a staří lidé nemají již před sebou dlouhodobé perspektivy. Strach o život bývá u nich vystřídan strachem ze smrti či strachem z umírání. Sofokles, který se sám dožil požehnaného věku (497/6–406/5 př. n. l.), přitom míní, že „*nikdo nemiluje život tak, jako starý člověk*“. S odlišným vztahem k životu souvisí i proměny vědomí času a jeho psychická, ontogenetická a ontologická relativita...<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Všichni víme, jak nekonečně dlouhá byla doba od září do Vánoc, když nám bylo šest let, a jak dlouhatanánánský byl ten týden, kdy jsme byli poprvé odloučení od své lásky. A naopak: pro seniory je listopad 1989 „*jako včera*“, pro jejich vnuky, byť dospělé, je dávnou prehistorií. Mladí lidé si většinou přejí, aby čas běžel rychleji, staří, aby šel pomaleji nebo raději stál. Mladí si přejí čas zrychlit, staří zpomalit nebo zastavit. Mladým se často vleče, starým utíká. Nedejme se mýlit slovy poetů. „*Živote, postůj!*“ je věta básníka tehdy dvaadvacetiletého (Fr.



**Obr. 6** Reklamní kampaň Hospice Dobrého pastýře, propagující možnost důstojného konce života. Praha, Ortenovo nám., únor 2015. Foto: www.iDNES.cz

Spolu s věkem se mění i rytmus prožívání času a jeho vědomí. O významu vědomí času a jeho psychické relativity pro prožívání života uvažují i mnozí filozofové, např. Jan Sokol (1996) nebo Anna Hogenová. S poukazem na „*pretenci smrti a její vliv na autenticitu prožívání*“ analyzuje „*retenciální, urimpresionální a protencionální charakter času*“. Píše: „*Jen člověk může mít čas jinak než v linii minulost, přítomnost, budoucnost. Jsou tu s námi naši zemřelí, jejich, Dasain?, jejich láska k nám.(...) Dasain neznamená být tu a tady, jak se to většinou tvrdí. Dasain znamená ukotvení v původní otevřenosti.*“ (HOGENOVÁ 2011)

To však neznamená, že by vědomí času nevykazovalo i výrazné odlišnosti individuální, na fyzickém věku člověka ne zcela závislé. „*Je to zvláštní, že lidský život nebyl nikdy podroben matematickému zkoumání. Vem si třeba čas. Toužím po experimentu, který by pomocí elektrod přiložených k lidské hlavě zkoumal, kolik procent svého života věnuje člověk přítomnosti, kolik vzpomínám a kolik budoucnosti. Došli bychom k poznání toho, kdo je skutečně člověk v poměru k času. Co je lidský čas. A mohli bychom jistě vymezit tři*

Hrubín: *Zpíváno z dálky*, sloka ze srpna 1932), věta „*Živote, díky žes nestál!*“ věta téhož ve věku zralosti (Fr. Hrubín: *Až do konce lásky*, 1961). Nietzsche byl přesvědčen, že „*ve filozofii není nic, co dříve nebylo v poezii*“. Většina z nás však nebývá v životě ani básníkem, ani filozofem. Ono i být jen člověkem je někdy práce na celý život...

*základní typy člověka podle toho, která z podob času je pro něho dominantní*“ (KUNDERA 1993, s. 223).

V textu *Umírání a paliativní péče* autoři píší: „*Náš život se v posledním století změnil. Žijeme výrazně déle a v mnohém ohledu pohodlněji. Platíme však za to nemalou daň: déle, a vůbec ne lehčeji, totiž také umíráme*“ (kol. 2004).

Dnešní děti a dospívající budou, jak věřím, žít ještě déle a snad i lehčeji. Jaká bude jejich daň za takový život? Budou žít stále více ve virtuálním světě technických médií a podléhat jejich uměle fabrikovaným, reklamním, exponencionálně šířeným a vědomí času, prostoru a jeho lidské dimenze otupujícím obrazům? Klasik teorie médií Marshal McLuhan napsal již před půl stoletím (s odvoláním na jednoho vyššího úředníka IBM): „*Když mé děti začaly chodit do školy, měly už za sebou ve srovnání s mými rodiči několik životů*“ (McLUHAN 1991, s. 9).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> McLuhan byl dokonce přesvědčen, že „*V elektronickém věku formulace, médium je poselstvím znamená, že bylo vytvořeno zcela nové prostředí. (...) Dnešní technologie a prostředí, které z nich vycházejí, po sobě následují tak rychle, že si díky jednomu prostředí uvědomujeme další. Technologie začínají přebírat funkci umění tím, že nás upozorňují na své psychologické a sociální důsledky. Umění jakožto antiprostředí se více než kdy předtím stává prostředkem třetího vnímání a úsudku. Umění, které je nabízeno jako spotřební zboží a ne jako prostředek, jímž bychom si třetí vnímání, je odjakživa komické a snobské. Už dlouho je uznávána schopnost umění anticipovat budoucí sociální a technologický vývoj. V našem století nazval Erza Pound umělce „*tykadly lidského rodu*“. Umění v roli radaru působí jako jakýsi systém včasného varování, který nám dlouho předem umožňuje odhalit sociální a psychologické cíle, takže se na ně můžeme připravit. Toto pojetí umění jako proroctví kontrastuje s oblíbenou představou umění jako pouhého sebevyjádření. Jestliže je umění systémem včasného varování, a bychom užili termínu z druhé světové války, kdy byl radar novinkou, je také maximálně důležité pro studium médií, nýbrž i pro vytvoření prostředků jejich kontroly. (...) Když se objevil radar, bylo nutné odstranit dřívější systém ochrany měst pomocí balónů. Balóny se staly překážkou elektrické zpětné vazby nových radarových informací. Stejně tomu může být i v případě značné části našich školních osnov, nemluvě o umění vůbec. Můžeme si dovolit užívat jen těch jejich částí, které podporují vnímání našich technologií a jejich psychologických a sociálních důsledků. Umění jakožto radarové prostředí nabývá funkce nepostradatelného výcviku vnímání a ne privilegované potraviny pro elitu. Umění jakožto radarová zpětná vazba poskytuje dynamický a měnící se obraz. Tento obraz nás možná nemá změnit: spíše by*

Když naše děti (moje vnoučata) začaly chodit do školy, měly už za sebou ve srovnání se svými prarodiči nespočet mediálních smrtí: od Toma a Jerryho přes dopravní nehody, kriminální seriály, horory a válečná zpravodajství. Viděly (a prožily?) tisíce a desetitisíce virtuálních smrtí. Smrtí (jen) jako.

Vzdor tomu platí dávná věta Karla Čapka: „*Mladá generace má pocit, že s ní přichází lepší svět. Stará garda má pocit, že s ní lepší svět odchází.*“ To je sice možná jedna z nejtvrdějších definic stáří (byť ji moudrý K. Čapek napsal ve věku necelých čtyřiceti let), pevně však věřím, že tyto věty budou platit i nadále. Být tomu naopak, zhroutil by se svět lidí, lidská civilizace a kultura: mladí by (se) nechtěli rodit a staří by nechtěli umírat.

Většinou se však žáci a studenti dnes nesetkávají s umíráním a smrtí svých blízkých bezprostředně. Společnost ji odsouvá za zdi speciálních ústavů a vytěšňuje ji tak ze svého vědomí. Umírání a smrt se tak pro mnohé z nich – i vlivem obrazovkových médií, šířících dennodenně obrazy tragických neštěstí, hromadných vražd a genocid – stávají čímsi vzdáleným, neosobním a abstraktním.<sup>12</sup>

Patří však k podstatným rolím umění – a ve věku technických médií možná více než kdy dříve – aby plnilo funkci „*systému včasného varování*“ (McLUHAN). Mimo jiné, ale nikoli na posledním místě, i před otupováním a ztrátou empatie (kdy empatie k druhému je vždy podmínkou empatie k sobě, sebe-vědomím), otupováním a ztrátou vědomí o podstatném

---

*nám měl pomáhat, abychom uprostřed i těch nejrušivějších novinek udrželi stálý kurs k trvalým cílům*“ (McLUHAN 1991, s. 9–15). (Podtrženo P. Š.)

<sup>12</sup> „*Obrazovková média neobyčejně urychlila procesy desakralizace a detabuizace a ve „zповědních“ pořadech cynicky promíchávají normalitu se zločinem a deviací s reklamou. (...) Svět v posledních letech tisíciletí jako by pokračoval a trval jedině paradoxy: je světem lidí, kteří legalizovali alianci pornografie a světectví, perfekcionalizovali náhražky a vytvořili kult imitací, snili o věčnosti a celý svůj život prožili v přijímání a obrazovce, které, řečeno slovy francouzského filozofa Paula Virilia, se staly „industrializací zapomnění“. Obrazovka je všechno, co člověk okamžitě zapomene, co oslňuje, fascinuje, ale nezanechává žádné stopy. Obrazovka transponuje zapomnění. Obrazovková média, jakkoliv jsou pilířem současné upadlé kultury, přinášejí pouhé impulsy, předobrazy k uměleckým obrazům. Přinášejí silná témata a slobomyslné příběhy*“ (Jiří Olič, Ateliér 21, 19. 10. 1995, s. 4).

rozměru časoprostoru lidského bytí, byť zákonitého: umírání a smrti. Vědomí, ohrožované dnes (a nejen vlivem expanze ICT) fragmentalizací, dispergenzí až disparátností, má však v sobě současně zakódovanou potřebu celistvosti a synergie. A výtvarné umění tuto potřebu vyjadřuje a vizualizuje.

Vztahuje-li se dnešní výtvarná výchova více než kdy dříve k současnému výtvarnému umění, činí tak výrazně odlišně oproti minulosti: nikoli jako k zásobárně hotových výtvarných, estetických nebo dokonce jen „krásných“ forem, vhodných k *nácviku* výtvarné řeči, vždy připravených k libovolné aplikaci a mechanickému využití, ale jako ke specifickému a jedinečným znakovým systémům obrazového (nonverbálního) poznávání, vyjadřování a komunikace; prožívání. Učit *výtvarné řeči* na slaboduchých námětech postrádajících lidskou tematizaci, řešit *výtvarné problémy* bez souvislosti s problémy lidskými je tupým formalismem. Podobá se biflování slovíček při učení cizím jazykům bez pochopení a vazby na obsah sdělení a vyjádření, bez souvislosti s potřebou komunikovat a domluvit se, porozumět. Snaha rozvíjet *vizuální gramotnost* tlacháním o ničem je mrháním s nejvyšší nevratnou hodnotou lidského života – časem. Stále sice platí dávná věta Jaromíra Uždila<sup>13</sup>, podle níž „*výtvarná výchova musí chtít více než umění a současně méně než umění*“ (UŽDIL 1974), což ale neznamená, že by měla opomíjet ty podněty výtvarného umění, které se bytostně dotýkají každého člověka včetně dětí a dospívajících.

Podle Sontagové (1988) svrchu zmíněná *infradidaktičnost* (infra: nízko, dole, pod) současného umění klade na výtvarné pedagogy jako „*vychovatel* ve věcech umění“ kategoriálně nové nároky: obsahy a významy (významové trsy) mnohých děl se vzpírají nejen povrchní verbalizaci, ale dosud zdánlivě osvědčeným, pouze verbalizačním interpretacím. Současně však nabízí fascinující pole

---

<sup>13</sup> Před pár týdny uplynulo rovných sto let od narození jedné ze zakladatelských osobností naší moderní výtvarné výchovy, Pana Profesora – prof. PhDr. Jaromíra Uždila, DrSc., (22. 2. 2015–19. 8. 2006). Možná, že v podtextu tohoto textu byly i osobní vzpomínky na něho. Zdá se, že Cicero měl pravdu: „*Život zemřelých je uložen v paměti žijících.*“ Některých některých.

dnešní teorii výtvarné výchovy, přinášející nové možnosti „*zpřístupňování umění*“ (Hostinský) v dílech rostoucího počtu autorů a jejich publikací. Výtvarní pedagogové v nich mohou nacházet osobité a inspirativní koncepce, propojující vysokou erudici vědeckou se zakotvením v reflektované pedagogické praxi a k této praxi se obracející.<sup>14</sup>

Svrchu řečeným rozhodně nemíním, že by se *izolovaně pojímané* téma stárnutí, nemoci, umírání a smrti mělo stát námětem výtvarné výrazových činností našich žáků a studentů. Takový přístup by sebou nutně přinášel nebezpečí možného necitlivého zásahu do aktuálního stavu a prožitků žáků. Nezbytnou podmínkou zde musí být pedagogova dobrá znalost osobnosti každého z žáků či studentů, jejich psychického vybavení i aktuální situace životní. I v koncepcích artefiletických<sup>15</sup>, natož v přístupech arte-

---

<sup>14</sup> S obavou, abych bytí neúmyslně neopomněl kohokolí, kdo by alespoň zmíněn býti měl, uvedme s rizikem neúplnosti alespoň jména autorů knižních publikací: K. Cikanové, K. Dytrové, M. Fulkové, R. Horáčka, V. Roeselové, J. Slavíka, H. Stehlíkové Babyrádové, P. Šobáňové, V. Uhl Skřivanové a J. Vančáta. Výtvarný pedagog v nich není chápán jen jako špatný „*číšník umění*“, jenž by měl pokorně sedět u nohou umělce, oddaně k němu vzhlízet a čekat, co mu laskavě podá k servírování. Je v nich většinou formulován – a snad i formován – jako aktivní vzdělaný partner umělce a současně jako empatický partner svých žáků a studentů, vhlížející do „*umělovy kuchyně*“, aniž mu jeho krmě dochucuje a upravuje podle své chuti a zálib. V nejhodnotnějších z těchto textů je přitom vědecká akribie autorek a autorů funkčně propojovaná s jejich většinou mnohaletou pedagogickou praxí nejen na školách vysokých, ale i základních a středních.

<sup>15</sup> Jan Slavík je jedním z těch současných excelentních teoretiků výtvarné výchovy, kteří ve svém díle organicky propojují vysokou erudici vědeckou a výzkumnou, založenou na dokonalé znalosti aktuální domácí i světové odborné literatury, s mnohaletou praxí učitele výtvarné výchovy na základních, středních i vysokých školách (včetně blízké zkušenosti s výchovou předškolní). Již v úvodu k I. dílu své *Artefiletiky* píše: „*(...) výchova poskytuje výjimečnou šanci odhalovat nejvlastnější lidský smysl umění a odkrývat jeho hodnoty. A co víc: průnik umění s výchovou nabízí dosud málo využitě možnosti pro soustavné poznávání člověka v jeho životním údělu, pro hledání odpovědi na věčné živou otázku, kdo jsme a, kam jdeme. A měli bychom dodat: čeho se dopouštíme – vůči světu, i vůči sobě...*“ (SLAVÍK 2001, s. 9–10). Zdůrazňuje, že „*umělecké zážitky se pak mohou stát východiskem jak pro hledání obecnějšího kulturního nebo přírodního rozměru lidské existence, tak pro objevování osobní identity*“

terapeutických jsou a musí být zakotvena a respektována etická minima medicínská: především neškodit.

Význam rozvíjení citlivosti, empatie a prožívání zdůrazňoval v počátcích tvorby RVP pro výtvarnou výchovu i za stáncem sémiotického a gnoseologického pojetí předmětu J. Vančát: „*Musíme dokázat vysvětlit, k čemu budou technické prostředky, jež jsme vytvořili a jež máme nyní k dispozici, nejen dobré, ale i nezbytné. Našimi spojenci nejsou ti, kdo je jenom užívají po celý svůj život, ale ti, kdo je dokáží použít k svému hlouběji prožitému životu.*“ (VANČÁT 1995)

Na otázku, kdy má být probouzena a rozvíjena taková citlivost, lze odpovědět podobně, jako na onu Slavíkem připomenutou věčně živou otázku „...odkud přicházíme...“: přicházíme ze svého dětství. Všichni. Bez rozdílu.

Nejen z vlastní zkušenosti učitelské jsem přesvědčen, že díla se zde sledovanou tematikou mohou a mají být obsahem činností, jež jsou označovány tradičně jako „receptivní“, byť přesnější by bylo hovořit zvláště zde o *apercepci* jako aktivní a aktivizující činnosti.<sup>16</sup>

---

*v kontextu své doby a kultury. A mohou se stát i prostředkem, který člověku napomáhá vyrovnávat se s nejistotami a bolestmi života*“ (c.d., s. 10). V precizně elaborovaném a jasně strukturovaném díle věnuje Slavík v závěru zvláštní pozornost *empatické slozce v praxi výchovy*. Zdůrazňuje, že „*výtvarné zážitky jsou ideální příležitostí jak rozvíjet emoční a sociální inteligenci pro všední život*“ (c.d., s. 262). A s odvolání na V. Bělohradského a jeho apel na *ohled a porozumění k Druhému* cituje slova filozofa o „*citlivosti pro něčí nářek*“ (ibid).

<sup>16</sup> To ovšem vyžaduje od výtvarných pedagogů jiné a sofistikovanější kompetence znalostí umění a jeho proměn, než jen ovládnutí tradiční historiografie slohů, stylů, osobností a děl v jejich zdánlivě neměnné chronologii „od paleolitu po současnost“. Mysl dítěte a dospívajícího nejenže nemá ještě vytvořeno bytelné vědomí časové historické posloupnosti; pro běžného absolventa ZŠ je 18. století stejně „vzdálené“, jako rok 1918 nebo 1968. Daleko víc ho zajímá, o čem, k čemu a proč? to nebo ono je, a zda a jak se to vztahuje k jeho životu. Tímto jistě příliš zjednodušeným a vědomě radikálním tvrzením ani v názku nemíním, že by výtvarný pedagog neměl být kvalitně vybaven vědomostmi z dějin i současnosti výtvarné kultury a umění, ani to, že bychom se ve výtvarné výchově měli obávat učit i fakta, jak se začasť občas děje pod falešným pláštěm „rozvoje citlivosti“. Bez vědomostí faktů a potřeby je předávat by byl i výtvarný pedagog jen trapným diletantem. Jejich bytelnou znalost však nepotřebuje k tomu, aby na základní a dokonce ani na střední škole

Aktivizující nejen vnímání umění a jeho „vnímatele“, naše žáky a studenty, ale aktivizující jejich (i náš) vztah k celé šíři a hloubce vztahů mezi lidmi, vztahu člověka k tomu, čím v životě prochází (a co jím prochází) od narození po konec svých dní: jedinečný časoprostor, který jsme bez vlastního přičinění dostali, který se snažíme obsáhnout a naplnit poznáním, prožíváním a snad i hledáním jeho (tedy vlastně našeho) smyslu bytí. Smyslu, jenž (je-li jaký) nás možná přesahuje, byť netušíme kam...

Tématem výtvarně výrazových (expressivních) činností ve vztazích a kontextech s životem žáků, s životem člověka jako novorozence, dítěte, dospívajícího, partnera – partnerky, rodiče, prarodiče... by měla být i problematika stárání a stárnutí, proměn člověka v čase; rozměrů lidského bytí. Mělo by se jí dostat prostoru v projektových koncepcích, byť vrchol zájmu o ně ve výtvarné výchově (zdánlivě?) již možná odezněl a byl vystřídán impulzy (zdánlivě) aktuálnějšími.<sup>17</sup>

Bylo by ale hloupé a neblahé „zařazovat“ téma stárnutí, péče o staré, nemocné a umírající do výtvarné výchovy jako cosi aktuálního a mimořádného. Vedlo by to pouze k posílení pohledu žáků a studentů na tato témata jako na něco neřádného, jsoucího mimo řád lidského života. K němu se vyjadřuje a jej vyjadřuje i výtvarné umění. V jeho jádru je i vzpoura i přijetí tohoto řádu, jeho respektování i přesahování. Mluvit s dětmi a dospívajícími o této tematice vyžaduje nejen jejich dobrou znalost, ale i značnou citlivost a empatii. Bez

---

(gymnáziu) vyučoval „dějiny umění“, ale aby dokázal svým svěřencům připravovat přitažlivé a vzrušující trasy nekonečným masivem výtvarné kultury a umění. Trasy, v nichž několik promyšleně vybraných bodů, jenž svítí na aktuální lidské problémy a kombinují diachronní a synchronní přístupy, vytváří postupně v myslí vzdělávaného a vychovávaného nikdy a nikde nekonečící pletivo, síť vlastních pěšinek nonverbálního vnímání, citění a myšlení: po celý život budovanou, stále doplňovanou, měněnou a *přeinštalovanou* „obrazárnu v hlavě“.

<sup>17</sup> Příkladem komplexního projektového přístupu k tematice času a prostoru je třeba článek K. Cikánové, uveřejněný nedávno v tomto časopise (CIKÁNOVÁ 2014), ale i další texty a programy téže autorky, vztahující se k lidskému časoprostoru v tématech domova, rodiny, lásky, přátelství a komunikace (mj. CIKÁNOVÁ 2005, 2011 a, 2011 b).

těchto vlastností a schopností by je učitelé jen stěží mohli rozvíjet u svých žáků a studentů.<sup>18</sup>

Některé obdobná zařízení volí i propagační vizuální prostředky, které nám mohou připadat kontroverzní. Pokud však míníme *kontroverzí verzi proti* odsouvání bolestivých problémů mimo veřejný prostor a veřejný zájem, může být i tento typ propagace a „reklamy“ příspěvkem k odhalování skrytosti a klamů (obr. 6).

I v některých teoretických pracích a praxi našeho předmětu se lze setkat s výtvarnými řadami a projekty, v nichž je probouzen nebo citlivě navozován a rozvíjen vztah žáků a studentů k rodové paměti, k proměnám podob dětí – vnůček a vnuků, synů a dcer do vzezření i odívání rodičů, babiček a dědů, proti proudu jednosměrného času. Inspiračí mohou být, spolu s rostoucím zájmem o genealogie a rodokmeny, třeba rodinná alba. Podnětem může být i ukázka díla M. Dopitové (viz obr. 3 bar. přílohy). Jako média lze použít nejen klasické výtvarné techniky, ale i skenery, tiskárny a obrazové PC programy třeba typu *FaceMorpher Multi*, které jsou volně ke stažení.

---

<sup>18</sup> Každý z nás, kdo se v životě setkal s faktem nevyléčitelné nemoci, stárání, umírání a smrti svých blízkých ví, jak těžké je o těchto skutečnostech mluvit. Úloha učitele, který cítí potřebu o nich mluvit se svými žáky tehdy, kdy také oni mají tuto vnitřní potřebu (byť ji jen zřídka a také velmi obtížně dávají najevo), není o nic snazší. Stále čtenější občanská sdružení, neziskové a další organizace, pečující o nevyléčitelně nemocné, staré a umírající v terminálních fázích jejich života se snaží napomáhat i těm, kteří chtějí pomoci a nevědí si rady jak: rodičům, učitelům a všem, kdo chtějí pomoci. Hospicové občanské sdružení Cesty domů, které vzniklo v r. 2001 a k 1. 1. 2015 bylo transformováno na ústav *Cesta domů*, se zabývá nejen šířením domácí hospicové péče, ale i osvětově pedagogickou činností. V r. 2010 vydalo publikaci amerických autorů, manželů L. a M. Brownových, s názvem *Když dinosaurům někdo umře*. Kniha má formu komiksu a je určena především předškolákům a dětem mladšího školního věku. Přeložila ji M. Špinková, vůdčí osobnost uvedeného sdružení, a má doporučení MŠMT ČR: „*Knižka se nenásilně dotýká všech zásadních problémů, na které nejen děti, ale i my dospělí v této tabuizované oblasti narážíme a neumíme je řešit.*“ Lze ji zakoupit v krámku Cesty domů, Bubenská ul. 421/3, Praha 7 – Holešovice (poblíž stanice metra Vltavská) nebo objednat e-mailem na: [info@cestadomu.cz](mailto:info@cestadomu.cz). (Další informace a odkazy lze nalézt na [www.cestadomu.cz](http://www.cestadomu.cz).)

Jiným typem podnětu, vycházejícím rovněž nejen z uměleckého díla, ale z každodenní skutečnosti, by mohla být žakovská či studentská parafráze díla E. Colliera (viz obr. 6 barevné přílohy), třeba koláž na shodné téma, aplikovaná na současnost. I tato výrazová etuda, která nepoužívá námětu lidské tváře či postavy, by mohla přispět k posilování a rozvíjení specificky výtvarné i obecné senzibility nejen ke světu jako takovému, ale především k lidskému chápání světa včetně významů věcí, k jeho obrazové reflexi; k prohloubení gnoseologického a komunikativního aspektu výtvarné výchovy.

I v době, či zvláště v této době, kdy se – a nejen v umění – *kdeco* vydává za *kdovico*, zůstává rozvíjení speciální výtvarné i obecné senzibility, probouzení a kultivace empatie a vztahu ke světu a k druhým lidem jednou z podstatných rolí nejen umění, ale i výtvarné výchovy. Je její nikoli *přidanou*, ale *imanentní* hodnotou. Senzibilita a schopnost empatie je vrozena většině lidských mláďat. Pokud není rozvíjena od dětství, může snadno atrofovat. A pokud by starost o tyto hodnoty přestala být bytostným zájmem výtvarné výchovy, stala by se výtvarná výchova právem zbytečnou.

A naopak: jsem přesvědčen, že téma vědomí lidského časoprostoru, téma péče o staré, nesoběstačné a umírající patří mezi potřebná témata výtvarné edukace o to více, o co intenzivněji je vytěšňováno z našeho vědomí i z vědomí dětí a dospívajících. A že tak může výtvarná výchova jedinečně a nezastupitelně přispívat i k naplňování toho, co např. RVP pro základní vzdělávání formuluje jako „*rozvíjet kompetence člověka, aby byl vybaven sociálními způsobilostmi*“, pokud se sociální způsobilostí míní i schopnost prožívání života s druhými a snad i pro druhé.

Diplomová práce a dílo Olgy Šimové, kterými především se zabývala první část tohoto textu, by pro výtvarnou pedagogiku mohlo být nikoli formou k napodobování, ale podnětem k úvaze o tématech výtvarných činností, neboť se týká každého života, tedy i života žáků a studentů. A – zdánlivě paradoxně – možná jejich budoucího života především. Filozof Ulf Linde to řekl stručněji: „*Je třeba milovat mrtvé a myslet na živé.*“

## Literatura:

- BARROW, J. D. (2008) *Nové teorie všeho. Hledání nehlubšího vysvětlení*. Praha : Argo/Dokořán.
- BRADBURY, R. (1970) *451 stupňů Fahrenheita*. Praha : Svoboda.
- CIKÁNOVÁ, K. (2005) *Místa, kde jsme doma*. Praha : RAABE.
- CIKÁNOVÁ, K. (2011 a) *O vztazích v rodině – o přátelství, lásce a komunikaci*. Praha : RAABE.
- CIKÁNOVÁ, K. (2011 b) O disproporcii v komunikaci dospělých s dětmi. In *Výtvarná výchova*, roč. 51, č. 1, s. 14.
- CIKÁNOVÁ, K. (2014) Vnímání času a jeho podob. In *Výtvarná výchova*, roč. 54/2014, č. 2, s. 13.
- ČAPEK, J. (1947) *Psáno do mraků*. Praha : Československý spisovatel.
- ELIADE, M. (2009) *Mýtus o věčném návratu*. Praha : OIKUMENÉ.
- FINK, E. (1993) *Hra jako symbol světa*. Praha : Český spisovatel.
- GADAMER, H.-G. (1999) *Člověk a řeč. O možnosti filosofické etiky*. Praha : OIKUMENÉ.
- GABLIKOVÁ, S. (1999) *Znovuokouzlení uměním*. 1991, cit. dle Tamara Marková: *Tvorba v umění začíná vizí*. Doslov ke knize Fr. Kupky *Tvoření v umění výtvarném*, Brody 1999, s. 249.
- GLEICK, J. (1996) *Chaos: vznik nové vědy*. Brno : Ando Publishing.
- GROF, J. (2009) *Lidské vědomí a tajemství smrti*. Praha : Argo.
- HAŠKOVCOVÁ, H. (2004) *Fenomén stáří*. Havlíček brain team.
- HAŠKOVCOVÁ, H. (2012) *Sociální gerontologie*. Praha : Galén.
- HAWKING, S. (2004) *Ilustrovaná teorie všeho*. Praha : Argo.
- HEIDEGGER, M. (1996) *Bytí a čas*. Praha : OIKUMENÉ.
- HELUS, Z. (2014) *Pedagogika pod tlakem dvojího očekávání. Hrozba nebo výzva?* In *Pedagogika*, roč. 64, č. 2.
- HOGENOVÁ, A. (2011) *Čas jako problém*. Chomutov : Luboš Marek.
- HOGENOVÁ, A. (2013) *K fenoménu stáří*. Praha : Pedagogická fakulta UK.
- HOGENOVÁ, A. (2014) *Nesmíme pospíchat*. Chomutov : Luboš Marek.
- HOLUB, M. (1963) *Tři kroky po zemi*. Praha : Naše vojsko.
- HONORÉ, C. (2012) *Chvála pomalosti*. Praha : 65. pole. kol. (2004) *Umírání a paliativní péče*. vyd. Sdružení cesta domů.
- KRAUSS, L. M. (2013) *Vesmír z ničeho: Proč existuje něco, místo aby neexistovalo nic*. Praha : Universum.
- KUNDERA, M. (1993) *Nesmrtelnost*. Brno : Atlantis.
- LÉVINAS, E. (1997) *Čas a jiné*. Praha : Dauphin.
- McLUHAN, M. (1991) *Jak rozumět médiím*. Praha : Odeon (1. vyd. 1965).
- MOODY, R. (2010) *Život po životě*. Praha : Knižní klub.
- PALOUŠ, R.; SVOBODOVÁ, Z. (2011) *Homo educandus. Filozofické základy teorie výchovy*. Praha : Karolinum.
- PASCAL, B. (2000) *Myšlenky: výbor*. Praha : Mladá fronta.

- PATOČKA, J. (1968) *Krise racionální civilizace a úloha umění*. In *UMĚNÍ A VÝCHOVA. Výtvarná výchova pro budoucnost. Zpráva XVIII. Světového kongresu INSEA. Praha 1966*. Praha : SPN.
- PENROSE, R. (1999) *Makrosvět, mikrosvět a lidská mysl*. Praha : Mladá fronta.
- PENROSE, R.; HAMEROFF, S. (2014): *Consciousness in the universe*. (Vědomí ve vesmíru.) In *Physic of Life Reviews*, vyd. Elsevier Press Releases, 16.1.2014.
- PETŘÍČEK, M. jr. (1992) *Úvod do (současné) filozofie*. Praha : Herrmann a synové.
- SAINT-EXUPÉRY, de, A. (2003) *Země lidí*. Praha : Aurora.
- SAROYAN, W. (1972) *O neumírání*. Praha : Odeon.
- SAROYAN, W. (2001) *Myslel jsem, že mám fůru času, ale teď si nejsem tak jistý*. Praha : Argo.
- SLANINOVÁ, Š. (2015) *Pressing Point: výstavní projekt studentů PF UJEP v Ústí n. L.* In *Výtvarná výchova*, roč. 55/2015, č.1.
- SLAVÍK, J. (2001) *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky. 1. díl*. Praha : UK v Praze – Pedagogická fakulta.
- SOKOL, J. (1996) *Rytmus a čas*. Praha : OIKUMENÉ.
- SONTAGOVÁ, S. (1988) *Jedna kultura a nová senzibilita*. In *Umění ve století vědy*, Praha : Mladá fronta.
- SONTAGOVÁ, S. (2011) *S bolestí druhých před očima*. Praha a Litomyšl : Paseka.
- ŠAMŠULA, P. (2014) : *Prostor a čas jako mezni dimenze lidského života a téma výtvarného umění. A výtvarné výchovy? (1. část)*. In *Výtvarná výchova*, roč. 54/2014, č. 4 Praha : Pedagogická fakulta UK.
- VANČÁT, J. (1995): *Multimédia a místo dotyku se skutečností*. In *Ateliér*, č. 21, 19.10.1995, s. 2.
- VIRILIO, P. (2007) *Estetika mizení*. Praha : nakl. Pavel Mervart.

## O autorovi:

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

p.samsula@seznam.cz



RS 5096  
ISSN 1210-3691  
Cena 65 Kč