

ČASOPIS PRO VÝTVARNOU A OBECNĚ ESTETICKOU VÝCHOVU  
ŠKOLNÍ A MIMOŠKOLNÍ

VÝTVARNÁ  
VÝCHOVA  
**2/2016**





# VÝTVARNÁ VÝCHOVA 2/2016

ČASOPIS PRO VÝTVARNOU A OBECNĚ ESTETICKOU VÝCHOVU ŠKOLNÍ  
A MIMOŠKOLNÍ / ROČNÍK 56/2016

RADA PRO VÝZKUM A VÝVOJ ZAŘADILA ČASOPIS VÝTVARNÁ  
VÝCHOVA DO KATEGORIE RECENZOVANÝCH NEIMPAKTOVANÝCH  
PERIODIK VYDÁVANÝCH V ČR.

## OBSAH

### STUDIE

#### **Jindřich Lukavský**

Podobenství o hřivnách aneb k analýze talentových zkoušek // 2

#### **Magdalena Novotná**

How I'm Becoming a Teacher –  
profesní identita studentů učitelství // 9

#### **Kateřina Dytrtová**

Úvahy nad hranicí umění a designu // 19

### ZPRÁVA

#### **Petra Vargová**

Současné umění ve výtvarné výchově prakticky // 26

### RECENZE

#### **Magdalena Novotná**

Recenze knihy Nápadník do hodin výtvarné výchovy // 28

## REDAKČNÍ RADA

Předsedkyně: doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

Emeritní předseda: doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Výkonná redakce: prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D., PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D., PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Technická redakce:

Vedoucí vydavatelství: Mgr. Ivana Čechová

Webmasteři: PhDr. Michal Filip, Ph.D., PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

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

Další členové redakční rady: Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D., Mgr. Miroslav Divina, doc. Mgr. Kateřina Dytrtová, Ph.D., doc. Mgr. Jitka Géringová, Ph.D., Mgr. Jana Jiroutová, PhDr. Helena Justová, Mgr. Helena Kafková, Ph.D., Mgr. Tomáš Komrská, PaedDr. Jana Langerová, Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D., prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc., PaedDr. Markéta Pastorová, doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D., PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D.

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

Uveřejnění příspěvků je odměnou jejich autorům. Za obrazový materiál příspěvků ručí autoři.

Příspěvky zasílejte na e-mail: vytvarna.vychova@pedf.cuni.cz

Adresa redakce: Redakce časopisu Výtvarná výchova Pedagogická fakulta UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

<http://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/>

# PODOBENSTVÍ O HŘIVNÁCH

ANEK K ANALÝZE TALENTOVÝCH ZKOUŠEK / JINDŘICH LUKAVSKÝ

## ANOTACE

Text se zabývá problematikou talentových zkoušek. S oporou o teoretická východiska v estetickém dualismu a instrumentálním realismu hledá referenční a analytické rámce testových úkolů, v nichž by se dalo porozumět jejich struktuře ve dvou rovinách. Jednak v konceptové rovině oboru a dále v rovině osobnostní charakteristiky testovaného – jeho talentu. Ve třech konkrétních příkladech talentových zkoušek příspěvek analyzuje historickou strukturu oborových obsahů a jejich instrumentální aktivizaci. Studie se pohybuje na poli výzkumů vztahů oborového vzdělávání k jeho společenskému okolí a opírá se o poznatky z estetiky, dějin umění, filosofie, psychologie a oborové didaktiky výtvarné výchovy. Cílem textu je přispět do diskuse o kvalitě talentových úkolů v prostředí umělecko-řemeslného odborného vzdělávání.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Talentová zkouška, obsahová struktura úkolu, sociokulturní interpretační rámec úlohy

## KEY WORDS

Talent test, content structure of task, socio-cultural interpretative framework of task

## ÚVOD DO PROBLÉMU

V původní řecké verzi Bible, respektive v části Matoušova evangelia v češtině známé jako podobenství O hřivnách (kapitola 25, verš 14–28<sup>1</sup>), nalezneme v originále slovo talent. Objevuje se zde jako metafora pro označení schopností (nadání), jež každý **člověk dostává od Boha** a za jehož využití také odpovídá. Pojem talent se postupně stal univerzálním označením schopností „daných“ konkrétnímu jedinci, jež může v určité oblasti využít. Nejinak je tomu s talentem v oblasti výtvarného umění a řemesel. Předkládaný text se zabývá problematikou právě takového talentu, respektive talentových zkoušek. Ty jsou nástrojem, s jehož pomocí je talent, respektive jeho míra, objevována a hodnocena. Text pojednává o obsahové struktuře zkoušek a kulturním kontextu, v němž lze zdůvodňovat charakter jednotlivých talentových úkolů. Cílem je z pozice oborové didaktiky zproblematizovat zdánlivou jednoduchost talentových zkoušek a poukázat na důležitost jejich analytického posouzení pro potřeby jejich profesního zvažování.

S pojmem talent se zachází běžně, samozřejmě a většinou bez

toho, aby se někomu vysvětlila jeho definice. Opačně se předpokládá, že uchazeč nebo student pojmu a jeho použití rozumí. Ostatně porozumění a dorozumění je předpokladem hladkého fungování všech mezilidských vztahů, nikoliv jen těch profesních. V zájmu jasnosti sdělení hned na úvod upozorňuji, že ačkoliv se v psychologických teoriích rozlišuje mezi nadáním a talentem (např. Hartl & Hartlová 2000), pro potřeby tohoto textu není jejich rozlišení podstatné. Předmětem mého zamýšlení nejsou geneticky nebo psychologicky dané charakteristiky osobnosti, nýbrž instrumentální funkčnost talentových úkolů.

Jako talentová je zpravidla označována taková zkouška, která má umožnit expertům (učitelům) vybrat uchazeče, již mají potenciál rozvíjet v průběhu studia své schopnosti do takové míry, která by byla nedosažitelná pro ty, kteří talent nemají.

## TALENT JAKO KONSTANTA I PROMĚNNÁ

Za talent je možné považovat označení souboru nějakých kvalit uchazeče, který jej činí přípravnějším pro působení v jisté oblasti lidského poznávání a kultury, než jsou jiní uchazeči, kteří talent

nemají. V psychologii se můžeme setkat s takovouto definicí: „*Talent je soubor schopností, zpravidla považovaný za vrozený, umožňující dosáhnout v určité oblasti nadprůměrných výkonů; talent též označován jako projevené nadání, tj. odhalený úspěšnými výkony; někdy nazýván tvořivé nadání.*“ (Hartl & Hartlová 2000). Š. Portešová s odvoláním na A. J. Tannenbauma pro uvažování o talentu zdůrazňuje důležitost vazby osobnosti (žáka) na jeho historicky dané okolí: „*Společenské podmínky jsou kritické stimuly pro vývoj nadání a talentu. Nadání dnes je něco zcela jiného než v minulých epochách a než v budoucnosti, protože každá dějinná etapa ukazuje své potřeby a disponuje sankcemi. Každá sociální struktura odpovídá odlišně na existenci lidského potenciálu.*“ (Portešová 2003)

Výše zdůrazněný fakt, tedy že pro hodnocení talentu je podstatný historický kontext, v němž se takové hodnocení odehrává, rezonuje ve zdůraznění temporality fenoménu talentu s estetickým dualismem T. Kulky (2004), konkrétně s jeho koncepcí umělecké hodnoty. Pomocí estetického dualismu vysvětluje T. Kulka, proč lze některá díla špičkových umělců považovat za mimořádně cenná, ačkoliv nedosahují dobově uznávaných

estetických hodnot. Faktorem, který v případech takových uměleckých děl působí, je umělecká hodnota. Ta spočívá v inovaci estetické normy, jež má potenciál určitou zavedenou normu změnit a může být rozvinuta v dalších dílech. Rozpoznání umělecké hodnoty vyžaduje dobový, časový kontext. Oproti tomu estetická hodnota je relativně stálá – i dnes můžeme obdivovat díla starých mistrů (Kulka 2004, p. 155–156).

Pokud přijmeme estetický dualismus za východisko pro uvažování o talentových zkouškách, je zřejmé, že jejich cílem bude testovat dispozice uchazečů v obou oblastech. Jak v dosahování a tedy opakovaném realizování estetických hodnot, které se prosadily v dějinách umění, tak v potenciálu uchazeče tyto estetické rámce tvořivě rozvíjet a inovovat – vytvářet umělecké hodnoty. Je ale zřejmé, že u začátečníků v oboru půjde spíše o testování estetických hodnot, neboť dosažení absolutní umělecké hodnoty znamená změnu celého světa výtvarného umění.

Analogické požadavky na nutnost registrovat a zkoumat nahlížet jak vývojově starší postupy, tak citlivě diagnostikovat nejnovější trendy, lze objevit v pozici instrumentálního realismu, kterou postuluje pro potřeby teorie fyziky a matematiky L. Kvasz (2014). Instrumentální realismus klade důraz na porozumění podstatě a funkčnosti historických vědeckých nástrojů (instrumentů) v dobových rámcích vědění o světě. Pro potřebu tohoto článku je podstatné, že instrumentální realismus odmítá jak zaměřit se pouze nostalgicky do minulosti (v našem případě výhradně na idealizovaný „zlatý věk“ esteticky hodnotného a tedy neměnného světa umění), tak výhradně sledovat jen nejspolečnější trendy, které se zdají být popřením a překonáním starého (v našem případě se jedná

o honbu za uměleckou inovací) (Kvasz 2014, p. 27–32). Jestliže talentové zkoušky obvykle obsahují úkoly, které po žácích požadují řešení v duchu tradice, i ty, které se dovolávají nejspolečnější tvorby, je možné z pozice estetického dualismu a instrumentálního realismu takovou kombinaci zdůvodnit. Toto zdůvodnění ale musí nacházet oporu ve struktuře úkolů a jejich historickém kontextu. Jejich reflexe a analýza je důležitá zejména v případě, že jste tvůrci nebo hodnotiteli talentových zkoušek.

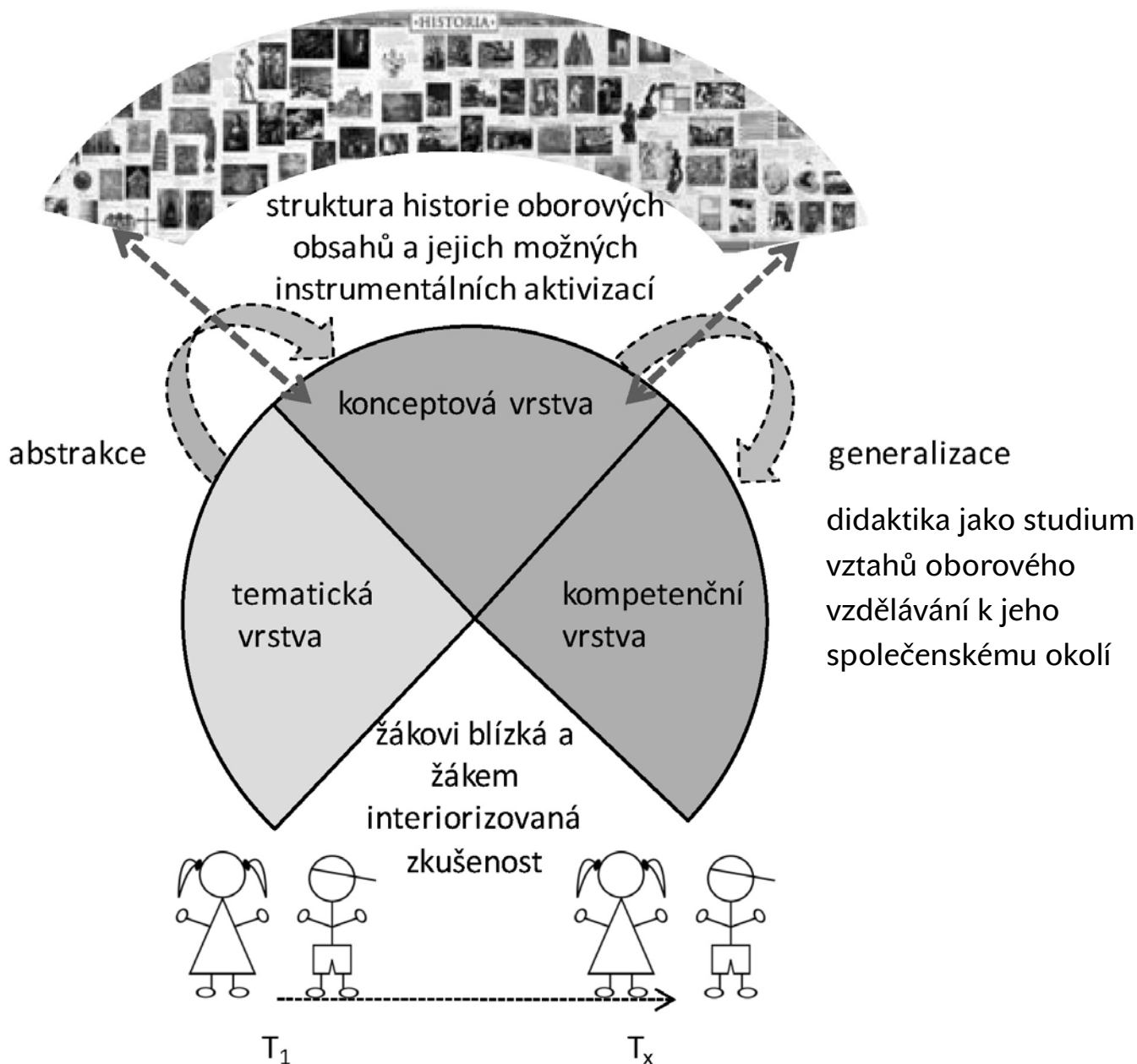
### STRUKTURA TALENTOVÝCH ÚKOLŮ

Talentová zkouška je zpravidla tvořena souborem úkolů. Talentové úkoly lze považovat za zvláštní množinu učebních úloh. Vzhledem k jejich dominantní selektivní funkci je oslabeno jejich působení vzdělávací. To znamená, že slouží k výběru uchazečů a nepředpokládá se, že ti, kteří byli neúspěšní, dostanou zřetelnou zpětnou vazbu, která by vyústila například v hledání vzdělávacích motivů a tedy k následnému rozvoji dispozic absolventů zkoušek. Přesto jejich struktura učební úloze odpovídá: jsou zadávány skrze námět, techniku a samozřejmě prostřednictvím pravidel, jež vymezují herní prostor, v němž se jejich účastníci pohybují (Slavík & Wawrosz 2004, p. 180). Jejich cílem je určit míru dispozic žáků na základě jejich schopností vyřešit zadaný problém, který je buď považován za podstatný vzhledem k historickému vývoji oboru, nebo s ohledem na jeho nejspolečnější stav.

Ve výzkumné metodologii analýzy výuky 3A (Janík et al. 2013) má model výukové situace, v našem případě testové úlohy, tři identifikovatelné a interpretovatelné vrstvy obsahu. Tematická vrstva zahrnuje takovou úroveň interakce učitele (zadavatele) a žáka (uchazeče),

v níž se respondentovi s oporou o jeho předporozumění předkládá zadání úkolu. Aby mohl začít vykonávat talentovou zkoušku, musí si nejprve umět „správně“ interpretovat to, „co se po něm žádá“. To, co se po něm žádá – zadání úkolů, ale není a ani nemůže být zcela libovolné. Komunikáty využití v tematické vrstvě jsou úzce napojeny na koncepty určitého testovaného oboru. Leckdy jsou tyto koncepty přímo součástí zadání. Tak například koncept perspektivní kresby zátiší bývá přímo součástí zadání a předpokládá se, že žák pojmu označujícímu konceptuální rozvinutí obsahu rozumí do té míry, že nevytvoří obraz například na základě perspektivy hieratické. Konceptovou vrstvu lze definovat jako reprezentaci struktury konceptů určitého oboru, a to včetně specifických činností, které se k nim vztahují. Oborové koncepty jsou hlavním regulativem a kritériem, podle kterého je poměřována kvalita žákovských činností probíhajících na základě zadání úkolu (Janík et al. 2013, p. 56). Poslední vrstvou je vrstva kompetenční. Generalizací zkušeností s poměrně úzce zasazenou oborově konceptovou vrstvou má člověk (žák) šanci dospívat k obecnějšímu poznání. Strukturu talentového úkolu představuje graf 1. Zatímco tematická vrstva je blízká žákově aktuální zkušenosti a kompetenční vrstva sleduje její budoucí rozvinutí s ohledem na úspěšné zapojení osobnosti žáka do obecných struktur kultury, je konceptová vrstva nejužší spjatá s pravidly studovaného oboru. Tedy s pravidly všech tvůrčích nebo teoretických disciplín, z nichž obor čerpá, a jež jeho konceptualitu utvářejí.

Z pohledu oborové didaktiky (např. Janík 2009, Slavík 2014) je způsob uvažování o tom, jak žákem tematizovaný oborový koncept souvisí s historií a současností



//////////////////////**GRAF 1** / STRUKTURA TALENTOVÉHO ÚKOLU

oboru, zařazován do oblasti výzkumů vztahů oborového vzdělávání k jeho společenskému okolí. Základní otázka na tomto poli zní: Jak vysvětlovat postavení, roli a funkce oboru v národní vzdělanosti a ve všeobecném vzdělávání v kontextu příslušného historického období a kulturního prostředí? Podoba talentové zkoušky je logicky zatížena oborovou tradicí a dále také aktuální sociokulturní realitou. Porozumět jejich vlivu na formování testových úloh znamená lépe porozumět výsledkům, kterých dosahují uchazeči,

a také kompetencím, jichž u nich sledujeme. Náhled na to, co označujeme jako talent, se tedy vyvíjí s ohledem na to, co považujeme za skvělý žákovský výkon na pozadí hodnotných uměleckých výkonů expertů.

#### MEZE A MOŽNOSTI ANALÝZY TALENTOVÉ ZKOUŠKY

V praxi se mnohdy díky tradici vychází ze souboru úloh, které se zdají být ověřené a osvědčené. Bodové skóre jednotlivých řešení potom umožní ordinální seřazení

uchazečů. Jakým souborem kvalit ale disponují ti, kteří zadávané úkoly úspěšně splnili? A na jakých principech jsou jednotlivé učební úlohy postavené?

Pro potřebu tohoto typu analýzy vyjdu z konkrétního příkladu zadání talentových úkolů. Jak si čtenář jistě povšimne, jedná se o zadání poměrně obecné. Obecnost zadání úkolů nechává jejich hodnotitelům velkou volnost. Tento fakt může být na jednu stranu užitečný. Hodnotitelé neprovádějí pouhou mechanickou registraci kvalit děl uchazečů. Na druhou stranu může

Žánr/typ úlohy	Zadání úkolu
zátiší/ studijní kresba	Nakresli přírodním uhlem celé zátiší, co nejpřesněji podle skutečnosti. Kresba musí být tónovaná, to znamená, že je nutné zachytit uhlem světlé, středně tmavé i tmavé tóny, světla a stíny. Předpokládá se využití znalostí o perspektivě.
plakát/ koláž z geometrických tvarů	Na bílém papíru vytvoř kompozici technikou koláže, složenou z přesně vystřižených nebo vyříznutých geometrických tvarů z barevných papírů. Zadané téma musí být vyjádřeno abstraktně (bez použití konkrétního motivu). Počet tvarů není omezen.
grafická ilustrace/ stylizace do geometrického tvaru	Nakresli černými fixy stylizované zadané téma. Jako formát smíš využít pouze předtištěný geometrický tvar. Je možné přitom využít pouze lineární kresby nebo ploch. Stylizace by měla být výrazná a efektní a téma dobře rozpoznatelné.

//////////////////////**TAB. 1** / STRUKTURA VYBRANÝCH TESTOVÝCH ÚLOH KLAUZURNÍ ZKOUŠKY

být obecnost zadání příčinou nedorozumění mezi hodnotiteli. Každý chápe úkol jiným způsobem a logicky potom sleduje jiné kvality nabízených řešení, často protikladné preferencím svého kolegy.

Ve svém textu se pokusím jednotlivé talentové úkoly zasadit do obecnějších kulturně historických souvislostí – interpretačních rámců. Jedná se o demonstraci principu určitého uvažování, který v praxi výuky často absentuje, nikoliv o břitkou a přesnou analýzu konkrétních úkolů. Ostatně již vzhledem k zmiňované obecnosti zadání je takový rozbor vyloučen. Nenabízím tedy metodický návod, jak konkrétně talentovou zkoušku koncipovat. K tomu by bylo potřeba spolupráce povolanejších odborníků – kolegů z praxe. Obracím se na ně ale s návrhem způsobu uvažování o talentových úkolech, jejich struktuře a kontextu, jehož přijetí by mělo pomoci při reflexi, popřípadě revizi zkoušek a porozumění talentu uchazečů, tedy souboru testovaných kvalit.

Můj text zdůrazňuje více ontodaktickou rovinu problematiky talentových zkoušek, neboť se nezabývá řešením úloh konkrétními uchazeči o studium. Rozhodně neaspiruje na to být považován za kulturně historickou nebo kunsthistorickou

studii. Až na výjimky nečerpám podněty z psychologie, které by odváděly výklad směrem k úvahám o osobnosti žáka a k polemikám o vztahu mezi dědičností, personalizací, socializací a enkulturací.

#### TALENTOVÉ ZKOUŠKY – KASUISTIKA

Tabulka uvedená výše (tab. 1) představuje obecné zadání vybraných testových úloh, které byly využívány na střední škole, na níž vyučuji, při přijímacím řízení na obor Grafický design. Z vlastní zkušenosti a z rozhovoru s kolegy, kteří jsou autory zadání talentových úkolů, usuzuji, že se v zásadě jedná o prototypické úlohy, které jsou v drobných obměnách využívány při talentových zkouškách i na dalších školách. Sloupec Žánr/typ úlohy obsahuje informace o základním zaměření příkladu. Sloupec Zadání úkolu představuje podrobněji úkol tak, jak je předkládaný žákům, aby jim umožnil interpretaci zadání. Jedná se tedy o tematickou vrstvu učební úlohy, které se více či méně explicitně váže na obsahovou strukturu a její možné instrumentální aktivizace v konceptové rovině oboru Grafický design.

V dalším textu podrobím jednotlivé talentové úkoly analýze. Pokusím se nalézt pro ně v historické struktuře oborových obsahů a jejich instrumentálních aktivizací vhodný interpretační rámec a nakonec položit otázky po charakteru konceptové roviny úkolu.

#### ZÁTIŠÍ/STUDIJNÍ KRESBA

Zadání talentového úkolu je velmi tradiční. Většinou zrcadlí předpoklad, že uchazeč má z určitého bodu zkonstruovat pohled na realitu tak, aby její obrazová re/prezentace působila s iluzivní přesvědčivostí na diváka takovým způsobem, že je schopen imaginárně identifikovat pozici, z níž na určitou realii hleděl autor kresby.

Hledáme-li ve struktuře historie oborových obsahů a jejich instrumentálních aktivizací interpretační rámec talentového úkolu, nabízí se Brunelleschiho objev perspektivní projekce. Tento instrument zobrazovacího schématu způsobí revoluci ve výtvarném umění. Umožní renesančním umělcům obrazně napodobit a opěvovat Boží stvoření, svět přírody, a propojit svět matematiky a výtvarného umění. Myšlenkově se nové zobrazovací schéma připravuje již

na počátku 13. století, kdy křesťanství začíná doceňovat krásu a velebnost světa. Obrat k přírodě nejlépe demonstruje život, kázání a odkaz sv. Františka z Assisi.<sup>2</sup> Perspektivní popis světa, i jeho nejmenších detailů, ztvárněných s mimořádnou iluzivní přesvědčivostí se stává předmětem obdivu. G. Vasari zapsal obdivné legendy o Giottovi, který přimaloval obrazu mouchu tak věrně, že se ji jeho mistr Cimabue jal odhánět (Vasari 1998), nebo o Tizianovi, který vystavil v okně portrét papeže Pavla III. kvůli doschnutí barev a kolemjdoucí obrazu vzdávali hold a zdravili jej v domnění, že je to sám papež (Betteridge & Lipscomb, et al 2013). Předobraz příběhu o malíři, který oklamal diváka vytvořením iluze reality, nalezneme již v antice, v legendárním malířském zápase mezi Parrhasiem a Zeuxidem (Plinius 1974). Snaha o vytvoření dokonalé perspektivní iluze světa pokračuje do současných dní díky 3D modelování v počítačové grafice. Perspektiva ve výtvarném umění se zdá být v souladu s postupem ontogeneze prostorových reprezentací u člověka od topologie k projektivnosti a metrice po euklidovské vazby (srovnej Piaget & Inhelder 1971, p. 44). Představovala by z tohoto pohledu vrcholný způsob reprezentace světa. Oproti tomu však lze postavit názor N. Goodmana, který v polemice s E. Gombrichem a J. J. Gibsonem považuje perspektivu za záležitost naší konvence v oblasti percepčních schémat (Goodman 2007), nebo mínění R. Arnheima. Ten ve svém Zamyšlení nad výtvarnou výchovou upozorňuje, že: „... daný systém renesanční perspektivy s sebou přináší násilné zkreslení tvarů a velikostí věcí a tudíž je používán pouze ve velmi specifických

*kulturních podmínkách. Student by měl být přinucen uvědomit si, že zpodobení světa, které se sbíhá směrem ke středu, předpokládá velmi konkrétní psychologickou a sociální koncepci, vhodnou ne právě pro kterýkoliv náhled na svět... V celku řečeno, perspektiva není toliko vzácným přínosem, kdykoliv hodnotným a vhodným k použití, ale zvláštní prostředek, k němuž je možné se uchýlit, je-li jeho potřeba dobře odůvodněna.*“ (Arnheim 1997).

Zdůvodnit důležitost a vhodnost testování talentu skrze perspektivní kresbu znamená položit si následující otázky o charakteru konceptové roviny úkolu: Je cílem hodnocení úkolu určit přesnost uchazečova zrakového vnímání světa? Jeho pozornost vůči detailům? Hodláme jeho schopnost kresebného konstruování euklidovského prostoru porovnávat s díly renesančních umělců první poloviny 15. století, nebo nám postačí jako hodnotící rámec intuitivní a empirické zobrazovací schéma, nazývané v renesanci perspektiva naturalis či perspektiva comunnis? (Baleka 1998).

#### PLAKÁT/KOLÁŽ Z GEOMETRICKÝCH TVARŮ

Tento úkol v sobě skrývá zvláštní napětí. Na jednu stranu uchazeči radikálně omezuje vyjadřovací možnosti, na druhou stranu mu předkládá konkrétní téma. Vzhledem k důrazu na geometrii a abstrakci lze hledat interpretační rámec úkolu v estetice suprematismu, konstruktivismu nebo neoplasticismu. Možná více než u předchozího úkolu je třeba zdůraznit fakt, že žáci geometrickou abstrakci využívají „z pohledu do zpětného zrcátka“. Tedy jako zobrazovací schéma, ke kterému sami nedospěli postupným zjednodušováním a hledáním

univerzálních pravidel, ale dostali je k dispozici jako již hotovou formu. Jejich náhled na proces a pravidla konstruování uplatnitelná v tomto zobrazovacím schématu je pravděpodobně mnohem menší, než je tomu u perspektivy. Ta má delší tradici a přece jen v mnoha ohledech více odpovídá naší zkušenosti se světem.

Abstraktní tendence se projevují kolem roku 1910 současně u řady autorů a vyústí nakonec v mnoho odlišných a konkurenčních stylů. Iluzivní ztvárnění přírody s cílem oklamání smyslů diváka bylo odsouzeno na propadlišť dějin. Abstraktivisté se postavili proti pasivnímu přijímání pozitivismu 19. století, zpochybňují lidské vnímání, hledají pravdu a realitu věcí za jevy všedního dne. Umění a zvláště malířství hledá vymezení vůči médiu fotografie, dochází k emancipaci obrazu od reality, nebo jasného mytologického výkladu.

V. Kandinskij (2009) upozorňuje, že pro K. Maleviče je v jeho umění nejdůležitější pocit, který v nás jeho obraz vyvolává. Ten je základem všeho umění. Pro suprematismus je nejpodstatnější prožitková komponenta zážitku. Vše, co by diváka mohlo vést k předmětnému světu obydlému empirickým autorem (tedy k tematické a empatické složce zážitku), suprematismus odmítá. Kritika zásnub umění se společenskými idejemi nakonec vede k roztržce K. Maleviče a V. Tatlina – představitele ruského konstruktivismu. Konstruktivismus na rozdíl od prožitku zdůrazňoval tematický narativ, v dobovém kontextu komunistické ideje. Pro ilustraci snad postačí připomenout plakát Ela Lisického „Bijte bílé rudým klínem“ (1920), nebo jeho „Suprematistický příběh o dvou čtvercích v šesti konstrukcích“ (1922). Estetickou formou – konstruktivním konceptem se přitom

2/ Chvalo zpěv stvoření (Sv. František z Assisi)  
<http://www.pastorace.cz/Tematicke-texty/Chvalo-zpev-stvoreni-Sv-Frantisek-z-Assisi.html>



raný suprematismus od konstruktivismu neodlišuje. R. Hollis k tomu podotýká: „Konstruktivisté ... vy-zbrojeni formami nové abstraktní malby, vydali se rozbořit hráz mezi uměním a prací.“ (Hollis 2014, p. 58). Konstruktivismus se přiklání k praktickému začlenění uměleckého díla do společnosti, nikoliv k senzibilní kontemplaci suprematismu (Jelínková 2012).

Představitel neoplasticismu P. Mondrian hlásá pod vlivem modernistického opojení: „Vertikála a horizontála jsou výrazem dvou protichůdných sil, rovnováha těchto protikladů existuje všude a ovládá vše.“ (Lamač 1968). Pro tuto pozici bylo charakteristické vyloučení všeho emocionálního a individualistického. V prvním požadavku je neoplasticismus v rozporu se suprematismem, v druhém souzní s konstruktivismem. Základní rozpor mezi oběma směry je ovšem v ideovém východisku. P. Mondrian se hlásí k platónskému univerzalizmu, neboť byl ovlivněn holandským filozofem M. H. J. Schoenmaekersem. Zákony suprematistické tvorby představuje A. Jelínková následovně: „Nejprve v myslí, v naší obrazotvornosti, máme přetvořit skutečnost na konstrukce, které jsou kontrolovatelné rozumem, potom ty stejné konstrukce máme hledat v dané přírodní realitě, a tak proniknout pomocí prostředků výtvarného vidění do přírody.“ (Jelínková 2012).

Zdůvodnit důležitost a vhodnost testování talentu uchazečů prostřednictvím geometrické koláže na zadané téma znamená zodpovědět následující otázky o charakteru konceptové roviny úkolu: Bude nejpodstatnějším kritériem hodnocení estetická kvalita geometrické kompozice a preciznost jejího provedení? Nebo bude tímto kritériem vztah kompozice a tématu – tedy vizuální metafory založené na zobrazovacím schématu geometrické

abstrakce? A půjde o metaforu zdůrazňující prožitek (suprematismus), ideu (konstruktivismus), nebo ideál formy – konstrukce (neoplasticismus)? A je možné záměr uchazeče (dítěte) vyčíst z pouhého výtvarného artefaktu?

#### STYLIZACE DO GEOMETRICKÉHO TVARU

Třetí úkol se na rozdíl od obou předchozích vyznačuje výraznou redukcí pravidel. Nejdůležitějším požadavkem, s nímž se má uchazeč vyrovnat, je stylizace zadaného tématu. To je ovšem velice obecné pravidlo a jako referenční rámec (konceptová vrstva úkolu) se nabízí celá plejáda historických i aktuálních stylů. Pokud tedy chápeme stylizaci jako princip určité konstrukce stylové struktury, a ne v nějakém užším slova smyslu. Sám pojem styl je, jak upozorňují někteří autoři (např. Goodman 1996, nebo Slavík, Chrz and Štech, et al. 2013), přičinou mnoha nedorozumění a předmětem mnoha výkladů, respektive se jedná o jen těžko uchopitelný fenomén. Přesto je tento pojem v oblasti umění tradičně využíván a jen těžko lze zpochybnit jeho podnětnost a smysluplnost. Pro potřeby vzdělávání včetně talentových zkoušek nabízí pojem styl možnost hledání vazeb mezi uchazečovým stylem tvorby a jeho expertní analogií na poli umění. Úkol, jehož principem je postupné přibližování formy a pojetí žákovského díla zvolenému uměleckému etalonu – stylová transformace je ostatně velice blízká právě rozebíranému úkolu. Podle N. Goodmana (1996) lze styl charakterizovat následovně: „V zásadě sestává styl z těch rysů symbolického fungování díla, které jsou zároveň charakteristickými rysy autora, období, oblasti nebo školy... styl není záležitostí onoho „jak“ na rozdíl od „co“, nezávisí ani na synonymních alternativách,

ani na vědomé volbě mezi alternativami a sestává pouze z aspektů (nikoli však všech) toho, co a jak dílo symbolizuje.“ Z výše uvedeného lze vyvodit, že styl je charakterizován (1) námětem – tím, co je zpracováno, (2) formou – jakým způsobem je obsah symbolizován, (3) projekcí autorského subjektu, která nemusí být totožná s jeho intencí, nebo interpretací diváků, (4) místní nebo časovou sounáležitostí. Ne každý styl můžeme jednoduše rozpoznat a rozlišit. To však nemusí být nikterak na škodu věci. Jak upozorňuje Goodman (1996): „Samozřejmý styl, snadno rozpoznatelný podle povrchních ozdůbek, po právu odsuzujeme jako pouhý manýrismus.“ Pro rozpoznání stylu a jeho posouzení musíme znát třídu relevantních prací, které jej tvoří, a ještě větší třídu prací, které ve stylové rovině nemají s posuzovaným dílem žádný průnik, nebo jej lze najít jen omezeně. Obě třídy zároveň definují interpretační kontext – konceptovou vrstvu, z níž je dílo rozuměno, – bez kontextu nelze dílo vykládat ani hodnotit. Problémem výše uvedeného úkolu je z mého pohledu právě fakt, že neurčuje žádná pravidla pro stylizaci. Tím není jasná ani estetická hodnota, která by se měla stát předmětem zájmu hodnotící komise. Vzniká situace, kdy je každý hodnotitel zcela odkázán na své osobní porozumění a cit. Zdůvodnit důležitost a vhodnost testování talentu uchazečů prostřednictvím úkolu stylizace do zadaného tvaru, znamená zodpovědět si zásadní otázku o charakteru konceptové roviny úkolu: Jakému stylu by se měla stylizace blížit? Nebo: Jak rozumíme stylizaci jako konstrukčnímu principu?

#### ZÁVĚR

Mým obecným cílem bylo poukázat na problematiku spojenou

s talentovými zkouškami. V přední části textu s oporou v estetickém dualismu T. Kulky a instrumentálním realismu L. Kvasze konstatuji, že je korektní, aby se v talentové zkoušce objevovaly úkoly jak z historie, tak i ze současnosti. Tuto skutečnost dokládá samozřejmě i běžná praxe. Je mimořádně pravděpodobné, že u uchazečů testujeme vždy spíše jejich schopnost dosahovat estetických hodnot prosazených v historii oboru konkrétním umělcem prostřednictvím určitého stylu, než jejich schopnost vytvářet uměleckou hodnotu v absolutním slova smyslu.

V další části upozorňuji na obsahovou strukturu talentových úkolů sestávající z tematické, konceptové a kompetenční vrstvy. Konceptová vrstva je hlavním regulativem a kritériem, podle kterého je poměřována kvalita žákovských činností probíhajících na základě zadání úkolu. Z toho důvodu je nezbytné reflektovat a analyzovat vztah konkrétního zadání s historickou strukturou oborových obsahů a jejich instrumentálních aktivizací. Zkrátka není možné, aby nějaký úkol předkládaný žákům neměl analogii v řešeních, která již obor v minulosti nabídl.

Přínos historické struktury oborových obsahů a jejich instrumentálních aktivizací pro interpretační rámeček talentového úkolu se možná nejvíce ukazuje v okamžiku, kdy jej nelze určit. Ve třetím rozebíraném úkolu dospívám ke konstatování, že bez upřesnění stylového rámce, nebo jasnějšího vymezení pojmu označujícího operaci stylizování, je relevantní hodnocení úkolu takřka nemožné. I když by si s tím praxe jistě poradila, domnívám se, že pro samotné hodnotitele zůstane tajemstvím, kterou komponentu talentu u uchazečů preferovali.

Na úplný závěr bych rád podotkl, že jsem nebyl veden touhou po destruktivní kritice praxe.

Naopak jsem se snažil pomoci jí prostřednictvím teoretické reflexe. Hledání funkční spolupráce mezi praxí a teorií chápu jako zcela zásadní pro kvalitní oborovou diskusi.

#### LITERATURA

- Arnheim, R. (1997). Zamyšlení nad výtvarnou výchovou. In *Listy České sekce INSEA*.
- Balek, J. (1998). *Výtvarné umění – multimediální encyklopedie*. Leda, spol. s r.o.
- Betteridge, T.; Lipscomb, S.; (Eds.). (2013). *Henry VIII and the Court: Art, Politics and Performance*. Farnham, GB, Ashgate.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světátvorby*. Bratislava : Archa.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia.
- Hartl, P.; Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha : Portál s.r.o.
- Hollis, R. (2014). *Stručná historie grafického designu*. Praha : Rubato.
- Janík, T. (2009). Oborové a předmětové didaktiky. In Průcha, J. (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (pp. 656–660). Praha : Portál.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno : MU v Brně.
- Jelínková, A. (2012). *Ke vztahu filozofie a moderního výtvarného umění*. diplomová práce. Brno : MU v Brně, FF.
- Kandinskij, V. (2009). *O duchovnosti v umění*. Praha : Triáda.
- Kulka, T. (2004). *Umění a falzum*. Praha : Academia.
- Kvaasz, L. (2015). *Inštrumentálny realizmus*. Praha : Pavel Mervart.
- Lamač, M. (1968). *Myšlenky moderních malířů*. Praha : Nakladatelství československých výtvarných umělců.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1971). *The child's conception of space*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Plinius Secundus, Gaius. (1974). *Kapitoly o přírodě*. sv. 37. Svoboda : Praha.
- Portešová, Š. (2003). Některé teoretické koncepce nadání. In *Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy university*. Brno : MU v Brně.
- Slavík, J., Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*, UK v Praze – PF : Praha.
- Slavík, J.; Chrš, V.; Štech, S. a kol. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Univerzita Karlova – Karolinum.
- Slavík, J. (2014). Výzkum uměním a umění výzkumu ve výtvarné výchově. In Uhl Skřivanová, V., et al. (2014). *Pedagogika umění – umění pedagogiky (aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání)*. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Vasari, G. (1998). *Životy nejvýznačnějších malířů, sochařů a architektů. 1*. Praha : Mladá fronta.

////////////////////

**Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.** pracuje na Katedře výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni jako oborový didaktik. Dlouhodobě se zabývá problematikou profesních soudů o hodnocení ve výtvarné výchově, ať již těch, které se týkají činností učitelů při tvorbě učebních úloh, nebo těch, jež se vztahují k výtvarným činnostem žáků. Několik let také vyučuje na SOŠOUUD Plzeň v předmětu Dějiny umění.

Kontakt: lukajda@kvk.zcu.cz

# HOW I´M BECOMING A TEACHER – PROFESNÍ IDENTITA STUDENTŮ UČITELSTVÍ

ZAKOTVENÁ TEORIE A JEJÍ VYUŽITÍ V DIDAKTICE VÝTVARNÉ VÝCHOVY / **MAGDALENA NOVOTNÁ**

## ANOTACE

Článek ukazuje, jak studenti učitelství Pedagogické fakulty UK a Univerzity Michigan-Flint, USA, vnímají a uvědomují si svoji rozvíjející se učitelskou identitu v kontextu místa, kde žijí a studují, a v rámci vlastní kultury. Popisuje česko-americký didaktický projekt *How I´m Becoming a Teacher* z roku 2015 z pohledu výtvarné výchovy. Autorka se dále zabývá možnostmi metody zakotvené teorie. Ukazuje, jak některé z jejích postupů využila didakticky, a zkoumá, jak lze metodu použít pro analýzu obrazů a textů.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Profesní identita učitele, místo, fakulta, škola, zakotvená teorie, reflexe, galerijní pedagogika, obraz, koncept, analýza

## ABSTRACT

How the pre-service teachers reflect their own developing teacher´s identity in context of the place they live and study and of the culture? Text describes the transcultural project *How I´m Becoming a Teacher* realized in 2015 from Art Education perspective. The author deals with grounded theory, recognises its key principles as didactical steps and test how to use the method for analysing the images and texts.

## KEY WORDS

Pre-service teacher´s identity, place, university, school, grounded theory, reflection, gallery education, image, concept, analysis

## 1 ÚVOD

Projekt *How I´m Becoming a Teacher*, který propojuje *výtvarnou výchovu a literaturu s informačními technologiemi*, realizuje KVV a KITTV PedF UK ve spolupráci s Univerzitou Michigan-Flint, USA.

V následujícím textu bych ráda ukázala, že postupy zakotvené teorie, kterými jsou otevřené, axiální a selektivní kódování, lze využít didakticky v reflektivně orientované výuce studentů. Zkoumám, jak lze pomocí vybraných postupů zakotvené teorie analyzovat obrazy ve vztahu k textům.

Ve výzkumné sondě, která z projektu vychází, se, z pohledu výtvarné výchovy a s důrazem na vizualitu, zabývám otázkami: Jak se rodí identita studentů učitelství? Co všechno ji ovlivňuje? Jaký vliv na její rozvoj má místo, kde studenti žijí a studují? Reflektují ji studenti v rámci svého studia na PedF UK? Jak je tomu ve srovnání s Univerzitou Michigan-Flint?

## 2 PROJEKT HOW I´M BECOMING A TEACHER

Projekt *How I´m Becoming a Teacher* probíhá od roku 2015 v rámci

meziuniverzitní spolupráce. Data, s nimiž pracuje tato studie, pochází z roku 2015. Studenti pomocí médií fotografie a videa společně zkoumali otázky, související se studiem učitelství a vlastní profesní přípravou, a to v kontextu města, školy a fakulty. Texty, které psali, fotografie a videa mapují rozvíjející se *profesní identitu* studentů učitelství.

Didakticky se ve *výtvarné* linii projektu hlásím k postupům galerijní edukace, obecně ke kooperativnímu učení. Další použitou metodou je např. fotografický deník.

V souladu se zaměřením současné výtvarné výchovy si projekt si klade za cíl rozvíjet reflektivní dovednosti studentů, schopnost komunikovat a spolupracovat, nejen v domácím kontextu. Transkulturní srovnání přináší studentům nejen nové informace, ale i stanoviska a přístupy, které jasně zrcadlí ty domácí. Aby mohli studenti do své budoucí výuky (nejen výtvarné výchovy) úspěšně zahrnout interdisciplinární přístup a práci v projektech, založené na aktivní konstrukci vlastního poznání a experimentálním přístupem, musí s nimi mít také zkušenosti *v roli studentů*.

## 2.1 MUZEJNÍ A GALERIJNÍ EDUKACE

Muzejní a galerijní edukace si postupně dobývají své místo ve vzdělávání. Nabízejí zprostředkování poznatků z oblasti kultury, umění, historie, geografie a mnoha dalších, v závislosti na zaměření dané instituce. Osvojování poznatků může probíhat v širších souvislostech nabízených odborníky podílejícími se na přípravě materiálů (kurátory, lektory aj.). Získávání dovedností typu interpretace významu, kritického myšlení, reflexe získaných poznatků a jejich komunikace probíhá formou diskusí, činností v expozicích, tvorbou v ateliérech, pozorování, kooperativního učení, reflektivních dialogů aj. Jde o soubor metod a postupů, který má v současné výtvarné výchově své nezastupitelné místo.

Projekt *How I´m Becoming a Teacher* využíval některé postupy muzejní a galerijní edukace. Pracoval s vizuálně uměleckým kontextem. Soubor děl současných umělců sloužil studentům ke studiu různých způsobů interpretace významu. *„Kontext není nikdy přirozeně daný, je to něco, co vytváříme. Co patří*

ke kontextu, určují strategie interpretace. Kontexty potřebují vysvětlení stejně jako události.“ (Kesner 1997) Kontext je důležitým nástrojem při tvorbě významu zobrazení. „Práce s kontexty je pro učitele samozřejmostí nejen ve výtvarné výchově. Kontext vytváříme při každém novém čtení textu, při každém dívání se na zobrazení. Kontext tvoří divák, který se na obraz dívá, přičemž zapojuje vlastní zkušenosti, znalosti, způsoby vnímání atp. Kontext s sebou nese od samého počátku soustavný pohyb zpět, nelze uzavřít.“ (Novotná 2013) Uměleckým kontextem projektu byly výstavy This Place<sup>1</sup> a Někdy v sukni – Umění 90. let<sup>2</sup>.

1/ Výstavu This Place uspořádalo Centrum současného umění DOX v roce 2014. Představilo „práce 12 světových fotografů a jejich pohled na Izrael, jeho historii, geografii, jeho obyvatele, každodenní život a význam, který tato země má pro zbytek světa. Autor projektu Frédéric Brenner s dalšími 11 fotografy (Wendy Ewald, Martin Kollar, Josef Koudelka, Jungjin Lee, Gilles Peress, Fazal Sheikh, Stephen Shore, Rosalind Solomon, Thomas Struth, Jeff Wall, Nick Waplington) společně zkoumali Izrael a Západní břeh Jordánu, a ztvárnili ho nejen jako místo, ale i jako metaforu. Inspirovali se přítom historickými cestami, jako byly Mission Héliographique ve Francii nebo Farm Security Administration ve Spojených státech, které vyzývaly umělce, aby si pokládali základní otázky z oblasti kultury, společnosti a vnitřního života jednotlivců.“ (<http://www.dox.cz/cs/vystavy/this-place>) Výstava byla pro studenty jakýmsi odrazovým můstkem v otázce zkoumání konkrétního místa pomocí fotografie. Pro studenty učitelství 1. stupně ZŠ začínal celý projekt samostatnou návštěvou této výstavy. Stejně jako autoři vystavující v DOXu zkoumali studenti místa, v nichž se fyzicky pohybovali, v nichž byli někdy domácími, někdy hosty, pomocí média fotografie. Stejně jako umělci hledali studenti koncepty a metafory, charakterizující daná místa v souvislosti s činnostmi, které se v nich dějí. Bylo ambicí celého projektu přivést studenty k zobecňování postřehů a úvah.

2/ Výstavu Někdy v sukni – Umění 90. let, uspořádala v roce 2014/2015 v GHMP kurátorka Pavlína Morganová. „Do roku 1989 se ženy v rámci českého výtvarného umění pohybovaly spíše v pozici solitérních osobností ve stínu svých mužských kolegů. V 90. letech se na české scéně v rychlém sledu prosadilo několik generací umělkyní, jejichž tvorba přinesla nová témata, novou vizuální stránku uměleckého díla, ale i do té doby nevidanou pozici žen v rámci uměleckého provozu. Výstava Někdy v sukni je pokusem retrospektivně ukázat posun v českém umění 90. let skrze jejich díla. Na výstavě se představilo 14 umělekyní: Veronika Bromová, Milena Dopitová, Lenka Klodová,

## 2.2 KOOPERATIVNÍ UČENÍ<sup>3</sup>

Studenti učitelství prvního stupně ZŠ pracovali ve dvojicích či skupinách, studenti KIT a studenti University Michigan-Flint z USA individuálně. Forma samostatné či skupinové práce samozřejmě velmi ovlivnila průběh činností i výsledky výtvarné tvorby. Skupinová práce automaticky zahrnovala více výpovědí, resp. jejich kombinaci či výběr, tedy nutnou komunikaci, vyjednávání obsahů, hledání společných postupů i kompromisů. Byla také vícekrát reflektována než práce studentů, pracujících samostatně. Spolupráce na společné tvorbě posouvala subjektivitu individuálních výpovědí.

## 2.3 FOTODENÍK

Fotografický deník je způsobem vyprávění o vlastním životě. Studenti v průběhu dvou týdnů zaznamenávali pomocí dokumentárních fotografií činnosti, které vykonávali, s důrazem na prostředí, v němž se pohybovali. Měli za úkol pořídit alespoň 20 fotografií za den. Trojice míst fakulta-škola-město tvořila jedno z mnoha propojení českých a amerických studentů. Uvažování o tom, jak místo ovlivňuje nejen

Martina Klouzová-Niubó, Zdena Kolečková, Alena Kotzmannová, Markéta Othová, Míla Preslová, Elen Řádová, Štěpánka Šimlová, Kateřina Šedá, Michaela Thelenová, Markéta Vaňková a Kateřina Vincourová...“ (<http://www.ghmp.cz/nekdy-v-sukni-umeni-90-let>) Vybrané fotografie sloužily studentům jako ukázky toho, jak hledat a najít zajímavé téma, jak pracovat s kontextem aj.

Srovnání výsledků práce tří skupin studentů (KVV, KITTV Pedf UK, Detroit Teacher's Project, USA) podílejících se na projektu, jasně ukazuje, že začlenění postupů galerijní a muzejní edukace a systematické reflexe vlastní tvorby vede ke schopnosti metaforicky se vyjadřovat a hlouběji uvažovat nad označenými obsahy.

3/ Pedagogika rozlišuje skupinové vyučování a kooperativní učení. Skupinové vyučování je organizační formou, která sama o sobě nezaručuje spolupráci ve skupině. Kooperativní učení charakterizují interakce, společný cíl činnosti, individuální zodpovědnost, osvojování sociálních dovedností a reflektivita.

profesní identitu učitelů, bylo jedním z cílů celého projektu.

Pořizování deníků či pravidelných záznamů je běžným postupem, který se používá v mnoha oborech pro zaměření pozornosti na vybraný jev a pro jeho zkoumání. Forma fotografického deníku zdůrazňuje subjektivitu výpovědí. Hledáček fotoaparátu a úhel pohledu jako by kopírovaly pohled a uvažování toho, kdo se dívá na svět. Studenti sledovali různá prostředí (fakulta, škola, město) v průběhu času.

Forma fotografického deníku současně mimo jiné otvírá otázku „realistického“ zobrazení. Divák má sklon věřit, že fotografie je přímým otiskem skutečnosti. „Fotoaparát vždy musel být na místě, které bylo vyfotografováno... Fotografie je průhledná.“ (Třeštík 2011). Divák má sklon nevidět snímek, ale zobrazenou „skutečnost“, což se však při současném rozvoji digitálních technologií a jejich užívání mění. „Přítomnost věci na fotografii pro nás nikdy není metaforická, a to je podstatná odchylka od obrazu. Obraz je umělým znakem, který k něčemu odkazuje... Fotografie ale obvykle nedovedeme vnímat jako znak.“ (Třeštík 2011)

## 3. PROFESNÍ IDENTITA UČITELE

Lidská identita je současnými vědami o člověku chápána jako psychosociální konstrukt. Vliv společnosti na jedince se považuje za zásadní. R. Švaříček rozlišuje osobní, sociální a profesní identitu učitelů, které jsou v průběhu života získávány nebo připisovány okolím. Profesní identitu podle něho učitelé odvozují od způsobů, jak se vidí sami anebo jak je vidí okolí jako odborníky na učivo, v pedagogice či didaktice. Dále je jim připisována různá identita v závislosti na délce praxe (začínající učitel, progresivní učitel a učitel expert). Sociálně konstruktivistický koncept studuje proměňující se identitu, vytvářenou v rozmanitých

sociálních a kulturních procesech a jednáních, zkoumanou v širších souvislostech činů, skutků a myšlenek aktérů. Z tohoto pohledu není identita pouze výsledkem zastávané role, ale výsledkem vyjednávání a prezentování se. Švaříček (2009) tvrdí, že podstatu zkušeného učitele experta tvoří pouze znalosti a kompetence. Zásadním prvkem rozvoje učitele je jeho práce na vlastní profesní identitě. Identita není něco hotového, ale získaného a lze-li to říci takto, pak usilovně získaného... motorem rozvoje je dobrovolné rozhodnutí učitelů v začátcích kariéry, jejich závazek a hledání vlastní identity učitele. (Švaříček 2014)

Beijaard (2000) ukazuje, že učitelé vidí jádro své profesní identity mezi oborovou, didaktickou a pedagogickou expertizou. Ve svých výzkumech porovnává začínající učitele s učiteli experty. Mezi faktory, které mohou dále ovlivňovat sebepojetí učitelů, řadí kulturu školy, tedy koncepcce, normy a hodnoty sdílené školní komunitou. Její součástí jsou očekávání žáků, kolegů, rodičů, užívané kurikulární dokumenty i materiální prostředí školy. Nic z toho studenty učitelství v době jejich studia zatím neovlivňuje, resp. pouze v tom případě, že si vzpomínají na vlastní školní docházku. Klademe si otázku, jak studenty učitelství ovlivňují normy a hodnoty osvojované na půdě univerzity – pedagogické fakulty. Jako další faktory uvádí Beijaard učitelskou zkušenost a biografii učitelů. Beauchamp & Thomas (2006, 2007) ukazují, že k výraznému posunu v profesní identitě dochází v prvním roce kariéry začínajících učitelů. Z tohoto zjištění vyvozují názor, že otázky profesní identity by měly být zahrnuty do profesní přípravy učitelů. S tímto názorem se plně ztotožňuji. Je jedním z východisek projektu *How I'm Becoming a Teacher*.

## 4 VÝZKUMNÁ STUDIE

Výzkumná studie navazující na projekt *How I'm Becoming a Teacher* popisuje, jak město, fakulta a škola ovlivňují rodící se profesní identitu učitelů. Studie se hlásí k metodám kvalitativního výzkumu. V souladu s trendy v současném výzkumu výtvarné výchovy na pomezí oborové didaktiky a reflektované tvorby ho lze označit za hybridní, neboť užívá kombinaci několika metod a jejich variant. Sama vystupují ve dvojí roli učitelky-badatelky, typické pro akční výzkum. Silně vnímám fakt, že obě role od sebe nelze oddělit. Jsem si vědoma toho, že analýza a interpretace materiálů je silně učitelsky zatížená.

### 4.1 UMĚLECKÁ TVORBA JAKO SPECIFICKÝ DRUH VÝZKUMU

Výtvarná výchova používá v současnosti často výzkum vztažený k umělecké praxi, její reflexi i reflexi učitelské praxe (art-led research, practice-based research, artography). Ten poukazuje na skutečnost, že průběh a vznik nového uměleckého díla lze popsat a konceptualizovat a postupy umělecké tvorby můžeme považovat za specifický druh výzkumu. Přijmeme-li předpoklad, že výuka výtvarné výchovy je specifickou sémiotickou doménou, specifickým „pedagogickým dílem“ (Slavík 2004), pak si uvědomíme i řadu paralel s tvůrčí uměleckou prací – např. koncept reflexivní praxe Donalda Schöna vznikl v průběhu participativního pozorování průběhu ateliérové výuky mladých architektů.

Vyvstaly otázky, zda obrazy a artefakty mohou fungovat jako výzkum? (Barone, Eisner 2006, Pollock 2008) „...*Porozumění vzniká prostřednictvím reflexe procesů tvorby a sociálních praxí, tedy funkcí artefaktu v kulturním a sociálním prostředí, prostřednictvím reflexe vlastních, individuálních motivů a pracovních*

*řešení a reflexe vlastní tvůrčí a badatelské pozice. Děláním umění jako aktivní psaní kulturního textu odkazuje k výše stanoveným metaforám kultury jako textu.*“ (Fulková 2013)

### 4.2 A/R/TOGRAPHY

S trojí rolí učitele, výzkumníka a umělce pracuje také výzkumná metoda A/r/tography. Zachází s obsahy paměti, s životní zkušeností, počítá se subjektivitou výpovědí i interpretací. Chápe vyučování i učení jako součást výzkumu. (Irwin 2006). Irwin popisuje a/r/tografický výzkum jako kolektivní uměleckou a vzdělávací praxi. Z praxe vycházející přístup, který zkoumá situace a vztahy pomocí umění a psaní. „*Umění je vizuální uspořádání zkušenosti...výzkum je rozvinutí významu...a učení je performativní poznání ve smysluplných vztazích se žáky.*“ (Bickel 2006, překl. autorka)

### 4.3 ZAKOTVENÁ TEORIE

Metodou zakotvené teorie se – na rozdíl od ostatních zmíněných výzkumných metod – budu v tomto textu zabývat podrobněji, především popisem toho, jak metodu využívám ve výuce výtvarné výchovy a reflexi tvorby.

Zakotvená teorie představuje sadu induktivních a deduktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu, zaměřeného na vytváření teorie. Její systematické techniky a postupy analýzy umožňují badateli vytvářet teorie vycházející z empirického základu, které splňují všechny požadavky, kladené na „dobrou“ vědu: validita, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost. Tímto pojetím se může řídit kdokoliv, kdo chce vytvořit zakotvenou teorii, bez ohledu na teoretickou orientaci nebo disciplínu, kterou se zabývá.

Začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné. Základem analýzy jsou konceptualizace a kategorizace shromažďovaných údajů, tedy označování a postupné zpřesňování pojmů, označujících vyzorované jevy, a jejich seskupování, uspořádání až po konečnou integraci do teorie. Teorie je nazývá *otevřená, axiální a selektivní kódování*. (Strauss, Corbinová 1999)

Co je třeba umět k provozování kvalitativního výzkumu? ...dovednost odstoupit a kriticky analyzovat situaci, rozeznat a vyhnout se zkreslení, získat platné a spolehlivé údaje a konečně schopnost abstraktního myšlení. K tomu všemu potřebuje badatel teoretickou a sociální vnímavost, schopnost udržet si analytický odstup a zároveň užívat dřívějších zkušeností a teoretických znalostí k interpretaci toho, co vidí. Musí být všímavý pozorovatel a musí mít dobré komunikační schopnosti. (Švaříček, Šedová, 2007)

Tři fáze zakotvené teorie: otevřená, axiální a selektivní kódování jsem v projektu použila jako postupy reflexe, jejichž pomocí studenti zpracovávali své fotografie a texty.

#### 4. 4 SOUBOR VÝZKUMNÝCH DAT

V následujících interpretacích pracuji s materiály, které vznikly během projektu *How I'm Becoming a Teacher* v letním a zimním semestru 2015. Fotografie pořídili studenti KVV a KIT PedF UK a Detroit Teacher's Program, University of Michigan-Flint. Jde o jejich výtvarnou tvorbu. Soubory fotografií doprovází reflektivní texty studentů, vzniklé v různých fázích projektu trvajícího celý rok. Popisují proces fotografování, proces tvorby myšlenkových map, fázi zpracování vizuálních příběhů. Zahrnují také přepis diskusí českých a amerických studentů, které proběhly v Praze a v Detroitu. Dalšími dokumenty jsou: myšlenkové mapy,

příběhy, *visual stories*<sup>4</sup> ve formátech .mp4, .wmv, .avi. Dokumenty vznikaly postupně v průběhu roku. Byly a stále jsou přístupné studentům i vyučujícím na úložišti Google drive.

#### 4.5 ÚČASTNÍCI

Projektu se účastnilo 21 studentů PedF UK oboru učitelství 1. stupně ZŠ na katedře výtvarné výchovy pod vedením Mgr. Magdaleny Novotné, Ph.D., tři studenti navazujícího magisterského studia učitelství informačních technologií na KITTV PedF UK, pod vedením doc. RNDr. Miroslavy Černochové, CSc. a dvanáct studentů Detroit Teacher's Program, University of Michigan-Flint pod vedením Mary Jo Finney, Ph.D.

#### 5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ

##### POSTUPY ZAKOTVENÉ TEORIE A OBRAZOVÁ ANALÝZA

Chci ukázat, že postupy zakotvené teorie lze použít pro analýzu i v situaci, kdy výchozím materiálem je obraz, nikoli text. Otevřená kódování prováděli studenti na základě svých pořízených fotografií. Jelikož myšlení probíhá v pojmech, slovně, základním postupem je konceptualizace obrazového materiálu, tedy „převádění“ obrazů do slov. Axiální kódování už pracovalo s pojmy, pomocí myšlenkových map. Když studenti vybírali klíčové fotografie a psali příběhy jako kostru pro výsledné *visual stories*, postupovali jako při selektivním kódování a zacházeli současně s obrazy i texty. Výsledné *visual stories* propojují všechny tři postupy. Diskuse, reflexe a prezentace probíhaly opakovaně v různých

4/ Pojem *visual story* ponechávám v původním znění, jak jsme ho používali v komunikaci během projektu. Jeho český překlad vizuální příběh považuji za těžkopádný. Jedná se o sekvenci 10-15 vybraných fotografií, proložených texty a zvukem, tedy jakési prezentace ve formátech .mp4, .wmv, .avi. Někteří američtí studenti točili videa.



OBR 1 / BURNOUT SYNDROM (TERTERPET)//////////

fázích projektu, nabývaly různých organizačních forem, opakovaly se.

Studenti si svá sdělení (fotografie, scénáře, příběhy) opakovaně četli, prohlíželi, ověřovali je, interpretovali a reflektovali, společně i individuálně. Neměli za cíl vytvořit zakotvenou teorii, tedy nezkoumali dále spatřené a označené kategorie. Cílem bylo uvědomit si jednotlivé faktory, které ovlivňují jejich studium učitelství a pojmenovat v čem.

**Jak se rodí identita studentů učitelství? Co všechno ji ovlivňuje? Jaký vliv na její rozvoj má místo, kde studenti žijí a studují? Reflektují ji studenti v rámci svého studia na PedF UK? Jak je tomu ve srovnání s Univerzitou Michigan-Flint?**

Následující analýza je rozčleněná do tří částí, které odpovídají fázím zakotvené teorie a zároveň výukovým fázím projektu. Potýkám se v ní s faktem, že článek nemůže zahrnovat *visual stories*, které jsou finálním výstupem projektu a zároveň klíčovým zdrojem pro analýzu, jelikož jde o pohyblivé prezentace. Byly k vidění na výstavě pořádané v rámci projektu na PedF UK na podzim 2015 a jsou dostupné na webu katedry výtvarné výchovy PedF UK.

#### 5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

Je procesem rozebírání, zkoumání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů. Studenti



////////////////////OBR 2 / SUPERHRDINA V TEMNÉM STÍNU (TERTERPET)////////////////////OBR 3 / BECOME INVALUABLE IN FLINT //////////////////////

interpretovali, konceptualizovali a analyzovali svoje fotografie. Tato fáze je klíčová ve vztahu obraz – slovo, protože se zde vytvářejí, ujasňují a sdílejí významy obrazových sdělení. Tato dovednost byla pro studenty náročná. Některé z fotografií, vystavených v GHMP na výstavě Někdy v sukni – Umění 90. let a na výstavě This Place v Centru současného umění DOX, sloužily jako ukázky možných postupů. Američtí studenti fázi analýzy a interpretace fotografií vynechali, nepracovali s podrobnou konceptualizací fotografií. Tento fakt je jedním z rozdílů mezi *visual stories* českých a amerických studentů. Nedílnou součástí tohoto procesu je hledání významu obrazu. Dovednosti

konceptualizace, kategorizace, interpretace považují pro výtvarnou výchovu za zásadní.

*„Přišla jsem na to, že ve spojení se studiem v Praze musím dělat spoustu věcí. Fotky se tedy týkají hlavně toho, jak trávím obvykle den v průběhu semestru. Nejčastějším tématem je pravděpodobně zmiňovaná cesta, dopravní prostředky, potom školní práce, učení se, záběry z praxe a také zachycení času, protože příprava do školy zabírá celý den. Fotky se tedy týkají rána, dne, večera, noci a jsou focené za jakéhokoliv počasí.“ (Jana K.)*

*„Další etapou bylo rozdělení fotek do menších skupinek, které mají společné téma. U mě to byla převážně skupina fotek různých*

*zájmů a věcí, které mě při studentském životě ovlivňují, anebo jsou jeho součástí, např. brigáda, město ve kterém žiji, městská hromadná doprava, kde strávím většinu času, návštěva divadla apod. Z fotografií Davida byl cítit spíše umělecký zájem. Při prezentaci jsme například viděli kelímek s trochou kávy na dně jako symbol obrany proti únavě. Přesto jsme se po naší diskuzi shodli na tom, že bychom chtěli být součástí videa, proto spíše přemýšlíme nad správným konceptem, než nad jeho obsahem.“ (Tereza H.)*

*„Snažím se skutečně hledat souvislosti s tím, jak mě focení ovlivňuje jako budoucího učitele. Až focením si uvědomuji, jak mě některé aspekty formují jako budoucího učitele.“ (Lucie Š.)*

*„Ne vždy se mi dařilo vztáhnout fotografie jednoznačně k tematickému rámci ‚Jak se stávám učitelem‘. Je mi proto jasné, že pro případné diváky bude důležitý doprovodný komentář a ‚můj příběh‘ ... Musím přiznat, že bych potřebovala tematický rámec trochu zúžit, nebo omezit na jedno konkrétní téma, abych mohla již cíleně přemýšlet, jak téma pojmout a vyhledávat objekty k focení. Když totiž vidím dosavadní soubor svých fotek, připadá mi natolik různorodý, že si nejsem jistá, zda by měl vůbec pro případného diváka nějakou vypovídající hodnotu.“ (Tereza J.)*



OBR 4 / KRAJINA, EXTERIÉR (TEREZA K.)////////////////////

„Postupem času jsme vypoza- rovaly, že máme fotografie s po- dobnou tematikou (například ze školního prostředí, fotografie jídla, různé cesty), čehož jsme vyu- žily při rozdělování snímků do růz- ných kategorií... Druhý týden jsme už moc nevěděly, co máme foto- grafovat, protože se témata opa- kovala.“ (Tereza B., Iveta Š.)

„V podstatě skoro vše, co mě ob- klopuje nebo co prožívám, mě ně- jakým způsobem ovlivňuje. Objekt mého zájmu a další témata fotogra- fií: studium ve škole, samostudium, praxe, skaut, knihy, které jsou nějak spojené s mojí budoucí výukou, kul- tura (divadlo, kino, výstava – obrazy, které mě inspirují k práci s dětmi při VV), různé podlahy, fotky s příbě- hem, umělecky laděné fotky, volný čas, přednášky lidí, co jsou známí a jejich myšlenky mě ovlivňují, čas a čekání, děti, zajímavé struktury či ornamenty, jarní příroda. Více o tom přemýšlím a baví mě koukat se na svět očima fotografa, najed- nou se jeví vše daleko zajímavější. Když začnu fotit, fotím toho dost, pak přestanu a dlouho zas nic ne- fotím.“ (Tereza T.)

„Celkově je to sběr všeho, co by se mi mohlo hodit do budoucna jako učitelce, předtím jsem si to ani neuvě- domovala, teď zjišťuji, jak se každým dnem více a více vzdělávám, aniž bych chodila do školy.“ (Tereza T.)

„Od 2. 3. poměrně hodně pře- mýšlím o naší profesi. Předtím jsem o ní přemýšlela také. Rozdíl vnímám v tom, jak nad svým povoláním pře- mýšlím. Zdá se mi, že jsem se za- čala dívat takovýma radostnějšíma očima. A také více realistickýma. Už se mi nezdá, že je taková propast mezi tím, jak na tom teď ve svém vzdělávání se jsem, a tím, jaká bych chtěla být učitelka. Samozřejmě, vidím spoustu oblastí, kde mám ještě velký prostor pro růst. Ale ne- trápím se tím. Právě naopak. Jsem teď motivovaná na sobě pracovat. **A to možná i díky tomu, že jsem**

**se začala vnímat jako „I am be- coming a teacher“. Už to nevidím tak, jako dřív: „I want to become a teacher. But I am not sure, if I'll ever make it...“.** (Eva Ž.)

### 5. 1. 1 JEŠTĚ SE NEVIDÍME JAKO UČITELÉ

#### NEJASNOST, NEJISTOTA A STÍNY

Uvažování o perspektivě toho, kdo drží fotoaparát, úzce souvisí s téma- tem identity. Studenti zachycovali téma z různých pohledů, hodně se mluvilo o tom, jestli jsou nebo ne- jsou vidět na fotografiích a ve videích. Američtí studenti zařazovali mnoho rodinných fotografií z vlastních alb, pořizovali selfie, natáčeli sebe i své blízké a divili se, že čeští studenti nejsou na fotografiích viditelní nebo pouze symbolicky, že nejsou slyšet je- jich hlasy, a to i přes výraznou subjek- tivitu tématu. Z devíti českých skupin



**OBR. 5 / „MNOHDY STAČÍ, KDYŽ SE NA VĚCI PODÍVÁME Z JINÉHO ÚHLU – S MALÝM Odstupem, z jině per- spektivy a hned jsme o něco blíž k tomu, o čem celou tu dobu usiluje- me. Jiný pohled na věc nám často umožní práci úspěšně dokončit...“ (MIJA)////////////////////**

vidíme autory pouze v jedné *visual story*. V komentářích čeští studenti vysvětlují: „Postavy jsme nefotili. Je velmi složité fotit cizí osoby bez po- všimnutí... Přesto jsme se po naší dis- kuzi shodli na tom, že bychom chtěli být součástí videa...“ Tři skupiny řeší tuto obtíž tím, že fotografují svoje stíny.

V diskusích k této otázce mj. zaznělo<sup>5</sup>:

Jacob: *U tohoto videa mě napadá americké rčení: Žijeme-li ve stínu, znamená to, že chceme být jako ně- kdo jiný... Když jsem toto sledoval, uvažoval jsem, jakým asi člověkem je tento stín, chce-li být učitelem? ... Stín není zaměřený; není to osoba, může to být více věcí. Takže: jakou věcí, jakou osobou bys chtěla být?*

Gabriela: *Ano, možná jsme chtěly ukázat, že jsme plné očekávání, co bude v budoucnu, ale nejsme si jisté, jestli se to splní tak, jak si myslíme. A tak jsme zvolili symboliku stínů.*

David: *Proč stíny? Nechtěli jsme na videu ukázat svoje obličej. Stíny navíc více zachází s duší. Je to více o budoucnosti, nejenom teď, ale je to komplexnější.*

Kyle: *Ano, stíny se mi líbí. Nevíš, kde končí stín jednoho a začíná ten druhý. Vypadají jako jedna věc. Líbí se mi myšlenka, že stíny vypadají velmi, velmi daleko, ale moje tělo je omezené zde.*

Na českých fotografiích nevidíme ani jiné osoby, o kterých mluví texty (kamarádi, žáci, děti z oddílu, lidé kolem nás, sousedé, učitelé, spolu- žáci, rodina, sourozenci, návštěvy, letuška). O nikom z nich se také nehovoří konkrétně či jmenovitě. Domácí mazlíčci se na fotografiích objevují často. Nezobrazování osob na české straně jistě souvisí s etickými pravidly pro zveřejňo- vání fotografií, vnímáním vlastního soukromí na jedné straně a sebepre- zentací na druhé. V USA i v ČR platí podobná pravidla pro fotografování

<sup>5</sup>/Transkripty diskusí pořídila laskavě T. Králíková, překlady autorka článku.





OBRAZOVÁ DOKUMENTACE K ČLÁNKU / HOW I'M BECOMING A TEACHER - PROFESNÍ IDENTITA  
STUDENTŮ UČITELSTVÍ



//////////////////////////////////// **OBR. 13** / ANXIETY (TEREZA, DAVID)



**OBR. 14** / DAVID ČERNÝ, "K", 2014, PRAHA. //////////////////////////////////////  
FOTO IVETA, TEREZA B. //////////////////////////////////////



**OBR. 15** / BOHUMIL KAFKA, JAN ŽIŽKA Z TROCNOVA, 1950, PRAHA. FOTO IVETA, TEREZA B. //////////////////////////////////////

//////////////////////////////////// **OBR. 16** / JOSEF VÁCLAV MYSLBEK, POMNÍK SV. VÁCLAVA  
//////////////////////////////////// PRAHA. FOTO IVETA, TEREZA B.



//////////////////////////////////// **OBR. 17** / DAVID ČERNÝ,  
//////////////////////////////////// VISELEC, 1997, PRAHA.  
//////////////////////////////////// FOTO IVETA, TEREZA B.

//////////////////////////////////// **OBR. 18-24** / PRAHA A JEJÍ PAMÁTKY, NEOSOBNÍ KRÁSA, FOTOGRAFIE BEZ LIDÍ //////////////////////////////////////





OBR. 25-27 / ČÍNSKÝ NOVÝ ROK NA STARO-MĚSTSKÉM NÁMĚSTÍ, GRAFITTI JAKO „NOVÉ A STARÉ“, ODPADKY – JEDINÝ NÁZNAK KRITIKY (TERTERPET). //////////////////////////////////////



OBR. 28-30 / TEREZA A DAVID SE VE SVÉM PŘÍBĚHU O OSAMĚNÍ A PŘÁTELSTVÍ JAKO JEDINÍ NA SVÝCH FOTOGRAFIÍCH ZVIDITELNILI



OBR. 31-33 / DETROIT NA FOTOGRAFIÍCH JE OPROTÍ PRAZE OBYDLEN LIDMI. VZHLEDEM K SOCIÁLNÍ SITUACI ////////////////////////////////////// NEPŘIPOMÍNÁ FOTOGRAFIE Z TURISTICKÝCH PRŮVODCŮ ANI V NEJMENŠÍM //////////////////////////////////////





//////////////////////////////////**OBR. 34-39** / VZHLEDEM K PRAVIDLŮM OMEZUJÍCÍM FOTOGRAFOVAT DĚTI VE FAKULTNÍCH ŠKOLÁCH VIDÍME NA OBOU STRANÁCH VYLIDNĚNÉ TŘÍDY, CHODBY ČI KNIHY. FOTOGRAFIE ZACHYCUJÍCÍ, JAK STUDENTI VYUČUJÍ JSOU NAPROSTOU VÝJIMKOU. FOTOGRAFIE ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ NEPŘINESLY ŽÁDNÁ ZAJÍMAVÁ ZJIŠTĚNÍ OHLEDNĚ PROFESNÍ IDENTITY.//////////////////////////////////

//////**OBR. 40** / PEDF VE FOTOGRAFIÍCH STUDENTŮ KITTV//////////////////////////////////

## OBRAZOVÁ DOKUMENTACE K ČLÁNKU / **SOUČASNÉ UMĚNÍ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ PRAKTICKY**



////////////////////////////////// ZDROJ: ANDREW RUSSETH, NEW YORK, NY; [HTTPS://COMMONS.WIKIMEDIA.ORG/WIKI/FILE:MARINA\\_ABRAMOVI%C4%87,\\_THE\\_ARTIST\\_IS\\_PRESENT,\\_2010\\_\(4422516494\).JPG#FILE](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marina_Abramovic%27_the_artist_is_present,_2010_(4422516494).jpg#file)

**OBR. 1-2** / POHLED DO VÝSTAVNÍHO SÁLU S PROBÍHAJÍCÍ PERFORMANCÍ. MARINA ABRAMOVIČ: UMĚLEC JE PŘÍTOMEN (THE ARTIST IS PRESENT), MUZEUM MODERNÍHO UMĚNÍ, NEW YORK, USA; BŘEZEN-KVĚTEN 2010.

////// ZDROJ: ANDREW RUSSETH, NEW YORK, NY; [HTTPS://COMMONS.WIKIMEDIA.ORG/WIKI/FILE:MARINA\\_ABRAMOVI%C4%87,\\_THE\\_ARTIST\\_IS\\_PRESENT,\\_2010\\_\(4422516908\).JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marina_Abramovic%27_the_artist_is_present,_2010_(4422516908).jpg)





mapy<sup>6</sup> označovali studenti opakující se jevy, nosné koncepty, příp. vztahy mezi nimi, střídali deduktivní a indukativní myšlení. To je fáze rozpoznávání a pojmenovávání kategorií (viz ukázka myšlenkové mapy). Nejčastěji opakované koncepty v myšlenkových mapách jsou:

ČR

- Volný čas: zábava, nové informace, nové myšlenky, odreagovat se, sport, udržet se v kondici, nákupy, zvířecí přátelé, dobrovolnictví, momentky lidí.
- Nedostatek času: stres, únava, odreagovat se, odměna.

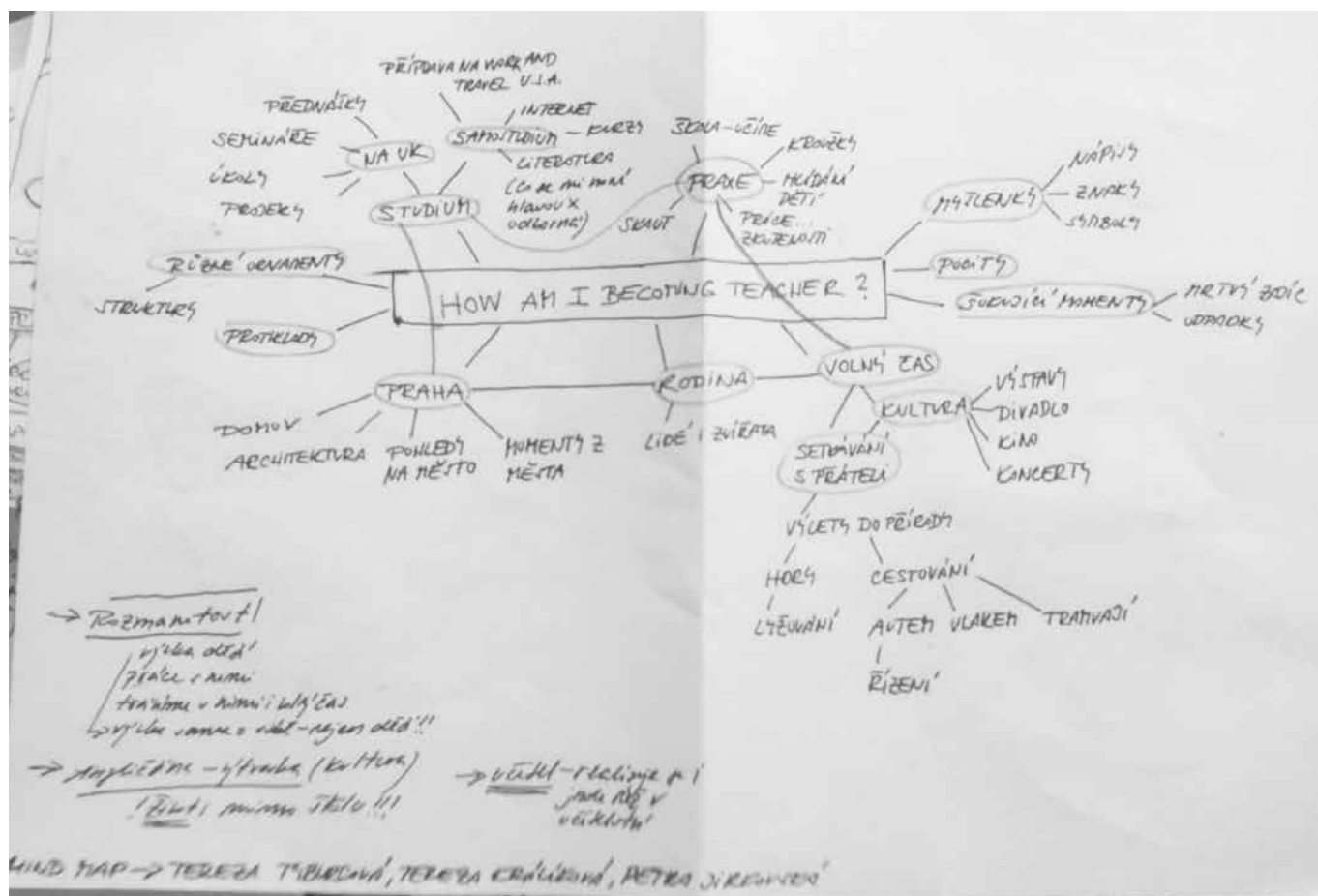
6/Myšlenková (mentální) mapa je technika záznamu myšlenek či plánování, rozpracovaná T. Buzanem. Zaznamenává centrální koncept v kontextu souvisejících pojmů. Pojmové mapování chápu jako přístup ke strukturaci pojmů. Pojmovou mapu lze využít ve výzkumu jako techniku pro analýzu dat. Je to hierarchicky uspořádaná grafická reprezentace vztahů mezi rozpoznávanými pojmy. Ve škole může sloužit jako postup strukturace učiva.



OBR. 44-45 / PEDF VE FOTOGRAFIÍCH STUDENTŮ UČITELSTVÍ 1. STUPNĚ

- Fakulta: dlouhá práce na přípravě, úkoly navíc, ztráta času, podpora přátel, rodiny, demotivace, strach z dalšího učení, deprese, únava, nuda, ztráta času, vrátnice, literatura, samostudium, internet, praxe, žáci, výchova, přátelé, dobrovolnictví, vedení kroužků.
  - Praha: kultura, vlast, knihovna, divadlo, koncerty, památky, architektura, domov, momenty z města
- USA
- Detroit – sociální situace města: viditelná/skrytá pod povrchem.
  - Učitel: sociální rozměr profese, podpora rodin.
  - Školství zaměřené na výsledek, testování.

OBR. 46 / UKÁZKA MYŠLENKOVÉ MAPY





prostě a jednoduše nemáme šanci dosáhnout. Všímat si detailů, to je to jediné, co opravdu musíme. Musíme se pozorně dívat a hledat maličkosti, které by nám pomohly. Některé věci přehlédneme, i když je máme přímo pod nosem, a to jen proto, že jsme nervózní, unavení, zmatení a nejsme plně soustředění na svou práci. Je tedy dobré na chvíli vypustit, a to i přesto, že je před námi během dne ještě velký kus práce – musíme se prostě odreagovat, znovu načerpat síly, s někým poklábovat, posilnit se a jednoduše zůstat nad věcí. Mnohdy stačí, když se na věci podíváme z jiného úhlu – s malým odstupem, z jiné perspektivy, a hned jsme o něco blíže k tomu, o čem tu dobu usilujeme. Jiný pohled na věc nám často umožní práci úspěšně dokončit a než se nadějeme, je už nejspíš tma a my se z posledních sil belháme domů s pocitem, že jsme splnili, co jsme si zadali. S vypětím sil uleháme do postele, chceme si ještě udělat čas sami pro sebe a třeba si přečíst knížku, ale nakonec upadáme do hlubokého spánku plni očekávání, jaké to asi bude zítra, za čím se poženeme následující den, a tím končíme cestu, která je jednou z chodeb bludiště – našeho života.

## ZNAČKY

„Učitel je jako řidič autobusu, který musí svou třídu dovézt za určitý čas a za určitých podmínek z bodu A do bodu B. Dobrý řidič musí znát dopravní značky a řídit se jimi.“

Těmito dvěma větami jsme se pokusily shrnout celou myšlenku našeho příběhu. Pod souslovím „za určitý čas“ je myšleno 5 let, během kterých se učitel snaží z dětí ve své třídě vychovat inteligentní, aktivní, přátelské mladé lidi. „Podmínkami“ jsou myšlené kurikulární dokumenty, pedagogické zásady a postupy, které musí učitel po cestě dodržet. A „z bodu A do bodu B“ znamená od 1. září první třídy do 30. června páté třídy.

Z následujících diskusí s americkými partnery vzešly tyto společné pojmy, které všichni pociťují jako nejpalčivější: stres, únava, cesta, doprava, transport.

## 5.3 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ

Proces, jímž se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují, kategorie se případně dále rozvíjejí a zdokonalují. Centrální kategorií je ústřední jev, kolem kterého se integrují všechny ostatní. Studenti hledali a zpřesňovali centrální kategorii, objevený koncept. Tato souvislost, spojující vybrané fotografie, vytvořila kostru příběhů. Na jejím základě studenti psali příběhy, které se staly základem krátkých obrazových a zvukových prezentací, visual stories. Pomocí příběhu formulovali někteří studenti svá sdělení takto:

### HODNOTY, KTERÉ CHCEME PŘEDÁVAT NAŠIM ŽÁKŮM

Krátce se nás držela myšlenka, že bychom mohly zpracovávat téma „Učitel má právo na svůj volný čas“. To nám ale přišlo příliš povrchní a bez nápadu. Tento koncept jsme tedy velmi rychle opustily... Jakmile jsme si stanovily toto téma, jako by na nás ze všech fotek najednou

vykukovaly všemožné symboly. 10 fotek jsme pak našly celkem snadno. Například ze snímku, kde je obyčejná káva, jejíž pěna připomíná srdce, se stal obrázek symbolizující to, že chceme, aby děti k sobě byly milé, přátelské a měly se navzájem rády. Vybraly jsme ty nejdůležitější hodnoty, které jsou podle nás nejdůležitější. Kdybychom nebyly omezeny počtem fotek, určitě by nebyl problém jich dát dohromady více. Je opravdu mnoho toho, co bychom jako učitelé měly dětem předávat a našich 10 fotek je jen malým zlomkem a takovým malým uvědoměním si toho, jak velká zodpovědnost na nás vlastně leží.

### MIJA – NAŠE CESTA

Celý život, každý rok, měsíc, týden i den jsou jednou cestou – cestou za vzděláním, přátelstvím, štěstím. Každý den si předkládáme cíle, o nichž si myslíme, že jsou třeba i nedosažitelné, ale i přesto o ně usilujeme. Začínáme hned ráno, kdy jsme unavení a všechnu práci máme ještě před sebou – téměř nikdo není tam, kde se nacházíme my – je toho tolik, nevíme, odkud kam, jak začít, myslíme si, že jsme na vše sami, i když tomu ve skutečnosti tak vůbec není. Nejspíš máme pocit, že jsme naprosto ztraceni, že nám nic nepomůže, že našeho cíle

*Celé video bude koncipováno jako průjezd těmito pěti lety s myšlenkovými zastaveními u jednotlivých pedagogických zásad (dopravních značek). Na každém zastavení si divák poslechne komentář z pohledu obou dvou hlavních představitelů – řidiče a učitele.*

## SHRNUTÍ

V textu jsem chtěla ukázat, že postupy zakotvené teorie lze s úspěchem didakticky použít pro reflektivní praxi studentů jako metodu uvažování nad zvolenými tématy i jako principy uvažování ve výzkumu uměním. Vlastní zkušenost s experimentálním přístupem, s úkoly s otevřeným a nejistým koncem, badatelskými přístupy a širšími projekty považuji za klíčovou nejen v tvorbě, ale i didaktice výtvarné výchovy. Bez přímé zkušenosti s nimi nelze očekávat, že je studenti ve vlastní praxi použijí. Formulaci hodnot, na nichž stavíme vlastní učitelství přístup, a diskuse o nich, mezinárodní přesah, odlišný sociální a kulturní kontext považuji za zásadní.

Ukazuji, jak s metodou zakotvené teorie zacházím v didaktice výtvarné výchovy, tedy v oblasti, kde se kombinuje vyjadřování obrazem i textem a kde popis, interpretace obrazů a komunikace o nich jsou klíčovými činnostmi. Ověřuji, že tuto metodu lze použít pro analýzu obrazů i textů. Ukazuji, jak se významy vytvářené z obrazů stávají texty, které se znovu o obrazy opírají.

Studenti učitelství si svoji profesní identitu budují sami v průběhu studia a hlavně dále během své další kariéry. Tak komplexní proces, jako je profesní identita, lze těžko popsat jednoznačně, je proměnlivý. Je důležité, aby tento proces byl vědomý, resp. aby se na něj už v rámci studia zaměřovala pozornost, což se zatím příliš neděje. Je patrné, že čeští studenti se zatím nepovažují za začínající učitele. Spíše uvažují o tom, zda se opravdu učitelé stanou, nebo

nikoliv. My, jejich univerzitní učitelé, v tomto ohledu jistě hrajeme důležitou roli tím, že s nimi jednáme jako s kolegy. Američtí studenti nepochybují o tom, zda se stanou učitelé. Umění, výtvarná výchova a reflektivní přístup poskytují vhodný prostor pro úvahy o smyslu studia a vlastní roli v něm. Studium učitelství 1. stupně ZŠ zahrnuje mnoho disciplín, mnoho vyučujících, mnoho přístupů, má tendenci k roztříštěnosti. Obecné úvahy o smyslu studia a hodnotách, na nichž budou studenti stavět svoji profesi, považuji za zásadní a reflektivní přístup za jednu z klíčových dovedností učitelů.

Z fotografií českých studentů je překvapivě cítit silná sounáležitost s vlastní kulturou a historií. Studenti je uvádějí jako pilíře svého pojetí učitelské profese. V Praze akcentují historické památky, umělecká díla ve veřejných prostorech, architekturu. Sami sebe však do města vůbec nezasazují. Jako by se ve městě a společnosti neangažovali. Jsou zde pouze diváky. Oproti tomu detroitští studenti zdůrazňují svoji úlohu v obnově města a společnosti. Čeští autoři a autorky na svých fotografiích vůbec málokdy figurují. Pokud ano, fotografují se opakovaně jako stíny. Ještě víc zaráží absence snímků zachycujících fakultu a školu. Prostory fakulty jsou prázdné a opuštěné. Vyučující ani personál nikde. Vzhledem k tomu, že studenti měli zábrany fotografovat lidi, neobjevují se žádné osoby na fotografiích a tím pádem ani v následných myšlenkových mapách, reflexích, textech či videích. Nemluví se o rodičích, učitelích, vysokoškolských pedagotech, ani o dětech jako faktorech ovlivňujících profesní identitu studentů, pouze o domácích mazlíčcích.

////

## LITERATURA

Beauchamp, C., Lynn, T. *Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education* [online]. Cambridge Journal of Education, 2009, 39(2),

175-189 [cit. 22. 3. 2016]. ISSN 0305-764X Dostupné z prostřednictvím UMF: <http://dx.doi.org/10.1080/03057640902902252>

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. *Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective*. [online]. Teaching and Teacher Education, 2000, 16(7), 749-764. [cit. 20. 8. 2016]. ISSN 0742-051X Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/222527850\\_Teachers'\\_perceptions\\_of\\_professional\\_identity\\_An\\_exploratory\\_study\\_from\\_a\\_personal\\_knowledge\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/222527850_Teachers'_perceptions_of_professional_identity_An_exploratory_study_from_a_personal_knowledge_perspective) Bendl, S., Voňková, H. *Využití pojmových map ve výuce pedagogiky*. In: Pedagogická orientace, 2010, roč. 20, č. 1. ISSN: 1211-4669

Buzan, T. *Myšlenkové mapy*. 1. vydání. Brno : Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2910-4. Fišerová, Z. *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů* Praha, 2015. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Fulková, M. *Kvalitativní metody výzkumu v aktuálních výzkumných projektech KVV PedF UK z let 2011 a 2012*. In: Uhl Skřivanová, V., ed. *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Ústí nad Labem 15. – 17. 10. 2012. Ústí nad Labem : UJEP, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7

Irwin, R. L. et al. *The Rhizomatic Relations of A/r/tography*. Studies in Art Education, 2006, 48(1), 70-81. ISSN 0039-3541

Kesner, L. *Vizuální teorie*. Jinočany : H&H, 1997. ISBN 80-86022-17-X

Novotná, M. *Kontext a práce s ním ve výtvarné výchově*. In: Výtvarná výchova, 2013, 2. ISSN: 1210-3691

Strauss, A. Corbinová, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno, Boskovic : Sdružení podané ruce, Nakladatelství Albert, 1999

Švaříček, R. Šedová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál 2007, 2017. ISBN: 978-80-262-0644-6

Švaříček, R. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* [online]. Brno, 2009 [cit. 2016-08-20]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/12302/ff\\_d/](http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/).

This place [online]. [cit. 20. 8. 2016] Dostupné z: <http://www.this-place.org/>

Proběhlé výstavy GHMP. Někdy v sukni – Umění 90. let [online]. [cit. 20. 8. 2016] Dostupné z: <http://www.ghmp.cz/nekdy-v-sukni-umeni-90-let/>

////////////////////////////////////

**Mgr. Magdalena Novotná, PhD.** učí na KVV PedF UK a na ZŠ Jiřího z Poděbrad, Praha 3. Je absolventkou PedF UK.

Kontakt: [magdalena.novotna@pedf.cuni.cz](mailto:magdalena.novotna@pedf.cuni.cz)



# ÚVAHY NAD HRANICÍ UMĚNÍ A DESIGNU

INTERFACE OF ART AND DESIGN / KATEŘINA DYTRTOVÁ

## ANOTACE

Studie se zabývá interpretační šíří tvorby významu nového díla. Přináší dialog designérů, tvůrců a vyučujících nad prací studenta. V dialogu se rozhodují, jestli je práce designem, uměním nebo zajímavou didaktickou pomůckou. Text je příkladem „společenství myslí“ nad dílem, ukazuje, jak je dílům tvořena interpretační šíře a také otevírá rozhraní vztahu umění a designu, problém jejich tekuté hranice. Volně na ni navazuje druhá teoretická stať, která obsahuje konceptovou analýzu posuzovaného díla.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Umění, design, komunikace, interpretační šíře, funkční, estetické

## ABSTRACT

The text of the article consists of two parts. The first part offers a dialogue of designers, artists and teachers over the work of a student, during which they decide whether the work is a design, an art piece or a new educational tool. The article is an example of a “fellowship of minds” regarding the work. It shows how the interpretive latitude of the piece is created and also opens up the borders between art and design, and addresses the problem of their fluidity. Loosely follows her second essay that contains concept analysis.

## KEY WORDS

Art, design, communications, interpretive breadth, functional, aesthetic

Text, který přináší tato stať, by rád přiblížil úvahy nad tím, jak své dílo interpretuje tvůrce a jak je vnímáno odborníky z oboru. Jaká je tedy interpretační šíře<sup>1</sup> tvorby významu nového díla. V obecné rovině – co jsou výkladové roviny, které umožňují, že těmto úvahám někdo další vůbec rozumí. Odkud jsou brány argumenty a jak se stanovuje, že je dílo kvalitní. Následně: co je kvalitní design a kdy uvažujeme o umění.

1/ Interpretační šíří myslíme následující jev: „Aktem psaní vytváří autor text a tím konstruuje fikční svět; v aktu čtení čtenář zpracovává text a tak fikční svět rekonstruuje. (...) Tyto komunikační akty nejsou ekvivalentní, nýbrž komplementární. (...) Autor je zodpovědný za vytvoření textu a konstrukci světa; jeho text funguje jako partitura, v níž nezapsán fikční svět. Čtenář ve svém zpracování textu a rekonstrukci světa se řídí instrukcemi partitury“ (Doležel, 2003, s. 200).

„Naznačil jsem již, jak by se měl akt překladu chápat v naší dvojrozměrné sémantice. Překladatel nemůže předat přesně intenzionální význam původní textury, protože forma výrazu v cílovém jazyce je odlišná od této formy v jazyce originálu. Avšak má možnost, ba povinnost zachovat fikční svět v jeho **extenzionální strukturaci** a také, pokud je to jen možné, v jeho **strukturaci intenzionální**“ (Doležel, 2003, s. 202). Interpretační šíře nás tedy zajímá jako rozdílné interpretace vnímatelů, kteří však rekonstruují interpretaci z konstrukce díla.

## 1 STUDENTSKÁ PRÁCE DESIGNÉRA, ÚVAHY VYUČUJÍCÍCH, UMĚLCŮ A DESIGNÉRŮ<sup>2</sup>

Diskutující vyučující, tvůrci a designéři:

- doc. ak. mal. Pavel Beneš, vedoucí atelieru Vizuální design na FUD UJEP v Ústí nad Labem
- Mgr.A. David Böhm, člen umělecké dvojice Jiří Franta – David Böhm
- doc. Mgr.A. Daniel Hanzlík, vedoucí atelieru Time-based media na FUD UJEP v Ústí nad Labem
- doc. Mgr.A. Pavel Kopřiva, Ph.D., vedoucí atelieru Interaktivní média na FUD UJEP v Ústí nad Labem
- doc. Jiří Kovanda, vedoucí atelieru Performance na FUD UJEP v Ústí nad Labem
- doc. Mgr.A. Pavel Mrkus, odborný asistent atelieru Time-based media a děkan FUD UJEP v Ústí nad Labem
- doc. ak. aml. Mgr.A. Michal Slejška, vedoucí atelieru Grafický design II. na FUD UJEP v Ústí nad Labem

2/ Jedná se o pro potřeby časopisu upravené výňatky z rozsáhlejšího textu, který byl publikován: Dytrtová, K. Umění a design – revize aktuálních funkcí. In: Kolečková, Z., Koleček, M. (ed.) *Design Ústí*, Ústí nad Labem : FUD UJEP 2015. s. 74–89, s. 116. ISBN 978-80-7414-964-1

V úvodu se seznámíme s dílem Adriana Jansy, studenta atelieru Grafický design 1. FUD UJEP, který toto dílo obhájoval během zimních klauzur 2015 na těžší škole, ovšem v atelieru Time-based media, kde byl na stáži, viz obr. příloha 01–03 a video dynamické části díla<sup>3</sup>. Dílo nazval „Půlkruh kolem a kolem“ a pro potřeby tohoto textu zpracoval anotace díla do formy klíčových hesel.

ADRIAN JANSA: „*Geometrická studie. Expozice představuje výsledek studie geometrických forem. Rotace půlkruhu kolem dvou os. Vizualizace probíhá ve třech médiích: grafickém schématu, animaci a objektu.*

*Grafické schéma je logicky uspořádané. V horizontálních řádcích je třistašedesátistupňová rotace prezentovaná osmi fázemi, natáčená po čtyřiceti pěti stupních. Vertikální sloupce představují různé formy vyjádření definovaného objektu.*

*Animace zachycuje rotaci půlkruhu kolem jeho obou os v čase. Vzniká trojrozměrná iluze tekutého objektu. Horní a čelní pohled v tzv. wireframu (drátovém modelu). Oba pohledy ubíhají synchronně.*

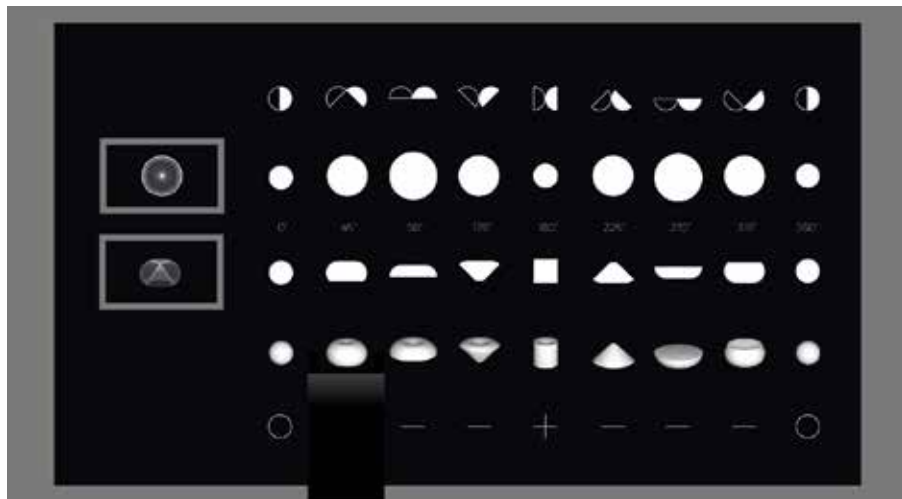
3/ <https://vimeo.com/120892713> a obrazová příloha díla A. Jansy ve vysoké kvalitě, cit. [10.6.2016]

Objekt je skutečnou prostorovou reprezentací jedné vybrané fáze rotace půlkruhu. Jedná se o čtyřicetipětistupňový sklon. Objekt zapadá do geometrického systému této kompozice stejně jako animace. Všude figuruje shodný rozměr půlkruhu. Tato instalace je prostou, odhmotněnou, abstraktní a absolutní geometrií. Vybízí k zamyšlení, z kolika málo základních tvarů se skládá celý vesmír. Instalaci je možné nadále intelektuálně rozvést o skutečné přírodní tvary nebo průmyslové produkty, které nás obklopují a jsou založené na podstatě půlkruhu. Je to obraz geometrie, symetrie, racionality a systematičnosti."

Jaká diskuse se nad dílem odehrávala? Podívejte se s námi na výňatky z diskuse při klauzurách poskytnuté A. Jansou (tiskneme kurzívou). Dílo bylo ohodnoceno deseti body z dvánáctibodové škály (12–10 jednička, 9–7 dvojka, 6–4 trojka). Je zajímavé sledovat, jaká slova jsou používána v oborově zabarvených kontextech a jestli jsou vnímána kladně nebo záporně. Jak je jim vlastně rozuměno? Otevírají se oborové otázky: má obor výtvarná výchova, nebo širěji výtvarné umění jednotný oborový jazyk? Domluvíme se navzájem?<sup>4</sup> Jak používáme výrazy „didaktické“, „edukativní“. Kde je pocítováno rozhraní významů „služebné – funkční – umělecké“?

PAVEL KOPŘIVA: Velká míra didaktičnosti. Didaktika je tam natolik zastoupená, že to spadá spíše do edukativní oblasti, než do volného umění. Instalace vhodná do planetária nebo jako výborná studie pro designera skláře, zejména

4/ Tento text je psán se záměrem ukázat, jak je v oboru umění argumentováno, jaká slovní zásoba je užívána, co jsou výkladové roviny, ze kterých mluvčí vybírají opory. Proto jsou části dialogu uvedeny doslovně a článek se snaží způsobu úvah zakotvit v daných oblastech (umění, designu, edukace). Tak je také směřována tato otázka. Protože text má druhou část, která se věnuje konceptové analýze, možnou odpověď na tuto otázku je pojmová výbava konceptové analýzy jako doporučené a zkoumané metody.



OBR. 1 / ADRIAN JANSA, PŮLKRUH KOLEM A KOLEM, 2015, INSTALACE – GRAF. ROZKRES

řádek s 3D rendery, aby si uvědomili, jaké všechny tvary může mít váza. Neříkám, že to není krásný. Vystavujete systém, já přemýšlím, jestli tohle to bude ten váš krok z designu k volnému umění. Tady je otázka, jestli ta didaktičnost je to umění. Když je to didaktika, tak to není umění. Může to z toho vycházet, ale být trochu jiné. Tohle je jasná informace o nějakém fungujícím systému. Je zpráva o fungujícím systému umění? Není to jen zpráva o tom, jak funguje náš svět, vesmír a Země?

DAVID BÖHM: Pro mě je hodně důležitý, abych pochopil tu věc, vědět, jaký je váš vztah ke grafickému designu versus time-based media.

DANIEL HANZLÍK: Je to jako rovnice: 1+1=2, umění je spíše když 1+1=3. V díle je souvislost se Sol LeWitem a Kosuthem. Je třeba si uvědomit, že oni žili v jiné době a racionálně reagovali na dané dění.

PAVEL MRKUS: Je to systém, který se dá dál rozvíjet a tohle je možná začátek, který se dá dál posouvat a rozvolňovat. Až příliš dokonalé, uzavřené. Nenabízí prostor pro otázky.

JIŘÍ KOVANDA: Je to krásné a to považuji za důležitou složku tohoto díla. Takovýto graf nebo schéma by se dalo udělat úplně primitivně, ale mám pocit, že o to tady úplně nejde, spíše udělat nějaký krásný objekt

(v pozitivním slova smyslu). Ta edukativní složka tam je, ale navíc je to obraz, který nějak působí. Mě to baví. V životě by mě nenapadlo, že takovýhle objekt může vzniknout z půlkruhu, i když mně přijde, že tohle vlastně ani není tak důležitý. Je to sice didaktická tabulka, ale to, jak vy s tím zacházíte, z toho může dělat umění.<sup>5</sup>

ADRIAN JANSA (autor práce) po diskusi: Didaktičnost a systematičnost stavím proti nesrozumitelnosti současného umění. V tomto díle, stejně jako v dílech mých kolegů nebo jiných designérů a umělců nedokážu oddělit umění od designu. Jedno s druhým splývá. Jedno bez druhého by nefungovalo. Náznorně opačnou paralelou může být vyhraněný funkcionalismus nebo výstava M. C. Deball v Hamburger Bahnhof (2014/15). Proč tomu tak je? A proč se vedou tyto diskuse na fakultě umění a designu, kde by se tyto

5/ JIŘÍ KOVANDA: Ta diskuse (u klauzur) byla mnohem delší, myslím, že vytržení z kontextu v tomto případě neprospívá. Řekl jsem například, že kdyby bylo řečeno, že vystavený objekt je socha, třeba od Jindřicha Zeithammla, nezarazilo by mě to. A nejenom proto, že se jedná o tvar, který je krásný. Ale hlavně proto, že jsem veden k tomu, abych tu věc vnímal jako sochu. Z uvedeného úryvku ale může vyplývat, že si myslím, že to, co je krásné, je automaticky umění. Což je samozřejmě blbost. A že se vedou takovéto diskuse? To je přece úplně normální, právě proto, že víme, že volné umění a design se mohou prolínat. Ale taky se dají vymezit.



**OBR. 2 /** ADRIAN JANSA, PŮLKRUH KOLEM A KOLEM, 2015, DETAIL, PROSTOROVÝ EFEKT, FYZICKÝ OBJEKT INSTALACE, POHLED SESHORA

*disciplíny, jak už název napovídá, měly prolínat?*<sup>6</sup>

## 2 TEORETICKÉ ÚVAHY OTEVŘENÉ DISKUSÍ

V předchozím oddíle jsme zachytili promluvy z obhajoby klauzur. Následně nastalo kladení obecnějších otázek, které vycházejí z předešlé komunikace nad dílem.

6/ Tato poslední věta zasluhuje vysvětlit: tuto výstavu jsme společně zahrnuli do exkurze „Berlín 2015“ a analýza této výstavy vyvolala v následné výuce mnoho otázek: je dnešní umění (projekty typu M. C. Deball v Hamburger Bahnhof) vstřebatelné přímo na výstavě, nebo až dlouhým studiem po návratu z výstavy? (Dlouhý text samotné autorky vydaný v podobě mnohastránkových novin jako text k výstavě nebylo možné při tříhodinové návštěvě výstavy přečíst, ovšem zásadně rozkrýval koncepty výstavy). Nakolik musíme dlouhodobě sledovat projekty jednotlivých autorů, abychom si mohli dovolit vidět jen jeden projekt v kurátorském kontextu nemonotematické výstavy, například vzhledem k jiným autorům, kdy kurátor postprodukuje projekty dalším „dílem nad dílem“? apod.

V korespondenci nebo v hovoru je kladla autorka článku, stanovila několik teoretických obecných témat, které tato diskuse otevřela:

2.1 UMĚNÍ – GRAFICKÝ DESIGN: funkce ve světě designu a funkce ve světě umění – zaostřujeme na myšlenku, že design je ve službě nějakého „zadání“, zkráceně „je ve službě“, zatímco o volném umění by si někdo mohl myslet, že je úplně „volné“. Vycházíme z myšlenky, že volné umění, aby vůbec něco znamenalo, nemůže být úplně „volné“ a je přinejmenším ve službě autora chtít se vyjádřit a cosi sdělit – chceme-li ono „cosi“ pojmenovat přesněji, povíme, že se jedná o obsah interpretovaný „z“ díla v jeho kontextu: kulturním, sociálním, přírodním.

Historické spory o význam slova „volné“ mají dlouhou tradici. Akceleroval je například vznik fotografie, technického obrazu, kde dodnes není uzavřena diskuse o tom, za jakých podmínek se technický

obraz stává volným umění. Velmi produktivně se touto otázkou zabývá publikace „Co je to fotografie?“<sup>7</sup> a mnohé velmi zajímavé disertační

7/ „Původnost fotografie ve vztahu k malířství tkví tudíž v její zásadní objektivitě. A tak se plným právem skupině čoček, jež tvoří fotografické oko nahrazující lidský zrak, říká ‚objektiv‘. Poprvé se mezi výchozí objekt a jeho znázornění nestaví nic než jiný objekt. Poprvé se utváří obraz vnějšího světa automaticky bez tvůrčího zásahu člověka, v duchu přísného determinismu. Fotografova osobnost vstupuje do hry jen volbou, zaměřením, pedagogickou jevu; jeho osobnost, ať jakkoliv znatelná ve výsledném díle, se v něm nevyskytuje z téhož titulu, jako osobnost malířova. Všechny druhy umění jsou založeny na přítomnosti člověka, jenom ve fotografii je nám dopřáno jeho nepřítomnosti. Působí na nás jako přírodní jev. (...) Tento automatický zrod naprosto převrátil psychologii obrazu. Objektivita fotografie mu dodá takovou věrohodnost, jakou nenajdeme v žádném malířském díle. (...) Fotografie totiž netvoří věčnost, jako umění, nýbrž balzamuje čas, pouze jej zachraňuje před jeho vlastním rozkladem.“ S tímto textem se neztotožňujeme, byl napsán v roce 1960, ale osvětluje cestu hledání, co je vlastně tvůrčí přínos fotografie. Jeho autorem je André Bazin. (Bazin, A., *Ontologie fotografického obrazu*. In CÍSAŘ, K. *Co je to fotografie*. Praha: Hermann a synové, s. 23).



OBR. 3 / ADRIAN JANSA, VÝROBA FORMY FYZICKÉHO OBJEKTU

projekty<sup>8</sup>. Téma tedy rozhodně není vyřešené. Cílem tohoto textu není téma vyřešit, naopak, využít ho k oborovému zkoumání, a to proto, abychom objevili co neúčinnější metody a způsoby úvah, které by mohly pomoci edukovat „nenačitelné“.

## 2.2 UMĚNÍ – DIDAKTIČNOST – VNÍMÁNÍ OBECNĚ:

slovo „didaktické“ bývá možná v obecné řeči používáno jako označení pro příliš metodické, návodné, doslovné. Vycházíme z toho, že uměleckému dílu nelze rozumět a nelze ho tvořit bez odpovídající kulturní a sociální výbavy, tj. bez nějakého typu poučení, citlivosti a záměru. Každé umělecké dílo je svého druhu „problémem“ k řešení, k přijetí, k poznání, k rozšíření citlivosti, jak pro autora, tak pro vnímatele. Tento „problém“ nelze dešifrovat a zvládnout bez jisté výbavy, poučenosti, protože obsah žádného uměleckého díla není nikomu přístupný pouze na podkladě instinktu. Didaktiku chápeme jako takové uspořádání,

8/ Kundračíková Barbora. *Teorie fotografie v kontextu vizuální kultury: otázka estetického hodnocení*, školitel: doc. Mgr. Rostislav Niederle, MU Brno, 2016, aktuálně je práce v oponentském řízení.

kteří volí co nejúčinnější způsob transferu obsahu (díla) pro daného vnímatele. Vycházíme z toho, že se při každém vnímání (tedy i volného umění) jedná o nějaký „transfer“ (vnímání), pouze si ho vnímatel, umělci to, učiní sám, zatímco didaktický transfer je „pro někoho“ a je to disciplína, která pracuje metodicky a potřebuje porozumět rozdílům v kvalitě.

## 2.3 UMĚNÍ – VĚDA:

existuje přesnost vzorce a přesnost metafory – proto si myslíme, že „přesnost“ není místem sporu, protože by začalo platit: přesnost vědy a vágnost umění. Poslední Documenta si kladla otázky po funkčním rozhraní (popřípadě smíšení) principů vědy a umění.<sup>9</sup> Ovšem nejen z kunsthistorického, ale i z teoretického hlediska, ale i z teoretického se tímto rozhraním zabývají aktuální oborové úvahy: „Platónův žák Aristoteles spatřoval

9/ Článek neumožňuje rozvést všechna zajímavá témata, kterých se diskuse dotkla. Toto téma, kdy je dílo zamýšleno „jako umění“, „jako muzeální kus“, „jako vzorek pro vědecké zkoumání“ je také pojednáno v kapitole „Vztah umění a vědy, výstava Mariany Castillo Deball v Berlíně“ v publikaci Dyrtrtová, K., Raudenský, M. a kol. *Ko-text*. Praha: PF Univerzita Karlova, 2015; Ústní nad Labem: UJEP FUD, 2015. s. 220. ISBN 978-80-7290-828-8. ISBN 978-80-7414-920-7.

principy vědění jednak v tom, že člověk je schopen klasifikujícího rozlišování anebo abstrakce, a jednak v intuitivním postřehnutí (nahlednutí) podstatných souvislostí v rovině teoretické i na úrovni praktického jednání. Na tomto podkladě Aristoteles odlišil oblast myšlení a kritického rozvažování (**ta noéta**) proti oblasti vnímání, nahlížení, zkušenosti, intuitivního uchopení (**ta aisthéta**). Umělec podle Aristotela nepopisuje jen daný stav věcí, nýbrž utváří skutečnosti a děje, které jsou možné podle zákonů pravděpodobnosti. Poezie nebo jiné typy umění jsou tedy význačné tím, že nejsou spoutány přílišnou závislostí na faktech, a proto mohou zkoumat imaginární oblast možného, představitelného, a to i za hranice nutnosti. Poskytují tedy předpoklady objevovat a v mysli utvářet doposud neznámé, leč **možné a představitelné** jevy. Bez těchto předpokladů by nebylo možné nic předvídat, plánovat, ani nově vytvořit“ (Slavík, in Dyrtrtová, Raudenský 2015, s. 183).

## 2.4

Z takto nastavené situace vyplývají širší možné otázky, které autorka položila klauzurní komisi:

**Jak chápete shody a odlišnosti mezi grafickým designem a volným uměním?**

JIŘÍ KOVANDA: *Design znamená udělat něco tak, aby se na to dalo koukat – tečka. Avšak umění znamená udělat něco tak, aby se na to dalo koukat, protože tím, že se na to koukáme, můžeme vnímat sdělení, které autor do té věci vložil. Zjednodušeně řečeno, ta hranice pochopitelně není neprostupná.*

PAVEL MRKUS: *Dovolil bych si grafický design zobecnit na design a využít vlastní zkušenost ze studia ve sklářském ateliéru VŠUP, kde jsme se v devadesátých letech věnovali obojímu. Profesor Kopecký nám tehdy při navrhování citoval*

Kaplického formuli „problém sklenice je problémem figury“. To se týkalo přirozenosti proporcí. Tehdy jsme tomu ještě neříkali design, ale bylo nám jasné, že k navrhování funkčních věcí (sklenice, plakátu atd.) jsme přistupovali od začátku jinak, než k třeba k malbě. Věděli jsme, že je to na objednávku, že to má k něčemu užitečnému sloužit a že je to spojeno s průmyslem a obchodem. Z toho vyplývala řada limitů – mimo jiné nutnost držet se určitých požadavků na realizaci už funkčních, technologických nebo společenských. Nic takového při tvorbě v oblasti volného umění není relevantní. Šťastná situace, kdy v designu mimo krásu a užitnost má autor ještě i sdělení jiného obsahu, je pro mne onou hraniční prolínací zónou. Východisko a důvod vzniku díla je ale pro mne klíčem.

MICHAL SLEJŠKA: Grafický design jako ozdoba je pouhá dekorace, volné umění bez jasného sdělení je dekorace, nebo nesmysl – u obojího je nutné přemýšlet. Grafický design už ze své podstaty nutí autora myslet na funkčnost návrhu a tím je často většinově srozumitelnější, proto to má v jistém případě jednodušší a je stále dost podceňovaný. Problémem je vstup zadavatele, který může sebelepší design zlikvidovat – zde to má design složitější. Zdánlivá svoboda volného umění je zas vykoupena pocitem mnoha tvůrců, že je možné cokoli, že není nutné brát ohledy na srozumitelnost – potom jsou často jediní, kdo vzniklé dílo chápou. Co se týká zařazení design, nebo umění, je charakteristika často problematická – je podle dnešního pohledu výzdoba Sixtinské kaple design? Myslím, že je jedno, zda jde o design nebo volné umění, ale jde o to, aby vznikla nějaká kvalita, která znamená jakýkoli posun, jakoukoli srozumitelnou interakci mezi lidmi.

Umění a design se dnes často překrývají – klasický pohled na design z pozice jeho služebnosti začíná být obtížně udržitelný. Nároky na funkci sice designu stále zůstávají, ale design se stále častěji snaží jakýmkoli způsobem oslovit, něco sdělit, něco v člověku posunout – snaží se tedy často o totéž, co bývalo doménou pouze „volného“ umění. Mluvíme-li o současném „volném“ umění, pak jeho častá absence snahy něco sdělit, něco v člověku posunout, něco „řešit“ jej často posunuje do pozice nepřijímané a nepochopené – pouhé dekorace. Je-li o čem hovořit, pak má dílo smysl – je-li dílo pouhou „okrasou“, která nic neříká, je bez jakékoli myšlenky, neuráží, ale ani nedonutí k zastavení, pak je cosi špatně.

**Proč by způsob výběru, kompozice, volba barev, světelnosti, povrchu objektů, soulad v řádcích a sloupcích v díle A. Jansy mohl být chápán „jen jako zpráva o fungujícím systému“? O čem jsou vlastně díla již zmiňovaného Sol LeWitta nebo dalších minimalistů?**

JIŘÍ KOVANDA: Snažil jsem se to říct, byť neobratně, při té obhajobě. Záleží jen na tom, k čemu nás autor povede, jak s danou věcí „zachází“. Ta samá tabulka může být prostou ilustrací v učebnici, nebo svébytným uměleckým dílem. A to tehdy, znamená-li pro autora něco víc než pouhou didaktickou pomůckou, skýtá-li mu nějaký vhled hlubší, než je „vědecké“ poznání. A potom se musí snažit nás k tomuto vhledu navést.

PAVEL MRKUS: U minimalistů nenajdeme doslovnost, dořečenost, uzavřený systém, definitivní zprávu. Jejich díla pro mne představují naopak otevření otázek obecnějšího charakteru, které mi na základě náznaku dává prostor k rozvíjení celé řady vlastních asociací a představ. Jsou vždy spíše jakýmsi fragmentem. Jejich díla vnímám podobně jako asijskou tušovou

malbu, která naznačuje a nechává diváka dokreslit obraz v jeho mysli. Často se vracím k první ze známých vět o konceptuálním umění Sol LeWitta: „Konceptuální umělci jsou spíše mystici, než racionalisté. Dosahují závěrů, které logika nemůže pojmout.“ Myslím, že v tom je náš gordický uzel, který se tak často a marně pokoušíme roztínat ve školách.

MICHAL SLEJŠKA: Snažil jsem se to vyjádřit v předchozích řádcích – je-li dílo kvalitní, velmi záleží na interpretaci a osobním chápání jednotlivce. (To vše za předpokladu, že dílo „problém“ není pouhou interpretací již známých postupů a řešení.)

**Za jakých podmínek se kostka, krychle...vzorec 1+1=2, „pisoár“ stávají uměním?**

JIŘÍ KOVANDA: Když se autorovi podaří navést nás ke „svěžímu“, přede mnou nezaujatému pohledu na věc, která najednou „ožívá“, z něčeho bezvýznamného, planého se stává cosi skutečného, co má smysl vnímat a zakoušet. Pisoár se neproměňuje v umění, je to pořád jenom pisoár (jako pigment na plátně je pořád jenom pigment na plátně), mění se naše vnímání.

PAVEL MRKUS: Pro mne je důležitá přesvědčivost a jasnost sdělení, které autor do jakýchkoli použitých prostředků vkládá. A to nemusí být nutně racionalizovatelné, či logicky do detailu rozebratelné. Duchampova rozhodnutí nebyla jistě snadno přijatelná a ani on sám je neracionalizuje. Vznikala ale jistě i se záměrem posunout či překračovat hranice vnímání stereotypně bazálního světa věcí a hmoty a odkrývala právě ty další možnosti prožívat realitu jinak.

MICHAL SLEJŠKA: Jde o naše vnímání, jde o to, jestli nás prezentace zaujme – začneme-li jinak myslet, nebo „nepolíbení“ odejdeme.

**Za jakých podmínek, při jaké změně, by se dílo A. Jansy stalo (podle vás) uměním?**

JIRÍ KOVANDA: *A. Jansovi se nejspíš úplně nepodařilo odvést pozornost diváka za pouhou utilitární funkci tabulky a její estetické zpracování. Nejspíš se mu nepodařilo diváka úplně přesvědčit, že za onou „zajímavostí“ a „hezkostí“ cítí další rozměry.*

PAVEL MRKUS: *Na tuto otázku nemohu odpovědět, protože principiálně nevěřím, že existuje možnost jednoduše někomu poradit, jak udělat z něčeho umění. Můžeme reagovat jen na to, co vidíme před sebou, tedy zpětně. Při konzultacích necháváme autory samotné otevírat vždy nekonečně mnoho cest, kudy by se mohli vydat, ale volba kroků je na nich. V tom je myslím právě specifikum umění, a také jeden z rozdílů od designu. Odkážu ale alespoň obecně k odpovědi výše, kde cituji Sol LeWitta.*

MICHAL SLEJŠKA: *Je tam řečeno víc, než mělo být, a tím není úplně jasné, o co autorovi šlo. Tabulka jako taková vysvětluje, a tím blokuje volné osobní vnímání. Didaktické v umění a designu je často „užvaněné“. Je-li v umění a designu nutné něco příliš vysvětlovat, pak to většinou není domyšlené. Většina lidí není ochotna věnovat enormní množství času, nutného k pochopení sdělení, které lze vyjádřit jednoduše a čistě.*

V diskusi se od ostatních odlišuje názor Jiřího Kovandy, který způsob výběru Adriana Jansy od „zpráv“ odlišuje. **Co ještě, mimo „krásy“, odlišuje funkční graf od uměleckého počínu?**

JIRÍ KOVANDA: *Konečnou by nemělo být, že divák žasne, jaké rozličné tvary lze vytvořit pomocí dvou polokruhů. Mně se to přihodilo – a to je úloha funkčního grafu. Divák by měl vnímat, že někdo vytváří rozličné tvary ze dvou polokruhů, a žasnout, k čemu až to může vést.*

PAVEL MRKUS: *Zase tu jde především o východisko. Dělán graf,*

*prezentaci nějakého principu, představu možností, z nichž by se dalo vycházet při tvorbě tvarů? Nebo spíše medituji nad nekonečností všehomíra a tyto své otázky zatoužím sdílet. Formálně tato práce při prezentaci vyzněla spíše jako ta první varianta – krásný princip, krásně graficky přednesený. Funkční graf dává jasné definice, odpovědi, je to uzavřený systém, perfektní, bezchybný, dokonale logický. A může být i krásný, zabývá-li se zrovna geometrií, tak krásný jako matematická rovnice, nebo programový kód. Je to zřejmě krása toho druhu, která nás uspokojuje pomyslením, že zde máme ještě pevný řád, který drží náš jinak tak chaotický svět pohromadě. Krása logiky. Umění legitimizovalo chybu, právě aby se z ní osvobodilo.*

MICHAL SLEJŠKA: *Právě ta „užvanost“, ale možná i často zmiňovaná „krása“. Ta věc může fungovat (možná i lépe) za předpokladu, že nebude „krásná“. Pro dílo je vlastně celkem špatné, že se diskutuje o „kráse“, protože právě tato diskuse staví chápání sdělení na roveň dekorace.*

### 3 ZÁVĚRY

#### **Které otázky náš text otevřel?**

Zajímá nás především tvorba významu nového díla, kterou tento text připravuje a otevře zejména druhá část textu obsahující konceptovou analýzu díla A. Jansy. Oba texty jsou tedy rozkročeny nad otázkami, které interpretace jsou přesné, které rozostřené, které vágní, a jak jsou srozumitelné. Výše uvedenou diskusi vedli designéři i autoři volného umění, v jejich úvahách tedy proznívaly odlišné výkladové roviny světa volného umění a světa designu: odlišná pravidla, odlišné účely. Právě jimi se řídíme, když chceme porozumět, co kdo tvrdí. Jejich tvrzení vždy vycházejí z „určitého hlediska“, které umožňuje, že těmto úvahám někdo další vůbec rozumí (viz Wittgensteinův

„aspekt“, nazírání z určitého hlediska, Wittgenstein, 1993, s. 245).

Odkud jsou brány argumenty a jak se stanovuje, že je dílo kvalitní? Jsou brány ze zkušenosti s oborem „umění“ a s jeho aktuální verzí. V odpovědích proznívá znalost tohoto oboru a také osobní preference mluvčích. Proto je dialog a odpovědi žáků tak důležitou složkou reflektivní části výtvarné výchovy. Teoretickou pomoc s rozhodováním nad kvalitou nabízí například Goodman (2007), stanovuje termíny syntaktické a sémantické density. Aby se předmět či akce staly uměním, musí splnit jisté podmínky: (a) nemají praktický účel, (b) vzbuzují zájem, (c) jsou to „výrazy“ (je do nich záměrně uložen nějaký smysl), (d) jsou to „figury“ nějaké hry, jsou to „propy“ (tj. generují naším prostřednictvím svůj zvláštní fiktivní svět s vnitřním smyslem, tedy „dobrým“ tvarem), (e) nesou hlubší informaci o lidském životě, o nějakém existenciálním obsahu, projevují se jako symbol lidského bytí (Slavík, 2001, s. 206).<sup>10</sup>

Svět umění, fikční svět (Doležel, 2003, s. 255), je ustavován autorem konstrukcí díla a rekonstruován vnímatelem, proto nejsou jejich dvě interpretace totožné, jak vysvětloval Doleželův citát v poznámce č. 1. Vzniká nutná interpretační šíře, která ve smyslu, jak ji vysvětlujeme, není bezbřehá. Dokládají to nejen poměrně přesné odpovědi diskutujících, ale především následující konceptová analýza, která se od nich odlišuje ani ne tak znalostí oboru, jako *zdůvodněním* obsažených tvrzení, což z ní činí důležitý edukativní nástroj.

Co z diskusí chceme zdůraznit, je vyřčená kompetence tvůrce, kterou potřebujeme znát i pro žákovský

<sup>10</sup>/Diskuse o tom, co je umění, kolik různých teorií je navrhováno, představuje publikace Kulka, T.; Ciporanov, D. (eds.) *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: FF UK, 2010. Uvádí zde také klastrovou definici, tedy svazek nutných, ale ne vždy v plně šíři zastoupených podmínek. Především vysvětluje proměnu staršího statického „Co je umění?“ na vztahové a časované „Kdy je umění?“, tedy za jakých podmínek.

výtvarný projev. Tvůrce je zodpovědný za konstrukci díla tak (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 62), aby chom ho k dílu už nepotřebovali. Velmi výstižně tuto situaci modeluje úvaha Jiřího Kovandy: „... Ale hlavně proto, že  *jsem veden k tomu*, abych tu věc vnímal jako sochu.“ Tedy důležitá otázka: co v díle je JAK, že jsem veden k tomu vnímat ho „jako sochu“? O tom byl právě plodný „spor“ či diskuse v předešlém textu a to chtěl dokladovat.

A zdůrazňujeme ještě druhou věc: sdělení tvůrce, resp. jeho dílo přenáší fikční svět a potřebuje *aktivního* diváka, který ho rekonstruuje z intenzionální struktury díla *svými* prostředky, svou zkušeností. Tato interpretace je *divákova tvorba* (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 16). To vysvětluje, že navrhuje dívat se na interpretaci – tento text přinášel pouze samé interpretace – jako na tvorbu, jako na výkon, a rekonstruovat z ní znalost a hodnotový systém jejího tvůrce. Zde je těžiště toho, proč by edukativní studia měla naslouchat rozmluvám a dekodovat z nich postoje mluvčího. Je to položka zásadní pro porozumění tomu, kam žák dospěl, čeho si váží, jak rozumí oboru.

Způsob těchto argumentací můžeme porovnat s následující konceptovou analýzou a učinit si představu o její účinnosti.

Otevřeli jsme oborové otázky: má obor výtvarná výchova, nebo širěji výtvarné umění jednotný oborový jazyk? Odpověď, která vyplývá z promluv, je, že nemá. Slovo „*estetické*“ je používáno bez určení, o jaký typ estetičnosti mluvčímu jde. Obsahy slova „*estetické*“ jsou velmi proměnlivé a podléhají libostním subjektivním soudům, viz promluva Jiřího Kovandy. Slovo „*didaktické*“ je ve světě umělců používáno jako přespříliš návodné a doslovné (promluva Pavla Kopřivy), ale svět učitelů mu rozumí jako dovednosti transformace obsahu za nějakým

definovaným účelem. Slovo „*vědecký*“ je také používáno velmi rozostřeně, často jako výtka, protože je chápáno jako znásilňující hájemství nespoutané intuice. Svět vědy a svět umění jsou ale, podle našeho názoru, mimoběžky, které se mohou velmi vhodně doplňovat (viz následující text).

Kde je pocítováno rozhraní významů „*služebné – funkční – umělecké*“? K tomu vedly všechny promluvy oslovených tvůrců. Nejvýstižněji tuto situaci vystihují dvě věty z promluv Pavla Mrkuse, který reaguje na dotaz, jak se objekt může stát uměním: „*Pro mne je důležitá přesvědčivost a jasnost sdělení, které autor do jakýchkoli použitých prostředků vkládá. A to nemusí být nutně racionalizovatelné, či logicky do detailu rozebratelné. (...) Na tuto otázku nemohu odpovědět, protože principiálně nevěřím, že existuje možnost jednoduše někomu poradit, jak udělat z něčeho umění.*“

Myslím, že v nich nejzajímavěji kulminuje plodné oborové napětí mezi vyjádřitelným a nevyjádřitelným (slovy), mezi naučitelným a nenaučitelným (*techné* a *arété*). Také to, že „*teoreticky stanovit*“ není „*prakticky poradit*“, což považují za velmi nutné oborově vysvětlovat. V pozadí prosvítá problém nemožnosti přeložit „*obraz do slov*“, tedy problém odlišnosti médií, které význam transformují do svých struktur a kontextů. Autorka tohoto textu a následující konceptové analýzy (v příštím čísle VV) se s touto citlivou promluvou tvůrce identifikuje. Ale vyvstává zde problém hranic, totiž, kde končí ono „*racionální*“ a kdy již nemluvit. Konceptová analýza je odpovědí. Podle názoru autorky to, co je v ní uvedeno, jsou ještě racionalizovatelné a tedy například edukovatelné úvahy. To, co nastává poté, je krásné území intuice, nejasného tušení, nemožnosti vyřknout, která se jako zářivý tušený horizont klene před oborem výtvarná výchova jako

jedním z mála a o kterou je tedy nutné pečovat. Tato hranice se má hledat až po svou nejzazší mez, aby bylo jasnější, co vůbec může učitel ještě vyučovat, co je již vulgarizace, naopak – co mohl říci přesněji. Kdy (teprve) začíná posvátné tušení „*Taa*“. Protože „*to předtím*“ mohl být také vágní chaos, neodbornost a neschopnost jakkoliv „*myslet obraz*“ a v důsledku toho naplnit hodiny výtvarné výchovy nic neřikajícím tlacháním.

////

## LITERATURA

- Císař, K. *Co je to fotografie*. Praha: Hermann a synové. 365 s. ISBN 80-85639-17-3
- Doležel, L. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha : Karolinum UK, 2003. ISBN 80-246-0735-2
- Dytrtová, K.; Raudenský, M. a kol. *Ko-text*. Praha : PF Univerzita Karlova, 2015; Ústí nad Labem : UJEP FUD, 2015. s. 220. ISBN 978-80-7290-828-8. ISBN 978-80-7414-920-7
- Dytrtová, K. Umění a design – revize aktuálních funkcí. In: Kolečková, Z., Koleček, M. (ed.) *Design Ústí*, Ústí nad Labem: FUD UJEP 2015. s. 74–89, s. 116. ISBN 978-80-7414-964-1.
- Goodman, N. *Jazyky umění*. Nástin teorie symbolů. Praha : Academia, 2007. 212 s. ISBN 978-80-200-1519-8
- Kulka, T., Ciporanov, D. (eds.) *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha : FF UK, 2010. 437 s. ISBN 978-80-87378-46-5
- Slavík, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. I díl. Praha : PF UK, 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8
- 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, 1993. ISBN 80-7007-040-4

////////////////////////////////////

**Doc. Kateřina Dytrtová, PhD.**, 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.

Kontakt: katerina.dytrtova@ujep.cz

# SOUČASNÉ UMĚNÍ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ PRAKTICKY

////////////////////////////////////// PETRA VARGOVÁ

**Cílová skupina:** Aktivita je koncipována pro žáky druhého stupně ZŠ, studenty víceletých gymnázií a středních škol.

## PERFORMATIVNÍ STRATEGIE I.

*Performance je v současném vizuálním umění hojně zastoupena, svým specifickým způsobem komunikace s divákem však přesahuje běžný rámec současného vizuálního umění a zasahuje do sociokulturních i politických rovin společnosti.*

*V hodině výtvarné výchovy je performance vhodným výrazovým prostředkem pro všechny žáky, zvláště pro ty, kteří nejsou manuálně zruční a při aplikaci klasických výtvarných technik nemohou projevit a uplatnit svůj kreativní potenciál. Zároveň zde nevzniká hmatatelný umělecký artefakt, ale silný společný umělecký prožitek, stejně jedinečný jako prožitek samotného umělce při performanci.*

**Vybrané dílo:** The Artist Is Present (Umělec je přítomen)

**Umělkyně:** Marina Abramović, narozena roku 1946 v Jugoslávii (nyní Srbsko)

**Médium:** performance

**Místo a datum konání:** MoMA (Museum of Modern Art) New York City, USA,

**Datum:** 14. březen – 31. květen 2010

**Oficiální stránky výstavy:** <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/>

Marina Abramović je průkopnicí performance v současném umění. Při svých akcích pracuje výhradně s vlastním tělem, které používá jako objekt, subjekt i médium již od začátku 70. let 20. století.

Práce The Artist Is Present (Umělec je přítomen) je její první retrospektivní

performancí. Každý den výstavy se děla Marina Abramović u stolku uprostřed výstavního sálu. Na druhé straně stolku měla umístěnu volnou židli. Návštěvníci muzea se mohli posadit proti umělkyni na libovolně dlouho dobu. Usazením na volnou židli se návštěvníci stávali součástí performance – uměleckého artefaktu.

Během performance umělkyně nemluvila, se svým protějškem komunikovala pouze vizuálně (pohledem).

## VARIACE PERFORMANCE

### V HODINĚ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

#### PŘÍPRAVNÁ ČÁST

Na začátku výukového bloku vyučující seznámí třídu s osobností umělce a vysvětlí, co je to performance a jaký je rozdíl mezi performancí a divadelním představením. Dle technických možností a dostupných prostředků zařadí obrazovou dokumentaci, video, audio viz zdroje. Třída by měla mít možnost zhlédnout vizuální záznam výchozí performance, umístěný na webových stránkách muzea.

Ten bude sloužit jako model činnosti a take jako výchozí bod k následné reflexi.

#### PRAKTICKÁ ČÁST

**Zadání úkolu:** Proveďte společně variaci performance Mariny Abramović The Artist Is Present (Umělec je přítomen). Zapojte všechny přítomné ve třídě a využijte všechny prostředky, které jsou vám dostupné.

**Pokyny k realizaci:** Pozorně sledujte záznam performance Mariny Abramović. Společně připravte prostor učebny, případně vyberte jiný vhodný prostor. Rozhodněte se, kdo bude „umělec“, kdo „návštěvník“. Domluvte se jak budete při samotné performanci postupovat. Během performance můžete dle vlastního uvážení pořizovat dokumentaci. Snažte se dodržet všechny podmínky podle výchozí performance. S případnými dotazy se obračejte na vyučující.

**Diskuse/zhodnocení:** Po skončení performance dá vyučující prostor studentům, aby diskutovali o tom, co právě prožili.



VÝZVA NÁVŠTĚVNÍKŮM PERFORMANCE. MARINA ABRAMOVÍČ: UMĚLEC JE PŘÍTOMEN (THE ARTIST IS PRESENT), MUZEUM MODERNÍHO UMĚNÍ, NEW YORK, USA; BŘEZEN-KVĚTEN 2010////////////////////////////////////// ZDROJ: ANDREW RUSSETH, NEW YORK, NY; [HTTPS://COMMONS.WIKIMEDIA.ORG/WIKI/FILE:MARINA\\_ABRAMOVI%20THE\\_ARTIST\\_IS\\_PRESENT,\\_2010\\_\(4422516538\).JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marina_Abramovic%20The_Artist_Is_Present,_2010_(4422516538).jpg)



## PŘÍKLADY DISKUSNÍCH TÉMAT:

- Jaké měli pocity, vjemy, dojmy atd.
- Proč se zúčastnili, případně proč ne.
- Proč se projevovali určitým způsobem např. smích, neklid, nervozita atd.
- Jak se cítili v roli umělkyně, jak v roli příchozího diváka.
- Jaké emoce pociťovali, jaké myšlenky je napadaly.
- Jak hodnotí proběhlou performanci.
- Srovnání průběhu školní akce se skutečnou performancí.
- Dokumentovali studenti průběh akce? Shlédněte společně záznam a diskutujte o něm.
- Závěrečné kritické zhodnocení celé akce.

**Závěr:** Vyučující vysvětlí pojmy z teorie dějin umění vztahující se k právě provedené akci, představí studentům ostatní práce umělkyně a uvede dílo do kontextu současného umění. Třída by měla mít možnost shlédnout další záznamy performancí Mariny Abramović na internetu.

## DOPORUČENÉ ZDROJE PRO PEDAGOGY:

MARINA ABRAMOVIĆ ŽIVOTOPISNÁ DATA NA ČESKÉ WIKIPEDII:

[https://cs.wikipedia.org/wiki/Marina\\_Abramovi%C4%87](https://cs.wikipedia.org/wiki/Marina_Abramovi%C4%87)  
Institut Mariny Abramović:  
<http://www.mai-hudson.org/>

## VYBRANÉ PERFORMANCE NA YOUTUBE:

*Marina a Ulay 2010*  
<https://www.youtube.com/watch?v=OS0Tg0ljCp4>  
*Marina a Ulay – Archiv performancí*  
<https://www.youtube.com/watch?v=TTV9kBcmQGE>

## VIDEO PERFORMANCE V ARCHÍVU MUZEA MODERNÍHO UMĚNÍ (MOMA):

*Life at MoMA (Živě v MoMA)*  
[http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/marina\\_exhibition.html](http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/marina_exhibition.html)  
*Documenting Performance (Dokumentování performance)*  
[http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/marina\\_document.html](http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/marina_document.html)  
*Marina's First Performance (Marinina první performance)*  
[http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/marina\\_first.html](http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/marina_first.html)  
*The Body As Medium (Tělo jako médium)*  
[http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/marina\\_planes.html](http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/marina_planes.html)  
*What Is Performance Art? (Co je performativní umění?)*  
[http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/marina\\_perf.html](http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/marinaabramovic/marina_perf.html)

**Klíčové pojmy:** Současné umění, performance, umělecký artefakt, galerie, objekt, subjekt, medium

**Plnění RVP:** Zařazením tohoto programu do hodiny Výtvarné výchovy naplňuje vyučující tyto tématické okruhy Rámcového vzdělávacího programu:

VV-9-1-01

Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků

VV-9-1-04

Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky

s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření

VV-9-1-07

Žák porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů.

VV-9-1-08

Žák ověřuje komunikační účinky vybraných upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích, nalézají vhodnou formu pro jejich prezentaci

**Uskutečnili jste v hodině výtvarné výchovy tuto performanci? Těšíme se na vaše podněty, reakce a doporučení. Podělte se s námi o své zážitky a zkušenosti. Rádi se podíváme i na vaši obrazovou dokumentaci.**

////

## ZDROJE

Pohled do výstavního sálu s probíhající performance. Marina Abramović: Umělec je přítomen (The Artist Is Present ), Muzeum moderního umění, New York, USA; březen–květen 2010.  
Zdroj: Andrew Russeth, New York, NY; [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marina\\_Abramovi%C4%87,\\_The\\_Artist\\_Is\\_Present,\\_2010Marina\\_Abramovi%C4%87,\\_The\\_Artist\\_Is\\_Present,\\_2010\\_\(4422516908\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marina_Abramovi%C4%87,_The_Artist_Is_Present,_2010Marina_Abramovi%C4%87,_The_Artist_Is_Present,_2010_(4422516908).jpg)  
Výzva návštěvníkům performance. Marina Abramović: Umělec je přítomen (The Artist Is Present ), Muzeum moderního umění, New York, USA; březen–květen 2010.  
Zdroj: Andrew Russeth, New York, NY; [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marina\\_Abramovi%C4%87,\\_The\\_Artist\\_Is\\_Present,\\_2010\\_\(4422516538\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marina_Abramovi%C4%87,_The_Artist_Is_Present,_2010_(4422516538).jpg)

////////////////////////////////////

**MgA. Petra Vargová** doktorandka katedry Výtvarné výchovy PedF UK v Praze, česká vizuální umělkyně.

Kontakt: [petra.vargova@yahoo.com](mailto:petra.vargova@yahoo.com)

# RECENZE KNIHY

## NÁPADNÍK DO HODIN VÝTVARNÉ VÝCHOVY

////////////////////////////////////MAGDALENA NOVOTNÁ

AUTORKA KNIHY

Petra Jašurková

NÁZEV TEXTU

Nápadník do hodin výtvarné výchovy

ISBN

978-80-266-0175-3

YDAVATEL

Edika, Albatros Media a.s.

POČET STRAN

152

ROK VYDÁNÍ

2015

*...Nápadník je muž, který potká dívku a dostane dobrý nápad, že by se o ni mohl ucházet. Počíná-li si nenápadně, nikdy se nápadníkem nestane. Pokud si naopak počíná příliš nápadně, může se mu stát, že ho napadne jiný nápadník...*

*(J. Suchý)*

Předkládaný Nápadník je kniha, která nabízí učitelům výtvarné výchovy ukázky realizovaných hodin tohoto předmětu. Publikace je určena učitelkám a učitelům, lektorkám a lektorům, působícím ve výtvarné výchově a hledajícím inspiraci pro svoji činnost. Nebo také těm, kteří kriticky reflektují vlastní přístup k vyučování výtvarné výchovy a mohou jej zde porovnat s přístupem, který systematicky zachází s uměleckými díly. Stejně dobře může být publikace přínosem pro studentky a studenty učitelství. Ti, kteří teprve hledají cestu k výtvarnému umění, ocení autorské interpretace vybraných umělců. Ostatní dostávají do rukou artcentricky koncipovaný soubor výtvarných úkolů, dovolávající se osobních zkušeností žáků.

Kniha je rozdělena do dvou částí. První systematicky vychází

z vybraných uměleckých děl impresionismu, moderny a postmoderny. Uvádí je stručně do souvislostí a prostřednictvím realizovaných výtvarných úkolů předkládá jejich interpretace. Oceňuji fakt, že publikace formuluje zásadní principy jednotlivých uměleckých směrů. Výběr spočívá na všudypřítomných, vlnajících dílech nejznámějších umělců. Postrádá tak jistou intimitu subtilního výběru komornějších prací. První část vede čtenáře tradičně v dějinné posloupnosti od Paula Cézanna a Marcela Duchampa přes jednotlivé směry moderny k postmoderně. Počet předkládaných úkolů k vybraným směrům se liší, směrem k současnosti klesá. Je škoda, že čtenáři v publikaci nebudou vodítka k porozumění současnému umění a jeho aktuálním výpovědím. Sklon studentů učitelství výtvarné výchovy vybírat starší, osvědčená a bezpečná díla minulosti je nesporný, výběr Petry Jašurkové ho jenom podpoří. Úkoly ve druhé části nesou stopy strukturalistického přístupu ve výtvarné výchově.

Nestojí na vybraných uměleckých dílech, zabývají se obrazně vizuálními prostředky a jejich vztahy. Cílí na rozvoj komunikace ve výtvarné výchově a přináší návrhy a výstupy takto zaměřených úkolů.

Je s podivem, že z publikace se čtenář nedozví, kdo je autorka Petra Jašurková a kde vznikly prezentované dětské práce. Každá kapitola nabízí několik zpracovaných výtvarných úkolů, formulujících cíle, vazbu na Rámcový vzdělávací program, prostředky. Autorka popisuje motivaci, postup práce a následnou reflexi úkolu. Zařazuje vždy ukázky několika žakovských prací, bohužel však bez dětských výpovědí. Je nesporné, že právě výpovědi žáků jsou tím, co otevírá širší diskusi, ukazuje autenticitu obsahů i prací a umožňuje reflexi učitele i bilanci toho, do jaké míry se realizace vztahují k původnímu zaměření úkolu.

Z textu je patrný výrazný vliv strukturalismu Jaroslava Vančáta. Většina citované literatury pochází z jeho pera. Tento fakt je zároveň zárukou pevné vazby na Rámcový vzdělávací program. Publikaci můžeme tedy vnímat jako příspěvek do diskuse o naplňování kurikula ve školní praxi.

////

////////////////////////////////////

**Mgr. Magdalena Novotná, PhD.** učí na KVV PedF UK a na ZŠ Jiřího z Poděbrad, Praha 3. Je absolventkou PedF UK.

Kontakt: magdalena.novotna@pedf.cuni.cz







RS 5096  
ISSN 1210-3691  
**CENA 65 Kč**