

**výtvarná výchova**

časopis pro výtvarnou  
a obecně estetickou  
výchovu školní a mimoškolní

1–2/2018

RS 5096

ISSN 1210-3691

CENA 130 Kč



Po sklizni a „po fajruntě“

Milé kolegyně a milí kolegové, v polovině kalendářního roku se těšíme z letního volna, a hlavně máme po zkouškách: přijímacích i závěrečných, po maturitách státních i školních, po státnicích bakalářských i magisterských. Studenti i posluchači jsou už povětšinou v klidu – ať tak, nebo tak, mají „to“ pro tuto chvíli za sebou. Učinili většinou úspěšný krok do další životní fáze. Pro nás, kdo sedáme na druhé straně katedry či vyzdobeného zkuškového stolu, skončilo období sklizně. Jak nám vzešlo a vyrostlo to, co jsme celý rok zasévali? Jsou nám povědomé květy a plody, které nám nabízí druhá strana, nebo na ně hledíme s úžasem? I letos bychom mohli vyprávět! Raději však odolejme pokušení podělit se o nejnovější novotvary slovní i myšlenkové, jimiž nás naši absolventi na všech stupních škol obdařili, a podívejme se na obsah letošní „jedničky/dvojky“.

První dvojčíslo Výtvarné výchovy ročníku 2018 je důsledně obráceno k praxi. Nahlíží ji z různých úhlů, od teoretické studie a tematické polemiky, které se vztahují ke kurikulárním dokumentům, až ke konkrétním zkušenostem z výuky na různých typech škol. Snad tím trochu vycházíme vstříc těm čtenářkám a čtenářům, kteří se v minulých číslech cítili trochu ošizeni o témata, která by si mohli vztáhnout ke své vlastní praxi.

Studie Věry Uhl Skřivanové Profesní kompetence učitelů v mezinárodním srovnání je věnována nárokům na konkrétní obsah a formulování požadavků na kvalifikaci vyučujících výtvarné výchovy u nás. Autorka se vrací ke svým bohatým zkušenostem s porovnáváním podmínek v českém a německém prostředí a seznamuje čtenáře s poznatky z výzkumné aktivity ENViL. Nahlíží nedostatky v jasné formulaci profesního profilu českých výtvarných pedagogů a předkládá výsledky výzkumu pořízeného v několika gymnáziích, který potvrzuje, že tato nejasnost má svůj protějšek i v nepřesných a nedůsledných formulacích výtvarných úkolů a cílů vyučovacích hodin.

Kateřina Dyrtrtová se v textu s názvem Tvorba, řemeslo a design polemicky vrací k studii Ondřeje Suchana a Heleny Kafkové z minulého čísla. Studie se zabývala pohledem na problematiku pojmu řemesla a jeho pojetí v současných kurikulárních dokumentech. Autorka proti výchozímu textu argumentuje praxí výtvarné výchovy, která podle ní spontánně zahrnuje postupy a kontexty současné umělecké tvorby. Výchozí text se zaměřoval spíše na sledování samotného pojmu „řemeslo“, na jeho verbální významy a vžití kulturní a společenské konotace a na jeho postavení v dokumentech. Polemické „souboje“, zvláště takové, které se důsledně drží věcné argumentace a nahlízejí zkoumané otázky z různých úhlů, vítáme a věříme, že jsou oživením oborové teorie.

Zpráva Evy Novákové Zátíší v současném výtvarném vzdělávání shrnuje zkušenosti z přehledky učitelských konceptů a žákovské tvorby na základních uměleckých školách. Zaměřuje se na zátíší jako námětovou stálici, charakterizuje některá konkrétní pojetí a předkládá výčet různých pedagogických přístupů, které se liší motivací, sociálními kontexty i přesvědčivostí výsledků. V druhém plánu seznamuje čtenáře také s pohledem na výuku v základních uměleckých školách, na požadavky, které jsou na ni mimoděk či záměrně kladeny a jejichž splnění je vyjádřeno třeba oceněním kolekcí prezentovaných v přehledce škol.

Barbora Smetanová se ve zprávě s názvem Cesta na Kinteru dělí o intenzivní zážitky z počátku vlastní pedagogické praxe. Jsme svědky postupného formulování pedagogického názoru, objevování vlastních osobitých postupů i okouzlení faktem, že „to funguje“. Motiv cestovních deníků malých školáků, kteří spontánně pojali společný zájezd na výstavu Krištofa Kintery jako celodenní happening, je přitažlivý, svěží a plný pozitivní energie. Nic zásadního se přitom vlastně nedělo – jen skupinka páťáků vyrazila do Prahy za uměním a přináší o tom zprávy. Schopnost uvědomovat si širší potenciál dětského vnímání ve vztahu k uměleckým zážitkům je podmínkou pro zdárnou výuku výtvarné výchovy ve všech žákovských věkových skupinách.

Také Karolína Včelišová staví svůj text s názvem Parafráze v tvorbě žáků osmiletého gymnázia na zdařilém školním projektu. Jeho ideovým středem a koncepčním východiskem byla tvůrčí reakce studentů na jimi vybraná umělecká díla a její rozvedení až do podoby záměrné parafráze výchozího díla. Text obsahuje úvahy o podstatě, smyslu a významu uměleckých parafrází. V ukázkách studentské tvorby a doprovodných textů pak i zajímavé vhledy do myšlení a vnímání současných středoškoláků, do jejich estetických a uměleckých preferencí, přináší i pohledy na funkci a význam umění v jejich životě. Vyzvat středoškoláky k vytvoření autorského díla založeného na autentické tvůrčí výpovědi vyžaduje odvahu a rozvahu vyučujícího. Nevyzrálость osobností a jejich úsudků se setkává s energií směřující k výrazné výpovědi, osobní vkus nebo nevkus může představovat stálou vlastnost jedince, stejně tak jako náhodně nalezenou momentální vývojovou fázi. Uspořádat výsledky práce do souboru přijatelného i pro všechny zúčastněné autory je pak pro vyučující úkolem obzvláště citlivým.

Petra Vargová přináší pod názvem Performativní strategie II. – ZVUKové experimenty I. další metodicky propracované setkání s živým výtvarným uměním jako příklad vybízející k následování a k vyzkoušení v praxi. Vybrala si dílo amerického umělce, skladatele, zvukového experimentátora a pedagoga Alvina Luciera. Ten představil v 60. letech minulého století experimentální zvukovou instalaci I am Sitting in a Room. Dílo se zabývá fenoménem rezonance prostoru, zaměřuje se na chování zvuku v prostoru, na jeho proměny pomocí souhry reprodukční a nahrávací techniky. Zvuk prochází tvarovou a výrazovou proměnou podobně, jako třeba kresebná skica, k níž se vracíme, proměňujeme ji, předěláváme, dokud nezíská žádaný konečný tvar a formu. Dodržení předepsaných podmínek a tvůrčí kázeň žáků, které jsou nezbytné pro vytvoření zdárného „remaku“ Lucierova díla, jsou jedním z kouzel, kterými výtvarný pedagog podporuje autoritu své profese i autoritu uměleckého tvůrčího procesu. Objevná, experimentující složka této etudy činí z každého zdařilého žákovského pokusu skutečné dílo.

Číslo časopisu uzavírá opět Věra Uhl Skřivanová, spolu s Rudolfem Podlipským. Představují své pracoviště, katedru výtvarné výchovy a kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, a to jak v historických souvislostech a vzpomínkách na osobnosti, které katedru formovaly, tak i v pohledu na současnost a výhledy do budoucnosti.

Přejeme vám příjemné čtení a připomínáme, že uzávěrka následujícího čísla je již v září 2018. Těšíme se na vaše příspěvky.

*Vaše redakce*



## **Výtvarná výchova**

Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

Číslo: 1–2/2018  
Ročník: 57/2018

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.  
Ph.D., Mgr. Miroslav Divina  
doc. Mgr. Kateřina Dyrťová, 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)

## **Sazba písmy Comenia Sans a Comenia Serif a grafické řešení čísla**

PhDr. Miroslava Špačková, Ph.D.

### **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**

ADISERVIS s.r.o.  
Na Nivách 18  
141 00, Praha 4 – Michle  
tel.: 241 484 521

e-mail: [adiservis@seznam.cz](mailto:adiservis@seznam.cz) z

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

**1–2/2018**

## **Obsah**

### **STUDIE**

Věra Uhl Skřivanová  
*Profesní kompetence učitelů v mezinárodním srovnání* 6

Kateřina Dytrtová  
*Tvorba, řemeslo a design* 20

### **ZPRÁVY**

Eva Nováková  
*Fenomén zátiší v současném výtvarném vzdělávání* 36

Barbora Smetanová  
*Cesta na Kinteru* 46

Karolína Včelišová  
*Parafráze v tvorbě žáků osmiletého gymnázia* 52

Petra Vargová  
*Performativní strategie II. – ZVUKové experimenty I.* 66

Věra Uhl Skřivanová  
*Proměny katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU  
v Plzni 1948–2018* 70

# Profesní kompetence učitelů v mezinárodním srovnání

Věra Uhl Skřivanová

---

**PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.**

absolvovala v r. 2000 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, obor ČJ–VV, tamtéž pak doktorské studium v r. 2010. V letech 2005–2008 studovala jako hostující doktorandka na Universität Augsburg (Německo). Od roku 2017 vede katedru výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni. Zaměřuje se na komparativní pedagogiku umění, didaktiku výtvarné výchovy a přeshraniční spolupráci především s německy mluvícími zeměmi.

Kontakt: [uhl@kvk.zcu.cz](mailto:uhl@kvk.zcu.cz),  
[vera.uhlskrivanova@pedf.cuni.cz](mailto:vera.uhlskrivanova@pedf.cuni.cz)



## **Anotace**

Studie reflektuje mezinárodní odborný diskurs na téma profesní kompetence učitelů ve výuce orientované na dosahování žákovských kompetencí. Sleduje doporučení Evropské komise (2010, 2013) ve smyslu koncepce otevřené profesionality, ve vztahu k osobnostně orientované výchově a koncepcím založených na inovativních přístupech konstruktivistických teorií. Zvláštní pozornost je pak věnována teoretickým východiskům německy mluvících zemí, především doporučení Stálé konference ministrů kultury (KMK, 2008, 2015) oborovým didaktikům v oblasti vzdělávání učitelů.

Cílem empirické studie v oblasti oborové didaktiky výtvarné výchovy je ověřit na základě výzkumného šetření ve školní praxi navržený mezinárodní nástroj srovnání a evaluace Společný evropský referenční rámec vizuální gramotnosti (Common European Framework of Reference in Visual Literacy, 2016), identifikovat, vyhodnotit a popsat kvality učitelských kompetencí ve výuce výtvarné výchovy na českých gymnáziích. Které oborové kompetence podle CEFR\_VL umožňují žákům realizované výtvarné úlohy získat? Které učitelské kompetence tyto úlohy předpokládají?

## **Klíčová slova**

Profesní kompetence učitelů; návrh Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti (CEFR\_VL); mezinárodní srovnání a evaluace; role a kvalifikace výtvarného pedagoga

## **Abstract**

The study reflects the international discourse on teacher competence in lessons oriented towards the achievement of pupil's competences. It follows the recommendations of the European Commission (2010, 2013) in terms of the concept of open professionalism, in relation to personality-oriented education and the concepts based on innovative approaches to constructivist theories. Particular attention is paid to theories of German-speaking countries, especially to the recommendations of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK, 2008, 2015) given to teachers in the field of teacher training.

The objective of the empirical study in art didactics is to verify the proposed international evaluation tool titled Common European Framework of Reference in Visual Literacy (2016), on the basis of a research study in school practice. The study also aims to identify, evaluate, and describe the quality of teaching competences in art lessons in Czech grammar schools. Which CEFR\_VL field competences could pupils achieve through the realised art projects? Which teacher competence do the art projects presuppose?

## **Key words**

Professional teacher competence, proposed Common European Framework of Reference in Visual Literacy (CEFR\_VL), international comparison and evaluation, role and qualifications of art educator

# Úvod

Soudobá koncepce vzdělávání a vzdělávací požadavky na žáka určují nároky na profesní kompetence současného učitele. Cílem empirické studie je představit a ověřit navržený Společný evropský referenční rámec vizuální gramotnosti jako nástroj evaluace a komparace vzdělávacích výsledků v mezinárodním kontextu pedagogiky umění. Na základě tohoto nástroje lze popsat výstupy uměleckého vzdělávání ve školní praxi a zároveň tak podat informaci o realizovaných profesních kompetencích výtvarných pedagogů na sledovaném vzorku českých gymnázií.

Východiskem této empirické studie se stává mezinárodní odborný diskurs na téma profesní kompetence učitelek a učitelů ve výuce orientované na dosahování žákovských kompetencí. Studie vychází především z doporučení Evropské komise (2010, 2013) a zvláštní pozornost je věnována teoretickým východiskům německy mluvících zemí, především doporučení Stálé konference ministrů kultury (KMK, 2008, 2015) oborovým didaktikům v oblasti vzdělávání učitelů. V České republice totiž na rozdíl od Německa dosud není oficiálně formulován obsahový standard profesních kompetencí výtvarných pedagogů.

Na základě empirické výzkumné sondy uskutečněné v letech 2014–2016 na sedmi českých gymnáziích během vysokoškolských praxí posluchačů UK v Praze a ZČU v Plzni jsme ověřili možné využití navrhovaného CEFR\_VL (2015) v oblasti vzdělávání učitelů. Studentky se v rámci hospitací ve výuce fakultních učitelů zamýšlely v souvislosti s CEFR\_VL nad soudobými požadavky na učitele. Vyplňovaly hospitační protokoly, vytvářely fotodokumentaci vyučovacího procesu a výtvarných produktů. Výzkumný vzorek čítal zhruba 80 vyučovacích hodin sedmi gymnaziálních učitelek a učitelů. Zdokumentovali jsme dvacet výtvarných úloh. Pro vyhodnocení hospitačních protokolů (záznamů z pozorování) jsme použili kvalitativní analýzu obsahu podle Mayringa (2007). Zohlednili jsme kritéria srovnávací pedagogiky (Adick, 2008) a etnografický přístup v rámci pedagogiky umění. (Brenne, 2003)

V souvislosti s možným nabytím žákovských oborových kompetencí podle návrhu CEFR\_VL (2015) na základě realizovaných výtvarných úloh a při zohlednění pro učitele závazných očekávaných výstupů českých RVP ZV (2013), RVP G (2007) jsme popsali projevy profesních kompetencí fakultních učitelek a učitelů. Zároveň jsme k diagnostice profesních kompetencí využili na základě mezinárodního srovnání aktualizovanou typologii a škálu profesních kompetencí učitelů výtvarné výchovy podle J. Slavíka (1993).

Popisem profesních kompetencí českých učitelů výtvarné výchovy ve vztahu k zadání a vzdělávacímu potenciálu výtvarných úloh podle návrhu CEFR\_VL (2015) se otevírají otázky po nových požadavcích na kvalifikaci učitelů v mezinárodním srovnání a zároveň otázky po důležitosti rozvoje oborové srovnávací pedagogiky. Výsledky výzkumné studie přispívají k charakteristice proměněné role učitele v soudobém vyučování. Budou využity v rámci vzdělávání budoucích učitelů, stejně jako v oblasti dalšího vzdělávání učitelů z praxe.

# 1. Profesní kompetence učitelů ve výuce osobnostně orientované

Tradiční model školy, ve kterém bylo hlavním cílem zprostředkovat žákům znalosti a dovednosti potřebné v dospělosti, seznamovat je s kulturními vzorci a hodnotami národní společnosti, byl nahrazen modelem osobnostně orientovaným. (Walterová, 2000) Nové koncepce podporující aktivní podíl žáka na výuce vycházejí z konstruktivistické teorie. Učitel vystupuje především v roli zprostředkovatele vzdělání. Ve výuce je vyzdvižen proces konstruování poznatků samotným žákem, vyučovací proces je zaměřený na dosahování žákovských kompetencí. Idea humanizace podpořila integraci, inkluzi a interkulturní dimenzi výchovy a vzdělávání ve školách jako principy občanské společnosti. (Vašutová, 2004)

V rámci Evropské unie bylo definováno osm klíčových kompetencí, které jsou považovány za základ vzdělání evropských občanů a v národních obměnách je nalezneme také v kurikulárních dokumentech evropských zemí. (Evropský parlament 2006, Deakin-Crick, 2008) Česká republika používá již v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2004) terminologii klíčových kompetencí a oborových očekávaných výstupů, např. německy mluvící země oproti tomu definují také oborové kompetence v rámci gymnaziálního vzdělávání – Berlínský rámcový učební plán pro sekundární stupeň I. (Berliner Rahmenlehrplan, Sekundarstufe I, 2006) Franz E. Weinert (2001, s. 27) definuje kompetence jako „*osobní dispozice nebo naučitelné kognitivní schopnosti a dovednosti řešit problémy v proměnlivých situacích a s tím spojenou motivační, volní a sociální připravenost a zodpovědnost.*“

Pojem kompetence je v soudobém pedagogickém diskursu nejen využíván v souvislosti s kompetencemi žákovskými, ale také v kontextu učitelské kvalifikace. Dokument Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (European Commission, 2010, s. 2–3) definuje jako základní kvality učitelských kompetencí: odborné znalosti, flexibilitu, celoživotní učení, reflexi vyučovacích a učebních procesů, stejně jako využívání různorodých vyučovacích postupů a metod. Český pedagogický slovník chápe učitelské kompetence jako komplex profesních dovedností a dispozic. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 103) Janík (2005, s. 15) doporučuje zaměřit pozornost na jádro učitelských kompetencí. Tyto klíčové kompetence učitelů je zároveň třeba souvztažnit s reálnou situací školní praxe. (srov. Terhart, 2000; Terhart & Allemann-Ghionda, 2006)

## 1.1 Obsahové standardy učitelské profese u nás a v Německu

V České republice nejsou definovány obsahové standardy učitelské profese, ačkoliv diskusi na toto téma lze zaznamenat již od roku 2000. V roce 2012 vznikl Národní kvalifikační rámec vysokoškolského vzdělávání, který definuje pro oblast umění a uměleckých věd cíle uměleckých oborů a profily jejich absolventů. Tento kvalifikační rámec je odvozen z evropského

kvalifikačního rámce a umožňuje mezinárodní srovnání oborových kvalifikací. Klade si za cíl zabezpečit přehlednost a prostupnost vzdělávacích systémů v mezinárodním kontextu. Definuje očekávané výstupy učení ve smyslu kompetencí vysokoškolských absolventů. Kapitola 2.5 Umění a umělecké vědy českého kvalifikačního rámce obsahuje charakteristiku a historii uměleckých oborů, cíle vzdělávání a profil absolventů bakalářských, magisterských a doktorských programů.

V Německu vydala Konference ministrů kultu (Kultusminister Konferenz – KMK, 2008, doplněné vydání 2015) dokument Společné obsahové požadavky na oborové vědy a didaktiky pro spolkové země (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung). Tento dokument si klade za cíl poskytnout a vyžadovat společnou bázi akreditace a evaluace učitelských oborů všech spolkových zemí Německa, zajistit tak mobilitu a prostupnost v německém vysokoškolském systému a v zájmu studentů také uznávat učitelské kvalifikace mezi jednotlivými spolkovými zeměmi. Spolkové země a jednotlivé univerzity pak mohou uvnitř tohoto rámce definovat svá specifika.

Obsahové požadavky na učitelské kvalifikace se přitom odvozují z požadavků soudobé oborové praxe. Od učitelů se vyžadují kompetence: znalosti oborových věd i metod z oblasti oborové didaktiky; schopnost užívat učitelské kompetence ve vyučovací praxi; stálé další vzdělávání učitelů. Absolventi učitelských studijních programů mají v rámci vysokoškolské přípravy získat solidní a strukturovaný přehled o daném oboru, stejně jako orientaci v oboru, která je podmínkou porozumění aktuálním otázkám. Nabudou také reflektivní schopnosti a schopnost interpretace fenoménů v kontextu historie a vědy daného oboru i v kontextu mezioborových přesahů. (KMK, 2015, s. 2–3)

Oborově specifický profil kompetencí výtvarných pedagogů se skládá z umělecko-estetické praxe, teorie a dějin umění, pedagogiky umění a didaktiky umění. Absolventi učitelství oboru výtvarné umění:

- získávají zkušenosti v oblasti uměleckého myšlení a jednání na základě vlastní výtvarné praxe a znalosti o repertoárech mediálních i technických možností uměleckého výrazu a dovednosti užít tyto repertoáry podle obsahových kritérií;
- dovedou zařadit vlastní estetickou praxi z hlediska uměleckého projevu do širších kulturních kontextů;
- získávají základní oborově teoretické poznatky a schopnosti, znají umělecké proudy stejně jako soudobé umělecké pozice;
- získávají schopnosti diskutovat otázky umění na základě širokých znalostí a vhledu do problematiky;
- porozumí optickým médiím, která nespádají do oblasti umění, avšak podmiňují na základě výrazových možností umělecký projev;
- dovedou plánovat vyučovací proces zaměřený na dosahování kompetencí, využívají různorodé didaktické metody i přístupy, volí náměty s ohledem na individuální předpoklady žáků, sociokulturní i společenský kontext;

- připravují koncepty, realizují a vyhodnocují výuku diferencovaně s ohledem na heterogenní skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, znají základy pedagogické diagnostiky výkonu žáka a hodnocení;
- dovedou připravit inkluzivní výuku spolu se speciálními pedagogy. (KMK, 2015, s. 18)

V České republice bohužel podobný obsahový rámec profesních kompetencí výtvarných pedagogů chybí, ba dokonce nebyla tématu profesních kompetencí dosud věnována ani dostatečná pozornost.

## 1.2 Diagnostika a evaluace profesních kompetencí výtvarných pedagogů

Systematickou prací v ČR, která je věnována profesním kompetencím výtvarných pedagogů, je typologie a s ní související škála, kterou sestavil J. Slavík v r. 1993. Tento návrh rozpracovala pro preprimární a primární vzdělávání v oboru výtvarná výchova rovněž v devadesátých letech Helena Hazuková. Odkazy na texty obou zmíněných autorů lze nalézt v kvalifikačních pracích studentů učitelství, kteří tuto škálu užívají jako nástroj diagnostiky a evaluace profesních kompetencí výtvarných pedagogů, např. Kubátová (2012).

Slavík definuje kompetence výtvarných pedagogů jako „*komplexní profesní a osobní potenciál, který má učitel k dispozici pro přípravu, realizaci, reflexi, evaluaci a optimalizaci výuky v rámci požadavků kurikula.*“ (Slavík 1993, s. 9–10) Požadavky na učitelské kompetence vychází ze soudobých vzdělávacích požadavků ve smyslu dosahovaných žákovských kompetencí. Profesní kompetence výtvarných pedagogů je možné operacionalizovat jako jednání v konkrétních vyučovacích situacích. Učitelská kompetence se tak neprojevuje pouze na základě konkrétního jednání učitele ve vyučovací situaci, nýbrž zároveň na základě jednání žáků v průběhu výuky.

Veškeré přímo a nepřímo pozorovatelné projevy profesních kompetencí výtvarných pedagogů můžeme evaluovat pouze v konkrétním kontextu (vyučovací situace, národního kurikula a oborového diskursu). Stejný výsledek se tak může jevit v určitém kontextu jako kompetentní, v jiném kontextu jako nekompetentní. Především v rámci mezinárodního srovnání je tento fakt, se kterým pracuje srovnávací pedagogika (Adick, 2008) a etnografické přístupy (Brenne, 2003), více než důležitý.

Strukturu profesní kompetence výtvarných pedagogů můžeme dle Slavíka (1993) rozdělit do dvou dimenzí na: a) ontodidaktickou kompetenci, b) psychodidaktickou kompetenci.

Ontodidaktická profesní kompetence učitele je založena na znalosti oborových obsahů a kurikula. Je spojena s psychodidaktickou kompetencí prostřednictvím didaktické znalosti obsahu. Společenská složka ontodidaktické kompetence je tvořena znalostmi o vzdělávacím kontextu a cílech vzdělávání. Měřítkem přezkoušení ontodidaktické kompetence je aktuální stav poznání, specifické metodologie a komunikace v oborové výuce.

Psychodidaktická kompetence je zakotvena ve znalosti o žákovi a jeho charakteristikách (včetně znalostí o žákovské skupině a věku). Společenská

a kulturní složka psychodidaktické kompetence je tvořena znalostmi o vzdělávacím kontextu, cílech vzdělávání s ohledem na ideální obraz (profil) žáka jako evropského občana. Sociální a osobnostní složka psychodidaktické kompetence je tvořena obecnými pedagogickými a pedopsychologickými znalostmi, vlohami a dovednostmi. Měřítkem psychodidaktické kompetence je aktuální stav zaujetí žáků pro učení a míra rozvoje jejich žákovských kompetencí pozorovatelná v jejich výkonech v odpovídajících situacích.

## 2. Common European Framework of Reference in Visual Literacy jako možný nástroj evaluace a komparace v oblasti pedagogiky umění

Návrh Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti (European Framework of Reference for Visual Literacy – ENViL, 2015), který může sloužit jako nástroj evaluace a mezinárodní komparace, je inspirován návrhem Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2001)

Vymezení dílčích žákovských oborových kompetencí ENViL (výťah z pracovní verze 2015) je založeno na aktivních slovesech, která odkazují buď přímo k pozorovatelné činnosti žáků ve výuce, nebo jsou operacionalizovatelná na základě jiných pozorovatelných činností, které s danou kompetencí souvisí.<sup>1</sup> Aktivní slovesa uvádíme s německými a anglickými překlady tak, jak jsou používána v pedagogických dokumentech.

### Obrazy<sup>2</sup>/objekty

popsat	beschreiben	describe
imaginovat	imaginieren	envision
navrhnout	entwerfen	draft
tvořit	gestalten	create, design
experimentovat	experimentieren	experiment
realizovat	realisieren	make
užít, využít	verwenden	use
komunikovat	kommunizieren	communicate (by images)
prezentovat	präsentieren	present
vnímat	wahrnehmen	perceive
analyzovat	untersuchen	analyse
interpretovat	deuten	interpret
posoudit, hodnotit	beurteilen	judge, evaluate
učinit estetickou zkušenost	ästhetisch erfahren	experience aesthetically
vcítit se	einfühlen	empathise
ocenit, ohodnotit	wertschätzen	value, appreciate

- 1 Obsah dílčích oborových kompetencí je v návrhu CEFR\_VL (2015) vymezen. V rámci výzkumné sondy je pak obsah jednotlivých kompetencí konfrontován s vyučovací realitou, ve které je daná kompetence operacionalizována.
- 2 Obraz je v rámci modelu ENViL (2015) definován jako souhrnný pojem pro vizuální fenomény, ať vnitřní či vnější reality člověka. Pojem se vztahuje nejen na plošná umělecká díla, ale také prostorové či časoprostorové formy výrazu, ať již z oblasti umění, vizuálních studií nebo veškeré lidské kultury.

## 2.1 Ilustrativní empirická výzkumná sonda v oblasti profesních kompetencí českých učitelů výtvarné výchovy

Cílem ilustrativní empirické výzkumné sondy je reflektovat **vztah mezi žákovskými a učitelskými kompetencemi**. Je provedena **diagnostika kvalit realizovaných kompetencí gymnaziálních výtvarných pedagogů** na základě škály a typologie podle J. Slavíka (1993, Uhl Skřivanová, 2015) **ve vztahu k očekávaným výstupům žáků ve výuce** za určité období podle českého Rámcového vzdělávacího programu pro základní a gymnaziální vzdělávání (RVP ZV 2013, RVP G 2007) a ve vztahu k dílčím oborovým kompetencím Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti (CEFR-VL, 2016). Empirická studie ilustruje proměnu role učitele ve výuce orientované na dosahování žákovských kompetencí.

Sběr empirických dat realizovali studenti KVV PedF UK v Praze a studenti KVK PF ZČU v Plzni v rámci svých praxí v akademickém roce 2014–2015 na sedmi gymnáziích v průběhu téměř osmdesáti vyučovacích hodin. Jednalo se o pražská gymnázia Na Pražačce, Jana Nerudy, Na Zatlance, Budějovická, Špitálská, Nad Štolou a o Gymnázium Karviná. Pozorovatelé zaznamenali vyučovací proces do hospitačních protokolů, pořídili fotodokumentaci tvůrčího procesu i výsledných výtvarných prací, provedli operacionalizaci profesních kompetencí fakultních učitelů, přičemž východiskem se stala typologie podle J. Slavíka v aktualizované verzi Uhl Skřivanové (2015). Profesní kompetence fakultních učitelů byly následně usouvztažněny a popsány také v souvislosti s nově navrženými žákovskými oborovými kompetencemi ENViL (2015). Výzkumný vzorek byl zvolen záměrně ve vztahu ke kvalitativní výzkumné sondě. (Pelikán, 1998, s. 48)

Pozornost hospitujících studentů ve výuce fakultních učitelů byla zaměřena především na následující témata:

- design vyučování zaměřeného na dosahování kompetencí, formulace úkolů zaměřených na dosažení žákovských kompetencí;
- realizované výstupy jako odraz profesních kompetencí učitelů;
- možnost dosažení žákovských kompetencí/oborových kompetencí ve smyslu dílčích kompetencí Společného referenčního rámce vizuální gramotnosti. (ENViL 2015)

Na základě kvalitativní obsahové analýzy podle Mayringa (2007) byl veškerý textový materiál ve vztahu s dílčími oborovými kompetencemi CEFR-VL (2015) vyhodnocen. Zároveň bylo nutné při interpretaci výzkumných výsledků v mezinárodních souvislostech také zohlednit metody srovnávací pedagogiky. (Adick, 2008, Průcha, 2012)

Studenti se v průběhu výzkumného šetření učili zacházet s didaktickými kategoriemi. Hledali odpovědi na následující otázky:

- Ke kterým žákovským kompetencím směřují výtvarná zadání?
- Které profesní kompetence výtvarných pedagogů jsou nezbytné při realizaci žákovských úkolů?

- Jak se liší, či shodují cílové kategorie českého RVP a návrhu Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti?
- Které profesní kompetence výtvarného pedagoga potvrzuje mezinárodní srovnání?

## 2.2 Profesionální kompetence výtvarných pedagogů jako předpoklad kompetenčního potenciálu výtvarných úkolů

Výtvarné úkoly fakultní učitelé formulovali přiměřeně k věku žáků. Úkoly otevíraly ve většině případů určitý výtvarný problém. Formát výtvarných úkolů poskytoval možnost aktivní účasti žáků na výuce. Fakultní učitelé se již dříve zabývali tematikou dosahování žákovských kompetencí ve výuce (srov. Feindt & Meyer, 2010, s. 29–33), protože většina z nich psala školní vzdělávací program. Oproti výtvarným pedagogům v německy mluvících zemích mají tedy zkušenost s plánováním výuky v rámci kurikulárního dokumentu a zamýšlením se nad očekávanými výstupy úkolů.

Fakultní učitelé si často kladli jako jeden z hlavních cílů podpořit kreativitu žáků, jejich fantazii, imaginaci a flexibilitu. Úkoly umožňovaly integraci vlastní zkušenosti žáků.

Žákovské výstupy – výtvarné výsledky – jsou individualizované a odkazují na osobité pojetí úkolu jednotlivými žáky, tedy realizaci jejich vlastních myšlenek a nápadů. V rámci zvoleného vzorku se přitom jeví jako nejvíce podporované oborové žákovské kompetence podle CEFR-VL (2015) „*vnímat, cítit se, učinit estetickou zkušenost, experimentovat, imaginovat*“. Učinit estetickou zkušenost je však formulace, která se v české didaktice výtvarné výchovy jen zřídka využívá. Pro pochopení tohoto pojmu je možné se obrátit na německou filosofickou tradici nebo na estetiku J. Mukařovského (1935).

Pojetí výtvarné výchovy na zvoleném vzorku českých gymnázií ve srovnání se zahraničím podporuje především expresivně-kreativní složku výtvarné pedagogiky. Výtvarná výchova tak rozvíjí především personální a sociální kompetence žáků podle českých RVP ZV (2013) a RVP G (2007). Silný důraz na expresi v rámci české výtvarné pedagogiky přináší však také riziko vyprazdňování vzdělávacích obsahů, což bylo bohužel v několika případech patrné i v hospitované výuce.

Naopak podpora kompetence popisu a analýzy obrazů/objektů dle CEFR-VL (2015) ve smyslu vědomé deskripce tvůrčího procesu i samotného díla, tedy metodické kompetence deskripce a reflexe vlastní tvorby i porovnávání tvůrčích výsledků či jejich začlenění do širších kontextů umění a kultury, byla zřetelná pouze v polovině pozorovaných hodin. Na vzorku českých gymnázií se nejčastěji pojí kompetence popisovat a analyzovat dílo až s reflektivní závěrečnou fází hodiny. Přesto lze uvést pozitivní příklady, např. na gymnáziích Jana Nerudy nebo Na Pražačce se věnovali strukturované analýze vzdělávacího obsahu a formy nejen v průběhu recepce nebo v rámci dějin umění, ale také v průběhu výtvarného procesu samotného. Navíc již srovnávací výzkumná studie Uhl Skřivanové (2011) prokázala, že čeští učitelé často integrují do výuky výtvarné výchovy interdisciplinární témata. Využívají



k tomu své profesní kompetence z druhého studijního oboru (např. český jazyk a literaturu nebo angličtinu). Žáci tak získávají možnost analyzovat a porovnat vyjadřovací prostředky různých druhů umění (např. literatury a výtvarného umění).

Realizované výtvarné úkoly málo přispívaly k žákovské kompetenci interpretovat obrazy/objekty dle CEFR-VL (2015). Problematické se jeví užití systematického postupu při výkladu díla. Přestože se učitelé věnovali se svými žáky reflexi jejich výtvarné tvorby a žáci mají možnost získat znalosti o stylech a směrech výtvarného umění, jen zřídka je výtvarná tvorba a výsledné dílo včleněno a interpretováno v kontextu získaných poznatků. Německá oborová didaktika navíc zdůrazňuje jako závěrečnou fázi výtvarné tvorby transfer. *„Fáze transferu znamená naučené vědomosti a získané metodické kompetence souvztažit a aplikovat v nových kontextech a situacích.“* (Kirchner & Kirschenmann, 2015, s. 180) Transfer získaných kompetencí do nových kontextů se jeví v rámci výzkumného šetření jako značně problematický. Zřídka jsou nabyté žákovské poznatky či dovednosti vztahovány k širšímu uměleckému, kulturnímu či společenskému kontextu, natož ověřovány v nových situacích.

Možnost získání dílčí kompetence zhodnocení tvorby, díla či tvůrčích procesů podle CEFR-VL (2015) se jeví ve dvou třetinách případů jako minimální. Ačkoliv žáci v rámci reflektivní fáze výuky interpretovali své vlastní práce, pouze zřídka byli vedeni formulovat odůvodněný postoj, který by umožňoval získat intersubjektivní náhled na vlastní tvorbu.

Jedna z dimenzí očekávaných výstupů vzdělávacího oboru výtvarná výchova v českém RVP ZV (2013, s. 71) se nazývá *„ověřování komunikačních účinků“*. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia obsahuje dokonce obsahovou oblast *„umělecká tvorba a komunikace.“* (RVP G. 2007, s. 55–56) V rámci výzkumného šetření se projevovala komunikace především ve smyslu verbální prezentace žákovské práce. Ze srovnávacího česko-bavorského výzkumu (Uhl Skřivanová 2011) přitom vyplývá, že na hospitovaných bavorských gymnáziích je prezentace především chápána jako výstavní činnost. Na českých gymnáziích naproti tomu je prezentace nejčastěji realizována ve smyslu představení vlastní výtvarné práce skupině žáků, slouží k sebereflexi a komunikaci ve smyslu sociální interakce se spolužáky. Tyto výsledky potvrdila i tato výzkumná sonda.

Fakultní učitelé volili smysluplně ve vztahu ke vzdělávacímu obsahu konkrétní náměty, srozumitelně prezentovali výklad. V průběhu výtvarného procesu reagovali na otázky žáků a dodávali jim odvalu k vlastnímu výtvarnému výrazu a kreativitě. Přesto odkazují výsledky šetření také na to, že žáci očekávali více zpětné vazby a individuální přístup. Studující hospitující v hodinách pak očekávali od fakultních učitelů více originality při volbě námětu výtvarných úkolů.

## Závěr

Návrh Společného evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti, CEFR-VL (2015) vznikl v rámci tematické sítě pedagogů umění Europäische

Netzwerk für Visual Literacy (ENViL), která podnítila evropský dialog na téma soudobých cílů v oblasti uměleckého vzdělávání a možností jejich srovnání či evaluace. Návrh, který byl vydán v roce 2016, vyvolává množství pozitivních i negativních reakcí a podněcuje diskusi o uměleckém vzdělávání v Evropě a o kvalifikaci výtvarných pedagogů. Otevírá možné perspektivy mezinárodního srovnání výsledků uměleckého vzdělávání či uplatňovaných kvalit profesních kompetencí výtvarných pedagogů ve výuce.

V České republice na rozdíl od zahraničí chybí obsahové standardy nejen v oblasti profesních kompetencí výtvarných pedagogů. Tato empirická studie je věnována po dlouhé době opět tématu profesních kompetencí učitelů výtvarné výchovy, které bylo u nás nejvíce diskutováno v 90. letech 20. století. Výsledky výzkumné sondy přispívají k charakteristice české gymnaziální praxe na základě využití a prvotního ověření nově navrženého srovnávacího nástroje.

Již v roce 2004 byla v České republice provedena kurikulární reforma. Všeobecné vzdělávání směřuje na základě rámcových vzdělávacích programů k dosahování klíčových žákovských kompetencí. Čeští učitelé připravují zadání výtvarných úkolů podle RVP ZV, 2013; RVP G, 2007 ve smyslu dosahování žákovských kompetencí. (vgl. Sowa, 2010, Wagner & Schuster, 2010) V rámci školních vzdělávacích programů pak uplatňují vlastní koncepty a definují oborový profil. Přesto je v rámci hospitované výuky výtvarné výchovy zřejmé, že naplňování navržených oborových kompetencí CEFR-VL (2015) se může jevit jako problematické. Na základě mezinárodního nástroje, který umožňuje srovnání s národní praxí, je totiž zřejmý nejen profil oboru dané země, ale i silné a slabší stránky profesních kompetencí výtvarných pedagogů a těžiště oborové kvalifikace v dané zemi.

Proměna role výtvarného pedagoga ve výuce orientované na dosahování kompetencí vyžaduje od učitelů především flexibilní myšlení. Ve smyslu formulování školního vzdělávacího programu jsou učitelé v ČR již poměrně zkušení. Realizované srovnání však ukazuje, že v polovině případů chyběl ve výuce strukturovaný a systematický postup analýzy a interpretace díla, který by přispěl k tvorbě metodických žákovských kompetencí. Současně by bylo vhodné klást větší důraz na kontextualizaci výtvarné žákovské práce s oblastí umění, kultury i společnosti, a to ve vztahu ke klíčovým kompetencím všeobecného vzdělávání.

Výsledky empirické studie jsou diskutovány v rámci vzdělávání a dalšího vzdělávání výtvarných pedagogů. Po zveřejnění mezinárodního nástroje CEFR-VL (2016) je nutné, aby autoři diskutovali vymezení dílčích oborových kompetencí a využitých termínů tohoto návrhu v souvislosti s oborovým kontextem i tradicí a školskými systémy evropských zemí.

## Literatura

- Adick, Ch. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brenne, A. (2003). *Künstlerische Feldforschung. Versuche zur Forschung in Kunst und Kunstpädagogik*. In: BDK Mitteilungen 2/3. München.
- Černíkovský, P., Hnilica, J. & Pasáčková, E. (Eds.). (2012). *Národní kvalifikační rámec terciálního vzdělávání České republiky*. 2. díl, Oblasti vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved from: [file:///C:/Users/V%4%9Bra/Downloads/2.-d%C3%ADL-publikace-N%C3%A1rodn%C3%AD-kvalifika%C4%8Dn%C3%AD-r%C3%A1mec-TV---Oblasti-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/V%4%9Bra/Downloads/2.-d%C3%ADL-publikace-N%C3%A1rodn%C3%AD-kvalifika%C4%8Dn%C3%AD-r%C3%A1mec-TV---Oblasti-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20(2).pdf) [12. 4. 2016].
- Deakin-Crick (2008). Key Competencies for Education in a European Context: *Narratives of Accountability or Care*. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311–318.
- Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangstufe 7-10. Hauptschule. Realschule. Gesamtschule. Gymnasium, Bildende Kunst* (2006). Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. [https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1\\_bildende\\_kunst.pdf?start&ts=1450262874&file=sek1\\_bildende\\_kunst.pdf](https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_bildende_kunst.pdf?start&ts=1450262874&file=sek1_bildende_kunst.pdf) [10.11.2017].
- Common European Framework of Reference in Visual Literacy* (2016). European Framework of Reference for Visual Literacy. Retrieved from: <http://envil.eu/> [10.3.2018].
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Retrieved from: [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf) [10.12.2017].
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved from: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf) [10.12.2017].
- Eurydice (2002) *Key competencies A developing concept in general compulsory education*. Retrieved from: [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=503](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503) [10.11.2017].
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. In *Grundschulzeitschrift*, 237, 29–33. Lichtenau: Friedrich Verlag. Retrieved from: [http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CD4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fci-muenster.de%2Fthemen%2FReligion-sunterricht\\_Religionspaedagogik%2FKompetenzorientierung\\_Religionsunterricht\\_KompRU\\_2010.pdf&ei=oBGCUZDMMIGVtAavuoGYDQ&usg=AFQjCNEKpixKzaKbEm7G2lfWhNSFvxp5PA&sig2=p1Ump\\_FcwsraA4xZsOowQ&bv=bv.45960087.d.Yms](http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CD4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fci-muenster.de%2Fthemen%2FReligion-sunterricht_Religionspaedagogik%2FKompetenzorientierung_Religionsunterricht_KompRU_2010.pdf&ei=oBGCUZDMMIGVtAavuoGYDQ&usg=AFQjCNEKpixKzaKbEm7G2lfWhNSFvxp5PA&sig2=p1Ump_FcwsraA4xZsOowQ&bv=bv.45960087.d.Yms) [1.2.2018].
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2015). *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Friedrich Verlag.

- Klíčové schopnosti pro celoživotní učení. Doporučení 2006/962/ES Evropského parlamentu a rady ze dne 12. 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Úř. věst. L 394 ze dne 30. 12. 2006). *Europa, Přehledy právních předpisů EU*. Retrieved from: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_cs.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_cs.htm). [5. 2017].
- Kubátová, A. (2012). *Uplatňované kvality profesních kompetencí učitele v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce ZČU v Plzni*. Retrieved from: [https://portal.zcu.cz/portal/studium?pc\\_page\\_navigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkYDOxMDMzMhJmZADxO-lpLEktSvVMrwTwRXUslzNjcyMDYzMLUxNzc1NTIougDAMAgUnsboAA-AA\\*#cpa\\_486622](https://portal.zcu.cz/portal/studium?pc_page_navigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkYDOxMDMzMhJmZADxO-lpLEktSvVMrwTwRXUslzNjcyMDYzMLUxNzc1NTIougDAMAgUnsboAA-AA*#cpa_486622) [9.1.2018].
- KMK (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 11.06.2015). Retrieved from: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [10.1.2018].
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mukařovský, J. (1935). *Estetická funkce a estetická norma jako sociální fakty*. Praha.
- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Průcha, J. (2012). *Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2013). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Slavík, J. (1993). *Didaktika výtvarné výchovy – teze přednášek*. Praha: Pedf UK.
- Sowa, H. (2010). Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen im planvollen pädagogischen Handeln, *Kunst + Unterricht* 341. 2010. Retrieved from: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [www.kunst-und-unterricht.de](http://www.kunst-und-unterricht.de). [10.11.2017].
- Terhart, E. (Ed.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim u.a: Beltz. Terhart, E. & Allemann-Ghionda, C. (Eds.) (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Ausbildung und Beruf. Weinheim u. a: Beltz.
- Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.

- Uhl Skřivanová, V. (2016) Lehrerkompetenzen im Fach Bildnerische Erziehung in der Tschechischen Republik – Transfer des Referenzrahmens in die Lehrerbildung in Wagner, E., Schönau, D. (Eds.) *Cadre Européen Commun de Référence pour la Visual Literacy – Prototype. Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Münster – New York: Waxmann. s. 354–363.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2000). *Výzkumný záměr „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“: úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha: Pedf UK.
- Wagner, E. & Schuster, U. (2010). Operatoren für kompetenzorientierte (Prüfungs-) Aufgaben. *Inflow: Kunst + Unterricht* [online], 341 Retrieved from: <http://www.kunst-und-unterricht.de/> [12. 10. 2015].
- Weinert, F. E. Hrsg. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.

#### **Bibliografická citace**

- Uhl Skřivanová, V. Profesní kompetence učitelů v mezinárodním srovnání. *Výtvarná výchova 1–2*, (58) 2018. s. 6–19. ISSN 1210-3691.

# Tvorba, řemeslo a design

## Kateřina Dytrtová

Text reaguje na studii Řemeslo, marginalizovaný potenciál všeobecného vzdělávání, publikovanou v časopise Výtvarná výchova, č. 3, 4/2017.

---

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

**Anotace**

Studie reaguje na text Řemeslo, marginalizovaný potenciál všeobecného vzdělávání, publikovaný v časopise Výtvarná výchova. Upozorňuje na to, že oblast řemesla neposkytuje koncepční zázemí srovnatelné s oborem výtvarná výchova. Navrhuje opustit oblast „řemesla“ a využití inovativních materiálových a rukodělných řešení hledat v materiálových metaforách oblastí designu a umění. Připomíná odluku umění a řemesla a zdůrazňuje nezastupitelnou roli kontextu a struktury.

**Klíčová slova**

Koncepce, doslovnost, metafora, kontext, záměr, tvorba, dovednost, výtvarná výchova, řemeslo, design, umění

**Abstract**

The study reacts to the text Craft, marginalized potential of general education, published in the journal Art Education. It points out that the area of craft does not provide a conceptual background comparable to art education. It proposes to leave the area of „craft“ and to use innovative material and hand-crafted solutions to look in the field of design and art in material metaphors. It reminds of the separation of art and craft and emphasizes the irreplaceable role of context and structure.

**Key words**

Concept, literalness, metaphor, context, intention, creation, skill, art, craft, design, art

# Úvod

Článek, na který v tomto zamyšlení reagujeme, nás zaujme nejen snahou zlepšit a zpestřit předmět výtvarná výchova, ale i úsilím dopátrat se v textech RVP důvodů, proč je vybraný jev ve výuce opomíjen. Ovšem když zjistíme, že touto nápravou či opomíjeným článkem je „blíže neurčené řemeslo“, dostaví se údiv. A co více, když se volání po „nově využitém a již nemarginalizovaném řemesle“ nijak nespecifikuje, ani se jeho nová podoba, která by dnes oboru pomáhala, nekonkretizuje. Dobře míněná snaha na straně jedné a poněkud neobratně zvolený úhel pohledu do oborových termínů, ale také nekonkrétní výpověď o tvořivých strategiích, to jsou důvody, proč vznikla tato reakce. Naše hlavní připomínky, které by text rád zdůvodnil, se kumulují již ve výběru klíčových slov.

## 1. Teze reflektovaného článku

Nejprve si připomeňme teze reflektovaného textu. Zabývá se „*pojetím řemesla ve všeobecném, zejména základním vzdělávání. Studuje Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) a další vybrané vzdělávací dokumenty, aby prozkoumal, jak o řemesle tyto dokumenty hovoří. (...) Ukazuje, že v těchto oblastech je rozvíjení řemeslných dovedností často marginalizováno, a klade otázku po příčinách a důsledcích této marginalizace. Text otevírá otázku, zda se tak spolu s modernistickou kritikou odmítaným stereotypem, pochopeným jako opak tvorby, nedopatřením neocitají na „vedlejší koleji“ také pojmy dovednosti, fortelu a umu, které mají specifický význam pro tvorbu. Diskutuje pojetí řemeslných činností ve všeobecném vzdělávání*“ (Kafková, Suchan, 2017, s. 29)

Uvedeme i další pasáže článku, na které by tento text rád svou úvahou navázal: „*Všimáme si nedostatku polytechnických dovedností žáků a učitelů nejen středního stupně, ale i nižších stupňů vzdělávání.*“ Autory vede k této snaze zřetel „*k celkovému vyvážení škály kompetencí, které má rozvíjet všeobecné vzdělávání (...) tyto (polytechnické, vložil autor) dovednosti je možné nahlížet také z pohledu oblasti umění a kultury.*“ Ano, napadá nás otázka: jak se liší polytechnická dovednost nahlížená z pohledu oblasti umění a kultury od jiného pohledu (ten zde není uveden). Kdyby k tomuto rozhraní autoři uvedli návrhy odpovědí, pomohli by čtenáři pochopit, po jakých změnách, nových náhledech na řemeslo vlastně volají.

V poznámkách citujících snahy Ministerstva průmyslu a obchodu se dočteme, že „*s ohledem na to, že vztah k technice je třeba u dětí budovat co nejdříve, prosazujeme návrat povinného dílenského vyučování na základní školy.*“ Autoři textu kritizují, že „*rozvíjení technických a polytechnických dovedností prostřednictvím pracovních činností v praxi se ve vyučování překrývalo s realizací dílčích řemeslných – výrobních postupů a realizace řemesla tak byla zčásti chybně odvozená od chybného pojetí profesionálního řemesla. Je tedy možné, že škola žákům předkládala neautentický obraz profesionálních aspektů řemesla. Takovýto pojem řemesla (jako určitý druh manuální dovednosti, provozovaný za účelem obživy, resp. vytváření zisku) se opírá spíše o „obecné*



pojetí“, než o mnohvrstevnatý, kulturně zakořeněný pojem, a vypovídá více o zlomkovitých diskursivních vhladech učitelů, žáků i veřejnosti, které tak nemusejí směřovat k rozvoji vzdělávacího potenciálu řemeslných činností.“ Text si klade otázku: „Které vzdělávací oblasti, učivo a očekávané výstupy RVP ZV s ním (s řemeslem, vložila autorka) souvisejí, a přesto jsme se v dosavadních projektech setkávali s opomíjením těchto souvislostí?“ a pokouší se „předložit takový pohled na roli řemesla v elementárním, všeobecném vzdělávání, který nebude sledovat výlučně jeho socio-ekonomickou a hospodářskou užitečnost (...) Řemeslo, které jakožto obor specifických lidských činností není čistě technologickým, výrobním oborem ani čistě výtvarným, uměleckým oborem, zkusíme nahlédnout jako oblast, ve které se tyto obory dnes často střetávají.“ Text si všímá výskytu slova „řemeslo“ v RVP a zjišťuje, že „ve vzdělávacích dokumentech předmětu výtvarná výchova nalézáme spojitosti s řemeslem ve formě učiva představovaného např. dovednostmi směřujícími k materializaci artefaktu.“ Jako příklad vytěšňování řemesla z výtvarné výchovy je uváděna úvaha, totiž že se má výtvarná výchova „vyvarovat mechanického osvojování samoúčelných a řemeslných dovedností.“ Autoři nad tímto a podobnými závěry vyvodili, že je možné, že „to, co kritici (řemesla ve výtvarné výchově) mohli pozorovat, nebylo získávání řemeslných dovedností, ale obydlování výše zmíněného neautentického obrazu řemesla.“

K této otázce spoluautoři dále píší: „RVP svým čistě ‚pracovním‘ pojetím řemesla současně nevymezuje, v rámci výtvarné výchovy ani v rámci praktických činností, žádný jiný prostor pro tematizaci řemesla.“ Protože však autoři to správné – autentické pojetí nekonkretizují, zkusíme vyvodit, že možná myslí „koncepční“ (jako opak pracovního, mechanicky – rutinního?) pojetí řemesla jako ono autentické.

V reflektovaném textu je velmi zajímavá pasáž týkající se užívaného jazyka v předmětu výtvarná výchova, užití „netechnického“, spíše výtvarného funkčního slovníku“. Autoři ve školách pozorovali, že „žáci, kteří nebyli seznámeni s cíleným fázováním a racionalizací pracovních postupů, obvykle pracovali spíše intuitivně, jejich práce bývala experimentální (...) V rozhovorech o práci a pracovních postupech bylo, vzhledem k jazykové výbavě žáků, mnohdy zapotřebí k vysvětlení technologických specifik používat ‚netechnický‘, spíše výtvarný funkční slovník. Například pozorování kontrastů pohledových struktur řezů dřevem posloužilo k hodnocení ostrosti rezných nástrojů. Při rýsování na dřevo bylo zapotřebí žákům vyložit spíše než druhy technických čar strukturní kvality materiálů, souvislost mezi jejich vizuálním a haptickým aspektem, a jejich souvislosti se stopou, kterou na nich zanechává kreslicí nástroj. Spíše než vyjádřením o rovnoběžnosti, pravoúhlosti a osovosti žáci lépe rozuměli termínům jako je „proporce“, „formát“, „tvar“, „symetrie“, aj., které zvykově odkazují spíše ke slovníku výtvarně-výchovného oboru.“ Autoři sdělují, že tyto postřehy „nám slouží k promýšlení vztahu mezi technickými a výtvarnými pracovními postupy a k promýšlení ve školní praxi používané terminologie,“ v čemž s nimi nelze než souhlasit. Budeme se tomu věnovat dále v textu.

Jako konečný cíl uvádějí: „Právě vymezení řemeslné, polytechnické složky v rámci výtvarné výchovy a současně vymezení výtvarné či kreativní složky v rámci výchovy polytechnické považujeme za potřebné formulovat, a tento text je součástí snahy této formulaci se přiblížit.“

## 2. Vztah řemesla a výtvarné výchovy – oborový

### kontext

Pokusíme se uvést otázky, které by si výchozí text ve svém hledání funkce řemesla v oblasti výtvarné výchovy mohl položit. Jaká slova zachycují námi sledovaný problém: dětská tvorba, výtvarná výchova, naučitelné a nenaučitelné postupy, doslovnost a metafora, řemeslo – design – umění. Abychom poslední triádu mohli rozlišit a kulturně zakotvit, jak se výše snaží i sledovaný text („*dovednosti je možné nahlížet také z pohledu oblasti umění a kultury*“), považujeme za podstatný pojem – **kontext**. Oborový kontext: řemesla, designu, umění a výtvarné výchovy, jehož cíle a záměry promění funkci a způsob použitých prostředků, třeba i výše uvažovanou rukodělnost, zrodí i vlastní slovník. Proto jsme výše navrhli jako možný počátek řešení místo „pracovního“ pojetí „řemesla“ jeho „konceptní“ pojetí. Teprve nyní možná čtenář cítí ono napětí, které vyvolává slovo „řemeslo“, proto ho v tomto textu dáváme důsledně do uvozovek, protože teprve *jeho pojetí* (výše je uváděno blíže nevysvětlené „autentické“ či záporně „neautentické“ pojetí) osvětlí, *v jaké roli* a s jakými cíli bude užito. K tomuto tématu: nemožnost vyřešit rozhraní mezi inovací a starým užitím<sup>1</sup>, či řešit šev mezi obory (výtvarná výchova, řemeslo, design, umění) bez opory o kontext<sup>2</sup> se budeme vracet ve všech dalších závěrech textu.

### 2.1 Vztah inovace a reprodukce

Nejprve se věnujme **vztahu inovace a reprodukce**. Zde ho uvádíme, protože je namístě úvaha, co je z řemeslných postupů inovativní a co je naučitelný, předem známý postup. Bohužel nemůžeme tvrdit, že jestliže žák postup (jak nožem vyříznout tvar) ještě nezná, je tento postup inovativní, protože je nový pouze *pro něj*. Možná přesněji situaci nastíníme ve srovnatelném oboru, kterým je hudba. Tento obor má i pojmenované typy hudebnin podle toho, jestli se zde nacvičuje (nutná předem známá dovednost), nebo hráč již tvoří individuální interpretační výraz (samozřejmě ohraničený stylem). Nutnou dovednost (vyrovnané střídání a přesnost prstů, uvolněnost zápěstí, tah celou rukou) procvičují etudy a stupnice. Přednes je daný výrazem vybraného stylu a interpretovat Bacha není interpretovat Chopina. I zde je

1 Vztah inovace a reprodukce řeší publikace Tvorba jako způsob poznávání: „*Lidské generace pokračují v tvůrčích dílech svých předchůdců a modifikují je do rozmanitějších, komplexnějších a propracovanějších podob. Tomasello tento proces nazývá kumulativní kulturní evoluce prostřednictvím tzv. efektu západky (ratchet effect). Jeho metafora vypovídá o tom, že principem lidského kulturního rozvoje je kontinuita tvorby založená na zvládané reprodukci toho, co již bylo vytvořeno. Jinými slovy, aby člověk mohl vytvořit něco netradičního, musí se nejprve dostatečně poučit v tradici. Tento zastřený reproduktivní moment tvorby, svým způsobem paradoxní, však teprve rozehrává její funkční dynamiku. Klade totiž otázku po kulturně podmíněném obsahu tvorby, jehož znalost je podmínkou kreativní kontinuity, tvorba z ničeho? Rozsah pojmu tvorba se tím rozšiřuje za hranice jeho chápání pod výlučným obrazem ‚tvorby z ničeho‘ (creatio ex nihilo) a geniálních činů.“ (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 12).*

2 Kontextu, jeho účinky na proměnu rolí na rozhraní designu a umění se věnuje kapitola „Kdy se kostka stává uměním“ (Dytrtová, Raudenský, 2015, s. 17–30).

interpret sevrěn předem známými stylovými prostředky, tj. kontextem. Hrát Bacha romanticky je považováno za chybu, není-li interpretačním záměrem posunout jej do jiného žánru (rocková nebo jazzová úprava). Přesto interpretace Bacha Zuzanou Růžičkovou jsou inovacemi v rámci interpretace. Tvorba, jak ji zná výtvarná výchova, je srovnatelná pouze se skladbou, což je v hudbě natolik náročné, že se k ní běžný žák vlastně ani nedostane. Tvořit tak brzy a tak snadnými prostředky je velká výsada vizuálního oboru. Úplná inovace není možná, jak výše vysvětlila úvaha o reprodukčním skrytém aspektu tvorby (*efekt západky*); vždy na něco již známého reagujeme a ono skrytě spoluutváří daný význam zapletený do kulturních a sociálních vazeb.

Pokud nutnou hudební dovednost srovnáváme s řemeslnými postupy, pak zadostiučinění z toho, že jsem uhrál těžkou a dlouho cvičenou etudu, je srovnatelné s potěšením z toho, že jsem vyřezal velmi technicky čistě žádaný komplikovaný tvar. Ale už i zde stejně „přečnívá“ hudební výsledek, totiž i etudou nesená **exprese výrazu**. Technicky čistě vyřezaný tvar, pokud není považovaný za výraz, má expresi v mnohem omezenější míře a co víc, nebyla záměrem při jeho tvoření. Proto zdůrazňujeme, že v hudbě se nacvičuje, aby se mohly hrát výrazově jedinečné skladby, do kterých se lze vnitřně rozvrhovat, ač jsem pouze interpret a nesložil jsem Braniborský koncert.<sup>3</sup> Tam řemeslo, ani polytechnická dovednost nenabízí srovnatelné vyústění, protože jeho cílem, jak se pravděpodobně shodneme, není vytvářet **výrazy**<sup>4</sup>, ale **výrobky**.

## 2.2 Kontext

Z druhé strany totéž vysvětlí následující úvahy týkající se kontextu. Pokud by si totiž řemeslo dalo za cíl nevytvářet výrobky, ale výrazy, už by to byla jiná disciplína. Rozhraní: výrobek – výraz; exprese jako důsledek *naučitel-ného* technického řešení – exprese jako součást *hledaného* významu; um a dovednost jako samoučel (naučit se hoblovat) – um a dovednost ve službě *vymyšlené* inovativní metafory; nemůžeme vyřešit bez domyšlení kontextu. Proměnou kontextu se totiž může stát, že kvalitně ohoblovaný povrch je vůči cílenému významu výrazu špatně. Následující úvahy o kontextu nejsou namířeny proti výuce dovednosti „umět hoblovat“ (srovnatelné s: umět míchat barvy, umět fotografovat). Budou chtít zdůvodnit, že *řemeslo jako obor* tyto koncepční proměny a role pro um a dovednost – vím, kdy mám

- 3 K tomuto „vnitřnímu rozvrhování“ skrze expresi Jan Slavík píše, že vnitřní rozvrhování se musí vyrovnat s tím, že z „perspektivy první osoby“ (tj. s ohledem na subjektivní zkušenost, resp. na zážitek) je exprese sjednocením dvou aspektů zážitku: *prožitkové* a *empatické*. Ta prožitková je pouze *subjektivní*, ale empatická je intersubjektivní, tedy nutně vyžaduje zobecnění, které zahrnuje více lidí do jedné „empatické skupiny“. Jedná se o Goodmanem pojmenovaný problém vztahu mezi *vyjádřením* (určitého obecného konceptu sdíleného více lidmi) a *evokací* (prožitku skrze dílo v divákovi nebo autorovi). (Slavík, 2017)
- 4 Termín **výraz** teoreticky zakotvený Janem Slavíkem je již tvořený s tím, že buduje nějak zamýšlenou expresi, zahrnuje totiž jak subjektivní, tak intersubjektivní a objektivní stránku zprostředkování obsahu. Výraz je z tohoto hlediska vysvětlen jako „*sjednocení jevu a projevu prostřednictvím určité zaměřenosti či postoje, kterému říkáme intencionální postoj*“. (Slavík, Chrz, Štech et al. 2013, s. 82–93) To, že již od počátku jinak uvažují, když budují výraz nebo design, na konci tohoto textu výstižně vyjadřuje Pavel Mrkus.

záměrně dobře (hladce) a záměrně špatně (otřepně) hoblovat – neřeší a ani na to nemá žádné teoretické zázemí. Nebyl za tím účelem kulturně zrozen. Starají se o to jiné disciplíny.

Uvedme některé úvahy, které považujeme za koncepční a kulturně a aktuálně kotvené z oblasti designu. Autoři teoretických statí řeší fascinaci grafickým designem přes programový design až po počáteční snahy o autentickou *digitální estetiku*. (Armstrong, 2009) „*Nabízejí se další možné nápady, jako například etická dimenze designu, ekologie a zelený design, vizuální kultura současného urbánního prostoru nebo demonstrace dílčích aspektů současné kultury, jako je rychlost (datová, informační, mobilita...) a způsob, jak je v současnosti komunikovat*“. (Přidalová in Bosák a Jansa, 2013, s. 196) Designové úvahy koncepčně a sociálně zapracovávají nové materiály, jejich užití vřazují do aktualit doby: „*Množství a vzájemná nepropojení designových stylů reflektovaly tento fragmentarizovaný svět a potřebu nalézt nějaký smysl výrazu individuality a emocí. Navzdory nevýhodám digitální éry pokračující úroveň v PC inženýrství otevřela možnosti, které rozvinuly imaginaci. Jejich schopnosti reflektují nejen zapracování každodenního života – chytré telefony, elektronické čtečky, hybridní auta atd. – ale také vizionářskou architekturu (...), aby je užily ve výzkumu minulosti nebo vynalézání budoucnosti.*“ (Gura, 2012, s. 132) Tyto úvahy uvádíme proto, abychom ukázali, jaké koncepční cíle, jaká kulturní, kontextuální spojení a jakou terminologii svět designu užívá. Samotné řemeslo bez těchto koncepcí zapřených o kontext doby nemůže pro obor výtvarná výchova mnoho přinést.

O co naše úvahy o kontextu opíráme? Všechny jevy způsoby svého užití i své vlastnosti opírají o kontext a jevu nejbližší ko-text. Ta samá červeně se promění vlivem pestrého zeleného nebo nepestrého šedého prostředí – to je projev nejbližšího ko-textu červeně, který souvisí s širším kontextem, jako ideálním prostorem, který podmiňuje způsob interpretování. Oblasti (řemeslo – design), jevy (technický – výtvarný slovník) i užití (vedu řez prknem za účelem technicky čistého uříznutí prkna – vedu řez prknem za účelem zrodu metafory či výrazu) se utváří o zvolený záměr, tedy kontext, v jakém jednotlivé prostředky či celé oblasti vstupují do odlišných rolí.<sup>5</sup>

Připomínáme proto Wittgensteinův (1998, s. 245–248) **aspekt**, „**jako co**“, způsob nazírání, úhel pohledu, tedy způsob dané kontextualizace, které proměňují význam a tedy i danou funkčnost (řemesla v oblasti výtvarná výchova). Připomínáme i Whiteheadovy úvahy, které umožňují započítat *proměnlivost* kontextu a uvažují podmínky, za kterých se co stává čím. Tyto podmínky (za těchto podmínek jsem řemeslným výrobkem, za těchto podmínek se stávám dětskou tvorbou a za těchto uměním) proměňují význam (výrobek není dětská tvorba, dětská tvorba není umělecké dílo).

5 Na účelnost a teoretickou nezbytnost daného a nezaměnitelného „bytí v roli“ upozorňuje publikace *Tvorba jako způsob poznávání* v kapitolách věnujících se pojímům „de re“ a „de dicto“. „Bytí v roli“ je určitý způsob výpovědi vyvažovaný pozicí „být o věci“: *de re* (výpověď o věci) a *de dicto* (výpověď o roli). Tyto termíny pomáhají v rozhodování o *identifikaci* entit: „*Identita role nezávisí na tom, zda právě existuje konkrétní individuum, které tuto roli naplňuje. Pojem role je analogický k termínu proměnná. Roli si lze představit a zasadit ji do kontextu na základě popisu, který ji rozliší od jiných rolí*“. (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 126) Na soudobých projektech (rudolfínské výstavy Taryn Simon a Flaesh) tyto pojmy zdůvodňuje a aplikuje publikace *Expres*, vztahy a procesy. (Dytrtová, Raudenský, 2017, s. 20)

Podmínky ve své performativitě a dynamice a pod daným úhlem pohledu generují právě takové – a ne jiné – symbolizace a fikční světy. „Akty, které prostřednictvím svých objektivací v přítomném aktu zavádějí podmínky, jimž se tento akt musí přizpůsobit“. (Whitehead, 1998, s. 31)

## 2.3 Struktura

Abychom zdůraznili, že kontext hraje roli napříč obory a je tedy nepostradatelný při zkoumání hraničení všech oborů a vnitřní funkčnosti jejich prostředků (řemeslo, výtvarná výchova, jejich vzájemná propojení), uvedeme myšlenky teoretika spřízněné umělecké oblasti, totiž hudby, Tomáše Krejči: „Jednoznačné a přesné určení či vymezení vybraného jevu, vztahu apod. ve zkoumané abstraktní či dynamické struktuře, ba dokonce jeho prohlášení za jediné možné nebo obecně platné bez bližšího kontextuálního vymezení, paradigmatického a syntaktického zařazení je naivní a pošetilé. (...) Rovněž naše úvahy o scelovacích prostředcích<sup>6</sup> budou mít svou omezenou platnost danou kontextem, dobovým, stylovým, typovým či funkčním zasazením, budou se vztahovat k širší či užší skupině struktur. (...) V souvislosti se scelovacími prostředky hovoříme již od počátku o **struktuře**. Právě ve struktuře, nezávisle na tom, je-li statická či dynamická, bez ohledu na to, je-li vyjádřena hmotně, smyslově či jakkoli abstraktně, se uplatňují scelovací prostředky. Jsou její samozřejmou součástí, jsou tím, co ji spoluutváří. Konkrétní struktura zároveň udává kontextuální a paradigmatický rámec těm jevům a činitelům, které následně považujeme za scelovací prostředky v takto vymezeném prostoru. Jde tedy o vzájemný, obousměrný vztah“. (Tichý, Krejča, Zvěřina, 2017, s. 53, 54)<sup>7</sup>

Citát zdůrazňuje spojení kontextu se strukturou, která není zahrátelná nebo v notovém materiálu ukázkatelná, není v díle obsažena doslovně. Vzniká domyšlením funkce a účinnosti, významnosti jeho konkrétních jevů a použitých (scelovacích) prostředků. Je to kulturní práce pro vnímatele. Vraťme se do vizuálního oboru, kde právě tyto úvahy nám pomohou odlišit či propojit kontextuální a strukturální úvahy, které by pomohly odlišit či propojit řemeslná, výtvarná, umělecká a designová užití, abychom mohli vůbec posoudit jejich vztažnost a účelnost a mohli se spolu s autory rozhodnout, jestli polytechnické dovednosti mají ve výtvarné výchově místo nebo ne.

Řemeslo volí při výrobě židle takovou strukturu (vyprojektovanou do konkrétních způsobů spojení a zpracování materiálu), aby židle sloužila dobře k sezení. Design se nad to, aby se dalo usednout, strukturálně vztahuje k různým metaforickým posunům samotného sezení. Studuje „seditelnost“ a ve výsledku se na danou židli ještě musí dát usednout. Oblast umění uvažuje „seditelnost“ či židlovitost ve spojení s dalšími významy a oblastmi

6 Publikace, z níž čerpáme, se zabývá scelovacími prostředky (termín Karla Janečka), tedy takovým výběrem hudebních prostředků (mikro-, mezo- a makrostrukturálních), které způsobují, že hudební dílo nese význam, že „drží pohromadě“ a tvoří vyšší smysl než jen aditivní nakupení zvuků a tónů.

7 Struktura je v tomto smyslu detailně promyšlena i v českém strukturalistickém okruhu. (Mukařovský, 2007, s. 13, 45)

– a nyní následuje skok k existenciální, sociální, třeba i ekologické oblasti, kterou zajišťuje komplexnost exprese. „Jedna a tři židle“ řeší medializační proměnu významu danou třemi odlišnými symbolickými systémy. „Boj o židle“ ve smyslu boj o trůny může být soudobým odkazem na způsob prezidentských kampaní. To jsou tři odlišné oborové kontexty a tři odlišně vybudované struktury.

Tato odlišná užití, tyto odlišné „způsoby“ jsou závislé na výkladové rovině (výtvarná výchova není řemeslo ani design ani umění). I kdybychom nakonec konstatovali měkkost těchto hranic, bez těchto kontextuálních opor je nemůžeme ani začít uvažovat. Tedy shrňme: významy jevů se v jazyce vzájemně vyhraňují, vznikají o sebe navzájem<sup>8</sup>, proto nás zajímá v aktuálním dynamickém kontextu zakotvená struktura vztahů, nehmotná idealizace daného jevu či oblasti. Jak výstižně potvrzuje Quine, není možné skutečnost a způsob, jak ji nazýváme, oddělit: „*ptát se však, jaká je skutečnost doopravdy nezávisle na lidských kategoriích, je sebevyvracející; je to stejné jako ptát se, jak je dlouhý Nil doopravdy, nezávisle na specifických záležitostech mílí a metrů.*“ (Quine in Peregrin, 1999, s. 30) „*Je to struktura jazyka, která je klíčem ke struktuře světa a věcí, z nichž se tento svět skládá. Je to jazyk, který dává tvar našim otázkám a odpovědím na ně, a co se tedy podílí na tom, jak svět chápeme a vidíme. Strukturu je vhodné studovat v konkretizovaném kontextu.*“ (Peregrin, 1999, s. 30)

Proto se kontext a struktura, jejich podíl na významu, projektují jak do pojetí tvorby, tak do rukodělné dovednosti, které se významně liší. Bude-li chtít reflektovaný text obhájit velké časové dotace v předmětu výtvarná výchova pro výcvik v „*polytechnických dovednostech, fortelu a umu*“ asi by musel, podobně jako v hudbě, umět zdůvodněně oddělit etudy od přednesu, interpretaci od skladby (tvorby), a jasně napsat, co se tím podařilo zlepšit na cílech a obsazích výtvarné výchovy, nikoliv co se tím zlepšilo na společností opomíjené rukodělnosti a manuální zručnosti. V tomto ohledu s autory článku lze jen souhlasit. Spotřebnost vyloučila pracná rukodělná, často časově náročná provedení. Otázka je, jestli to má řešit předmět výtvarná výchova. Zde odpovídáme, že nemá. Má jiné obsahy a cíle, než „*samoučelnou rukodělnost*“, ale užitím výše uvedeného teoretického aparátu, kterým řemeslo nedisponuje, zatímco výtvarná výchova, design a umění ano, by mohl konceptualizovat za určitých podmínek „*dovednosti*“. „*Fortelu a umu*“, při vší úctě k daným slovům, nepůjde v tak slabě časově dotovaném předmětu dosáhnout.

Tento odstavec měl zdůraznit, že tvorba není rukodělnost. Některá tvorba za určitých podmínek rukodělnost a dovednost vyžaduje (níže uvedeme příklady), otázka je, kolik jí je a kolik času by se tedy mělo z předmětu výtvarná výchova „*polytechnickým dovednostem*“ poskytnout. „*Tvorba je zásadní, identitu tvořící časovaná činnost, kterou zhodnocujeme minulost a tvoříme budoucnost. Všechno, co nazýváme skutečností, se nám vyjevuje pouze aktivní tvorbou, na níž se podílíme. Jak stručně vyjádřil D. S. Kothari: Je prostým faktem, že žádné měření, žádný pokus nebo pozorování není možné*

8 „*Každý jazyk má tedy charakteristický, proto arbitrární způsob organizace světa do představ či kategorií. V jazyce existují pouze difference. Nejpřesnější charakteristikou znaku tedy je, že je tím, čím jiné znaky nejsou.*“ (Saussure, in Hauer, 2002, s. 20)

bez odpovídajícího teoretického rámce'. (Prigogine, 2001, s. 270) *Ani tvorba v humanitních oborech není možná bez odpovídajících kontextů a rámců.*" (Dytrtová, Raudenský, 2017, s. 55)

## 2.4 Materiálová metafora

Jestli se nám podařilo dostatečně interdisciplinárně zdůraznit roli a nepostradatelnost kontextu a struktury díla, nyní se postupně budeme věnovat výše uvedeným tezím. Nejprve se vyjádříme k „modernou užívaným stereotypům chápat řemeslo pracovně“. Reflektovaný text a jeho cíl – vřadit řemeslo a jeho revitalizovanou funkčnost do oboru výtvarná výchova – nepracuje s postmoderními úvahami ani odkazy. Postmoderna je bohatá na strategie „yourself“ (Lorenz Estermann a jeho modely z nalezeného nábytku), na folklórní výpůjčky (Anna Hulačová), rukodělná zpracování (výšivky Tracey Emin), které jsou koncepčně vyřešené a přitom v různé míře užívají „řemeslné“ vstupy.

Aby text o potřebě řemesla ve výtvarné výchově o toto mohl zdůvodněně usilovat, musí odlišit „umělecká“ rukodělná provedení (Estermann, Hulačová, Emin) od ryze řemeslných. Za ryze řemeslná budeme považovat ta provedení, kde výsledkem je výrobek vyrobitelný podle návodu, byť by byl návod komplikovaný a technicky náročný. Protože textu, který reflektujeme, chybí úvaha o **materiálové metafoře**, nemůže se těchto odlišností, viz kontextová argumentace výše, dobrat. A tedy nezdůvodní, kdy je rukodělnost v roli „být výtvarným prvkem“, „být řemeslným návodem“. Materiálovou metaforu<sup>9</sup>, dle našeho názoru, nemůže při zkoumání tohoto rozhraní nepoužít, ač ji může třeba i kritizovat (jako vyčpělou, jako nepřesnou). Ale nemůže dělat, že ve světě umění a designu – podstatných inspiračních vrstvách oboru VV – nehraje podstatnou roli. Metafora je podmínka expresivní tvorby. Řemeslo ji nepotřebuje ani nevyžaduje.

Proto výše užitý termín **výraz a jeho exprese** jsou významným detekujícím fenoménem pro zkoumání hranice řemeslo – tvorba a autorům textu tuto teoretickou výbavu našeho oboru doporučuji, zejména když chtějí hledat „nepracovní“ pojetí rukodělnosti.<sup>10</sup> Účinnými referencemi v tomto zkoumání jsou exemplifikace jako materialita díla tj. souhrn jeho materiálových vlastností, jeho způsob, jak dílo je, kde by rukodělnost či „řemeslnost“ mohly hrát zajímavou roli.<sup>11</sup> Dále denotace a metaforická exemplifikace, tedy exprese. Tak metafora úzce souvisí s materialitou a ta je tak zas naopak konceptualizovatelná. Zde vidíme velmi podnětný souběh teoretického zázemí a snah reflektovaného textu.

Uvedme další příklady výrazných strategických proudů světa umění a designu, kde materiálová metafora je význačným vizuálním apelem díla:

- 9 Materiálovou metaforou a jejím kotvením jako pojmu se zabývá text *Expresse* v procesu nastávání. (Dytrtová, 2017)
- 10 Komplexně zpracováno v publikaci *Tvorba jako způsob poznávání* v kapitole *Metaforická „ztvárnění jako“*, kde je vztah mezi metaforickou exemplifikací a materialitou díla drženu v exemplifikační referenci bohatě vysvětlen. (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 200–222)
- 11 Konkrétní analýzy vztahu materiality a koncepce díla za použití referencí exemplifikace, denotace a exprese se nachází v publikaci *Expresse*, vztahy a procesy. (Dytrtová, Raudenský, 2017)

Arte povera ještě držená modernitou, strategie YBA s již postmoderním kontextem. Materiálová metafora vyjasňuje a řeší mnoho konfliktních otázek, které by měl text, jak se domníváme, objasňovat: jak se liší umění, žákovská tvorba a řemeslo? Otázku „*kde mají průnik – kolik tvořivého řemeslo obsahuje – kolik naučitelného obsahuje výtvarná výchova?*“ si text v závěru položil, ale nedal odpověď. Následující úvahu proto nabízíme jako jednu z podstatných křížovatek, na kterých by se koncepce zkoumání rukodělného a tvořivého mohla posunout teoreticky podnětným způsobem.

## 2.5 Koncepce tvorby

Dotkli jsme se tak pojmů naučitelnosti a originality (naučitelná výšivka ve službách nenaučitelné inovativní tvorby, tvorba Tracey Emin). Těmto pojmům se věnují úvahy Jana Slavíka. „*Klíčovými atributy tvorby se v modernismu staly originalita a inovativnost. Jejich jednotícím momentem je neopakovatelnost – co je originální a nové, to nemůže být reprodukcí něčeho, co již bylo. V tomto duchu je reprodukce kulturně ponížena na záporný protipól hodnoty tvůrčího výkonu. Současně s tím je však nastolen problém kulturního zprostředkování a naučitelnosti tvorby. Již starověká antická filosofie jim přisoudila jména: areté – nenaučitelné tacitní vědění, Dobro, ctnost nebo cit pro aktuální situaci, a techné – naučitelná reprodukováná dovednost nebo znalost. Z jedné strany stojí potřeba respektovat a reprodukovat navyklá percepční a produkční schémata (normy, vzorce, skripty), která poskytují tvůrci a vnímateli kulturní nástroj k zvládnutí různorodosti světa. (...) Ze strany druhé je kladen nárok vyrovnat se s jedinečnou osobní zkušeností, která nikdy nemohla být znázorněna předem a která se nikdy nemůže opakovat.*“ (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 14, 15)

Při kulturní úloze řemesla nepochybujeme o možnostech řemeslných strategií reprodukovat a udržovat *navyklá percepční a produkční schémata*.<sup>12</sup> Avšak jak se „řemeslo“ může vyrovnat s jedinečnou osobní zkušeností, která nikdy nemohla být znázorněna předem a která se nikdy nemůže opakovat? A jak už výše bylo řečeno, nemůžeme tento problém zjednodušit do situace, že žák neumí pracovat s hoblíkem a po několika lekcích se to naučí. Problém je vystavěn obráceně: není špatně, že se žák naučí hoblovat, to je jistě chvályhodné a nijak tyto dovednosti nezpochybňujeme. Zejména v době hladové po magickém účinku manuální, často časově náročné rukodělné práce. Ovšem výcvik této dovednosti již nepatří do oboru výtvarná výchova. Řemeslná strategie, třeba zmíněné hoblování, se musí umět transformovat do cílů výtvarné výchovy: vyjádření jedinečné osobní zkušenosti, stát se výpovědí o nějakém aktuálním problému: existenciálním, sociálním nebo politickém, ekologickém apod.<sup>13</sup>

12 Lze připomenout Goodmanem vysvětlovaný problém reprodukování díla. Díla, která si legitimně udržují autorství tvůrčí kvality i při reprodukování (typicky v hudbě) nazývá alografická, těm, která tak nečiní, říká autografická (typicky klasická malba). Goodman tvrdí, že alografická díla jsou ta, která lze uchovat prostřednictvím notace – záznamu, který umožňuje reprodukci. V řemesle by to mohl být technický výkres výrobku, tj. „návod“.

13 Jestliže expresivní tvorba (v rámci předmětu výtvarná výchova) zakládá možné a fikční světy (Doležel, 2013), používáme prostředky již s tímto cílem.



Tím se dostáváme k disciplíně nejdůležitější obor, který hledané otázky (vztah řemesla, koncepce a tvorby) dnes a denně řeší. Protože působím i na designově zaměřené VŠ, mohu potvrdit, že tato oblast (při každých klauzurách obvyklých studentských projektů) používá slova: materiálová metafora, materiálový posun, myšlení v materiálu, vyjádření problému apod. po kterých takto nastavený text bude muset pátrat. Text nikde explicitně nepopsal, co myslí „*autentickým obrazem řemesla*“, myslí zřejmě ve smyslu nepoškozeného nebo obsahově nevyskladněného. Porovnáme-li, co koncepčně řeší design a co „řemeslo“ vzhledem k obsahu předmětu výtvarná výchova, jednoznačně vyhrává design, protože konceptualizuje svá díla a otevřeně o tom komunikuje, má přehlídky, které to vystavují a porovnávají a publikace, které to fixují. Co z toho může nabídnout „řemeslo“? Jak řemeslo konceptualizuje a kulturně kotví své strategie a svá díla? Jestliže cílem „řemesla“ je technicky perfektní výroba podle předatelných návodů k výrobě, rozchází se nejen s cíli předmětu výtvarná výchova, ale i s cíli oboru design.

Proto v tomto bodě upozorňujeme, že pojem a oblast „řemeslo“ jsou z teoretického hlediska problém. Oblast „řemeslo“ neobsahuje teoretické zázemí srovnatelné s předmětem výtvarná výchova ani s oblastí designu. Proto neexistují vysoké řemeslné školy, ale designové ano. Takto nastavený text se vrací proti proudu času, do doby, kdy design teprve začal hledat své místo a zcela oprávněně ho našel mezi světy funkce, řemeslných postupů, materiálové metafory a umění. Od té doby tato oblast mnohé z otázek posunu, materiálových metafor a kulturního zakotvení již vyřešila. Řemeslo si tyto úkoly nedává.

Text působí sympaticky snahou chytit dvě mouchy jednou ranou: potřební nerukodělnou odosobnělou poušť, ve které žijeme, a materiálově, někdy i obsahově chudou výtvarnou výchovu. Proto bychom svými reflektujícími úvahami neradi podvázali snahu hledat řešení na rozhraní: rukodělnost, výtvarná výchova, tvorba a vazby oborů řemeslo – design – umění, což jsou oborově nosná témata. Zejména, půjdou-li autoři textu až do teoretického kotvení problému, ale je nutné upozornit na koncepční nezpůsobnost oblasti „řemeslo“.

Tento problém limitů oboru, který konceptualizuje jinak, než výtvarná výchova a příbuzná oblast designu, dobře nasvítí komentáře k výše uvedeným větám. V RVP se neobjevily omylem: „*Vývarovat se mechanického osvojování samoučelných a řemeslných dovedností.*“ To jsou přeci z teoretického hlediska jasná rozhraní, za jakých podmínek má řemeslo a jeho naučitelné strategie právo na život v tvořivém a k poznávání zaměřeném předmětu výtvarná výchova. Bylo by přeci důležitým úkolem reflektovaných úvah určit, za jakých podmínek se řemeslo může takto záporně užívat: cílem by pak byla finalita různých materiálově bizarních přáníček, hrnků, stoliček, kulis, apod. jak jsme měli možnost dříve ve výtvarné výchově sledovat. Tuto zápornou praxi RVP označuje a tento text, bude-li chtít „řemeslně“ obohatit výtvarnou výchovu, se s tímto již odhaleným záporným aspektem bude muset vyrovnat.

Problém koncepce textu dobře zevnitř odhaluje věta: „Spíše než vyjádřením o rovnoběžnosti, pravouhlosti a osovosti žáci lépe rozuměli termínům jako je „proporce“, „formát“, „tvar“, „symetrie“, aj., které zvykově odkazují spíše ke slovníku výtvarně-výchovného oboru.“ To je přeci příkladná a dobrá ukázka toho, že ve VV jsou buďto „pravouhlost“ a „rovnoběžnost“ v nové roli (řešit formát, symetrii), nebo zde nemají svůj obsah. Disciplínou, která konceptualizuje pravouhlost, je například matematika<sup>14</sup>. Řemeslo ji konceptualizuje funkcí výsledného díla a výtvarná výchova ji dává do role vytvářet metaforu nebo posun, sebereflexi, názor nebo jiné obsahy. Výše uvedená věta není jen příkladem, že žáci lépe rozumí slovníku výtvarného oboru, ta věta říká, co jsou cíle a obsahy výtvarné výchovy a „řemeslo“ zde bude mít roli jen tehdy, pokud se bude umět na tyto úkoly (nedoslovné a nepopisné koncepce metafor v roli výpovědi o sobě, o světě, v sociální kritice apod.) transformovat. A to je další důvod, proč slovo „řemeslo“ vidíme jako problémové. Toto řeší alespoň částečně design a bohatě to řeší svět umění.

### 3. Historické a oborové souvislosti: řemeslo, design, umění

V závěru našich reflektujících úvah bychom mohli připomenout i historickou odluku řemesla a designu, která se neodehrála omylem. „*Nejstarší koncepce klasického pojmu umění (řecký pojem techné, latinský ekvivalent ars) ve středověku slučuje rozsáhlou škálu aktivit, od fyzické, praxí osvojitelné řemeslné práce až po „čistý“ intelektuální výkon, jehož produktem nemusí být žádný artefakt, nýbrž i systém teoretického vědění (umění politické, řečnické, lékařské). (...) V době renesance se široký obsah pojmu umění (věda, umění i řemesla) transformuje do tzv. krásných umění, tedy obhazuje se, že poezie, sochařství, malířství a architektura spadají pod pojem umění a výtvarná umění se explicitně oddělují od řemesla a vědy. Renesanční, z antiky vyvozená proporční teorie krásy a inovativní postupy renesanční vědy (optika, geometrie, anatomie) vyvolaly despekt chovaný k řemeslné podstatě výtvarných umění (paradoxně společně brzdily proces odluky vědecké a umělecké činnosti).*“ (Kulka, Ciporanov, 2015, s. 20–25)

Dostali jsme se k odluce kvalitního řemeslného zpracování od umění. Zajímá nás tedy, kdy se naučitelné kvalitní doslovné přidržení se nejlepšího možného návodu (řemeslo) odlepí k designu, kde (již známé) suverénní řemeslné zpracování bude přetvořeno novým nápadem, neobvyklým a ještě účinnějším zpracováním až k mezím metafory. Tedy to, jak chápeme design dnes. Ve středověku bychom mohli najít paralelu v kamenických hutích, kde sériové prvky zpracovává tovaryš a mistrovské kusy tesá mistr. A ještě v této kategorii rozeznáváme inovativní mistry (např. posun k dynamice pozdní gotiky) a kvalitní epigony operující ve známých, třeba pracovních kopiích podle katalogů a vzorníků. Tedy umíme vyjádřit, že odlišujeme kvalitní řemeslné zpracování a design ne v kategorii pracovní, ale

14 Velmi zajímavé úvahy na rozhraní matematiky a médií nabízí Kvasz (2015), který chápe čísla v roli instrumentů, můžeme z nich částečně odvozovat roli médií v našem vizuálním oboru. Částečně je toto téma zpracováno v publikaci Exprese, vztahy a procesy. (Dytrtová, Raudenský, 2017)

inovativnosti, účinnosti, vnitřní hustoty a abstrakce, kdy předchází mnohé umí být vyjádřeno elegantnějším a jednodušším (odtud abstrakce) bez ztráty funkce, naopak účinněji. Kvalitní design tedy vždy navíc od řemesla „cosi“ funkčněji a vizuálně kvalitněji řeší.“ (Dytrtová, 2015, s. 76)

Výše jsme zmínili také rozhraní design a umění. Není tématem tohoto zamyšlení, přesto, abychom si připomenuli důležitost kontextu při hledání hranic mezi obory vždy, ho jako příklad účinnosti proměny kontextu v myšlení autora, který operuje na rozhraní oblastí, uvedeme. Oním hraničením uvažujícím autorem je Pavel Mrkus, autor činný v soudobé české audiovizuální scéně. Na otázku: „Jak chápete shody a odlišnosti mezi grafickým designem a volným uměním?“, odpověděl: „Dovolil bych si grafický design zobecnit na design a využít vlastní zkušenost ze studia ve sklářském ateliéru VŠUP, kde jsme se v devadesátých letech věnovali obojímu. Profesor Kopecký nám tehdy při navrhování citovával Kaplického formuli „problém sklenice je problémem figury“. To se týkalo přirozenosti proporcí. Tehdy jsme tomu ještě neříkali design, ale bylo nám jasné, že k navrhování funkčních věcí (sklenice, plakátu atd.) jsme přistupovali od začátku jinak, než k třeba k malbě. Věděli jsme, že je to na objednávku, že to má k něčemu užitečnému sloužit a že je to spojeno s průmyslem a obchodem. Z toho vyplývala řada limitů – mimo jiné nutnost držet se určitých požadavků na realizaci ať už funkčních, technologických nebo společenských. Nic takového při tvorbě v oblasti volného umění není relevantní. Šťastná situace, kdy v designu mimo krásu a užitnost má autor ještě i sdělení jiného obsahu, je pro mne onou hraniční prolínací zónou. Východisko a důvod vzniku díla je ale pro mne klíčem.“ (Dytrtová, 2015, s. 83)

Úvaha vystihuje kontextuální proměnu uvažování, v důsledku „sdělení jiného obsahu“. Rádi bychom na konci zamyšlení o možné úloze rukodělnosti a umu v oblasti výtvarné výchovy zdůraznili ve výpovědi aktivního tvůrce, že při proměně zadání design – umění jsme „přistupovali od začátku jinak“. Nemyslíme si, že nějakým dalším navršením informací by se teze reflektovaného článku mohly vyprojektovat jinak. Doporučujeme již od počátku formulovat v jiném záměru; pak myslíme, argumentujeme a tvoříme jinak. Jde o výše zmíněnou strukturu, která „není zahratelná nebo v notovém materiálu ukázatelná“, není v díle obsažena doslovně, vzniká domyšlením jeho konkrétních jevů a použitých prostředků. A to je právě ono „použití v záměru“, důvod, koncepce, idealizace, která je přítomná „již od počátku“ a která může rukodělnost a technicistnost vyjmout z cílů a kontextu oboru „řemeslo“, tedy odlepit ji od „řemeslných cílů“ a opravdu ji za určitých podmínek začlenit do oboru výtvarná výchova. Tyto podmínky objevovat a formulovat, opřené o teoretický aparát oboru výtvarná výchova, je zajímavý koncepční počin. Volat po návratu rukodělnosti (nebo dokonce řemesla) nemůže oborově obstát.

## 4. Závěry

Koncepce tohoto druhu úvah textu by bez revize, kterou jsme nabídli v tomto článku, mohla vést k proměně výtvarné výchovy na pracovní činnosti – při vši shodě v názoru, že dnešní doba je hladová po kvalitním rukodělném výrobku.

Jako cestu navrhujeme intenzivně koncepčně propracovat možnosti materiálnosti a rukodělnosti a řemesla chápat v díkci koncepcí takových disciplín, které dbají o reflexe, slovní zásobu, vedou diskurs a střežují svou historii v návaznosti na kulturní, sociální a politické proměny. Jsou jimi design a svět umění. Samotné řemeslo nemá dostatečné koncepční zázemí a vykazuje jiné cíle, než obor výtvarná výchova. Jestliže autoři textu stopy „řemeslnosti“ viděli v materiálovém, rukodělném a technicistně bohatším provedení, pak navrhujeme promyslet možnosti rukodělnosti vzhledem k cílům a obsahům předmětu výtvarná výchova, ověřit si postupy ve světě designu<sup>15</sup> a umění a takto obohaceně se pokusit transformovat zkušenosti pro školní prostředí. Materiálovost, rukodělnost a technické provedení potřebují být zasazeny do strukturálních cílů výtvarné výchovy. Aby obstály, musí získat novou roli v jiném kontextu. Musí „být již od počátku myšleny jinak“. Nejvíce jsme se těmto řešením přiblížili v triádě yourselfismu – folklorismu – rukodělné pracnosti (modely Estermanna, pomlázkové skulptury Hulačové, výšivky akčních maleb Emin)<sup>16</sup>. Problém není rukodělnost, pracnost, technické provedení, problém je nedostatek jejich koncepce a metaforický či významový posun, které řemeslo jako oblast nezajistí. Neodpoví, kdy výšivku udělat pečlivě a kdy ji potřhat.

- 15 Teorie digitálního designu překlenuje propast mezi diskursem designu tisku a interaktivním zážitkem tím, že zkoumá vlivnost výsledku v oblasti designu. Vzhledem k tomu, že grafický design se pohybuje od vytváření uzavřených statických objektů až po vývoj otevřených interaktivních rámců, designéři se snaží porozumět své vlastní rychle se měnící roli. Publikace Helen Armstrong (2009) tvoří pečlivý vhled do průkopnických primárních textů od šedesátých let do současnosti a poskytuje pozadí potřebné pro pochopení slovní zásoby a myšlení v oblasti digitálního designu. Uvádíme zde tento příklad, jako péči o slovní zásobu a publikovaný a fixovaný teoretický diskurs nad oborem designu.
- 16 Výšivka a další materiálové metafory v kontextu umění jsou vysvětleny v kapitole 5,2 Vlivnost akvarelu, výšivky a vosku (Dytrtová, Raudenský, 2017, s. 25–29).

## Literatura:

- Armstrong, H. (2009). *Graphic design theory: readings from the field*. New York: Princeton Architectural Press.
- Bosák, P., Jansa, R. (2013). *Proto. Grafický design a současné umění*. Praha: VŠUP.
- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum UK.
- Dytrtová, K. (2017). *Expres v procesu nastávání. Kultura, umění a výchova*. 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=158](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=158)
- Dytrtová, K., Raudenský, M. (2017). *Expres, vztahy a procesy*. Ústí nad Labem: UJEP FUD. Praha: PF UK.
- Dytrtová, K. (2015). Umění a design – revize aktuálních funkcí. In: Kolečková, Z.; Koleček, M. (ed.) *Design Ústí, Ústí nad Labem: FUD UJEP*.
- Gura, J. (2012). *Design After Modernism. Furniture and Interiors 1970–2010*. New York: W.W. Norton and Company.
- Hauer, T. (2002). *S/krze postmoderní teorie*. Praha: UK v Praze, Karolinum, s. 227
- Kulka, T. Ciporanov, D. (eds.). (2010). *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: FF UK.
- Kvasz, L. (2015). *Inštrumentálny realismus*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Mukařovský, Jan. (2007). *Studie*. Brno: Host.
- Peregrin, J. (1999). *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH.
- Slavík, J. (2017). *Expres jako způsob poznávání. Kultura, umění a výchova* [online], 2017, roč. 5, č. 3 [vid. 16.12.2017]. Dostupné na: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154)
- Slavík J.; Chrz V.; Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum.
- Tichý, V., Krejča, T., Zvěřina, P. (2017). *Scelovací prostředky*. Praha: AMU.
- Wittgenstein, L. (1998). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Whitehead, A., N. (1998). *Symbolismus, jeho význam a účín*. Praha: Panglos.

## Bibliografická citace

- Dytrtová, K. Tvorba, řemeslo a design. *Výtvarná výchova* 1–2, (58) 2018. s. 20–35. ISSN 1210-3691.

# Zátiší v současném výtvarném vzdělávání

Eva Nováková

---

**Mgr. Eva Nováková**

je interní doktorandkou oboru  
Teorie výtvarné výchovy na katedře  
výtvarné kultury PF UJEP v Ústí  
nad Labem, zde také pedagogicky  
působí na ZŠ Palachova 400/37  
a na ZUŠ Moskevská 13 v Mostě.  
Ve své disertační práci se zabývá  
transformací fenoménu zátiší  
v současném umění a výtvarném  
vzdělávání.

Kontakt: [efka.svob@seznam.cz](mailto:efka.svob@seznam.cz)

## **Anotace**

Cílem textu není zodpovědět, nýbrž uvědomit si základní klíčové otázky, jež vyvstávají ze současného pohledu na neustále metamorfující fenomén zátiší. Zátiší samo o sobě je vnímáno velice staticky, v doslovném i přeneseném významu. Zátiší ale stejně jako výtvarné umění prošlo mnoha transformacemi, způsobenými změnami sociologickými, filosofickými, i ovlivněnými individuálním přístupem mnoha výtvarných umělců. Fenomén „zátiší“, chápáný ať už jako žánr, námět, forma, nebo konceptualizovaný obsah vanitas, v aktuálním světě umění nestagnuje, ustrnulo naopak jeho využití ve výtvarné edukaci. Doložené filosofické úvahy nastiňují možné úhly pohledu, jak zátiší vnímat, pootevírají různé cesty interpretace tohoto původně malířského žánru. Eventuální revitalizace pohledu na fenomén zátiší, implementovaná do školní výtvarné praxe, je doložená na ukázkách vybraných oceněných žákovských prací z trienále 13. národní přehlídky VO ZUŠ ČR.

## **Klíčová slova**

Zátiší, výtvarné umění, výtvarná výchova, přehlídka VO ZUŠ, interpretace

# Úvod

Zátiší je ve výtvarné výchově námětem velmi starým, sloužícím převážně jako *\*pomocná strategie při osvojení si základních technických dovedností – vystihnutí tvaru, objemu, dopadajících stínů, perspektivní zkratky, apod.\** Výtvarná pedagogika se prvně oficiálně ustanovuje roku 1774, kdy vychází závazný Obecný školní řád, nesoucí název *Kreslení kružítkem, pravítkem jakož i rukou volnou* (Slavík, 2005, s. 1). Stejně jako se díky své flexibilitě a senzitivitě k sociologickým a dobovým změnám proměňuje výtvarné umění, *nahlížet zátiší stále jen z pohledu jeho technicistní edukativní úlohy by bylo velmi povrchní. Jestliže je důsledkem pedagogické praxe zátiší úzce vnímáno žáky pouze jako „kytka s vázou a lahví na stole“, došlo někde k chybě, jež urgentně vyžaduje korekci.\**

## 1. Změna úhlů pohledu

Stejně, jako si jakékoliv současné umělecké dílo žádá interpretaci, potřebuje ji i jakákoliv malba zátiší z dílny holandských mistrů 17. století. Umělecké dílo je tvořeno nejen ve vztahu *umělec/tvůrce – dílo*, ale i z komunikačního kanálu *dílo – divák*. Postmoderna přichází počátkem 70. let dvacátého století s pojmem socializace umění. Divák přestává být konzumentem a stává se aktivním spolutvůrcem, který různou měrou participuje na utváření nejen uměleckého díla, ale především jeho významu. Sdělení, jež je umělcem vkládáno do uměleckého díla a dává mu jeho smysl, zůstává stále stěžejní, ale k celkovému významu a vyznění díla se přičítá dobový kontext, osobnost autora a jeho tvorba, názory teoretiků a historiků. Neopomenutelnou součástí interpretace se stávají individuální znalosti a zkušenosti konkrétního interpretátora.

**Jak ale tematiku zátiší pedagogicky inovativně uchopit? Je zátiší atraktivní i pro současné umělce? Do jaké podoby se zátiší „dnes“ transformuje? Zůstává oproti**

**jiným vývojovým tendencím výtvarného umění stále totožné? Je to vůbec možné?**

Aktuálnost fenoménu zátiší není nasnadě definovat. Kladené otázky vyvolávají otázky další. Postmoderní a současné umění se pod vlivem eklekticismu zabývá vším, „stanovené“ predefinovává, „staré“ aktualizuje, a v „aktuálním“ směřuje vše předešlé. Altermoderna na postmodernu v mnohém navazuje, dochází k mixování a cílené „konfúzi epoch a žánrů“. *„Díla jsou osvobozena od fetišistické posedlosti současností, cestují prostorem a časem.“* (Bourriaud, 2009, s. 93)

### 1.1. Aktualizace zátiší

Přestože bylo zátiší v 17. století na nově se rozvíjejícím uměleckém trhu velice žádané, od počátků se na tento výtvarný fenomén pohlíželo spatra. *„V roce 1678 označil holandský malíř a spisovatel Samuel van Hoogarten mnohé malíře zátiší za „pěšáky v armádě umění“ – ačkoli i on sám řadu zátiší namaloval. Zátiší bylo pokládáno za pouhé umění nápodoby, které vyžaduje dobrou souhru oka a ruky a důkladnou technickou zručnost, ne však myšlenkovou původnost. V hierarchii druhů malby, kterou stanovila Francouzská akademie malířství a sochařství v 60. letech 16. století a kterou v 18. století přejímaly umělecké akademie Evropy, byla na vrchol umělecké dokonalosti postavena „historická malba“ a zátiší bylo oficiálně odsunuto na nejnižší stupeň všech uměleckých druhů.“* (Clayson, 2006, s. 221)

Devatenácté století ale bylo svědkem převratných změn v chápání prestiže zátiší. Omezilo vliv akademií v zájmu individuálního výrazu a tvořivosti nezávislých umělců a zátiší se stalo posléze přitažlivým prostředkem k experimentování v době avantgardy.

**Jestliže se zátiší dokázalo proměnit tehdy, jaké změny ho charakterizují v posledních desetiletích?**

**Vystává otázka, kde má zátiší své „hranice“? Co vše lze v současném umění pokládat za zátiší? V čem tkví podstata zátiší? Co zátiší vlastně vůbec je? Styl, forma,**



**móda, motiv nebo obsah?** „Je potom např. Duchampův pisoár ‚zátiší‘, nebo ‚plastika‘? Fušuje do řemesla sochařům, nebo žánrovým malířům zátiší? A může být tedy ‚zátiším‘ i plastika? Musí být zátiší pouze malířské zpodobnění a zobrazení?“ (Novák, 2011, s. 127)

Vzhledem k různorodé podobě současného umění není překvapivé domnívat se, že zátiší nemusí být jen záležitostí média malby. O tom, že zátiší nemusí být malované, ale vytvořené jako technický obraz prostřednictvím fotografie, ať už analogové nebo digitální, nemůže být pochyb. To, že se zátiší, jakožto statická vizualita vyzařující barokní bezčasí může proměnit na procesuální trvání v čase, dokládají videa „Still Life“ (2001) a „A Little Death“ (2002) Sam Taylor Wood, představitelky Young British Artists. Zda může zátiší přesahovat až do prostorových médií (plastiky, instalace a environmenty, site-specific tvorba, ...), je otázkou ryze diskutabilní. Avšak co je více zátiším – obraz s vyobrazeným stolem a mísou plnou jablek, nebo onen skutečný stůl, na němž mísa s jablky skutečně leží? Nabízí se otázky autenticity, vizuální transkripce, transformace z původního média do sekundárního, až se neodvratně přibližujeme k polemice kýče.

## 1.2. Jaký význam hrají věci v „lidství člověka“?

I Arthur Schopenhauer psal kdysi o zátiší velmi negativně, byl velkým kritikem jeho iluzivnosti. Že probouzí v člověku pouze smyslové vlastnosti, vzbuzuje tělesné zážitky – nevede člověka k individuální kontemplaci, ale ke zvířecím pudům. Že pomocí zátiší nedochází k intelektuálnímu obohacení. A právě v pedagogické praxi je zcela opomíjen významový podtext, který v sobě zátiší ukrývá. *Nejde jen o pouhou sestavu náhodných předmětů, ale o důmyslný kompoziční celek s integrovaným poselstvím.\**

„Zátiší před nás přivádí do patrnosti jsoucna v jejich spočívání, vyvázané z pouhé funkcionality a úslužnosti ‚nástroje‘. Zátiší nám

dovoluje setkat se s věcmi jinak, než v rámci jejich běžného po-užívání.“ (Novák, 2011, s. 127) Jan Mukařovský problematiku vysvětluje termínem „ozvláštnění“, při němž jde o navedení recipienta uměleckého díla k dezautomatizaci navyklého pohledu, vyvolané proměnou uspořádání prezentace nějaké věci: vytrhnutí obvyklých předmětů z jejich každodenního kontextu, zbavení je jejich funkce, jejich účelu a poslání. (Borecký, 2011, s. 166) Věc, očitne-li se v „situaci“ zátiší, není již tím, čím bývala doposud. Je reprezentantem, zástupným symbolem, ukazuje se jakoby poprvé a naráz. „Zátiší ukazuje bytí obvyklého jakožto neobvyklé.“ (Novák, 2011, s. 128)

Odkrývá se nám význam bytí jsoucího. Jeho vztah k nitru člověku. **Jaký význam hrají věci v „lidství člověka“?** Zátiší má zhmotňovat „(...) důvěrný klid, pomalost a „ticho“, které obestírá zabydlenost člověka v blízkosti mnohdy zcela banálních předmětů (...).“ (Novák, 2011, s. 128) I malé, nepodstatné věci ale mohou mít pro jedince nevyřknutelný význam – osobní symboliku. Jsou terčem pozůstalého magického myšlení, zakotveného v mýtu a v samotné duchovní podstatě člověka. Nebo mohou být jen prostou hmotnou připomínkou nehmotné vzpomínky. Trefně to popisuje Barthes (1994, s. 69), když mluví o potřebě mluvit dvěma hlasy současně: „(...) hlasem banality (říkat to, co všichni vidí a vědí) a hlasem jedinečnosti (zaplnit tuto banalitu vším zápallem oné emoce, která patří pouze mně)“.

## 1.3. Inovativní pohled do dějin výtvarného umění

Současná výtvarná pedagogika čerpá mnohé inspirace v nových médiích, hledá neobjevené cesty a nalézá aktuální trendy. Jaroslav Vančát ve své stručné publikaci *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulumních dokumentech* popisuje koncepci výtvarné výchovy v *Rámcovém vzdělávacím programu*. Oproti předchozím koncepcím se nové pojetí odlišuje především rozšířením

oblastí zájmu VV i mimo uměleckou sféru, s přihlédnutím k vizuálně obrazným vyjádřením neuměleckého charakteru a důrazem na poznávací a komunikační funkce uměleckého procesu. (Vančát, 2003, s. 5–13) Současná doba se ocitá v záplavě obrazů a vizuálů různorodého charakteru, ať už jde o reklamní billboardy, plakáty, počítačové hry, loga, filmovou produkci, laické fotografie, informační cedule v ulicích nebo etikety na potravinách. Lidské oko se musí naučit přizpůsobit se této přemíře vizuálních informací. Obraz se stává mnohdy častějším komunikačním prvkem nežli psané slovo a není pochyb, že výtvarná výchova by měla učit žáky tato vizuálně obrazná vyjádření, jež nás zaplavují, vnímat, rozeznávat, dekodovat a pochopit. Na druhou stranu by však bylo škoda v tomto domnění opomíjet výtvarné umění, jež je stejně tak významnou studnicí vizualit, majících nejen svůj význam, ale i kulturní hodnotu.

#### 1.4. „Se zátiším je to jako s žábou...“

Se zátiším je to jako s experimentem „žába v hrnci“. Vložíme-li žabu do vody, jež má teplotu totožnou s prostředím, ve kterém se žába obvykle vyskytuje, a budeme-li vodu i s žábou postupně ohřívat, nebož žába bude postupně pasivně přivykat teplotě, následně se uvaří a zemře. Hoďme-li však žabu do vroucí vody, žabí instinkty ji přikáží okamžitý výskok z vody ven. (Zuska, 2001, s. 98) Se zátiším je to podobné. \**Necháme-li zátiší pasivně postupnému vývoji, ve kterém nebude ve výtvarné výchově dostatečně perceptivně reflektováno, zátiší ze školní praxe pro svou neoblíbenost a neatraktivnost vymizí a jako inspirativní edukativní prostředek zahyne.*

*Nahlédneme-li však zátiší nynějšíma zkušenějšíma očima, ovlivněnými věděním, znalostí dějin umění a proměnami doby, můžeme nalézt inovativní pohled nejen do naší historie, ale i na naši přítomnost. Kdy jindy než v době, která se žene neustále dopředu a žije současností, může*

*být návrat zpět k tradicím a minulým hodnotám tak obohacující. Pomocí aplikace současných pedagogických principů lze obnovit působivost zátiší a probouzet zájem o něj u mladé generace.*

*Revitalizace námětu zátiší a aplikace jeho interdisciplinárních aspektů do výuky předpokládá značný edukační i výchovný potenciál, korelující s principy RVP, především s oblastí mezipředmětových vztahů. Představení zátiší jako potenciálního všestranně pojímaného tématu, využitelného jak pro pochopení dějin umění či zprostředkování současného umění, tak jako námět či inspiraci pro individuální tvorbu.\**

## 2. Výstava „OČI DOKOŘÁN“ – 13. soutěžní přehlídka výtvarného oboru ZUŠ ČR

6. října 2017 se ve šternberském klášteře uskutečnilo slavnostní zahájení výstavy „Oči dokořán“, jež představuje oceněná výtvarná díla z ústředního kola soutěžní přehlídky výtvarného oboru ZUŠ v České republice. Soutěž byla vyhlášena MŠMT a přihlášené žákovské práce byly poprvé hodnoceny odbornou porotou. Poroty v krajském i celostátním kole udělovaly neomezený počet zlatých, stříbrných a bronzových pásem či čestných uznání v každé věkové kategorii a disciplíně. Pro aktuální ročník soutěžní přehlídky bylo sekcí VO ÚUR ZUŠ vyhlášeno nepovinné téma „SKRÝVÁNÍ A ODKRÝVÁNÍ“, které se mohlo promítnout ve všech vyhlášených disciplínách: a) Jednotlivé plošné a prostorové práce b) Řady výtvarných prací a výtvarné projekty c) Výsledky přípravy na vyšší umělecké školy (portfolio nebo jednotlivé práce) d) Fotografická tvorba žáků e) Multimediální tvorba žáků f) Výtvarné akce. Výstava je prezentací toho nejlepšího ze 13. ročníku tohoto trienále, kterého se zúčastnilo 537 pedagogů výtvarného oboru z 287 základních uměleckých škol v České republice. Nabízí inspiraci nasycenou podívanou neuvěřitelného množství nejen žákovských prací, ale i pedagogických děl. K vidění je až do 25. září 2018.

V termínu 6. až 8. října 2017 se ve Šternberku u Olomouce uskutečnil rozborový seminář, kde byly slavnostně vyhlášeny výsledky, uveřejněna hodnotící zpráva, proběhlo diskusní fórum, přednáška „Význam kvality výtvarného vzdělávání“ Věry Roeselové a prezentace vybraných děl ze sekce Multimedia. Bloky „Učitelé sobě“ posloužily k představení vybraných projektů samotnými učiteli a staly se stěžejním zdrojem informací pro následující text a interpretace žákovských prací, umožnily podrobnější popis jednotlivých výtvarných zadání z výtvarných řad.

## 2.1. Inspirace z ústředního kola

### **Obr. 1 Inspirace v baroku (s. 74)**

Pro začátek si ukážeme, že studijní klasika v duchu holandských zátiší na ZUŠ stále žije. Na přehlídce představili výsledky svých příprav na pražskou AVU (obor restaurování maleb) starší žáci Vladimíra Vošahlíka, jenž je ředitelem ZUŠ Praha 3, Štítného 5. Vybranou ukázkou je malba olejem, pojmenovaná „Zátiší s lebkou“, jejímž autorem je Ondřej Šindlář (20 let). Obraz byl v ústředním kole oceněn pouze bronzovým pásmem, autor však spolu se všemi ostatními prezentovanými žáky uspěl a byl přijat na AVU.

### **Obr. 2 Zhmotnění ticha (s. 74)**

Atmosféru barokních holandských zátiší ale možná spíše vycítíme z vyfotografované části instalace „KUCHYŇ / *tady je nám dobře*“. Klid, ticho, prázdné místo u stolu v opuštěné místnosti. Předměty, jako by ustrnuly v čase, zakonzervovány v bílém abstrahujícím obalu. Jedna z mála vystavených prostorových prací vznikla pod vedením Martiny Magni ze ZUŠ Kuřim, a jako skupinová práce (11 žáků, Ø 13,36 let) získala stříbrné ocenění.

### **Obr. 3 a 4 Požadavek autenticity v tvorbě (s. 74, 75)**

Předměty dalšího bílého zátiší jsou jakýmsi „duchy“, spíše zhmotněním niterných vzpomínek než reálným předmětem. Čajové zátiší

a fragment vrásčité ruky mají odkazovat na návštěvy u babičky, častokrát spojené právě se servírováním čaje. Součástí této řady výtvarných prací s názvem „Vzpomínání na babičku“ byla série mnoha dalších výtvarných zadání, pracující s niternými tématy, jakými jsou vzpomínky, osobní předměty, ztráta blízké osoby, či smrt. Vhodně zvolené techniky slepotisku, odrážející specifické haptické vlastnosti vzorovaných textilií (krajky, ubrusy) nebo jemné frotáže – kresebné záznamy koutů babiččina bytu, inspirované tvorbou Adrieny Šimotové a výstavou *Ženský dvůr* současné umělkyně a „advokátky snů a emocí“ Kamily Ženaté. Kombinovaná technika malby a natolik typických voskovaných ubrusů, zaznamenávání fragmentů situací a předmětů, zrcadlí v sobě život konkrétních lidí, jež musíme znát natolik dobře, abychom si právě ony „všední situace“ uvědomovali a věděli, či cítili, proč právě je uchováváme ve své paměti... Na přiložené malbě je zobrazen babiččin oblíbený polštář, o nějž se vždy opírala, a otisk, který v něm loktem zanechávala. Vizualně přitažlivý pedagogický počín ze ZUŠ Jablonec nad Nisou (oceněný zlatým pásmem), reagoval na fakt, že paní učitelka Ingrid Kostřicová s nově získanou skupinou (12 žákyň – Ø 17,33 let) potřebovala vyřešit fakt, že žákyně měly problém překročit ve své tvorbě doslovnost reality. Navození smyšlené situace jakéhosi „babiččina odcházení“, kdy rodina vyklízí babiččin byt a snaží se vypořádat s předměty, jež po ní zůstaly. „V našem vztahu k věcem neexistuje odstup.“ Věci nejsou neutrálními předměty. „Člověk je zcela ve věcech a věci jsou v něm.“ „...záliby a povaha určitého člověka a jeho postoj ke světu a vnějšímu bytí zrcadlí v předmětech, jimiž se obklopuje, v jeho oblíbených barvách, v místech, kde se rád prochází.“ (Kroupa & Nitsche, 2014, s. 123) Životní situace, se kterou žákyně mohly mít přímou nebo zprostředkovanou zkušenost. „Dělat, že mi umřela babička a výtvarně/umělecky její odchod a loučení s ní reflektovat?“ Z tohoto pohledu se námět i motivace výtvarné řady mohou jevit jako eticky sporné. Toto vidění pak zpochybňuje i křehkou niternost,

opravdovost, vyzářující z vystavených prací. Kdyby byly prezentované práce součástí cyklu jednoho autora, domnívám se, že by šlo o perfektní počín, svým konceptem i technickým provedením obhajitelný i na vysoké škole. V okamžiku, kdy se dozvídáme, že je výsledkem doslovné „manipulace“ učitelem a veškeré podněty pro tvorbu jsou dodány pedagogem, může nám být až smutno, „Škoda...“, říkali jsme si v kulturním sále, když vyučující prezentovala tuto svoji výtvarnou řadu. Návod, jak výtvarně řešit intimní životní situaci či jakýkoli jiný projekt, může být pro žáky i tak přínosný, vyvarují-li se v budoucnu schematismu.

**Obr. 5 a 6 „Nebojme se smrti...“ (s. 75)**

Další výtvarná řada „Mexiko“ (zlaté pásmo), věnující se tématu smrti (nově interpretované zátiší vanitas?), avšak v kontextu naprosto odlišném, je z ústecké ZUŠ Evy Randové od 21 žáků (Ø 12,14 let) vyučující Dany Urbanové. Žáci byli v rámci několika bloků seznámeni s mexickou kulturou a její specifickou estetikou, Kultem Svaté smrti (La Santa Muerte) a s tradičními motivy a barevností. Získané znalosti využili ve své tvorbě, zde představujeme jen část vzniklých objektů. Za nejsilnější považují vytvořené artefakty – medailonky/oltářiky, individuálně věnované/zasvěcené svým blízkým. Mexikem inspirovaný, příznačně lehce kýčovitý vzhled zjemňují vložené realistické fotografie členů rodiny a zemřelých zvířecích miláčků. Těžká témata se s líbivou estetikou nějakým zvláštním způsobem doplňují a vzájemně se „odlehčují“, vznikají tak zajímavé pečlivé dětské práce, prodechnuté duší a hlavně – opravdovostí, bez ohledu na výsledný zjev.

**Obr. 7 „Není zvíře jako zvíře“ (s. 76)**

Další, možná nevědomky aktualizovaný subžánr „loveckého zátiší“, se objevil v nepředpokládané soutěžní kategorii: Výtvarné akce. Projektu „Týden duchů – slaměné objekty ducha Afriky“ se zúčastnilo 120 dětí a vznikl díky spolupráci mezi ZUŠ R. A. Dvorského (pedagogické vedení Ivany Černé a Jiřího

Holana) a ZOO ve Dvoře Králové nad Labem. Pro žáky byla uspořádána přednáška od zaměstnanců ZOO DK n. L., v níž byli seznámeni s mentalitou afrických obyvatel a zvířat. Žáci pracovali ve skupinách a vzniklo celkem 25 prostorových objektů, z přírodních materiálů a poskytnutých opravdových kostí, zubů a kožešin zvířat Afriky. Objekt se zebrou působil nejen díky instalaci velmi impozantním a monumentálním dojmem. Využívat v tvorbě zvířecí kožešinu nemusí už samo o sobě být pro dítě obvyklé, zvláště, když jde o takové zvíře, jakým je zebra. Vidět trofej v podobě hlavy jelena se někomu může zdát nechutné, ale rozhodně ne neobvyklé. Ale mít na zdi připevněnou hlavu zebry? Podobnou etickou problematiku, v koncepční návaznosti na evropská tradiční lovecká zátiší, řeší ve svém fotografickém cyklu *Still Life / Australiana* (2003–2009) australská umělkyně Marian Drew. Autorkami objektu jsou tři žákyně (Ø 15 let). Výtvarná akce získala bronzové pásmo.

**Obr. 8, 9 a 10 Zátiší „umělá“ a „spontánní“ (s. 76)**

Naprostý protipól, co se týče expresivity a použití výrazových prostředků, můžeme vidět v další zlatem oceněné výtvarné řadě „Cesty k minimalismu“. Minimalistické strategie, abstrakce, čistota provedení, ateliérová sterilita, tón v tónu, využití barevného i světlostního kontrastu a promyšlená práce s kompozicí. Zachycení poetiky všednosti, vyzvednutí krásy tvarů obyčejných předmětů, jež každodenně užíváme, v jejichž blízkosti žijeme. Vzniklé fotografie díky své technické zvládnutosti působí velmi profesionálním dojmem, přestože čtveřici žáků Jiřího Černého ze ZUŠ B. M. Černoorského bylo kolem šestnácti let. Jeho kolegyně ze ZUŠ, Jitka Janků, se svými žáky vsadila na zachycení a zvětšení tzv. nalezených zátiší. Na dokumentu místa „Moje město Nymburk „MŮJ DŮM“ (bronzové pásmo) se podílelo 11 žáků (Ø 13,00 let). Každého jistě napadne vizuální souvislost se sociálně angažovaným projektem „Výstava za okny“ (2002) Kateřiny Šedé.

### **Obr. 11 Květinové zátiší (s. 77)**

Následující ukázka je tradičnějšího rázu, námětem se opět navracíme k bílé barvě. Malba zátiší s názvem „*Lilium – čistum*“ je součástí řady výtvarných prací „*PÍSMO V OBRAZE viditelné i neviditelné... Co skrývají texty-netexty v obraze?... My jsme skrývali, vy odkryjte s námi*“ (14 žáků – Ø 14,21 let) ze ZUŠ Olešská v Praze 10. Paní učitelka Eva Hašková s dětmi získali zlaté pásmo.

### **Obr. 12 „Není BÍLÁ jako bílá...“ (s. 77)**

Dokumentární fotografie vzniklého zátiší – instalace, je výsledkem výtvarné hry „*Není BÍLÁ jako bílá...*“ Žáci (Ø 11,5 roku) měli za úkol vyhledat co nejvíce předmětů v učebně, které měly různé odstíny bílé barvy. Poté formou skupinové práce sestavovali zátiší z vybraných nalezených předmětů. Cílem výtvarné hry bylo uvědomění si různorodé škály bílých tónů, jež může být snadnější a atraktivnější v prostorové tvorbě, nežli v malbě, například prostřednictvím míchání barev. Výtvarná hra byla zakončením bronzové řady „*Krajina a počasí*“, vzniklé pod pedagogickým vedením Evy Svobodové (autorky tohoto textu) na ZUŠ Most, Mosevská 13.

### **Obr. 13 Zastavení času (s. 77)**

Fotografie „*Jablko*“ (16 let, ZUŠ Louny), žáka Lenky Pihrtové, řeší stejně jako barokní zátiší vanitas výtvarné zachycení „okamžiku“ – zastavení času, zakonzervování konkrétní situace: znehybnělý pramínek kouře doutnající dohořelé svíce, krása květin v jejich největším rozkvětu, padající skleněné číše na hraně stolu, jimž je malířovo štětcem nenávratně přidělen osud roztržít se o zem...

## **Závěr**

Ve většině vybraných žakovských pracích z ústředního kola národní přehlídky ZUŠ, se téma „zátiší“ objevovalo spíše latentně, nebo bylo dílčí záležitostí celého výtvarně-pedagogického celku.

Třeba i vám se ale bude zdát, že právě zmíněné ukázky „vrhají zátiší do vroucí vody“ a napovídají možné způsoby, jak zátiší v hodinách výtvarné výchovy uchopovat, jak by mohla vypadat atraktivnější alternativa k „pedantskému stínování vázy na stole“... A hlavně, jak zachovat existenci fenoménu zátiší na poli české výtvarné pedagogiky.

*Článek vznikl za podpory specifického výzkumu v rámci projektu Studentské grantové soutěže UJEP-SGS-172-03-14.*

## Literatura

- Barthes, R. (1994). *Světlá komora: vysvětlivky k fotografii*. Bratislava: Archa
- Bourriaud, N. Altermoderna [Online]. In Vědecko-výzkumné pracoviště AVU. Retrieved from <http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/sesitio-bourriaud.pdf>
- Borecký, F. (2011). *Rozum, nerozum a přesvědčivost obrazů*. Praha: Togga.
- Clayson, H. (2006). *Jak rozumět obrazům: malby a jejich náměty*. Praha: Slovart.
- Kroupa, D., & Nitsche, M. (2014). *Fenomenologie: učební texty pro kurzy Fenomenologie vyučované na Filozofické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem*. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně.
- Novák, A. (2011). *Příspěvky k filosofii*. Praha: Togga.
- Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. (2005). In J. Slavík (ed.), *Obory ve škole – metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik, matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví* (pp. 11–49). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Svobodová, E. (2015). *Vizuální transformace subžánrů holandského zátiší 17. století v postmoderním umění (teoretická práce s výtvarně-pedagogickým přesahem)* (diplomová práce). Retrieved from <https://ws.ujep.cz/ws/services/rest/kvalifikacniprace/downloadPraceContentAuth?adipldno=172631>
- Vančát, J. (2003). *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC.
- Zuska, V. (2001). *Estetika: úvod do současnosti tradiční disciplíny*. V Praze: Triton.

Části označené \* byly součástí publikovaného textu ve sborníku vědecké konference na Slovensku (Katolícka univerzita v Ružomberku), vydaného na jaře 2017.

SVOBODOVÁ, Eva. (2017). *Transformace fenoménu zátiší na prahu 20. století. ARS ET EDUCATIO III. CD-zborník vědeckých příspěvků doktorandů*. s. 84–91.



# Cesta na Kinteru

## Barbora Smetanová

---

**Barbora Smetanová** je čerstvou absolventkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PedF UK. Ve své diplomové práci se zabývá tvorbou galerijně edukačních programů ve spolupráci s vystavujícími umělci a s galerií Fotograf. Učí na ZŠ a ZUŠ ve Vraném nad Vltavou.  
Kontakt: [barunafaruna@gmail.com](mailto:barunafaruna@gmail.com)



**Anotace**

Zpráva pojednává o výletu páté třídy na výstavu Nervous Trees Krištofa Kintery a jeho přínosu pro žáky ZŠ. Obsahuje citace z žákovských deníků a autentické výpovědi žáků v následné diskusi. Vede k otázkám po významu seznamování žáků se světem současného umění.

**Klíčová slova**

Nervous Trees, Kintera, současné umění, výstava, pedagogika, žák, kultura, deník, výlet, galerie, Rudolfinum, výtvarná výchova, učitel, estetické vnímání, diskuse

Pokud chceme žáky pro něco nadchnout, měli bychom je dobře motivovat. Co se týče cest za kulturou, máme my, učitelé z mimo-pražských škol, jistou výhodu. Každá taková cesta se dá totiž nazvat výletem. A výlety vlakem do Prahy s batůžkem a řízkem děti milují. Výlety do galerie jsou tedy u mých páťáků vždy velmi oblíbenou zábavou. Dokonce tak oblíbenou, že si žáci do batohů dobrovolně přibalují také deníčky. Ty si vyrábíme ve škole a děti si do nich zapisují po celou dobu výletu.

Psaní deníků samozřejmě není ve světě umění žádnou novinkou. Tuto ideu jsme si vypůjčili od umělců, jako jsou Andy Warhol, Paul Klee, Keith Haring či Karel Hynek Mácha a František Skála. Spíše než deníkům Warholovým, ve kterých najdeme zejména popis každodenní činnosti a finančních výdajů, či Haringovým, jenž se v nich vypisuje z životních znepokojení a děsů, se naše deníky podobají cestovním deníkům Máchovým nebo Skálovým. Výstava posledního jmenovaného byla také první, na kterou jsme s deníky vyrazili. Ráda bych se však v tomto článku věnovala poslední cestě za kulturou, kterou jsme se třídou podnikli. Tou byla výstava *Nervous trees* Krištofa Kintera.

Chceme-li si přiblížit, co Kintera v Galerii Rudolfinum pro diváky připravil, představme si prostor zaplněný obrovskými instalacemi z odpadků a součástek, sochami z nepotřebných spotřebičů a předmětů, místnost plnou polystyrenu, skladiště obrazů i celý Kinterův ateliér, všude chaos a nepořádek. Výstava působila na první pohled monumentálně a také zábavně. Není divu, že od září do prosince 2017, kdy byla otevřena pro veřejnost, ji navštívily tisíce lidí. Ukázalo se, že jde o expozici zajímavou pro širokou veřejnost, výstavu, která má spíše bavit, než otevírat palčivá aktuální témata. Proto také ve výtvarné komunitě vyvolala poměrně rozporuplné reakce. Anna Remešová v recenzi pro *Artalk* například napsala: „*Kinterovy práce ilustrují již dobře známé problémy a nepřináší další otázky. Necílí na zdroje problému, ani nepůsobují podvrtné výlevy smíchu. Nepůsobí*

*nijak nebezpečně, naopak svět odpadu, zahlcení planety plastem a nefunkční elektronikou představují jako něco blyštivě krásného (Démon růstu, 2013–2014), zábavného (Public Jukebox, 2011–2014) nebo úsměvného (Nervous Trees, 2013).*“ Je pak na každém návštěvníkovi, aby si vybral, s jakým přístupem bude na instalaci nahlížet. Pro nás učitele mají však výstavy takového typu zásadní roli.

Je běžné, že se při výtvarné výchově pravidelně setkáváme s povzdechy žáků, kteří „*to zvíře prostě nakreslit neumí*“, „*tu miskou vůbec vymodelovat nezvládnou*“ a „*vlastně je to celé úplně špatně a nejde to*.“ Od nás učitelů se potom očekává, že děti motivujeme, podpoříme a ukážeme jim, jak by to s tím uměním mohlo být. Motivace může probíhat různě. Krištof Kintera by pravděpodobně použil slova, která řekl pro *ČT Art*: „*Umění již dávno není založeno jen na rozboru slova umět.*“ A položil by tak otázku, zda dnes umělec musí vůbec něco umět. Vladimír Kokolia by možná odpověděl tak, jak se vyjádřil ke svojí výstavě *Dům umění* v Brně: „*Kdysi jsem do Vesmíru řekl, že umění je od slova ‚u mě‘, neboli že je to stav, kdy obraz dlí tady u mě, asi v srdci nebo kde. Ale tady v Domě umění se nám to nějak posunulo, a hlásám, že umění je od slova ‚měniti‘. Jsou to slovní hříčky, ale vystihují, co se s těmi věcmi děje. Až do úplného uměnění.*“ Tím by v dětech mohl vyvolat pocit, že umění je něco osobního, něco, co je hlavně pro nás a co může být prostředkem ke změnám. My učitelé můžeme odpovědět tím, že děti vezmeme do galerie.

Výstava, jako byla ta Kinterova, totiž může děti motivovat sama. Už jen tím, že je baví, vyvolává v nich pocity a reakce, ale zároveň je nutí přemýšlet. Nutí je uvažovat nejen o významu artefaktů, které jsou vystavovány, ale také právě nad otázkami, kterými se doposud zabývají i ti nejvýznamnější umělci a teoretici umění. Co je současné umění? Jak poznáme, že něco umění je, a něco není? Musí dnes umělec něco umět? Autor výstavy pro deník *Právo* napsal: „*Umělec nemusí nic umět, musí být jen vybaven senzitivitou a schopností ty věci nějak artikulovat a dotvářet. Dávno je přežití, že malíř musí*

umět malovat a sochař udělat perfektní bustu.“ Tvrzení, že tento přístup již opravdu není aktuální, můžeme potvrdit slovy Marcela Duchampa, umělce, který měl na vývoj současného umění zřejmě největší vliv. K jednomu ze svých prvních ready made Fontána, který zaslal na výstavu pod pseudonymem R. Mutt, se vyjádřil následovně: „*Jestli pan Mutt Fontánu vyrobil vlastnoručně, nebo ne, to je zcela nepodstatné. Hlavní je, že ji vybral.*“ Již v první polovině 20. století se společnost začínala seznamovat s tím, že nastává revoluce v pohledu na status a funkci uměleckého artefaktu a s názory, že myšlenka může být důležitější než artefakt samotný.

Vraťme se však k našim deníkům, které jsme nazvali Cesta na Kinteru. V jejich názvu jsme s žáky úmyslně použili slovo cesta, neboť cestování je pro většinu z nich minimálně polovinou zážitku a troufám si říci, že pro některé je cesta důležitější, než samotný cíl. Je také v denících vždy popsána nejpodrobněji a nejpřesněji. Nabízelo by se namítnout, že je to škoda, jedou přeci do galerie, tam by mělo být ohnisko jejich zájmu. Na druhou stranu ale každý umělec začíná u pozorování světa kolem sebe. Dalo by se tedy říci, že už po cestě, kdy se děti těší maličkostmi, pozorují okolní budovy a cestující a dívají se tomu, co vidí poprvé, začíná jejich estetické vnímání. To dokládají také Kinterova slova z výše uvedeného pořadu České televize: „*Sám nevím, co to je (umění), ale potřebuješ k tomu nějakou citlivost k pozorování světa a pak musíš mít nějakou vůli ty věci soustavně dělat.*“

Naše deníky dokládají, že děti citlivost k pozorování světa přirozeně mají. Kdyby tomu bylo naopak, nenašli bychom v nich nebývale přesný popis prostoru před Rudolfinem, trefný komentář k prostoru v Rudolfinu či popis zážitků z cesty tramvají a vlakem. Níže uvádím přepis úryvků z deníků.

### **Aneta**

„*Už za chvílku!!!*

*Za chvílku půjdeme dovnitř. Protože ještě není otevřeno, sedíme na židličkách a píšeme na*

*stolečkách. Je docela zima, ale alespoň neprší nebo nesněží! Je tu socha Sfingy. Židle a stoly jsou přivázané řetězem. Kluci s řetězem mlátí. Jezdí tu auta a vidíme na řeku Vltavu. Těším se na psaní dalších věcí, už bych chtěla jít dovnitř!“*

### **Matěj**

„*Hned jak jsme přijeli, tak jsme viděli Rudolfinum. Vevnitř to bylo OBROVSKÉ!*“

### **Eliška**

„*Nina neměla jízdenku, takže si ji musela ve vlaku koupit, ale pan průvodčí z toho nebyl úplně nadšený. Pak jsme dojeli do Vraného. Byl to super výlet!!!!“*

Jiní však vydrží až do galerie a popisují, co vidí. Dokáží velmi přesně pojmenovat a popsat exponáty a někdy se povede, že zapíše také pocity, které při zkoumání objektu mají. Dospělého může překvapit, že výstava na děti působila převážně strašidelným dojmem. To dokládá například následující úryvek z deníku žákyně Niny.

„*V dalším sále je překvapení... Nervózní stromy. Stromy se pohybují sem a tam a místo korun mají glóbusy. Je to husté, ale i trochu strašidelné.*“

Nejedná se ale jen o „nervózní stromy“ u kterých se takový popis spíše nabízí, ale také o instalaci s lustrem v první místnosti. Žákyně Anetka si o této místnosti zapsala: „*Je tu první exponát, lustr, který je na zemi a rozbitý. Jde z toho trochu strach.*“

Veliké emoce u dětí vzbudila také socha z cementu s názvem Do it yourself (after Brancusi.) Přestože děti neznaly kontext, který Kintera vysvětlil v rozhovoru pro DVTV, tedy že inspirace pochází od pomníku rumunským legionářům sochaře Constantina Brancusiho, nebývale je zaujala. Při následující diskusi se Ema s Hubertem vyjádřili takto:

## Ěma

*„I když jsem od paní průvodkyně věděla, že v tom je tyč, vůbec jsem pod to nešla. Měla jsem špatný pocit, že by to na mě mohlo spadnout.“*

## Hubert

*„Já jsem nevěděl, jak to je udělané. Báł jsem se pod tím stát.“*

Závěrem bych ráda popsala situaci, která nastala druhý den po návštěvě Rudolfinu. Jeden z žáků se přímo dotkl toho, kolem čeho někteří kroužili, ale neodvážili se své pochyby vyslovit. Začal si klást zásadní otázky důležité pro pochopení světa umění. Co je umění a v jakých souvislostech můžeme o umění hovořit? V diskuzním kruhu Petr rozvinul debatu, když se k instalaci Postnaturalia vyjádřil takto: *„To se mi moc nelíbilo. Nepochopil jsem, proč by to mělo být umění, když jen rozmlátil počítač a pak to dal k sobě.“* Bylo zajímavé pozorovat argumentaci dětí opačného názoru: *„Já si myslím, že to umění je, protože to musel dát dohromady a vymyslet a navíc to ještě vypadalo hezky.“* *„Ano, a dělal to s nějakým záměrem.“* Petr se však nedal a opáčil: *„No ale nedalo mu to moc práce a navíc to může udělat každý, že vystaví nějakou blbost a řekne, že je to umění.“* Debatu ukončila Eliška: *„To je jasný, je to umění, protože to udělal první.“* Žáci navštěvující ZUŠ si dokonce vzpomněli na Marcela Duchampa a jeho ready mades. Vysvětlili Petrovi, že to byl první umělec, který poslal na významnou výstavu hotový předmět a označil ho za umění a také, že na základě jeho tvorby se začal formovat názor, že uměním může být cokoliv.

Nejen, že si tito žáci pamatovali informace z historie umění, které nedávno slyšeli v základní umělecké škole, ale hlavně je dokázali využít v argumentaci a diskusi. Potvrdili také názor Nelsona Goodmana o neexistenci nevinného oka. *„Oko vždy přistupuje k dílu poznamenané, posedlé vlastní minulostí a tím, co mu v době dávné i nedávné podstrčily uši, nos, jazyk, prsty, srdce a mozek.“* (Goodman 2007, s. 15)

Na základě výše popsaného bych ráda vyjádřila přesvědčení, že nejen ve výtvarné výchově, ale i v celé současné pedagogice by mělo být smyslem právě otevírat oči, vést ke kritickému myšlení, k myšlení ve spojitostech a také k poznání. Neboť jak uvádí Marie Fulková v rozhovoru pro publikaci Galerijní a muzejní edukace: *„...poznání vede k myšlení, a později i k odmítnutí vnucovaných nebo prvoplánových významů a k hledání vlastních přístupů a samozřejmě i pokusů o vlastní tvorbu.“* (Fulková, Hajdušková & Sehnalíková 2012, s. 14) Může se stát, že žák uvažuje určitým originálním a zajímavým způsobem, ale vůbec jej nenapadne, že by se mohlo jednat o myšlení blízké současnému umění – pod „uměleckým dílem“ si představuje pouze klasickou malbu, sochu postavy a podobně. I proto je seznamování žáků se světem současného umění tak důležité. A jak lépe bychom mohli žáky s tímto světem seznámit, než podnikat s nimi cesty za kulturou?

## Literatura

- Fulková, M., Hajdušková, L., & Sehnalíková V. (2012). *Galerijní a muzejní edukace I: Vlastní cestou k umění: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Haring, K. (2013). *Deníky*. Zlín: Kniha Zlín.
- Klee, P. (2000). *Vzpomínky, deníky, esej*. Praha: Arbor vitae.
- Mácha, K. H. (1988). *Hrady spatřené*. Praha: Panorama Praha.
- Warhol, A. (2010). *The Andy Warhol diaries*. London: Penguin Classics.
- Skála, F. (1993). *Praha – Venezia: cestovní deníky*. Praha: Arbor vitae.

## Elektronické zdroje

- Artmix: Fenomén Kintera. (2017, 10. října). *Česká televize* [online]. Praha: Česká televize, [cit.2018-02-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10123096165-artmix/217562229000008>>.
- DVTV. (2017, 17. prosince). *DVTV* [online]. Praha: aktualne.cz, 2017 [cit. 2018-02-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.video.aktualne.cz/dvtv/dtv-vikend-16-a-17-12-2017-kristof-kintera-josef-formanek/r~6d88e12ae28711e7afacocc47ab5f122/r~fb105fc8e1b011e794dbac1f6b220ee8/?redirected=1518168513>>.
- Kokolia, V. (2003, 31. prosince). Umění je „u mě“. *Novinky.cz* [online]. Brno: Borgis, 2003 [cit. 2018-02-11]. Dostupné z WWW: <<http://www.novinky.cz/kultura/22657-vladimir-kokolia-umeni-je-u-me.html>>.

# Parafráze v tvorbě žáků osmiletého gymnázia

Karolína Včelišová

---

## **Mgr. Karolína Včelišová**

je absolventkou magisterského programu Učitelství pro střední školy: Učitelství pro ZŠ, SŠ, ZUŠ při PF UJEP, KVV, jednooborová výtvarná výchova. V současnosti studuje v doktorském programu Specializace v pedagogice, obor výtvarná výchova při PedF UK, KVV. Učí výtvarnou výchovu na gymnáziu v Mladé Boleslavi.  
Kontakt: [vcelisovakarolina@centrum.cz](mailto:vcelisovakarolina@centrum.cz)

**Anotace**

Článek pojednává o parafrázi jako tvůrčím úkolu v předmětu výtvarná výchova. Při výběru výchozího díla se žáci seznámí s rozmanitými cestami uvažování. V tvorbě aplikují vlastní originální pohled, přičemž uplatňují materiálovou modifikaci stejně jako konceptuální uchopení originálního díla. Článek podkřívá pohled na současné myšlenkové postupy žáků osmiletého gymnázia, jejich preference, tvůrčí přístupy i rozmanité postoje k umělecké sféře.

**Klíčová slova**

Parafráze, materiálová metafora, výtvarná výchova, tvorba

# Úvod

Článek vychází z realizací výtvarného zadání v rámci výtvarné výchovy na osmiletém gymnáziu. Zadání je určeno pro kvintu. Výtvarným úkolem je vytvoření parafráze uměleckého díla. Parafráze jako umělecká tvůrčí metoda je žákům nabídnuta jako možnost experimentovat s formálními i obsahovými složkami vizuálního vyjádření.

## 1.0 Parafráze jako námět

Umělecké směry a jejich proměny, ale i samotné umění „jako takové“ je pro žáky těžko uchopitelným jevem. Ve vztahu k jejich osobním vlastnostem a preferencím pro ně vůbec nemusí být důležité a jeho složitost a proměnlivost je může od bližšího poznávání odrazovat. Pedagog žáky s uměleckými díly a jejich působením seznamuje, což je nutné pro uchopení uměleckého díla tak, aby z něj žáci mohli vyjít při procesu tvorby.

Pro lepší pochopení úkolu a pro motivaci žáků je dobré představit i konkrétní ukázky uměleckých parafrází jako příklady možných řešení. Inspirační zdroje by měly poukázat na různé možnosti a přístupy tvůrců i v oblasti technik, námětů, konceptů v různých uměleckých odvětvích. Tím napomohou žákům k uchopení tématu. *„Zapotřebí je rovněž znát prostředky, které mohou při jejich tvorbě uplatnit, a rozpoznat to, co jsou schopny samy ze svých zkušeností do vizuálně obrazného vyjádření vložit. Je pro ně důležité vědět, jaké subjektivní zkušenosti do tvorby vnášejí, na co a proč ve své tvorbě navazují, uvědomit si osobní důvody výběru či preferencí vizuálně obrazných vyjádření.“* (Pastorová, 2004)

Parafráze jako tvůrčí postup byla žákům představena ve výkladové části zadání tvorby a současně je výtvarným úkolem. Rozmanitost možných přístupů působí jako motivační aspekt. Vede žáky od pouhé imitace k rozvinutí tématu, posunutí vybraného díla v čase, k jeho aktualizaci. Umělecká parafráze prokazuje uplatnění odlišných autorských

pojetí, pokud jde o koncept, techniku, výrazové prostředky a vlastnosti výchozího díla. Pohled náctiletých by mohl přinést nové úhly pohledu.

## 1.1 Co se nazývá parafrází ve výtvarném umění

*„Parafráze, v grafice, malířství a sochařství dílo, které záměrně a nezastřeně navazuje na jiné dílo, např. motivem, kompozicí, stylem apod. Rozpoznání předlohy podmiňuje obsah, smysl a účinnost parafráze, založené na zcela zřejmém vztahu parafrázovaného a parafrázujícího díla. (...)“* (Baleka, 1997, s. 263) Podstatným rysem parafráze je tedy zachování pojítka, odkazu k původnímu dílu. U některých děl, jejichž primárním principem je koncept, je komplikovanější odkazovat na konkrétno, které nemá výchozí vizuální podobu.

## 1.2 Podoby parafráze a přístupy v umělecké sféře

Parafráze je specifický tvůrčí postup. Umožňuje pracovat s mnoha různými koncepty. Může jím být posunutí myšlenky výchozího díla, ve smyslu opětovného upozornění na problematiku, kterou se původní autor zabýval, nebo může zpracovávat stejný námět, ve smyslu přenesení dobového zobrazení, avšak s dosazením některých současných prvků a souvislostí. Jedním z aktuálních způsobů „proměny obrazu“ je digitální manipulace, na rozdíl od materiálové metafory, jež může aktuálním způsobem měnit i médium výsledného počínu. Při práci s reálným materiálem často pracujeme s napodobením, imitací tvůrčích nebo materiálových postupů. Možností je i zachování většiny parametrů původního díla: rozměrů, kompozice, barevnosti, s pokusem o vyjádření vlastními silami a vlastním rukopisem. Digitální manipulace je však také radikální změnou média, pokud ovšem původní dílo není též digitální, což obvykle nebývá.



## 2.0 Zadání úkolů pro žákovskou tvůrčí reflexi

Po zadání práce a seznámení s inspiračními zdroji byli žáci vyzváni k vlastnímu výběru díla, vhodného k parafrázování. Vybírali jsme převážně z kvalitních reprodukcí, ale doporučila jsem i návštěvu galerie. Žáci byli seznámeni s faktem, že dílo je nutné posuzovat v kontextu doby jeho vzniku, která mohla mít specifická estetická měřítká či jiná kritéria. *„Každé umělecké dílo představuje totiž už ze své povahy znak, šifru, v níž se objektivní a subjektivní stýká a vzájemně posiluje a může být pochopeno („pochopit“ zní v této souvislosti lépe, než „porozumět“) jen souzněním toho, co je pro vnímajícího a tvůrce společné; není tím řečeno, že jedinou cestou k pochopení díla je intuice, ono „společné“ mohou být i vědomosti, přesvědčení, estetické informace aj..“* (Uždil, 1988, s. 180)

Každý žák má specifické vnímání a subjektivní pohled na svět. Pozorujeme, že i pro tento věkový stupeň je charakteristické aleatorické čtení, které je žákům vlastní od útlého věku, zde nalezne své uplatnění a napomáhá při dekódování sdělení artefaktů a intuitivně žáky naviguje k těm aspektům díla, která považují za důležitá pro následnou transformaci.

Pro zachování co nejširší volnosti výběru výchozích děl a rozmanitosti v jejich zpracování jsme neurčili uzavřený výchozí soubor. Ponechali jsme prostor rozmanitosti a individuálnímu zážitku z díla, které žáka oslovilo. Návštěva galerie a kontakt s originálem přinesly žákům jiný zážitek než hledání mezi reprodukcemi, ovlivněné i jejich rozdílnou tiskovou kvalitou.

Umělecké dílo je divákovi přístupné na mnoha úrovních smyslových i intelektuálních. K jeho uchopování napomáhá kompetence vizuální gramotnosti. (dle Raney in Fulková 2002, s. 12–14) U žáků rozvíjíme *myšlení jako dovednosti v řešení problémů, reflexivní, konvergentní i divergentní myšlení* a snažíme se, aby veškeré tyto kompetence ve spojení s vizuální gramotností mohli

aplikovat. Motivací k tvorbě je možnost otisknout vlastní koncept do existujícího uměleckého díla. Nové pojetí tématu, aktualizované dosavadními technickými výtvarnými zkušenostmi a dovednostmi i zkušenostmi kulturními a sociálními a pomůže rozvoji orientace žáka v oblasti mediálních „verzí reality“ a zároveň je exkurzem do umělecké sféry. Tvůrčí parafráze obohatí žákovy tvůrčí, interpretační dovednosti a nabídne mnoho možností realizace, v nichž žák uplatní výše uvedené dovednosti a kompetence.

Žáci mohou čerpat inspiraci pro své parafráze na základě situací, které zažili, zhodnotili, byli jimi obohaceni o zkušenosti, a především jim byli vyučující záměrně vystaveni. Žáky často upoutá určitý prvek, fragment díla, ten je možné dále rozvést ve vlastní tvůrčí činnosti. Na výběru výchozího díla má podíl právě tento soubor předchozích zkušeností, který se podílí i na formování vizuálního rejstříku žáka. Ten je samozřejmě u každého jedinečný, neboť nejen „výklad“ v hodinách výtvarné výchovy jim otevírá dveře do světa umění.

## 2.1 Zadání úkolů pro výtvarnou tvorbu

Yučující představí soubor vizuálů, obsahující umělecká díla různých epoch a uměleckých směrů, jakožto rozmanité „reprezentativní“ ukázky, spolu s jejich parafrázemi, uznávanými uměleckou sférou. Následně po výkladu žáci na představená díla reagují a tím i kolektivně rozšiřují interpretace a ovlivňují vzájemně své úsudky. Proces nalézání vhodného díla je obtížnou fází tvorby, kdy se již při pohledu na dílo zapojuje imaginace i racionální přístup při zvažování postupu proměny výchozího díla. Parafráze musí vykazovat podobnost s původním dílem – odkazovat na myšlenkový základ původního díla či vizuální podobnost. Ta by měla být promyšlená, aby nevznikl dojem, že se jedná o špatnou napodobeninu

originálu. Žák se musí seznámit s kontexty výchozího díla, se situací jeho vzniku, s předpokládaným záměrem autora a jeho vyzněním v kontextu doby, aby mohl ze svého dnešního pohledu posoudit výpovědní hodnotu díla a možnosti, které má při její aktualizaci.

Výpovědí této práce je *inovace* myšlenky díla. Tomu přispívá žákovské pojetí reality, o kterou bude původní sdělení díla obohaceno změnou formální, či obsahovou.

Žáci si volí libovolné médium, na základě vybraného díla však pedagog napoví, v jakém provedení by konkrétní zamýšlená realizace vyzněla nejlépe. U plošných prací jsme většinou volili minimálně formát A2, mimo výjimky a fotografie v digitálním formátu

U prací „s krátkou dobou trvanlivosti“ žáci odevzdávali fotodokumentaci, stejně jako v případech vzniku instalace či více-rozměrného objektu.

### 3. Parafráze jako forma vyjádření

Tato forma vyjádření není úzce zaměřená na vybranou techniku, na nácvik jejího řemeslného ovládnutí, či naopak na tematický celek, případně rozvíjení různorodou kombinací technik. Jedná se o nastavení, v němž předchozí zkušenost s tvorbou nabízí žákovi jasnou představu o výsledném účinku zvoleného prostředku. Zkušenosti s rozličnými tvůrčími postupy jsou žákovi oporou, výchozí kompetencí pro řešení problému, nastaveného tímto úkolem. Laicky řečeno si nyní žáci již dokáží představit výsledný dojem ze své tvorby při použití konkrétní techniky, kterou zvolí. Vědí, jakými způsoby lze do obrazného vyjádření zakódovat obsah sdělení a docílit požadovaného účinku.

### 3.1 Parafráze uměleckého díla jako možnost vyjádření, inspirační východiska

Hlavním záměrem úkolu je vzbudit v žácích potřebu reagovat na produkty vizuální kultury, nikoliv jen pasivně přijímat informace o ní. Pohled současného teenagera na uměleckou scénu a její rozmanité proudy v takto otevřeném zadání je pro pedagoga cennou zpětnou vazbou, což vede mimo jiné například k zařazení sociálně zaměřeného umění do výuky. Žák se v tomto případě stává tvůrcem, který prezentuje své vizuální vyjádření, s jedinečným pohledem na svět.

Žák při tvorbě parafráze zvoleného díla realizuje zamýšlený záměr. Přemýšlí o výtvarných prostředcích, médiu, technice, které budou tvořit další výpovědní rovinu díla. Výchozím bodem může být nějaký fragment díla, který se žák může pokusit rozvést, avšak nemusí se projevit odkazovací rovina k původnímu dílu. Tvorba parafráze je na pomezí řešení zadaného výtvarného úkolu a samostatné autorské umělecké tvorby, což se potvrzuje odkazováním žáků k technikám a přístupům tvůrců při konzultacích postupu tvorby s vyučujícími. Někteří žáci jsou více zaujati tvorbou autorů, jejichž výstavu měli možnost navštívit, a čerpají ze zážitku z této zkušenosti. Otevřený přístup k uměleckým prostředkům vyjádření je podporován navštěvováním krátkodobých výstav současného umění, inspiračními zdroji, zahrnujícími i aktuální umělecké přístupy.

Po dokončení tvůrčího procesu jsme výsledky kolektivně posuzovali. Tvůrci připojili verbální interpretaci, jež spolužákovi pomohla pochopit myšlenku díla a pohnutky autora. Zadání mnohdy změnilo jejich předchozí koncepty: koncepty divácké, které mohlo přehodnotit seznámení s inspiračními zdroji, i koncepty tvůrčí, které se proměňovaly v procesy tvorby.

### 3.2 Vybrané inspirační zdroje

Pro ucelenější pohled čtenáře zmiňují některá díla a jejich parafráze, jež byly žákům představeny mezi inspiračními zdroji před samotnou tvorbou.

Dílo Shoe Christ od Petra Motyčky, které bylo vystaveno v DOXu, má jiný tvůrčí záměr než například dílo Ježíš gymnasta od skupiny Kamera Skura; jedná se o fragment instalace vystavené na Bienále v Benátkách 2003 a 2012 v galerii AMoYA v Colloredo-Mansfeldském paláci v Praze. Dílo reaguje na jeden z aktuálních trendů ve společnosti, kterým je z pohledu umělců až přílišné „zbožšťování“ sportovců. Zmíněná díla parafrázuje námět Ukřížování Ježíše Krista. Tématiku ukřížování a její náboženskou úlohu, včetně její role v umění žáci znají. Vědí, že existují díla odzbrojující svým realistickým zobrazením, kde je zřetelně patrné detailní zpracování biblického pojetí Ukřížování. Znají též vyobrazení přinášející vlnu emocí a citů, kde v díle dominuje exprese, či naopak kdy je dílo estetizující a odkazuje k ušlechtilosti myšlenky. Symbolika tohoto tématu je natolik silná, že u díla Shoe Crist nemají žáci problém ono „velké téma“ formálně za ukřížování označit. U díla Ježíš gymnasta myšlenkové pozadí díla objasní vyučující. Obě uvedená díla využívají totožný námět, avšak jeho uchopení je odlišné a podávají výpovědi asociující u diváka odlišné konotace.

Portrét Lady Diany ze série The Royal Blood Portfolio, 2000, od Erwina Olafa. Navazuje na oficiální reprezentativní portréty Princezny z Walesu. Vychází z konkrétního vizuálu, avšak výpovědní rovina přináší informaci o její tragické smrti. Autor tuto smutnou zprávu sděluje pomocí znaku odkazujícího k známému výrobcí automobilů, zakomponovaného do její paže. Též může symbolizovat čistotu, či je záměr čistě estetický, zesilující kontrast k zarudlým očím a rtům. Žáci se pozitivně vyjadřují k takto „chytře“ zakomponovaným prvkům díla, oceňují, jakými prostředky je možné tragiku lidského osudu vyjádřit. Toto dílo jsme

z hlediska informativní roviny porovnali s fotografiemi oné tragické události z internetového prohlížeče. Často se u reagování na světové dění jedná o angažované, veřejné, politické umění, ztvárnění tragédií. S tímto pojetím se žáci seznamují aktuálně i z médií.

Vidím v tomto směru výborný příklad v dílech skupiny Pode Bal, která projektem Converse a předměty jakési hybridní formy, objekty, které v sobě snoubí „západní a východní myšlení“ skrze předměty běžného užití, reaguje na absurdní názory, postoje a předsudky.

V tomto textu nepublikované inspirační zdroje se zaměřovaly na parafráze, kdy je použito digitální manipulace, změny média parafrázovaného díla, pokusů o „zesoučasnění“ téhož námětu pomocí prvků typických pro aktuální dění a podobně. Z tohoto přístupu vzešla například tvorba Stefanie N. či Pavly V. (viz níže).

### 3.3 Charakteristika žáků, jejich předpoklady pro úspěšné řešení zadaného úkolu

Žáci mají předpoklady k úspěšnému řešení úkolu, přičemž bude jistě nápomocno jejich již rozvinutější divergentní myšlení. Díky již absolvovaným tvůrčím úkolům z předchozích let není pro žáky zvažování více cest realizace něčím nezvyklým. Seznamování s aktuální uměleckou scénou zúročí ve využití možných současných přístupů k tvorbě. Cílem je rozšiřování obzoru žáků ve vizuální sféře, posílení jejich rozhodovacích mechanismů v pozici tvůrčích osobností. V pátém ročníku předpokládáme, že po pěti letech výuky, zaměřené na seznamování s vizuální kulturou, potažmo uměleckou, mají žáci dosti bohatý vizuální rejstřík. Dokáží se v ní orientovat a tato konkrétní tvorba to dokládá. Příkladem může být výběr díla k parafrázování u Stefanie N., též u studentky, jejíž předlohou bylo dílo Tamaru Lempické, i dalších zde nepublikovaných prací. Žáci mohou samostatně, obeznámeně přemýšlet o rozmanitých kontextech tvorby

současné. Pro zadání, které požaduje jako primární zdroj pro tvorbu umělecké dílo, je tato kompetence nezbytná. Přetvořit již existující dílo je výzvou, která si žádá mnoho přemýšlení o transformaci obsahů vizuálního jazyka, přičemž je nezbytné jej obohatit o vlastní invenci. Tento proces není snadný, vyžaduje od žáků přehodnocení všech dosavadních zkušeností na poli tvorby, pro rozhodnutí, jak zamýšlený obsah vyjádří.

### 3.4 Výtvarný problém nabízený žákům k řešení a jeho didaktické aspekty

V řešení úkolu žáci prokazují schopnost interpretovat umělecký záměr vybraného díla. Tato kompetence vede k uchopení díla tak, aby bylo možné s ním nadále pracovat. Situace k uplatnění kompetence k řešení problémů je zde pedagogem cíleně nastavena, stejnou měrou bude uplatněna komunikační kompetence, zúročená i vlastní interpretací. Důvodem je, že takto pojaté zadání nutí žáky identifikovat vlastní rozhodovací mechanismy, jelikož tato tvorba na ně klade velké nároky zvláště pro množství dílčích úloh, obsažených v jednom zadání tvorby. Cílů této vyučovací jednotky je několik: rozvinutí rozhodovacích mechanismů do té míry, že žák vytvoří dílo, u kterého je nutné dát vzniknout vyznění – souladu prostředků a obsahu sdělení tvorby, navíc určitým způsobem korespondujícím s tvorbou jiného tvůrce, a to v některých případech téměř rukopisného charakteru (původního autora díla). Což je výsledek několika předchozích kroků, které žák absolvuje a které již byly zmíněny. Kognitivní cíl se zaměřuje na složku kritického myšlení, tomu je podroben výběr díla a v průběhu procesu tvorby jím žák ověřuje zvolenou cestu, případně ji upravuje tak, jak mu napovídá intuice a divergentní myšlení, vybízející k nalézání dalších možných konceptů tvorby. Formování žáka v kriticky smýšlejícího diváka je nedílnou součástí vzdělávacích cílů a na poli výtvarné výchovy

je podstatnou složkou při setkávání se žáků se současným uměním, které je v oboru pevně ukotveno. Cíl podpoření komunikační dovednosti žáka je zřejmý v expresivní, výrazové složce díla a též je uplatněn v podobě následné interpretace výtvarného počínu.

### 3.5 Výstupy tvorby, interpretace a doprovodný komentář

Pro ilustraci uvádím několik ukázek tvorby s komentářem autorů a následným komentářem vyučující. Obrazové ukázky jsou otištěny v příloze. **obr. 1, Stefanie N., (s. 82):** „*Napůl žralok a napůl člověk. Jako zobrazení hnusné soutěže jménem ‚Fear factor‘, kdy lidé musejí plnit všelijaké odporné úkoly se zvířaty. Například jsou zavřeni v akváriích. Moje parafráze vyobrazuje zvíře jako oběť pro divácké potěšení a člověka jako chamtivce, který jde po penězích, pro které udělá cokoliv na úkor zvířat či vlastního zdraví.*“

**K.V.:** Žákyně velmi trefně reflektuje pokleslou kulturu, zastoupenou jistou reality show, kde aktéři sami sebe pasují do role loutky bez vlastní vůle a devalvují „prospěchářsky“ své vlastní hodnoty. Odkazuje k dílu D. Hirsta, které vybrala jako nejvhodnější k tomuto vyjádření a svým zásahem je obohatila o konotace poukazující na reality show a její sociální kontexty.

**Obr. 2, 3, Tereza P., (s. 82):** „*Poslední večere mě napadla už dříve, ale na tu existuje parafrázi spousta a většinou ne moc povedených, spíše trapných, Ježíše s jídlem od McDonald's jsem viděla milionkrát. Tak jsem se rozhodla to pojmout úplně jinak, neotřele, podle sebe a s pohledem na současnou dobu. Význam Poslední večere od Leonarda da Vinci vidím v bratrství, společenství v době, kdy bylo normální s blízkými například právě povečeřet, zatímco v této době kluci jsou neustále jen na počítačích, kde hrají různé hry všeho druhu a tráví tam neskutečné množství času. Proto jsem pojala svou parafrázi takto: dříve bylo běžné s přáteli povečeřet, nyní*“

*považujeme za normální jen tupě zírat několik hodin do počítače nebo notebooku, nejlépe vedle sebe mít ještě kamarády, se kterými stejně rozmlouváte pouze přes mikrofon online.“*

**K.V.:** Zde můžeme uplatnit několik rovin uvažování. Dílo parafrázuje Poslední večeři, což nám napoví svatozář nad ústřední postavou. Tvůrkyně pracuje i s všedním, každodenním námětem jídla, které pojímá jako příležitost k setkávání. Avšak současní teenageři by si raději večeři snědli bez přítomnosti ostatních, nejlépe ve vlastním pokoji, a současně se věnovali činnosti spojené s PC. I na tomto výjevu pozorujeme jisté odcizení, snad jen gesto ústřední figury, naznačující potěšení, spojené bezprostředně s činností na elektronickém zařízení, které podporuje i soustředěný pohled na monitor, upoutá pozornost ostatních. Divákovi též neujde, že oproti Poslední večeři od různých autorů zde postrádáme dvě figury výjevu (i žáci poukázali na jejich nepřítomnost, jelikož znají počet učedníků). Můžeme si jen domýšlet, z jakých příčin nejsou zobrazeny, zvláště zohledníme-li, že figuranty na fotografii jsou adolescenti. Tento absentující prvek považuji za neotřelý odklon od klasické ikonografie, zároveň ze strany studentky za odvážný krok. Z hlediska rozvržení, nijak nenarušuje kompozici. Též grafická podoba svatozáře je soudobá, nemá potřebu souznít s okolím v podobě tenké elipsy s citlivě se rozpínajícím světelným oparem jednotným rukopisem umělce. Kontrastuje se zamlženým pozadím, které navozuje atmosféru jakéhosi klidu až bezčasu, aby tak upozornila na důležitost ústředního motivu v poslední chvíli přátelského rozhovoru. Ačkoliv může takovéto ztvárnění námětu Poslední večeře u diváka vzbuzovat pocit znevážení, je přístup zcivlnění nejen náboženských či mýtických témat již několik dekad v umělecké sféře etablovaný. V kontextu média můžeme jmenovat fotografa Davida La Chapella, který byl zastoupen v inspiračních zdrojích a studentka zachováním velkolepých gest a zakomponováním prvků, které kompozici

zesoučasňují, posouvá výpověď díla do nové roviny.

**Obr. 3, studentka, (s. 82):** „Rozhodla jsem se pro rozmazanou, rozmlženou kresbu, abych se pokusila přiblížit vidění lidí se zrakovou vadou. Na samotné kreslení jsem neměla dioptrické brýle, abych mohla kreslit co nejrealističtěji. (...) Pro takové zpracování své parafráze jsem se rozhodla, protože mi to přišlo jako zajímavý nápad, pokusit se přiblížit, jaké to je, když vidíte celý svět rozmazaně.“

Víme z umělecké sféry, respektive z dějin umění o konceptuální tvorbě a různých překážkách, časových a jiných omezeních, které před sebe umělec klade. Následující práce operuje se smyslovým aspektem. Klade na něj důraz, ačkoliv z díla tento záměr přímo nečiší. Přístup autorky má povahu konceptuální tvorby a upřednostněna je myšlenka výtvarného záměru nad výsledným artefaktem, jenž by mohl mít úlohu snad dokumentační. Oporu tohoto přístupu bychom mohli hledat v projektu „jeden a tři objekty“ J. Kosutha. (Bláha, Slavík 1997, s. 96–98) Zde ovšem pohled na vodopád vidí jen autorka – její rozhodnutí ztvárnit tento úkol tak, jak to přirozeně její zrak vnímá, je pro časovou náročnost zprostředkován fotografií, ta je však brána za jakýsi mezistupeň procesu tvorby. Parafráze skutečnosti, nebo osobité zobrazení? Parafráze – pro opětovné uchopení díla, byť „v mezistádiu“, ve formě fotografie, která sama o sobě je uměleckou disciplínou. A fotografie je zde tvůrčí „mezistupeň“, nikoliv pouze dokumentace.

Jedná se o specifické překreslení fotografického zachycení reality – vodopádu.

**Obr. 4, Nela Š., (s. 82):** „Po dlouhém rozmýšlení jsem zvolila film *Mrtvá nevěsta* od Tima Burtona, konkrétně samotnou Emily, protože jeho tvorbu mám velice ráda a líbí se mi a myslím si, že každý zná jak Tima Burtona, tak *Mrtvou nevěstu*. Všem je známé, že Emily (*mrtvá nevěsta*) zemřela před svojí svatbou, a tak tedy ‚žije‘ v podzemním světě, světě mrtvých, kde je všechno staré a strašidelné. Proto jsem

se rozhodla ztvárnit Emily tam, kde by ji nikdo nečekal, a vybrala jsem si pro to trezor, o který se opírá. Také jsem naschvál zvolila novější zlatý trezor a Emily ve tmavých modrých barvách, aby byl vidět zcela jasný rozdíl.“

**K. V.:** Čtenář by měl vědět, že ústřední motiv, vizuál zmíněné nevěsty, není manipulovaný obraz, nýbrž ukázka zručnosti žákyně při práci s výtvarnými prostředky. Je v tomto případě významnou přidanou hodnotou, jelikož autorka nevyužila implementace digitálního materiálu dostupného na internetovém universu. Věrohodnost vyobrazení ve vztahu k originálu je zřejmá. Nesporně podporuje záměr autorky parafrázovat atmosféru, kterou Tim Burton ve své tvorbě navozuje. Jakási obava z možností, které se nabízí při ocitnutí se v neznámém prostředí, podporuje výraz postavy. Dílo spouští úvahy nad možnostmi pokračování zachycené situace, působí jako filmové okénko, vzbuzuje pocit očekávání. Očekávání, zvláště jedná-li se o motiv původně z filmové tvorby, a gesto ústřední figury zmrazené v obraze vyvolávají v divákovi imaginaci a dychtivost po dalším ději.

**Obr. 5, Matěj Š., (s. 82):** „Řekl jsem si, že umím celkem dobře pracovat s photoshopem, tak jsem se rozhodl pro předělání obrazu v tomto užitečném programu. Zbývalo už jen najít vhodný obraz k předělání. Jelikož jsem ve vymýšlení takovýchto nápadů velmi špatný, musel mi pomoci můj kamarád Vláda. To jsme si takhle s Vládou listovali knihami o umění a Vláda se zmínil, že apoštol Pavel vypadá jako DJ na diskotéce, a tak jsem se rozhodl pro tento obraz. Našel jsem si vhodné pozadí, mixážní pult a čepici, které jsem k apoštolovi dosadil.“

**K. V.:** Ač je autorův popis díla a myšlenkových pochodů, provázejících realizaci úkolu prozaický, nenechme se mýlit. Žák dobře věděl, že ono gesto musí mít „sílu“ vyjádření, aby práce nesklouzla do propadliště nedotažených, „pseudoparafrází“, jakých je na internetu k nalezení mnoho. Brandlův

šerosvit pomohl k navození atmosféry nového prostředí a koresponduje se světelným zdrojem v pozadí. Můžeme si domyslet i další světelné prvky osvětlující figuru zleva. Ani plnovous (i vzhledem k aktuálním trendům, spojeným s vizáží) nenarušuje dojem. Napomáhá tomu tmavý oděv, který dává vyniknout pozadí a prvkům, propůjčujícím figuře novou identitu. Druhý rozměr této práce spatřuji v sociální rovině ve smyslu odcizení jedinců a změny hodnotových systémů, což s sebou přináší vše populární a trendové. Po obsahové stránce této práce jsou tyto dva aspekty kladeny do opozice.

**Obr. 6, Magdaléna H. (formát A2), (s. 83):** „Proč jsem si vybrala právě Sochu Svobody? Měla jsem v plánu předělat nějakou známou stavbu a Socha Svobody se mi zalíbila svým postojem a snadnou možností změny. Věděla jsem, že změním předměty, které drží v ruce. Zároveň jsem však chtěla, aby celý obraz dával smysl a nebyly tam jen náhodné předměty, například: kočka a sirky. První mě napadlo dát jí do pravé ruky místo pochodně nějakou láhev, protože se drží stejným způsobem. A jelikož její postoj a způsob držení knihy v levé ruce mě vybízeli zakomponovat tam mimino, tak se z láhve stala lahvička pro mimina. Takže dva konečné prvky, které jsem změnila, bylo mimino v zavinovačce a lahvička pro mimina.

Co jsem tím ztvárnila? Celková parafráze pro mne stále zpodobňuje svobodu. Svobodu, kde nezáleží na tom, kdo jste, protože každý může mít dítě. Může ho mít i svobodná žena bez partnera. Mladá, či starší, s otcem známým, či neznámým. Myslím, že toto je pro mě i to hlavní, co jsem parafrází ztvárnila. Možnost mít dítě bez toho, aby nás něco omezovalo.

Se svým výběrem a celkovým dílem jsem spokojena. Vyjadřuje pro mne volnost a svobodu.“

**K. V.:** Z pohledu pedagoga bych se jen pochvalně vyjádřila k zvolenému médiu, tedy studijní kresby návrhu. I když se jedná o sochu, její návrh může být brán za umělecké dílo, stejně jako studijní kresby starých

mistrů. Díky této kresebné technice je ponechán prostor pro imaginaci.

**Obr. 7, Michaela N., (s. 83):** „...Žena na původním díle ležela na nějaké lavici, v ruce měla růži a vyzařovala z ní čistota a možná i nevinnost. Já se rozhodla vzít si od každého něco a celé to otočit. Místo nevinné a čisté dívky tam leží feťačka v kožené bundě, s flaškou v ruce a rozmazaným líčením. Poté už přišla jen úprava světla a stínu a takových maličkostí, aby má fotka měla alespoň trochu z té atmosféry, která vyzařovala z původního obrazu.

Díky parafrázi jsem si zkusila, jak těžké může být takový projekt udělat a dovést k dokonalosti. Zkusila jsem si fotit a myslím, že tím, že jsem musela vymyslet, co s tím udělám, jsem zdokonalila i svou fantazii. I když parafráze mnohdy vypadá velmi jednoduše, už vím, že za výsledkem stojí hodně práce a snahy a oceňuji všechny své spolužáky, že do toho dali alespoň tu snahu.“

**K. V.:** Zařazení této práce poukazuje na polaritu, kterou autorka sama popisuje. Původní dílo s názvem V lázni od V. Sochora zobrazuje étericky působící, nahou dívku zpracovanou v duchu tvorby preraphaelistů či některých představitelů symbolismu. Drží v ruce růži a leží na draperii, která ji chrání před chladem, bělostného mramoru. Proti-kladem, vyjádřeným v parafrázi, studentka zachycuje dualitu filosofického rozměru. Tato tvorba je konfrontací původního díla za pomoci aktuálně přijímaných sociálních norem, bez obalu nabízených pohledem současného teenagera. Jemnost malby je zde v ostrém kontrastu se syrovostí přímého fotografického zachycení.

**Obr. 8, Aneta P., (s. 83):** „Dílo, které jsem si vybrala k parafrázování, je obraz Loutnista (Hráč na loutnu) od italského barokního malíře Caravaggia (celým jménem Michelangelo Merisi da Caravaggio). Tento obraz jsem si vybrala proto, že se mi líbí styl malování tohoto malíře. Loutnista je považován za jedno z nejvýznamnějších děl světového malířského umění. (...) Původní

dílo můžeme chápat jako alegorické vyjádření lásky a harmonie. Mladík hrající na loutnu, karafa s kyticí květů a ovoce položené na stole při pohledu vyvolává klidnou a uvolněnou náladu. Na stole je položen notový zápis začátku tehdy populární milostné písně *Voi sapeto Ch'i v'amo* (Vy víte, že vás miluji). (...)

**Parafráze**

K obrazu, který zobrazuje klid, mír a lásku, jsem vytvořila parafrázi vyjadřující pravý opak. A to je zlo, násilí a nenávisť. Symbolizovala jsem tyto vlastnosti postavou terminátora. Místo loutny jsem chlapci vložila do rukou střelnou zbraň. Obličej jsem upravila tak, aby se co nejvíce podobal této fiktivní postavě. Jednu tvář jsem pokryla kovovou maskou a místo oka jsem vložila oko robotické a nasadila jsem mu sluneční brýle. Pozadí a zátiší na obrazu jsem nechala v původní podobě. Vyjádřila jsem tím kontrast. V jednom obraze tak máme současně vyjádřeno dobro a zlo.“

**K. V.:** Autorka prokazuje vysokou úroveň interpretace původního díla a zvolený protiklad je vhodný. Ačkoliv je film Terminátor „staršího vydání“, poukazuje na potenciální apokalypsu, jejímiž strůjci mají být autonomní technologie. Forma je výstižná a neotřelá. Technologicky by bylo možné digitálně výjev poupravit (stínování apod.), ovšem jako pedagog jsem spokojena (nejedná se o žáky umělecké školy, kteří mají specifickou průpravu). Oceňuji myšlenkový koncept práce.

**Obr. 9, Pavla V., Hamlet, (s. 83):** „Pro toto téma jsem se rozhodla kvůli zajímavému spojení dvou odlišných dob. Ráda experimentuji s věcmi, které mezi sebou zdánlivě nesouvisí, ale ve skutečnosti je něco neobvyklého spojuje. Mimochodem je pravdou, že mnoho známých citátů platí dodnes – i když někdy v pozměněné formě.

Původní Hamletova otázka zní – jak nejspíše většina z nás tuší: ‚Být, či nebýt?‘ Vyjadřuje filosofické dilema života. Nač je dobré žít, když ničím novým Světu nepřispějí, nic nového nevymyslím, a dokonce ani ničemu nepomohu? Takový člověk jako by nebyl.

Parafráze převádí filosofickou myšlenku do moderní doby. Dnes většina z nás vlastní počítač, mobilní telefon a připojení k internetu. Spoustu času trávíme online. Užitečnost moderní techniky je nesporná, avšak mnozí jsou daty a informacemi obklopeni až přespříliš. Poté dochází k závislosti na připojení, nutkání ‚být kdykoli po ruce‘ – být, existovat. Dostáváme se do začarovaného kruhu, ze kterého je těžké utéci. Tlak společnosti nás nenechá jen tak vystoupit z řad uživatelů internetového připojení.“

*Detailní popis fotografie: Slavnou scénu monologu Hamleta s lebkou nahrazuje chlapec s mobilním telefonem. Text je z divadelní (či psané) formy převeden do fotografie. Spoutanost a tlak okolí znázorňuje ostnatý plot v pozadí.*

*Otázka by tedy dnes mohla znít: ‚Nabít, či nebyt?‘ “*

**K. V.:** Trefně zvolené téma, výrazové prostředky, kompozice. Nastíněna mi byla jen myšlenka práce s ústředním motivem. Veškerá rozhodnutí ohledně ústřední figury, jejího umístění v exteriéru, možnosti předání hlavní myšlenky pomocí mobilního přístroje, kompozice a úhlu zachycené scény, jsou zcela v režii autorky. Parafrázované „okřídlené“ rčení je zde nejpodstatnější informací a je mu ponechán dostatečný prostor. Tvář chlapce by jen odváděla naši pozornost, zachováno je „ono filosofické“ gesto (odpozorované z herecké performance). Celá myšlenka je podtržena pozadím, které je rozmlžené, jen vysoký plot poukazuje na pomyslné oddělení od okolního světa. To se může stát reálným – záleží na rozhodnutí, jak se s onou otázkou vypořádáme. Velmi zdařilá práce.

**Obr 10, studentka, *Moje mamina jako Tamara de Lempicka*, (s. 83):** „Tak jsme jednou dostali ve škole úkol udělat novodobou parafrázi nějakého slavnějšího díla, nebo i klidně méně známého. Já rozhodně nejsem žádný znalec v tomto oboru, ale myslím, že například mou parafrázi budou znát jen umělci nadšenci anebo ti, co vyučují výtvarnou výchovu. Mým ‚vzorem‘ pro tuto školní parafrázi byla Tamara de Lempicka. Narodila se v Polsku a umělecky

se rozvíjela ve stylu art deco. Dílo, které jsem si vybrala k parafrázování, Lempicka nazvala ‚Tamara v zelené bugatce‘. Zvolila jsem ho proto, že pro mě bylo jako jediné alespoň něčím zajímavé a tudíž přijatelné, dílo mě zaujalo svou kombinací barev a také samotným výrazem Tamary, dalším důvodem mého výběru bylo to, že Tamara byla typem vzhledu velmi blízká mé mamince.“

**K. V.:** Nejedná se o montáž, tedy i zvolené pozadí v průhledu okénkem koresponduje. Nápad je zajímavý a více by působil jako série takto pojatých fotografií. Každý jedinec má své preference. Zde oceňuji, jak žákyně převedla svou představu do výsledného díla. Obohatila je o svůj umělecký náhled. Ponechán je lem dveří, působící dynamicky. Šál zakrývající soudobý oděv navozuje jinou atmosféru, ačkoliv zde je spojen čistě s vizáží modelky, nikoliv s funkcí, jakou měl v originálu. Těž horní okraj fotografie je zajímavým „oživením“, jelikož není třeba ponechávat prostor nad hlavou aktérky. Vynikl by totiž celý rám dveří, což by upoutávalo pozornost jiným směrem. Oceňuji tuto rafinovanost, především celkovou sugestivnost, se kterou na diváka tato práce působí.

### 3.6 Didaktická reflexe pedagogického experimentu

Zadání poskytuje dostatečný prostor pro volbu výchozího díla a vyjadřovacích prostředků, které žáci použijí. Otevírá pro ně umělecký proces širokou nabídkou inspiračních zdrojů a volným výběrem výchozích děl. Se zvoleným dílem žák dále pracuje, porovnává svou původní představu se svými možnostmi a průběžně ji koriguje. Jedním z hledisek, která si žáci postupně uvědomují, je právě již zmiňovaná práce s vizuálním kódem, jehož pravidlům se tvůrce musí podřídit v zájmu srozumitelnosti svého díla pro diváky. Ne vždy se první cesta realizace úkolu ukáže být tou nejvhodnější. Někteří žáci první volbu přehodnotili či dále rozvedli. Žákovské práce se svou výpovědí i formou podobají dílům



umělců, avšak tato výpověď je „neúplná“, neboť je ve srovnání s artefakty, „jen“ exkurzem do praktické umělecké tvorby, a to z důvodu, že již s nějakým dílem pracují. Žáci tak podávají pomyslnou zpětnou vazbu sami sobě v podobě uvědomění si své pozice jedince v kulturně založené společnosti, přičemž zmíněná neúplnost výpovědi tkví v její validitě na poli uměleckém. Projevení imaginace, uměleckých ambic v autonomním rozhodování ohledně techniky, konceptu ve smyslu uchopení tvorby, média a s tím spojených dalších parametrů, kterými se žák musel zabývat a uvažovat nad tvorbou z pozice tvůrce, je komplikovaným procesem. Vyučující je nápomocen a upozorňuje na případná úskalí žákovy interpretace s objasněním případných dalších aspektů zvoleného díla – interpretací, kterou vyučující poukazuje na detailnější pojímání díla, které může být žákovi nápomocno v jeho uchopení pro parafrázi. Žáci se učí vnímat, využívají asociace při „uchopování“ díla. Tvorba vyžaduje kompetenci k řešení problému a její kreativní uplatnění. Komunikativní kompetence je promítnuta do výrazu artefaktu, skrze který žák sděluje potřebné obsahy. Dále v reflexi, kterou žák využívá při realizaci interpretace svého počínu (aby ji mohl představit spolužákům při evaluaci).

Konfrontace s počiny spolužáků má bezpochyby obohacující účinek a zpětně mohou říci, že vzbudila nadšení a otevřenou debatu nad neotřelým pohledem na toto téma. A vlastním průzkumem umělecké sféry při hledání vhodné předlohy pro úkol a následnou inovací cizích uměleckých počínů se ukazují preference náctiletých, byť na malém vzorku žáků. Žáci obohatili vybrané dílo o svůj osobitý názor, převedený do vizuálního vyjádření.

Žáci dokáží odkazovat na původní parafrázovaná díla a porovnat „aktuálnost výpovědi“ tvorby spolužáka. Specifické pro tuto konkrétní práci je hledání tvůrčí identity, jejíž důležitou složkou je kreativizace. (dle J. P. Guilforda) Ta je opřena o následující duševní operace: poznání, paměť, konvergentní myšlení, divergentní myšlení, zhodnocení

(Hazuková, 2010, s. 13). V této souvislosti považují za nejvíce preferovanou složku divergentní myšlení, protože již v úvodu byly žákům představeny vybrané parafráze. V každé etapě tvorby dominovala jiná kompetence, naplňující obsahy tvůrčích oblastí. Ty jsou průřezově v tomto textu zmíněny.

Vyznění – zmíněné v podkapitole 2.2 – je zastřešujícím pojmem. Označuje soulad mezi formou a obsahem při převedení do vizuální podoby. Vystihuje a uceluje realizovaný záměr tak, aby tvorba byla vizuálně zajímavá a „dosedla“ do autorova záměru. Toto tvrzení bych aplikovala na dílo Matěje Š. DJ Apoštol Pavel. Žákův koncept vycházel z asociálního uchopení gesta onoho světce, které používají hudební tvůrci za mixážním pultem, avšak poradil si velmi zdatně s prostorovým vyvážením prvků, které zakomponoval tak, že to naplnilo jeho představu o „vyznění“, jelikož, aby bylo pochopeno zmíněné gesto, mohly se dosazené prvky objevit na figuře a dílo by výpovědní rovinou záměr naplnilo.

#### 4. Shrnutí

Uchopení tak komplikovaného zadání, žádající tvůrčí výstup o jistých výpovědních rovinách, které podpoří výsledné vizuální vyjádření, je bezesporu náročné. Zvláště má-li vzniknout dílo nabízející konotace, které „nepoučený“ divák nemá možnost ocenit, jelikož sahají za hranice jeho vizuálního rejstříku a nedokáže nalézt paralelu k „originálu“ parafrázovaného díla. Koncepce zadání klade důraz na aktivování žákovy tvůrčí potence, ambic k vyjádření názorů, postojů současného teenagera na poli vizuálním, včetně kritického myšlení. Aby bylo možné takto nastavenou tvorbu realizovat, je nutné žáky seznámit s širokým spektrem inspiračních zdrojů, kde klíčovým je aspekt rozmanitosti uměleckých přístupů tvůrců. Stejně tak témat, technik provedení. Rozličnost ukázek z umělecké sféry žáky inspirovala, avšak především aktivovala divergentní myšlení. V tomto konkrétním případě by omezení

volného výběru díla ochudilo tvorbu o mnoho zajímavých konceptů a jejich realizací. Už jen proto, že by ony zamýšlené projekce žáků byly tímto faktem ovlivněny. Ona obměna, přeměna výchozího „obsahu“ je stěžejním úkolem, který by nebylo možné realizovat bez předchozího seznamování žáků s rozmanitými uměleckými formami, přístupy tvorby současným uměleckých proudů. Žáci se

zdatně vypořádali s faktem, že „přetvořit“ je náročnější, než „vytvořit“. Uveřejněné práce byly vyučující vybrány na základě zajímavosti, pro specifický způsob poznání.

Veškeré uveřejněné práce vznikly v rámci předmětu Výtvarná výchova na osmiletém gymnáziu – Gymnázium, Mladá Boleslav, Palackého 191/1 a jsou publikovány se souhlasem autorů.

### Parafrazovaná díla (řazeno abecedně dle autora)

*Bartholdi, F. A.: Svoboda přinášející světlo světu, 1885*

[cit. 2018-01-21]. Dostupný z:<<http://nino2012.webnode.cz/zajimavosti/turisticke-atrakce/>>

*Brandl, P.: Apoštol Pavel, 1720 in Bláha, J., & Jan, S. (1996).*

Průvodce výtvarným uměním III. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Práce, s. r. o., s. 94.

*Burton, T.: Mrtvá nevěsta, 2005 [cit. 2018-01-*

*21]. Dostupný z:<<https://www.amazon.com/Corpse-Classic-Animated-Fantasy-Childrens/dp/Boo453YLTO>>*

*da Vinci, L.: Poslední večeře, 1490-1500 in Bláha, J., & Jan, S.*

*(1996). Průvodce výtvarným uměním III. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Práce, s. r. o., s. 28.*

*da Merisi, M.: Hráč na loutnu, 1595 [cit. 2018-01-21]. Dostupný*

*z:<[https://cs.wikipedia.org/wiki/Loutnista\\_\(Caravaggio\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Loutnista_(Caravaggio))>*

*de Lempicka, T.: Autoportrét v zelené bugatce, 1929 [cit. 2018-01-*

*21]. Dostupný z:<[https://en.wikipedia.org/wiki/Tamara\\_de\\_Lempicka](https://en.wikipedia.org/wiki/Tamara_de_Lempicka)>*

*Hirst, D.: Fyzická nemožnost smrti v mysli někoho žijícího, 1991 in*

*Farthing, S. (2012). Umění: od počátku do současnosti. Praha: Slovart.*

*Repšová, E.: (2016) Vodopád; autorská fotografie zprostředkované reality navštíveného místa*

*Shakespeare, W. (2009). Hamlet: princ dánský. Praha: Academia.*

*Sochor, V.: V lázni, 1883 [cit. 2018-01-21]. Dostupný*

*z:<[https://kultura.zpravy.idnes.cz/bytosti-odnikud-na-akademickych-malbach-bez-popisku-fyc-vytvarne-umeni.asp?c=A081029\\_180421\\_vytvarneum\\_kot](https://kultura.zpravy.idnes.cz/bytosti-odnikud-na-akademickych-malbach-bez-popisku-fyc-vytvarne-umeni.asp?c=A081029_180421_vytvarneum_kot)>*

### Poznámky

*Aleatorika* je zastřešujícím pojmem pro „náhodnou kompozici“, využívaná více obory vztahujících ji vždy k jisté nahodilosti. Objevuje se v terminologii hudební (J. Cage); literární vědě (J. Mukařovský); filosofii (pojetí aleatorické hry dle J. Lacana). Obecný výklad in Kolektiv autorů. (1999), s. 39.

Uplatněno pojetí *myšlení jako řešení problémů* dle K. Dunckera, reflexivního myšlení dle J. Deweyho, konvergentního a divergentního myšlení dle J. P. Guilforda in Nakonečný, M. (1997), s. 116.

## Literatura

- Baleka, J. (1997). *Výtvarné umění: výkladový slovník*. Praha: Academia.
- Bláha, J., & Jan, S. (1997). *Průvodce výtvarným uměním V*. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Práce, s. r. o.
- Fulková, M. (2002). Když se řekne ... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, s. 12–14.
- Hazuková, H. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Janás, R. (11 2012). Britská malba dnes. *Art + antiques*, s. 10–15.
- Kolektiv autorů. (1999). *Velký slovník naučný: a/l*. Praha: Diderot.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Slavík, J. (1993). *Kapitoly z výtvarné výchovy I (zkušenost, dialog, koncept)*. Praha: Pražské centrum vzdělávání pedagogických, KW pedagogické fakulty UK v Praze.
- Uždil, J. (1988). *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN.

## Online zdroje

- Centrum pro současné umění Praha, o. p., & Kera, D. (nedatováno). *Klíčová slova*. Získáno 26. 10 2016, z Artlist: <http://www.artlist.cz/klicova-slova/nova-media-149/mis> (22. 1 2012).
- Paul Gauguin, *Bonjour, monsieur Gauguin*. Získáno 22. 9 2017, z Česká televize: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/1197265-paul-gauguin-bonjour-monsieur-gauguin>
- Pastorová, M. (4. 8 2004). *Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura*. Získáno 27. 10 2016, z Metodický portál: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVGB/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html>
- pracovník, P. c. (2007). *Upravený RVP ZV*. (K. p. Praze, Editor) Získáno 23. 10 2016, z Národní ústav pro vzdělávání: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)

## Doprovodné weby

- [www.galerierudolfinum.cz](http://www.galerierudolfinum.cz)
- [www.podebal.cz](http://www.podebal.cz)

# Performativní strategie II.

## – ZVUKové experimenty I.

Petra Vargová

---

**MgA Petra Vargová MSc** je  
doktorandka katedry výtvarné  
výchovy PedF UK v Praze a česká  
vizuální umělkyně. Vystudovala  
Akademii výtvarných umění  
v Praze a Chalmersovu Universitu  
ve švédském Goteborgu.  
Žije a pracuje v Praze.  
Kontakt: [petra.vargova@yahoo.com](mailto:petra.vargova@yahoo.com)

## Performativní strategie II. – ZVUKOVÉ experimenty I. díl

Současné výtvarné umění je specifické svým mezioborovým přesahem. Kombinací základních výrazových prostředků, zvuku, obrazu atd. vznikají multimediální artefakty, které jasně demonstrují tendenci k překonání hranic mezi jednotlivými uměleckými oblastmi. Tento trend můžeme ve výtvarném umění vysledovat zpětně až do období avantgardního umění. Ve výtvarném umění se ale také setkáváme s unikátním využitím zvuku jako specifického výrazového prostředku.

Americký umělec, skladatel, zvukový experimentátor a pedagog Alvin Lucier představil v 60. letech minulého století experimentální zvukovou instalaci *I am Sitting in a Room* (s. 78), která se zabývá fenoménem rezonance prostoru. Lucier zkoumá podobně jako vizuální umělec vlastnosti prostoru, jeho výrazový prostředek však není viditelný, je slyšitelný. Alvin Lucier pracuje s využitím audiotekniky a tvaruje zvuk stejně, jako sochař tvaruje hmotu. Nechává zvuk procházet prostorem a sleduje, jak se mění postupným opakovaným přehráváním a znovunahráváním originálního záznamu řeči, který je nakonec tímto repetitivním procesem zcela transformován na čisté rezonance a tóny samotného prostoru. Lucier, který původní nahrávku provedl v obývacím pokoji svého domu, vybízí k opakování experimentu a zveřejňuje podrobný návod, jak postupovat, spolu se seznamem technického vybavení, které použil.

Lucierův příklad využijeme jako experimentální zvukovou performanci v hodině výtvarné výchovy. Práce se zvukem v hodině výtvarné výchovy je vhodná zejména pro vybočení z tradičního pracovního rámce, který se většinou zabývá různými formami práce s obrazem. Zaujme i žáky a studenty, kteří nejsou vizuálně orientovaní, umožní zapojení digitálních médií do výuky a nabídne mezioborový přesah do fyziky, hudební a mediální výchovy, dějin umění a anglického jazyka.

*Vybrané dílo: I am Sitting in a Room* (Sedím v místnosti) poprvé 1969

*Umělec: Alvin Lucier* (narozen 1931 ve Spojených státech amerických)

*Médium: Zvuk*

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

### Variace zvukové performance v hodině výtvarné výchovy

**Pomůcky:** Studenti budou používat vlastní nahrávací zařízení, např. mobilní telefon, diktafon nebo jiné záznamové médium – vhodný je i počítač s vestavěným nebo externím mikrofonom a příslušným SW vybavením. Není nutné mít profesionální vybavení, jde o to, využít, co je k dispozici, tak jak to doporučuje Alvin Lucier.

Dále je vhodné mít přístup k počítači s možností finální editace zvukové stopy, např. v programu AudaCity, který je zdarma (viz Zdroje). Není to však bezpodmínečně nutné, tento krok lze zcela vynechat nebo jej ponechat žákům jako domácí zadání.

**Poslechová část:** Pedagog si v rámci přípravy poslechne kompletní zvukový záznam performance *I am Sitting in a Room*.

Na začátku výukového bloku seznámí vyučující třídu s osobností umělce a vysvětlí, co je to zvuková performance a jaký je její kontext v současném umění. Pokud již dříve pracoval s prvním dílem cyklu Performativní strategie, který byl publikován ve Výtvarné výchově 2/2016 str. 26–27, může volně navázat. Rozdá žákům text poslouchaného zvukového záznamu v anglickém jazyce (případně s českým překladem, pokud se domnívá, že jej studenti potřebují). Prostřednictvím dostupných prostředků přehraje dobovou zvukovou nahrávku *I am Sitting in a Room* (viz Zdroje).

Je důležité, aby třída měla možnost poslechu originálního audiozáznamu, který bude sloužit jako model ve výuce. Celý zvukový záznam je pro prezentaci v hodině výtvarné výchovy příliš dlouhý (45 min.); je možné přehrát první část nahrávky a dále vybrat ukázky různých fází cca každých pět minut a sledovat tak proměnu záznamu. Na závěr pak přehrát poslední verzi nahrávky a nabídnout studentům možnost poslechnout si celou nahrávku doma.

Po poslechu ukázek klade vyučující studentům otázky, aby zjistil, jak pochopili, co právě slyšeli. Nechá rozprout diskusi, zapojuje se co nejméně. Důležité jsou dojmy studentů, které nemusí odpovídat dojmům pedagoga. Slovo by měl dostat každý žák, pedagog pouze moderuje diskusi velmi jednoduchými dotazy – např.: *Co jsme to slyšeli? Kolik lidí jsme slyšeli? Kolik opakování jsme asi slyšeli? Co se dělo se zvukem? Proč se to dělo? Co způsobilo transformaci zvuku během přehrávání?* Pokud je to možné, lze do hodiny zapojit i vyučující fyziky, který vysvětlí proměnu zvuku z hlediska fyzikálních jevů apod.

## Praktická část

Studenti utvoří dvojice, případně menší skupinky, a vyberou si prostředí, kde budou pracovat. Každá skupina si zvolí vlastní pracovní prostor, který se neprolíná s prostorem ostatních skupin. Je dobré využít prostory s různými akustickými vlastnostmi. Třída, velká místnost s minimem nábytku, bude mít jiné akustické vlastnosti než školní toaleta, malý prostor s keramickým obkladem stěn. Tento krok je dobré promyslet v rámci příprav, aby byl vhodný prostor k dispozici po dobu trvání experimentu. Toto zadání nelze vypracovat venku!

Studenti si zvolí text, který budou nahrávat, např. vlastní text studentů, báseň, citaci z literatury, slovní hříčku apod. Délka i obsah jsou libovolné, je pouze nutné dodržet formát mluveného slova, nezpívat, nepoužívat

jiné zdroje zvuku, vyloučit rozhovor. Zvolí si počet opakování záznamu a ujasní si technický postup. Vyberou jednoho studenta, který přečte zvolený text na mikrofon. Po získání záznamu pracují studenti společně na jeho opakovaném přehrávání a znovunahrávání, dokud nedosáhnou zvoleného počtu kopií. Pracují tak, aby při znovunahrávání pokud možno nedocházelo k přidávání nových zvuků.

Po ukončení nahrávání si připraví záznam k prezentaci, mohou buď postupně přehrát jednotlivé fáze ze svých záznamových médií, nebo připravit jednu zvukovou stopu v počítači, pokud to časová dotace a technické zázemí školy dovolí.

## Prezentace

Každá dvojice představí svou nahrávku třídě. V úvodu vysvětlí, kde nahrávali a proč právě tam, kolik provedli opakování. Kriticky zhodnotí výsledek své práce, jeho kvalitu, zajímavost z hlediska zvukového posunu a také vlastní zkušenost s prací – pocity, individuální míru zajímavosti, osobní účast, přínosnosti pro jejich vlastní uvažování o současném umění apod.

Nakonec třída společně diskutuje a zhodnotí zvukový experiment jako tvůrčí metodu.

## Závěr

Vyučující zhodnotí výstupy žáků a zdůrazní, že výsledný záznam není tak důležitý, jako proces, kterým právě prošli.

## Cíl

Studenti získají přehled o různých způsobech užití zvuku ve výtvarném umění druhé poloviny 20. století. Prostřednictvím vlastního objevování a experimentů se seznámí se základními pojmy v oblasti zvuku, pochopí

význam a funkci zvuku v současném výtvarném umění a za pomoci jednoduchých výrazových prostředků vytvoří vlastní krátkou zvukovou práci. Kromě teoretických znalostí si osvojí i základní praktické dovednosti, jako je práce s digitálním diktafonem, přenos zvukové stopy do počítače a práce

v prostředí zvukového editoru Audacity. Na závěr každý student představí svůj způsob myšlení a výsledky své práce ostatním formou krátké demonstrace, performance nebo jiného způsobu prezentace, jejíž součástí bude také kritické zhodnocení vlastní práce a práce kolegů.

### **Doporučené zdroje pro pedagogy**

*Originální nahrávka Alvina Luciera:* <https://www.youtube.com/watch?v=fAxHLLK3Oyk>

*Psaný text nahrávky I Am Sitting in a Room:* <https://genius.com/>

Alvin-lucier-i-am-sitting-in-a-room-lyrics

*Stránky Alvina Luciera s kontaktním emailem:* <http://alucier.web.wesleyan.edu/>

*Audacity – program pro editaci zvuku:*

<https://www.audacityteam.org/>

---

### **Klíčové pojmy**

**Současné umění, performance, zvuk, umělecký artefakt, digitální média**

---

**Časová dotace:** min. 2 vyučovací hodiny, lze rozdělit do několika bloků, případně s přesahem do domácí práce, vše dle uvážení a možností pedagoga

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

VV-9-1-01

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

VV-9-1-04

Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření

VV-9-1-07

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

VV-9-1-08

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

---

***Ukutečnili jste v hodině výtvarné výchovy tuto performanci?***

***Těšíme se na vaše podněty, reakce a doporučení. Podělte se s námi o své zkušenosti.***

***Rádi se podíváme i na vaši obrazovou dokumentaci.***

# Proměny katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni 1948–2018

Věra Uhl Skřivanová, Rudolf Podlipský

---

**PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.**

je od roku 2017 vedoucí katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni. Zaměřuje se na komparativní pedagogiku umění, didaktiku výtvarné výchovy a přeshraniční spolupráci především s německy mluvícími zeměmi.

Kontakt: [uhl@kvk.zcu.cz](mailto:uhl@kvk.zcu.cz),  
[vera.uhlskrivanova@pedf.cuni.cz](mailto:vera.uhlskrivanova@pedf.cuni.cz)

**PaedDr. Rudolf Podlipský, Ph.D.**

působí jako odborný asistent na katedře výtvarné výchovy a kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Zaměřuje se na teorii a dějiny umění, didaktiku výtvarné výchovy, keramickou a sklářskou tvorbu.

Kontakt: [podlipsk@kvk.zcu.cz](mailto:podlipsk@kvk.zcu.cz)



Katedra výtvarné výchovy a kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni je pracovištěm, které se zabývá pregraduální přípravou budoucích učitelů výtvarné výchovy pro 2. stupeň základní školy, pro střední školy i základní umělecké školy, ale také výtvarnou přípravou učitelů pro 1. stupeň ZŠ a školy mateřské. Ročně tak prochází studiem na katedře kolem 600 studentů.

Pracoviště navazuje na tradici umělecko-pedagogické přípravy, kterou lze datovat již od roku 1948, tedy od založení Vyšší pedagogické školy v Plzni, později transformované na Pedagogický institut či Pedagogickou fakultu v Plzni. Tehdejší katedra výtvarné výchovy připravovala studenty především v oblasti umělecké tvorby, technik i řemesel. Výuka se zakládala na kresbě, malbě, dekorativním kreslení, písnu, modelování a byla podložena studiem dějin umění a kultury. Pro potřeby škol na Karlovarsku a Sokolovsku byl v roce 1960 zřízen Pedagogický institut v Karlových Varech, který měl rovněž katedru výtvarné výchovy, na níž působili například malíři Otmar Homolka, Karel Retter, Bohumil Sedláček. V polovině 60. let karlovarský institut ukončil svoji činnost, studium budoucích učitelů zcela přešlo do Plzně a s ním i výše uvedení učitelé (Potužáková 2017).

V pedagogickém kolektivu katedry působili v průběhu období do roku 2002 výtvarní umělci, zejména malíři Jaroslav Krátký, Jan Wenig, výše zmiňovaní karlovarští malíři, dále Václav Vodák, Josef Šteffel, Milan Hes, Naděžda Škardová a Vladivoj Kotyza. Historii výtvarného umění a výtvarné kultury přednášeli a garantovali zejména Mirko Zdeněk, Jana Potužáková (dlouholetá ředitelka Západočeské galerie v Plzni) a Jaroslav Zapletal.

Od 60. let se na pracovišti vedle malby a kresby intenzívně rozvíjela také keramická a sochařská tvorba spjatá především se jmény Miloš Franče a Jindřich Jíša, později Naděžda Potužáková a Stanislav Poláček. Na fakultě byl vybudován rozsáhlý areál dílen v suterénu budovy na Klatovské ulici. Keramická dílna byla vybavena mimo jiné

i sádrařskými (kopacími) a hrnčířskými (kopacími i elektrickými) kruhy. Vznikala zde stavěná, točená a litá keramika. Specialitou Miloše Frančeho pak byla keramická malba, založená na experimentování s barvívky a barevnými glazurami a svým pojetím propojená s grafikou. Miloš Franče byl totiž výtvarným založením i grafik. Podílel se spolu s Jiřím Novákem, vedoucím grafické dílny, na vytvoření výborných podmínek pro realizaci i náročnějších grafických technik jako jsou lept a litografie. Tomu odpovídalo vybavení dílny včetně adekvátních grafických lisů. Navíc v 80. letech vznikla na katedře sítotisková dílna, kterou nejprve vedla fotografka Eva Frančevá a později Anna Heidlerová. Sochařská tvorba v péči Jindřicha Jíši a později Jaroslava Bockera vycházela ze své realistické tradice. Za oživující počín v této oblasti lze považovat kamennou mozaiku – diplomovou práci studenta Maliny, která dodnes zdobí chodbu katedry. Její realizace souvisí s uskutečňovanými exkurzemi do výtvarných dílen v republice, specializovaných na mozaiku, litografii, vitráž, keramiku, aradekor apod. Katedra tedy ve svém důsledku nabízel studujícím široké možnosti pro realizaci plnohodnotných umělecky zaměřených diplomových prací nejenom v malbě, kresbě ale i v keramice, sochařské tvorbě, grafice a textilní tvorbě (Slavěna Jandová). Výtvarnou odbornost studujících posilovaly také exkurze do galerií a muzeí nejenom v naší republice, ale i v Evropě. V rovině teoretických diplomových prací se studujícím nabízel možnost zaměřit se zejména na moderní umění (Mirko Zdeněk), didaktiku výtvarné výchovy (Přemysl Doležal, Věra Němcová), umění 19. století (Jana Potužáková) a regionální lidovou a architektonickou tvorbu (Jaroslav Zapletal). Vazbu katedry na oborovou didaktiku potvrzovala aktivní účast didaktiků na konferencích českého komitétu organizace INSEA. Samotná katedra organizovala konference INSEA v letech 1994, 2004 a 2012.

Od počátku 90. let byla katedra vybavována také počítači, takže na přelomu tisíciletí

byly vytvořeny dobré podmínky pro jejich plné využití. Vzhledem k rozšíření studijní nabídky o neučitelské obory byl v roce 1990 změněn název na katedra výtvarné kultury PdF ZČU v Plzni. V polovině devadesátých let nastoupil na katedru ilustrátor a malíř Josef Mištera. Spolu s tehdejšími vedoucími katedry Milanem Hesem zorganizoval na počátku roku 2002 založení Ústavu umění designu při Pedagogické fakultě ZČU v Plzni. Po nečekaném úmrtí Milana Hese vedl Josef Mištera i katedru. Ústav byl v březnu roku 2004 potvrzen akademickým senátem jako samostatná část univerzity a přestěhoval se do univerzitního areálu na Borech. V roce 2013 se pak transformoval ve fakultu.

V období 2003–2016 stála v čele katedry Vladimíra Zikmundová. V této době se katedra profilovala především v oblasti užití nových technologií ve výtvarné edukaci (Vladimíra Zikmundová, Jan Mašek) a uplatňování artefietických (Jan Slavík, Jindřich Lukavský) a arteterapeutických přístupů v rámci didaktiky výtvarné výchovy (Martina Komzáková). Studenti zvládli pracovat s rámcovými vzdělávacími programy (Jaroslav Vančát) a reflektovat vlastní pedagogické působení s využitím badatelských přístupů.

Umělecké zázemí se však po personální a materiální stránce zhoršilo natolik, že se některé disciplíny přestaly zcela vyučovat. Na katedře zůstal z umělců jedině malíř a keramik Stanislav Poláček. Na katedře nepracoval žádný historik umění.

Od roku 2017 vede katedru Věra Uhl Skřivanová. Katedra prochází procesem obnovy i nového rozvoje. Současná výtvarná pedagogika (pedagogika umění) totiž čerpá ze tří základních oblastí:

- umělecké a výtvarné tvorby;
- věd o umění (především pak dějin umění, ale i estetiky, sociologie a filozofie umění, psychologie umění či sémiotiky) a vizuálních studií;
- didaktiky výtvarné výchovy a oborového pedagogického výzkumu, včetně mediálního vzdělávání.

V r. 2018 byla katedra přejmenována na katedru výtvarné výchovy a kultury. Přijala tak zpětně do svého názvu odkaz na dobrou tradici české výtvarné výchovy a zároveň se jasně vymezuje směrem k výtvarnému vzdělávání v kontextu vizuální kultury.

V současné době pracují na katedře čtyři významní čeští umělci: Kurt Gebauer, Barbara Benish, Stanislav Poláček a Michal Sedlák. Opět se tak rozvíjí na katedře prostorová tvorba: od modelování po sochařství, ale také například environmentální tvorba, land art nebo umění ve veřejném prostoru. Byl zakoupen nový grafický lis, a tak se opět věnujeme i tisku z hloubky. V suterénu budovy jsme zpětně získali prostory bývalé keramické dílny a na základě grantů vybudovali novou keramickou dílnu, a dokonce dílnu sklářskou. V budoucnu se pokoušíme navrátit rovněž k textilní tvorbě, protože textil je poměrně snadno dostupným materiálem, se kterým učitelé, a to především MŠ a 1. stupně běžně s dětmi pracují.

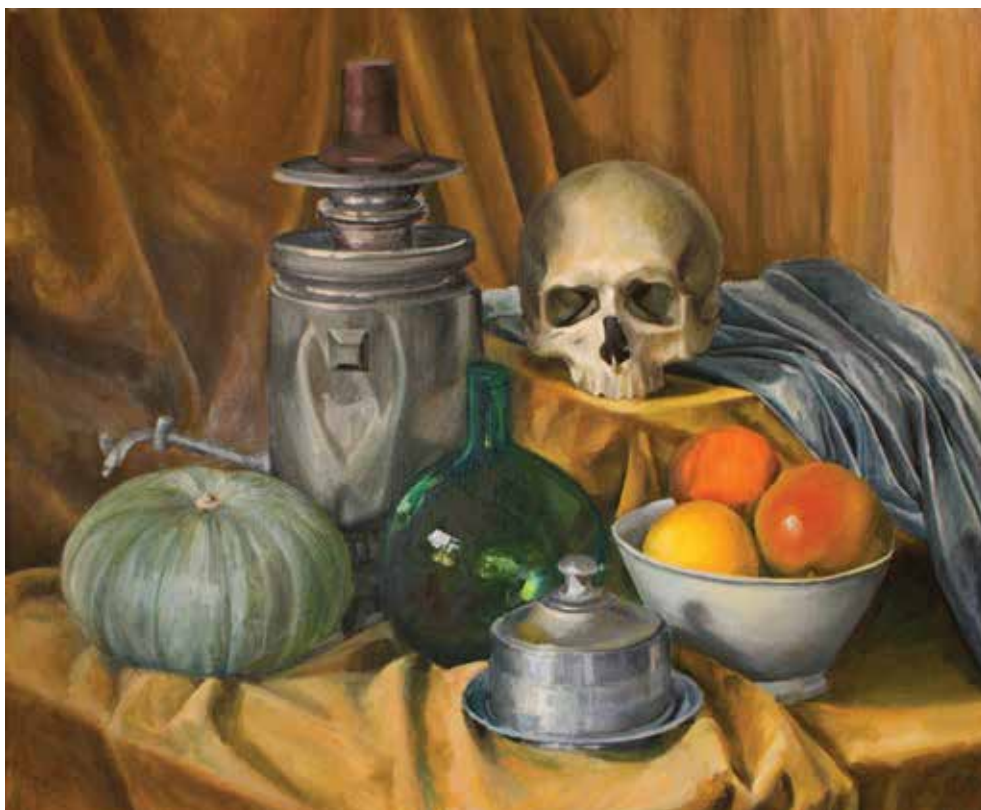
Katedra tak nabízí budoucím učitelům osvojení jednak klasických technik, např. kresby či malby, ale také nových technologií pro výuku výtvarné výchovy, ať již je to digitální fotografie, video, film či počítačová tvorba. Studenti jsou vedeni k formulaci vlastní myšlenky – konceptu a jeho ukotvení v kontextu umění, kultury, ale také společenských věd. Na základě východisek pedagogického konstruktivismu se aktivně podílí na výuce a v rámci autorské tvorby prezentují vlastní názor a zodpovědný postoj k okolnímu světu.

Na katedře působí didaktici výtvarné výchovy Jan Slavík, Věra Uhl Skřivanová a Monika Plíhalová, didaktik a teoretik umění Rudolf Podlipský, kunsthistoričky Lenka Stolárová, didaktik mediálního vzdělávání Jan Mašek, arteterapeutka a psycholožka Martina Komzáková.

Očekávaným cílem spolupráce umělců, didaktiků výtvarné výchovy a kunsthistoriků je vybavit budoucí učitele takovými profesními umělecko-pedagogickými kompetencemi, které podpoří rozvoj tvořivosti, smyslové citlivosti i vizuální gramotnosti jejich žáků.

Současná katedra výtvarné výchovy a kultury se snaží být otevřeným kulturním centrem. Úzce spolupracujeme se Západočeskou galerií v Plzni a Galerií Evropského domu v Plzni, Unii výtvarných umělců Plzeň, Galerií Vestředu. Zapojili jsme se do projektu Pěstuj prostor Plzně. Podílíme se na oborovém diskursu ČR, spolupracujeme s ostatními výtvarnými katedrami ČR a zahraničními pracovišti: AVU v Mnichově, Univerzitou Flensburg, Osnabrück, Krakov.

Kromě činnosti výukové organizujeme odborné přednášky, workshopy, kurzy celoživotního vzdělávání, podílíme se na dětské univerzitě a řadě mezioborových a meziuniverzitních projektů či konferencí. V červnu 2019 pořádáme na Katedře výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni konferenci České sekce INSEA, která si klade za cíl ozřejmit pozici české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu.



1	
2	3



4	5
6	

- 1 — *Zátiší s lebkou*, 20 let, ZUŠ Praha 3, Štítného 5, učil Vladimír Vošahlík
- 2 — *KUCHYŇ / tady je nám dobře*, 11 žáků, 13 let, ZUŠ Kuřim, učila Martina Magni
- 3 — *Vzpomínání na babičku*, 12 žáků, 17 let, ZUŠ, Jablonec nad Nisou, Podhorská 47, učila Ingrid Kostřicová
- 4 — *Vzpomínání na babičku*, 12 žáků, 17 let, ZUŠ, Jablonec nad Nisou, Podhorská 47, učila Ingrid Kostřicová
- 5 — *Mexiko*, 21 žáků, 12 let, ZUŠ Evy Randové, Ústí nad Labem, W. Churchilla 4, učila Dana Urbanová
- 6 — *Mexiko*, 21 žáků, 12 let, ZUŠ Evy Randové, Ústí nad Labem, W. Churchilla 4, učila Dana Urbanová



7	8
9	10

- 7 — Týden duchů – slaměné objekty ducha Afriky, 3 autorky, 15 let, ZUŠ R. A. Dvorského, Dvůr Králové nad Labem, náměstí T. G. Masaryka 83, učili Ivana Černá a Jiří Holan
- 8 — Cesty k minimalismu, 4 žáci 16 let, ZUŠ B. M. Černohorského, Nymburk, Palackého třída 574, učil Jiří Černý
- 9 — Cesty k minimalismu, 4 žáci 16 let, ZUŠ B. M. Černohorského, Nymburk, Palackého třída 574, učil Jiří Černý
- 10 — Moje město Nymburk ‚MŮJ DŮM‘, 11 žáků, 13 let, ZUŠ B. M. Černohorského, Nymburk, Palackého třída 574, učila Jitka Janků



11	
12	13

- 11 — *Lilium – čistum*, 14 let, ZUŠ Olešská, Praha 10, učila Eva Hašková  
 12 — *Není BÍLÁ jako bílá...*, 4 autoři, 11 let, ZUŠ, Most, Moskevská 13, učila Eva Svobodová  
 13 — *Jablko*, 16 let, ZUŠ Louny, Poděbradova 610, učila Lenka Pihrtová



1 — Alvin Lucier zkouší na festivalu v Den Haagu, 2010. Foto: Pablo Sanz Almoguera.  
Zdroj: commons.wikimedia.org





1	2
3	4
5	

- 1 — *UMOPED – SRDCESVĚT*, umělecko-pedagogická výstava katedry v Galerii Evropského domu v Plzni, 5.–30. 6. 2018, foto: Kurt Gebauer
- 2 — *UMOPED – SRDCESVĚT*, umělecko-pedagogická výstava katedry v Galerii Evropského domu v Plzni, 5.–30. 6. 2018
- 3 — *Obhajoby bakalářských prací na katedře výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni*, dne 13. 6. 2018, foto: Jan Mašek
- 4 — *Obhajoby bakalářských prací na katedře výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni*, dne 13. 6. 2018, foto: Jan Mašek
- 5 — *Obhajoby bakalářských prací na katedře výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni*, dne 13. 6. 2018, foto: Jan Mašek

# 4) UŽ ZA CHVILKU!!!

Za chvílku půjdem do vnitř.  
Protože ještě není otevřeno. Sedíme  
na židličkách a píšem na stoleč-  
kách. Je docela zima, ale aspoň  
neptší nebo nesněží! Je tu socha  
Swingi. Židle a stolk jsou přivázané řetězem  
kluci tady s řetězem mlátí! Jezdí tu auta  
a vyjíme na řeku Vltavu. Už se těším na  
psaní dalších věcí! Už bych chtěla jít do  
vnitř.

trváta cca: 10 min.

Hned jak jsme přijeli  
tak jsme viděli Rudol-  
fínům. Ve vnitř to  
bylo Obrovské

A tam jsme vystoup-  
ili. A v hospodě jsme si  
něco koupili. Když přijel  
vlak tak jsme nastoupili  
na neznámá jízdenku  
takže jsme ji musela  
ve vlaku koupit ale  
pan průvočí s toho nebyl  
uplně nadšený! A pak jsme  
dojeli do Vraného!!!  
BYL TO SUPR  
VÝLET!!!!

Je tu první exponát, lustr který je na zemi a rozbitý. Jde z toho trochu strach.

Deme dál v této místnosti jsou obrazy. V dalším sále je překvapení... Nervózní stromy. Stromy se pohybují sem a tam místo korun mají globusy.

Je to husté ale i trochu strašidelné. Pak tady... jsou ještě další.



	1	
	2	
3	4	5

- 1 — *Žralok*, Stefanie N.
- 2 — *Poslední večere*, Tereza P.
- 3 — *Vodopad*, studentka
- 4 — *Nevěsta*, Nela Š.
- 5 — *DJ apoštol Pavel*, Matěj Š
- 6 — *Socha Svobody*, Magdaléna H.
- 7 — *Parafráze*, Michaela N.
- 8 — *Parafráze obrazu Loutnísta*, Aneta P.
- 9 — *Hamlet*, Pavla V.
- 10 — *Moje mamina jako Tamara Lempická*, studentka



	7
6	8
9	10

