

**výtvarná výchova**

časopis pro výtvarnou  
a obecně estetickou  
výchovu školní a mimoškolní

1-2/2017

RS 5096

ISSN 1210-3691

CENA 130 Kč

Milé čtenářky a milí čtenáři, kolegyně a kolegové,

právě otevíráte první dvojčíslo Výtvarné výchovy v nové grafické úpravě a v novém formátu. Změny vycházejí ze snahy redakce o současné pojetí časopisu, které by odpovídalo soudobým nárokům na vzdělávací obsah i na reprezentaci oboru. S těmito změnami souvisí další novinka, totiž že Výtvarná výchova bude vycházet dvakrát ročně, v podobě dvou dvojčísel, přirozeně při zachování celkového rozsahu textů v jednotlivých ročnících.

Teprve v tomto čísle jsme důsledně usilovali o dodržení citační normy APA, k jejímuž přijetí nás inspirovaly tuzemské i zahraniční oborové časopisy. Věříme, že i pro naše přispěvatele bude tato norma uživatelsky vstřícnější a že ji brzy budou všichni bez připomínání používat.

Výtvarná výchova, kterou jste právě vzali do ruky, přináší hned několik témat, jimiž bychom se chtěli dlouhodobě zabývat.

Nové vyjadřovací prostředky, formy a podoby výtvarného umění, jeho prolínání s jinými uměleckými obory i s původně neuměleckými sociálními aktivitami nás v běžné výuce mohou dostat do situací, v nichž potřebujeme rychle reagovat na všetečné otázky svých žáků. Potřebujeme znát oborové i širší kulturní souvislosti, pomůže nám i znalost odpovídající terminologie. Studie Viktora Čecha věnovaná širším kontextům choreografie a jejímu místu v současném participativním umění je jedním z textů, které nabízejí našim čtenářům potřebné teoretické zázemí.

Elektronická média jsou v české výtvarné výchově již od devadesátých let minulého století kontroverzním tématem, které bylo svého času předmětem vášnivých sporů mezi zastánci tradičních přístupů a příznivci nových médií, metod a způsobů myšlení. Dnes tato média ovlivňují život celé společnosti a v mnoha ohledech se bez nich neobejdeme ani v profesním, ani v osobním životě. Výtvarná výchova jako obor pracující s vizuálními kódy má v této situaci nové úkoly a snad i povinnosti, o nichž by výtvarní pedagogové měli uvažovat. Některé pohledy na tuto problematiku otevírají ve své studii Marie Fulková a Leonora Kitzbergerová.

Tematický záběr čísla se větví do několika oblastí, které jsou v běžném provozu školní výtvarné výchovy latentně i aktuálně stále přítomné. Jedním z nich je socializační a sociálně terapeutická funkce výtvarné tvorby. Se zázemím, cíli, průběhem a výsledky projektů realizovaných v rámci brněnské speciální výtvarné výchovy seznamuje čtenáře Hana Stadlerová.

Dalším tématem, kterému se nelze ve výtvarné výchově ani jinde ve škole zcela vyhnout, je téma genderu. Zuzana Svatošová představuje výsledky rozsáhlého výzkumu zaměřeného na zkušenosti, názory a postoje učitelů výtvarné výchovy a na způsoby, jimiž se k tomuto citlivému tématu ve výuce vztahují. Výsledkem výzkumu je zajímavý i mírně znepokojivý pohled na orientovanost a kompetenci učitelů v problematice genderu i na jejich schopnost reflexe vlastní pozice a hledání cest k rozvoji kritického a kreativního myšlení žáků. Praktickou a inspirující přílohou ke studii Zuzany Svatošové je slovník pojmů souvisejících s genderovou problematikou.

Novým útvarem mezi našimi texty je diskuse. Výtvarná výchova není „jedna“. Přestože se napříč oborem nepochybně shodneme na představách o jeho základním smyslu a cílech, v detailnějších rozhovorech se brzy dostaneme k odlišnostem. Jsou dány životní zkušeností, osobními vlastnostmi, ale také vlivy, které na nás v různém pořadí a v různé intenzitě působí a my je vstřebáváme. Začít diskutovat můžeme v každodenní praxi při formulaci cílů a požadavků na žáky, od širě

záběru v kontaktu s výtvarným uměním, až po teoretické uvažování, které odráží oborový diskurs prezentovaný katedrami, osobnostmi, odbornou literaturou. V minulém čísle jsme otiskli studii Jaroslava Vančáta s názvem Kdy je obraz a co je umění. Reakce Kateřiny Dytrtové parafrázuje název výchozího textu a přináší zcela rozdílný pohled na problematiku i na její řešení. Pro příznivce polemik a diskusí máme dobrou zprávu: odpověď Jaroslava Vančáta už máme v redakční poště.

V závěru čísla přinášíme tři zprávy z praxe. Posluchačka magisterského studia Karolína Šrámková představuje svoji zkušenost s využitím Facebooku při výuce na gymnáziu. Zpráva je zajímavá jak v souvislosti s textem M. Fulkové a L. Kitzbergerové, tak – oblasti formulací a používání či nepoužívání generického maskulina – i ve vztahu ke studii Z. Svatošové.

V interpretačně hravém tónu je psána zpráva z výstavy Františka Skály, na níž se podíleli studenti pražského gymnázia a Leonora Kitzbergerová.

Důležitou a nezastupitelnou úlohu klasických tvůrčích technik jako je keramika připomíná zpráva Věry Uhl Skřivanové.

Milé čtenářky a milí čtenáři, děkujeme vám za trpělivost, s níž přihlížíte našemu úsilí o novou podobu tradičního oborového časopisu. Věříme, že vám přinese podněty do vaší každodenní práce.

*Vaše redakce*



## Výtvarná výchova

Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

Číslo: 1–2/2017  
Ročník: 57/2017

ISSN 1210-3691  
RS 5096

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

## Řídí redakční rada

### Předsedkyně

doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

### Výkonná redakce

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

### 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  
Mgr. Helena Kafková, Ph.D.  
Mgr. Tomáš Komrška  
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.

### Vedoucí vydavatelství

Mgr. Ivana Čechová

### Webmasteři

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

### Webové stránky časopisu

[pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova](http://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova)

## Koncept grafické úpravy

Sudetype / MgA. Jiří Toman, Ph.D.

### Sazba písmy Comenia Sans a Comenia Serif

Sudetype / MgA. Lucie Pacalová

### Vydává

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vychází dvakrát ročně v rozšířeném vydání, roční předplatné 260 Kč plus poštovné a balné, jednotlivý výtisk 130 Kč.

### Objednávky a fakturace

A.L.L. Production s.r.o.,  
P.O. BOX 732, 111 21 Praha 1,  
tel. +420 234 092 851  
nebo 840 30 60 90,  
[predplatne@predplatne.cz](mailto:predplatne@predplatne.cz),  
[www.predplatne.cz](http://www.predplatne.cz)

Obrazový materiál je předáván redakci k publikování v souladu s autorským právem. Za respektování autorských práv ručí autoři jednotlivých příspěvků.

### Adresa redakce

Redakce časopisu Výtvarná výchova  
Pedagogická fakulta UK  
M. D. Rettigové 4  
116 39 Praha 1  
[vytvarna.vychova@pedf.cuni.cz](mailto:vytvarna.vychova@pedf.cuni.cz)

### Tisk

Tiskárna nakladatelství Karolinum

**1–2/2017**

## **Obsah**

### **STUDIE**

Viktor Čech:

*Choreografie diváka aneb participace a struktury pohybu  
v současném umění* **6**

Marie Fulková, Leonora Kitzbergerová:

*Vlivy multimediální komunikace ve výtvarné výchově* **16**

Hana Stadlerová:

*Podpora tvůrčích činností jako možnost seberealizace sociálně  
znevýhodněných klientů i prostor výchovného působení* **40**

Zuzana Svatošová:

*Téma genderu ve výtvarné výchově* **60**

### **DISKUSE**

Kateřina Dytrtová:

*Co, či kdy je umění?* **82**

### **ZPRÁVY**

Karolína Šrámková:

*Využití Facebooku při výuce výtvarné výchovy* **98**

Leonora Kitzbergerová:

*Na výstavě Františka Skály ve Valdštejnské jízdárně* **106**

Věra Uhl Skřivanová:

*Den plzeňské keramiky* **112**

# Choreografie diváka aneb participace a struktury pohybu v současném umění

## Viktor Čech

Choreography of the viewer or the participation and structure  
of the movement in contemporary art

---

**Mgr. Viktor Čech** je kurátor současného umění, kritik a historik umění. Je absolventem oboru Dějiny umění na FF UK. V současnosti pracuje na své dizertaci na FUD UJEP v Ústí nad Labem a přednáší na KVV PedF UK. Od roku 2005 připravil mnoho kurátorských projektů, které reagovaly na různé otázky spojené se současným uměním. V posledních letech se ve své kurátorské i teoretické práci zaměřuje na vztah výtvarného a akčního umění s tancem a choreografií. V rámci své činnosti výtvarného kritika přispěl či přispívá do řady periodik (Flash Art CZ/SK, Flash Art International, Ateliér, Era 21, MF Dnes, Artalk.cz, A2 a další).  
Kontakt: vikcech@gmail.com

**Anotace**

Text pojednává o využití choreografie u participativních performancí v současném světovém umění na příkladech tvorby Christiana Falsnaese a Tino Sehgal. Současně si klade otázku, jakým způsobem se tato tvorba dotýká problematiky manipulace, či zda naopak nabízí nové možnosti pro vztah autora a diváka.

**Klíčová slova**

Performance, participativní umění, současné umění, publikum, choreografie

**Abstract**

The text deals with the use of choreography in participative performances in contemporary art on the examples of the works of Christian Falsnaes and Tino Sehgal. At the same time, there is the question how are these works related to the issue of manipulation or whether they offer new possibilities for the relationship between the author and the viewer.

**Key words**

Performance, participative art, contemporary art, audience, choreography

# Úvod

Aparát zachycení, či ovládnutí,<sup>1</sup> tak lze také definovat historickou úlohu **choreografie**, tedy disciplíny původně vytvořené k přesné artikulaci a popsaní tanečního pohybu. Zdánlivě nevinný umělecký obor má své kořeny na absolutistickém dvoře krále Ludvíka XIV., kde veškeré choreografizované rituály i samotné dvorské tance podporovaly jeho mocenskou ideologii a kontrolovanou společenskou strukturu.

Ve chvíli, kdy se pohyb či gesto podřizuje přesně artikulované choreografii, stává se lidské tělo součástí řízeného systému, ať již se jedná o taneční soubor, pochodující vojenský oddíl nebo o účastníky „mexické vlny“ při fotbalovém utkání. V tvorbě řady současných umělců z oblasti performance se v posledních letech projevuje zájem právě o práci s choreografií a strukturovaným pohybem. Současně se však často objevuje snaha o zapojení diváka do aktivnější role při vnímání díla. Participativní tendence, které se v akčním umění vyskytují již dlouhou dobu, se tak projevují i vsazením diváka do choreografizovaných situací. Spolu s tím se nabízí otázka, zda a kdy lze u této tvorby mluvit o manipulaci, či zda tento strukturovaný přístup k lidskému tělu a pohybu může naopak posloužit k inovativnímu ohledávání možností vztahu autora a recipienta.

## 1. Modernistické kořeny

Francouzský myslitel Jacques Rancière ve své knize *Aiethesis* z roku 2011 čtenářům předložil svůj inovativní pohled na období umělecké moderny. Na rozdíl od tradiční uměleckohistorické série paralelních narativů jednotlivých uměleckých disciplín, jako je výtvarné umění, divadlo, film, a stejně tak i příběhů samostatných výtvarných oborů, jako jsou malba, socha či architektura, založil své vyprávění na intermediálním uchopení toho, co nazývá „*estetický režim umění*“ (Rancière, 2011). Ve čtrnácti kapitolách své knihy navštěvuje čtrnáct historických situací, na nichž ukazuje vývoj a podstatu modernistické pozice umělecké tvorby. Počínaje Winckelmannovou reflexí Belvederského torza, přes fascinaci umělců mnoha oborů tancem světla a křivek Loie Fullerové, až po kritické myšlení Clementa Greenberga. Podobně zde nijak výraznou roli nehrají ani konvenční kategorie „-ismů“. Každá z kapitol nám přibližuje syntetický a plastický obraz dobové kulturní situace, počínaje ateliéry mistrů, přes tehdejší filozofii až po masovou zábavu.

Podstatnou roli v chápání formování moderního umění v tomto příběhu získala performativita, scéničnost a také využití choreografie. Tehdejší divadlo, tanec i kultura masové zábavy, jako jsou akrobatická vystoupení či kabaret a kankán, pronikají v mnoha situacích a momentech do estetické zkušenosti i tvůrčích přístupů řady výtvarných umělců. Ostatně není žádnou novinkou, že mnohé situace přítomné ve výbojích modernistického divadla a tance v leccems připravily půdu pro výrazové prostředky pozdějšího

1 Pojem aparát je zde použit ve smyslu, jak jej definoval Giorgio Agamben: viz Agamben, G. (2009), *What Is an Apparatus*, Stanford: Stanford University Press.



akčního a instalačního umění. Rancièrův závěr ovšem není jen o nějaké intermediální síti přesahů, spíše zdůrazňuje to, že samotný režim toho, jak moderna reagovala na prožívanou realitu i do ní svými tvůrčími výstupy zpět zasahovala, není dělitelný podle nějakých čistě formálních kategorií, ale jde o vzájemný vztah širokého spektra výrazových forem a intelektuálního a ideového prostředí, v němž jsou využívány.

Rancièrovo pojetí umělecké moderny v lecčems potvrzuje i současné umělekohistorické bádání, které často zohledňuje právě intermediální vztahy a komplexní charakter uměleckého prostředí nultých až třicátých let dvacátého století, v němž se modernistická a především pak avantgardní tvorba ukazuje jako tvůrčí pole mezioborových přesahů jedinců i skupin autorů.<sup>2</sup> Stačí zmínit oblast Bauhausu nebo i českého poetismu. Často se tu vyskytují formy související právě s divadelním prostředím. Ať již jsou to futuristická vystoupení, dadaistický kabaret, nebo divadelní a taneční realizace na půdě Bauhausu.<sup>3</sup> Vedle častého využití divadelní scény, choreografie a kostýmů je důležitým momentem řady těchto realizací další aspekt – a tím je publikum. To zde leckdy neplní onu tradiční pozici, spojenou s fyzickým oddělením od scény a s limitovanou zpětnou vazbou spočívající v reakcích jako je potlesk (nebo pískání), ale je zde narušována různými způsoby hranice mezi divákem a sledovaným, mezi recipientem a participantem. Už zde můžeme vysledovat mnohé z toho, co posloužilo jako východisko možných vazeb mezi autorem, účinkujícími a publikem, na které narazíme u současné tvorby níže v textu.

Ze situací, se kterými se šlo setkat již tehdy, lze zmínit například konfrontaci, verbální a někdy i fyzickou, ať již založenou na agresii, výsměchu či útoku na publikem sdílené hodnoty. Tu známe především z prostředí Dadaistického kabaretu a do jisté míry i z Futuristických přednášek.<sup>4</sup> Druhou takovou vazbou je naopak důraz na přímou participaci v kolektivu. Zapojení a společná práce jeho členů zde získávají roli minimálně stejně důležitou, jako případné pasivní publikum. S tím se můžeme setkat například při experimentech na půdě Bauhausu, kde hrál často důležitou úlohu samotný proces vzniku daného představení. Patrné je to třeba u dlouhodobě rozvíjeného projektu Triadického baletu Oskara Schlemmera (Blume, Hiller, 2014). V tomto případě se již také setkáváme s intenzivním zájmem původně výtvarného umělce o choreografii a práci s abstrahovaně systematizovaným pohybem, který tanečníka přibližoval pozici loutky či robota. Výsledná scénická podoba Triadického baletu však nepřekračovala tradiční divadelní konvenci scény a hlediště.

Takzvaný americký „postmoderní“ tanec, který se rozvíjel ve Spojených státech v 60. a 70. letech 20. století, v mnoha ohledech navazoval na zmíněné intermediální tendence předválečné evropské avantgardy.<sup>5</sup> To se projevilo v průniku jeho tvůrčího prostředí s výtvarným okruhem minimalis-

2 Podrobněji jsem se tomu věnoval ve své studii Čech, V. (2015) *Choreografický moment, archiv a moderna. Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny*, 18/2015. s. 46–67.

3 Viz Blume, T., Hiller, Ch. (2014). *Edition Bauhaus 38: Mensch – Raum – Maschine. Bühnenexperimente am Bauhaus*. Leipzig: Spector Books.

4 Viz Bishop, C. (2011). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso. Především pak strany 41–75.

5 Viz Bishop, C. (2011). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso. Především pak strany 41–75.

tického a postminimalistického umění. Vedle důrazu na civilnost tanečníků a úspornost jejich vyjadřovacích prostředků se výraznou inovací stal i posun ve vztahu tanečníků a diváků. U experimentálních představení, která byla založená na interakci s objekty a tzv. „úkolové“ (task oriented) choreografii, se plynule proloupla volně v místnosti umístěná scéna s okolo rozmístěnými diváky. Jedinou bariérou, která u většiny realizací tohoto okruhu zůstávala, pak byl přetrvávající důraz choreografů na předem připravené aktéry. Výraznou výjimkou se stalo ikonické dílo minimalistické choreografie Trio A od Yvonne Rainer.<sup>6</sup> Tato abstrahovaná komorní pohybová sestava získala velkou popularitu i díky tomu, že byla zvládnutelná i pro neprofesionála. Důraz minimalistické choreografie na civilnost pohybu a chápání těla jakožto fyzického objektu vedl k tomu, že se ji zájemci učili jakožto jakousi přenosnou výtvarnou formu. Každý se zde prostřednictvím fyzického přivlastnění jednoduché choreografie mohl aktivně podílet na sdílení onoho dobového „estetického režimu“.

## 2. Inscenovaná performance

Poslední desetiletí je v mezinárodním prostředí současného umění spojeno s obnoveným zájmem umělců o práci s formátem performance. Spolu s aktualizovanou snahou o performativní vyjádření se ale začalo projevovat i jeho poněkud odlišné chápání, než tomu bylo doposud. V případě řady umělců tomu tak bylo i ve vědomé návaznosti na výše zmíněné analogické tendence z období moderny a neoavantgardy. Pokud bychom ale hledali nějaký obecný rys, který zahrne i tvorbu, která nehledá poučení v intermediaální tradici modernismu a avantgardy, šla by za něj označit tendence ke scéničnosti a práci s dramaturgií a choreografií. Jedná se tedy o výrazové prostředky spojené s divadelním prostředím, které v rámci „tradičního“ akčního umění, rozvíjejícího se především v 60. až 90. letech dvacátého století,<sup>7</sup> nebyly příliš využívány, nebo byly chápány v pejorativním slova smyslu jakožto „teatrální“ a neautentické.

Velký rozvoj inscenované performance v posledních letech však toto vnímání radikálně posunul. Inscenování situací a příprava scény pro ně, využívání profesionálních aktérů – herců, tanečníků, choreografů, hudebníků atd., se často inspiruje nejen divadlem, ale i dalšími obory kreativního průmyslu, které dnes tak radikálně ovlivňují celou společnost. Ať již se jedná o módní průmysl a modeling nebo o produkční a manipulativní strategie televizních pořadů. Důležitou oblastí inspirace se stal i mediální marketing a sociální strategie využívané v reklamě a v politických kampaních. Všechny tyto oblasti mají společné využití onoho inscenování, dramaturgie a často i scénář nebo choreografie. Strukturálně uchopená práce s lidskými těly a sociálním prostorem se v naší společnosti stala natolik intenzivní a pracovaná, že ani současné umění se jí nemůže vyhnout.

6 Viz Čech, V. (2013). Postmoderní tanec dnes. *Ateliér*, č.13/2013. s. 13.

7 Fenomén akčního umění, jak jej v českém prostředí zachycuje a definuje především publikace Pavlína Morganové. Viz Morganová, P. (2010). *Akční umění*. Praha: Nakladatelství J. Vancí.

V předchozí části zmíněné uvažování Jacquese Rancièra nad „estetickým režimem umění“ lze v mnoha ohledech aplikovat i na dnešní situaci. I volné umění je vždy ve zpětné vazbě se sociálním prostorem a masovou kulturou dané doby, stejně jako se s nimi svázanou případnou ideovou krizí. Současný stav společnosti, založený do velké míry na komunikaci přes masová média a s nimi spojených formách, řízených komunikačních performativech a přesně vypočítané řeči, tak přímo vybízí k reflexi v oblasti performativního umění.

Ve své knize nazvané *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship* z roku 2011 se britská teoretička umění Claire Bishop pokusila o velice systematické zmapování fenoménu participativního umění. Jeho vývoj sledovala od avantgardních počátků zhruba do roku 2010. Její pohled se zaměřuje především na socio-politický rozměr této tvorby. Tento text by se však měl dále zaměřit především na specifitější okruh tvorby, spojený s tvorbou mladší generace autorů, u nichž se projevuje již zmíněný zájem o choreografii a scéničnost.

## 2.1 Kooperace a manipulace

Současný dánský, v Berlíně působící umělec Christian Falsnaes většinu svých doposud vytvořených prací založil právě na momentu spolupráce, ovlivňování i manipulace s publikem. Ve svých performativních událostech často vystupuje v roli ne nepodobné moderátorovi či kouči, který svým manipulativním chováním přiměje participující skupinu diváků k fyzickému podílu na vytvoření daného projektu. Jindy naopak s diváky komunikuje prostřednictvím připraveného vizuálního materiálu, jako jsou videa, a instruktorů, kteří dohlížejí na přítomné diváky a usměrňují je k videi určenému chování, jak tomu bylo u jeho práce *Moving Images* (2015).<sup>8</sup> Tam instrukce účastníky postupně vedly k zaujímání určitých pozic a gest. Sám umělec se vyjádřil, že využívá publikum jako svůj „materiál“ (Thaddeus-Johns, 2014). Nicméně role diváka zde není tak jednoznačná. I když je usměrňován k určitému chování a je tlačěn ze své pasivní role pozorovatele k aktivnímu plnění určených aktivit, současně mu Falsnaes dává někdy prostor pro reflexi dané situace. Ve zmíněné práci *Moving Images* byli diváci instruktory podněcováni k tomu, aby si v kruhu navzájem vyjádřili své zkušenosti a pohled na prožitou situaci.

To, s čím tu Falsnaes vlastně pracuje, nejsou samotní diváci, ale něco, co bychom mohli označit za sociální choreografii. Divák a současně participant jeho díla je veden k provedení strukturovaného pohybu či pozice, která vytváří vazby v rámci kolektivu celé skupiny návštěvníků, ale také někdy pracuje s asociacemi s významem daného úkonu v kulturním kontextu. Typickým příkladem může být instrukce ve zmiňovaném díle, aby si diváci poklekli s rukama za zády. Byli tím postaveni do pozice rukojmích, jak ji znají z filmů a z televize, což bylo ale následně narušeno přesunem do dalšího rámce, vytvořeného videoprojekcí diskotékového veselí na okolní stěny. Falsnaesova tvorba si jistě pohrává s momentem rituálů a manipulací, současně

8     Prezentováno v rámci výstavy *Preis der Nationalgalerie 2015*, Hamburger Bahnhof – Museum für Gegenwart, Berlin.

však divákovi onu moc sociální manipulace pomáhá odhalit. Participativní choreografie tu může být cestou za emancipovaným divákem, jak ho chápe Rancière (Rancière, 2009), nicméně dochází k tomu poněkud paradoxně tím, že se divák podvolí řízení autora, aby následně prostřednictvím fyzické zkušenosti získal kontrolu nad významem dané formy.

## 2.2 Hranice reality

Rancière ovšem emancipaci svého diváka nevidí jen v jeho pouhé fyzické participaci, ale naopak v tom, že podstatné je samotné uvědomění si, že i pozorování je aktivní činnost. Tedy že hlavní roli zde hraje divákova schopnost nahlížet aktivně na vnímané a nebýt jen submisivním příjemcem předem definovaného sdělení.<sup>9</sup> Britsko-německý umělec Tino Sehgal ve své tvorbě vytváří často pro diváky situace, v nichž je ona hranice mezi inscenovaným a okolní realitou přinejmenším znejasněná. Jeho choreograficky i dramaturgicky připravené situace jsou pro diváka místem, do něhož vstupuje, aniž by byly přesně vymezeny hranice mezi angažovanými tanečníky či herci a ostatními diváky.<sup>10</sup> Příznačná pro to je třeba jeho práce *The Variation*.<sup>11</sup> Divák tu vstoupil do temné místnosti, z níž nejdříve nic neviděl, vnímal jen náznaky mnoha dalších těl kolem sebe. Teprve postupně se začal „rozkoukávat“ a alespoň do určité míry vnímat své okolí, nicméně přitím umožnilo vnímat maximálně anonymní siluety jednotlivých těl. Pro každého návštěvníka bylo prakticky nemožné rozeznat, kdo je divák a kdo je herec. K sérii úkonů, které herci a tanečníci provedli (tanec, pobíhání a sborový zpěv), se divák vlastně mohl kdykoliv připojit. Jeho pozice byla zcela anonymní a nikdo další by nepoznal, že není dalším hercem.

Percepčně neutralizovaný potmělý prostor, sdílený s mnoha dalšími těly, dokázal Sehgal definovat jako místo, kde se jedinec cítil svobodný, jelikož nebyl kontrolován pohledy druhých, ale přitom se stal součástí kolektivu, který byl schopen vyvolat i pocit sounáležitosti a podnítit možná některé diváky k následování aktivit profesionálních aktérů. Pozice, do které je zde divák doveden, je podobně jako v případě tvorby Christiana Falsnaese výsledkem precizní artikulace rámce, do něž vstupuje. Je otázkou, zda je legitimní zde použít onen termín „manipulace“, jelikož i přes důsledně kontrolované prostředí obou zmiňovaných děl je v obou případech divák směřován k svobodné interpretaci. V prvním případě přímou diskusí v přestávkách mezi „kapitolami“ díla, v případě druhém pak anonymitou posílenou svobodou volby mezi zapojením se, pasivitou či opuštěním časově nijak nelimitované situace.

9 „Emancipation begins when we challenge the opposition between viewing and acting; when we understand that self-evident facts that structure the relations between saying, seeing and doing themselves belong to the structure of domination and subjection. It begins when we understand that viewing is also an action that confirms or transforms this distribution of positions.” (Rancière, 2009. *The Emancipated Spectator*. London: Verso. S. 13.)

10 Detailnější zamyšlení nad Sehgalovou tvorbou publikoval autor těchto řádků zde: Čech, V. (2015). Sehgal. Tino Sehgal. *Artalk.cz*. Přístupné ke dni 11. 6. 2017 na <http://artalk.cz/2015/08/14/sehgal-tino-sehgal/>

11 Poprvé byla prezentována na Documentě v Kasselu roku 2012.

## Závěr

Pokud byla v úvodu tohoto textu nastíněna role choreografie jako možného aparátu kontroly a manipulace, několik v něm probraných modelových příkladů naznačuje, že může hrát i opačnou, emancipační roli. Její využití zmíněnými umělci v komunikaci a sdílení tvůrčího záměru s divákem může poskytnout zajímavé možnosti kvalitativního posunu v jejich vzájemném vztahu. Pokud Ranciére chápe emancipaci diváka především jako proces jeho uvědomění si vlastní pozice a jejích možností v intelektuální rovině, přímá choreografická práce s divákovým tělem nabízí ještě jednu možnost rozvoje. Tino Sehgal často používá při vysvětlování své tvorby pojmu „ztělesněné vědění“ (embodied knowledge),<sup>12</sup> míní tím především schopnost pohybu, výrazu či gesta přenášet zkušenost prostřednictvím nonverbální recepce. Právě onu schopnost těchto děl zapojit diváka do komplexního dialogu i prostřednictvím jeho tělesného vnímání pak lze pokládat za jejich největší přínos.

**Tento text je přípravnou studií pro výzkumný program Univerzity Karlovy Progres Q17.**

### Literatura

- Banes, S. (1987). *Terpsichore in Sneakers. Post Modern Dance*, Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Bishop, C. (2011). *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London: Verso.
- Blume, T., Hiller, Ch. (2014). *Edition Bauhaus 38: Mensch – Raum – Maschine Bühnenerperimente am Bauhaus*. Leipzig: Spector Books.
- Čech, V. (2015) Choreografický moment, archiv a moderna. *Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny*, 18/2015. S. 46–67.
- Čech, V. (2013). Postmoderní tanec dnes. *Ateliér*, č.13/2013. S. 13.
- Čech, V. (2015). Sehgal. Tino Sehgal. *Artalk.cz*. Přístupné ke dni 11.6.2017 na <http://artalk.cz/2015/08/14/sehgal-tino-sehgal/>
- Morganová, P. (2010). *Akční umění*. Praha: Nakladatelství J. Vancí.
- Ranciére, J. (2011). *Aisthesis. Scenes from the Aesthetic Regime of Art*. London: Verso.
- Ranciére, J. (2009). *The Emancipated Spectator*. London: Verso.

12 Tento termín je blízký jinému, v češtině uváděnému jakožto „ztělesněné vědomí“, který vymezil Maurice Merleau Ponty ve své knize *Fenomenologie vnímání*. Merleau-Ponty chápe takto označované vědomosti a dovednosti těla jako v naší tělesnosti přímo spočívající znalosti, popírající karteziánskou dualitu těla a ducha. V Sehgalově případě však tento pojem nejspíše můžeme chápat ve více dynamickém smyslu jako proměňující se vztah těla, pohybu a mysli. Viz rovněž Čech, V. (2015). Sehgal. Tino Sehgal. *Artalk.cz*.

Thaddeus-Johns, J. (2014). The Audience Is My Material: Interview with Christian Falsnaes. *Sleek*. Dostupné ke dni 11.6.2017 na:  
<http://www.sleek-mag.com/2014/09/16/interview-with-christian-falsnaes/>

#### **Internetové zdroje**

<http://artalk.cz/2015/08/14/sehgal-tino-sehgal/>

<http://www.sleek-mag.com/2014/09/16/interview-with-christian-falsnaes/>

#### **Bibliografická citace**

Čech, V. (2017). Choreografie diváka aneb participace a struktury pohybu v současném umění. *Výtvarná výchova 1–2*, (57) 2017. ISSN 1210-3691. S. 6–14.



# Vlivy multimediální komunikace ve výtvarné výchově

## Marie Fulková, Leonora Kitzbergerová

**Influences of Multimedial Communication in Art Education**

---

**Doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.,**  
působí na katedře výtvarné výchovy  
PedF UK v Praze. Zaměřuje se na  
problematiku vizuální gramotnosti  
v kontextu interdisciplinárních  
a sémiotických přístupů ve výchově  
a vzdělání. Zabývá se výzkumem  
sociálních a kulturních souvislostí  
v oblasti výuky ve školním a galerijním  
prostředí, tvorbou a výzkumem  
modelů kulturního vzdělávání.  
Kontakt: marie.fulkova@pedf.cuni.cz

**PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.,**  
učí didaktiku na katedře výtvarné  
výchovy Pedagogické fakulty UK  
a výtvarnou výchovu na Gymnáziu  
Na Zatlance v Praze 5. Kontakt:  
leonora.kitzbergerova@pedf.cuni.cz



## **Anotace**

V příspěvku předkládáme pohled na výtvarnou výchovu z hlediska aktuálních vztahů mezi tzv. digitálním uměním, možnostmi ICT ve výtvarné výchově, širšími kontexty kreativity, kulturní edukace a vizuální gramotnosti. Toto vztahové pomezí je charakterizováno terminologickými průniky několika diskursů, z nichž za hlavní považujeme vizuální studia, kritické teorie identit a subjektivit, teorie obrazu a současného výtvarného umění, studia sociálního chování a kognice v době globálních toků virtuálních komodit a multimediální komunikace.

## **Klíčová slova**

Digitální umění, ICT, výtvarná výchova, současné umění, sociální chování, poznávání, multimediální komunikace

## **Abstract**

In this paper the authors present a view of art education from the perspective of the current relationship between what we call digital art, the use of ICT in art education, wider contexts of creativity, cultural education and visual literacy. This relationship boundary is characterized by a terminological intersection of several discourses, of which – as the main ones – the authors consider visual studies, critical theories of identity and subjectivity, image theory and contemporary art studies, studies of social behaviour and cognition at the time of global virtual commodity flows and multimedial communication.

## **Key words**

Digital art, ICT, art education, visual studies, contemporary art, social behaviour, cognition, multimedial communication

# Úvod

Motto: „*Sorry, my life is under construction. Najdete mě online.*“ (Parafráze perexu k webovému projektu vizuálního umělce Stéphana Deplana)

Digitální umění a jeho mnohačetné podoby v kyberprostoru a na sociálních sítích představují dnes velkou výzvu pro všechny výtvarné pedagogy, kteří nechtějí ve své výuce ignorovat zásadní změnu ve způsobu komunikace a distribuce sdělovaných obsahů. Mediovaná sdělení a způsoby jejich šíření rovněž radikálně mění naše dosavadní chápání reality a fikce, času a prostoru, identity a subjektivity, autonomie a manipulace, aktivity a pasivity, zodpovědnosti i lhostejnosti ve světě, v němž se vizuální zkušenost stala základní poznávací strategií. Schopnost obrazy nejen dekodovat, ale také aktivně tvořit a kriticky je používat se dostala do popředí jako základní kompetenční požadavek funkční vizuální gramotnosti.

Nové technologie reprodukce rozšířené hromadně od konce devatenáctého století problematizují status obrazu a funkcí výtvarného umění. Technické obrazy, vyrobené různými druhy aparátů, dokonale zakrývají způsob vzniku a simulují neproblematické nahlížení reality – fungují jako interface, rozhraní, které zprostředkovává, respektive konstruuje realitu, jež je nahlížena a prožívána jako přirozená a pravdivá (Flusser, 1996).

Kombinace obrazů z obřích databank (k nimž sami přispíváme pokaždé, když svolíme k sdělení našich soukromých foto a videoarchivů nebo audiovizuálních sbírek) a dalších typů textů do hybridních hypertextových slitin, nesoucích různé typy informace (ať už máme na mysli jednoduchá reklamní sdělení nebo mediované a konstruované reality nazývané dnes post-fakta), operují vždy v určitém znakovém systému, který je řízen kódem. Tyto znakové systémy sdílíme – jinak bychom nemohli s nikým hovořit a ani jinak komunikovat. Je však otázkou, do jaké míry jsou výtvarní pedagogové, respektive spíše pedagožky, ochotny podílet se na společné sociální výměně informací ve třídách: na proměnlivých, na technologiích závislých tématech, která vzrušují – dočasně – jejich žáky a vytvářejí proměnlivé klima třídní kultury. Tyto otázky si klademe na několika dalších místech naší úvahy o vlivech multimediální komunikace ve výtvarné výchově.

Způsobem, jak se vyrovnat ve školní praxi s denní realitou digitální komunikace, do níž patří i digitální umění, je věnovat kritickou pozornost běžnému uživatelskému zacházení s obrazem jako s „interfejsem“ a reagovat na nové typy „mluvení s žáky o obrazech a mediálních událostech“. To vyžaduje zásadní rozšíření pole zájmu výtvarného pedagoga. Zájmu o obrazy, které sociální užití vymanilo z kontextu dějin umění a rozvoje dětské kreativity a posunulo je do pole vizuálních, kulturních a mediálních studií. Zde nastal od devadesátých let tzv. obrat k obrazu a sociální obrat. To znamená, že výše vyjmenované disciplíny problematizují a nově zkoumají tradičně chápané pojmy jako je obraz, jeho percepce, interpretace a status, oblasti výtvarného – vizuálního umění a umělecký provoz, pozice autora, povaha uměleckého výtvarného díla, expresivita, kreativita, originál, kopie, způsoby medializace, interaktivita, technické a komunikační systémy,

ekonomické podmínky a potažmo celá onto-epistémická pole, v nichž tyto systémy operují.<sup>1</sup>

## Metodologie a metody

Studie je metodologicky rámována výše zmiňovanými epistemologickými posuny a postupy, které uplatňují jednak vizuální studia, jednak pedagogika, zabývající se vizuální gramotností v kontextu mnohačetných gramotností a oblastmi aktuálních didaktických přístupů (Hernández, 2008; Stuchlíková, Janík et al., 2015). Nové přístupy k chápání obrazů, jejich funkcí a performativních účinků v prostoru mediální komunikace vycházejí především z poststrukturalistického konceptu „obratu k obrazu“ (Svatoňová, 2013) a z aktuálních metodologií mediálních studií (Manovich, 2012). Následné pedagogické implikace vyvozujeme z primárních dokumentů výzkumu projektů *Images and Identity* (Mason, Buschkuehle, 2013) a *Creative Connections* 2015. Ke konkrétním kvalitativním metodám zkoumání didaktických přístupů v interdisciplinárních modelech vzdělávání obou projektů (hybridu současné výtvarné výchovy a výchovy k občanství a evropanství) patří PAR (Participatory action research) a modifikace Schönova trojfázového modelu reflexivní praxe. Metody použité v těchto projektech jsou detailně publikovány na webových stránkách časopisu Výtvarná výchova <http://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/>, v sekci Výzkum.

## Změny ve výtvarném umění a ve výtvarné pedagogice

Od devadesátých let, s politickým převratem a novými technologickými možnostmi, spolu s otevřením komunikačních výměn se světem, se české výtvarné umění přestalo dělit na oficiální a zakázané a přijalo soustavu kritérií, která – zjednodušeně řečeno – zařadila uměleckou produkci a její hodnocení v rámci dané epistémé do celosvětového rámce. Po letech skromných a sporadických vazeb na neoficiální výtvarnou scénu se také výtvarná výchova u nás naplno otevřela intenzivnímu dialogu s výtvarným uměním (Horáček, 1994) a možnostem, které výtvarné pedagogice ve školách taková výměna názorů skýtá. Je nutno konstatovat, že výtvarná výchova, inspirovaná zájmem o aktuální dění ve výtvarném umění, spojené s videoartem a s možnostmi digitálního obrazu a nových komunikačních technologií (tzv. nová média), a rovněž zájmem o re-koncepci v teoriích obrazu (Addison, 1999; Kesner, 1997; Vančát, 2000), reagovala jak na signály z oblasti umění, tak na výzvy teoretické. Devadesátá léta a přelom tisíciletí byly v umění i ve škole charakterizovány buď okouzlením z možností technologie samotné, nebo technofobií; nyní jsme ve stádiu kritické reflexe (Vančát, 2009).

1 Pojem epistemologie médií vyjadřuje „specifickou organizaci myšlení pod vlivem média, které je v dané době dominujícím prostředkem poznávání světa.“ (podle Reifová, I. et al. (2004). *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál.)

Rozběhla se také jednání o změnách stávajících a o koncepci nových kurikulárních dokumentů, která zprvu vedla ke vzniku alternativních osnov a vzdělávacích programů a na konci 90. let vyústila v soustředěnou práci na obsahu oboru v připravovaných RVP pro základní a gymnaziální vzdělávání.<sup>2</sup> Přes zásadní změny v obsazích a cílech výtvarné výchovy, které byly v průběhu devadesátých let prodiskutovány odbornou veřejností a posléze zakotveny v kurikulárních dokumentech, se situace ve školním terénu proměňuje jen velmi zvolna. Bez ohledu na tvůrčí, experimentální a kognitivní potenciál předmětu a na komunikační a sociálně-kritický potenciál vizuálního umění je většinová výtvarná výchova stále chápána konvenčně jako doplňkový, byť zušlechťující předmět, který dokonce může učit i neaprobovaný pedagog. Jak vyplývá z našich pozorování situace ve školách, problém však netkví ani tak v aprobovanosti, jako v osobním i odborném názoru vyučujících na podstatu a obsah předmětu, na prostředky, které výtvarná výchova má (a musí) užívat, a cíle, k nimž má (a musí) směřovat, aby vychovávala a vzdělávala skutečně v těch oblastech, které jsou deklarovány v kurikulárních dokumentech. Vizuálně obrazné vyjádření (Vančát, 2009), s nímž pracují rámcové vzdělávací programy, a které je v kurikulárním kontextu skutečně univerzálním označením jakéhokoli vizuálního vyjádření vytvořeného na základě obraznosti, obrazivosti a mediované komunikace v několika znakových systémech (kódech) (Thomson, 2004), ve školní praxi tvrdošíjně zůstává ne již sice univerzálním, ale přesto „obrazem světa“, tedy obrazem „skutečnosti“, jakýmsi reflexivním otiskem reality (Vančát, 2009). Cíle – obvyklé – praxe výtvarné výchovy málokdy přesahují snahu seznámit žáky s tradiční abecedou vyjadřovacích prostředků moderního a současného umění. Dotýkat se samé podstaty komunikačního potenciálu/obsahu obrazů v podmínkách elektronické technologie a digitální komunikace se nám tedy všeobecně příliš nedaří a stále podléháme tendenci „udržovat“ své žáky v systému vyobrazení kódovaných jako figurativní reprezentace. Důvody tohoto tvrdošíjného setrvání ve světě, jehož kompaktnost a věrohodnost se nám rozplývá pod rukama, jsou různé. Malá motivovanost, nedostatek času a energie, které bychom byli ochotni věnovat bližšímu seznámení s komunikací v oblasti digitálních médií, bývají uváděny na prvním místě. Ale je to i rubová strana představy, že jsme jako učitelé zodpovědní za předání komplexních obsahů předmětu výtvarná výchova – bohatství děl, osobností, myšlenek, podnětů, které dohromady tvoří naše kulturní dědictví.

K těmto reliktvům, které se nenápadně, ale neodbytně přelévají do myslí dalších ročníků nově nastupujících výtvarných pedagogů, se připojují další, nové zdroje nedůvěry a odtazitosti vůči vstupu do světa digitálních obrazů. Kromě neznalosti a slabé motivace k poznání jsou to i některé drobné, ale silné pověry: například ta o zázračné schopnosti dětí a teenagerů osvojit si postupy zacházení s elektronikou a vstupovat do světa elektronické komunikace bez obtíží a zábran, ale také bez potřeby doprovodu a nápomoci ze strany dospělých. Druhou stranu zastupuje ne zcela nepodložená obava, že rané ponoření dítěte do světa elektronické komunikace může mít vliv

2 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?source=rss>

na rozvoj a budování základních kognitivních strategií, jak je známe z vývojové psychologie. Tyto obavy, doložitelné jak neurovědným výzkumem (Spitzer, 2014), tak i vlastní zkušeností pedagogů, vedou často ke snaze vytvořit ve výtvarné výchově protiváhu digitálnímu a virtuálnímu světu jednoznačným důrazem na pobyt a tvůrčí aktivity v reálném, hmotném světě. Takové směřování výtvarné výchovy, přitažlivé i pro řadu žáků, mimoděk i záměrně vytváří dojem zásadní opozice mezi „pravým“ světem tradiční tvorby a simulovaným, tedy „nepravým“ světem elektronických médií. Že se tento postoj míjí se základními cíli současné výtvarné výchovy, lze doložit nahlédnutím do RVP ZV a RVP G.

## Skutečný život ve virtuálním prostoru

Úvodní motto odkazuje k jednomu z projektů takzvaného net artu Stéphanu Déplana, *Life as Art is Attitude* (<http://lifeasartasattitude.blogspot.cz>). Využívání internetu jako výrazového média vstoupilo na uměleckou scénu současně s jeho nástupem po roce 1994 a vytvořilo celý nový segment velice zajímavé tvorby, v němž se ocitají umělci kombinující několik vyjadřovacích médií nebo experimentující přímo s možnostmi internetu jako takového, především s jeho možnostmi vizuální sociální komunikace.

„Life under construction“, „práce na životě“ je metaforou, která v sobě skrývá několik základních konceptů, s nimiž umělci na internetu pracují: s technologií a jejím užíváním se mění způsob výpovědi autora i její obsah a ačkoliv médium často splývá s obsahem zprávy (McLuhan, 1991), je nutno je stále rozlišovat. V mediovaném světě se mění sebepojetí: identita jako stav či stabilní entita se mění v možnost (nebo nutnost?) vnímat sebe sama jako „kreativní proces“ ve hře subjektivit. Tím se v posledku mění i chápání vztahů, které bývaly dříve vytvářeny „face to face“: jsme nyní svědky toho, že se lidé nezděraňují vstupovat do vztahů s řadou neznámých entit s nejasnými a mnohočetnými, fiktivními identitami, neváhají před požitkem voyeurismu a vlastního exhibicionismu. Existuje tak nový fenomén mediované důvěrnosti bez svazující vzájemnosti a fenomén nezávislosti ve smyslu zodpovědnosti pouze vůči sobě, fenomén realizace životního projektu, o němž je nutno dennodenně informovat jak přátele, tak anonymní publikum. Kdo má „life under construction“, stává se procesem, stáváním se, je definován jako „flow“, jako proud potencialit. Je tomu vskutku tak? Pod webovými adresami „life under construction“ lze najít jak polodokumentární videozáznamy osobních a rodinných situací, tak řadu instantních „dobrých“ rad, jak být úspěšným, jak se terapeutizovat, vylepšit si psychiku, ale také nové řady oblíbených komiksů či autorské umělecké projekty, zkoumající možnosti vizuálního sdělení na netu, které lze hned opatřit komentáři na blogu, spojit se s ostatními uživateli a vytvořit tak nové mínění. Stojí nám za to reagovat na *Museum as Museum*, *Randomyself* nebo *Life is beautiful*? Můžeme se sami rozhodnout, zda je přijmeme jako nabídku jiného, hravého, ironického, překvapivého a kritického myšlení, nebo jako médiem vnucený obsah, další z exhibicí grafoblogera a youtubera. Jak se vztahují možnosti digitální komunikace a multimédií ve výtvarné výchově

ke každodenní realitě? Existuje dnes vůbec nějaká realita ve smyslu „skutečnosti“, kterou můžeme prohlásit za evidentní? Můžeme se z vizuálních konfigurací multimediálního artefaktu na netu něco naučit, jinými slovy: můžeme něco poznat nebo vytvořit?

## Svět viděný a zprostředkovaný

Téměř všechny články v oborových časopisech výtvarné výchovy, výtvarného vzdělávání a vizuálních a mediálních studií kriticky a analyticky reagují na záplavu informací, kterými nás zavaluje vizuální produkce globalizovaného světověku (Palouš, 2000). Jak jsme již zmínili, je naše zkušenost světa do nebývalé míry mediálně zprostředkovávaná, ale dynamické fungování těchto obrazových entit, které vytvářejí z obrazu a kulturního prostředí pružný interface (Manovich, 2001, Rodowick, 2001), v běžném životě nepodrobujeme kritickému zkoumání. Prostředí vizuální kultury (Dikovitskaja, 2006; Darley, 2000; Tavin, 2003; Duncum, 2001), tvořené efemérními, technickými obrazy považujeme za „přirozený svět“ (Patočka, 1992), v němž uskutečňujeme svoji existenci. Nechceme si totiž připustit, že jakmile začneme zkušenostní svět interpretovat jako otevřený systém komunikovaných významů, logicky spojený s neukončeností, nestálostí, odkladem či vychýlením,<sup>3</sup> pozvolna a nechtěně opouštíme pozici sebejistého a intencionálního subjektu. Neradi si připouštíme pomyšlení, že podrobit zkoumání způsoby mediace a systémy reprezentace reality, jak to dělají disciplíny zkoumající oblast obrazové komunikace (např. vizuální sémiotika, vizuální studia, multimediální studia, teorie obrazu) znamená také poznat a přiznat i svoje vlastní motivy, strategie, cíle a pozice. Znamená to také tázat se, zda naše technologická zdatnost a schopnost takřka nepřetržitého multitaskingu skutečně znamená novou inteligenci a kreativitu, nebo jde spíše o jeden z projevů digitální „demence“ (Spitzer, 2014). Znamená to znovu si položit otázky „*Jaká je moje situace, jak se vztahují k druhým a jaký obraz sebe sama vytvářím?*“ (Fulková, Tipton, 2013).

Z neochoty položit si tyto znejistující, sebezkomavé otázky možná plyne i netečnost učitelů v běžné školní praxi i odpovědných úředníků ke skutečnému zavádění vzdělávacích inovací do oblasti kulturní a sociální edukace, proto se možná tak obtížně uvádí v život inkluzivní vzdělávání. Přes proklamovaná, leč neúčinná prohlášení jak na konferencích InSEA, tak na konferencích edukační sekce UNESCO, nevěnují vládní iniciativy dostatečnou pozornost celému chybějícímu segmentu všeobecného vzdělání, který nazýváme vizuální a kulturní gramotností. Teoretici výtvarné výchovy se snaží od 90. let o nápravu, a to i u nás; byly pořádány pravidelné konference a kritická symposia České sekce InSEA na témata spojená s vizualitou,

3 Pojem détournement (dle francouzsko-českého slovníku odvedení, odklon, ale i únos, zpronevěra, zneužití) používá G. Debord jako označení pro „odcizení“ významu a smyslu (uměleckého) díla a jeho následné (dez)interpretace v souladu se zájmy a ve prospěch té společenské vrstvy, která v danou chvíli řídí společnost. Debord má na mysli kapitalistickou společnost západní Evropy, ale naše historická zkušenost potvrzuje, že détournement je běžnou strategií všech vládnoucích nebo o vládu usilujících sociálních elementů, viz Debord, G. (2007), Společnost spektaklu. [http://sami.is.free.fr/Oeuvres/debord\\_wolman\\_mode\\_emploi\\_detournement.html](http://sami.is.free.fr/Oeuvres/debord_wolman_mode_emploi_detournement.html)



vizuální kulturou, s multimédií, s digitálním uměním a s kreativními potencialitami pro pedagogiku (Horáček, Zálešák, 2007), byla formulována a prosazena současná koncepce výuky výtvarné výchovy. Situace ve školním terénu se ale rozhodně nelepší a většinová výtvarná výchova je stále chápána konvenčně jako doplňkový, oddechový, neurčitě zušlechťující předmět bez ambicí v oblasti kognitivního a kreativního rozvoje žáků.

## O obrazu

Můžeme si jako učitelé dovolit nezajímat se o to, jak máme kriticky uchopit složitý, efemérní organismus toků virtuálních komodit a vizuální komunikace? Můžeme si dovolit percepční naivitu ve světě pohyblivých, manipulovatelných obrazů a myslet si a věřit, že vidíme to, co vidíme? Je udivující, kolik rozumných lidí si stále myslí, že fotografie zachycuje „objektivní“ realitu a naopak, že kubistický obraz nemá s realitou nic společného. Nevinné oko neexistuje, říká teoretik výtvarného umění Ernst Gombrich ve svém stěžejním díle *Umění a iluze*, které předkládá dějiny umění jako sled proměn „způsobů vidění“ (Gombrich, 1985). V modernistickém pojetí je umělecký obraz chápán podobně, jako je od šedesátých let dvacátého století pojmán obraz skutečnosti ve společenských vědách. Jde o postupnou krystalizaci obrazových prvků, které nalézá tvůrce – umělec nebo vědec – ve studované oblasti (v níž předpokládá vynoření určitých významů), a jejichž uspořádání dosahuje vnesením záměru (Kafková, 2012). V tomto režimu se od diváka očekává dekodování uměleckého záměru a uměleckému dílu se přisuzuje velká performativní síla: přečteno a dekodováno masami diváků má disponovat potenciálem měnit skutečnost. V pragmatickém náhledu je umělecké dílo chápáno jako prostředek, který především umožňuje divákovi rozvinout různé aspekty vlastní subjektivity a také tuto subjektivitu prostřednictvím uměleckých děl neustále obnovovat a vytvářet (Aguirre, 2004.) Obraz neexistuje sám o sobě, vždy je vázán na své médium, na kulturní a sociální kontext a proměnlivé podmínky sociálních praxí. Neexistuje obraz, který by si nás nenašel – a vždy může nastat situace, že nejsme dostatečně připraveni na všechny strategie, které může použít.

Na tomto místě se hodí připomenout, že fotografická, filmová a reklamní moc přetvářet fyzicky i mentálně podobu světa existuje už déle než sto let, televize u nás nedávno oslavila šedesát let, masivní nástup internetu jsme zaznamenali v polovině devadesátých let a Web 2.0 se rozjel naplno před více než deseti lety. Všechna tato média stále používají převážně vizuální jazyk tzv. fotografického realismu, který se nejvíce blíží – zásluhou programů k tomu zkonstruovaných aparátů (kamer a dalších technických zařízení) – tomu způsobu vidění, který jsme zvyklí považovat za přirozený. *„Optická konstrukce vyhovuje modelu lineární perspektivy, což je geometrická konstrukce, kterou si malířství přináší coby dědictví renesance, a fotografické zobrazování ji přejímá jako danost, jako úzus, kód převodu trojrozměrné reality do dvourozměrné podoby“*. (Láb, Turek, 2009, s. 69). Pro diváka, přesvědčeného, že vidí realitu, tak zcela mizí rám, který nejen otvírá vizuální pole, ale především je strukturuje konceptuálně. Obrazy, vytvořené aparáty, generované po vzoru

perspektivního renesančního systému, zpětně „programují“ i naše způsoby zvýznamňování světa, doslova konstruuji mapy významů, aniž bychom to považovali za věc umělou a pochybnou (Flusser, 1996).

Univerzálně rozšířenou konvenci vidění formovala především fotokamera, která zaznamenala masové rozšíření v 19. století. Fotografie, vytvořené technikou analogového záznamu, byly chápány jako „otisky reality“, fascinovaly svou shodou s referenty ve zdánlivě nezávislém objektovém světě. Téměř souběžně s ranou fotografickou tvorbou probíhaly experimenty se zobrazením pohybu a s pohyblivým obrazem jako takovým, v přímém vztahu k rozvoji vědy, techniky (film, chronofotografie, kineskop) a v kontextu nového Bergsonova uvažování o času a pohybu (Pomajzlová, 2012).

Vedle komerčních filmových produkcí pro zábavu se však ve filmu dvacátých let dvacátého století objevily také vlivy dobové umělecké avantgardy jak z oblasti vizuálního umění, tak z hudby a poezie, např. malířská abstrakce, futurismus, poetismus, fotogramy, kinetismus, konstruktivismus a výtvarné i designové experimenty Bauhausu (Kafková, 2014). Možnosti světla a pohybu a jejich propojení s barvou a zvukem do konfigurací multisenzorických kompozic byly chápány nejen jako možnosti zprostředkující nové obsahy, ale také jako potenciál ohromujícího estetického účinku s pedagogickým dopadem v oblasti kultivace či výuky smyslového vnímání. Ačkoliv se nové vizuální jazyky nerozšířily masově, stopy abstraktních filmových snímků, včetně animovaného filmu, experimentů s kinetickým uměním, s abstraktní pohybovou choreografií a expresivní hudbou potkáváme nyní nesmazatelně vepsané jak v současné komerční i nekomerční multimediální umělecké tvorbě, tak v produkci kulturního průmyslu.

Nerezonují snad následující slova Karla Teigehe z roku 1921 s našimi již běžnými zážitky z videomappingu či hudebních megakoncertů? *„Požadujeme elektrické, vědecké malířství!!! ...je maličkostí použít tyto vlny za pomoci vhodných transformátorů obrovských rozměrů pro barevná nebo hudební představení pod širým nebem... V noci se budou na naší obloze odehrávat obrovská světelná dramata, ve dne budou tyto transformátory přepnuté na zvukové vlny, které rozezvučí atmosféru!!“* (Pastyříková in Pomajzlová, 2012, s. 205). Technologie umožňovaly jen jednoduchá, přesto dobově fascinující řešení těchto vizí (např. stroje/nástroje na barevnou hudbu a kinetické aparáty generující pohyb), jejichž další rozvoj byl tragicky přerušen dvěma válečnými katastrofami. Vývoj výpočetní technologie od šedesátých let dvacátého století však bezprecedentně ovlivnil všechny složky sociokulturního profilu Západu. Na dopady digitalizace a s ní spojené komunikační exploze, včetně možnosti nových médií (resp. multimédií) jsme si museli počkat až do devadesátých let dvacátého století. Jak se skutečně žije v teigovských „světelných dramatech“ a „zvukových vlnách“, teď zakoušíme v každodenní realitě.



# Digitální obraz

Přestože radikální změna způsobu kódování technických obrazů výrazně změnila ontologické ukotvení obrazu a dispozitivu jeho percepce,<sup>4</sup> i obraz pořízený v binárním kódu, pokud splňuje vizuální konvence „re-prezentace“, tedy znovuzpřítomnění „reality“, je stále chápán jako pravdivý, aniž bychom si jako diváci povšimli, že my sami jsme součástí aparátu, který nám dává mediovanou realitu světa. Přestože jsme se v tomto virtuálním prostředí docela dobře zabydleli, denně přijímáme a také generujeme obrovské množství technických obrazů, stejně máme ve zvyku stále se ujišťovat, který obraz je „pravý“. Je to náš „vnitřní obraz“, nebo svět uložený v kódu o 1, v osobním archivu obrázků? Máme se tedy tázat, zda jsou „pravé“ také naše mentální reprezentace, odpoutané od „plochy, okna, rámu a centrální perspektivy, monomediality, přesně vymezených stylových etap, diskursu tradiční uměnovědy“ (Svatoňová, 2013, s. 343)? Tyto „odpoutané obrazy“ totiž způsobují zvláštní potíže, protože se chovají jako autonomní, neukotvené, nekontextové obrazy (Svatoňová, 2013, s. 271) a problematizují konceptualizaci obrazu obecně.

Zdá se, že otázka by z hlediska výtvarné pedagogiky měla znít jinak – můžeme mít několik modelů světa a operovat sémanticky mezi nimi, tedy obývat meziprostory, být aktivní přímo v rozhraní mezi člověkem a světem, tedy v interface komunikačních výměn významů, v němž se konstituuje porozumění? Zdá se, že taková východiska jsou pro oborovou teorii a didaktiku zajímavá. Reálné technologické možnosti pro digitální tvorbu obrazů, chápaných „jako neustálý záznam metamorfóz obrazu, nikoli jako způsob produkce“ (Svatoňová, 2013, s. 295), existují a nové jsou v softwarových laboratořích vyvíjeny. Jako by se však recyklovalo porozumění tvorby obrazu jako operace ve dvou oddělených doménách, tj. v rovině obsahu a formy (Fisher, 2015). „Nová média se obraz, který již definitivně opustil rám, znovu pokoušejí zarámovat a spoutat, a to zejména kompozičními pravidly, jež velmi často opakují modely dané racionální, renesanční myslí. Současná virtuální prostředí jsou tedy často opět svazována mřížkou perspektografu a snaží se o nápodobu existujícího prostoru či konkrétního historického momentu.“ (Svatoňová, 2013, s. 295). Požadavky na vytvoření multisenzorického, interaktivního prostředí, které by šlo za hranice fotorealismu a jehož součástí by byl i percepční dispozitiv umožňující divákovi tělesnou participaci v abstraktních nebo obrazově různorodých, překvapujících prostředích, jsou zatím naplněny jen sporadicky. Nebudou snad objevná a experimentální díla, z nichž některá zmiňujeme v následujícím textu, výzvou k radikální re-koncepci teorie obrazu a didaktických postupů také ve výtvarné výchově?

Předně bychom měli ve vztahu k obrazu zaujmout stanovisko, které nám dovolí vidět jej jako součást vizuální kultury, tedy v kontextu vizuálně nasyceného informačního prostředí, v němž se odehrávají výměny znaků a jejich

4 Dispozitiv je určitý, historicky proměnlivý mechanismus režimů viditelnosti, ve smyslu čitelnosti a tedy poznatelnosti: jde o propojení působnosti uspořádání architektonického prostoru s určitými strategiemi či technikami, podloženými určitými myšlenkovými koncepcemi. Percepčním dispozitivem (galerie, veřejného prostoru, pokoje, kina, technologie, editace atd.) rozumíme uspořádání, které determinuje a mění náš tělesný vztah k vnímanému artefaktu, následně i k vytvoření určitých soudů a přesvědčení, jež považujeme za vlastní, autentická.

významů. Půjde nám tedy především o kontext mediální produkce, na které se podílejí všichni, kdo mají přístup k technickému zařízení a internetové připojení. Podle teoretika médií Lva Manoviche je možno rekonceptualizovat pojem „obrazu-representace“ v několika nových modifikacích, z nichž si pro naši potřebu vybereme „obraz-interface“ a „representace-akce“.

Pojetí obrazu-rozhraní staví do opozice funkci obrazu reprezentujícího iluzivní fikční univerzum a funkci obrazu jako simulaci kontrolního panelu, který uživateli umožňuje pomocí ikon a nabídek menu kontrolovat počítač. Toto rozdělení odpovídá rozdílu mezi hloubkou a povrchem – mezi „*obrazovkou počítače jako okna do iluzivního prostoru a obrazovkou jako plochého kontrolního panelu*“ (Manovich, 2001, s. 17).

Druhé pojetí obrazu jako „representace-akce“ umožňuje chápat obraz jako rozdíl mezi pojetím technologie užívané k vytvoření iluzí (Manovich k nim řadí např. módu, realistickou malbu, diorámu, filmovou montáž, ale i vojenské maskování nástrah) a pojetím technologie užitou k vytvoření obrazů-nástrojů, které umožňují uživateli manipulovat realitou prostřednictvím reprezentací (např. mapy, architektonické výkresy, rentgenové snímky, tele-prezence).

Uvážíme-li navíc pojetí interface jako neviditelné, kulturně podmíněné percepční struktury, která funguje jako přímé propojení technologického zařízení, těla a mysli jeho uživatele (Rodowick, 2001), pak se ocitáme autenticky v centru vnímání a prožívání prostředí, času a prostoru, které vůbec nemusíme vnímat jako umělé či konstruované. Jako pedagogové pak stojíme před zcela novým úkolem: jak nově modelovat didaktické obsahy či navrhnout zadávání úloh, když dosavadní koncepty „přirozeného světa“, „identity“ jakožto sebetotožnosti nebo „místa“ jako průsečíku času a prostoru se rozpouštějí v hypertextech internetových sítí? Čisté, autonomní obrazy, jak je hledali modernisté, existují nyní pouze v „nečistých“, smíšených režimech současné mediální kultury (Pisters, 2011).

## Digitální umění

Stále zdokonalovaná digitální média jsou těsně spojena s vizuální kulturou a jejími populárními produkty. Uspokojování nároků aktérů (konzumentů i producentů) vizuální kultury a její manipulace s obrazem se kryjí s návratem k tradičním strategiím spektaklu, které nacházíme již v devatenáctém století, jako jsou např. atrakce, show, vnoření, údiv, ohromení, vzrušení, iluze, fikce, napodobenina, ale k nim se také přidávají nové koncepty digitální estetiky, například „*plochy – nehierarchický hypertext, náhodný přístup k prezentovaným datům (random access), brikoláž, surface play, serendipity (šťastný nález), hry s identitou a subjektivitou (avataři)*“, ve filmu pak *digitálně vytvořené bytosti zastupující skutečné herce (synthespiáni), speciální efekty nebo animované digitální filmy s dokonalou, hyperrealistickou a iluzivní fikcí, vyžadující speciální brýle, umožňující prožívání narace ve virtuálním 3D prostoru*“ (Kůst in Filipová, Rampley, 2007, s. 117–121). Zdálo by se, že v banalitě povrchní podívané se těžko najde artefakt, který by uživatele s tvůrčím nárokem na „diváckou“ participaci zaujal. Ale v kyberprostorech digitální tvorby se jako

„červotoči“ pohybují tvůrci, kteří se vyznačují velkou mírou inovativnosti, neřkuli originality a kritického, hravého náhledu na možnosti digitálního média a jeho symbiózy s člověkem. Může být současná digitální umělecká tvorba být inspirací i pro školní výukové programy? Mohli by produkci málo vizuálně atraktivních a málo propracovaných e-learningových modulů a kursů obohatit i učitelé výtvarné výchovy, kdyby byli přizváni do pracovních týmů? Jsme přesvědčeni, že ano.

## Software art a net art

Pro přehlednost rozdělíme inspirativní digitální tvorbu, kterou chceme představit, do dvou základních skupin. V první budou artefakty, které vznikly jako computer aided, tedy počítačově podporované obrazy. Předcházela jim specifická odrůda počítačové grafiky vznikající v šedesátých letech dvacátého století. Jsou to dvojrozměrné tisky, které na první pohled zaujmou zvláštním vizuálním jazykem, definovaným jednak algoritmem nebo celým programem, který si tvůrci většinou sami píšou, a jednak možnostmi počítačového zpracování tisku a možnostmi provedení na specifických inkoustových tiskárnách, zapisovačích (plotters). Artefakty software artu, vzniklé jako výsledek programu, který autorsky zpracoval umělec, jsou velice ceněny a jsou vystavovány v specializovaných galeriích a sbírkách. Co autory tak fascinuje na tvůrčím procesu, proč neprovádějí kresbu z ruky? „*To me, the generative and algorithmic design processes are especially interesting: you design (invent) a system of rules and then implement it,*“ vysvětluje Hans Dehlinger, jeden z uznávaných tvůrců. Jak si zadává úlohu? „*For example: With the help of a program, draw an abstract prototype on the topic ‘tree with a billowing crown within a square.’ Use only polygons.*“ (...) „*From a technical standpoint, the whole thing is ridiculous; from an artistic standpoint, it is very interesting, though. Sometimes, when you’re right there, walking the borderline, you make extraordinary observations, ask crazy questions, and conceive experiments which lead to totally unexpected results.*“ (Dehlinger in Lieser, 2009, s. 70–73). Pro další velkou skupinu umělců je hlavním konceptuálním dílem vývoj a realizace originálního softwaru. Příkladem je například nekomerční program Processing, který byl vyvinut komunitou umělců a programátorů, je volně stažitelný: „*Maybe it is a sort of neo-Baroque: Technology serving sensual pleasures*“ (Whitelaw in Lieser, 2009, s. 176–177).

Net art je už podle názvu spojen s generováním artefaktů přímo z prostředí internetu a pro prostředí internetu. Jedním ze zajímavých artefaktů, umístěných na netu, je anonymní projekt *mouchette.org*, který funguje od roku 1996. Mouchette’s network představuje zdánlivě nevinnou website pro dívky, ale když si přečteme prohlášení dívky Mušky „*I committed a suicide when I was 13*“,<sup>5</sup> uvědomíme si přímou referenci na Bressonův film z roku 1967.

5 Není divu, že tato interaktivní website sladkého i temného vizuálního stylu s emotivními detaily má řadu fanoušků, kteří jsou primárně přitahováni tématy smrti, násilí, sexu, hry s emocemi a s kyber-identitami. Uživatel, obeznámený s literárním žánrem coming-of-age story (Bildungsroman) a s jeho filmovými variantami, objeví další rovinu hry, jíž jsou například odkazy na určitá díla ve vzkazech a „dárčích“ ostatních uživatelů a možnosti vkládat vlastní zašifrované významy. Některé kontroverzní části website jsou již →

Těžko se nám opouštějí stránky, které nás vítají tichým zaúpěním – snad trpícího dítěte. Nebo mladé dívky v extázi? Slibují, že se dozvíme víc o životě filmové postavy – nebo o životě skutečné dívky? Stránky mají účinnou a sugestivní grafiku, růžové květy tvoří pozadí pro poletující mušku, jež reaguje na dotek kurzoru a otvírá interaktivní prostor dalších vrstev hypertextu. Stránka pracuje se zvědavostí, s návštěvníkovou empatií a schopností identifikovat se s postavou, která na sebe bere různé podoby. Tyto stránky splňují několik základních vlastností digitálního uměleckého produktu, k nimž patří digitalita, interaktivita, hypertextualita, disperze a virtualita (Lister, 2009). Tyto koncepty znamenají nejen změnu struktury a funkce díla, ale také zásadní změnu pojetí diváka či uživatele, který se stává autorem, může do díla zasahovat, jeho segmenty libovolně propojovat a sdílet či komunikovat je s ostatními uživateli – autory, a to v efemérním, virtuálním prostoru díla samotného. Rovněž je narušena představa originality a inovace díla, což jsou položky, odvozené z modernistického pojetí umění a tvorby, na něž výtvarná výchova dosud tradičně spoléhá.

## Digitální a elektronická média ve školní výtvarné výchově

V souladu s předchozími úvahami o ontologické pozici obrazů můžeme tvrdit, že nabídka jejich snadného získávání a manipulace s nimi je pro žáky osvobozující a snáze jim otevírá cestu k pochopení tvůrčích postupů především moderního a současného umění. Stejně hlasitě však můžeme prohlašovat, že tato cesta vede jen k povrchnímu setkání (surface play), že podstatná je i fyzická zkušenost s tvorbou a materiálem, že digitální obrazy jsou z principu jen slabým odrazem skutečného světa. V praxi výtvarné výchovy snadno najdeme nezvratné důkazy pro obě stanoviska, bohužel jen zřídka v relevantním vzájemném vztahu. Období, kdy mezi zastánci a odpůrci elektronických médií ve výtvarné výchově panovaly nesmiřitelné boje, již pominulo, a oborová teorie se zhruba od přelomu století zabývá také výzkumem vlivu elektronických médií na charakter žákovské tvorby (Blythe-Lord, 1995; Vančát, 1996; Worrall, 2003; Patton, 2014).

## Vlastní zkušenost: dvě základní polohy

V roce 2008 se autorky tohoto textu zúčastnily aktivit ve školní výuce výtvarné výchovy, které vyžadovaly propojení digitálního média a zpracování témat identity, komunikace, tvorby, poznávání a učení. Zkušenosti ze školního prostředí, které v článku uplatňujeme, opíráme o dva výzkumně-pedagogické projekty mezinárodního charakteru: *Images and Identity* ([www.image-identity.eu](http://www.image-identity.eu)), *Creative connections* ([www.creativeconnexions.eu](http://www.creativeconnexions.eu)),

→ zablokovány, například *My tongue in Tokyo*, a zdá se, že byla odhalena i pravá identita autora Mouchette.org.

a o současné aktivity našich kolegů ve školách a posluchačů na pravidelných praxích. V centru naší pozornosti je současné výtvarné umění, jeho šíření v kyberprostoru a možnosti, které nabízí: rizomatické – nelineární navrhování sémiotických domén výuky, interdisciplinární a kontextové uvažování, klastrové a fragmentární přístupy k tvorbě, kritické metaanalýzy média, které používáme, a vývoj jiných teoretických rámců v programech učitelské přípravy, a to vzhledem k potřebám emancipace vzdělávaných.

Pokud přemýšlíme o úloze a využití digitálních technologií ve výuce výtvarné výchovy a v nejbližší školní realitě, která s touto výukou souvisí, vidíme dvě základní polohy. Na jedné straně je zařazení elektronických médií mezi běžně používané tvůrčí a pracovní postupy, na straně druhé je rozšíření prostoru učebny o nekonečný a nepřehledný prostor internetu. Obohacením výtvarných činností o možnost využívat elektronická média vyučující nabídne prostor těm žákům, již se o ně zajímají, a zároveň trochu pobídne ty, kteří si od nich z různých důvodů udržují odstup. Výsledkem může být obohacení nabídky činností, přiblížení práce ve výtvarné výchově světu, který žáky běžně obklopuje, otevření nových témat, rozvíjení dovedností v oblasti výpočetní techniky. Nebo také stírání rozdílů mezi výtvarnou výchovou a ICT, redukce výrazových prostředků a obsahů, s nimiž pracujeme, nuda z opakování stále stejné situace, nenaplnění žákovských představ a očekávání v oblasti možností, které výtvarná výchova přináší.

V rámci tohoto prvního modelu práce s digitálním záznamem a elektronickými médii sice nemá vyučující situaci v rukou do té míry jako při klasických výtvarných činnostech, ale stále je tím, kdo práci žáků určuje, řídí a hodnotí. Využíváme s žáky pohodlí snadného pořízení záznamu statického i pohyblivého obrazu, jeho okamžité prezentace, ale i ukládání, archivování a dalšího zpracování, významnou roli nově získává fáze postprodukce. Postprodukci myslíme standardní zpracování „hrubého“ vizuálního materiálu (raw material) ve formě běžných výstupů z hodin výtvarné výchovy (originální i skenované výtvarné práce, fotografie jako dokumentace i jako výsledná díla, videozáznamy, texty, zvukové nahrávky, digitální archivy snímků stažených z internetu, skenovaných z časopisů, z rodinných archivů atd.) Dobrým příkladem je website evropského projektu *Images & Identity*, konkrétně obrazová banka (Artist's Images, Children's Images, Movies) nebo zpracování tématu *Human Situation*, tamtéž (Kitzbergerová, Fulková, 2015).

Práce s digitálním obrazem a s počítačovými programy nabízí tvůrčí postupy, které v klasické vyučovací hodině mohou být těžko realizovatelné a ne vždy se je podaří zdárně dokončit: kombinace obrazů či jejich částí v kolážích a montážích, multiplikace, variace barev, tvarů, velikosti a dalších vlastností obrazu či jeho částí. Ve školách běžnou se již stala i tvorba animací, ať s využitím speciálních programů či prostým řazením statických snímků metodou stop-motion. S ohledem na specifiku software artu a výše popsané postupy manipulací s obrazy by bylo ideální vytvořit ve škole tvůrčí týmy z učitelů (a žáků) výtvarné výchovy a výpočetní techniky (ICT). Realita je však taková, že tyto specializace těžko nacházejí společnou řeč; v závislosti na tradičním dělení oborů na humanitní a technické jsou totiž oba předměty většinou chápány jako protikladné a nespojité.



Jakousi mezipolohou je situace, kdy prostředí internetu je další platformou pro prezentaci naší práce, která se ale sama odehrává a své výsledky přináší v klasických podmínkách. Na web nebo na Facebook potom „vyvěsíme“ žákovské práce jako na nástěnku a doplníme je odbornými didaktickými reflexemi a metodickými materiály. Po zkušenostech ze dvou mezinárodních projektů můžeme konstatovat, že tato podoba elektronické spolupráce má výrazně a zřejmě nenapravitelně učitelský charakter. Web jako úložiště, jako zásobárna nápadů, jako místo, k němuž lze odkázat v oficiálním dokumentu projektu nebo přímo jako oficiální dokument sám – to všechno se daří a příkladem jsou dva webové portály výše zmíněných projektů KVV, *Images & Identity* a pokračující projekt s komunikativními funkcemi *Creative Connections*.

Nebudeme si stěžovat, že ukládané soubory je nutno datově „očesat“, takže vlastně už nikdy nedohledáme jejich původní podobu – rozpixelované obrázky a videa jsou přece obvyklým webovým produktem, na jehož typické vlastnosti jsme si dávno zvykli. Co se ale – aspoň pokud víme – příliš nepodařilo, je učinit tyto oficiální weby a další příbuzné platformy skutečně atraktivními pro žáky. Přestože se primárně počítalo se zapojením žáků do komunikace, žáci se necítí být autonomními tvůrci obsahu webu. S nabízenými tématy se vyrovnali vlastní výtvarnou tvorbou již před fází postprodukce a použití webového blogu jako komunikační platformy považovali jen za další školní úkol.

Kromě pohybu v přehledných a ovladatelných kanálech plánovaného projektu „školního“ webu však naši žáci udržují ještě jiné kontakty, které nám zůstávají většinou utajeny a uzavřeny a k nimž se dostáváme pouze na výslovné pozvání, které je projevem důvěry. Vlastní blogy a sociální sítě provozované mimo školu jsou příliš velkou konkurencí projektu, jehož téma přináší učitel. Můžeme mít různá podezření, jedno však platí téměř s jistotou – to, co my učitelé ve výtvarné výchově zkoumáme, na čem stavíme a čeho si vážíme, má se světem našich žáků styčné plochy v místech, která my dospělí vidíme z jiných úhlů. Je těžké najít společné stanovisko a přimět žáky k autentické komunikaci právě v místech, která považujeme za klíčová. Využití informačních technologií a jejich specifík, zmiňovaných v úvodních částech tohoto textu, ke skutečně plnohodnotné výtvarně-umělecké výpovědi je obtížné – možná pro zdánlivou snadnost ovládání i obtížnější než práce s klasickými „fyzickými“ materiály.

Poněkud živější potenciál než webová stránka má využití Facebooku jako platformy pro sdílení výukových situací a jejich výsledků. Je ale asi příznačné, že tato sociální síť v současnosti ztrácí své výsadní postavení a žáci ji využívají ke komunikaci na školní témata s netajenou shovívavostí vůči vyučujícím, kteří se sice snaží, ale prostě nejsou „in“ (viz příspěvek Karolíny Šrámkové v tomto čísle).

## Na netu

Druhou polohou zapojení elektronických technologií a médií do výuky i do běžného života je pohyb „na síti“. Tento pohyb je obousměrný – jakmile

překročíme rozhraní internetu, stáváme se současně uživateli i „materiálem“ k využití. Naše stopa je dohledatelná a platí bezezbytku: „*Co jsi z úst vypustil, ani párem koní nedostaneš zpět.*“ Cos na internet vložil, nevymažeš, vždy zůstane stopa. Problémy s neodstranitelnými stopami našeho soukromí a internetového voyeurismu jsou nyní řešeny v oblasti základních lidských práv. Pojem soukromí je znovu promýšlen a právně definován a právo „být zapomenut“ se stalo nedávno zásadním tématem celosvětových debat (Newman, 2015; Acquisti, Brandimarte, Loewenstein, 2015).

Hranice mezi oběma polohami je přitom téměř neznatelná. Společně s žáky využíváme sociální sítě, zakládáme a vedeme blogy, podílíme se na sdílení různých úložišť. Dnes už většina projektů a soutěží (a platí to i pro přijímací řízení škol) shromažďuje zaslané práce v elektronické podobě. Známe obsáhlé archivy analogových fotografických snímků, které byly vytvářeny a využívány po celé 20. století. Po nástupu digitálního kódu se produkce obrazů mnohonásobila a změnila v obrovské objemy vizuální informace shromažďované, uchovávané a operované iCloudy nebo jinými operačními systémy. Práce s vizuálním archivem – třídění, tagování, editace, seskupování objektů do nových a proměnlivých kontextových celků, grupování, vytváření nových asambláží a různé taxonomie jak v množinách objektů, tak v množinách používaných třídících kategorií je tedy kulturní praxí starou již více než sto let. Jen si musíme stále uvědomovat, že hlubina úložiště nás uvítá vždy novou situací. Zatímco při hledání v klasickém archivu můžeme podlehnout iluzi, že kniha a informace, kterou jsme našli, je totožná s tou, kterou jsme si prohlíželi včera, internet nám přeskupováním podnětů sám dává najevo, že nové hledání přináší vždy nové objevy.

## **I+I, Images and Identity: Improving Citizenship Education through Digital Art**

[www.image-identity.eu](http://www.image-identity.eu)

V předchozích úvahách jsme se zmínili o didaktických souvislostech práce s digitálním obrazem v rámci pedagogicko-výzkumného projektu *Images & Identity: Improving Citizenship through Digital Art*. Za cíl si kladl rozvíjet výchovu k občanství prostřednictvím komunikace při vnímání a vytváření digitálních vizuálních děl. Pro český výzkumný tým přinesl projekt několik zajímavých a kontroverzních poznatků. Základní texty o projektu jsou publikovány v monografii s podtitulem *Educating Citizenship through Visual Arts* (Mason, Buschkuehle, 2013). Změna v podtitulu částečně reflektuje pedagogickou realitu, s kterou se členové týmu z pěti evropských zemí setkali ve školním terénu.

Některé kritické postřehy se zde pokusíme znovu zformulovat. Díla v obrazové bance nebyla digitální, ale digitalizovaná, což mělo do značné míry vliv na průběh projektu a na jeho hodnocení zúčastněnými žáky v českém prostředí. Digitální díla, autenticky vytvořená a existující pouze v elektronické podobě, vytvářeli teprve žáci. Kontakt s uměleckým dílem v elektronické podobě považovali někteří žáci za pouhou náhražku autentického setkání

s originálem v jeho galerijním kontextu. Na jedné z pražských škol si dokonce žáci sami zvolili klasická média (modelování, kresbu, malbu, koláž) a v průběhu práce využívali výhody digitalizace jen při jejich zpracování, prezentacích a digitální animaci (Kitzbergerová, 2013).

Při práci na dílčích projektech se potvrdilo, že jedním z hlavních přínosů práce s digitálními médii je jejich pohotovost k použití, možnost okamžité zpětné vazby při významově a obsahově poměrně náročných úkolech, například při sledování proměny vlastní snímané tváře (Hajdušková in Mason, Buschkuehle, 2013) od pubertální grimasy k oduševnělému individuálnímu výrazu, v souvislosti s Warholovými experimentálními filmy a screen-testy. Vzápětí po natočení videa mají žáci ještě v dobré paměti vlastní prožitek při natáčení a mohou jej snadno porovnat s prožitkem diváckým. Zároveň zakoušejí účinek tzv. filmového konceptu „pohledu“ a kritickou reflexi moci filmového aparátu, v střídání pozice „před kamerou a za kamerou“. Snadnost pořízení záznamu pak otevřela cestu k závažné osobní výpovědi i žákům pražského víceletého gymnázia (Proksová Fišerová, 2013) v oblasti animovaných vizuálních metafor, personifikací a metonymií. Můžeme snad zobecnit poznatek, že v situaci, kdy dochází ke střetu konceptu výpovědi žáka s jeho schopností formulovat ji v tradičním médiu, může být digitální záznam vhodným východiskem. Musíme ale počítat i s tím, že médium může být do značné míry „samonosné“ (ve smyslu McLuhanova prohlášení, že „medium is a message“) a že „message“ (poselství) se v něm mohou objevovat i bez autorovy intence, prostě jako „serendipity“ (neočekávaný nález), generované médiem samotným. Tuto vlastnost mají i klasická vizuální média, jen bývá obtížnější dostat se v jejich zvládnutí tak daleko, abychom ji objevili. U digitálních médií pak bývá obtížné tuto vlastnost v pravou chvíli rozpoznat (není jednoznačné, v čem je rozdíl) a pracovat s ní záměrně. Pro výtvarné pedagogy je tedy stěžejní a nezbytnou podmínkou práce s digitálními modely vypracovat strukturu LCMS, tedy Learning Content Management System. Máme tím na mysli prostředí, které umožňuje skladowat, shromažďovat a poskytovat personalizovaný výukový obsah ve formě výukových objektů a systémů. LCMS může obsahovat LOR (learning object repository), sloužící jako databáze pro uskladňování a management výukového obsahu, AAA (automated authoring application), která vytváří znovu použitelné výukové materiály za použití strukturovaných scénářů a příprav na hodinu, DDI (dynamic delivery interface), který poskytuje výukové materiály založené na profilu žáka, předběžném testování a uživatelských požadavcích, AA (administrative application), která obstarává klasifikaci, hodnotící zprávy, výsledky kurzů a další materiály žáků (Davies, Forrest, Worrall, 1995).

## C+C, Creative Connections

[www.creativeconnexions.eu](http://www.creativeconnexions.eu)

Projekt *Creative Connections* ideově a do značné míry i personálně a institucionálně navazoval na projekt *I+I*. Využil osvědčený koncept obrazové banky, která se opět stala zdrojem motivací pro školní nebo třídní výtvarné projekty.



Oslovení umělci ze všech zúčastněných zemí poskytli svá díla pro motivaci žáků a vyučujících, a ti si z nich vybírali. Na rozdíl od předchozího projektu banka fungovala na základě nově vytvořené taxonomie obrazů, které byly empiricky tříděny do kategorií podle předpokládaných kulturních distinkcí ve způsobu kódování a dekodování obsahu (Kafková, 2014; Grendelová, 2014). Potvrdila se zkušenost z předchozího projektu: zatímco oborové kontexty jsou poměrně snadno sdělitelné a přenosné přes jakékoli hranice, s kontexty kulturními, ale především sociálními a politickými, lze v tomto rozsahu pracovat pouze za cenu jejich redukce, „ořezání“ charakteristik na formát projektu. Můžeme i v těchto nutných krocích vidět jistou paralelu k užívání projektového webu – každé prostředí si nevyhnutelně žádá svůj jazyk a svá pravidla užívání.

Pro českou účast bylo obohacením, že se podařilo zapojit i mimopražské školy různých stupňů a z různého prostředí. Projekt *Creative Connections* vycházel z představy průběžné komunikace po síti, a to jak mezi vyučujícími, tak i mezi žáky. Součástí práce měla být vzájemná komunikace žáků partnerských škol prostřednictvím projektového blogu. Zde se ale ukázalo, že komunikace po síti je přes dostupnost technických prostředků mnohem složitější než komunikace osobní a stejně jako ona je ovlivněna řadou podmínek. Překážkou se ukázaly být jak nedostatky v jazykovém vybavení žáků (komunikačním jazykem byla angličtina a původní představy vedoucích projektu o možnosti využívání Google překladače vzaly zrovna při prvních pokusech), ale i v jejich odlišném sociálním a kulturním zázemí. Roli zde hrála i předpokládaná a nabízená témata blogové komunikace, která se zřejmě příliš neblížila tématům, o nich žáci spontánně blogují. Projektový blog byl v provozu tehdy, pokud se vyučujícím podařilo šťastně formulovat úkol tvorby textových komentářů k výtvarným dílům dětí z partnerských škol. Už samotné komentování vizuálních produktů znamená vlastně zvládnout „překlad“ z jednoho znakového systému do druhého a je potřeba ho ve výtvarné výchově cíleně rozvíjet, včetně funkčního slovníku (Fulková, 2008). Google Translate je nástroj, který pracuje na principu statistického strojového překladu. Jeho omezení jsou známá – hlavně v oblasti porozumění širšímu obsahu sdělení v cizím jazyce a v oblasti tvorby kontextu a mimoverbálních a emočních složek sdělení. Jeho lpění na doslovném překladu jednotlivých slov bez zřetele k tvarosloví češtiny inspirovalo sice české pedagožky k tvorbě dadaistických, nonsensových, hravých, bezkontextových poetismů, ale pro děti to byla další překážka ve vytváření komentářů k obrazům. Kulturní postprodukce ve smyslu Bourriaudovy teorie přeznačování a apropriací původních významů nebyla touto cestou uskutečnitelná (Bourriaud, 2004).

Nabídka internetové komunikace mezi školami a žáky tak sice nesplnila původní očekávání, přesto – či možná proto – se pro nás stala zdrojem nových informací o vztazích mezi komunikací a jejími prostředky, formami a obsahy.

# Postinternetové umění

[www.artspace.com/magazine/interviews\\_features/post\\_internet\\_art](http://www.artspace.com/magazine/interviews_features/post_internet_art)  
[azlarm.cz/2014/06/o-postinternetovem-umeni/](http://azlarm.cz/2014/06/o-postinternetovem-umeni/)  
[vimeo.com/64703899](https://vimeo.com/64703899)

Od doby, kdy elektronická média teprve vstupovala do umění a pro jejich ovládání byla nutná speciální příprava, i od doby, kdy pro umělecké vstupy na internet bylo třeba umět alespoň základy programování, se situace změnila. Sice můžeme žasnout nad umnými animovanými kompozicemi software artu, ale k tomu, abychom tvořivě a originálně vstupovali do prostředí internetu, nepotřebujeme být programátory, počítačovými odborníky, ostatně ani umělci. Umělec, stejně jako kterýkoli jiný uživatel internetu, může být v roli běžného uživatele stejně jako aktivního vyzyvatele, ale nakonec i pasivní oběti prostředí. Internetové umění devadesátých let poskytlo umělcům nové, nekonečné pole působnosti, což bylo vyváženo tím, že je do značné míry zbavilo možnosti dále na osud svého díla dohlížet a ovlivňovat jej. V současné době hovoříme o umění postinternetovém, které dovádí do důsledků naši novou kulturní roli nomáda a sběrače, jenž prochází nekonečným světem podnětů a prostřednictvím výběru z jejich nabídky sám sebe definuje. V době postinternetové umělci nevkládají do sítě nové soubory, ale vytvářejí je z těch, které už sítí putují. Sbírají obrazy, animace, filmy, a spojují je do koláží a asambláží, které se už samotným faktem svého vzniku stávají komentáři: „*Nikoli už z věcí každodenního života, ale z věcí vytvářejících naši kulturu.*“ (Bourriaud, 2004, s. 87) Umělec, stejně jako kterýkoli divák, může být lačným konzumentem, vybíravým labužníkem, kritikem obeznámeným se všemi finesami zjevné i skryté manipulace. Lze být také jen hravým účastníkem čilého provozu, vybírat a sbírat podle klíčů známých jen nám samotným (Dvořáková, 2016).

Učitel, který by se pustil se svými žáky do světa postinternetového umění, by však pravděpodobně, kromě obvyklých potíží s ovládáním techniky, narazil především na – běžným účastníkem internetového provozu vlastně již neuvědomovanou – složitost celého procesu, v němž kdekoliv se může některý z jeho žáků setkat s demotivující překážkou. Zdá se totiž, že hranice mezi tvůrcem a konzumentem je v digitálním světě ve skutečnosti volně prostupná jen zdánlivě a že i odhodlaný a pro téma zaujatý učitel musí počítat s tím, že vyvažování nezájmu či neúspěchu žáků, motivace ke komunikaci na síti, postprodukce vytvořených žákovských prací a další přídatné, ale nezbytné činnosti budou klást významné a neodbytné nároky na jeho čas. Zásadní podmínkou pro úspěšný pedagogický vstup do této oblasti je pak orientovanost nejen v možnostech současné techniky, ale především v současném umění a vizuální kultuře, včetně jejich teoretického zázemí. „Nevinné oko“ v jakémkoli smyslu je jako vybava pro vstup do této oblasti zcela nedostačující (Dvořáková, 2016).

## Školní realita

Vyvstává tedy otázka, zda a jak jsme dále schopni pracovat s digitálním obrazem a elektronickými médii ve výtvarné výchově. Dovedeme využít většinu jejich výhod a zároveň eliminovat nebo alespoň označit jejich nevýhody?

V oborovém kontextu jsme si zvykli hovořit a uvažovat o využití elektronických médií jako o „hotové věci“, u níž jenom doladujeme vztahy mezi cíli a prostředky a hledáme optimální zařazení do učebních plánů. Je dobré mít na paměti, že realita v českých školách je velmi různorodá. Vedle škol, které jsou stoprocentně „in“ ve využití multimediální komunikace s rodiči i žáky a elektronických médií ve výuce, včetně velkoryse pojaté mediální výchovy, najdeme školská zařízení, kde se pedagogický sbor střídá u jediného fungujícího počítače s tiskárnou a dataprojektor je umístěn v aule či školní klubovně jako typické sváteční či volnočasové vybavení. Jsou školy a vyučující, přijímající složitost současného světa jako výzvu pro obě strany katedry, ale také školy, které záměrně nechávají složitý svět za svými dveřmi v představě, že tradiční vzdělávání vybaví jejich žáky tajuplnou silou, s níž zvládnou všechny budoucí nástrahy. Znovu tedy vyvstává otázka, jak jsme schopni pracovat se složitostí obrazu bez rámu, který je současně světem i zprávou o něm. Připomínáme, že výtvarná výchova je jediný obor a školní předmět, který se obrazy a jejich významy programově zabývá.

**Tento text je přípravnou studií pro zpracování tématu vizuální gramotnosti, podporované výzkumným programem Univerzity Karlovy Progres Q17.**

## Literatura

- Acquisti, A., Brandimarte, L. & Loewenstein, G. (2015). Privacy and human behavior in the age of information. Pp. 509–514. *Science, special issue: The End of Privacy*. Vol. 347, Issue 6221, January 2015.
- Addison, N. (1999). Who's afraid of signs and significations? Defending semiotics in the secondary art and design curriculum. *Journal of Art & Design Education*, Vol. 18, No. 1. Pp. 33–41.
- Aguirre, I. (2004). Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education. In: *International Journal of Art & Design Education*, 23: 3. Pp. 256–269.
- Blythe-Lord, R. (1995). Multimediální design a jeho předpoklady pro výtvarnou výchovu. In *Uvidět čtvrtý rozměr, sborník symposia InSEA 1995*. Praha: Česká sekce InSEA. S. 58–64.
- Bourriaud, N. (2002, reprint 2004). *Postproduction: Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World*, translated by J Herman, Lukas & Sternberg, New York.
- Davies, T., Forrest, E., & Worrall, P. (2003). *A Critical Context: Art and Design Education on the Edge*. Birmingham: Cascade, School of Art and Design Education University of Central England, 2003.
- Dikovitskaja, M. (2006). *Visual Culture. The Study of the Visual after the Cultural Turn*. Cambridge, The MIT Press.
- Darley, A. (2000). *Visual Digital Culture: Surface Play and Spectacle in New Media Genres*. London and NY: Routledge.
- Debord, G. (2007). *Společnost spektaklu*. :intu.
- Deplan, S. (2017). *Life as Art as Attitude*. Retrospektivní katalog. Grenoble.
- Duncum, P. (2001). Visual Culture: Development, Definition and Directions for Art Education. *Studies in Art Education*, 42, No. 2. Pp. 101–112.
- Dvořáková, N. (2016). *Současné umění ve škole – doba post internetu*. (Diplomová práce). Dostupné z [https://is.cuni.cz/studium/dipl\\_uc/](https://is.cuni.cz/studium/dipl_uc/)
- Fisher, S. (2015). Virtual Environments. <http://www.w2vr.com/archives/Fisher/Environment.html>. (Accessed 27. 7. 2017)
- Flusser, V. (1996). Moc obrazu. *Výtvarné umění* 3–4/96. S. 131.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání / (Discourses of Art and Education)*. Praha/Jinočany: Nakladatelství H&H.
- Fulková, M., Tipton, T. (2008). A (Con)text for New Discourse as Semiotic Praxis. *The International Journal of Art and Design Education*, 27, No. 1. Pp. 27–42.
- Fulková, M., Tipton, T. (2013). Zde Jsem. Here I Am. In Mason, R., Buschkuehle, C.P. (Eds.) *Images & Identity. Educating Citizenship through Visual Arts*. Bristol, Chicago: Intellect.
- Gombrich, E. H. (1985). *Umění a iluze. Studie o psychologii obrazového znázorňování*. Praha: Odeon.
- Grendelová, E. (2014). *Fragmenty narácie v komikse (Fenomén komiksu vo výtvarnej výchove)*. Disertační doktorská práce, Praha: PedF UK, 2014.

- Hernández, F. (2008). From Visual Literacy to Visual Culture, Critical Understanding. In Horáček, R.; Zálešák, J. *Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Symposium České sekce InSEA, Brno, 2008. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, svazek 222, řada estetickovýchovná č. 7. Brno: MUNI. S. 110–122.
- Horáček, R. et al. (1994). *V dialogu s uměním*. Brno: MUNI.
- Horáček, R., Zálešák, J. (eds.) (2007). *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy university, svazek č. 101. Brno: Masarykova universita, Katedra výtvarné výchovy. S. 177–181.
- Kafková, H. (2012). Reflexe Hegelovy estetiky v klasické umělecké moderně. In: Pelcová, N., Hogenová, A. (Eds.). *Smysl, cíl a účel ve výchově, umění a sportu*. UK Praha, 2012. S. 172–178.
- Kafková, H. (2014). Rozvoj možností výtvarné výchovy v integraci s cizím jazykem. Disertační práce. Praha: PedF UK. S. 30–36.
- Kesner, L. (Ed.). (1997). *Vizuální teorie*. Přeložila Lucie Vidmarová. Jinočany: H&H.
- Kitzbergerová, L., Fulková, M. (2015). Human Situation. In Lesson Plans+. [www.image-identity.eu](http://www.image-identity.eu) Dostupné 24. 7. 2017.
- Kitzbergerová, L. (2013). Human situation. Edukační model. In Fulková, M., Tipton, T.: *Zde jsem. Here I am*. In Mason, R., Buschkuehle, C. P. (Eds.). (2013). *Images & Identity. Educating Citizenship through Visual Arts*. Bristol, Chicago: Intellect.
- Kůst, F. (2007). Estetická role nových médií. In Filipová, M., Rampley, M. *Možnosti vizuálních studií*.
- Láb, F., Turek, P. (2009). *Fotografie po fotografii*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. S. 69.
- Lieser, W. (2009). *Digital Art*. Tandem Verlag GmbH.
- Lister, M. et al. (2009). *New media: a critical introduction*. London: Routledge.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge, The MIT Press.
- Manovich, L.: *Data stream, database, timeline: the forms of social media*. Part 1. <http://lab.softwarestudies.com/2012/10/data-stream-database-timeline-new.html>. Posted by Lev Manovich on Saturday, October 27, 2012. Dostupné 24. 7. 2017.
- Manovich, L. Future Fictions. Frieze, 2013. <https://frieze.com/article/future-fictions>. Dostupné 24. 7. 2017.
- Marner, A., Örtengren, H. (2014). Education through Digital Art about Art. *International Journal of Education through Art*. Vol. 10. no 1, 2014, Pp. 41–54.
- Mason, R., Buschkuehle, C.P. (Eds.). (2013). *Images & Identity. Educating Citizenship through Visual Arts*. Bristol, Chicago: Intellect.
- McLuhan, M. (1991). *Jak rozumět médiím*. Přeložil Miloš Calda. Praha: Odeon.
- Newman, A. L. (2015). What the „right to be forgotten“ means for privacy in a digital age. Pp. 507–508. *Science, special issue: The End of Privacy*. Vol. 347, Issue 6221, January 2015.
- Palouš, R. (2000). *Světověk a časování*. Praha: Vyšehrad.

- Pastyřiková, L. (2012). Obrazy v pohybu. S. 199–234. In Pomajzlová, A. (Ed.). (2012). *Rytmy+pohyb+světlo. Impulsy futurismu v českém umění*. Praha: Arbor vitae, Plzeň: Západočeská galerie v Plzni.
- Patočka, J. (1992). *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Československý spisovatel.
- Pisters, P. (2011). Flashforward: The Future is Now. In Deleuzian Futures. Deleuze Studies Vol. 5: 2011. Supplement: 98–115. Edinburgh: University Press.
- Pomajzlová, A. (Ed.) *Rytmy+pohyb+světlo. Impulsy futurismu v českém umění*. Praha: Arbor vitae, Plzeň: Západočeská galerie v Plzni, 2012.
- Proková Fišerová, Z. (2013). Metamorphosis. Edukační model. In Fulková, M., Tipton, T.: Zde jsem. Here I am. In Mason, R., Buschmuehle, C.P. (Eds.). (2013). *Images & Identity. Educating Citizenship through Visual Arts*. Bristol, Chicago: Intellect. Pp. 81–100.
- Rodowick, D. N.: *Reading the Figural, or Philosophy after New Media*. Durham & London: Duke University Press, 2001. Pp. 210–211.
- Spitzer, M. (2014). *Digitální demence*. Brno: Host.
- Stuchlíková, I., Janík, T. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Svatoňová, K. (2013). *Odpoutané obrazy. Archeologie českého virtuálního prostoru*. Praha: Academia.
- Tavin, K. (2003). Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: Toward a Critical Pedagogy of Visual Culture. *Studies in Art Education*, 44, č. 3. S. 197–213.
- Thomson, J. B. (2004). *Média a modernita. Sociální teorie médií*. Přeložil Jan Jiráček. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Vančát, J. (1996). Uvidět čtvrtý rozměr. In *Uvidět čtvrtý rozměr, sborník symposia InSEA 1995*. Praha: Česká sekce InSEA. S. 52–57.
- Vančát, J. (2009). *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Gnozeologické předpoklady analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálního zobrazení. Gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.

## Elektronické zdroje

- <http://lifeasartasattitude.blogspot.cz/>
- <http://artistsandalgorists.com/>, [http://en.wikipedia.org/wiki/Christine\\_Buci-Glucksmann](http://en.wikipedia.org/wiki/Christine_Buci-Glucksmann)
- <http://www.mouchette.org/>
- Images and Identity: Improving Citizenship Education through Digital Art. LLP Erasmus, Comenius. Č. 142345-LLP-1-2008-1-UK-comenius-CMP. <http://www.image-identity.eu>. Dostupné 24. 7. 2017.
- Creative Connections, 517844-LLP-2011-UK-Comenius-CMP with the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. [www.creativeconnexions.eu](http://www.creativeconnexions.eu). Dostupné 24. 7. 2017.

**Bibliografická citace**

Fulková, M., Kitzbergerová, L. (2017). Vlivy multimediální komunikace ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova 1–2*, (57) 2017. ISSN 1210-3691. S. 16–39.



# **Podpora tvůrčích činností jako možnost seberealizace sociálně znevýhodněných klientů i jako prostor výchovného působení**

**Hana Stadlerová**

**Support of creative activity as a chance for self-realisation of  
socially handicapped clients and also a space of education**

---

**PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.,**  
působí na KVV PdF MU Brno.  
Jako didaktička se věnuje  
problematice profesní přípravy  
učitelů preprimárního a primárního  
vzdělávání. Dále se zabývá tvorbou  
klientů se sociálním znevýhodněním.  
Kontakt: stadlerova@ped.muni.cz

## **Anotace**

Nabídka tvůrčích činností může směřovat k různým skupinám klientů. Může podpořit jejich výtvarnou seberealizaci, ale sledovat i další, např. výchovné cíle zaměřené na ovlivňování rizikových a sociálně znevýhodněných skupin klientů. Podpoře tvorby těchto klientů se věnuje speciální výtvarná výchova, výtvarný obor, který se profiluje na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Jeho aktivity jsou výrazem zájmu o člověka, důvěry v jeho tvůrčí potenciál, což dokumentují činnosti realizované s romskými dětmi, s klienty diagnostického ústavu, klienty se zdravotním postižením, seniory a také klienty azylových zařízení. Průběh realizovaných projektů speciální výtvarné výchovy byl zkoumán v období 2010–2015. Bylo možné vymezit principy, na kterých je podpora tvůrčích aktivit vystavěna, ale též poukázat na jejich přínos. Ten zahrnuje nejen možnosti, jak objevit často nerozvíjené tvořivé schopnosti jedince, ale také jak dále využívat tvůrčího procesu k výchovným a vzdělávacím cílům, a to i v povinném vzdělávání. I proto byl zkoumán výchovný potenciál tvorby u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (2016).

## **Klíčová slova**

Sociální znevýhodnění, výchova, speciální výtvarná výchova, podpora tvorby, seberealizace, přínos tvorby

## **Abstract**

Creative activity could be undertaken by different groups of clients. It could support their self-realisation in visual arts, but it also follows other goals, such as educational help to socially disadvantaged groups. As a support of these groups, there is a subject of Special Art Education, a subject founded and developed at Pedagogical Faculty of Masaryk University, Brno. We develop this field, as we do believe in humanity and creative potential in every individual. We organised, documented and researched project of Special Art Education from 2010 to 2015. Projects included very different groups: Roma children, children from youth detention centres, people with physical handicaps, seniors and also refugees from asylum camps. Following our research, we could define principles how support creative activities, and also prove benefits of such a support. We proved, that not only we could discover undeveloped creative potential of individual, but also further use creativity for education and learning, even in compulsory education (research – 2016).

## **Key words**

Social handicap, education, Special Art Education, support of creativity, self-realisation, benefits of creativity

# Úvod

Život člověka můžeme přirovnat k cestě – putujeme, radujeme se, když nejsme ohrožováni závažnými problémy, a vše plyne v relativním klidu a pohodě. Je však také obvyklé, že jsme nuceni překonávat různé překážky a obtíže. Ty často vyplynou z interakcí s prostředím, ve kterém jedinec žije, proto je třeba nastalý problém nejen řešit, ale také mu předcházet. Prevenci, ale i poradenství, výchově a vzdělávání směřujícím k pomoci dětem, mládeži, dospělým i rodičům v situacích, ve kterých jsou nuceni se vyrovnávat s deficitem socializace, se věnují mnohé pomáhající profese. Snaží se přispět k lepší kvalitě jejich života. Patří mezi ně i profese pedagogické. V jejich případě se pomoc může odehrávat v rámci edukace. Nejlepší cestou, jak přivést člověka k tomu, aby jeho pozice v životě byla co nejlepší, je kvalitní výchova, a to výchova přesahující brány škol (Kraus, 2013). Výchovu lze vymezit jako „*proces záměrného působení a cílevědomého působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji*“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2003, s. 286). I když existují obory pedagogiky, které jsou cílené na změny a ovlivňování problematických životních okamžiků, jako např. sociální pedagogika, vytváří se prostor i pro další obory, které mohou jedinci napomoci se s nastalými situacemi vyrovnávat, měnit je v jeho prospěch. Mohou přispět k neutralizaci vlivů ohrožujících výchovný proces a pedagogickému vyvažování okamžiků vzniklých v důsledku nepříznivých vývojových podmínek (Přadka, 2008). Do této skupiny řadíme i speciální výtvarnou výchovu, která podporou tvůrčích činností může přispět např. ke snižování dopadů sociálního znevýhodnění a k socializaci jedince. Pojem *sociální* nám vyjadřuje, že se daný problém týká lidské společnosti, vztahů mezi lidmi ve společnosti, sociálních jevů, poměrů, sociálního řádu, původu (...). Poukazuje na úsilí, snahy o zlepšení společenských poměrů, sociálních hnutí (...). Zahrnuje životní podmínky jednotlivce ve vztahu ke společnosti a státu, jeho hmotné zabezpečení (...). Řeší jeho sociální postavení, sociální služby, zaopatření v případě nemoci, stáří apod. (Kraus, 2005, s. 736). Následující text se bude zabývat přínosem tvorby pro sociálně znevýhodněné klienty. Označení „klient“ je použito pro všechny tvůrce, kteří měli a nadále by mohli mít příležitost participovat v rámci volnočasových aktivit na projektech speciální výtvarné výchovy. Jak již bylo zmíněno, ověřování přínosu tvůrčích aktivit probíhalo s romskými dětmi, klienty diagnostického ústavu, ale také s klienty azylových zařízení, poskytovatelů sociálních služeb a domova pro seniory.<sup>1</sup> I proto se nabízely možnosti, jak těchto zkušeností využít k výchově a vzdělávání žáků, např. v základní škole. Text nabídne též příklady uměleckých projektů, které mohou problematiku sociálního znevýhodnění zviditelnit, přispět k pozitivním změnám v životě konkrétního člověka, ale též měnit uvažování majoritní společnosti.

1 Na projektu SVV spolupracovaly brněnské instituce: Muzeum romské kultury, Diagnostický ústav pro mládež a Domov pro seniory, Podpěrova. Dále se akcí zúčastnili klienti se zdravotním postižením Poskytovatele sociálních služeb (PSS) Nové Zámky a Červenka a klienti azylových zařízení SUZ MV ČR – Příjímací středisko Zastávka a Pobytové středisko Kostelec nad Orlicí

## Výtvarná výchova, sociální znevýhodnění a seberealizace jedince

Podpora tvůrčích činností procházela ve své historii mnoha proměnami. Ty nasměrovaly nejen vzdělávací priority povinného vyučovacího předmětu, který ve svých počátcích nesl označení „kreslení“ (od roku 1869), ale ukázaly nové možnosti uplatnění tvorby ve vzdělávání, volnočasových aktivitách, ale také např. v terapii. V počátcích výtvarného vzdělávání převažovaly utilitární cíle, které korespondovaly s filozofií života orientovanou na praxi – pragmatismem. Byl doceněn význam zkušenosti jako nejdůležitějšího kritéria poznání. Tento princip prosazoval např. John Dewey (1859–1952). Akcentoval proto proces „zkoumání“, ale také si cenil kultury jako východiska výchovy a vzdělávání. Prosazoval nenásilné vzdělávací formy, ale též demokratický přístup k sociálním otázkám (Řehulková, 2013; Šíp, 2010). V souvislosti s výtvarným vzděláváním je třeba uvést, že Dewey tyto principy rozvíjel mimo jiné v alternativní vysoké škole Black Mountain College (USA), která fungovala v letech 1933–1957. Škola stavěla na interdisciplinaritě, mnoho pedagogů a absolventů se výrazně prosadilo na umělecké scéně, např. Willem de Kooning, Robert Rauschenberg, Allan Kaprow, John Cage (The Art Story: Black Mountain College). Vliv pragmatické filozofie můžeme také vysledovat v progresivních pedagogických projektech, které u nás fungovaly po 1. světové válce. Vznikaly vzdělávací instituce, které prokázaly možnosti, jak využívat potenciál tvorby jako prostředek výchovy a vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním. Tyto principy byly uplatňovány např. v Domě dětství v Krnsku, který poskytoval péči válečným sirotkům. Již tehdy tvorba přispívala k jejich seberealizaci, vzdělávání, které probíhalo v citlivém prostředí. Díky pružnému vzdělávacímu programu založenému na estetických principech, projektové metodě a empatickému přístupu pedagogů mohlo docházet k rozvoji dětské individuality. Tvůrčí aktivity probíhaly v uvolněné atmosféře, děti byly podporovány v autentickém sebevyjádření. Jejich díla byla prezentována na výstavách, které byly např. součástí kreslířských kongresů (David, 1993). Můžeme konstatovat, že podpora a zviditelnění tvorby přispěly k uznání malých tvůrců; fungování této ojedinělé instituce již tehdy prokázalo roli tvůrčích činností ve výchově a vzdělávání.

I v následujících obdobích byly hledány argumenty obhajující význam a přínos „výchovy uměním“, a to nejen v povinném vzdělávání. Byly např. ověřovány možnosti, které tvorba nabízí klientům, kteří se musejí vyrovnávat s různými handicap. Tyto zkušenosti byly prezentovány odborníky např. v rámci XVIII. světového kongresu INSEA (*International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním*), který se konal v Praze v roce 1966. Naši výtvarní pedagogové, ale i další odborníci tak měli příležitost konfrontovat vlastní poznatky a zkušenosti se zahraničím, což dokumentuje např. text Leonida Ochrymčuka (Ochrymčuk, 1968).

Přínos „výchovy uměním“ byl a je stále prosazován experty u nás i v zahraničí, a to nejen v rámci uměleckého vzdělávání. Vzrůstal také zájem o tvorbu neškolených umělců, kteří se mnohdy museli vyrovnávat se sociálním znevýhodněním. I proto se objevuje pojem *outsider art*, který zavedl

Roger Cardinal (1972). Termín měl být původně anglickým ekvivalentem označení *art brut*, které vymezil Jean Dubuffet (1945). Zahrnoval tvorbu neškolených tvůrců, psychotiků a dalších lidí „mimo normy“, vykazující spontaneitu a velkou tvůrčí představivost. Jejich díla nejsou poplatná běžnému umění a kulturním „šablonám“. Pojetí *outsider art* je širší, zahrnuje tvorbu psychotiků, spiritistů, vězňů, vizionářů, podivínů, lidí s mentálním postižením včetně dětí. Obsahuje částečně i lidové a naivní umění. Ve světě existují kreativní ateliéry, které podporují neškolené tvůrce (např. rakouský Dům umělců Gugging a americké Creative Growth Art Center). Instituce poskytují prostory, výtvarný materiál, psychologickou podporu, motivují klienty ke kreativě. Na jejich produkci je nahlíženo jako na umění, díla jsou prezentována na výstavách, které se konají i v prestižních galeriích (Zemánková, 2011).

## Umění jako prostředek zviditelnění problematiky sociálního znevýhodnění

V umění 20. a 21. století se objevují formy, které předpokládají aktivní účast „neumělců“ – náhodných či vybraných skupin lidí. Jejich prostřednictvím je poukazováno na pasivní vztahy mezi lidmi a skutečností, ve které žijí, na různé formy vyloučení apod. Reagují na sociální nerovnosti, negativní důsledky politických rozhodnutí. Mnohdy provokují zvolenou formou, ač je výchozím podnětem „běžné“ fungování konzumní společnosti. Tyto jevy se stávají impulsem pro umělecké projekty směřující k aktivizaci všech členů společnosti.

Můžeme uvést příklady projektů španělského umělce Santiaga Sierry. Ten si na své akce najímá lidi z nejnižších sociálních vrstev. Pod jeho vedením realizují za částky, které jsou nabízeny na černém trhu práce, často fyzicky náročné aktivity – např. podpírají uvolněnou stěnu v galerii (Mexico City, 2000) nebo figurují v ponižujících situacích – jsou zavřeni v krabicích (Guatemala City, 1998). Těmito aktivitami chce umělec upozorňovat na moc peněz, ale též na skutečnost, že vztahy, interakce, možnosti pohybu ve veřejném prostoru apod. ovlivňuje existence právních a sociálních bariér.

Také současné české a slovenské umění reaguje na sledovanou problematiku. Můžeme uvést příklady projektů Kateřiny Šedé. Autorka své aktivity orientuje na sociálně orientované happeningy a experimenty, kterými se snaží vyvést zúčastněné ze zažitých stereotypů nebo ze sociální izolace. Pomocí jejich vlastní (vyprovokované) aktivity a díky novému využití všedních prostředků se pokouší probudit i trvalou změnu v jejich chování (Zálešák, 2011). Lidem, kteří se odlišují vlastním způsobem života a často se vymykají běžným normám, se věnuje slovenská umělkyně Pavlína Fichta Čierna. Ve své tvorbě využívá nová média, svými uměleckými projekty odhaluje různé úhly pohledu na problémy člověka, který se ocitl v nelehké životní situaci.

Není možné opomenout tvorbu uznávaného fotografa Jindřicha Štreita, v jehož díle můžeme sledovat silné životní příběhy lidí žijících v sociálně vyloučených lokalitách, lidí, kteří se musejí vyrovnávat se složitými

mezilidskými vztahy, ale i závislostmi, emigrací, rasovými, náboženskými a jinými předsudky. Umělecké projekty tedy mohou zviditelňovat problémy, mnohdy provokativní formou iniciovat jejich řešení. Můžeme konstatovat, že tyto formy jsou často přejímány aktivisty, kteří je používají k prosazování svých požadavků.

Pokud budeme sledovat možnosti uplatnění tvorby v projektech cílených na eliminaci důsledků sociálního znevýhodnění jednotlivců či skupin klientů, můžeme těžit z mnoha domácích i zahraničních zkušeností. Realizované aktivity reagují mimo jiné na příčiny i důsledky obtížných situací, ve kterých se člověk může ocitnout. Jak upozorňuje v souvislosti s touto problematikou Mareš (Mareš, 2008), sociální znevýhodnění může pramenit mimo jiné z „jinakosti“ kulturní, náboženské, jazykové, bývá důsledkem nezaměstnanosti, chudoby aj. obtížných životních situací.

I když tvorba nemůže vyřešit základní problémy související se sociálním znevýhodněním, může klienty motivovat ke změnám. Právě v tvorbě mohou uplatnit své kulturní a životní zkušenosti, ale též „odlišnosti“ a na ně uměleckými prostředky reagovat. Rolí umění ve výchově, prevenci, ale i v terapii se v současnosti zabývají např. Slavík (1997, 1999, 2000, 2006, 2009), Jebavá (2000), Stehlíková Babyrádová (2012, 2015, 2016), Lhotová (2010, 2013, 2014), Géringová (2011), Sochor (2014, 2015), Perout (2005), ze zahraničních autorů dále Šicková Fabrici (2002, 2006), Meglin & Meglin (2001), Pirstinger (2009), Rubin (2008) aj.

Konkrétní akce usilující mimo jiné o snižování dopadů sociálního znevýhodnění často fungují s podporou kulturních institucí či umělců. Jako příklad můžeme uvést Galerii středočeského kraje a její projekt Umění spojení (2014), který nabízí formou uměleckých projektů zprostředkování kontaktů mezi různými cílovými skupinami (GASK). Dále můžeme zmínit projekty občanského sdružení SALET, které se od roku 2002 orientují na integraci obyvatelstva ohroženého vyloučením na kraj společnosti. Ateliér radostné tvorby, který funguje při tomto sdružení, nabízí příležitosti uplatnění talentovaným tvůrcům, poskytuje jim zázemí pro tvorbu.

I další projekty se snaží zmírňovat dopady sociálního vyloučení. Nabízejí např. vstupy do galerií a dalších kulturních institucí, ale i netradiční formy setkávání s uměním. Vytvářejí příležitosti, ve kterých mohou klienti projevit vlastní tvůrčí potenciál, podporují talentované jedince nebo svými projekty upozorňují na příčiny jejich obtížné životní situace. Vytvářejí podmínky pro kreativní sebevyjádření nejen zdravotně postižených, ale i seniorů, imigrantů, drogově závislých, bezdomovců, dlouhodobě nemocných aj. Prokazují přínos umění a kultury pro sociální inkluzi, posilují mezirezortní spolupráci, stávají se prostředkem v boji proti sociálním nerovnostem (Müllerová et al., 2010).

Mnohé projekty usilují o zviditelnění kultury těch, kteří se musejí vyrovnávat se sociálním znevýhodněním. Jako příklad můžeme uvést světově proslulý festival Khamoro, pořádaný v Praze od roku 1999, který prezentuje umění špičkových romských umělců z celého světa. I když v něm převažují prezentace hudebního a tanečního umění, nabízí též umění vizuální. Např. v roce 2014 se uskutečnila v pražském Muzeu Kampa výstava romského malíře a sochaře Rudolfa Dzurka *Století pohrom – století zázraků*, která uměleckými prostředky reflektovala historii i běžný život Romů. I mnohé další umělecké



projekty prokazují „zájem o člověka, rozvoj jeho osobnosti, jeho sociálních vztahů k druhým, utváření jeho sebepojetí a motivace k pozitivním životním hodnotám a utváření smyslu života“ (Němec, 2008, s. 23). I když byly tyto zásady v přístupu ke klientovi zformulovány v kontextu sociální pedagogiky, naznačují, že „pomáhání“ není jen věcí jednoho oboru a úzce specializované skupiny odborníků. Proto chceme přiblížit možnosti, jak tvorba může přispívat nejen k seberealizaci jedince se sociálním znevýhodněním, ale též k jeho socializaci a přijetí majoritní společností.

## Možnosti seberealizace a zmírňování sociálního znevýhodnění v projektech speciální výtvarné výchovy

Nabídka tvůrčích činností, jak již bylo zmíněno, může reagovat na složitou situaci člověka, současně ho může obohatit o něco nového, proměnit, naplnit jeho život novým smyslem. K těmto cílům směřují aktivity speciální výtvarné výchovy. Stejnomený obor se od roku 2007 profiluje na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU Brno. Pojem „speciální“ nebyl v kontextu výtvarné výchovy uplatněn ve výtvarné pedagogice poprvé. Objevil se v souvislosti s pokusem zúžit pojem arteterapie na jednu z výchovně vzdělávacích vyučovacích metod speciální a léčebné pedagogiky. Proto Edelsberger (1974) prosadil termín speciální výtvarná výchova. Jak konkretizuje Zicha (Zicha, 1981), šlo o „speciální výchovné a terapeutické využití estetických činností ve výchově a léčbě narušených jedinců“. Nově koncipovaný obor speciální výtvarná výchova je také vystavěn na mezioborovém pojetí, obsahuje kromě disciplín výtvarných i disciplíny speciální pedagogiky, proto bylo uplatněno označení „speciální“, ač vykazuje mnohem širší potenciál.<sup>2</sup> Potvrzuje tak, že výchova uměním může být prostředkem, který napomáhá intelektuálnímu, citovému a duchovnímu růstu člověka (Read, 1967). Pokud chápeme výchovu jako nástroj kultivace umožňující „přesáhnout či překročit dále přirozené, prvotní, (primitivní) hranice či horizonty (limity)“ (Kohout, 2004, s. 452), pak k takové kultivaci může přispět také speciální výtvarná výchova. Své výchovné působení staví na humanistických principech, které zahrnují důvěru ve schopnosti člověka, tedy i ve schopnosti výtvarné. S tímto přístupem se setkáváme u Rogerse, uplatňovali jej také Maslow, May, Moustakas, Rogersová aj. Speciální výtvarnou výchovu můžeme označit v souladu se Slavíkovou terminologií jako animocentrickou, protože klade důraz na sebepoznávání jedince jako tvůrce i vnímatele uměleckého projevu. To probíhá prostřednictvím osobní niterné angažovanosti jedince v existenciálních životních situacích, jež propůjčí umělecké formě obsah a smysl (Slavík, 1997, s. 164–165). Speciální výtvarná výchova se přiklání k pojetí

2 V letech 2010–2015 byl realizován výzkum, jehož cílem bylo vymezit charakteristiky nového výtvarného oboru, sledovat přínos tvorby, který staví na důvěře v potenciál klienta a motivuje ho k aktivnímu přístupu. Výsledky výzkumu nabízí publikace: Stadlerová, H. (2015). *Speciální výtvarná výchova v pomáhajících profesích*. Brno: MU. Autorka publikace realizovala kvalitativní výzkum, těžila i ze zkušeností didaktika projektu Speciální výtvarná výchova.

výchovy, které preferuje „nepřímé pedagogické působení prostřednictvím zážitku, formující v konkrétní situaci nejen kognitivní, ale i emocionální stránku osobnosti (...) důležitý je především prožitek a proces vytváření jeho vlastních zkušeností“ (Pelikán, 2009, s. 19). Jak také upozorňuje Géringová (Géringová, 2011), „při nepřímém výchovném působení se snažíme primárně ovlivnit podmínky, v nichž vychovávaný žije, nebo situace, do nichž se dostává (...). Osobní zkušenost ovlivňuje jednání a chování jedince výrazně více než čistě verbální podněty“. I proto tvůrčí proces poskytuje příležitosti realizovat další výchovné cíle, které jsou např. vlastní sociální pedagogice. Tvorba může přispívat k socializaci jedinců a skupin klientů, která je podle Krause (Kraus, 2005) „v širším slova smyslu celoživotním procesem (...) v tomto nepřetržitém procesu se jedinec adaptuje na sociální prostředí, ve kterém žije (...) včleňuje se do něj, přijímá společenské normy chování, životní styl, hierarchii hodnot“. Tuto skutečnost potvrzují konkrétní projekty realizované s různými skupinami klientů. Sociální znevýhodnění totiž nesmí být vnímáno zúženě, např. v kontextu s problematikou romského etnika a jeho neschopností začlenit se do většinové společnosti (Skarupská, 2016, s. 91), což platí také o podpoře tvůrčích činností. Obory zabývající se sociálně znevýhodněnými klienty nabízejí různé formy intervencí, jejichž součástí bývá i tvorba. Je třeba konstatovat, že vykazují různorodé obsahy, ale též různou úroveň a kvalitu. Tuto nabídku může proměnit, zkvalitnit a obohatit odborně vedená speciální výtvarná výchova.

Speciální výtvarná výchova staví na osobních zkušenostech klienta, které se snaží uplatnit, ale i rozvíjet. Vytváří prostor pro zviditelnění jeho kultury, tradic, nabízí možnost reagovat na skutečnosti, které klienta zajímají. Klientům jsou nabízeny tradiční, ale pro ně neobvyklé příležitosti pro tvorbu, vytvářeny zajímavé situace, které je mohou zasáhnout, ovlivnit, získat pro tvorbu, motivovat k překonávání dosavadních, často negativních zkušeností a zážitků z tvůrčího procesu. Pro mnohé klienty se totiž může stát tvorba něčím novým, objevným a obohacujícím – především v případech, kdy se nabízené náměty a tvůrčí prostředky výrazně liší od jejich dosavadních zkušeností. Neochota tvořit mnohdy pramení z nízkého sebehodnocení, z nedůvěry ve vlastní schopnost vyjadřovat se tvořivě. Popsané skutečnosti jsou mnohdy reakcí na povinné výtvarné vzdělávání – mnoho klientů upozorňuje na prožité neúspěchy ve výtvarné výchově. Důležitým faktorem je také kulturní a sociální zázemí klientů, kde bývá na tvorbu nahlíženo jako na okrajovou, zábavnou, a proto nepotřebnou aktivitu. Proto je třeba, aby u klientů byla oceňována jakákoli snaha, ochota o něco se pokusit a něco změnit, a to nejen v hodnocení vlastní tvorby. Tvůrčí přístup klienta, snaha vyrovnat se s výtvarným problémem, potřeba nalézat originální výtvarná řešení apod. předpokládají jeho silnou vnitřní motivaci – tvorba speciální výtvarné výchovy staví na dobrovolnosti, vnitřní potřebě začít něco nového, nepoznaného.

Bylo prokázáno, že získat klienty pro tvorbu není automatické a že je třeba je neustále motivovat, povzbuzovat a chválit za snahu i dílčí úspěchy. Jen tak může docházet ke zvyšování jejich důvěry v sebe sama a potřeby nacházet v tvorbě prostor pro vlastní seberealizaci. Může se sice zdát, že popsany problém je záležitostí spíše klientů staršího věku, jak ale prokázaly různé situace, projevuje se i u klientů z diagnostického ústavu a také



u romských dětí.<sup>3</sup> Nízké sebehodnocení mnohdy pramení nejen z nedostatku jejich dosavadních výtvarných zkušeností. Problém s těmito klienty může nastat, pokud nabízenou činnost přijímají jako náročnou a obtížnou. Tuto skutečnost můžeme ilustrovat na aktivitách, které vyžadovaly zvládnutí náročnější výtvarné techniky nebo delší realizaci několika fází výtvarné činnosti. Proces tvorby, řešení technologických problémů, ale i nespokojenost se vznikající formou často směřovala k předčasnému ukončení aktivity.

Tato situace nastala např. v průběhu tvorby klientů z diagnostického ústavu. Z keramické hlíny ztvárňovali vlastní témata – Sochy s duší. I když je lákala především nová média a formy inspirované současným uměním, podařilo se je získat pro „klasickou“ prostorovou tvorbu, protože mohli ovlivnit její obsah. Cílem bylo rovněž dovést aktivitu do zdárného konce. Díky individuálnímu přístupu, vstřícné komunikaci s každým jednotlivcem, a v některých případech i počáteční společné tvorbě klienta se studentem svá díla všichni dokončili. Vytvořené sochy nebyly jediným „výstupem“, ač dokumentují jedinečnost představ klientů a originalitu výtvarné formy, která kontrastuje s běžnou produkcí podle daného vzoru. Tito klienti touží po pozornosti, užívají si proto projevený zájem a individuální přístup. Můžeme konstatovat, že tvorba přinesla zúčastněným nejen příležitosti komunikovat, vzájemně se poznávat, ale i proměňovat postoj k druhé straně. Klienti totiž mají silnou potřebu přijetí, akceptace, a to proto, že jim chybí zkušenosti se situacemi, v nichž by byli přijímáni s důvěrou, respektem, kdy by byli oceněni za jakoukoli snahu a výkon. Projekty speciální výtvarné výchovy jim nabídly i prostor o něčem samostatně rozhodovat, hledat řešení. Z hlediska jejich aktuální situace pro ně bylo např. cenné, když mohli prostřednictvím tvorby ovlivňovat či proměňovat prostor, ve kterém – třeba jen dočasně – žijí. Např. klienti z diagnostického ústavu si mohli upravit vlastní klubovnu. Byly zvoleny postupy, které jim byly blízké, které jsou také často spojovány s destruktivními zásahy ve veřejném prostoru, např. sprejováním. Nyní se staly prostředky tvorby, zároveň klienty motivovaly, jak se vyrovnávat s náročnějšími situacemi a vytrvat u složitějších výtvarných postupů, řešit situace, kdy se cítí demotivováni dál tvořit. Proto bylo třeba znát smysl činnosti – klienti totiž potřebují vědět, k čemu směřují. Dílčí výsledek je přesvědčivý, že jejich činnost má smysl a je důvod v ní dál pokračovat. Tato zkušenost je přenositelná do běžného života, stejně tak i aktivní hledání řešení dalších situací, které v průběhu tvorby nastávaly. Vyžadovaly totiž od klientů vůli překonávat sama sebe, neopustit započatou aktivitu, nevzdávat se. Ve svém výsledku pak přinesly klientům velké uspokojení. Jiné akce přispěly k socializaci těchto klientů. Mnohé se uskutečnily v prostorách mimo instituce, ve kterých se klient nachází. Vytvářely prostor pro navázání komunikace s „vnějším světem“, ale i tvůrčí odezvu na silný motivační podnět.

Konkrétně je možné uvést výtvarnou akci nazvanou Šest kilometrů dlouhá čára, které se účastnili klienti diagnostického ústavu. Šlo o kresbu sportovní lajnovačkou, naplněnou plavenou křídou a vápnem. Aktivita byla

3 Nejzajímavější projekty realizované s klienty diagnostického ústavu představuje publikace: Nováková, M., Landová, M. et al. (2013). *Creative Help. DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV*. Brno: MU. Tvorbu s romskými dětmi prezentuje publikace: Kovářová, M., Poláková, J. et al. (2013). *ROMOVÉ. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny s romskými dětmi*. Brno: MU.

zahájena v prostorách pedagogické fakulty a směřovala k diagnostickému ústavu (podle mapy byla následně trasa vyměřena na šest kilometrů). Projekt nebyl závislý na drahém výtvarném materiálu, prokázal však mnohé „přidané hodnoty“. V průběhu netradičního putování se klienti střídali, vzájemně komunikovali, sdělovali své postřehy a zážitky i studentům, kteří aktivitu připravili. Přírodní prostředí a zajímavé situace využili rovněž k pořizování fotografií, které byly následně reflektovány. V závěrečném hodnocení vyjadřovali uspokojení z neobvyklé výtvarné aktivity probíhající ve „volném“ prostoru, těšil je zájem kolemjdoucích. Atraktivita a neobvyklost tvůrčích činností, jejich novost, ale i otevřenost nápadům klientů často pomáhaly překonávat jejich počáteční pasivitu a neochotu, motivovaly např. dál výtvarný námět rozvíjet a sdílet s ostatními. Nabídky také příležitosti tvořit či představit tvorbu v pro ně neobvyklém prostředí výtvarných ateliérů pedagogické fakulty nebo veřejných prostorách. Klienti tak mohli ukázat okolnímu světu nadšení pro neobvyklou aktivitu (mnohdy inspirovanou současným uměním), ale i vůli v ní setrvat. Při některých činnostech klienti prožívali počáteční neúspěch a zklamání, pociťovali únavu, ale také si vzájemně pomáhali, spolupracovali. Mohli též prožívat ocenění svého snažení, např. na výstavách.

Je zřejmé, že speciální výtvarná výchova vidí svoji prioritu v tvůrčím procesu, jehož součástí je spolusdílení a komunikace, a to nejen výtvarná. Zážitková aktivita klienty často motivovala naučit se něčemu novému, obohatit vlastní poznání. V procesu tvorby nastalo mnoho náročných okamžiků, ve většině případů pramenily ze zažitých způsobů chování a jednání klientů, způsobů, jak reagovat a řešit životní problémy. Tyto situace vyžadovaly flexibilní jednání pedagoga, ale i jeho trpělivost, nadhled a empatický přístup. Profesionální vedení výtvarných činností vyžaduje od pedagoga nejen kompetence didaktické, ale též výtvarné – ty mají být uplatňovány vždy ve prospěch klienta a jeho autentické výtvarné výpovědi (nezasahovat klientovi do díla, nevést ho k jedinému „správnému“ řešení apod.). Proto klienti ocenili partnerské chování a jednání pedagogů. Postupně se proměňovalo se i jejich sebehodnocení – hrdě se hlásili ke svým dílům, byli na ně pyšní, komentovali je na veřejných prezentacích. Můžeme vyzdvihnout přínos mezioborových uměleckých projektů zahrnujících nejen výtvarné, ale hudební, taneční, dramatické projevy. Klienti měli příležitost si uvědomovat své jedinečné dispozice, které díky podpoře speciální výtvarné výchovy uplatnili v individuální a také skupinové tvorbě. Tu následně představili na vernisážích a jiných kulturních akcích. Mnohé projekty speciální výtvarné výchovy prokázaly i přínos participující instituci – nabídky nové možnosti, jak s klienty komunikovat a pracovat, jak k nim přistupovat. Poskytly inspiraci v obsahu i formách aktivit, iniciovaly otevřenost změnám, které mohou prospět nejen klientům, ale i dalším výchovným pracovníkům. Vznikly tak cenné příležitosti ke spolupráci mnoha odborníků směřující k preventivnímu působení na klienty, ke zkvalitnění cesty vedoucí k předcházení problémových situací v jejich životě.

Projekty speciální výtvarné výchovy probíhaly jako volnočasové, prokázaly také potenciál pro uplatnění získaných zkušeností a poznatků ve školní praxi. Východiskem se mohou stát zkušenosti a poznatky získané při aktivitách s dětmi azylantů a romskými dětmi. Nabízejí možnosti, jak např.

podpořit jejich socializaci a cestu ke vzdělávání, ale též jak těžit z odlišnosti pramenící ze sociálního postavení či kulturních tradic. Přístupy k odlišnosti mohou být totiž různé – v případě tvorby může být preferována, oceňována. Odlišnost můžeme vnímat jako tvůrčí podnět, a ten pak je možné využít jako příležitost k (vzájemnému) obohacení a růstu (...) V životě odlišnost vytváří výzvy, které otevírají dveře k objevům (Kohout, 2004). Chceme-li ve výchově a vzdělávání z odlišnosti těžit, je třeba stavět na otevřeném přístupu, toleranci, vzájemném respektu. Na těchto principech by měla být vystavěna nabídka možností výtvarné seberealizace, zároveň by měla být provázena zodpovědností jedince vůči sobě a vůči druhým, utvářena v dialogu účastníků tvůrčího procesu. Aby k takto úspěšnému dialogu docházelo, „komunikační partneři se musí otevřít a vystavit (bez obav, předsudků a „bloků“) jinakosti toho druhého a těch druhých“ (Pešková, Průka, Vaňková, 2004, s. 12).

Projekty speciální výtvarné výchovy vycházely ze znalostí specifík, kulturních odlišností a dalších „jinakostí“ konkrétních klientů. Např. aktivity realizované s romskými dětmi těžily z jejich „živosti“, temperamentu, bezprostřednosti, využívaly jejich dispozice pro zpěv, tanec a divadlo, v rámci výtvarného projevu především citlivost pro barvu a velkorysý přístup k tvorbě. Bylo třeba počítat nejen s jejich spontánností, hravostí, ale také hlučností, nestálostí, žitím „okamžikem“, charakteristikami, které jsou podporovány jejich tradiční rodinnou výchovou. Rovněž bylo nutné zohlednit slabší záměrnou pozornost těchto dětí. Mnohé situace, které v průběhu tvorby nastaly, prokázaly potřebu výchovných intervencí, např. v okamžiku, kdy děti měly potřebu brát si nabízený výtvarný materiál domů. Výstupem společného dialogu byla vymezená pravidla chování, jejichž dodržování bylo důsledně vyžadováno. Děti tak byly vedeny ke smysluplným aktivitám, které v nich současně utvářely pocit zodpovědnosti. Zodpovědný přístup by měl být podporován od nejútlejšího věku, a proto byly děti vedeny k zodpovědnosti za sebe sama i vůči druhým, např. v souvislosti s účastí na plánovaných akcích.

Průběh i samotné výstupy z výtvarných dílen speciální výtvarné výchovy potvrdily, že se děti nechají snadno strhnout zajímavou motivací využívající rozličné formy, např. dramatické. Jsou totiž vystavěny na jejich přirozené potřebě se předvádět, následně tak mohou iniciovat další, např. vzdělávací aktivity. Bylo možné těžit i z tvůrčích činností, které probíhaly ve veřejném prostoru. Umožnily dětem předvést své schopnosti, ale též navázat kontakt a dialog s dalšími lidmi, poznávat nová prostředí, která na mě mohla přirozeně výchovně působit a obohatit je (např. ateliéry katedry výtvarné výchovy, prostory pedagogické fakulty, Dům umění města Brna, Galerie Ars aj.). Vznikaly tak příležitosti pro nová setkávání a rozvoj poznání – např. v komunikaci s umělci, studenty výtvarných oborů aj. Děti tak mohly objevovat principy jejich tvorby a následně je uplatnit ve vlastním tvůrčím procesu, motivovat ke smysluplné činnosti, která byla mimo jiné „odměnou“ za účast na doučování. Zájem romských dětí o tvorbu naznačil možnosti, které by bylo možné rozvíjet i v rámci výuky na základní škole.

## **Přínos tvorby v povinném vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Možnosti aplikace těchto principů byly ověřovány ve školní praxi. Mimo jiné byla tvorba uplatněna jako prostředek přetváření sociálních vztahů v konkrétní třídě mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří v převážné míře pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tím se nechceme vzdávat specifických cílů výtvarné výchovy ani diskriminovat žáky, kteří se zase musí vyrovnávat s jinými problémy. Výtvarná výchova by měla nabízet seberealizaci každému, měla by respektovat individuální dispozice žáka, pracovat s nimi a rozvíjet je. Tím budou vytvořeny podmínky pro seberealizaci každého jedince, ale též pro jeho socializaci, přijetí ostatními. Výtvarná výchova podpořená zážitkem z tvorby může poskytnout přirozený prostor pro obohacování emoční stránky žáka. Měla by podporovat jeho tvořivé myšlení, nabídnout podmínky k rozvoji jeho sociální inteligence – ať už se jedná o společnou tvorbu nebo sdílení v rámci tvůrčího procesu a komunikaci v rámci reflexe.

U vybrané skupiny žáků byly zkoumány výchovné možnosti, které vedle osvojování učiva výtvarné výchovy tvorba nabízí. Data byla získána z rozhovorů (leden, duben, červen 2016) s učitelkou, která pracuje s romskou třídou na prvním stupni ZŠ<sup>4</sup> a podporuje uměleckou seberealizaci svých žáků. Další data poskytla přímá pozorování čtyř výtvarných aktivit realizovaných s touto třídou (červen 2016). Přepsané rozhovory a terénní poznámky ze zúčastněného pozorování byly analyzovány otevřeným kódováním a následně interpretovány (Strauss, Corbinová, 1999; Švaříček, Šedová, 2007). Výzkumné šetření sledovalo potenciál výtvarných činností ve třídě, kde je třeba řešit výchovné a vzdělávací problémy pramenící ze sociálních podmínek, ve kterých žáci žijí.

Škola, ve které výzkumné šetření probíhalo, realizuje program Začít spolu. Jeho cílem je smysluplné učení a podpora samostatného myšlení žáka, za které přebírá vlastní zodpovědnost. Program považuje proces učení za stejně důležitý jako výsledek, proto poskytujeme rozmanité zdroje učení a podnětné prostředí. Nabízí vzdělávání odpovídající potřebám, schopnostem a zájmům žáka. Podporuje jak jeho individuální rozvoj, tak i vzájemnou spolupráci. Realizace cílů souvisí s pozitivní atmosférou školy a radostí žáka z učení. Program nabízí společné vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na sociální či etnický původ a úroveň schopností. Žáci jsou vedeni k respektu a také k umění oceňovat práci druhých. I proto je důraz kladen na hodnocení a sebehodnocení. Program podporuje u žáků společné sdílení,

4 Škola se nachází v centru Brna, v lokalitě obydlené převážně romskými spoluobčany, což ovlivňuje skladbu žáků a zaměření školy. Proto se škola dlouhodobě specializuje na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – se sociálním znevýhodněním. Škola poskytuje celodenní program (vzdělávací aktivity volně přecházejí v aktivity volnočasové a relaxační – škola je žákům i rodičům otevřena po celý den), nabídka je určena všem věkovým kategoriím dětí (dvě MŠ, přípravný ročník, devět ročníků ZŠ, kurz pro získání základního vzdělání).

kooperaci při řešení úkolů (Začít spolu, 2016). Vlastní realizace programu je přizpůsobena školnímu vzdělávacímu programu a konkrétním třídám.

Předpokladem uskutečnění těchto cílů je důvěra a osobní vztah k žákům. Strategie učitele musí být vždy promyšlené a cílené. Ale jak konstatuje učitelka M. P. (2016), *„působení na děti musí probíhat nejen prostřednictvím rozumu, ale i srdce“*. Žáci zkoumané třídy jsou proto vedeni k aktivnímu vztahu ke vzdělávání, mají také mnoho příležitostí, kdy se mohou vzdělávat prostřednictvím tvorby. Zažívají spolusdílení procesu tvorby (i v rámci individuální tvorby pracují v centrech okolo jedné pracovní plochy), díky čemuž si utvářejí nové vztahy. Mohou také aktivně vstupovat do tvůrčího procesu, přicházet s novými nápady. Žáci jsou vedeni ke kooperaci a vzájemné toleranci. Mají příležitosti prokázat tvůrčí schopnosti nejen ve vymezené „hodinovce“ výtvarné výchovy, ale i ve flexibilně zařazovaných dílčích tvůrčích činnostech. Ty se stávají mimo jiné motivačním prostředkem pro získání zájmu o další vzdělávání.

Tuto skutečnost můžeme ilustrovat např. na aktivitě, která byla inspirována land artem, proto probíhala v prostředí mimo školu. I tato zkušenost byla pro děti nová, vzdělávací proces si spojují především s pobytem ve třídě. Motivace směřovala k probuzení zájmu o výtvarné umění, tvorbu přírodními materiály, ale též k připomenutí si státního svátku a učiva dalších vzdělávacích oblastí. Žáci proto dospěli k záměru pokusit se zobrazit obrys České republiky a plochu dotvořit nalezenými přírodninami. Následoval rozhovor, v rámci kterého si žáci např. vybírali správné datum státního svátku. Po hmatu rozlišovali tvar a texturu listů, vnímali jejich vůni, pokusili se pojmenovat názvy stromů, vyhledat je v parku a běžet k nim (pohybová aktivita podporovala i prostorovou představivost dětí). Uvědomili si také charakteristiku podzimu, porovnávali ho s ostatními ročními obdobími (i s tím měli při práci ve třídě potíže). Do zobrazené plochy následně začali vkládat názvy měst a pohoří, ukazovali a pojmenovali sousední státy apod. Jak konstatuje učitelka, nejvíce ji překvapila spontánní aktivita a uplatnění znalostí dětí, které se ve třídě příliš neprojevují. Toho si povšimly také ostatní děti a odměnily jejich práci a znalosti potleskem. Ne zcela běžná byla vstřícná komunikace a spolupráce dětí. Na závěr jako „dárek“ všichni republiky věnovali zpěv romské a české písně (dar nemusí být pouze hmotný). Dále žáci projevíli zájem zjistit, za jak dlouho oběhnou park, ve kterém aktivita probíhala. I proto se rozdělili na běžce a časoměřiče. Děti mezi sebou nesoupeřily, vzájemně se povzbuzovaly, když některým při běhu ubývaly síly. Zdatnější běžci dokonce drželi ty slabší za ruku. Následovala spontánní diskuse o tom, která jednotka vyjadřuje delší a která kratší čas. Tuto skutečnost učitelka využila k zopakování učiva. Dále žáci měli možnost uplatnit vlastní představivost – sdělovali, co jim dílo po drobných zásazích připomíná. Svoje nápady předváděli pantomimou. Z popsanych činností vyplývá, že děti byly mnohem otevřenější při práci v pro ně netradičním vzdělávacím prostoru, uplatňovaly stávající znalosti a dovednosti a dále je rozšiřovaly o nové.

Děti oslovilo zážitkové učení, nastartovalo mnoho dalších činností, které vycházely z jejich zájmu a spoluúčasti na výchovně vzdělávacím procesu. Z příkladů dalších aktivit, které se v této třídě uskutečnily, vyplývá,



že mnohem více podporovaly tvůrčí myšlení dětí. Je také patrné, jak se pozitivně měnil vztah dětí k tvorbě. Zlepšily se též vztahy mezi žáky, jejich chování, prohloubila se jejich důvěra k nedirektivní učitelce. Potvrzuje se, že autoritativním přístupem spojeným se strachem nebo přetvářkou je možné dosáhnout pouze dílčích výsledků. Proto jsou nadále tito žáci vedeni k dodržování pravidel, která si společně vymezili. Pokud je někdo poruší, společně hodnotí konkrétní chování či jednání, problém vztahují k danému pravidlu (jsou výrazně vypsána na jednom z plakátů na stěně třídy). Učitelka považuje za úspěch, když se „její“ žáci snaží pravidla dodržovat i v přítomnosti jiných pedagogů. Jak konstatuje, děti postupně přestávají řešit problémové situace agresí vůči spolužákům, mnohdy jsou schopny se chovat empaticky. Na těchto změnách má podle názoru učitelky velkou zásluhu právě podpora kreativních činností, ve kterých se žáci mohou v rámci školního vyučování cítit spokojené a úspěšné.

Tvorba vycházející z potřeb dětí má své důsledky i mimo třídní kolektiv, motivuje žáky ke společným školním projektům, k zájmu o druhého člověka. I když je v rámci výtvarné výchovy v této třídě podporován autentický výtvarný projev žáků, motivovaný jejich dosavadními zkušenostmi, zážitky a zájmy, záměrně jsou výtvarné činnosti využívány také k upevňování poznatků z jiných vzdělávacích oblastí. Učitelka uvádí mnoho příkladů, které ilustrují potřebu žáků „něco se dozvědět“ o objektech (i fantazijních), které si zobrazili (vypočítat jejich hmotnost, porovnat velikosti, zjistit další informace apod.). Osvojené znalosti následně obohacují jejich výtvarný projev o nové obsahy, žáci s poznatky aktivně pracují. I když tyto charakteristiky v plné šíři nevykazují všichni žáci, ti aktivní jsou ostatními respektováni, vyhledáváni pro spolupráci ve skupině apod. V mnoha případech motivují ostatní ke školní práci, proměňují jejich vztah ke vzdělání. Učitelka proto zdůrazňuje, že se děti také přestávají orientovat jen na „užitek“, ale naopak si užívají zážitky z průběhu činnosti. I proto se objevuje jejich potřeba přemýšlet o svém jednání i v budoucím čase, a to například ve smyslu, čím by mohli být v dalších hodinách prospěšní.

Výsledky této třídy obohacené o zkušenosti speciální výtvarné výchovy mohou také proměňovat obsah, formy a prostředky zájmových akcí, které tato škola nabízí. Tato vzdělávací instituce realizuje komunitní cíle – buduje školu otevřenou místním obyvatelům, vytváří nabídky zájmových, vzdělávacích akcí, směřuje k uspokojování kulturních a sociálních potřeb členů komunity. Součástí celodenního programu komunitního centra jsou proto kroužky s tanečním, dramatickým, ale i výtvarným zaměřením. Škola pořádá výtvarné, literární aj. soutěže, podporuje děti i dospělé v hodnotném prožívání volného času. V rámci nabídky existuje mnoho příležitostí, které rovněž umožňují zkvalitnění přípravy žáků na výuku a nabízejí další vzdělávací příležitosti (OSMEC, 2016). Projekty školy zahrnující umělecké aktivity prokazují, že je možné postupnými kroky měnit vztah místní komunity ke vzdělávání, prokázat dispozice nejen dětí, ale i dospělých. Průběh i výsledky uměleckých, ale i dalších aktivit tak mohou vychovávat a obohacovat nejen samotné tvůrce, ostatní členy komunity, ale i majoritní společnost.

Chceme-li v životě klientů, kteří se musí vyrovnávat s důsledky sociálního znevýhodnění, něco ovlivnit a změnit, potřebujeme účinné prostředky, které umožní tyto cíle realizovat. Pokud hledáme příležitosti, jak napomáhat např. socializaci a seberealizaci těchto klientů, můžeme je nacházet v tvůrčím procesu. Podporou autentické tvorby klientů se sociálním znevýhodněním se zabývá speciální výtvarná výchova. Nový výtvarný obor staví na humanistických principech, věří v tvůrčí potenciál každého člověka. Navazuje na tradici mnoha progresivních projektů, které byly realizovány v minulosti, inspiraci pro nabídku výtvarných prostředků i témat nachází ve výtvarném umění. Nabízí klientům širokou škálu prostředků podporujících jejich výtvarné sebevyjádření, které je nelimitují technickou náročností a nedostupností. Speciální výtvarná výchova podporuje příležitosti, kdy mohou klienti aktivně ovlivňovat proces tvorby, realizovat vlastní koncepty, zúročit osobní zkušenosti a zážitky, což není v běžných volnočasových aktivitách samozřejmostí. Výzkum, který sledoval průběh a přínos konkrétních tvůrčích činností speciální výtvarné výchovy, přinesl mnoho zajímavých výsledků a zkušeností, které otvírají možnosti pro další výchovné působení prostřednictvím podpory tvůrčích činností. Pokud jsou totiž vytvořeny příznivé příležitosti podpořené pozitivním klimatem, můžeme být překvapeni zájmem, aktivitou klienta, ale i působivými originálními výstupy tvůrčího procesu. Zážitky z tvorby, ale často i z dosažených výsledků, mohou mít pozitivní vliv na jeho sebehodnocení, vyvolat zájem, respekt a obdiv, kterého se klientovi v dosavadním životě příliš nedostávalo. V rámci tvorby může klient zúročit svoje „odlišnosti“, prokázat vlastní tvůrčí potenciál. Tvorba nabízí nejen kvalitní prožívání volného času. Jak vyplývá z realizovaných projektů speciální výtvarné výchovy, představuje možnosti, jak poznávat a tvořivě pracovat s širokou škálou výtvarných vyjadřovacích prostředků tak, aby tvorba přinášela uspokojení samotnému tvůrci, obohacovala jeho život i život světa, který ho obklopuje a se kterým se musí vyrovnávat. Tvorba může také prokazovat „službu“ vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nabízí též příležitosti pro prevenci problémů vyplývajících z jejich dosavadních životních zkušeností. Jak vyplývá z výzkumného šetření, je třeba, aby učitelé nebo vychovatelé byli přesvědčeni, že výtvarná výchova je přínosným vyučovacím předmětem, který nabízí mnoho výchovných i vzdělávacích příležitostí, a těchto možností v maximální míře využívali. Prostřednictvím zážitkových tvořivých aktivit tak může učitel ve spolupráci s dalšími odborníky (např. sociálním pedagogem) probouzet zájem žáka něco nového poznávat, motivovat ho k aktivnímu přístupu ke vzdělání. Může také prokázat, že má žák schopnosti, které ho mohou zviditelnit, přispět k jeho rozvoji a pomoci mu k uplatnění v dalším životě.



## Literatura

- Cardinal, R. (1972). *Outsider Art*. London: Studio Vista.
- David, J. (1993). *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén. Kapitoly z historie a filozofie předmětu*. Polička: Fantisk.
- Dubuffet, J. (1949). *L'Art Brut préféré aux arts cultures*. Paris: Galerie René Drouin.
- Dewey, J. (1989). *Art as Experience. The Later Works., 1925–1953. Volume 10: 1934*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1996). *The Collected works of John Dewey, 1882–1953*. Charlottesville VA: IntelLex Corporation.
- Edelsberger, L. (1974). Tzv. léčebná výchova a léčebná pedagogika. In *K aktuálním otázkám etopedie a psychopedie. Sborník pedagogické fakulty UK*. (S. 22–28). Praha: UK.
- Géringová, J. (2011). *Pomáhající profese – tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton.
- Gombrich, E. H. (1995). *Příběh umění*. Praha: Mladá fronta, Argo.
- Jebavá, H. (2000). *Úvod do arteterapie*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kohout, J. (2004). Předpoklady hledání společného světa a synergické spolupráce. In J. Pešková, M. Průka, & I. Vaňková, *Hledání souřadnic společného světa: filosofie pro každý den*. (S. 17–31). Praha: Eurolex Bohemia.
- INSEA. (1968). *Umění a výchova. Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost – Zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA (International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním)*. Praha: SPN.
- Komzáková, M. & Slavík, J. (Eds.) (2009). *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kovářová, M., Poláková, J. et al. (2013). *ROMOVÉ. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny s romskými dětmi*. Brno: MU.
- Kraus, B. (2013). Česká sociální pedagogika po roce 1990. *Sociální pedagogika / Social Education*. 1(1). S. 102–110.
- Kraus, J. et al. (2005). *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Nováková, M., Landová, M. et al. (2013). *DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny s dětmi z diagnostického ústavu*. Brno: MU.
- Mareš, J., Průcha, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Meglin, D. & Meglin, N. (2001). *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál.
- Mikulcová, M. (2007). Sociální pedagogika a její místo ve školství. In *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. (S. 40–47). Brno: Institut mezioborových studií.
- Müllerová, M., Kašpárek, O. & Frajtová, V. (2010). *Umělci pro společnost. Příklady kulturních projektů v oblasti sociální inkluze*. Praha: Česká kancelář programu Culture.
- Němec, J. (2008). Reflexe oboru Sociální pedagogika – brněnská škola na PdF MU. In D. Klapko (Ed.) *Sympózium sociální pedagogiky na PdF MU*. (S. 20–37). Brno: Masarykova univerzita.
- Lhotová, M. (2010). *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

- Lhotová, M., et. al. (2013). *Arteterapie ve speciálním školství I. České Budějovice: Jihočeská univerzita.*
- Lhotová, M., et. al. (2014). *Arteterapie ve speciálním školství II. České Budějovice: Jihočeská univerzita.*
- Pelikán, J. (2009). Fenomén výchova. In J. Průcha (Ed.) *Pedagogická encyklopedie.* (S. 19–23). Praha: Portál.
- Perout, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými.* Praha: Okamžik.
- Pešková, J., Průcha, M. & Vaňková, I. (2004). *Hledání souřadnic společného světa: filosofie pro každý den.* Praha: Eurolex Bohemia.
- Pirstinger, F. (Ed.) (2009). *ITAE- intervention throuth art education: art education strategies and possibilities for diversity in education; publisched on the occasion of the International Conference on Art Education at Graaz, Austria, in June 2009.* Austria, Graz: Kirchliche Pädagogische Hochschule.
- Přadka, M. (2008). Brněnská sociální pedagogika v historickém kontextu. In D. Klapko, *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU.* (S. 14–19). Brno: MU.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním.* Praha: Odeon.
- Rubínová, J. (Ed.) (2008). *Přístupy v arteterapii. Teorie a technika.* Praha: Triton.
- Řehulková, H. (2013). Filozofická východiska speciální andragogiky. In K. Pančocha, L. Procházková, K. Sayoud Solárová et al. *Edukativní, intervenční a terapeutické přístupy k dospělým osobám a seniorům se zdravotním postižením.* (S. 8–12). Brno: MU.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika.* Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (1999). Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika*, 9(1). S. 7–19.
- Slavík, J. (Ed.) (2000). *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí.* Praha: Univerzita Karlova.
- Slavík, J. (2006). Výtvarný výraz – nástroj arteterapie. *Arteterapie. Časopis České arteterapeutické asociace*, (12). S. 7–19.
- Skarupská, H. (2016). Vybrané metody intervencí vhodné pro práci sociálního pedagoga s dětmi ohroženými sociálním vyloučením. *Sociální pedagogika/ Social Education*, 4(1). S. 87–103.
- Stadlerová, H. (2015). *Speciální výtvarná výchova v pomáhajících profesích.* Brno: MU.
- Stehlíková Babyrádová, H. (2012). *Obrazy příběhů, příběhy obrazů.* Brno: Masarykova univerzita.
- Stehlíková Babyrádová, H. (2015). Mezi uměním a terapií – synkreze a diskrepance rolí umělce, terapeuta a klienta. *Arteterapie, Časopis České arteterapeutické asociace*, (36). S. 33–37.
- Stehlíková Babyrádová, H. (2016). *Expresivní terapie se zaměřením na výtvarný a intermediální projev.* Brno: Barrister Principal a Vydavatelství MU.
- Sochor, P. (2014). *Disability and Art Creation.* Brno: Masaryk University.
- Sochor, P. (2015). *Člověk s postižením a výtvarná tvorba. Od zobrazování k autorství.* Brno: Masarykova univerzita.
- Strauss, A. L. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu.* Boskovice: Albert.
- Svobodová K. (2013). *Sochy s duší. Keramická hlína jako médium při etopedické práci s dětmi a mládeží diagnostického zařízení* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.

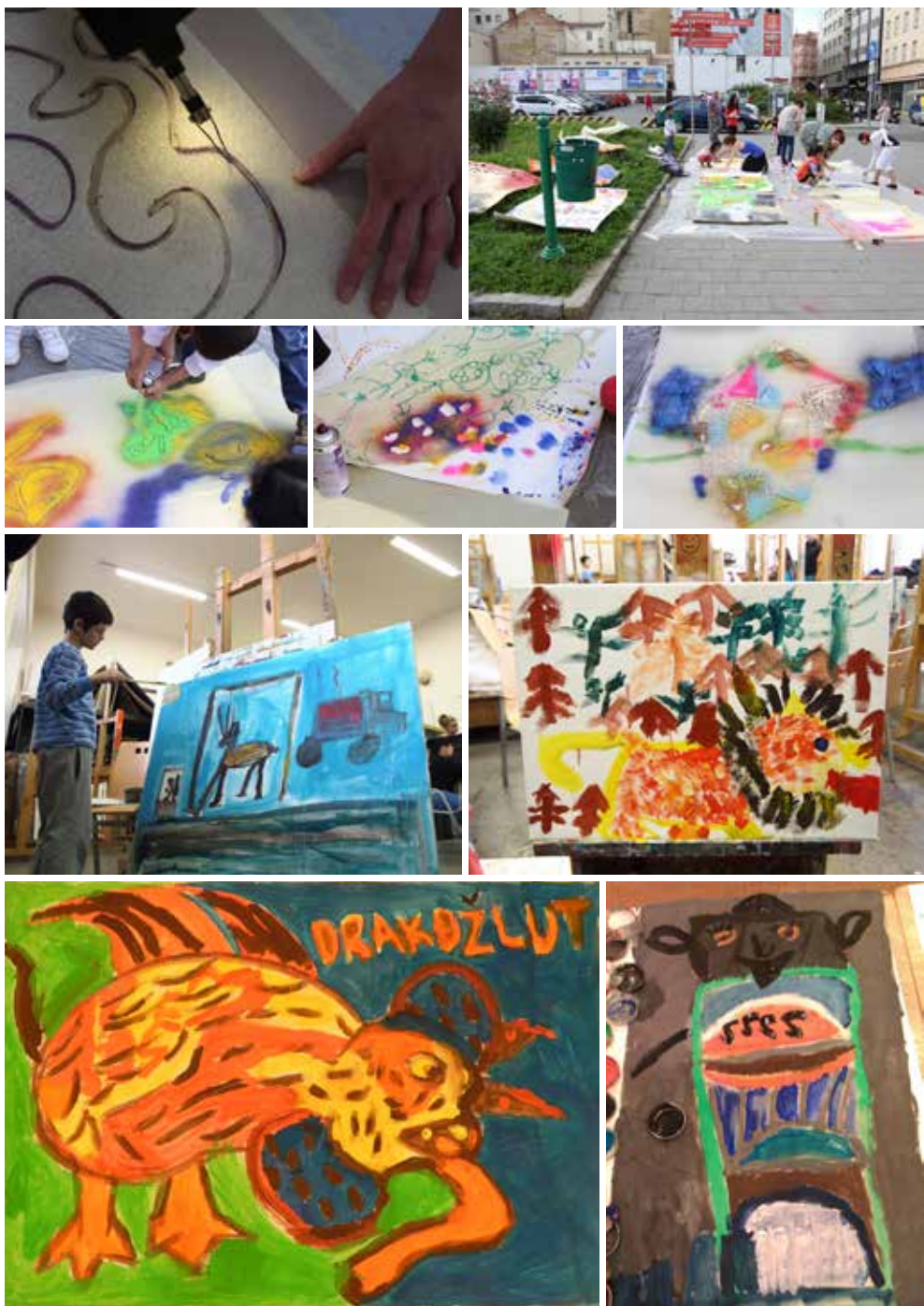
- Šíp, R. (2010). John Dewey: Experimentální metafyzika, genealogie liberalismu a ideál demokracie. In Hroch, J., Šíp, R., Madzia, R. & Funda, O. (2010). *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filozofii*. (S. 141–181). Brno: Paido.
- Šicková Fabrici (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Šicková Fabrici (2005). *Význam výtvarných materiálů a médií v arteterapii*. Bratislava: OZ Terra Therapeutica.
- Švaříček, R. & Šedová, T. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vaňková, I. (2004). O věci a slově. In Pešková, J., Průka, M. & Vaňková, I. (2004). *Hledání souřadnic společného světa: filosofie pro každý den*. (S. 377–401). Praha: Eurolex Bohemia.
- Zálešák, J. (2011). *Umění spolupráce*. Brno: MU.
- Zemánková, T. (2011). Tvorba umělců s mentálním hendikepem ve specializovaných ateliérech. In Stehlíková-Babyrádová, H. (Ed.). *Obrazy příběhů – příběhy obrazů* (S. 46–63). Brno: MU.
- Zicha, Z. (1981). *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

### **Elektronické zdroje**

- Mareš, P. (2006, Duben 28). *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. Dostupné z [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_193.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_193.pdf)
- The Art Story. Black Mountain College. (2015, Leden 12). Dostupné z <http://www.theartstory.org/school-black-mountain-college.htm>
- Začít spolu. (2016, Červen 15). Dostupné z <http://zacitspolu.eu>
- ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22 (ZŠ OSMEC). (2016, Červen 15). Dostupné z <http://osmec.cz>

### **Bibliografická citace**

- Stadlerová, H. (2017). Podpora tvůrčích činností jako možnost seberealizace sociálně znevýhodněných klientů i jako prostor výchovného působení. *Výtvarná výchova 1–2*, (57) 2017. ISSN 1210-3691. S. 40–57.



|   |     |
|---|-----|
| 1 | 2   |
| 3 | 4 5 |
| 6 | 7   |
| 8 | 9   |

- 1 — Výtvarná dílna SVV pro romské děti inspirovaná tvorbou Petra Kunčíka (výstava „Něco bylo ve tmě, co nebylo vidět“ – brněnská galerie Ars, 2013). Detail šablony podle autorské techniky, v níž děti realizovaly nápady – spontánní reakce na vystavené obrazy.
- 2 — Výtvarná dílna SVV probíhala ve veřejném prostoru v blízkosti galerie Ars. Na výstavě se nejprve děti seznámily s tvorbou P. Kunčíka, Marianny Petrů a Dity Klicnarové.





|    |    |
|----|----|
| 10 | 11 |
| 12 |    |

- 3, 4, 5 — Šablony děti použily k malířským experimentům se spreji – motivy přenášely na plátno. Tvorba děti zaujala momentem překvapení z výsledné formy díla. Užívaly si také pozornosti kolemjdoucích.
- 6, 7 — Okouzlení prostředím ateliéru na PdF motivovalo děti k velkorysé tvorbě. Pocit, že jsou opravdoví malíři, umocnila připravená plátna a možnost tvořit u malířských stojanů.
- 8, 9 — Expresivně pojaté malby nám poodhalí nejen svět, který dítě zajímá, ale i svět, který je schopno vytvořit ve své fantazii.
- 10, 11 — Romské děti jsou schopny spontánně vytvářet velkorysá díla, která dokumentují jejich temperament, ale i citlivost pro barvy, odvážná malířská či kreslířská gesta apod.
- 12 — Zobrazení idolů jako námět tvorby – v tomto případě boxera Julise Boyky, který se ocitl v autorově domě.

Obrazová dokumentace z archivu SVV

# Téma genderu ve výtvarné výchově

## Zuzana Svatošová

The topic of gender in Art Education

---

**Zuzana Svatošová** je absolventkou studijního oboru učitelství výtvarné výchovy pro ZŠ a SŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (2011) a studentkou doktorského studijního programu Specializace v pedagogice, obor Výtvarná výchova tamtéž. Pracuje jako učitelka výtvarné výchovy na ZŠ Emy Destinové v Praze  
Kontakt: [zuzanasvatosova@seznam.cz](mailto:zuzanasvatosova@seznam.cz)

## **Anotace**

Studie je zaměřená na mapování tematizace genderu ve výuce výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol. Cílem bylo zjistit, zda a jakým způsobem je toto téma žákům zprostředkováváno. Bylo provedeno dotazníkové šetření zkušeností, názorů a postojů učitelů k problému genderových stereotypů ve výuce výtvarné výchovy. Šetření se zúčastnilo 220 respondentů. Výzkum potvrdil, že téma je ve výuce výtvarné výchovy přítomné. Není s ním však vždy pracováno záměrně a kompetentně. Tato skutečnost může vést k dalšímu nereflektovanému utvrzování stereotypů, aniž by bylo rozvíjeno kritické a kreativní myšlení žáků.

## **Klíčová slova**

Gender, genderové stereotypy, výtvarná výchova, vizuální gramotnost, výzkumné šetření

## **Abstract**

The research goal presented in this paper is to analyse if and how are these defending strategies including gender issues at school projected in art education, particularly on the second level of General school. The author conducted an inquiry to find out the art teachers experiences, opinions and attitudes towards the gender stereotypes in art education. 220 participants/respondents have taken part in the research. The research has proven that gender issues are present in art education discourse. However the gender issues are not always handled intentionally and critically. This may lead to further unreflected confirmation of the stereotypes without developing critical and creative thinking in art educationists.

## **Key words**

Gender, gender stereotypes, art education, visual literacy, research survey



# Úvod

Pojem *gender*<sup>1</sup> se pomalu stává součástí našeho slovníku. V běžné řeči se užívá jako zastřešující kategorie pro označení naší někdy stereotypně formulované a utvářené difference mezi muži a ženami. Tato difference v sobě nese skrytý nevyvážený potenciál, který se projevuje v různých formách nerovnosti. Proti tomuto skrytému mechanismu nerovnosti se vyvíjí řada obranných strategií a politik, které se stále více promítají i do oblasti vzdělávání. Cílem výzkumu prezentovaného v tomto článku je analyzovat, zda a jak konkrétně se tyto obranné strategie, mezi něž řadíme i tematizaci genderu ve škole, promítají i do výuky výtvarné výchovy, konkrétně na 2. stupni základních škol.

Předložená studie je součástí širšího výzkumu, zaměřeného na komplexní analýzu tématu genderu ve výtvarné výchově. Paralelně proběhlo podobné dotazníkové šetření na gymnaziální úrovni, které zde z důvodu rozsahu neuvádíme. Další části výzkumu se zaměřují na analýzu vzdělávacích dokumentů, konkrétní případové studie jednotlivých učitelských přístupů a také na dílčí výsledky akčního výzkumu, kterým byly ověřovány získané poznatky z předchozích zjištění. Cílem celého výzkumu je nalézt funkční způsoby zacházení s tématem genderu ve výtvarné výchově tak, aby byl naplněn vzdělávací cíl definovaný vizuální gramotností.

## 1. Teoretická východiska výzkumu

### 1.1 Poststrukturalismus

Rámcem výzkumu je tvořen několika teoretickými přístupy. Stanovisko, které nám umožňuje nejširší náhled na utváření genderových *stereotypů*, vychází z *poststrukturalismu* a jeho teorie utváření lidského subjektu. Lidský subjekt (*subjektivita*) je zde chápán jako produkt specifických historických sociálních *praktik* a *diskurzů* a jeho fyzické tělo není samozřejmě přijímáno jako přirozený fakt. Tělo se vždy ukazuje prostřednictvím kultury, ve které žijeme (Foucault, 1999). Tělesné já získává svou subjektivitu/viditelnost prostřednictvím svého podrobení se (angl. subjection) normám, mezi jinými i normám pohlavním a jejich tělesným opakováním. Pohlaví je potom regulativním ideálem, který produkuje – označuje a diferencuje – těla jako více či méně přijatelná a srozumitelná (Butlerová, 2016). Problém není v samotném procesu označování a *difference*, ale v jeho stereotypním uchopování – v podobě binárního rozdělení muž/žena (bud/anebo). Takto nastolená politika pohlavní difference rozvíjí a reprodukuje nevyvážený patriarchální *mocenský* systém s upřednostňováním jedné z pozic zvěcnělých binarit našeho uvažování, včetně nucené heterosexuality a *falogocentrismu*. Poststrukturalistické odhalování skrytých zatuhlých mocenských mechanismů (mocenských

1 Pojmy zvýrazněné tučnou kurzivou odkazují ke slovníku, který je uveden v příloze na konci tohoto článku.

stereotypů) poskytuje odstup a tím i nové hledisko, které umožňuje znovu vstupovat do procesu diferencování a značení bez nutnosti ulpívat na předem definovaných formách. Lidský subjekt se takto může paradoxně vzdalovat sobě samému, coby produktu specifických historických sociálních praktik a diskurzů, a odhalovat tím nové možnosti svého vlastního jednání.

## 1.2 Kulturní studia

S poststrukturalismem úzce souvisí kulturní studia. Tato interdisciplinární akademická platforma, rozvíjející se od počátku 60. let 20. století, svým zaměřením překračuje paradigmaty nejrozličnějších oborů a umožňuje nahlížet kulturu velmi komplexně. Je to obor bádání, který je definován spíše způsobem promluvy než pevným předmětem zájmu. Podle Chrise Barkera „kulturní studia konstituují řízený způsob rozpravy o tématech, jímž tato perspektiva dovoluje vyniknout a které se shlukují kolem klíčových pojmů, myšlenek a zájmů“ (Barker, 2006, s. 10). Lze je chápat jako jazykovou hru, kterou rozehráváme pomocí užívání specifického slovníku kulturních studií.

Ačkoliv kulturní studia nevydala žádný politický manifest, uznává některé hodnoty za významné a cenné. Hlásí se k demokratické tradici a za hodnotné považuje koncepty svobody, rovnosti, solidarity, tolerance, diversity a spravedlnosti (ibid, s. 67).

## 1.3 Genderová studia

Předmět zájmu naší studie také souzní s východisky a metodologiemi genderových studií. Ta jsou součástí současných kritických přístupů ve společenských vědách. Tyto přístupy si také kladou za cíl prosazovat sociální spravedlnost včetně rovných příležitostí ve společnosti. Počátky genderových studií sahají do 70. let 20. století. V České republice se genderová studia začínají významněji projevovat až v 90. letech.<sup>2</sup> V současné době v České republice existuje hustá síť zájmu a systematické práce s genderovou problematikou. Pro příklad uveďme alespoň tyto: Gender Studies o.p.s.; NKC Ženy a věda; Žába na prameni; katedra genderových studií FHS UK; obor genderových studií katedry sociologie FSS MU. Na katedře psychologie PedF UK se tématu v oblasti školní psychologie věnuje Irena Smetáčková. Pro učitele výtvarné výchovy je významná zejména její poslední studie Genderové představy a vztahy (2016), která mapuje utváření vizuálních genderových stereotypů u žáků ZŠ. V oblasti umění se do studia genderové problematiky významně zapojuje badatelský okruh na VŠUP v čele s Martinou Pachmanovou (Neviditelná žena, 2002), ateliér Tělového designu FAVU VUT v čele s Lenkou Klodovou a další.

2 Nezisková organizace Gender Studies byla založena socioložkou Jiřinou Šiklovou v listopadu 1991 jako odborná knihovna.

Genderovou reflexi českého vzdělávacího systému provedla Anna Babanová (2008); výsledky analýzy jsou kritické. Školy tematizaci genderu zavádějí do výuky nesystematicky a značně stereotypně.

Ve výtvarné výchově byla realizována pouze jedna zásadní studie ve Velké Británii (Dalton, 2001), která ovšem nestuduje téma genderu jako předmět výuky, ale jako neustálou implicitní činnost (*performativitu*) všech aktérů výuky. Sama Daltonová vyjadřuje politování, že obsahově zaměřená studie, která by se zabývala tématem genderu explicitně, ještě nebyla realizována.

V České republice podobná studie o genderu ve výtvarné výchově nebyla realizována. Vizuální sémiotickou analýzou genderu se dlouhodobě zabývá Marie Fulková a Leonora Kitzbergerová. Výtvarnou výchovu je možné chápat jako oblast specifického vzdělávání, která dokáže jedince vybavit způsobilostmi nezbytnými pro symbolickou směnu ve složitém systému vizuální komunikace (vizuální gramotností), a přitom rozvíjet jejich osobnostní tvůrčí a emancipační potenciál. Výtvarnou výchovu vnímáme jako předmět, který může otevírat téma genderových stereotypů ke kritické reflexi a zároveň nabízí možnosti k jeho kreativnímu uchopování.

### 1.3.1 Genderový stereotyp

Genderovým stereotypem rozumíme rigidní zjednodušenou reprezentaci, která jedince redukuje do schematického obrazu (typu) muže nebo ženy. Tato reprezentace v sobě nese souhrn určitých stabilních představ o tom, jak se muži a ženy chovají, jak vypadají, jak myslí a mluví, jaké mají povahové rysy. Genderová schémata mohou nabývat přehnaně negativní či přehnaně pozitivní ráz a vedou k fixovaným postojům a očekáváním. Genderovému stereotypu je inherentní nerovný mocenský mechanismus, který privilejuje mužské schéma před ženským. Stereotypní vzorce jsou, z hlediska úspěšné socializace a akulturace, velmi prospěšné. Na druhé straně činí přijímání změn a alternativ velmi obtížným.

## 1.4 Vizuální studia

Vizuální studia se svým zaměřením soustředí na studium kulturní konstrukce vizuálních reprezentací. Mirzoeff popisuje vizuální reprezentaci/vizualitu jako stále se proměňující místo společenské interakce a vymezování třídní, genderové, sexuální a rasové identity (Mirzoeff, 2012, s. 16). Je místem, kde se významy vytvářejí i popírají navzájem. Dále uvádí názor, že vizualizace čehokoliv je dnes téměř povinná a zviditelnění jazykový diskurz nenahrazuje, ale činí jej srozumitelnějším, rychlejším a účinnějším (ibid, s. 18). Je však nezbytné, aby se z vizuální kultury nestala rigidní statická konstrukce a aby si zachovala neustálou proměnlivost a dynamiku.

### 1.4.1 Funkční vizuální gramotnost

S vizuálními studii souvisí koncept funkční vizuální gramotnosti, který klade důraz na vybavenost jednotlivce alespoň základním souborem nástrojů nezbytných pro svobodné setkávání s obrazy. Podle Marie Fulkové mezi tyto základní kompetence patří: 1. percepční senzitivita; 2. orientace v oblasti

vizuální kultury a kulturních *habitů*, která v sobě zahrnuje schopnost vizuální komunikace, schopnost kritického myšlení, schopnost rozpoznání intence, s níž bylo určité vizuální dílo vytvořeno; 3. estetická otevřenost, ve smyslu otevřenosti k emocionálním a empatickým vztahům a procesům; 4. schopnost vizuální výmluvnosti – expresivity (Fulková, 2013, s. 377). Leonora Kitzbergerová (2014) tuto definici obohacuje konkretizací vztahové roviny k normám a vzorům, kdy považuje za nezbytnou schopnost odstupu od nich a zároveň schopnost přijímat nová a překvapivá řešení.

Koncept funkční vizuální gramotnosti není ve vzdělávacím dokumentu Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání explicitně vyjádřen, ale v jeho pojetí orientovaném na rozvoj komunikačních kompetencí jej implicitně nalézáme.

#### 1.4.2 Genderová vizuální gramotnost

Výše uvedenou charakteristiku funkční vizuální gramotnosti můžeme vztáhnout na problematiku genderových vizuálních stereotypů. Pokud se zabýváme vizualitou genderových stereotypů, velmi brzo objevíme zažitá znaková schémata, která se vztahují k jednotlivým pohlavím. Vymezováním vůči převládající heterosexuální orientaci vznikají další typy, které mohou být opět stereotypně uchopovány (například gay, lesba, fluid, androgyn, gynander a další). Genderové stereotypy jsou součástí našich životů; říkáme, že se do nich „rodíme“, jelikož jsou součástí naší žité kultury. Biologické pohlaví právě narozeného dítěte je jedním z prvních momentů jeho viditelnosti a poznatelnosti. Toto prvotní rozlišení v sobě nese celou řadu návazných očekávání, která se projeví ve strukturaci jeho života. Tematizace genderu v celé šíři funkční vizuální gramotnosti včetně kritického myšlení má v sobě zásadní výchovný potenciál, jehož součástí je i schopnost odpoutat své uvažování o konkrétním jedinci od prvoplánových vizuálních soudů a vyhnout se tak plochému chápání vizuálních povrchů skutečnosti.

## 2. Metodologie výzkumu

### 2.1 Cíl výzkumu

Cílem empirického výzkumu provedeného v roce 2015 mezi učiteli výtvarné výchovy bylo zjistit, zda a jak je téma genderových stereotypů přítomno v hodinách výtvarné výchovy. Dílčí výzkumné otázky, které jsme si kladli, byly následující: 1. Jak je realizováno téma genderových stereotypů v hodině výtvarné výchovy na základní škole? 2. Co tvoří jádro obsahu realizovaného tématu? Jaká jsou podtémata? 3. Jaké jsou používány učební metody a techniky? 4. Co učitelé pokládají za „správný výsledek“ výuky, zaměřené na dané téma? 5. Dochází u žáků ke kritické reflexi genderových stereotypů?

Dalším cílem bylo zajistit si možné a ochotné participanty navazujícího výzkumu, který formou případových studií získá podrobnější data, mapující konkrétní učitelské přístupy a metody.

## 2.2 Metoda sběru dat

Stanovených cílů bylo dosaženo kvantitativně orientovaným šetřením s kvalitativními prvky. Ke sběru výzkumných dat byla použita metoda elektronických dotazníků. Před vlastním šetřením jsme realizovali jeho pilotní verzi, na jejímž základě jsme korigovali srozumitelnost a vhodnost jednotlivých otázek. Dotazník byl rozeslán s průvodním dopisem na e-mailové kontakty ředitelů základních škol v celé České republice s tím, aby je laskavě přeposlali učitelům vyučujícím výtvarnou výchovu. Celkem jsme obeslali 3858 základních škol. Základní databáze kontaktů jsme získali z webových stránek ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Dotazník obsahoval celkem 16 otázek v následující struktuře:

I. Pět faktografických otázek zjišťujících pohlaví respondenta, region učitelského působení, vzdělání – aprobaci, délku pedagogické praxe a v jakých ročních aktuálně vyučuje výtvarnou výchovu.

II. Deset otázek zaměřených na téma genderu ve výtvarné výchově (2 otevřené, 8 s možností výběru odpovědí). Zjišťovala se vyučovaná témata vztahující se k problematice genderových stereotypů. Jak učitelé sami tuto problematiku vnímají, jak jí rozumí a jak vidí vhodnost tématu pro VV a proč. Zajímala nás také souvislost tématu s naplňováním vzdělávacích cílů výtvarné výchovy, a pokud s tématem již někdy pracovali, jaké použili vyučovací metody a výtvarné techniky a hodnocení.

III. Poslední otázka byla nabídkou další spolupráce na výzkumném šetření formou hloubkového rozhovoru.

## 2.3 Metody analýzy dat

Data získaná pomocí dotazníku byla v rámci strategie smíšeného evaluačního výzkumu vyhodnocována podle schématu quan+qual (Hendl, 2016), která umožňuje komplexnost výsledků a získání více perspektiv. Z kvantitativních nástrojů byly použity základní statistické metody, frekvenční a obsahová a analýza. Pro kvalitativní analýzu byla rámcově použita metoda zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999).

## 3. Výzkumné nálezy

### 3.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazník navštívilo celkem 1097 respondentů, přičemž jej vyplnilo pouze 319 z nich. Z tohoto vzorku jsme vyňali ty, kteří nesplňovali kritérium výuky výtvarné výchovy na druhém stupni ZŠ nebo odeslali dotazníky se zcela prázdnými nebo nesmyslně vyplněnými odpověďmi.

Do výzkumného vzorku bylo tedy celkem započítáno 220 druhostupňových učitelů výtvarné výchovy. Respondenti nemuseli odpovědět na každou otázku. Mezi respondenty bylo 18 (8,3 %) mužů a 198 (91,7 %) žen,

4 respondenti pohlaví neuvedli. Nejvíce respondentů pocházelo ze Středočeského (12,3 %), z Moravskoslezského (11,4 %) a Jihočeského (10 %) kraje, nejméně pak z Karlovarského kraje (2,3 %). Vysokoškolský stupeň vzdělání pedagogického charakteru v oboru výtvarná výchova uvedlo 56 % respondentů, dalších 32 % respondentů uvedlo jiný obor pedagogicky zaměřené VŠ, 4,6 % uvedlo VŠ jiného než pedagogického zaměření, 3,2 % uvedlo VŠ uměleckého zaměření, další 3,2 % uvedlo středoškolské vzdělání a 0,5 % uvedlo vyšší odborné vzdělání. Celkem 30 % respondentů mělo více jak dvacetiletou praxi v oboru, 37 % respondentů se pohybovalo v rozmezí 5–20 roků praxe a 33 % uvedlo praxi do 5 let. Všichni uvedli, že vyučují výtvarnou výchovu na druhém stupni a někteří z nich i na prvním stupni ZŠ.

### 3.2 Témata ve výuce

Respondentům jsme nabídli 20 témat (viz tabulka 1), která se mohou vztahovat k problému genderových stereotypů. Nabídka témat byla sestavena na základě analýzy učebnic VV, dostupných galerijně-edukačních materiálů a diplomových prací, které se zabývají reprezentací mužů a žen. Respondenti označovali taková témata, o kterých si myslí, že se v jejich výuce objevují. Nejčastěji označeným tématem byla REKLAMA (77,1 %), TĚLO A TĚLESNOST (74,8 %), KRÁSA (69,7 %), MÓDA (65,6 %), HRDINA (64,2 %), LÁSKA (63,3 %), ČARODĚJKA (51,8 %) a IDENTITA (49,1 %).

Na doplňující otázku „Uveďte další témata, která vás napadají v souvislosti s nabízenými tématy“ odpovědělo 47 respondentů (21,6%). Jejich odpovědi byly kódovány a vzniklo 110 kódů. Nejsilněji obsazenými kódy byly: PŘÍRODA (11), KULTURA (9), MYŠLENÍ (8), ČLOVĚK (5), POCITY (5) a VŠECHNO (5).

Ze získaných odpovědí vyplývá, že ve výuce výtvarné výchovy je velmi silně zastoupena tematika mediálního světa a dále pak určité kulturní archetypy, které s genderovými stereotypy velmi účinně zacházejí. Složitější témata, která v sobě nesou potenciál rozšiřujícího rámce uchopování tématu, jsou zastoupeny v menší míře. V navazující kvalitativní formě výzkumu budeme zjišťovat, proč je tomu tak je.

| Odpovědi:                | Responzí   | Podíl  |
|--------------------------|------------|--------|
| reklama                  | 168        | 77,1 % |
| tělo a tělesnost         | 163        | 74,8 % |
| krása                    | 152        | 69,7 % |
| móda                     | 143        | 65,6 % |
| hrdina                   | 140        | 64,2 % |
| láska                    | 138        | 63,3 % |
| čarodějka                | 113        | 51,8 % |
| identita                 | 107        | 49,1 % |
| sociální role            | 101        | 46,3 % |
| vzhled                   | 97         | 44,5 % |
| mediální obraz člověka   | 77         | 35,3 % |
| partnerství              | 70         | 32,1 % |
| ideál krásy              | 63         | 28,9 % |
| zábavní průmysl          | 61         | 28,0 % |
| ženství                  | 60         | 27,5 % |
| mateřství                | 57         | 26,1 % |
| mužství                  | 55         | 25,2 % |
| touha                    | 55         | 25,2 % |
| otcovství                | 28         | 12,8 % |
| femme fatale             | 11         | 5,0 %  |
| <b>Počet respondentů</b> | <b>218</b> |        |

**Tab. 1**

Odpovědi na otázku: Která z následujících témat se ve vaší výuce objevují?  
(Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 218x, nezodpovězeno 2x)



### 3.3 Vysvětlení výrazu GS v dotazníku

Na otevřenou otázku „Jak byste výraz ‚genderový stereotyp‘ vysvětlili?“ odpovědělo 190 respondentů (z celkového počtu 220). Pro analýzu byla užita obsahová frekvenční analýza jednotlivých odpovědí. Celkem bylo pomocí otevřeného kódování detekováno 105 kódů – pojmů, v celkovém objemu 1025 okódovaných jednotek. Nejčastěji zastoupenými pojmy, kterými respondenti vysvětlovali genderové stereotypy, byly ŽENA (203) a MUŽ (195). Dalšími velmi četně použitými pojmy byly: SPOLEČNOST (66), ROLE (45), POHLAVÍ (37), ROZDÍL (31), PŘEDSTAVA (28), TRADICE (26), JEDNÁNÍ (24), RODINA (23) a CHOVÁNÍ (22). Méně často použité pojmy (s četností výskytu od 5 do 20) byly tyto: OČEKÁVÁNÍ, VNÍMÁNÍ, ŽIVOT, DISKRIMINACE, NÁZOR, VLASTNOSTI, POSTAVENÍ, ČINNOST, POHLED, ZAŽITOST, USTÁLENOST, RŮZNOST, JINAKOST, POJETÍ, PŘEDSUDEK, ČLOVĚK, HODNOTA, PŘÍSTUP, VZTAH a ZJEDNODUŠENÍ.

Dalších 74 pojmů se v analyzovaném souboru vyskytovalo s četností menší než 5. Mezi těmito pojmy jsme, mimo jiné, detekovali i ROVNOST, DIFERENCI, TOLERANCI, OTEVŘENOST a SVOBODU (viz tab. 2), které souvisí s hodnotovým směřováním kulturních studií (viz výše). Toto zjištění může ukazovat velmi slabou reflexi souvislosti mezi těmito hodnotami a tématem genderových stereotypů.

41 respondentů uvedlo nějaký konkrétní genderový stereotyp, například: „žena – výchova dětí a starost o domácnost, muž – finanční zajištění rodiny“; „k chlapci patří modrá, k ženě růžová“; nebo „ve výtvarné výchově jsou na práci – malba, kresba aj. lepší a šikovnější děvčata než chlapci, kteří zase vynikají v jiných pro chlapce vhodnějších oborech – technické obory, pracovní činnosti, řízení auta, manipulace se stroji, počítači atd.“ a 2 respondenti užili k vysvětlení metaforu: „Ema mele maso a Oto mele Emu.“ a „Muži jsou z Marsu, ženy z Venuše“.

Pět respondentů odpovědělo na otázku tak, že se nespokojili s pouhým vysvětlením genderového stereotypu, ale snažili se uvést pojem do širších souvislostí, například: „Genderový stereotyp vnímám jako ustálené prvky, motivy, vzory, barvy, témata, která jsou přisuzována zvláště dívkám a zvláště chlapcům, jsou od nich očekávána a doposud není obecně žádoucí (tak, jak je jejich používání historicky a společensky ukotveno – například používání ‚typicky holčičích a typicky klučičích‘ barev), aby docházelo ke stírání těchto někdy až absurdních hranic, což vnímám jako určitý prvek, který žáky brzdí v rozvoji sebevyjádření, větší otevřenosti, v rozvoji emocionality a formování vlastních postojů a názorů.“ (DZS313), nebo „To, co jednotlivec dělá a je od něj očekáváno, že dělat bude v návaznosti na své pohlaví. Vychází z historického základu, je ukotven v historii. Stereotypy se přirozeně vyvinuly z nutnosti lidského života a pro jeho zjednodušení a zefektivnění, jsou předávány z generace na generaci. Jako celek jsou prospěšné, nebezpečí spočívá v netoleranci společnosti k jejich překračování jedincem.“ (DZS61)

| Pořadí                   | Pojem                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Četnost |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1.                       | žena                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 203     |
| 2.                       | muž                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 195     |
| 3.                       | společnost                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 66      |
| 4.                       | role                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 45      |
| 5.                       | pohlaví                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 37      |
| 6.                       | rozdíl                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 31      |
| 7.                       | představa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 28      |
| 8.                       | tradice                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 26      |
| 9.                       | jednání                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 24      |
| 10.                      | rodina                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 23      |
| 11.                      | chování                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 22      |
| 12.                      | očekávání                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 19      |
| 13.                      | vnímání, život                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 16      |
| 14.                      | diskriminace                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 15      |
| 15.                      | názor, vlastnosti                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 14      |
| 16.                      | postavení                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 12      |
| 17.                      | činnost                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 10      |
| 18.                      | pohled, zažitost                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 9       |
| 19.                      | ustálenost                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 7       |
| 20.                      | různost                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 8       |
| 21.                      | jinakost, pojetí, předsudek                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 6       |
| 22.                      | člověk, hodnota, přístup, vztah, zjednodušení                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 5       |
| 23.                      | historie, chápání, kultura, pozice, předurčenost, rovnost, vysvětlení, vzory, zájmy                                                                                                                                                                                                                                                  | 4       |
| 24.                      | jasnost, jedinec, moc, možnosti, norma, obraz, přiřazování, smysl, správnost, škatulkování, zkreslení, znak, zvyk                                                                                                                                                                                                                    | 3       |
| 25.                      | funkce, identita, klišé, myšlení, neměnnost, soud, podmínka, pravda, pravidlo, přirozenost, princip, rozvoj, schopnost, stírání hranic, ukotvení, úloha, vliv, volnost, vyjádření, zkušenost, změna                                                                                                                                  | 2       |
| 26.                      | běžnost, difference, dogma, ideál, konformita, manipulace, model, nesmysl, nesouhlas, tolerance, objektivita, oddělenost, opakování, orientace, otevřenost, podřízenost, popis, promítání, protikladnost, průměr, sebevyjádření, sex, situování, smrt, svoboda, vyhraněnost, vyváženost, vývoj, zastaralost, zdůraznění, zpochybnění | 1       |
| <b>Počet respondentů</b> | <b>218</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |         |

**Tab. 2**

Frekvence zastoupení jednotlivých pojmů v odpovědích na otevřenou otázku  
Jak byste výraz „genderový stereotyp“ vysvětlili?

### 3.4 Vhodnost tématu genderových stereotypů pro výtvarnou výchovu

34,7 % dotázaných učitelů si myslí, že genderové stereotypy jsou vhodným a zajímavým tématem pro výtvarnou výchovu. 22,4 % respondentů uvedlo, že neví. 18,7 % si myslí, že je to téma vhodné spíše pro jiný vzdělávací předmět. Nejčastěji uváděným předmětem pak byla Občanská výchova (26×), Český jazyk a literatura (9×), Výchova ke zdraví (8×) a Rodinná výchova (7×). Dalšími uváděnými předměty byl například Dějepis (5×), Přírodopis (3×), Prvouka (3×), Volba povolání (2×), Mediální výchova (2×), Osobnostní a sociální výchova (1) a Etická výchova (1). 6,4 % dotázaných si myslí, že téma genderových stereotypů není vhodným tématem pro výtvarnou výchovu.

| Odpovědi:                                                       | Responzí   | Podíl  |
|-----------------------------------------------------------------|------------|--------|
| 1. Ano, je to zajímavé téma                                     | 76         | 34,7 % |
| 2. Nevím                                                        | 49         | 22,4 % |
| 3. Je to téma vhodné pro jiný vzdělávací předmět. Uveďte, jaký: | 41         | 18,7 % |
| 4. Ano, je to společensky důležité téma                         | 39         | 17,8 % |
| 5. Ne                                                           | 14         | 6,4 %  |
| <b>Počet respondentů</b>                                        | <b>219</b> |        |

**Tab. 3**

Odpovědi na otázku Myslíte si, že genderové stereotypy jsou vhodným tématem pro výtvarnou výchovu? (Výběr z možností, zodpovězeno 219×, nezodpovězeno 1×)

### 3.5 Zařazení tématu genderových stereotypů do výuky

53,7 % dotázaných učitelů uvedlo, že možná téma genderových stereotypů do své výuky zařazují. 32,4 % toto téma nezařazují a pouze 13,9 % učitelů jej zařazuje záměrně. Vysoký podíl váhavých odpovědí může souviset s tím, že učitelé pracují s tématem velmi intuitivně a nechávají téma vyplynout podle kontextu a zájmu dětí. Podle odpovědí na následující otázku, můžeme usoudit, že téma se do výuky často dostane přes vnášený kontext dějin výtvarné kultury, či současné výtvarné umění. Téma tedy není často zařazováno záměrně, jako jasný předmět zájmu, ale velmi často je ve výuce nereflektovaně přítomno.

| Odpovědi:                | Responzí   | Podíl  |
|--------------------------|------------|--------|
| 1. Možná, že ano         | 116        | 53,7 % |
| 2. Ne, nezařazují        | 70         | 32,4 % |
| 3. Ano, záměrně          | 30         | 13,9 % |
| <b>Počet respondentů</b> | <b>216</b> |        |

**Tab. 4**

Odpovědi na otázku Zařazujete téma genderových stereotypů do výuky? (Výběr z možností, zodpovězeno 216×, nezodpovězeno 4×)

### 3.6 Důvody k zařazení tématu genderových stereotypů do výuky

Na otevřenou dotazníkovou otázku „Pokud téma genderových stereotypů do výuky záměrně zařazujete, uveďte důvody, proč.“ odpovědělo celkem 51 respondentů. Získaná data byla analyzována kvalitativní metodou otevřeného kódování a jednotlivé kódy byly frekvenčně kvantifikovány. To umožnilo alespoň částečně odhalit významnost jednotlivých kódů a artikulovat z nich 3 základní kategorie/důvody, které učitele vedou k zařazování tématu genderových stereotypů do výuky: Rozvoj myšlení, Rozvoj vztahu jedince a společnosti, Vizualní gramotnost.

#### Ukázky konkrétních výpovědí učitelů:

*„Téma genderových stereotypů zařazuji do výuky, protože jednostranný pohled na ženu a muže je zavádějící. Může vést k zmatenému přijímání sama sebe – žáka druhého stupně na základní škole. (Jsem v pořádku, když chci být radši automechanikem, než kadeřnicí?) Výtvarná výchova má – dle mého úsudku – pomáhat dětem v pubertě vyjádřit se, jak se cítí, co je trápí... Má jim pomoci klást si otázky o sobě a nacházet na ně odpovědi.“ (DZS30)*

*„Všechna společensky významná témata je důležité ,otevírat‘ právě ve výchovách, kde je k nim prostor. Důležitý je ovšem citlivý přístup k tématu nevyjímaje toto téma, které je velmi citlivé.“ (DZS192)*

*„Rozdíly mezi muži a ženami jsou vizuálně zajímavé.“ (DZS162)*

*„Změna myšlení.“ (DZS205)*

*„Ráda bych podotkla, že téma nezařazuji prvoplánově (rozhodně nekreslíme témata jako ,maminka je praporčík a tatínek kosmetický specialista‘). Spíš dávám tvůrčí prostor dětem a snažím se jím naznačit, že do umění stereotypy nepatří, protože kreativita člověka by neměla být něčím takovým ,škrцена‘.“ (DZS235)*

*„Nezařazuji ho vyloženě záměrně, ale když se naskytne příležitost o tomto tématu promluvit nebo ho nějak do výuky zakomponovat, udělám to, stejně tak jako v jiných předmětech, které vyučuji (ČJ, občanská výchova, výchova ke zdraví). Považuji za důležité, aby se žáci zamysleli nad tím, co se od nich jako od příslušníků jednoho či druhého pohlaví očekává, a zda jsou schopni (a ochotni) tyto obecné představy společnosti naplnit či nikoliv. Zároveň by žáci měli umět nakládat s tím, že společnost se vyvíjí, mění se její hodnoty a postoje, a to i v oblasti genderových rolí (to, co se uznávalo dříve, nemusí být platné i dnes). Myslím, že by žáci měli chápat význam a důležitost genderových stereotypů, ale neměli by se jimi nechat spoutávat.“ (DZS241)*

### 3.7 Pro jaký ročník jsou genderové stereotypy vhodné téma?

Většina dotázaných učitelů se shodla na tom, že téma je vhodnější spíše pro vyšší ročníky. 10 % dotázaných uvedlo, že genderové stereotypy nejsou vhodným tématem pro žádný ročník. 34,6 % uvedlo jako vhodný 6. ročník, 41,2 % 7. ročník, 66,4 % 8. ročník a 86,3 % uvedlo jako vhodný 9. ročník.

| Odpovědi:                | Responzí   | Podíl  |
|--------------------------|------------|--------|
| 9. ročník                | 182        | 86,3 % |
| 8. ročník                | 140        | 66,4 % |
| 7. ročník                | 87         | 41,2 % |
| 6. ročník                | 73         | 34,6 % |
| žádný                    | 21         | 10,0 % |
| <b>Počet respondentů</b> | <b>211</b> |        |

**Tab. 5**

Odpovědi na otázku Téma genderových stereotypů považuji za vhodné téma pro (...) ročník. (Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 211×, nezodpovězeno 9×)

### 3.8 Vztah tématu ke vzdělávacím cílům

74 % respondentů uvedlo, že téma genderu vede k rozvíjení kritického myšlení. 72 % považuje za důležité seznámit se s touto problematikou. Pouze třetina (32 %) respondentů vidí souvislost genderu s rozvíjením kreativity (32 %) a necelá pětina vnímá vztah s vizuální gramotností (17 %). Necelých 7 % uvedlo jiný cíl. Mezi nimiž byl nejvíce zastoupen cíl: rozvoj osobnosti, sebepoznání a sociálních vztahů. Nízký podíl vzdělávacího cíle rozvíjení vizuální gramotnosti může souviset s nedostatečnou zavedeností tohoto termínu mezi praktikujícími učiteli.

| Odpovědi:                      | Responzí   | Podíl  |
|--------------------------------|------------|--------|
| rozvíjení kritického myšlení   | 151        | 74,0 % |
| seznámení žáků s problematikou | 148        | 72,5 % |
| rozvíjení kreativity           | 66         | 32,4 % |
| rozvíjení vizuální gramotnosti | 36         | 17,6 % |
| jiný cíl – uveďte:             | 14         | 6,9 %  |
| <b>Počet respondentů</b>       | <b>204</b> |        |

**Tab. 6**

Odpovědi na otázku Zařazování tématu genderových stereotypů do výuky může naplňovat (...) (Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 204×, nezodpovězeno 16×)

### 3.9 Výukové metody využívané při tematizaci genderu

Nejčastěji zastoupenou výukovou metodou je rozhovor / dialog (68 %), kreativní projev žáků (62 %) a ukázka vizuálního sdělení / uměleckého díla (58 %). Méně častá je potom návštěva galerie a přímý kontakt s uměleckým dílem (23 %), výklad (22 %) nebo práce s textem (17 %). Nejméně užívanou metodou je galerijní edukace (3 %).

### 3.10 Preferované výtvarné techniky při tematizaci genderu

Mezi nejvíce využívanými výtvarnými technikami při tematizaci genderu učitelé uváděli koláž (63 %), dále potom kresbu (53 %), malbu (42 %) a komiks (35 %). V menší míře používají fotografii (18 %), prostorovou tvorbu (13 %), video (11 %) a jiné techniky (11 %). Jednotlivě pak doplňovali konkrétní příklady, např. fotografická animace, dramatizace s loutkami, kombinace různých technik. Čtyři respondenti uvedli, že si dovedou představit užití jakékoliv techniky.

### 3.11 Ověřování získaných poznatků a dovedností

Téměř 70 % dotázaných uvedlo, že si získané poznatky a dovednosti ověřuje vizuálně-kreativním projevem žáků a 62 % respondentů uvedlo, že ověřování výsledků výuky probíhalo formou rozhovoru. 9 % dotázaných odpovědělo, že používá písemnou reflexi, psaný test uvedlo 5 % a 8 % uvedlo jiný způsob ověřování, např. scénky, diskuse, vzájemné hodnocení, psaní katalogu k výstavě. Tři respondenti odpověděli, že ve výtvarné výchově si neověřují žádné poznatky a dovednosti.

### 3.12 Zájem o další informace a spolupráci

Poslední dotazníková položka „Pokud se tématem genderových stereotypů hlouběji zabýváte a měl/a byste zájem s námi své zkušenosti sdílet při osobním rozhovoru, nebo máte zájem o další informace ohledně zavádění nového tématu genderových stereotypů do výuky, napište nám Váš e-mailový kontakt“ přinesla 40 e-mailových kontaktů na učitele, kteří mají o téma hlubší zájem (20 %). V další fázi výzkumu byl tento seznam e-mailů použit k rozeslání nabídky setkání a rozhovoru nad tématem. Celkem se uskutečnilo 12 hloubkových rozhovorů (v rozsahu 1–3 hodin, v celkové délce 25 hodin). Výsledky analýzy této části výzkumu budeme publikovat v návazné studii.

| Odpovědi:                                                            | Responzí   | Podíl  |
|----------------------------------------------------------------------|------------|--------|
| rozhovor / dialog                                                    | 112        | 68,7 % |
| kreativní projev žáků                                                | 102        | 62,6 % |
| ukázka vizuálního sdělení / uměleckého díla                          | 95         | 58,3 % |
| návštěva galerie, přímý kontakt s uměleckým dílem                    | 38         | 23,3 % |
| výklad                                                               | 36         | 22,1 % |
| práce s textem                                                       | 28         | 17,2 % |
| galerijní edukace – uveďte, jakou výstavu a program jste navštívili: | 6          | 3,7 %  |
| <b>Počet respondentů</b>                                             | <b>163</b> |        |

**Tab. 7**

Odpovědi na otázku Jaké metody využíváte při vyučování tématu genderových stereotypů? (Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 163x, nezodpovězeno 57x)

| Odpovědi:                | Responzí   | Podíl  |
|--------------------------|------------|--------|
| koláž                    | 85         | 63,9 % |
| kresba                   | 71         | 53,4 % |
| malba                    | 56         | 42,1 % |
| komiks                   | 47         | 35,3 % |
| fotografie               | 25         | 18,8 % |
| prostorová tvorba        | 18         | 13,5 % |
| jinou – uveďte:          | 15         | 11,3 % |
| video                    | 5          | 11,3 % |
| <b>Počet respondentů</b> | <b>133</b> |        |

**Tab. 8**

Odpovědi na otázku Pokud jste se tématem genderových stereotypů zabývali kreativním způsobem, jakou výtvarnou techniku jste se žáky použili? (Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 133x, nezodpovězeno 87x)

| Odpovědi:                    | Responzí   | Podíl  |
|------------------------------|------------|--------|
| vizuálně-kreativním projevem | 131        | 69,7 % |
| rozhovorem                   | 116        | 61,7 % |
| písemně – reflexí            | 17         | 9,0 %  |
| jiným způsobem – uveďte:     | 15         | 8,0 %  |
| písemně – testem             | 10         | 5,3 %  |
| <b>Počet respondentů</b>     | <b>188</b> |        |

**Tab. 9**

Odpovědi na otázku Jakým způsobem ověřujete získané poznatky a dovednosti u žáků? (Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 188x, nezodpovězeno 32x)



## 4. Omezení výzkumu

Slabou stránkou výzkumu může být nižší návratnost rozeslaných dotazníků. Bylo rozesláno 3858 pozvánek k vyplnění dotazníku, dotazník reálně navštívilo 1097 respondentů a zpět odeslalo odpověď 319 z nich (29 %). Důvod by mohl spočívat v neosobní formě distribuce elektronických dotazníků a komplikované „cestě“ k cílovým respondentům. Nicméně vzorek 220 učitelů výtvarné výchovy, vyučujících na druhém stupni ZŠ, považujeme za reprezentativní.

## 5. Závěr

Předložená studie analyzovala přítomnost tématu genderu a genderových stereotypů ve výuce výtvarné výchovy. Výzkum potvrdil, že toto téma je ve výuce přítomné. Není s ním však vždy pracováno záměrně a kompetentně. Výtvarná výchova, cíleně rozvíjející funkční vizuální gramotnost, vytváří takové vzdělávací prostředí, které neutvrzuje nerefléktované stereotypy, ale naopak žáky učí je vnímat a tvůrčím způsobem s nimi zacházet. Umění chápeme ve výtvarné výchově jako prostředek k vidění světa kolem nás, který je komplexní a složitý. Jazyk umění má navíc pozitivum v tom, že se ve svém vyjadřování snaží svět nezjednodušovat, ale naopak, slovy Miroslava Petříčka, „*pochopit složité složitým*“ (2009, s. 22). Abychom se naučili této složitosti porozumět, je třeba více využívat arzenál výukových metod výtvarné výchovy, mezi něž patří práce s uměleckými díly, jejich interpretace, reflexe vlastních zkušeností prostřednictvím výtvarné tvorby a další. Konkrétní ukázky a přístupy uvedeme v návazné studii, která formou případových studií umožní hlubší vhled do dané problematiky.

## Poděkování

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 3815) a byl realizován na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

### Literatura

- Babanová, A. & Miškolci, J. (2007). *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* Praha: Žába na prameni.
- Babanová, A. a kolektiv (2008). *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender studies.
- Barker, C. (2006). *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál.
- Barša, P. (2002). *Panství člověka a touha ženy: feminismus mezi psychoanalýzou a poststrukturalismem*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

- Butlerová, J. (2016). *Závažná těla. O materialitě a diskurzivních mezích „pohlaví“*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- Butler, J. (2003). *Trampoty s rodem. Feminismus a podrývání identity*. Bratislava: Aspekt.
- Dalton, P. (2001). *The Gendering of Art Education. Modernism, identity and critical feminism*. Buckingham/Philadelphie: Open University Press.
- Filipová, M. & Rampley, M. (eds.) (2007). *Možnosti vizuálních studií. Obrazy – texty – interpretace*. Brno: Barrister & Principal.
- Foucault, M. (1996). *Myšlení vnějšku*. Praha: Hermann & synové.
- Foucault, M. (1999). *Vůle k vědění. Dějiny sexuality I*. Praha: Herrmann & synové.
- Fulková, M. (2003–4). Když se řekne... Gender I.–V. In *Výtvarná výchova*, roč. 43–44.
- Fulková, M. & Kitzbergerová, L. (2003). *Realita? Identita! Edukativní program k výstavě Reality Check*. Praha: Galerie Rudolfinum.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H.
- Fulková, M. (2013). *Výtvarná výchova – návod k použití*. In Slavík, J., Chrz, V. & Štech, S. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. S. 376–397.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kesner, L. (2005). *Vizuální teorie. Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany: H&H.
- Kitzbergerová, L. (2014). *Didaktika výtvarné výchovy* [online], Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. [cit. 2016 12-23]. Dostupné z: [http://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-353-version1didaktika\\_vytvarne\\_vychovy.pdf](http://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-353-version1didaktika_vytvarne_vychovy.pdf)
- Kristeva, J. (2004). *Jazyk lásky. Eseje o sémiotice, psychoanalýze a mateřství*. Praha: One Woman Press.
- Mirzoeff, N. (2012). *Úvod do vizuální kultury*. Praha: Academia.
- Petříček, M. (2009). *Myšlení obrazem*. Praha: Herrmann & synové, 2009.
- Smetáčková, I. (2007). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost.
- Smetáčková, I. (2016). *Genderové představy a vztahy. Sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- Svatošová, Z. (2011). *Gender v současném umění. Mateřství jako specifické téma* (diplomová práce). Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Zábrodská, K. (2009). *Variace na gender. Poststrukturalismus, diskursivní analýza a generová identita*. Praha: Academia.

### **Bibliografická citace**

- Svatošová, Z. *Téma genderu ve výtvarné výchově. Výtvarná výchova 1–2*, (57) 2017. ISSN 1210-3691. S. 60–77.

# Příloha ke článku Téma genderu

## ve výtvarné výchově

### Slovník pojmů<sup>3</sup>

#### Diference

(...) Diference se týká nestejnosti a nepodobnosti. Pojednává o distinkcích, rozdělení, mnohosti a jinakosti. Diference tedy není podstata nebo vlastnost nějaké věci, ale vztah a pozice nebo hledisko připisování významu. (...) Strukturalismus a poststrukturalismus popisuje diferenci jako mechanismus generování významu. Význam nevzniká na základě vnitřního významu objektu či referentu, ale je vytvářen díky tomu, že znaky se od sebe foneticky a konceptuálně liší. Jak praví známé tvrzení, v jazyce nejsou žádné pozitivní významy, jen rozdíly – znaky tedy nemají pevný význam odvozený od nezávislého objektu. J. Derrida tuto myšlenku rozšiřuje o svůj koncept *différance*, podle níž význam vznikající v rámci hry označujících nelze nikdy zafixovat, a je tedy soustavně nahrazovaný či odložený. Z těchto základních strukturalistických a poststrukturalistických tezí plyne, že u žádných z kategorií, které se používají při popisu a hovoru o lidských bytostech – jako jsou „kultura, identita“, „žena“, „třída“, „zájmy“ atd. – nelze předpokládat pevný význam. Nemůžeme je chápat jako jednotné objekty s jedinými vnitřními strukturami a určeními, spíš je jim třeba rozumět jako diskurzivním konstruktům. (...)

#### Diskurz

V běžném každodenním užití se diskurzem myslí jednoduše soudržný úsek textu nebo promluvy v podobě smysluplného výkladu. Zkušenosti představitelé kulturních studií však většinou používají pojem diskurz v odbornějším pojetí odvozeném z díla historika a filozofa M. Foucaulta. V tomto smyslu je diskurz „sjednocením“ jazyka a praxe a vystihuje usměrněné formy hovoru o určitém subjektu, jejichž prostřednictvím objekty a praktiky získávají význam. Zmíněné tvorbě vědění prostřednictvím jazyka, jež dává význam materiálním objektům a sociálním praktikám, můžeme říkat také diskurzivní praktika.

#### Fallogocentrismus

Koncept fallogocentrismu obecně odkazuje k diskurzu, v jehož středu se nachází maskulinita, nebo perspektivě, která ji privileguje. Konkrétně se tato myšlenka objevila v souvislosti s užíváním termínu Falus v rámci psychoanalytické teorie, kde je Falus považován za symbolické transcendentní univerzální označení zdroje, původu a sjednocujícího jednání subjektu. Toto užití se připisuje zvláště Lacanově pojetí psychoanalýzy.

3 Slovníkové definice jsou ve zkrácené verzi převzaty ze Slovníku kulturních studií (Barker, 2006).

Kritici falocentrické povahy psychoanalýzy spatřují její kořeny ve Freudově tvrzení, podle nějž ženy na základě přirozenosti vnímají své genitálie jako méněcenné a s nímž úzce souvisí názor, že heterosexuální aktivita, která zdůrazňuje mužskou sílu a ženskou pasivitu, je normální formou sexuality. V Lacanově přepracování Freuda dále oidipovský moment označuje zformování subjektu podle Zákona Otce a tím i vstup do řádu symbolů jako takového. Síla a moc Falu je tedy chápána jako nezbytná podmínka samotné existence subjektů. Podle Lacana symbolický Falus:

- působí jako „transcendentní označující“ moci řádu symbolů;
- dovoluje formování subjektu jen tak, že jej odděluje od touhy po matce;
- znamená nezbytné přerušení dyadického vztahu mezi matkou a dítětem a vstup subjektu do říše symbolična (bez nějž nastupuje pouze psychóza);
- umožňuje subjektu prožívat sebe sama jako jednotu tak, že zakrývá vnímání prázdnoty. (...)

### **Gender**

Pojem gender lze chápat jako odkaz ke kulturním předpokladům a praktikám, které ovládají sociální konstruování mužů, žen a jejich sociálních vztahů. Koncept genderu nabírá sílu v kontrastu k pojmu pohlaví jakožto biologické tělesné formaci. Feminita a maskulinita jako projevy genderu jsou tedy výsledkem kulturní regulace chování, pokládaného za sociálně přiměřené danému pohlaví. Vzhledem k tomu, že gender je pokládán za záležitost kultury spíše než přírody, vždy souvisí s tím, jak jsou muži a ženy reprezentováni. (...) Těla zatížená pohlavím jsou vždy reprezentována již jako produkt usměrňujících diskurzů. Mezi nositeli tohoto názoru vede Judith Butlerová, jež tvrdí, že kategorie „pohlaví“ je normativním a usměrňujícím diskurzem produkujícím těla, která pak ovládá. Diskurzy pohlaví vedou k opakovanému jednání, které ovládají, a představují tak pohlaví jako nutnou normu. Pohlaví je z tohoto hlediska chápáno jako sociální konstrukce: každý musí nějaké mít, už proto, že formuje subjekty a ovládá materializaci těla.

### **Habitus**

Myšlenka z „dílny“ Pierra Bourdieuův náleží do sociologie kultury, kde habitus znamená soubor trvalých hodnot, činností a předpokladů, který je strukturovaný a zároveň strukturující. Habitus je kontext, v jehož rámci chápeme svět a prostřednictvím činností získáváme přesvědčení, hodnoty či poznatky. Habitus se také projevuje ve chvíli, kdy je určitý problém na základě souboru předpokladů „vyřešen“. Předpoklady spojené s habitem se sice utvářejí v určité oblasti, ale jsou přenosné i do jiných oblastí. Předpoklady související s habitem jsou důsledky rodinného, třídního nebo vzdělanostního pozadí, ale vnímáme je jako přirozené. Víru v obecnou platnost hodnot, postojů nebo činností Bourdieu dokonce chápe jako neporozumění či zapomnění ve vztahu k tomu, jak habitus vytváří sám sebe. Habitus však není jen daný soubor jevů, plynoucích ze strukturujících podmínek – sám má také produktivní potenciál. Habitus se tedy skládá z praktického zvládnutí dovedností, rutin, vloh a předpokladů, které lze obměňovat a užívat jako základ improvizace, zvláště přeneseme-li je z jedné oblasti do druhé. Pojem habitu ilustruje Bourdieuův pokus postavit proti sobě tvář v tvář strukturu

a činnost nebo subjektivistický (vedený z pohledu aktéra) a objektivistický (vedený z pohledu struktury) názor. Bourdieu tvrdí, že činnost v sobě vždy obsahuje „příchut“ jednání a subjektivního hlediska, ale je nutné ji chápat v kontextu „objektivních“ struktur kultury a společnosti a konfrontovat ji s nimi. Bourdieu však považuje „klasifikační schémata“ habitu za „konečné hodnoty“ silnější než vědomí, a dokonce i než jazyk, což překlápí vážky jeho teorie spíš na stranu struktur. Někteří kritici namítají, že koncept habitu je redukcionistický, a tuto námitku posiluje například pevný vztah, který Bourdieu nachází mezi třídní strukturou a kulturním vkusem či postoji.

## **Performativita**

„Performativ“ je lingvistické vyjádření, které uskutečňuje (provádí) to, co pojmenovává. Například „prohlašuji vás...“ při svatebním obřadu je performativní vyjádření. Podobně je performativita diskurzivní praktika, která nařizuje nebo produkuje to, co pojmenovává, pomocí citace a opakování norem nebo konvencí „zákona“. Z toho pak plyne diskurzivní produkce identit pomocí opakování a opětovného citování regulovaných způsobů vyjadřování o kategoriích identity (například o maskulinitě). (...) Podle Butlerové je „pohlaví“ produkováno jako reiterace hegemonických norem, jako performativita, která je vždy odvozená. „Předpoklad“ pohlaví, což není osamocený akt nebo událost, ale opakovaná praktika, je upevňován opakovanou performancí. Gender je tedy performativ v tom smyslu, že jako účinek ustavuje právě ten subjekt, který má vyjadřovat. Butlerová kombinací psychoanalýzy a zmíněných přepracování konceptu diskurzu a teorie mluvnického aktu dochází k tvrzení, že „předpoklad“ (nabírání) pohlaví zahrnuje identifikaci s normativní iluzí (idealizací) „pohlaví“. Pohlaví je symbolická pozice subjektu předpokládaná pod hrozbou trestu (například symbolické kastrace nebo ponížení). Symbolično je sérií normativních nařízení, která upevňují hranice pohlaví (co by mělo konstituovat pohlaví) vyhrožováním psychózou a abjekcí (exkluzí, vyhozením nebo odmítnutím). (...)

## **Poststrukturalismus**

Poststrukturalismus je myšlenkový proud spojený s mnoha různými mysliteli (například Derrida, Foucault a Kristeva), jen málo z nich však ve skutečnosti termín převzalo. Předpona „post“ znamená jednoduše „po“ a poststrukturalismus následuje po strukturalismu tak, že do tohoto filozofického proudu patří jak klíčové myšlenky strukturalismu, tak jejich kritika a transformace. Strukturalismus se zabývá „systémy vztahů“ v rámci základní struktury znakových systémů a gramatikou, která umožňuje vznik významu. Za zdroj významu jsou pokládány procesy selekce a kombinace znaků organizovaných do znakových systémů. Znaký nedávají smysl na základě korespondence s jevy v nezávislém objektovém světě, význam vytvářejí odkazováním mezi sebou navzájem. Význam tedy vzniká prostřednictvím uspořádání znaků, které drží pohromadě díky kulturním konvencím. Poststrukturalismus dekonstruuje samotnou strukturalistickou myšlenku stabilních struktur jazyka. Poststrukturalismus tvrdí, že význam nemůže být omezen na jednotlivá slova, věty nebo konkrétní texty, ale je výsledkem vztahů mezi texty, tj. intertextuality. (...)

## **Praktika**

Praktika je způsob, kterým se něco dělá, akce, určité uplatnění nebo výkon, které jsou důsledkem záměru, zvyku nebo rutiny. Význam tohoto konceptu v kulturních studiích vyplývá z jeho implicitního a explicitního protikladu k pojmům nehmotného jazyka, textu a diskurzu. V kulturních studiích se běžně předpokládá, že „kultura“ funguje „jako jazyk“ v tom smyslu, že reprezentace nesoucí význam vznikají a vytvářejí význam na bázi stejného mechanismu jako jazyk. To znamená, že tvorba smysluplných reprezentací vyžaduje selekci a organizaci znaků do textů, které se ustavují prostřednictvím jakési gramatiky. Jazyk dodává význam materiálním předmětům a sociálním praktikám, které můžeme registrovat a rozumět jim jen v pojmech vymezených jazykem.(...) Značná část základů našich přesvědčení je součástí toho, co A. Giddens nazývá „praktickým vědomím“, tedy existenční situace, která je málokdy explicitně formulována, ale přitom pevně zabudována do toho, jak prakticky provozujeme náš sociální život. Patří k nim proplétání jazyka coby společenské instituce s balíky samozřejmého vědění/praktik každodenního života. Na druhou stranu také přebíráme řadu praktik, které vytvářejí nás samotné – Foucault je popisuje jako „techniky já“, tedy jako praktiky vytvářející „já“.

## **Stereotyp**

Stereotyp je názorná, ale jednoduchá reprezentace, která redukuje jedince na soubor přehnaných, většinou negativních povahových rysů, a je tedy formou reprezentace, která na základě moci určuje podstatu druhých lidí (esencializuje je). Stereotyp naznačuje, že daná kategorie má inherentní a univerzální charakteristiky a že tyto charakteristiky navíc reprezentují vše, co takový jedinec je nebo být může. Stereotyp má obvykle podobu ustálené představy konstruované podle rigidního vzorce do schematického obrazu, který třídí lidi na typy. Stereotypizace obvykle zahrnuje přiřazení negativních rysů lidem, kteří jsou jiní než my, do stereotypizace tedy zasahuje moc. Zvláště pak zvýrazňuje roli, kterou hraje stereotypizace v exkluzi odlišného ze sociálního, symbolického a morálního řádu, jelikož stereotypy se většinou vztahují na ty, kdo byli vyloučeni z normálního řádu věcí. Stereotypizace tedy zároveň ustavuje, kdo jsme „my“ a kdo jsou „oni“.

## **Subjektivita**

Subjektivitu lze popsat jako stav, kdy jsme jedincem, a/nebo procesy, skrze něž se jedincem stáváme, tedy procesy, jimiž jsme konstituováni jako subjekty a dospíváme k zakoušení sebe sama. Ptát se po subjektivitě znamená klást si otázku „Co je to jedinec?“ a odpovědět na ni znamená konstruovat naraci nebo příběh o „já“. Kulturní studia většinou pojmají subjektivitu podle M. Foucaulta jako „důsledek“ diskurzu, protože subjektivita je konstituována pozicemi subjektu, které nás diskurz nutí zaujmát. (...)

# Co, či kdy je umění?

Kateřina Dytrtová

**Reakce na článek Jaroslava Vančáta „Kdy je obraz a co je umění. Metastruktura obrazivosti“  
uveřejněný v časopise Výtvarná výchova 4/2016**

**What or when is the art?**

---

**Doc. Kateřina Dytrtová, PhD.,**  
pracuje na katedře dějin a teorie umění Fakulty umění a designu a na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem. Zaměřuje se na otázky zprostředkování umění, tvorby významu ve vizuální oblasti a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů. Její doktorská studia byla zaměřena na komparaci vizuálních a hudebních oborů.  
Kontakt: katerina.dytrtova@ujep.cz



## **Anotace**

Text reaguje na článek Jaroslava Vančáta „Kdy je obraz a co je umění“. Dokladuje, že oblast umění nelze zkoumat bez analýzy výrazů světa umění. Věnuje zvýšenou pozornost kontextu a kvalitě díla pro potřeby tvorby, edukace a výzkumu. Uvádí příklady konceptové analýzy, aby doložil, že goodmanovské reference denotace, exemplifikace a exprese pomáhají při stanovení kvality a významu díla. Slovo znak nemá vztah k expresi a kontextu, a proto ho tento text nedoporučuje pro analýzu díla. Pouhým rozpoznáním interpretace díla začíná, zatímco slovo znak zde ve svém zkoumání končí.

## **Klíčová slova**

Umění, edukace, tvorba, kontext, konceptová analýza, výraz, znak, exprese

## **Abstract**

The text responds to the article by Jaroslav Vančát „When an image is and what is art.“ It declares that the arts sector can not investigate without an analysis of the terms of the art world. It pays special attention to the context and the quality of work for the needs of production, education and research. Provides examples of concept analysis, in order of documenting that the reference denotation, exemplification and expression assist in determining the quality and relevance of the work. The word character is not related to the expression and the context, and therefore it is not recommended for text analysis work. By simply recognizing the interpretation of the work begins, while the word character here in its investigation ends.

## **Key words**

Arts, education, creation, context, concept analysis, expression, character, expression

V tomto textu navrhuji všimnout si, jaký je rozdíl mezi původním tvůrčím dílem či strategií tvorby, která byla uznána „jako umění“, a proměnami, kterými je provázena „postprodukce“ uměleckého díla i v oblasti neumělecké. Chci se zamýšlet nad tím, které nové vlastnosti taková metafora či strategie světa umění mohly získat, ale také – především – o které vlastnosti byly metafory či strategie připraveny proměnou kontextu a způsobem užití. Mým cílem je zaměřit pozornost na problém zkreslení anebo poznávacích mezer, k nimž vede opomenutí některých důležitých vlastností uměleckých děl. Právě těch vlastností, kterým bychom měli věnovat zvýšenou edukativní péči a pozornou zkoumavou interpretaci v termínech, které tuto citlivost umožňují.

Východním bodem pro tuto úvahu bude článek Jaroslava Vančáta v časopise *Výtvarná výchova* 4/2016, ze kterého si vyberu styčné pojmy a pokusím se je užít v souvislostech svého textu. Nejprve shrnu hlavní teze článku Jaroslava Vančáta.

## 1. Teze článku Jaroslava Vančáta s komentáři

Hned v úvodu svého zamyšlení bych ráda vyjádřila oborovou radost, totiž že článek Jaroslava Vančáta (dále také užívám JV) uvažuje proměnu našeho vidění mozkiem zpracovanými vizuálními strategiemi (zrak je funkcí mozku), počítá s názorovou *pluralitou* a jde mu o *porozumění* vizuálním jevům a jejich sociálním peripetiím v procesu, jak jsou užívány a plněny novými funkcemi, od zrodu po pád do kýče a ustálení v klasice umění (jestliže byly za umění uznány). V anotacích svého článku Vančát uvádí, že by rád výtvarným pedagogům i dalším zájemcům o výtvarné umění odhalil „jeho cíle a jeho smysl v současné době. Vychází z předpokladu, že umění, v tomto případě výtvarné, není pouhým zbytným doplňkem našeho života, ale základním nástrojem inovace vizuálního vnímání a myšlení a že porozumění jeho současnému směřování není možné bez uvědomění si strukturální povahy naší existence. K ní patří především pochopení jejích takových rysů, jako jsou interakce, relace, transformace a víceúrovňovost a s ní spjatá vícevrstevnatost jevů, v nichž se umění odehrává a k nimž se vztahuje.“

Z jeho textu dále vybírám hlavní teze, nad kterými se postupně zamyslíme. Jedinečnost autenticity a úhlu pohledu vyjadřuje Vančátova<sup>1</sup> myšlenka: „**každé pozorování může být správné bez možnosti dalšího následného zpochybnění, neboť každé místo je jedinečné v tom čase, kdy je z něj pozorováno.**“ (...) „Výstává pak problém, co si počít s těmi všemi různými, často **rozpornými viděními.**“ Souzním s jeho textem, ano, jak pak edukovat nebo tvořit, když všechny nálezy žáků či tvůrců jsou *nějak* platné? Jestliže však výklad uměleckého díla může opravdu být zcela libovolný, znamená to, že nemá žádnou cenu různé výklady vzájemně srovnávat a poměřovat,

1 Všechny následující citáty Jaroslava Vančáta jsou z uvedeného článku, *Výtvarná výchova* 4/2016. Citáty budu označovat JV.

protože za takových podmínek každá jejich jedinečná varianta platí jen sama o sobě. V tom případě by ztrácely smysl všechny disciplíny, které jsou založené na kritickém zvažování různých variant výkladu uměleckého díla: teorie nebo historie umění, umělecká kritika, estetika, vizuální studia atd. Ale do značné míry také výtvarná výchova, protože: má pak vůbec nějaký smysl se interpretování učit? K této otázce se budu vyjadřovat a navrhnou odpověď, která vede k možnosti porovnávat díla z hlediska jejich kvality a komplexnosti.

JV: „V tomto zájmu či nezájmu o umění v jeho současném pojetí není umělecké dílo podstatné jen svou estetickou přitažlivostí nebo odpudivostí (za níž se většina zájemců o ně nedostane), ale je především metodou hledání označování – návrhem a tvorbou protoznaku s testováním významů, které jej později mohou učinit znakem. Na rozdíl od ostatních znaků je tento protoznak, vznikající v uměleckém procesu, ještě ve velmi specifickém postavení – ve stavu zrodu, v dosud pevně neukotvené pozici v sémantickém systému, z níž má však možnost podílet se na transformaci našeho poznání, na jeho budoucích možnostech.“ Tedy Vančát jasně píše, že „protoznak“ má jinou roli, než když bude transformovat naše poznání a než se v některých případech stane „znakem“. Tyto proměny (změny obsahu a významu proměnou kontextu) nás budou dále zajímat. Pro výtvarnou výchovu totiž není důležité jen to, že si uvědomí obecný problém, ale v neméně míře i to, jak jej vysvětlí do hloubky tak, aby si s ním poradila v praxi. Budu níže navrhopvat zkoumat transformáty původního díla nebo strategie a vybrat si k tomu adekvátní a dosti citlivá kritéria.

JV: „Estetický pocit vám osobně napoví, jestli **tento způsob označování** budete přijímat se sympatiemi nebo s odporem, avšak **způsob, jak se ke vznikajícímu znaku postavit**, aby jeho pouto nesvazovalo, ale propojovalo dohromady s ostatními (protože nakonec mu nijak nelze uniknout), vyžaduje kromě podvědomě vyvolaného pocitu krásy či „nekrásy“ ještě i **speciální porozumění**.“ Místa, na která další text naváže, jsem zvýraznila. Nebudeme jen konstatovat, že se označování děje, ale bude nás zajímat: jak umění „označuje“, tedy jak je „dělán“ jeho význam,<sup>2</sup> jak interpretovat „právě čerstvé dílo“ (protoznak ve stavu zrodu) ještě ve světě umění a jak edukovat „speciální porozumění“.

JV: „V novém systému se kvůli jeho vyšší složitosti začíná vyskytovat mnoho vztahů mnohohrstevně zprostředkovaných, a tak se stává, že **tatáž otázka získává různé odpovědi, podle strukturní úrovně a podle míst v ní, z kterých je pokládána**.“ Vančát mluví o tom, že nový kontext („strukturní úroveň“), který budeme dále uvažovat, způsobí proměnu „odpovědí“, tedy proměnu v interpretování významů. Umění chápe v širším kulturním poli a logicky se brání předchozím nekontextuálním (vybírám třeba formalistickým) interpretacím: „...**blízký pohled** na výtvarné dílo jej často zužuje na ohraničené, **magicky pojaté ohnisko** a zastíňuje tak většinu toho, co se děje kolem něj. Pro diskusi o estetickém pocitu z obrazu tento postoj dostačuje, ale pro přemýšlení o smyslu umění (...) je to nedostatečný přístup.“ Za vrchol těchto úvah první části jeho článku se také zasazují: „Spousta uměleckých činů je srozumitelná právě až tehdy, pochopíme-li je v jejich víceúrovňových relačních a transformačních

2 Místo pasivního označování zdůrazníme tvořivou kvalitní nebo nekvalitní tvůrčí práci, „u-dělanost“ nového konstruovaného významu jak na straně tvůrce, tak na straně tvorby interpretace díla.

účincích. “Na což navážeme a navrhneme takové relace a pojmy, které si víceúrovňovosti vůbec povšimnou a umožní ji svým kontextuálním založením zkoumat ve „struktuře jejich vzájemných vztahů“ (JV).

V druhé části svého textu pod nadpisem „Co je umění I: Funkce výtvarného umění v procesu vzniku obrazového znaku“ chce Vančát podpořit „představu o tom, jak výtvarné umění ve svém vývojovém procesu nakonec vstupuje do obecně vizuálně založené komunikační praxe“ a ověřit „poznávací a komunikační účinky těchto znaků, a jejich postupné uvádění do vědomí členů society a do jejich praxe“ (JV). Zde pomalu vstoupím po předchozím plném porozumění do doplňování Vančátových úvah. Souhlasím, že postupné uvádění „protoznaků“, já budu dále pro díla ve světě umění užívat slovo „výrazů“,<sup>3</sup> do vědomí členů society a do jejich praxe přinese proměny, a navrhuji je zkoumat. A to proto, že protoznakem/výrazem ve světě umění, čili původní metaforou či strategií mohl být „pes“, a po různém užití: v citační praxi, v edukaci, prostě v interpretacích, zejména stane-li se z něj „obecně přijímaný vizuální komunikační kód“ (JV), se stane „kočkou“. Chci mluvit o těchto až chameleonských proměnách a především o jejich kvalitě. Chci se tedy věnovat problému „mezi interpretace“ (Eco, 2005). A to proto, abychom uměli edukovat kvalitní a běžnou apropriační praxi a odlišit ji od formálních, obsahově vyprázdněných interpretací. Především požadavek, aby komunikační praxe byla kvalitní, jak o tom mluví Vančát, je důvodem k následujícím úvahám.

## 2. Rozvedení myšlenek Jaroslava Vančáta, péče o kontext a kvalitu díla

Moje reakce na Vančátův článek má i obraznou podobu. Text Jaroslava Vančáta si představuji jako poučený hmat: co umění činí v societě a jak je pro ni důležité, představuji si tuto situaci jako ruku s nataženými prsty, kdy v dlani je epicentrum, výrazy světa umění, líheň „protoznaků“, které se kanály, prsty rozbíhají k dalším a dalším užitím, interpretacím, tvorbám, edukacím, výzkumům. Jakási sociologie umění a jeho mocnost v širším poli neuměleckých vizuálů: „systémy vynalezené výtvarným uměním se nakonec pracují do obrazové komunikace, že tak neslouží primárně jen jako estetické vzory, ale posléze jako nástroje sociální soudržnosti a kooperace“ (JV). Ano, umění je sdíleno a postprodukováno: nás zajímá kvalita těchto proměn.

Protože navrhuji transformáty umění ne pouze konstatovat, ale zkoumat jejich kvalitu, nebude jedno, jakým aparátem se toto speciální porozumění bude dělat, zejména když nad textem JV chci dokladovat, že se „psi“, tj. původní výrazy s osobním psychologickým obsahem (termín z grafu JV) často dalším užitím a téměř pravidelně ve šrotu „obecně přijímaných vizuálních komunikačních kódů“ stávají „kočkami“ (unavenou neúčinnou metaforou, oběhanou strategií). A to nejen proto, že byly tyto expresivní výpovědi tvůrců citlivých (např. Cy Twombly) či strategie tvůrců přecitlivělých a chladných

3 V souladu s teoretickým zázemím publikace Slavík, J., Chrz., V., Štech., S. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Slovo výraz počítá s expresivitou objektu, a protože právě expresi považují za podstatu našeho tvůrčího oboru, proto volím tento dostatečně „citlivý“ termín.

(např. Warhol) „nadužity“ a tím jejich metafory vyhasly. Ale hlavně proto, že se mění záměry, v kterých jsou tyto původní výrazy nově užity. „Chci vysvětlit“ přináší jiné vyznění díla než „chci kontemplativně soukromě vnímat“, tento příkrý rozdíl všichni jako učitelé denně zažíváme. Dvakrát jiná interpretace. Navrhuji proto zkoumat tyto reálné proměny: vybral jsem si tento výraz, abych edukoval toto a toto – jak se proměnil novým užitím? Vybral jsem si tento výraz, abych napsal článek do časopisu Blesk – jak se proměnil? Abych posunul tento význam v novém užití v mé architektuře... Záměrně jsem smíchala zajímavá a pokleslá použití, abych mohla níže tvrdit, že je nutné dopracovat se k jejich odlišování.

Vančát užívá ve svém grafu pro „mé kočky“ (transformáty světa umění různým užitím) termíny „celospolečensky srozumitelný jazyk“ a „klíč“. Ve své druhé části textu je konstatuje v grafu jako další fázi od „osobního psychologického obsahu“. Já v tomto textu, který na ten jeho, doufám, že konstruktivně, navazuje, volám po zkoumání jejich kvality a obsahu a budu dále nabízet aparát pro tato zkoumání, protože rozpoznání této kvality a proměny považuji za podstatu porozumění tvorbě (vlastní i cizí), za podstatu edukace i výzkumu.

Začnu u účinnosti **kontextu a jeho spojení s kvalitou**. Jeho proměna přinese vždy nový význam. Vycházíme z předpokladu, já i Vančát, že „čistě“ (tj. neutrální) vnímání, uvažování ani zkoumání neexistuje. Svět je tvořen či konstruován velkým množstvím verzí (Doležel, 2003), proto subjektivitu lze konceptualizovat jednak znalostí vícera perspektiv a jednak – pozor – jejich zvážení. To má tvůrce na zřeteli, když „selektuje z reality“ výběry pro své dílo, když učitel koncipuje výuku, když výzkumník připravuje výzkum. Bereme ohled na to, v jaké nové pragmacii či záměru či kontextu je původní jev užit. Jinak řečeno: opouštíme iluzi „nevinné libovolnosti“ při výkladu díla a ptáme se, proč je výklad právě takový a má-li své kvalitativní verze. Klademe si otázku: jak by tedy taková výuka byla předpojatá a jak by byl pragmatický výzkum „theory-laden“ (Hendl 2013, s. 67)?<sup>4</sup> „Theory-laden“ znamená, že je problém předem nějakou teorií či průzorem filozofií tvarován či proložen. Stejně tvůrce, který vybírá z reality ready made, ví, že právě kvalita jeho tvůrčího gesta bude dána způsobem výběru a způsobem nového vřazení do souvislostí díla (i kdyby vystavil v minimálním gestu jen tento ready made). Níže tedy navrhuji prostředky, které o kontext pečují z podstaty své referenčnosti.

Co takto pojatý kontext činí? Uvedu následující příklad. Jaroslav Vančát sleduje, jak vidíme z grafu v jeho textu, smíchané (a) vývoj samotného díla a jeho rozvíjení ve sféře umění a (b) jeho postprodukcí v neuměleckém vizuálním oboru. Hranici vidím ve slovu „celospolečensky srozumitelný jazyk“ (JV). Navrhuji tuto hranici promyslet. Jaký je rozdíl mezi mnohoznačným metaforickým, často filozoficky podloženým výrazem (dílo světa umění a jeho

4 Vycházíme z předpokladu, že **neexistuje pozorování nezávislé na teorii**. Pak se nabízí logická otázka: jestliže jsou všechna pozorování prostoupena teorií („theory-laden“), jak lze nalézt pevnou půdu pro to, abychom otestovali naši teorii? A naopak, kdo by naivně myslel, že se lze naučených nebo přijatých účinných způsobů myšlení či termínů „zbavit“ a dosáhnout (nedosažitelného) cíle, totiž že jsou jeho postřehy a pozorování hodnotově nezávislé, pak takové nálezy mohou reflektovat spíše směr jeho přesvědčení. Jak se v ní pak ale vyznat? Jak rozpoznat vlastní omyly a zisky?



strategie) a obecně komunikovatelným, jednoznačným, všem srozumitelným *znakem*? Asi jako mezi hodinami bez ručiček v Bergmanových filmech a rozbitým budíkem (bez ručiček). Je to rozdíl mezi tvořivou interpretační úlohou, „prací“ přijít na to, co by mohlo být obsahem mnohoznačného výrazu (metafora času a existenciální tísně ve filmech I. Bergmana) a snadnou mechanickou naučitelností předem známého (hodinář umí budíku nasadit ručičky).

A sem také umísťuji zásadní hranici pro výzkum a edukaci našeho oboru. Tomuto rozhraní učíme naše studenty: teď je to obyčejný obecně komunikovatelný a obvykle používaný pisoár. Teď – za těchto podmínek – je to umění. Teď jsem myslela větu: „To se ti tedy povedlo,“ doslovně, teď ji myslím ironicky. Jak se to pozná? Odpověď přináší kontext. A protože se kontextem ani ko-textem Vančátův text nijak nezabývá, tak tuto proměnu: krabice Brillo – umění, krabice Brillo – zboží; hodiny – metafora, hodiny – hodiny neřeší. Konstatuje, že jsou odlišné. Spolu s Dantem připomíná institucionální teorii umění, ale k té jen připomínám odpovědi obsažené v samotném zdroji (Kulka, Ciporanov, 2010): nebyly van Goghovy obrazy uměním ještě předtím, než se jeho bratr postaral o jejich zveřejnění a „institucionalizování“? Ze špatného díla se jeho pouhým vystavením v galerii umění neudělá. To se jen kurátor zmýlil – a „společenství myslí“ (Davidson), tedy odborný diskurz nad vystaveným dílem, to brzy vyargumentuje.

Vančát ve svém textu konstatuje různé účinky světa umění v sociálních a kulturních sférách a samotná „*magnetická pole*“ (termín JV) umění nezkoumá. Samozřejmě je chvályhodné, že se těmito účinky zabývá, ale podle mého mate tím, že v nadpisech tvrdí, že tím *zkoumá umění*. Nadpisy, které by, podle mého, lépe vystihly, co tvrdí, by mohly být: Jak je umění dále postprodukováno ve společnosti? V záporné polaritě: Jak je umění sešrotováno běžným užitím? Kam se ztratily hlavní aspekty umění v běžné komunikaci? Jak je umění transformováno (a teď už zkusím trochu konstruktivněji, aby byly vidět rozdíly), když ho uvažují ve slovech odborníci? Když ho uvažuje redaktor časopisu Blesk a hodlá ho „použít“? Když ho uvažuje učitel pro svou výuku? Níže upozorním, které podstatné aspekty umění jsou v rychlé a běžné komunikaci, podle mé edukační zkušenosti, ve velkém ohrožení (záměrně učím oborově rozkročená na gymnáziu, pedagogické a umělecké fakultě). Nebo jinak: budu se zamýšlet nad tím, co se ztrácí, když zaměňujeme dílo umění s větami běžného jazyka.

Jestliže se pragmatické hledisko z podstaty zabývá jen účinky daného fenoménu a nevztáhne je k danému fenoménu (umění) zpět: ke způsobu jeho struktury (jak je dílo vystavené, když takto činí?), ke způsobu jeho selektivity, když vzniká (jak umělec vybíral, že jeho dílo vyvolává tyto exprese?), pak chybí reflektivní krok, který odpoví „proč a jak jsou věci“ (když toto činí). Ale právě tento krok by měl být pro pragmatický přístup tím nejdůležitějším, protože pomůže *porozumět* funkčnosti daného oboru, což je to, co Vančát (zcela oprávněně) požaduje. Jestliže ho neučiníme, sledujeme spíš kola na hladině, ale nás přeci také zajímá tíha balvanu nebo křivolakost větve, které jsme vybrali a hodili, a ony teď právě takto činí. A tak samotné umění, jak funguje, jak ho poznat, jak mu rozumět (JV píše, že vyžaduje

„speciální porozumění“, že se nestačí rozhodovat už jen „esteticky“), v textu J. Vančáta chybí.

Jaroslav Vančát píše: „*Jinou funkční etapou jsou vizuální znaky stylu v době jejich nastolování, jinou v době odhalování jejich inovačních psychosomatických účinků, jinou funkční vrstvou jsou v etapě nastolování nových sociálních komunikačních a kooperačních možností. To bychom mohli považovat za přesnější odpověď na Goodmanovu otázku „kdy je umění“*,<sup>5</sup> *když jeho odpověď má poněkud neurčitý, rozptýlený a obecný charakter: „Objekt může symbolizovat různé věci v různých obdobích a jindy zase nemusí symbolizovat nic. Banální či užitek předmět může nabýt funkci umění a umělecké dílo může fungovat jako banální nebo čistě užitek objekt.“*“<sup>6</sup>

Zde Vančát jasně odlišuje různé funkční etapy, do kterých díla vstupují. Já si myslím, že se první etapou (nastolování znaků) v tomto textu nezabývá (možná tak činí ve své knize, o které referuje). Druhou etapu (psychosomatické účinky) konstatuje, aniž by zjišťoval, jak se stane, že někdo metafory chápe a někdo ne, tedy se edukací a výzkumem pole vnímatele nezabývá (poznámka uvádí, jak jemně je toto pole percepce sledované ve výzkumech).<sup>7</sup> Ve svém textu zvýraznil a konstatuje třetí etapu (komunikační). Nechci zpochybňovat komunikaci nad uměním a neuměním. Ale tvrdím, že kýžená komunikace celospolečensky srozumitelným jazykem, čím také jiným, nemůže toto rozhraní mít a Kovandův obraz s citátem dopravní značky nemůžeme směřovat *bez vysvětlení* s reálnou dopravní značkou nebo logem dopravní značky. Tvrdím, že kdyby se proměnou kontextu a postupem času Kovandův obraz s citátem dopravní značky stal „*obecně přijímaným vizuálním komunikačním kódem*“, už nemá původní význam, a navrhuji tuto proměnu v kvalitě a významu v komunikaci řešit a hledat. Proto výše v grafu navrhuji uvědomit si rozhraní: umění – širší oblast vizuálů. Péči o tyto kontextuální a kvalitativní proměny ve Vančátově textu postrádám a zároveň ji považuji za podstatu tvorby (zejména v době apropriační praxe), edukace či výzkumu oboru.

Proč úvahy o **kontextu a tím o kvalitě vizuálu** považuji za – pragmatickou – podstatu našeho oboru? Protože právě podle toho se tvůrce, učitel, žák, kurátor, kritik umění, obecně uživatel vizuálu rozhodují *nad funkcí a významem díla*: ve světě umění, nad kvalitou reklamy ve světě spotřeby, nad kvalitou systému značek na silnici. Právě proto, že v běžném životě jsou světy umění a běžných vizuálů promíchané, proto, aby vnímatel porozuměl širšímu světu vizuálů, potřebuje uvažovat, jak kvalitně *vzhledem ke své funkci* je daný vizuál utvořený a o čem v důsledku toho tedy je. Známe totiž kvalitní i nekvalitní reklamy, kvalitní i nekvalitní designová řešení značek.

5 Goodman, 1996: 79 n.

6 Ibid, s. 82. V intencích procesního vyjádření uplatnění uměleckého díla, jak je zde uvádím, pak ovšem nelze souhlasit s Goodmanovým tvrzením: „*Rembrandtův obraz zůstává uměleckým dílem, tak jako zůstává malbou, i když funguje pouze jako obal*“ (též s. 82).

7 Pro zajímavost uvedu, kolik zajímavých mezípoloh se v procesu vnímání umění dá nalézt v textech pojednávajících kvalitativní výzkum: „*Ve své knize Move Closer: An Intimate Philosophy of Art (2000) rozeznává John Armstrong pět aspektů procesu percepční kontemplace objektu: vytknutí (animadversion), povšimnutí si detailu, propojení (concursus), vidění vztahů mezi částmi, sjednocení (hololepsis), uchopení celku jako celku, setrvání v objektu (lingering caress), splnutí (catalepsis), vzájemné pohlcení.*“ (<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3012/ESTETICKY-ZALOZENY-VYZKUM.html/> [cit. 5. 2. 2017])



Myslím si, že text, který zvýrazňuje komunikovatelnost vizuálu, a dobře tak činí, by mohl brát zodpovědnost i za to, co se vlastně v komunikaci řeší. A oboru by to velmi prospělo. Zajímá nás **kvalita této komunikace**, kvalita otázek, odpovědí, kvalita interpretací, kvalita díla. Jsou to otázky a rozhraní, kterým, podle mého, nelze nijak uniknout při „fungování“ světa umění v našich běžných životech. Pomohu si citátem Ernsta Cassirera: „*Místo požadované vnitřní podobnosti mezi obrazem a věcí nastoupil nanejvýš komplexní logický relační výraz, obecně intelektuální podmínka, kterou musí splňovat pojmy fyzikálního poznání. Jejich hodnota netkví v zrcadlení nějakého jsoucna, nýbrž v tom, co jako prostředek poznání vykonávají v jednotě fenoménů, kterou samy ze sebe teprve vytvářejí*“ (Cassirer, 1996, s. 18). Ano, funkčnost prostředku poznáme, uvidíme-li, co činí, tím se text zabýval; a já dodávám, zjistíme-li také, a to v textu postrádám, proč toho dosáhl, jaký tedy je, abychom reflektivně zjistili „*co jako prostředek poznání vykonávají v jednotě fenoménů, kterou samy ze sebe teprve vytvářejí*“. Jednotou fenoménů zde myslím svět umění, jak funguje, kdy nastává, jaké jeho strategie se mohou stát „*obecně přijímaným vizuálním komunikačním kódem*“ a co se s nimi tím pádem stalo.

V této kapitole jsme se zabývali nutností zkoumat **kontext, jeho spojení s kvalitou, funkčností a obsahem díla ve snaze o porozumění struktuře děl**, která nerozlišena a promíchána s každodenností figurují v našich životech.<sup>8</sup> Edukace či výzkum se, podle mého, mají zabývat tímto zdůvodněným pochopením, a tedy rozlišením. A právě toto rozlišení podle funkce a kvality je má připomínka k textu Jaroslava Vančáta. Které termíny jsou dostatečně kontextuální, aby tuto naši starost a edukativní potřebu umožnily?

### 3. Termíny, které pomohou analyzovat strukturu díla

Vrátím-li se ke Goodmanovi, výše, v téže knize<sup>9</sup> má i mnoho jiných úvah, které – na rozdíl od té obecné, Vančátem citované – však jsou velmi prakticky (pragmaticky) zaměřené, takže problematiku pluralitního, neuchopitelného poznání pomohou zkoumat a nějak se v problému „*dělání významu*“ vizuálu vyznat. Budeme-li totiž nad nerozlišenými vizuály (svět umění, svět komerce, svět kýče, svět vědeckých vyobrazení) pouze komunikovat bez péče o obsah a kvalitu a smysluplnost této komunikace, může se stát, že bude stačit *rozpoznat*, co na vizuálu je a do „*jakého šuplíku*“ patří (vědecké schéma není graf použitý Mančušskou). Denotací, tedy rozpoznáním (graf, značka) takové (učitelem) nevedené a neprohlubované interpretace často končí. Jenže díky goodmanovským termínům denotace, exemplifikace a exprese tam právě teprve zkoumavá analýza díla začíná. Že jsem ve Skreplových litých barvách rozpoznal králíka<sup>10</sup> – tím přeci interpretace jeho díla stojí

8 Tato promíchávanost umění, vědy a běžných vizuálů se dostala do hlavního konceptu poslední Documenty 2012, tedy se jedná opravdu o aktuální a oborové téma.

9 Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.

10 Vladimír Skrepl: *Dora*, 2008, viz např. <http://kultura.idnes.cz>

ve svém počátku. Teď ještě: co toto znamená? Jakou expresi dílo vzbuzuje? Jak vlivné, a proč, je?

Péči o kontext a reference denotace (o tu při komunikaci starost nemám), exemplifikace a exprese (ty musím docela nelehce vyžadovat a dlouho vyučovat) tedy uvádím nad textem Jaroslava Vančáta jako konstruktivní odpovědi na výše pokládané otázky (porozumění, strukturní vrstvy, psychosomatické účinky...). Tyto reference jsou zakotvené v kulturním i široce sociálním a neuměleckém prostoru (kontext), tedy sociálně, politično či všednodenno spolehlivě přivanou. Jsou to *dynamické vztahy* a právě díky jejich procesualitě a vzájemné provázanosti jimi lze zjišťovat v komunikaci, jak je dílo vybudováno vzhledem k sociálnímu a kulturnímu, ale i osobnímu. Kam dílo odkazuje, jakou performativitou je vnímatel předznamenán (rozpoznané může nenávidět, bát se toho, milovat to), což jsou pokážde jiné výsledky interpretace.

Pojmy užijeme v příkladu naznačené konceptové analýzy.<sup>11</sup> Co doslovně na vizuálu je „uděláno jak“ (exemplifikace), abychom ocenili litost, pestrost, gestickou pružnost Skreplových barev? Jakou expresi v nás takto udělaný a rozpoznáný králík metaforicky vybudil a jaké libostní soudy tedy volím já? Zatímco, díky pozornosti k doslovnostem stále stejného obrazu *jen v jiném aspektu*, volí soused jinak? Právě proto teď chápu, proč můj soused volí při stejné „objektivitě“ použitých výtvarných prostředků jinou expresi: protože já surreálně komického Skreplova prdlého králíka čtu jako vytřeštěnou bizarnost, ale on si všiml, jak se králík tlačí ven z obrazu a v důsledku toho mluví o narvanosti, neudržitelnosti, nebezpečné blízkosti vnucujícího se „divného“. A tak zdůvodněně vznikají dvě různé, ale stejně platné interpretace. Při pohledu na týž a právě takhle udělaný obraz oba vnímatelé zdůvodněně ke způsobu použitých prostředků zvolili jiný aspekt (každý si všiml trochu jiné vlastnosti způsobu malby králíka), a tak vygenerovali různé exprese. Právě proto, že nad stejným, jsme si v plodné komunikaci sdělili dva aspekty, které však prostředky díla doslovně obsahují. A tak *rozumíme* naší různosti a samozřejmě žádnou jednotnou estetiku,<sup>12</sup> čehož se Vančát oprávněně obává, nikomu nevnučujeme. Konceptová analýza a pojmy exemplifikace a exprese drží dobře „od sebe“ odděleny doslovností obrazu, nad kterými se lze dohodnout, a metaforické exemplifikace, které vyplývají z osobní, jedinečné zkušenosti a jsou si dvěma recipienty spíše vzájemně darovány jako odpovědi naší jedinečné zkušenosti (nad takto pestrými a gestickými barvami). Přesto je možné u metafory porovnávat její výstižnější výklad od výkladu méně přílehavého, protože i zde jsou opěrná místa pro shody.

Ovšemže tyto dvě interpretace (záměrně zkrácené pro potřeby délky textu, denotací, exemplifikací a expresí Skreplův králík nabízí mnohem víc) jsou platné, protože se opírají o doslovnosti (exemplifikaci a relativní objektivitu, tj. fyzikální danosti) díla s uvažováním denotace (králík s erotickými odkazy v bezkontextuálním, ale velmi dravém litém prostoru v daném formátu

11 Konceptovou analýzou se zabývají publikace Dytrtová, K., Raudenský, M. et al. (2015). *Ko-text*, Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*.

12 V societě se vždy najdou odlišné libostní soudy, ale přesto víme, že v určitém věku či ideovém souladu skupina způsobí zalíbení nebo nařizení ve sjednocené estetice napříč libostními soudy individualit. Školní uniforma, rapperství...

a médiu). Interpretace, která bude při rozpoznání králíka mluvit o tom, že „mám králíky rád, protože je babička pěstovala“, a texturu, litost a pestrost barvy ani formát nezohlední, bude sice možná, ale ne-úplná a tedy ne-dobrá. Díky těmto pojmům, které drží spojitý proces rozpoznávání v umělém oddělení, učitel či výzkumník ví (zdůvodněně a tedy relativně objektivně ví), že dílo nebylo použito v plné šíři svých prostředků. A tak je interpret (s výkladem „mám králíky rád...“) ještě nezkušený, nebo interpretovat neumí, nebo neumí vytvořit metaforu... Důvodů je mnoho, ale ví se, jak s takovým jevem (nedokončené či od obrazových prostředků odchýlené interpretace) účelně a oborově účinně pracovat.

Takto tedy v souběhu goodmanovských referencí s kontextem navrhuji pracovat na odhalování „*metody hledání označování*“ (JV) – totiž jak výrazy světa umění „dělají význam“. Prostý domluvený, čistě označující *znak* tak nečiní. Expresí ho nezajímá, pouze označuje. Teoretický důvod pro tuto „mezeru“ je třeba hledat v nedostatečném počtu hledisek, která máme po ruce. Přesněji, jde o problém, který – jak vysvětluje Slavík (2015)<sup>13</sup> – vzniká z toho, že znak je chápán jako *symetrická relace*: A (označující) splývá s B (označované) i s pozicí uživatele (referent), protože všechny tyto prvky sjednotí jeden společný význam. Goodman (2007, s. 54–56) naopak chápe symbolizační relaci *asymetricky*, takže se opírá o dvojstupňové rozlišení: denotace, exemplifikace („z opačné strany“ doplňovaná denotací), exprese: obrazná exemplifikace (z opačné strany doplňovaná obraznou denotací). Přičemž v rámci exprese (Slavík, 2015, srov. Goodman, 2007, s. 54–55) lze ještě rozlišit pozici *empatickou* (pochopení, co obraz vyjadřuje) od pozice *prožitkové* (pochopení odlišností mezi tím, co dílo evokuje: vlastní prožívaný stav, a tím, co dílo vyjadřuje).

Z výčtu položek se dá spočítat, že Goodmanův teoretický systém pro výklad uměleckého díla umožňuje kombinaci přinejmenším sedmi možnostmi (1. denotace, 2. exemplifikace, 3. denotování exemplifikace, 4. obrazná exemplifikace, 5. obrazné denotování obrazné exemplifikace, 6. empatie – mentální simulace tématu obrazu, 7. prožitek – subjektivní mentální i tělesná odezva na obraz). To jednak umožňuje doplnit anebo střídát pozici „zobecněného pozorovatele či tvůrce“ s pozicí „empirického diváka či tvůrce“, jednak to dává mnohem víc kombinačních možností než jen jednoduché rozlišení *ikon*, *index*, *symbol* v původní Peirceově teorii (která i tak může samozřejmě zůstat ve hře, s uvažováním jiného teoretického kontextu, takže učitel se svými žáky má pro náhled na dílo další tři možnosti).

## 4. Návrhy dalších účinných pojmů

Jestli předchozí text přinesl jistou a v pojmech drženou citlivost pro expresi a doslovné výtvarné prostředky díla, můžeme si v textu Jaroslava Vančáta všimnout i dalších pojmů, které ve světle takto uvažovaných analýz díla nabývají posunutého významu, a tím podle mého, použitelnější edukativní

13 Dostupný z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92)

funkčnosti. Ráda bych je usadila do kontextů, ve kterých by se mohly stát dobrými edukativními či výzkumnými pomocníky.

JV: „*Zápasíme opakovaně a většinou marně s dualitami.*“ Duality chápu jako lidmi vymyšlená ideální abstrakta, aby vzniklo plodné napětí na ose mezi jejich polaritami a abychom mohli v jimi nastoleném kritériu myslet jednotlivé verze neuchopitelného a unikavého světa. Každým pojmenováním víme, že se cosi uzavřelo a umřelo, a tím se otevřelo další pole možností úvah. Ale tak už to prostě, když žijeme v unikavém kontinuu, chodí. Když bychom byli bez domluvených statických ideálních abstraktních pojmů (do kterých svět samozřejmě nelze sevřít, ani pochyťat), nemohli bychom mezi nimi operovat a svět zkoumat. Duality nejsou k zápasu, nastolují plodné napětí k přemýšlení na ose. Nebo jinak: jsou k zápasu, ale jako každý námi vymyšlený sémiotický kanál, jako každé slovo, jako každý vytvořený obraz. Je to zápas, jak vůbec pojmenovávat, jak vůbec tvořit, jak vůbec něčím komunikovat.

JV: „*Nyní...se ukazuje, že každé pozorování může být správné bez možnosti dalšího následného zpochybnění...*“ – myslím si zejména vzhledem k zodpovědnosti k tvorbě, edukaci a výzkumu, že každé pozorování je možné, ale ne stejně validní a kvalitní. Přeci úhel pohledu žáka a kvalitního kritika umění na tentýž obraz není stejný. Oba nějak vnímají, oba cosi vidí, o tom opravdu nepochybujeme, ale jestli nás zajímá, kterou z těchto nastalých interpretací budeme považovat za komplexnější, to je přeci otázka hodnocení a zdůvodněného rozhodnutí. A edukace a výzkumu, protože potřebujeme interpretace našich žáků zpřesňovat a ne pouze konstatovat, že je mají různé (na což mají právo). A zdůrazňuji, že odlišné interpretace nebudeme zkoumat, abychom je „zestejnili“. Naopak, dlouhá fáze rozboru exemplifikace, kdy studenti sdělují, čeho všeho si na díle všimli, pomalu buduje jejich vlastní reflexi, jaké aspekty volí, a tím se rozvíjí významná a propracovaná a platná interpretační šíře s porozuměním pro volby souseda. Ziskem není přednášková místnost plná jedné exprese pro všechny, ale trs expresí opřený o maximální pozornost k doslovné konstrukci díla. Tím nezpochybňuji, že „*každé místo je jedinečné v tom čase, kdy je z něj pozorováno*“, nezpochybňuji, že i děti hledí více či méně koncentrovaně na obrazy. Co si s tím ale dál počít? Navrhuji proto úhly pohledu **porovnávat a propracovávat v jejich odlišných aspektech** při vší úctě k jejich autenticitě a nezpochybnitelné jedinečnosti. A tam také vidím cestu pro edukaci a výzkum.

Ještě k poslednímu tématu „objektivita“, které proplouvá mezi odstavci neuchopeno: JV: „... jak je dále zakotvit, když o objektivitu s její předpokládanou stabilitou jsme přišli“? Objektivní, intersubjektívni a subjektivní je triáda. Čím je vhodná vcelku? Opět se jedná o „vymyšlené“ významy, kolem nichž osciluje naše myšlení, abychom měli čím myslet neuchopitelnost kontinua. Navrhuji slovo *subjektivní*<sup>14</sup> vyhradit pro neuchopitelné mentální představy naší mysli, které však způsobem prožívání a myšlení vytvářejí či použijí zvolený sémiotický kanál, jak vystihl Ernst Cassirer: „*Tato subjektivita se nevyčerpává v poznávacím pozorování přírody a skutečnosti, ale ukazuje se jako*

14 Opírám se o teorii shrnutou v publikaci Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*.

*působící všude tam, kde je vůbec celek jevu viděn pod určitým duchovním, zorným úhlem a z něho utvářen*“ (Cassirer, 1996, s. 7). Slovo *intersubjektivní* pro komunikaci ve všech známých sémiotických kanálech, které budeme muset použít, když budeme chtít jakkoliv sdílet naši subjektivitu a způsob užití je tedy projevem naší subjektivity a tedy individuality. Pak slovo *objektivní* připadá na fyzikální danosti, ve kterých se pohybujeme. Za relativně objektivní bych navrhovala považovat to, že je Skreplův obraz velký 80 × 60 cm. Že je tedy napnut na obdélníkovém blindrámu, nanesen akrylovými, někdy litými barvami, které pak vytváří zakulacené prostorové reliéfní linky. Tedy fyzikální, domluvitelné, zvažitelné a změřitelné danosti díla. Ryzí objektivita není z našeho úhlu dosažitelná, proto používám slova relativní. Přesto je tu zjevně „cosi“, pro co nám fungují *pragmatické* shody dost přijatelně: GPS i přes občasné chyby objektivně funguje, vypočtená dráha objektivně zavede raketu směrem ke správné planetě a na matematických výpočtech se objektivně shodne matematik s fyzikem i chemikem. Vždy jsme „v úhlu pohledu“, vždy jsme předpojatí, vždy používáme předhotovené komunikační kódy, které tvarují či zastírají či konstruují nezahlednutelný svět. Zrušíme-li slovo objektivita úplně, prodloužíme dorozumívací procesy donekonečna. To slovo je stejně zdravé a stejně nemocné jako všechna jiná slova, protože všechna jsou vymyšlená označující. Subjektivita zase není bez transformátu do nějakého média vyjevitelná (tedy nikdy to nebude úplně ona), a přesto doporučuji toto slovo ze stejných důvodů neztratit.

## Závěr

Článek kolegy Vančáta mluví o dalším užití umění a ve většině jeho závěrů s ním lze souhlasit. Umění je vlivné i v neumělecké oblasti všedního dne, vidění je plné naučených strategií a není na něm nic „přirozeného“ apod. Ale vznáším oborově konstruktivní nástavy a pokračování jeho textu. Doplnuji především péči a zkoumavý přístup ke slovu kontext. Tím, že v transformátech výrazů, ke kterým další postprodukci díla nemůže nedojít, Vančát ve svém textu neuvádí žádné kontexty<sup>15</sup> a jejich vliv na proměnu významu výrazů, nedokončuje velkoryse nakročenou sociální sondu do účinků umění v širší oblasti neuměleckých vizuálů. Konstatuje pokles umění do kýče, postup do klasiky, ale nás zajímá, *jak a proč* se to děje, chceme tyto jevy edukovat a zkoumat, a proto uplatňujeme nárok na kvalitu a způsoby vizuálu.

Kvalitu, způsob a obsah vizuálu nepotřebujeme jen komunikovat, ale hlavně (bohužel poměrně zdlouhavě) zkoumat, a to hlavně proto, že když „*výtvarné umění ve svém vývojovém procesu nakonec vstupuje do obecné vizuálně založené komunikační praxe*“ (JV), dochází k velkým proměnám v kvalitě, v účelu, obecně v obsahu děl. Srozumitelným kódem (slovy) jsou vizuály interpretovány, ale tvrdím, že komplikované, nebo niterné, nebo tajemné, nebo bezbřehé, nebo hluboké, nebo zraňující, nebo poetické, nebo ukřičené,

15 Neřeší, za jakých podmínek se předchozí umění stává kýčem a proč, naopak – za jakých podmínek se z kýče stává umění (Koons); za jakých podmínek stanovíme vstup díla do klasiky a proč, naopak, která díla z klasiky 19. století po Duchampovi velmi rychle z klasiky vypadla apod.



nebo patetické, nebo chladné metafory světa umění se nikdy nestanou bez transformace *obecně přijímaným vizuálním komunikačním kódem*. Prošly procesem zveřejňování, komunikování, některé čeká designové použití, jiné jsou edukovány, nekonečná řada záměrů a účelů.

Navrhuji jim ve shodě s Jaroslavem Vančátem porozumět, avšak samotný termín *znaku* v Peirceově pojetí bez hlubšího vysvětlení jeho struktury s ohledem na Goodmanovo upřesnění nám v této snaze nepomáhá, jak jsem zdůvodnila výše. Neobsahuje citlivost pro expresi ani pro proměnu kontextu či doslovnosti vizuálů: nezajímá ho pro obor zásadní jev – (a) jak obraz je, v důsledku toho – (b) jakou expresi přivolává! Ve své čistě označující funkci (jak to dělají noty a čísla vždy a slova v čistě označujícím použití) si těchto pro obor velmi zásadních snah tvůrce, a proto cest interpretace, nevšímá. Hrozí tak ve svém použití tvorbu interpretace zúžit hned na jejím počátku: v určení denotační reference. V tomto textu tvrdím, že rozpoznáním, kam by obraz mohl denotovat, interpretace a edukace oboru teprve začíná. Znak zde bohužel končí: pouze označil, rozpoznal.

O jaká data světa umění při těchto proměnách tedy zvýšenou měrou pečovat, která do slov půjdou těžko přelít? To znát je přeci jednoznačná podmínka kvalitní tvorby, edukace a výzkumu. Aby se tedy nekomunikovala pouze formální příslovečná prázdná sláma, navrhl jsem v názvech textu nebezpečí: totiž že lze komunikaci zaměřenou na pouhé rozpoznávání zničit podstatu *expresivního oboru*. Expresie je reference, která „do slov“ příliš jednoduše transformována nejvíc trpí a má největší interpretační, edukační a výzkumné obtíže. S expresí nutno počítat u každého díla, nejen tedy u expresivně košatých děl, která zařazujeme i do tak nazvaného stylu, ale i minimalistická Smithova kostka, o které se tvrdí, že nikam mimo sebe neodkazuje, což je z teoretického hlediska nedosažitelný ideál. Když i „nic“ odkazuje, pak minimalistická krychle, přes všechny proklamace, také. A také má expresi – velmi silnou, je Čistá, Vznešená, snaží se nemluvit, ale dělá vše jinak, než známe z přírody, a proto přivolává *velmi* neorganickou expresi.

Na závěr nechám pro čtenáře: tvůrce, učitele a výzkumníky prostor pro úvahu. Peirceovsky či sémioticky pojaté termíny znak ani protoznak s expresivitou a kontextem nepočítají. Nemají vazby, které by je zkoumaly a ani se o to výše nesnaží. Proto jsem důsledně používala slovo „výraz“ a snažila se na dostatečně odlišných příkladech ukázat, že každý výraz expresivitu zapřenou o kontext obsahuje a právě ona vede k jeho významu obsahu a smyslu, a tedy k odpovědi: proč tak činí, čili jak je funkční. Skreplův akčně malovaný králík stejně jako Smithova industriálně vyhlížející kostka obsahují podmínky pro expresi. Jak bychom je interpretovali, edukovali a zkoumali, když bychom je neuměli rozlišit od živých králíků a kostek s jiným než uměleckým významem?

A tak textem avizuji, že dorozumění o expresi díla bude zdržovat rychlou, „pouze rozpoznávající“ komunikaci, když by ulpěla u pouhé denotace (odkazy ke králíkům, hodinám bez ručiček, kostkám). Nám ale přeci jde o smysl a význam těchto děl. Proč jsou a co znamenají? Jsou kvalitní, byly vlivné? A ještě dnes? Poskytují interpretační šíři. Která ale bude kvalitní a která ne? Tuto otázku a nárok považuji za obsah tvorby, edukace i výzkumu. A tedy

dávám čtenáři k úvaze, které z navrhovaných termínů nebo relací může  
*pragmaticky upotřebit* ve výuce či výzkumu?



## Literatura

- Bourriaud, N. (2004). *Postprodukce*. Praha: Tranzit.
- Cassirer, E. (1996). *Filozofie symbolických forem I. Jazyk*, Praha: Oikoymenh.
- Dytrtová, K., Raudenský, M. et al. (2015). *Ko-text*. Praha: PedF Univerzita Karlova; Ústí nad Labem: UJEP FUD.
- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum UK.
- Eco, U. (2005). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Kulka, T., Ciporanov, D. (eds). (2010). *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: FF UK.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum.
- Slavík, J. (2015). Teoretická studie Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova* 3 (1) [online]. [cit. 2017-02-03].  
Dostupný z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92)
- Vančát, J. (2016). Kdy je obraz a co je umění. Metastruktura obrazivosti. *Výtvarná výchova*, 2016, roč. 56, č. 4, s. 2–8.



# Využití Facebooku při výuce výtvarné výchovy

Karolína Šrámková

---

**Karolína Šrámková** je studentkou  
magisterského studia na KVV PedF UK  
v Praze.  
Kontakt: sramka00@centrum.cz

## Sdělení ke sdílení

Virtuální pole je dnes místem, kde mladí lidé tráví velkou část svého volného času. Je platformou pro konverzaci, plánování aktivit a setkávání, místem, kde sdílíme, kdo jsme a co je náplní našeho života. Nebylo by dobré vztah k sociální síti generalizovat, přesto je však důležité si uvědomit, že se stala nedílnou součástí, bez níž si svůj život nedokáže představit velká část populace.

Server Wordpress prezentuje uživatelské statistiky sociálních sítí. Pro svou práci se zaměřím na síť Facebook. Ta ke konci roku 2016 generuje 4,7 milionů uživatelů v ČR, což odpovídá 68 % internetové populace.<sup>1</sup> Česká populace v tu dobu čítá 9,1 milionů obyvatel a je otázkou pro každého z nás, zda fakt, že polovina obyvatel jsou uživatelé sítě Facebook, je pozitivním či negativním zjištěním.

Stěžejními úvahami ke koncepci didaktických postupů využívajících sociální síť jsou následující východiska, jež formují edukační projekt postavený na propojení výtvarné výchovy s průřezovým tématem Mediální výchova: profil – identita umělce – sdělení ke sdílení – umělá identita versus realita – média.

Na počátku celého nápadu stála idea sdílení na sociální síti, které všichni dobře známe. I umělci si zakládají stránky, které slouží k propagaci jejich díla. Dalším východiskem byla úvaha o médiu deník. Je-li deníková forma mrtvá, je možná nahrazena právě sociální sítí či médiem, jako je například blog. Základním motivem byl časový posun a aktualizace a autentičnost ve vztahu k možnostem dnešních umělců.

Projekt je použitelný též pro inovativní pojetí výuky dějin umění. Žáci jsou schopni formou samostudia vstřebat informace, které následně okamžitě zprostředkují pomocí sociální sítě za použití dalších prvků. V neustálém dialogu s učitelem dokáží studenti

reflektovat nejdůležitější charakteristiky a efektivně si je zapamatují v kontextu časových i kulturních údajů. Učitel si volí libovolný okruh umělců, který je pro konkrétní výuku nejvhodnější.

## Realizace

Ve svém projektu, realizovaném na Gymnáziu Na Pražačce na podzim roku 2016, jsem pracovala s třídou dvanácti studentek. Pro výuku bylo nezbytné kvalitní technické zázemí školy, tedy dostatek počítačů, grafický program Photoshop, či jiný obdobný, a fotoaparát.

Realizace proběhla v osmi vyučovacích jednotkách, které byly ve dvou až tříhodinových blocích. Pro mě osobně to však byla pouze zkrácená verze idey, kterou budu dále rozvíjet a která podle mě nabízí mnohem větší spektrum možností. Co však považuji za velice cenné, je fakt, že i v pouhých osmi vyučovacích jednotkách šlo dané téma otevřít.

Studentky si ve dvojicích si vylosovaly z připravených osobností (Vincent van Gogh, Paul Gauguin, Pablo Picasso, Jiří Kolář, René Magritte, Salvador Dalí) a měly za úkol přihlásit se dle stanovených údajů na mnou vytvořený Facebookový profil konkrétního jedince. Vytvořila jsem minisít, v níž jsem vzájemně „sprátelila“ všechny zmíněné osobnosti. Zároveň jsem se (jako Frida Kahlo) stala součástí sítě. Z této pozice jsem mohla koordinovat a kontrolovat práci studentek. Bylo třeba změnit slavná příjmení, neboť Facebook má již desítky profilů mnoha známých osobností. Jednoduše jsem tedy použila křestní jména vybraných osobností a všem jsem přiřadila příjmení Pražačka.

Studentky měly vycházet z dostupných zdrojů a pátrat po údajích o životě a díle dané osobnosti. Zjištěné informace měly za úkol zanechat na profil. Výchozí ideou bylo

<sup>1</sup> <https://365tipu.wordpress.com>; našim cílům též poslouží si uvědomit, že děti jsou dnes na Facebooku běžně od devíti let. Při založení profilu musí vyplnit falešné údaje: většina z nich vyplňovala a vyplňuje věk 16–18 let. Šestý postupný ročník, tedy v období před dosažením minimálního věku pro užívání Facebooku, je však plný dětí, které jsou „na Facebooku“. V každé třídě je pouze pár dětí, které ho nemají. (Wordpress, listopad 2016)

představit si, že daný umělec nezemřel, ale stále žije a tvoří si svůj facebookový profil – tedy vyplňuje údaje, kde se narodil, kde studoval, kde měl svoji první výstavu, kde má ateliér, kam cestoval. Bez ohledu na to, zda studentky Facebook běžně používají, či ne, dostaly tímto způsobem možnost zjistit, jaké různorodé funkce síť nabízí, vyzkoušely si mnoho přednastavených aplikací, jež sociální síť využívají.

V kontextu celého projektu je nezbytná reflexe a silný důraz na rozvoj kritického myšlení. Vzhledem k tomu považuji za ideální cílovou skupinou právě třetí stupeň v systému vzdělávání.

Po úvodním seznámení s fungováním sítě Facebook a po hodině věnované životopisným faktům jsme společnou diskusí shrnuli, co se studentky o konkrétních umělcích dozvěděly. Každá dvojice stručně představila životopis umělce, zasadila jej do kontextu místa a doby. Společně jsme za obrazového doprovodu charakterizovali nejzásadnější prvky jejich tvorby a zároveň se pokusili nastínit směr, kterým by se tvorba daného umělce mohla ubírat, pokud by nezemřel a tvořil dosud.

Tato úvodní reflexe byla zcela zásadní pro efektivní a úspěšné pochopení podstaty, ze které vycházel samotný výtvarný úkol. Profilový obrázek vybraného autora a úvodní fotku měly totiž studentky zpracovat na základě využití již existujícího díla či fotografie, s autorským přesahem využívajícím dnešních možností a změn oproti době, ve které autoři žili. Studentky fotily, překreslovaly, pracovaly v programu Photoshop, tvořily koláže, asambláže.

Využití sociální sítě a internetu jde ruku v ruce se zkreslením reality, retuší, imitováním a manipulováním s realitou. Schopnost vědomého uvažování o vstupování na sociální síť pod identitou někoho jiného a zároveň tvorba nových obsahů byly stěžejními tématy stále přítomné reflexe.

V následujícím bloku jsme se věnovali studentské tvorbě z mediálního úhlu pohledu. V motivační části jsme rozebírali, jak

novináři pracují s úvodními titulky a ilustrační fotografií, a také realitu, v níž často narážíme na zkreslená sdělení, ze kterých není zřejmé, o koho se v článku jedná. Čtenář je upoután dobře napsaným lákavým titulkem, popřípadě zajímavou ilustrací. S nástroji médií jsme pracovali i v praktické části vyučování. Studenti dostali přidělený titulek, který jsem našla na internetu. Cílem bylo zamyslet se nad obsahem sdělení a autorsky, ať už doslovně, či s určitou nadsázkou či humorem, vytvořit k němu ilustrační fotografii či animaci ve formátu GIF. Právě animace, jednoduše vytvořené pouze uspořádáním několika fotek za sebou v nekonečně opakující se smyčce, sázely především na humor. Zde jsem oceňovala odvahu studentů experimentovat a odlehčit uměle vytvořenou vážnost mediálních sdělení. Podobný rys se objevil v díle současného umělce Roberta Šalandy například na výstavě „Hýrous“, v níž poukazoval na absurditu některých výroků sportovních komentátorů.

Dalšími alternativami pro pokračování jsou facebookové funkce jako například fotoalba, tvorba událostí a potažmo jejich realizace, propojování širší sítě uměleckých osobností s možností hledání dialogu mezi generacemi, či formami tvorby dvou nebo více umělců. Dokážu si představit, že v rámci hodin výtvarné výchovy se projekt využívající Facebook stále drží v pozadí a lze jej využít k opakovaným návratům a dlouhodobé soustavné práci.

Zcela zásadní pro naplnění cílů projektu je jeho kontextové propojení s osobnostmi z oblasti internetového umění. Řada umělců vybudovala svoji kariéru právě na platformě internetu, sdílených databázích a prostorů pro interakci s ostatními uživateli online. Příkladem by mohla být v českém prostředí například Eliška Podzimková se svojí tvorbou na Instagramu, Markéta Baňková a její NY City map. Ze zahraničí pak například Terin Simon se svou databází „imageatlas.org“ nebo třeba Nadav Hochman, Lev Manovich a Jay Chow se svými Phototrails.

## Co s tím?

Práce se sociální sítí ve vyučování se zdá být kontroverzní, neboť by se mohlo zdát, že jde o nabádání k jejímu využívání. Já ze své zkušenosti i ze zpětné vazby studentů můžu říct, že se spíš jedná o možnost zakusit užívání sociální sítě pro kreativní a vzdělávací účel, zároveň však neohrozit sama sebe jako uživatele, jenž nemá povědomí o možných hrozbách a dosahu sdílených informací.

Studenti dostali příležitost vidět, jak jednoduše lze vytvořit obsah, o němž nelze s jistotou říci, kde má svůj původ, což je jedna z hlavních myšlenek v tématu ochrany dětí při pohybu v prostředí internetu a v médiích. Sami studenti si byli vědomi toho, že pracujeme na velikém projektu, jenž má

mnoho dalších možností, kam by se mohl dále rozvíjet. Velikou předností je, že lze úkoly řetězit a přidávat dle potřeby. Také je možné rozhodnout se, zda se učitel vydá, při zadání a pojetí cílů, cestou spíše výtvarnou, či mediální. Neustálý dialog obou sfér je největší předností a nekonečným prostorem pro osobitě uvažování.

Limitem může být technická negramotnost vyučujícího, jsem však přesvědčena, že by projekt mohl fungovat také v materiálové formě, bez užití reálného prostředí sítě Facebook. Vyučující by však měl být schopen rozumět jejímu fungování. Možná by však vyučování mohlo být postaveno na opačném principu, tedy že žáci vzdělávají učitele o možnostech a úskalích sociální sítě.



|   |   |
|---|---|
| 1 | 2 |
| 3 | 4 |
| 5 | 6 |

- 1 — Picassova „současná“ fotografie kombinovaná s autoportrétem z doby, kdy mu bylo dvacet pět let.
- 2 — Po společné reflexi charakteristických znaků malířského projevu Paula Gauguina vytvořily studentky ve Photoshopu jeho podobiznu, v níž se snažily zacházet s barevnými plochami obdobně jako on.





|   |   |
|---|---|
| 7 | 8 |
| 9 |   |

- 3 — Podstatnou část tvorby obnášela hra s možnostmi přesazení díla jednotlivých autorů do současného kontextu. Jak by asi vypadala jejich tvorba dnes? Které oblasti by se věnovali? Pracoval by René Magritte v reklamním průmyslu?
- 4 — Tvorba Jiřího Koláře by mohla v současnosti vypadat třeba takto; parafráze jeho díla, koláž v prostoru zachycená digitální fotografií.
- 5 — Snímek z ilustrační animace k internetovému titulku: „Na trhu se po čtyřiceti letech objevila kuchařka Salvadora Dalího.“ Dvojsmyslnost sdělení umožňovala studentům hravá a vtipná řešení.
- 6 — Snímek z ilustrační animace k internetovému titulku: „RECENZE: Kolářovy poetické hry s nůžkami a lepidlem.“ Studenti využili možnosti techniky animace k vtipné nadsázce a kreativnímu a hravému řešení zadaného úkolu.
- 7 — Ilustrační fotografie k internetovému titulku: „Gauguinovy slavné Tahifanky čelily ve Washingtonu útoku neznámé ženy.“ Dovednost v práci s Photoshopem na překvapivě velice dobré úrovni umožnila studentkám kvalitní a vtipné vypointování zadaného dvojsmyslu.
- 8 — Snímek z ilustrační animace k internetovému titulku: „Lupiči vrátili Magritta. Nemohli ho prodat, tak se spokojili s výkupným.“ Řešení ve vtipné zkratce s užitím motivu jablka, který k dílu René Magritta neodmyslitelně patří.
- 9 — Ilustrační fotografie k internetovému titulku: „Byl Vincent Van Gogh Jackem Rozparovačem?“ Klasická forma papírové koláže.



**Salvador Pražacka** 😊 (– cítí se milovaně).

7. listopad 2016 · 👤

1917

Nikdy ale nezapomenu na to, jak mě moji rodiče od začátku podporovali. Bylo mi pouhých 13 let a můj drahý otec mi v našem skvostném domě uspořádal mou 1. výstavu!

👍 To se mi líbí    💬 Komentář    ➦ Sdílet



**Paul Pražacka**

7. listopad 2016 · 👤

Vincent Pražacka mě chtěl zabít!!!!!! (1888)

👍 To se mi líbí    💬 Komentář    ➦ Sdílet

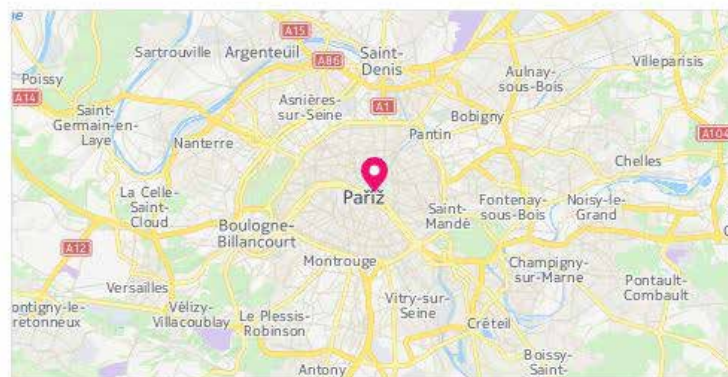
👍 Jíří Pražacka



**Vincent Pražacka** 😊 (– cítí se bláznivě) ve městě 📍 Paříž

7. listopad 2016 · 👤

nejlepší lidi tady 😊 Edgar Degas, Camill Pissarro, Émile Bernardeau, Henri de Toulouse-Lautrec



**Paříž**

Město · Francie

Lidé, kteří toto místo navštívili (33 224 739)

[Uložit](#)

👍 To se mi líbí    💬 Komentář    ➦ Sdílet

10

11

12

|    |
|----|
| 13 |
| 14 |
| 15 |


**René Pražáčka** 😊 (– cítí se natěšeně).
 7. listopad 2016 · 🌐

wohouu konečně jsem své milé namaloval obraz Ztracený žokej (1926).  
#iloveyou



 To se mi líbí
  Komentář
  Sdílet


**Jiří Pražáčka**
7. listopad 2016 · 🌐 · 👤 ▼



**VĚZENÍ :((((**

7. listopad 2016

50. léta - Už jsem devět měsíců ve vazbě....ale nejspíš jdu brzy domu:))))

 To se mi líbí
  Komentář
  Sdílet


**Salvador Pražáčka** 😞 (– cítí se otráveně)
 7. listopad 2016 · 👤

**Dios mios! Můj otec si po smrti mé matky vzal mou tetu!**

 To se mi líbí
  Komentář
  Sdílet

 Jiří Pražáčka

- 10 — Studenti vycházeli z faktografických informací o životě vybraných umělců.
- 11 — Studenty zaujaly kuriozity z uměleckého života.
- 12 — Vhodné propojení možností sociální sítě a dobového i lokálního kontextu.
- 13 — Ukázka mapování vývoje tvorby jednotlivých umělců.
- 14 — Důležitá informace ze života Jiřího Koláře.
- 15 — Studenti propojovali funkce Facebooku, jako například „pocity“, s nastudovanými životopisnými údaji.

# Na výstavě Františka Skály ve Valdštejnské jízdárně Leonora Kitzbergerová

---

**PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.,**

učí didaktiku na katedře výtvarné

výchovy Pedagogické fakulty UK

a výtvarnou výchovu na Gymnáziu

Na Zatlance v Praze 5. Kontakt:

[leonora.kitzbergerova@pedf.cuni.cz](mailto:leonora.kitzbergerova@pedf.cuni.cz)

Je to s podivem, ale některé děti si stále ještě myslí, že do školy chodí proto, aby se tam naučily, jak jsou věci ve světě doopravdy. Vychodí „základku“, ale tam to bylo jen tak naoko, to, co se tam dozvěděly, přece nemůže být celá pravda. Nastoupí na gymnázium – a tak sem s tím světem, dejte mi to konečně všechno dohromady, ať vím, jak s tím mám zacházet a co si mám o tom všem myslet.

Uběhne pár týdnů od prvního září a začínou potíže. Místo uspokojivých odpovědí přicházejí zas jenom otázky, a ještě k tomu takové úmyslně složitě! Nejen, že se na ně těžko odpovídá, ale dokonce to vypadá, že žádná odpověď není úplně správná, nebo snad jsou nějak správné všechny? A nejspíšejší že jsou ty, které vedou zase k dalším otázkám?

Asi tušíte, o jaké myšlenky a témata se ve výtvarné výchově může jednat: „*Jak může být umění něco, co se mi nelíbí? Jak může být umění něco, co se nelíbí nikomu z nás? Odcháším z výstavy rozmrzelý/rozmrzelá, tak to určitě nebylo umění. Řekl/řekla jsem na sebe něco, za co se teď trochu stydím – to ale bylo proto, že ta výstava byla taková divná. A teď už mi připadají trochu divné i věci, které se mi předtím líbily!*“ Po letošní návštěvě výstavy fotografií Juergena Tellera v Rudolfinu jsem vyslechla dokonce: „*No to jsem vůbec netušila, že je možné jít SE ŠKOLOU na TAKOVOU výstavu!*“ (A nebyla to pochvala.)

A tak první rok na střední škole běží a nám ubíhá i první rok z pouhých dvou, které můžeme věnovat výtvarné výchově. Kdy se konečně se studenty vyladíme tak, aby otázky i odpovědi byly v rovnováze, abychom se mohli pustit i do vážnější práce, než je argumentační „střelba od boku“? Letos jsme vsadili na výstavy: v září Petr Nikl, v lednu už zmiňovaný Juergen Teller, v dubnu Josef Bolf. Učíme se dívat, pozorovat, pojmenovávat, diskutovat. Někteří se učí opravdu od piky: například pomalu procházet výstavou. Jako bonus na závěr výstavní sezóny nás čekal na konci května ve Valdštejnské jízdárně František Skála, který zaplnil výstavní prostor svými hravými, půvabnými, vtipnými,

inspirujícími objekty, uspořádanými do celků v oddělených kójkách.

Studenti dostali jednoduchý úkol: vyhledat mezi vystavenými díly objekt, který je nejvíc inspiruje, a spolu s jeho snímkem odevzdat krátký text, stručnou charakteristiku objektu.

Posuďte se mnou v tomto malém výběru, zda se studentům tentokrát dařilo přijít věcem na kloub. (Pravopisné chyby jsem s dovolením opravila.)

### **Kateřina K.**

#### *Obr. 1 Muž s prázdnou náručí*

Toto dílo se jmenuje Muž s prázdnou náručí a je z roku 2009. Líbí se mi, že je z prvního pohledu abstraktní, ale když se podíváme zblízka, tak velmi konkrétně zobrazuje, co má. Zaujal mě materiál, který byl použitý. Celkově mě výstava zaujala. Líbilo se mi zkombinování různých vytvořených děl.

### **Anežka**

#### *Obr. 2 Jehly*

Boty jsem si vybrala, protože když jsem kolem nich šla poprvé, zdály se jako normální boty. Ale na podruhé už vypadaly jako labuť. Líbilo se mi, jak si pod nimi může každý představit něco úplně jiného. Myslím, že to nebyl nejhezčí exponát, ale pro mě asi nejzajímavější. Kdybych kolem něj šla i potřetí, mohlo by se mi to zase zdát určitě jako něco jiného.

### **Kristýna**

#### *Obr. 2 Jehly*

Výstava Františka Skály se mi velice líbila! Ještě teď si vzpomenu na pár děl, která jsem tam viděla, a směju se. Jedno z nich byly „Jehly“. Tento zajímavý objekt byl složený z dámských bot a dvou kusů hadice, zakončených jakýmsi bodci – jehlami. Přijde mi, že autor vtipně vystihl pocit, který z takových dámských bot má, a věřím, že každá žena při pohledu na tento exponát musela souhlasně pokyvovat. Ze zahnutí hadic, ostroty jehel a elegance celého exponátu jsem měla pocit, že nám autor ukazuje, jak ženy chápe – nebo

jak na něj některé z žen působí. A také poukazuje na to, co všechno jsou ženy schopny udělat pro krásu. „Jehly“ jsou typickou ukázkou autorovy tvorby (nebo alespoň tak na mne působí) – jsou vtipné, vymykají se řádu a vystihují situaci – nebo v tomto případě pocit. Jak už jsem tedy řekla – „Jehly“ i celou výstavu jsem si užila – o Františku Skálovi jsem už v minulosti slyšela a tato expozice mi ho ukázala v jiném světle – trochu osobněji.

### **Kateřina S.**

#### *Obr. 3 Vzduchoplavec*

Na tomto díle se mi líbí především pohyb. Kdyby to byla pouze postava na tyči a nic víc, tak by mne to pravděpodobně tolik neoslovi-  
lo. Jsem ráda, že autor využil i interaktivní zpracování a nedržel se pouze klasických soch a maleb.

Název díla mi přijde naprosto vystihující, celkový vzhled i látka, kterou postava drží, dodává pocit skutečnosti.

Připomíná mi klasické sny o létání, stav, kdy si jen tak plachtíte po obloze a cítíte volnost a svobodu. Stejný pocit mi evokuje právě Vzduchoplavec Františka Skály.

### **Jan**

#### *Obr. 4, Stará námořnická hra „Královna v zahradě“*

Už od malička se mi líbí modely, a proto jsem zvolil toto pouzdro na housle, které má v sobě „místnost“. Připadá mi, že je zde nábytek, například stůl, a pak zde vidím v místě, kde se pouzdro na housle zužuje, něco jako studnu. Velice mě baví tento nápad.

Líbí se mi, jak je to neobvyklé. Být neobvyklý je nejspíše autorovým stylem.

### **Petr**

#### *Obr. 5, Kytara Rey*

Toto je zavěšený kus dřeva. Mně připomíná například slona nebo kytaru. Má větší základnu a poté je protáhlý úzkou linií. Moc se mi líbí i stín, který je za objektem. Tento stín mu dodává mohutnost a dominanci. Celkově z tohoto díla cítím právě zmiňovanou dominanci. Připomíná mi vedoucího sloní smečky. Trochu mi připomíná i kytaru, nejspíše elektrickou. Objekt jsem si vybral, protože sloni jsou krásní, a kvůli jeho výstižnému stínu.

### **Radana**

#### *Obr. 6 Cestovní deníky*

Cestovní deníky jsou podle mého názoru z celé výstavy nejvíce nudné, oproti například skříní s dírami či Zubu času, ale zato jsou nádherně zdobené a hravé. Na první pohled člověka hned zaujmou buďto právě hravostí, nebo i počtem, přeci jen, kdo z nás kdy vydržel psát si deníky z cest? Při pomýšlení na vynaloženou práci jsem deníky začala oceňovat ještě více. Už při první návštěvě této povedené výstavy jsem si kopie deníků zakoupila a udělala jsem moc dobře. Už se nemůžu dočkat, až si deníky pečlivě prohlédnu a pročtu Skálovy zážitky. Celá výstava byla nezapomenutelná, pan Skála udělal, myslím, dojem na všechny, kteří výstavu zhlédli, a také musím říct, že „nej“ dílo bylo těžké vybrat, protože všechna byla tak originální a hravá.

Texty byly hodně rozdílné. Zatímco pro některé studenty bylo zjevnou radostí psát a hledat co nejpřesnější vyjádření, pro jiné byla formulace několika výstižných vět obtížným úkolem. Přestože s verbální reflexí pracujeme soustavně, tento úkol byl nový v tom, že žáci museli své texty formulovat samostatně, bez opory ve společné debatě, a odevzdávali je elektronicky v týdnu před vyučovací hodinou, která následovala po návštěvě výstavy. Neměli tedy možnost předem odhadnout,

které úsudky budou uznány jako žádoucí a odpovídající zadání. K nejistotám, které běžně prožívají jako účastníci společných debat o uměleckých dílech, tak přibyla ještě další – chyběl rámec společného přemýšlení a společně, zjevně vytvářeného názoru, o který jsou jednotlivci zvyklí se opírat. Teprve v následujícím rozhovoru ve škole měli studenti možnost si ověřit, zda jejich pohled a vyslovený názor může být uznán jako relevantní.





|   |   |
|---|---|
| 1 |   |
| 2 | 3 |



|   |   |
|---|---|
| 4 | 6 |
| 5 |   |

- 1 — František Skála, Muž s prázdnou náručí, dřevo, polyester, 2009
- 2 — František Skála, Jehly, objekt, kombinovaná technika, 2014
- 3 — František Skála, Vzduchoplavec, kombinovaná technika, 2016
- 4 — František Skála, Stará námořnická hra „Královna v zahradě“, šedá a zelená kůra, Homérův stůl, dětská hračka ze 14. století (z pozůstalosti prof. Slánského), součást expozice Musaion, nedatováno
- 5 — František Skála, Cestovní deníky, kombinovaná technika, 2004–2016
- 6 — František Skála, Kytara Rey, dřevo, 2007

Snímky z výstavy Františka Skály ve Valdštejnské jízdárně pořídili studenti pražského Gymnázia Na Zatlance a publikujeme s laskavým svolením autora vystavených děl

# Den plzeňské keramiky

## Věra Uhl Skřivanová

---

**PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.,**  
působí na katedře výtvarné kultury  
FPE ZČU v Plzni a katedře výtvarné  
výchovy PedF UK v Praze. Věnuje se  
především srovnávací didaktice výtvar-  
né výchovy, např. Pojetí vzdělávacích  
cílů v ČR a Německu aneb umělecko-  
pedagogická interpretace kurikulár-  
ních dokumentů českých a bavorských  
gymnází, 2011.  
Kontakt: uhl@kvk.zcu.cz

**Katedra výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni** pořádala 3. června 2017 Den keramiky. Projekt byl realizován za finanční podpory statutárního města Plzeň a umožnil nabídnout studentům učitelství, ale také široké veřejnosti bohatý a komplexní program. Od 10.30 hod. až do večera probíhaly na pedagogické fakultě workshopy, přednášky i výstava prací plzeňských keramiků. Hlavním cílem celé akce bylo připomenout bohatou keramickou tradici pracoviště a po desetileté pauze opět podpořit rozvoj keramické tvorby na katedře.

*„Byl to zejména neúnavný Miloš Franče, který vybudoval v 60. letech 20. století na pedagogické fakultě keramickou dílnu v suterénu stávající budovy. Dílna byla vybavena pěti hrnčířskými kruhy, takže součástí vyučování bylo i klasické točení keramických předmětů. Vznikaly práce točené na kruhu i odlévané dle vlastních forem. Katedra měla i své pece pro vypalování malých a středních formátů, ve kterých ale vznikaly i práce poměrně rozměrné. Speciálním oborem práce Miloše Frančeho i jeho studentů pak byla keramická malba, která je v oblasti keramické tvorby naprostou raritou. Malířská díla vznikala často na plátech červenice či šamotu, používaly se pro ni jak základní, tak někdy i neobvyklé keramické materiály, k nimž náležela různá barvítka, engoby, soli a kysličníky kovů, i samotné glazury, vše originálně kombinované. Absolventi katedry tak odcházeli do praxe výborně připraveni pro výtvarné činnosti s keramickou hmotou, což přispělo také k hojnému zřizování keramických dílen na ZŠ. Práce s keramikou se tak stala často využívanou technikou ve výtvarné výchově na školách, která podporovala prostorové vnímání dětí a umožňovala haptickou zkušenost.“* (dr. J. Potužáková, úvodní slovo k výstavě).

V současné době se ukazuje, že je dobré navázat na tvůrčí minulost pracoviště a posílit výuku praktických předmětů. Vzdělávání budoucích výtvarných pedagogů je totiž založené na třech pilířích: praktické výtvarné a umělecké tvorbě, dějinách a teorii umění i vizuální kultury a neposledně oborové didaktice.

Prof. L. Daniel ve své přednášce o keramice v kontextu moderního a současného umění připomenul citát R. Sennetta *„Řemeslná práce je jen jiný způsob myšlení, ale nesmírně důležitý pro rozvoj mozku“*. Vyzdvihl tak význam praktické tvorby pro harmonický rozvoj osobnosti a intelektu každého člověka. Zamýšlel se nad pozicí keramické tvorby na hranici užitého a volného umění. Zároveň tak svou přednáškou poskytl východiska a argumenty pro znovuzavedení keramické tvorby v rámci pregraduální přípravy budoucích pedagogů.

Dr. H. Honcoopová představila v Plzni japonskou keramickou tradici jako východisko a inspiraci evropského umění. Obě přednášky pronesené ve velice přátelské a vlídné kolegiální atmosféře přivedly posluchače k hlubokému zamyšlení nad tématem úcty k tradicím, významu rukodělné tvorby a otázky po hranicích umění.

Výstava plzeňských keramiků, kteří působili či působí stále na katedře výtvarné kultury, vypovídala o různých přístupech práci s keramickou hmotou. MgA. S. Poláček, absolvent Střední průmyslové školy keramické a sklářské v Karlových Varech, představil své práce na pomezí volné keramické tvorby a průmyslového designu. Na výstavě bylo možné zhlédnout jeho velkoformátovou digitální keramickou malbu na obkladu nebo bílé reliéfy, které odkazují na jeho původní modelářské zaměření. Dr. R. Podlipský, absolvent stejné střední školy, představil svou točenou a stavěnou užitou keramiku. Mgr. N. Potůčková, absolventka Střední uměleckopráhové školy v Bechyni, pak prezentovala svá díla od klasické práce točářské, přes keramický šperk po volnou tvorbu stavěné keramiky z plátů zemité barevnosti.

Program „Dne plzeňské keramiky“ byl však složen také ze čtyř workshopů, v jejichž průběhu bylo možné se seznámit s některými technologiemi i netradičními postupy při práci s keramikou a vyzkoušet si je. Kromě točení na kruhu nebo odlévání keramiky do formy se účastníci mohli zapojit do akčního

workshopu, ve kterém MgA. M. Sedlák spolu se studenty vrhal rozličné předměty proti keramickému plátu. Účastníci následně měli za úkol reagovat na náhodu a vzniklé otisky využít v rámci nově formovaného keramického objektu. Série workshopů pak vyvrcholila představením nového přístroje na tisk 3D keramiky, který sestrojil dr. Podlipský.

Den keramiky bude následně zdokumentován v rámci katalogu, který alespoň

částečně připomene historii keramické tvorby na pedagogické fakultě v Plzni, ale také otevře otázky po soudobých možnostech volné keramické tvorby i jejího vnímání v kontextu keramické tradice. Keramická tvorba pro studenty učitelství MŠ i 1. stupně, ale také studenty učitelství výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ a SŠ má totiž v sylabech pregraduálního vzdělávání učitelů budoucnost.



|   |   |
|---|---|
| 1 | 2 |
| 3 | 4 |

- 1 — 3D tisk keramiky  
 2 — Pohled do expozice výstavy  
 3 — Příprava plátů – workshop „Keramika v akci“  
 4 — Workshop „Keramika v akci“

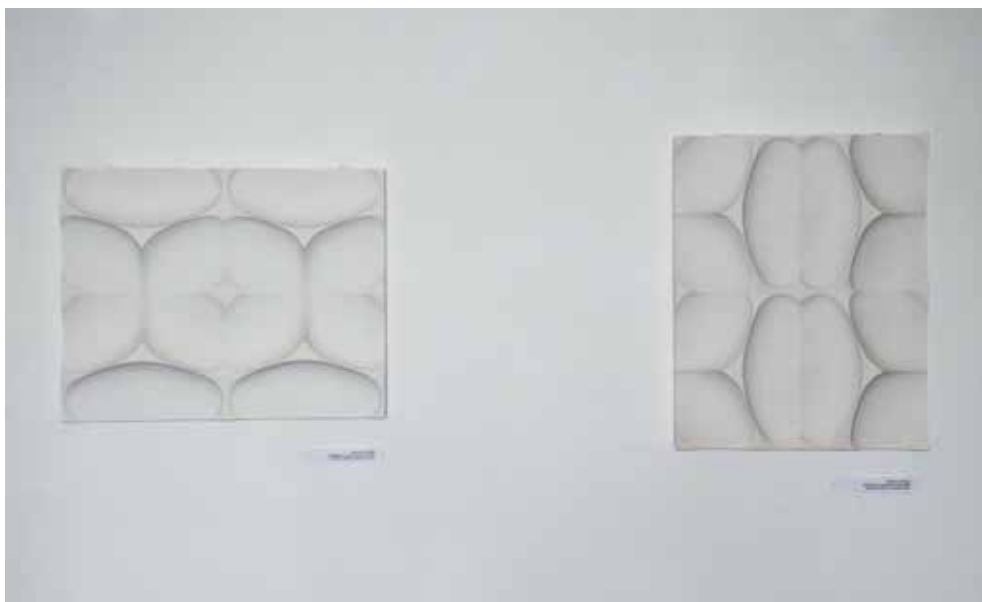




|   |    |
|---|----|
| 5 | 6  |
| 7 | 8  |
| 9 | 10 |



- 5 — Přednáška dr. Heleny Honcoopové „Japonská keramická tradice“
- 6 — Přednáška prof. Ladislava Daniela „Keramika v kontextu moderního a současného umění“
- 7 — Výsledné objekty – workshop „Keramika v akci“
- 8 — Workshop „Točíme na kruhu“
- 9 — Diplomové práce pod vedením Nadi Potůčkové
- 10 — Workshop „Stavěná a litá keramika“



11

12

11 — Stanislav Poláček – Konkávy II, 2008

12 — Stanislav Poláček – digitální keramická malba a reliéf

Fotodokumentace: Jan Mašek a Věra Uhl Skřivanová



## This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.