

# výtvarná výchova

časopis pro výtvarnou  
a obecně estetickou  
výchovu školní a mimoškolní

3-4/2017

RS 5096

ISSN 1210-3691

CENA 130 Kč

Milé kolegyně a kolegové, čtenářky a čtenáři,

vítáme vás u druhého dvojčísla Výtvarné výchovy 2017. Máme radost z toho, že jsme se posunuli o dalších několik kroků k vyváženému fungování redakční práce. Podařilo se nám najít rovnováhu mezi představami a možnostmi v oblasti technického a finančního řešení a doufáme, že další zkušenosti ji už budou jenom jemně ladit. Spolupráce s grafickým studiem Sudotype, které nám pomáhalo uvést do života novou grafickou podobu časopisu, se týkala pouze prvního, pilotního čísla. Teď už máme svoji grafičku Mirku Špačkovou. Děkujeme tímto Lucii Pacalové a především Jiřímu Tomanovi za ochotnou a flexibilní spolupráci i za cenné rady, kterými nás vybavili do další práce.

Opožděný, ale přesto aktuální dík patří také Františku Štormovi, Tomáši Brousilovi a hlavně Radaně Lencové za velkorosý dar, totiž písmo Comenia, jímž je náš časopis vysázen a na jehož použití je postavena jeho nová grafická podoba. Písmo Comenia získala Pedagogická fakulta UK v roce 2008 odměnou za realizaci výstavy, která proběhla v prostorách katedry výtvarné výchovy pod záštitou tehdejšího vedoucího katedry Ivana Špirka.

Druhé dvojčíslu ročníku 57, které právě otevíráte, zahajujeme trochu neobvyklým textem. Úvahy o smyslu a charakteru vzdělávání patří k profesi pedagoga, zvláště pokud se sám věnuje přípravě dalších generací učitelů. Každodenně hledáme ten správný poměr mezi ideální představou o formách a obsazích univerzitního vzdělávání a jeho reálnou podobou, ovlivňovanou neustálými společenskými změnami a z nich vyplývajícími změnami nároků a požadavků. Přednáška Aleše Prázdného s názvem Jaspersova idea univerzity, která se uskutečnila na pražské katedře výtvarné výchovy, zaujala pedagogy i studenty natolik, že jsme požádali autora, aby nám pro naše čtenáře poskytl její písemnou podobu. Věříme, že i pro vás se jeho dnešní pohled na myšlenky Karla Jasperse o úloze a ideální podobě univerzity stane zajímavým podnětem či zdrojem argumentů pro debaty a diskuse o smyslu a podstatě našeho vlastního pedagogického úsilí.

Viktor Čech přináší další ze série textů věnovaných současnému umění. Tentokrát se zabývá propojením umělecké tvorby s možnostmi, které nabízí elektronická simulace reality. Propojování reálných a simulovaných zážitků je pro řadu našich žáků běžná zkušenost, dosud však spojená většinou s produkty z oblasti her a zábavy. Sledování aktuálních proměn uměleckého vyjadřování a hledání cest k jejich přiblížení žákům může pro výtvarného pedagoga znamenat i prolomení osobních hranic a nalezení nových podnětů i pro vlastní pohled na oblast vizuální kultury.

Helena Kafková a Ondřej Suchan otevírají další téma, které se může stát východiskem odborných polemik. Na již takřka zapomenuté chápání řemesla jako komplexní dovednosti rozvíjející manuální i intelektové dispozice vzpomínáme mnozí nejen v situacích, které mimoděk odhalují narůstající nešikovnost našich žáků a nedostatek jejich vztahu k materiálům a jejich možnostem, ale i při debatách o pozici a cílech našeho oboru i celého základního vzdělávání. Máme možnost vidět jak mezery v teoretickém uchopení této oblasti kurikulárními dokumenty, tak i nedůslednost v praktických přístupech, které často vedou ke zploštění a obsahové redukci původně bohatých významů řemesla a jeho uplatnění ve společnosti. Autoři se zabývají významem pojmu řemesla, sledují, jak je chápáno v kontextu školního vzdělávání, a směřují i k jeho jasnému definování v rámci praxe výtvarné výchovy. Reakci na tuto studii připravuje pro příští číslo Výtvarné výchovy Kateřina Dytrtová.

Také Zuzana Pechová a Kristýna Stará se zabývají jednou z mezer, které lze nalézt v RVP ZV. O ar-

chitektuře ani urbanistice se tento dokument opravdu nezmiňuje a nezabývá se ani otázkou, jak téma architektury zařadit do hodin výtvarné výchovy. Autorky textu vycházejí ze svých zkušeností se vzdělávacími programy a jejich realizací na různých typech škol a nabízejí možnosti, jak architekturu a další s ní související oblasti účinně do praktické výuky uvést.

Jaroslav Vančát odpovídá na polemický text Kateřiny Dytrtové z minulého čísla. Upřesňuje svoji argumentační pozici a uvádí čtenáře hlouběji do teoretického zázemí, především v oblasti sémiotiky a strukturalismu. Na těchto základech pak, v záběru širším než původní oblast diskuse, definuje své pojetí autorské vizuální tvorby i výtvarné výchovy.

Kristýna Říhová vede rozhovor s Jaroslavem Bláhou na téma Umělecké dílo a dětský divák. Přímý kontakt s výtvarným uměním v dětském věku dílem je nezbytným základem výchovy k vizuální gramotnosti v té podobě, jak ji vidí současná výtvarná výchova. Jaroslav Bláha mimo jiné připomíná pravdu obecně známou, ale v praxi často opomíjenou a odsouvanou pro jiné, aktuálnější vnímané poznatky: totiž že tento kontakt není věkově omezen a že svébytné, osobité reakce na výtvarná díla jsou schopny již děti předškolního věku.

Zkušenosti z projektu, který je podmíněn aktivní spoluprací výtvarného umělce v roli pedagoga se studenty, přibližuje Pavla Gajdošíková. Spolupráce je založena na intenzivním dialogu a průběžné reflexi a zahrnuje tvůrčí, pedagogickou i diváckou roli. Tím připravuje studenty – budoucí výtvarné pedagogy – na účinné uplatňování nalezených a vyzkoušených přístupů a pozic při budování vlastního kvalifikovaného názoru na tvůrčí proces a jeho průběh i výsledky.

V závěru tohoto čísla Výtvarné výchovy se setkáte i s oborovou inzercí. ARTAMA, jejíž pozvánky a oznámení otiskujeme, je Odborný útvar pro neprofesionální umělecké aktivity dospělých a estetické aktivity dětí a mládeže Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu. Sídlí sice na pražských Vinohradech, ale svými aktivitami zasahuje po celé České republice a také je v této šíři nabízí.

Přejeme vám příjemné a podnětné čtení a těšíme se na vaše reakce a příspěvky

*Vaše redakce*



## **Výtvarná výchova**

Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

Číslo: 3-4/2017  
Ročník: 57/2017

ISSN 1210-3691  
RS 5096

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

## **Řídí redakční rada**

### **Předsedkyně**

doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

### **Výkonná redakce**

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

### **Další členové redakční rady**

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

### **Vedoucí vydavatelství**

Mgr. Ivana Čechová

### **Webmasteři**

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

### **Webové stránky časopisu**

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

## **Koncept grafické úpravy**

Sudetype / MgA. Jiří Toman, Ph.D.

### **Sazba písmy Comenia Sans a Comenia Serif 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**

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

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

### **Adresa redakce**

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

### **Tisk**

Tiskárna Nakladatelství Karolinum

3-4/2017

## Obsah

### STUDIE

Aleš Prázný:  
*Duch, věda a vzdělání v Jaspersových úvahách o univerzitě* 6

Viktor Čech:  
*Virtuální realita a současné umění – mezi imerzí a jejím  
zpochybněním* 22

Helena Kafková, Ondřej Suchan:  
*Řemeslo, marginalizovaný potenciál všeobecného vzdělávání* 30

Zuzana Pechová, Kristýna Stará:  
*Architektura jako interdisciplinární platforma* 46

### DISKUSE

Jaroslav Vančát:  
*O strukturálním přístupu k umění a k výtvarné výchově* 58

### ROZHOVOR

Kristýna Říhová, Jaroslav Bláha:  
*Umělecké dílo a dětský divák* 72

### ZPRÁVA

Pavla Gajdošíková::  
*Hledání jazyka interpretace vnímání a prožívání žitého prostoru* 80

---

Vážené autorky a vážení autoři textů a ostatní přispěvatelé,  
počínaje číslem 1, 2/2018 vyhlašuje redakce časopisu Výtvarná výchova tyto  
**závazné termíny** pro odevzdání rukopisů:

Studie a další texty, které podléhají recenznímu řízení, je třeba zaslat nejpozději  
**15. března** pro první dvojčíslo, **15. září** pro druhé dvojčíslo.

Zprávy a další texty, které jdou přímo k redakčnímu zpracování, je třeba zaslat  
nejpozději **31. března (30. září)**.

Uzávěrka hotových textů, schválených po úpravách autory i redakcí, a dalších příspěvků  
(inzerce, oznámení apod.) bude **30. dubna** a **31. října 2018**. S vydáním jednotlivých čísel počítáme  
v průběhu června a prosince, počítejte tedy s tímto intervalem i při zadávání inzerce a oznámení.

Děkujeme vám za pochopení a těšíme se na spolupráci

Vaše redakce

# Duch, věda a vzdělání v Jaspersových úvahách o univerzitě

## Aleš Prázný

Tento text vychází z přednášky Jaspersovo poslání univerzity, kterou Aleš Prázný proslovl 27. února 2017 pro posluchače pregraduálního a doktorandského studia a pedagogy katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

---

**Doc. PhDr. Aleš Prázný, Ph.D.** vyučuje na katedře filosofie Fakulty filosofické Univerzity Pardubice. Zabývá se filosofií výchovy a politickou filosofií.  
Kontakt: ales.prazny@upce.cz

## **Anotace**

Článek představuje Jaspersovo pojetí univerzity v souvislosti se třemi základními pojmy jejího určení: duch, vzdělání a věda. V jádru Jaspersovy koncepce stojí humboldtovská idea univerzity, která je založena na spjatosti vědy a výuky, z níž vychází vzdělání. Univerzitu chápe Jaspers jako specifické místo, které má být zasvěceno hledání pravdy. Jakkoli mnozí kritici této Jaspersově představě vytýkají, že jde o neaktuální a neproblematizovaný relikv idealismu 19. století, Jaspers především po druhé světové válce poukazuje na neodlučitelnost vědy a humanity a na specifický význam univerzity pro zachování a obnovu demokratické společnosti.

## **Abstract**

The text presents Jaspers's conception of University in the context of its elementary defining ideas: spirit, education and science. The Humboldt's idea of University, based in the unity of science and teaching, which establishes education, lies in the centre of Jaspers's conception. Jaspers understands University as a specific space which is supposed to be dedicated to searching the truth. Even though there are many critics who comment on it, claiming it an out-of-date and non-problematized relict of idealism of the 19th century, Jaspers, especially after the World War II, points out the inseparability of science and humanity and the importance of University for maintenance and re-creation of a democratic society.

„Každé desetiletí vzhlíželo k tomu předcházejícímu s vědomím vlastního úpadku. Jak asi bylo těm, kteří ještě poslouchali Hegela, Schellinga, jak jinak se museli cítit ti, kteří znali Liebiga a Helmholtze! Byli ještě zdatní, ale už byl patrný rozdíl. Kdo, podobně jako já, přišel na univerzitu kolem roku 1900, slyšel hlasitěji než dříve mluvit o úpadku. Ale to existoval ještě Mommsen, Dilthey. Tato devadesátá léta se zpětně jevila jako dosud ještě zlatý věk univerzity. My sami jsme viděli ještě Maxe Webera. Ale co bude z těch, kteří vidí už jen nás!“<sup>1</sup>

Jaspersovy úvahy o univerzitě vycházejí z tradice německého pojetí univerzity, které se rozvíjelo na začátku 19. století. Mezi průkopníky této novohumanistické ideje univerzity náleží především Fichte, Humboldt či Schleiermacher. Její podstatnou charakteristikou je, že je založena na ideji vzdělání, které se uskutečňuje jako spjatost výuky s bádáním; bádáním či vědou se v tomto smyslu rozumí metodické hledání pravdy, které přetváří charakter člověka. Do dějin vešla tato koncepce jako humboldtovská univerzita, podle níž byla roku 1810 založena univerzita v Berlíně<sup>2</sup>. Tato univerzita se v mnohém již brzy stala paradigmatickou nejen pro Německo, ale i pro mnohé státy Evropy a světa. Není proto divu, že Humboldtovo jméno občas stále zaznívá jako referenční pojem, pokud jde o úvahy o vysokých školách. Navzdory tomu, že této humboldtovské koncepci univerzity se dnešní univerzita odcizila a ve vysokém školství převládla od padesátých let masifikace a instrumentalizace vzdělání, lze považovat tuto koncepci univerzity za podstatný ukazatel, který je vhodné brát v potaz při všech vážných úvahách o univerzitním vzdělání. Jeho relevance spočívá v tom, že interpretuje univerzitu v kontinuitě západního intelektuálního života, bez něhož nelze porozumět základním pojmům evropské kultury.

Karl Jaspers náleží mezi přední protagonisty humboldtovské ideje univerzity ve 20. století a toto téma jej provázelo více než 45 let jeho akademického života. Zabýval se jím již v roce 1919, v roce 1923 vychází jeho první kniha o univerzitě a nadále jej toto téma provázelo i v období nacismu, kdy v reakci na nacistickou reformu vysokých škol napsal text, který po jeho smrti vyšel pod názvem *Teze k obnově univerzity*. (Jaspers, 1933/1993) Po válce, když se Jaspers po zákazu přednášet mohl vrátit na univerzitu, pracoval intenzivně na obnovení svobodné heidelberské univerzity a roku 1946 vydává svou druhou *Ideu univerzity*. V roce 1961 vydal s Kurtem Rossmannem svou třetí a poslední knihu o univerzitě, v níž doplňuje a rozpracovává svá předchozí stanoviska. Všechna Jaspersova pojednání o ideji univerzity jsou svou povahou energickou obranou humboldtovské univerzity a její podstaty

1 Tuto poznámku pronesl Jaspers už v jednom svém projevu v roce 1929 a později ji zopakoval v přednášce O živoucím duchu univerzity. Viz Jaspers, K., Vom lebendigen Geist der Universität [1946], in: Immel, O. (ed.) *Karl Jaspers – Schriften zur Universitätsidee*. Schwabe Verlag, Basel 2016, s. 93.

2 Humboldtova univerzita představovala ve své době mimořádnou instituci, která zdůrazňovala jednotu bádání a výuky. Byla původně založena jako Univerzita Berlín na přelomu let 1809 a 1810 v pruském království jako náhrada za Tilsitským mírem ztracenou elitní vysokou školu v Halle. Berlínská univerzita měla Prusku po porážce Napoleonem I. roku 1806 vynahradit skrze duchovní síly to, co se fyzicky ztratilo (srov. Kraus, H. C., *Theodor Anton Heinrich Schmalz [1760–1831]. Jurisprudenz, Universitätspolitik und Publizistik im Spannungsfeld von Revolution und Restauration*, Frankfurt a. M. 1999, s. 100.) Viz též Chotaš, J., *Idea moderní univerzity: Napoleon a Humboldt*, in: Týž a kol. *Moderní univerzita. Ideál a realita*. Praha: Filosofia, 2015, s. 69–95.



v proměněné době<sup>3</sup>. Své reflexe o univerzitě podniká Jaspers především s ohledem na studenty, aby získali oporu v tom, co mohou a mají od univerzity očekávat. V roce 1923 píše, že ačkoli studenti přicházejí na univerzitu, aby se učili vědám a připravovali se na povolání, jsou často bezradní, pokud jde o úkol a situaci univerzity. Dnes stojí univerzita před úkolem hledat rovnováhu mezi přípravou pro povolání a úkolem vzdělávat, tj. mezi praktickým užitekem a vzdělávací úlohou univerzity.

Právě s ohledem na celkový stav a vývoj soudobých univerzit se může leckomu zdát Jaspersova idea univerzity jako neuskutečnitelný záměr. Jeho idea se dnes jeví buď jako překonané stanovisko vycházející z Jaspersem neproblematizované sociologie německého idealismu (Habermas, 2015), nebo jeho ideu univerzity mnozí pojmají jako defenzivní kritiku modernizace univerzity. I tak ale někteří hovoří o tom, že je třeba Jaspersovu ideu univerzity brát nadále vážně a univerzitu podle něj reformovat přiměřeně době. (Schelsky, 1963) Právě k tomu svádí rovněž patos normativity, který provází čtenáře všech Jaspersových pojednání o univerzitě. Normativnost Jaspersovy ideje právě jako ideje je nadto zdůrazněna jak jeho zkušeností z období nacismu, kdy byla nejen univerzita zbavena svobody a demokratického ducha, tak jeho ukotvením v německé idealistické filosofii. V době nesvobody a poválečné obnovy demokracie se téma univerzity promýšlí s jinou naléhavostí a odhodlaností. Podobně se promýšlí zásadně jinak mimo rámec velkých metafyzických systémů. Už jen tím je nám

Jaspers vzdálen. Obnovit univerzitu přednacistické éry se Jaspersovi po válce z mnoha důvodů nepodařilo a jeho práce nebyly při reformě univerzit vzaty dostatečně vážně.

O nárocích na vzdělání platí více než jinde Ježíšova slova: „*Neboť každému, kdo má, bude dáno a přidáno; kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má.*“ (Mt 25:29) Je třeba požadovat mnoho, abychom dostali málo. I když to Jaspers nezdůrazňuje, je-li řeč o univerzitách, je třeba brát v potaz to, že univerzity vznikly ve středověké Evropě jako institucionální svědkové víry v Krista, jimž bylo vzdělání především restaurací obrazu božího v člověku. Odtud vycházelo i jejich postavení ve společnosti, jež se mělo nést v duchu výroku: „*Vy jste sůl země, jestliže však sůl pozbude chuti, čím bude osolena?*“ (Mt 5:13) Toto poselství nelze univerzitám dodnes odepřít jako cosi pouze anachronického, a proto překonaného. I když se dnes pojmem vzdělání hemží různé metodické pokyny a kurikula ve vzdělávací oblasti, opravdový vzdělanec (tj. ve svém původním významu) se stává vzhledem k současnému vědeckému a vzdělávacímu provozu čímsi provokativním. (Liessmann, 2017) Navzdory tomu (a možná i právě proto) je stále humboldtovská univerzita předmětem mnoha kritických diskusí. Ukazuje totiž dnešní době přinejmenším to, nad nedostatkem čehož mnozí pociťují nostalgii: semknutost života v jednoznačnosti ideje.

Současná univerzita se stala konglomerátem disparátních oborů a užitečných informací, který se nejen vzhledem k Jaspersově ideji univerzity vyznačuje několikerým odcizením: mezi studenty a učiteli, mezi jednotlivými

3 Jaspers napsal tři různé knihy nesoucí stejný název *Idee der Universität*, jež vyšly v letech 1923, 1946 a 1961.

katedrami a fakultami až po odcizení mezi univerzitou a společností. Ačkoli se tímto odcizujícím procesem univerzita proměňuje, je třeba to podle Jasperse korigovat návratem k tomu, co rozpoznala humboldtovská koncepce univerzity.

Univerzita není pro Jasperse pouze jednou ze škol, ale je školou mimořádného významu pro rozvoj vědy a vzdělanosti. Po válce mu byla dokonce univerzita jedinou institucí, jež Německu zůstala, a považoval ji za „*politický faktor dneška*“. (Arendt, Jaspers, 1926–1969/1993, s. 50) Pouze pokud se na univerzity vrátí jejich původní duch, mohou být integrální součástí obnovy a upevňování svobody a demokracie.

Jaspers hovoří o univerzitě jako zástupce těch, kdo se odhodlali sloužit ideji univerzity a podřídili jí zcela svůj život. O univerzitě vypovídá z jejího podstatného určení a právě odtud promýšlí její funkce a úkoly ve skutečnosti. Chce tím čelit nekonečné argumentaci, která se často upíná k nahodilým principům. Univerzita je mu především duchovní formou existence těch, kdo touží hledat pravdu. Tak je v jeho spisech o univerzitě hned zpočátku zřejmé, že pojímá univerzitu jako privilegované a opatrované ústraní pro duchovní existenci člověka, a v tomto smyslu má být zdrojem duchovní obnovy společnosti.

Univerzita má formovat člověka nejen ke specifickému uplatnění v praktickém životě, ale především má vést ke vzájemnosti vědy a humanity<sup>4</sup>. To Jaspers zdůrazňuje zejména po zkušenosti s nacismem, kdy se projevila hrůzná tvář dehumanizované vědy ve službách teroru. Jakkoli se nám může zdát, že humanita je dnes vágní a nevybroušený pojem, pro Jasperse jde o zcela konkrétní úkol, před nějž je člověk postaven a s nímž nemůže být nikdy hotov: nabývání lidskosti se tu opírá o dlouhou tradici filosoficko-náboženského vývoje. Jde tu o bytostnou účast na této tradici, která konfrontuje člověka s ním samým, a v tomto smyslu je cestou za sebepoznáním<sup>5</sup>.

Univerzita je místem, kde se mohou scházet a komunikovat lidé (učitelé a studenti), kteří jsou povoláni k tomu, aby bezpodmínečně hledali pravdu

4 Gadamer, když rozvíjí Jaspersův podnět k zamyšlení nad ideou univerzity, připomíná, že univerzita jakožto „*malé akademické univerzum stále ještě zůstává jedním z mála výhledů na velké univerzum lidstva, které se musí učit společně budovat nové solidarity*.“ Gadamer, H.-G., *Idea univerzity – včera, dnes, zítra*. (přel. Aleš Prázný), in: Chotaš, J. a kol. *Moderní univerzita. Ideál a realita*. Filosofía, Praha 2015, s. 416.

5 Výrazným protagonistou pojmu humanita byl v německé filosofii J. G. Herder, který vpravil myšlenku humanitu do centra svých úvah o dějinách lidstva. V úvodu k Herderovu dílu *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784–1791) připomíná G. Schmidt problematiku stránku tohoto pojmu. Právě svou vlastní rozostřeností je tento pojem zdrojem rozpaků, a to navzdory své vysoce pozitivní hodnotě. Myslí se tím obecně cosi ušlechtilého, dobrého, klasického či důstojného. Obvykle se s ním spojuje lidskost a láska k člověku. Proti tomu však vystoupil již římský spisovatel Gellius, který se ohrazoval právě proti rovnosti pojmů *humanitas* a *φιλανθρωπία*, a ustanovil jí přiměřený význam jako *παιδεία*. Humanita neoznačuje žádný zachytitelný empirický charakter člověka, ani neoznačuje žádné empirické určení. Nejde o ideál, a přesto zní slovo pateticky. „*Humanita je nicneříkající ujištění, že člověk má být člověkem a ničím jiným*.“ Herder pojímá humanitu jako rodovou podstatu člověka a stanovuje ji jako účel lidského rodu. Chápe pojem humanitu theologicky a přejímá Lessingovu metaforu o výchově lidského rodu. Viz Schmidt, G., „*Einleitung*“, in: Herder, J. G., *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, Fourier Verlag, Wiesbaden 1985, s. 11. Pojem *humanitas* označuje od římské antiky velmi silné pojetí člověka, které bylo ovlivněno řeckou filosofií. Pojem původně vzešel z vyrovnávání se Říma s řeckou vzdělaností od 2. století př. Kr. a získal své jasné obrysy především díky Ciceronovi. Pojem vyjadřuje především kultivované a duchovní vedení života; vcelku pak odnímá od člověka hrubost a křečovitost.

kvůli ní samé. Slovo komunikace má v Jaspersově filosofii ústřední postavení<sup>6</sup> a je příznačné rovněž pro univerzitu samu. Univerzita je utvářena komunikací, jež je vedena hledáním pravdy: pravda dle Jasperse začíná u dvou a je to, co spojuje. Pro člověka právě jako člověka je hledání pravdy příznačné a vyžaduje odvahu; univerzita je tomuto hledání pravdy zasvěcena<sup>7</sup>.

Jaspers zastává stanovisko, že společnost a stát mají univerzitu podporovat a ochraňovat jako mimořádný útvar, který je na státu ve své podstatné činnosti nezávislý a z něhož společnosti vzchází prospěch. Prospěch nespočívá jen v tom, že poskytuje odbornou přípravu pro zaměstnání, ale především v tom, že vzdělává ve smyslu vědecké argumentace, že učí dialektice a respektu k argumentům a pravdě, na čemž má stát celá společnost.

Nezávislost a autonomie univerzity vychází tradičně z přesvědčení, které vyjádřil už Kant: „*Učence jako takové mohou posuzovat opět jen učenci.*“ (Kant, 2015, s. 301) Rovněž Humboldt ve stejném smyslu prohlásil, že stát si musí být vědom, že sám se stává pro univerzitu překážkou pokaždé, když zasahuje do jejích věcí. Univerzitě totiž stát nejlépe prospěje tehdy, když do jejích věcí nebude zasahovat, neboť jeho zásahy jsou spíše ke škodě než k užtku. (Humboldt, 2015, s. 341) Avšak tyto výroky lze jen problematicky vztáhnout na dnešní masový vysokoškolský provoz, kdy starostí univerzit není pouze čistá věda. Ačkoli stále platí, že pouze ti, kdo jsou na univerzitě činní, ji mohou spravovat nejlépe, je třeba přihlížet i k zájmu právně-demokratického státu, jenž se od dob Humboldtových zásadně proměnil. Aby univerzita byla univerzitou nejen co do svého institučního tvaru, ale také co do své ideje, nemůže existovat jinak, než tak, že stát a společnost nakonec důvěřují tomu, co univerzitu nese: totiž odpovědnosti těch, kdo na ní pracují. Vše tu záleží na výběru lidí, kteří svými nápady, pracovitostí a nadáním budují univerzitu jako specifické duchovní společenství. Jaspersova idea univerzity se dnes ukazuje jako svědectví o určité exemplární formě života, která se však zdá být pro současnost pohřbena. Právě v kontrastu s Jaspersovým požadavkem se nám jasněji ukazuje, pod jaké nároky lze univerzitu stavět, a to i v době, v níž je patrné, že univerzita Jaspersovy ražby se pro současnost stala nedostižnou, či takřka eschatologickou událostí. To, čím tato idea tak svádí, není jen její nedostižnost, ale právě její takřka mytická průzračnost, která se dnešnímu akademickému světu odcizila.

Univerzita je pro Jasperse institucí, která se má zaobírat hledáním pravdy. Pravda tu však není přítomna v podobě uzavřených výsledků, a právě proto je potřeba univerzit, na nichž se lidé mohou vydávat hledat pravdu všemi směry. To přináší společnosti a státu užitek v tom, že člověk tříbí svůj smysl pro pravdu. Avšak hledání pravdy propůjčuje univerzitě mimořádné postavení nejen ve státě jako takovém, ale rovněž v rámci škol. Ačkoli je univerzita školou, výuka není její jedinou starostí, nýbrž žáci a vyučující tu společně a svobodně bez vnější autority hledají pravdu o věcech – bádají. Jaspers drží

6 Saner, H., Jaspers: „*Komunikace je snad základním slovem Jaspersovy filosofie vůbec.*“ (s. 101)

7 Hannah Arendtová, která s Jaspersem vedla rozsáhlou korespondenci, později poznamenala, že univerzity jsou vedle soudů jedněmi z mála „útlků pravdy“, které náš svět uchovává. Viz Arendtová, H., Pravda a politika, in: *táž, Mezi minulostí a budoucností* (přel. Tomáš Suchomel, Martin Palouš), CDK, Brno 2002, s. 229.

to, co formuloval již Humboldt, když řekl, že vztah mezi učitelem a žákem je na univerzitě zcela jiný než ve škole. „Učitel zde není pro žáka, ale oba jsou zde pro vědu. (...) Kdyby se kolem něho žáci sami od sebe neshromáždili, musel by je vyhledat.“ (Humboldt, 2015, s. 340) Studenti se zde mohou podílet na vědeckém životě, který jim představují jejich profesori; ke studentům samým se má dle Jasperse přistupovat jako k budoucím učencům a badatelům.

Univerzita nesmí být svázána osnovami a plány, jako je tomu na středních školách. Středoškolská reglementace výuky, pokud se zavádí na univerzitách, zabíjí jejich tvůrčího ducha a je podle Jasperse v rozporu s jejich podstatou. Na univerzitě musí vládnout naprostá svoboda, pokud jde o vědu a vedení přednášek. Platí to do té míry, že podle Schleiermachera mají studenti na univerzitě dokonce „plnou svobodu oddat se lenošení či plané zábavě a namísto chvályhodné pile neodpovědně promrhat nejkrásnější čas svého života“. (Schleiermacher, 1808/2015, s. 328) Avšak prvotně se má vycházet z předpokladu, jako by na univerzitě byli všichni schopni „proniknout do nejvlastnějšího lůna vědy“. (Schleiermacher, 1808/2015, s. 330) Schleiermacher nabádá k tomu, aby byli před univerzitou uchráněni ti, jimž by se mohla stát univerzita zhoubou. Jaspers ve snaze zdůraznit míru svobody na univerzitě přiznává studentům takovou svobodu, jež jim umožní „propadnout zkáze“. (Jaspers in Jirsa, 2015, s. 64) „[C]ílem univerzity vůbec není učení o sobě a pro sebe, nýbrž poznání, a že na univerzitě se nemá zahlcovat paměť, ani se nemá pouze procvičovat rozum (Verstand), nýbrž má se v mladých lidech probudit zcela nový život, vpravdě vědecký duch, může-li vůbec být jiný než vědecký.“ (Schleiermacher, 1808/2015, s. 328) Smyslem vzdělání je však přivést člověka k samostatnosti a k pokroku poznání, což předpokládá „urputnou a neúnavnou práci“. (Jaspers in Jirsa, 2015, s. 54) Univerzitní učitel musí zároveň vědět, řečeno s Hegelem, že počátek nového ducha je „odměnou za mnohonásobně zauzlené cesty a právě tak rozmanité úsilí a námahu.“ (Hegel, 1960, s. 58)

Univerzita je pro Jasperse chráněným ústraním, v němž panuje hledání pravdy. To je Jaspersovi podmínkou rozvoje duchovně aristokratické menšiny. Aristokracie ducha, a nikoli průměr, je mu proto vždy mírou univerzity. Tato míra připomíná, že je třeba vždy čelit pohodlnosti a filistrovství, které jsou nepřítelem akademického života. „Stát se aristokratem ducha je pro jednotlivce výzvou určenou výhradně jemu samému. Nikoho neopravňuje k tomu, aby se vyvyšoval nad druhé nebo aby si nárokoval projevy uznání. Jednotlivec jako člen university, profesor i student, si je vědom toho, že musí pracovat a snažit se tak, jako by byl povolán k nejvyšším cílům, avšak zároveň stále pociťuje, že se neosvědčí.“ (Jaspers in Jirsa, 2015, s. 65) Proto znamená univerzita pro Jasperse více než jen výzkumný provoz a místo profesního vzdělávání pro „vyšší povolání“: představuje pro něho privilegovaný prostor pro uskutečnění duchovní existence lidí. Tento koncept univerzity je však vzhledem k dnešním požadavkům na univerzitu problematický – studenti dnes nepřicházejí na univerzitu s cílem, aby se stali „budoucími badateli“ či „aristokraty ducha“. Je totiž třeba stále častěji brát v potaz právě to, co je relevantní pro jejich uplatnění v životě<sup>8</sup>. V souvislosti s Jaspersovou tezí o mimořádném významu

8 Viz Matějčková, T., Kolik reality snese ideál? Nad knihou Moderní univerzita. Ideál a realita, *Filosofický časopis* 2, 2016, s. 257; srov. též Hejduk, T., Edward Shils: Idea univerzity a střet všedního s povznášejším, in: Chotaš, J. a kol., *Moderní univerzita. Ideál a realita*. Filosofie, Praha 2015, s. 266–283.

duchovní aristokracie na univerzitě je třeba zmínit jeho poznámku o tom, že tato aristokracie může být uznána pouze na demokratickém základě univerzity. Tento demokratický základ se ukazuje v tom, že univerzita je spjata s místem všech – studentů a profesorů. (Jaspers in Immel, 2016, s. 242)

Univerzita je umožněna teprve duchovní koexistencí badatelů a studentů. Jaspers zdůrazňuje právě atribut „duchovní“, který je jediným skutečným hybatelem univerzity. Za směrodatné pro univerzitu v tomto ohledu považuje reflexi a rozpracování tří pojmů, jimiž jsou: duch, vzdělání a věda. Tyto pojmy tvoří předpoklady, z nichž univerzita ve své jednotě a celkovosti vyrůstá a žije. I když jsou často zaměnitelné, poskytují nám podle Jasperse poslední měřítko pro to, čím je a čím má být univerzita.

## a) Univerzita jako místo ducha

V první kapitole své *Ideje univerzity* z roku 1923 rozvíjí Jaspers nejprve silný pojem ducha, který byl ražen německým idealismem. Duch zde není pojat jako metafyzická entita<sup>9</sup>. Jako podstatné rysy ducha zdůrazňuje „vůli po nabývání jasnosti“, „vůli po nabývání celistvosti“ a „vůli po nabývání zjevnosti“. Povahu ducha nelze sdělit jednoduše. Jaspers jej znázorňuje jako syntézu protikladů. Avšak žádný z protikladů sám o sobě ještě netvoří ducha. Duch vyvstává teprve v důsledku své souvislosti s ostatními protiklady. Charakteristické jsou pro něj dvě navzájem protikladné síly: vůle po získávání jasnosti jakož i vůle po nabývání celistvosti. Duch se v nás projevuje tím, že nás pudí k jasnosti, a tím nás vede k vědomí a k sebevědomí. Sama sebe zakouší duch v jednání, myšlení či ve výtvorech. Duch je „užaslé vědomí čehosi temného a rozhodujícího, které se samo chce stát zjevným pohybem ke světu, k jeho předmětnosti. Γνώθι σεαυτόν není imperativem pouze pro filosofického myslitele, nýbrž pro ducha vůbec.“ (Jaspers, 1923 in Immel, 2016, s. 7)

Právě snaha ukázat ducha jako vůli po jasnosti, která vychází ze svého temného základu, je pro Jasperse příznačná. Existence je pro něho základem, na němž jedině se může projevit život ducha, který je objektivně v duchovních vědách nepoznatelný. (Jaspers, 1973, s. 167) Sebepoznání nabývá myslitel prostřednictvím rozumu. Získávat sebe samého skrze sebe sama je u Jasperse strastiplná, namáhavá, či dokonce nebezpečná cesta. Působí zde bezpodmínečnost, která vystavuje člověka absolutnímu nároku. Tomuto nároku se vzpírá neduchovní masa, jež je svými náklonnostmi sváděna k tomu, aby setrvala u podmíněného a daného; jde jí o to nechat věci plynout a spokojeně setrávat v obvyklé nejasnosti života, vyhýbat se otázkám a uchovat si potemnělost. „Vůle po tom stávat se zjevným nakonec čelí vůli po zatemňujícím klamu a sebeklamu jako neproduktivnímu, nepředmětnému a strnulému strachu,

9 Podobně jako Hegel ani Jaspers nepojímal ducha „jako mimosvětskou entitu, která za oponou bezprostředních událostí řídí chod dějin. Fenomén ducha je třeba interpretovat jako celek interpersonálních, společenských a dějinných sil, které jedincovo jednání vymezují a které jsou podmínkou každého jednání a poznávání. Duch tudíž představuje určitý sociální a interpersonální meziprostor – je přítomen jen díky jednotlivcům, kteří mu poskytují pole, na kterém může vládnout, ale toto pole je s to opanovat tak, že si ty, skrze něž existuje, dokáže podmanit.“ Matějčková, T., Hegelovo pojetí ducha na pozadí Antigony a Rameauova synovce, *Reflexe* 44/2013, s. 27.

*jako vzdor – zatímco pohybující se strach je zdrojem ducha.*“ (Jaspers, 1923 in Immel, 2016, s. 8) Duch žádá celistvost, a proto nás uvádí do souvislosti. Naopak neduchovnost, dokládá Jaspers, se vyznačuje izolovaností a chaosem. „*Duch nás nutí k myšlenkové důslednosti, nutí nás nepromýšlet to či ono nezávisle na sobě, nýbrž vztahovat jedno k druhému, vidět rozpory a neponechat žádnou myšlenku osamocenou. Duch nás popohání k tomu, abychom si vše, co se týká myšlení, přizpůsobovali, a nikoli pouze povrchně shromažďovali.*“ (Jaspers, 1923 in Immel, 2016, s. 8)

Pro ducha je příznačné, že nás stvrzuje ve věrnosti sobě samým, že nezapomínáme na to, co činíme, o čem přemýšlíme a čemu věříme, říká Jaspers a připomíná, že vlastní minulost je pro nás účinně přítomná jen natolik, nakolik v nás přebývá duch. Neduchovní člověk naopak žije okamžikem, ad hoc, zapomínající na to, co činí a čemu věří. Současně však se tento duchovní pohyb projevuje v tom, že o sobě člověk pochybuje, že si není sám sebou jistý. Duch se projevuje vůlí k jasnosti, a to tak, že neustále diferencuje a analyzuje. Jakkoli se duch vyznačuje tím, že není nikdy bezprostřední, nýbrž vždy vše zprostředkovává reflexí, ve své přítomnosti je vždy znovu přítomný bezprostředně. Zde Jaspers odkazuje na Hegela, když říká, že duch není nikdy naivní, nýbrž je vždy zprostředkovanou bezprostředností<sup>10</sup>.

Duch není ve své vůli po jasnosti nikdy hotov a nikdy spokojen, usiluje o celistvost, je syntetický a vztahový. To, s čím se duch spokojí, říká Hegel, poměřuje pouze mírou svých ztrát. (Hegel, 1960, s. 57) Jaspers s ohledem na Hegela připomíná, že duch neustále sleduje hranice a protiklady, což jsou jeho předpoklady k tomu, aby zakoušel syntézy a napětí. „*[Duch] existuje pouze jako nastávající (...) a vždy se projevuje v dílech, výtvorech a činech. Následující ale svádí k neduchovnosti: memorování toho, co bylo myšleno a pouhé užívání vědění, napodobování činů pomocí etických pravidel pro všechny situace, požitky ze spočívavší dokončenosti vzhledem k umění, metafyzice a vůbec obrazům a výtvorům. Vše toto je pouze momentem v procesu ducha, a stává se neduchovním, pokud se tyto momenty absolutizují a posléze se nadřadí životu.*“ (Jaspers, 1923 in Immel, 2016, s. 8)

Hojnost a plodnost ducha považuje Jaspers za mystickou. Duch tak podle něho vychází z mystična a vždy znovu se do něj opakovaně navrácí. Nečiní tak proto, že by o to výslovně usiloval. Sám naopak vyhledává předmětnou jasnost. Do osidel mystična se dostává proto, že vždy, když jasnost získá, záhy ji ztrácí, a v ten okamžik získává nové síly. Tyto síly se sice neurčitě, ale zřejmě, rozpracovávají v myšlenky, činy a výtvořiny, jsou idejemi. (Jaspers, 1923 in Immel, 2016, s. 9)

## **b) Univerzita jako místo vzdělání**

Jaspers charakterizuje tři druhy vzdělání: vzdělání jako výchovu k určité obratnosti, oprávnění k určitému povolání, které člověka ze sociologického hlediska privileguje, či vzdělání jako specifickou ražbu osobnosti. Není to

<sup>10</sup> Pojem „zprostředkovaná bezprostřednost“ rozvinul Hegel především ve své *Vědě o logice* (1812–1816). Detailní shoda s Jaspersovým použitím však není prokazatelná.

však vzdělání samo, co je člověku potřebným oprávněním, nýbrž oprávnění pro výkon povolání jsou důsledkem vzdělání. (Jaspers, 1961 in Immel, 2016, s. 319)

Vztah vzdělání a ducha je pro Jaspersa zásadní. Ačkoli vzdělanost chápe jako „produkt ducha“, je zřejmé, že pokud si vzdělání neuchová duchovní pohyb, stává se příliš lehce nehybnou zkamenělinou. (Jaspers, 1923 in Immel, 2016, s. 12)

Gadamer (Gadamer, 2010, s. 26) ukázal, že pojem vzdělání nejpronikavěji zpracoval Hegel<sup>11</sup>. Spjatost bytí ducha s ideou vzdělání je pro Hegelovo pojetí příznačné. Vzdělanost znamená to, že člověka charakterizuje rozchod s jeho bezprostředností a přirozeností; bezprostřednost u Hegela představuje nevzdělanost. Jde o to, aby vzdělání navodilo rozluku, která nás oddělí od nás samých, ale jen proto, abychom se k sobě samým navrátili. Vzdělání tu je určeno jako vzestup k obecnosti a překonávání vlastních partikulárních stanovisek. Vzestup od partikularity k obecně je úkolem člověka.

Sklobenost vzdělání a ducha je vlastní rovněž Jaspersovu výkladu, který připomíná, že vždy, když definujeme vzdělávací ideál v reálném světě jako schopnosti, názory či zkušenosti, máme v patrnosti záležitosti ducha. Vzdělání představuje sice společenský ideál a jistou formu, ale v osobním vzdělání jej lze charakterizovat spíše jako určitou zduchovnělost, jíž lze jen stěží definovat. „*Obecná definice ‚vzdělání‘ zůstává vždy chudá.*“ (Jaspers, 1923 in Immel, 2016, s. 13) Jaspers ukazuje dějinnou podmíněnost každého ideálu vzdělání. Vždy je třeba si zpřítomňovat rozmanitost vzdělávacích ideálů, aby bylo zřejmé, že neexistuje žádný pravý ideál vzdělání. Navzdory této diferencovanosti ideálů vzdělání Jaspers říká, že téměř všem ideálům vzdělání je vlastní smysl pro jistou formu, disciplínu, zkázněnost a sebeovládání, pomocí nichž se do člověka vpravuje druhá přirozenost. V této souvislosti podotýká: „*Vždy znovu bývá prostředkem vzdělání především svět literatury. Být vzdělán často znamená totéž, co být člověkem literatury.*“ (Jaspers, 1923 in Immel, 2016, s. 13) Proto se humanisté vždy znovu obraceli s nadějí k literatuře a k řeči.

Ve vzdělání nabývá strnulosti to, co bylo původně tvůrčím duchovním pohybem. Jaspers ukazuje, že v dějinách se tudíž často projevuje napětí mezi vzděláním a duchem. V tomto smyslu se mnohdy zapřádají duch a vzdělání do nepřátelství (podobně jako v antice panovalo nepřátelství mezi rétorikou a filosofií).

Jaspers formuluje dva úkoly univerzity: Jednak je to vzdělání, které považuje za podstatné, jde tu o habitus a druhou přirozenost. Druhým úkolem univerzity je věda, která se upevňuje především ve smyslu ověřitelnosti platných nároků, vlastních soudů a metodiky.

Vzdělání, které vzniká účastí na ideji univerzity, je podstatně určeno původní touhou po poznání. Této touze je poznávání samoúčelem. Je zde

11 Důležité jsou v tomto ohledu především Hegelovy přednášky z doby, kdy byl rektorem norimberského gymnázia. Právě zde je vystiženo jeho pojetí vzdělání a současně představují úvod do Hegelovy filosofie ducha. Viz Hegel, G. W. F., *Studienausgabe in drei Bänden*. K. Löwith – M. Riedel. Bd. 1: *Gymnasialreden, Aufsätze, Rezensionen, Einleitung zur Philosophie der Weltgeschichte*. Fischer Bücherei, Frankfurt am Main-Hamburg 1968.

pouze jeden konečný účel: svět chce být poznán. (Jaspers, 1946 in Immel, 2016, s. 141)

Vzdělání je v Jaspersových úvahách o univerzitě (podobně jako u Humboldta) nerozlučně spjata s vědou a vzniká jako její přirozený výsledek. Nelze jej naplánovat, aniž by se ponechala stranou věda. Pokud se vzdělání vymezí jako od vědy odloučený cíl, tak se nutně vždy vytratí. V této souvislosti lze pomyslet na slabé ‚humanistické‘ vzdělání, které by namísto filologicko-metodického výcviku poskytovalo pouze řečnění o krásných věcech – to vše je podle Jasperse klam. „Univerzita není žádná církev, žádné mystérium, ani není působiště proroků.“ (Jaspers, 1961 in Immel, 2016, s. 320) Její zásadou je promyšleně rozvíjet prostředky a možnosti, které člověka přivedou na hranice poznání a k nejjasnějšímu vědomí. Univerzita je určena požadavkem vůle po poznání, který je bezohledný. Protože poznání je možné jen jako samostatná a nezávislá iniciativa, cílem je nezávislý a samostatný jedinec. Jediné, co je třeba respektovat v oblasti poznání, je pravda. Projevuje-li se ve vzdělání duch, odkazuje pak takové vzdělání na celek. „Lékař, učitel, úředník, soudce, farář, architekt – ti všichni se v rámci svého povolání zabývají celým člověkem, celkem životních poměrů, ač to každý činí z jiného hlediska. Vzdělání, jež by neukazovalo širší horizont, tedy bezduché vzdělání, které člověka neučí ‚filosoficky‘ myslet, by studenta připravujícího se na výkon zmíněných povolání učinilo nelidským.“ (Jaspers in Jirsa, 2015, s. 59) Právě směřování k celku nazývá Jaspers „filosofickým stanoviskem“ a zdůrazňuje význam filosofie na univerzitě právě v Kantově smyslu: filosofie, která univerzitu zcelistvuje ve svém nároku na pravdivost všech oborů, je pro univerzitu užitečná a musí na ní nutně existovat. (Kant in Chotaš, 2015, s. 308) Nikoli ve smyslu nějaké výlučnosti vlastní pravdy, nýbrž v tom, že se má stávat impulsem pro vědy a má formovat vědce.

## c) Univerzita jako místo vědy

„Pokud na univerzitě vzniká vlastní vzdělání, je to vědecké vzdělání.“ (Jaspers, 1961 in Immel, 2016, s. 319) Vzdělanost se tak u Jasperse zakládá na tom, co nazývá „vědeckým postojem“, který záleží ve schopnosti okamžitě suspendovat vlastní hodnocení ve prospěch objektivního poznání. Jaspers má na mysli schopnost opustit vlastní zaujatost, stranickost, ve prospěch nepředpojaté analýzy skutečnosti. „Vědeckost je věcnost, odevzdanost předmětu, uvážlivé myšlení, vyhledávání odporujících možností, sebekritika.“ (Jaspers, 1961 in Immel, 2016, s. 319)

Úkolem univerzity je pěstování věd. Tento úkol je nutné realizovat v těsném společenství profesorů a žáků. Věda však na univerzitě není proto, že je základem pro vědecký výcvik k praktickému povolání. Student je tu pojímán jako nadcházející učenec a vědec, jenž zůstává v životě dlouho člověkem vědy a filosofie. Bádání samo je podstatným určením univerzity a jedině a pouze v něm univerzita naplňuje a uskutečňuje svůj smysl. (Jaspers, 1946/2016, s. 141) „Věda vzniká tam, kde se zaprvé racionální práce vymaňuje z pouhé služby životním účelům, tzn. tam, kde sama věc, či objekt jako takový, podněcuje zájem, a tudíž se vědění stává samoúčelem; a za druhé, pokud racionálně nezůstává



izolované ve fragmentech, nýbrž sestavuje argumenty a veškeré vědění uspořádává do vztahů. Věda pramení v racionálnu, stručně řečeno, věda se objevuje tehdy, jakmile se objektivita jeví jako samostatná hodnota a veškeré racionálně se systematicky prostřednictvím inherentních vztahů má stát jedním celkem.“ (Jaspers, 1923/2016, s. 14) Věda je vždy nedokončená. Tento její rys zdůrazňoval již Humboldt, kterému byla „problémem, který není zcela uspokojivě vyřešen.“ (Humboldt in Chotaš, 2015, s. 340)

Protože se věda stále nachází pouze v pohybu poznání jakožto hledání pravdy, nemůže být nikdy pevně získaným vlastnictvím. K vědě rovněž podle Jasperse náleží skepse, která rozrušuje každé dogmatické vědomí, jež se domnívá, že se lze v konečném důsledku dobrat k pravdě jako takové a převést ji na vlastnictví. Pravda však není nic, co by bylo možné vlastnit, zdůrazňuje Jaspers. V bádání se zpřítomňuje idea, která sama není předmětem bádání. Právě prostřednictvím radosti ze znalostí, odhalování a zkoumání zakouší badatel přítomnou pravdu. Příznačné je pro vědu to, že člověk usiluje o pravdu, což se projevuje jako ochota k diskusím, k argumentaci a k tomu, že se podrobuje objektivní evidenci a je jí ve všech oblastech přístupný jako ten, kdo je s to ponechat stranou svá vlastní přání a zájmy. Ve vědě platí rovněž to, co v životě samém: v konečném se zpřítomňuje nekonečné. Jaspers tu uplatňuje Hegelovu větu: „Vůle znamená rozhodnout se ke konečnosti“<sup>12</sup>. Zároveň však Jaspers podotýká, že taková vůle k objektivitě a pravdě je jakoby nelidská, neboť uvážlivost musí dokázat pro poznání zkrotit ty nejsilnější instinkty a životní zájmy. Vědecká výchova, již univerzita uskutečňuje, vzdělává k objektivitě, tzn. nikoli tak, že z lidí činí pouhé objekty, nýbrž tak, že člověka uschopňuje k tomu, aby dokázal být objektivní. Již Max Weber ve své přednášce Věda jako povolání vyzdvihuje, že „osobností“ ve vědě je jen ten, kdo slouží čistě věci. A není tomu tak jen ve vědě. Neznáme jediného velkého umělce, který by byl dělal něco jiného, než že sloužil své věci a jen jí.“ (Weber, 1919/2009) Ostatně pod vlivem svého učitele Webera pak Jaspers konstatuje, že věda jako povolání je smysluplně uskutečňována pouze tam, kde má člověk tento pathos k objektivitě. Pathos k objektivitě pak připodobňuje k Nietzschevě výroku o „smrti s bdělým zrakem“<sup>13</sup>. Je však zřejmé, že mnohem rozšířenější než touha po pravdě jakožto síla ducha vycházející z touhy po jasnosti, je touha po iluzích, po fanatismu a nejvíce snad po lhostejnosti. Tomu člověk může čelit pouze duchem, který je pramenem vzdělání a vědy.

V roce 1945 u příležitosti projevu na znovuotevřené univerzitě v Heidelbergu Jaspers připomněl význam vědy a humanity, jež se navzájem vyhledávají, podpírají a jsou neoddělitelně spojeny. Právě v jejich rozdělení pozoroval nebezpečí, neboť tam, kde člověk opouští vědu, přihlásí se o slovo fantastika, mámení a různé náhražky víry, které vedou lid spíše k fanatismu

12 Hegel, G. W. F., *Základy filosofie práva* (přel. Vladimír Špalek) Academia, Praha 1992, s. 54: „Málo proto rozumí přirozenosti myšlení a chtění ti, kdož se domnívají, že ve vůli vůbec je člověk nekonečný, ale v myšlení že je člověk nebo dokonce rozum omezený. Pokud jsou myšlení a chtění ještě rozlišeny, je spíše opak pravdou a myslící rozum jakožto vůle znamená rozhodnout se ke konečnosti.“

13 Nietzsche, F., *Lidské, příliš lidské II* (přel. Věra Koubová), Oikoymenth, Praha 2012, s. 255: „Nechce nic, nestará se o nic, jeho srdce se zastavilo, jen oko ještě žije, je to smrt s bdělým zrakem. Tehdy vidí člověk leccos, co nikdy neviděl, a kam dohlédne, je vše vpředeno do světelné sítě a v ní jakoby pohřbeno. Cítí se přitom šťasten, ale je to těžké, těžké štěstí.“

než k Bohu. Věda nemůže mít pro člověka pouze instrumentální (jakkoli důležitý) význam slibující ulehčení života. Vědecký postoj naopak účinně odstraňuje fanatismus, slepotu a zmírňuje to, že člověk podlehne manipulaci. Zrcadlí se v něm duch a přináší vzdělanost. Nevědeckost jako nevzdělanost se rovněž stává půdou, na níž vzchází nehumanita jako *neduchovnost*<sup>14</sup>. Věda, která spočívá v bádání, a odborná výchova vzdělávají, neboť to nejsou pouze poznatky či dovednosti. Vědecký postoj znamená více než požadovat konečné poznání, jde tu o vzdělání k rozumu. Právě vzdělání k rozumu je podle Jaspersa předpokladem humanity. Dnešní doba však vede k otázce, nakolik může z vědy, jež se stala vědeckým provozem, který pozbyl vzdělávací a osvětové funkce, vzejít taková vzdělanost, která nebude jen formální, a která člověka bude konfrontovat opět s možností ušlechtilé existence.

*Článek byl podpořen Interní grantovou agenturou Univerzity Pardubice, projektem č. SGS\_2017\_018 – Podpora vědeckých a organizačních činností oboru filosofie.*

14 Jaspers, K., *Erneuerung der Universität* [1945], in: Immel, O. (ed.), *Karl Jaspers – Schriften zur Universitätsidee*. Schwabe Verlag, Basel 2016, s. 78. (Česky vyšlo podle Jaspersem autorizovaného francouzského vydání: Karl Jaspers: *Obnova univerzity* (přel. Jiří Fiala), in: Fiala, J. (ed.), *Obnova ideje univerzity*, Karolinum, Praha 1993, s. 31–38.

## Literatura

- Arendt, H., Jaspers, K. (1993). *Correspondence 1926–1969*. A Harvest Book  
Harcourt Brace & Company. San Diego – New York – London.
- Arendtová, H. (2002). Pravda a politika. in: *táž, Mezi minulostí a budoucností*.  
s. 229 (přel. Tomáš Suchomel, Martin Palouš). Brno: CDK.
- Gadamer, H.-G. (2015). *Idea univerzity – včera, dnes, zítra*. (přel. Aleš Prázny), in:  
Chotaš, J. a kol. *Moderní univerzita. Ideál a realita*. s. 416. Praha: Filosofía.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda I. Nárýs filosofické hermeneutiky*  
(přel. David Mik). Praha: Triáda.
- Habermas, J. (2015). *Idea university*. In: Jirsa, J., *Idea university*.  
Praha: Academia.
- Hegel, G. W. F. (1960). *Fenomenologie ducha* (přel. Jan Patočka). Praha: ČSAV.
- Hegel, G. W. F. (1968). *Studienausgabe in drei Bänden. K. Löwith – M. Riedel*.  
*Bd. 1: Gymnasialreden, Aufsätze, Rezensionen, Einleitung zur Philosophie der*  
*Weltgeschichte*. Frankfurt am Main-Hamburg: Fischer Bücherei.
- Hegel, G. W. F. (1992). *Základy filosofie práva* (přel. Vladimír Špalek).  
s. 54. Praha: Academia.
- Hejduk, T., Edward Shils. (2015). *Idea univerzity a střet všedního s povznášejícím*,  
in: Chotaš, J. a kol., *Moderní univerzita. Ideál a realita*.  
s. 266-283. Praha: Filosofía.
- Humboldt, W., (2015). *Organizace vědeckých ústavů* (přel. Jiří Chotaš).  
In: Chotaš, J. a kol., *Moderní univerzita. Ideál a realita*. Praha: Filosofía.
- Immel, O. (Ed.). (2016). *Karl Jaspers – Schriften zur Universitätsidee*. s. 93.  
Basel: Schwabe Verlag.
- Jaspers, K. (1973). *Philosophie I*. Berlin: Springer.
- Jaspers, K. (1923/2016). *Die Idee der Universität [1923]*. In: Immel, O. (ed.)  
*Karl Jaspers – Schriften zur Universitätsidee*. Basel: Schwabe Verlag.
- Jaspers, K. (1946/2016). *Die Idee der Universität [1946]*. In: Immel, O. (ed.)  
*Karl Jaspers – Schriften zur Universitätsidee*. Basel: Schwabe Verlag.
- Jaspers, K. (1961/2016). *Die Idee der Universität [1961]*. In: Immel, O. (ed.)  
*Karl Jaspers – Schriften zur Universitätsidee*. Basel: Schwabe Verlag.
- Jaspers, K. (1933/1993). *Thesen zur Frage der Hochschulerneuerung [1933]*.  
In: *Wisser, R., Ehrlich, L. H. (eds.) Karl Jaspers. Philosoph unter Philosophen*.  
Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Jaspers, K. (2015). *Úlohy university* (přel. Tereza Matějčková). In: Jirsa, J., (ed.),  
*Idea university*. Praha: Academia.
- Kant, I., *Spor fakult: Úvod a pojem nižší fakulty* (2015). (přel. Jiří Chotaš). In:  
Chotaš, J. a kol., *Moderní univerzita. Ideál a realita*. s. 308. Praha: Filosofía.
- Liessmann, K. P., (2017). *Bildung als Provokation*. Paul Zsolnay Verlag, Wien.
- Matějčková, T. (2013). *Hegelovo pojetí ducha na pozadí Antigony a Rameauova*  
*synovce*. *Reflexe* 44/2013. s. 27.
- Matějčková, T., (2016). *Kolik reality snese ideál? Nad knihou Moderní univerzita*.  
*Ideál a realita*. *Filosofický časopis* 2, s. 257.
- Nietzsche, F. (2012). *Lidské, příliš lidské II*. (přel. Věra Koubová).  
Praha: Oikoymenh.
- Saner, H., (1970). *Karl Jaspers. In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. (p. 101).  
Reinbek.

- Schelsky, H. (1963). *Einsamkeit und Freiheit*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Schleiermacher, F. D. E. (2015). Příležitostné úvahy o univerzitách v německém smyslu [1808] (přel. Jan Kranát). In: Chotaš, J. a kol. *Moderní univerzita. Ideál a realita*. Praha: Filosofia.
- Weber, M. (1919/2009). Věda jako povolání [1919] (přel. Miloš Havelka). In: týž, *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh.

### **Bibliografická citace**

- Prázný, A. (2017). Duch, věda a vzdělání v Jaspersových úvahách o univerzitě. *Výtvarná výchova 3–4*, (57) 2017. s. 6–21. ISSN 1210-3691.



# Virtuální realita a současné umění – mezi imerzí a jejím zpochybněním

## Viktor Čech

Virtual reality and Contemporary Art – Between immersion and its questioning

---

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

**Anotace**

Text pojednává o možnostech uplatnění rychle se rozvíjející technologie virtuální reality v oblasti současného výtvarného umění. Na vybraných příkladech z tvorby Rachel Rossin, Jordana Wolfsona, Jona Rafmana a Jonáše Strouhala ukazuje několik možných strategií při práci s virtuální realitou. Současně na těchto ukázkách tvorby rozebírá, jak ovlivňují tyto vizuální technologie podobu současné kultury.

**Klíčová slova**

Virtuální realita, instalační umění, současné umění, publikum, tělesnost, interaktivita

**Abstract**

The text discusses the possibilities of applying the currently rapidly developing technology of Virtual Reality in the field of Contemporary Art. Selected examples from the work of Rachel Rossin, Jordan Wolfson, Jon Rafman and Jonáš Strouhal show several possible strategies of working with Virtual Reality. At the same time, this work discusses how these visual technologies affect contemporary culture.

**Key words**

Virtual reality, installation art, contemporary art, viewers, physicality, interactivity

# Úvod

V poslední době obnovený zájem o technologie, umožňující vytvořit pro uživatele imerzní simulaci smyslových vjemů v oblasti masové kultury, se odrazil i v jejich využití v kontextu současného umění. Jedná se především o technologii virtuální reality (VR), jejíž možnosti začala využívat široká řada ve své předchozí tvorbě často značně odlišně orientovaných autorů. Tato technologie přinesla na jednu stranu možnosti práce s trojrozměrnými objekty i prostorovými situacemi, či s malířským gestem osvobozeným z roviny plátna. Na druhé straně však posloužila i jako prostředek pro pokládání zásadních otázek o vztahu člověka a technologie v současném světě. Jedná se především o otázku, jak dnes proměňuje vnímání lidské tělesnosti situace, v níž je stále více narušována hranice mezi tím, co jsme dříve vnímali jako „virtuální“ nebo „iluzivní“, a tím, co pro nás bylo nezpochybnitelnou předmětnou „realitou“. Současné umění tento nástroj masové vizuální kultury rozhodně nepřijímá nekriticky, současně v něm však našlo řadu možností, jak se dnes přiblížit početnějšímu diváckému publiku. Tento text by měl zhodnotit zásadní polohy a využívané strategie v rámci tohoto okruhu tvorby a současně nastínit potenciál, který tato čím dál rozšířenější technologie nabízí pro oblast výtvarné pedagogiky.

## 1. Virtuální realita, tělo prostor a výtvarné umění

Obrazový prostor projektovaný do dvojrozměrného zobrazení prostupuje tradici vizuálního/ výtvarného umění po mnohá tisíciletí a staletí. Ona kontradikce mezi rovinou obrazu a jeho mentálním rozšířením je ostatně i jedním ze zásadních témat modernistické malby. V rámci tehdejší umělecké teorie a estetiky na tuto problematiku reagovala již i řada autorů (Millar, 2006). Vedle v dějinách umění se vyskytujících různorodých systémů prostorové reprezentace a perspektivních systémů se v západním kánonu prosadil především systém lineární perspektivy. I když tuto samozřejmost můžeme v kontextu modernistického umění považovat za překonanou, je dobré si připomenout, že tento exaktně konstruovaný model nenašel svou odezvu a pokračování jen v oblasti výtvarného umění, ale podstatným způsobem ovlivnil vývoj projekce trojrozměrného prostoru na plochu v technických oborech a také následný vývoj deskriptivní geometrie a dalších na matematice založených zobrazovacích systémů. Právě přes tuto technickou oblast vede cesta k tomu, jak se iluzivní obrazový prostor nově definoval v období posledních desetiletí v novodobé vizuální kultuře.

Počítačem generovaná projekce trojrozměrně modelovaného prostoru a objektů v něm se dnes stala univerzálním nástrojem i mimo oblast vizuální kultury. Nejedná se pouze o vytvoření přesvědčivé iluze, ale o faktickou simulaci objektivní reality. Stejně tak jako dnes 3D tiskárna promění v reálný předmět počítačový 3D model, či robotická paže v továrně operuje dle svého 3D modelu prostoru, v němž se skutečně pohybuje, tak i my se často orientujeme dle mobilní navigace promítnuté do vizuální simulace mobilní mapy. Hranice mezi reprezentací obrazového prostoru, definovaného svou



vlastní logikou, a prostorem reálným, v němž se pohybují naše těla a věci, začala být čím dál tím prostupnější.

Rozvoj počítačem generovaného trojrozměrného zobrazení zrelativizoval dosud empiricky zjevný rozdíl mezi prostorem „reálným“ a „imaginárním“. Díky tomu si musíme dnes znovu pokládat řadu zdánlivě banálních otázek, spojených s pozicí diváka, možností jeho vazeb s obrazovým prostorem a úlohou interakce.

Technologie virtuální reality (dále VR) je prozatím v mnoha ohledech nejkomplexnějším nástrojem v oblasti simulace vizuální iluze. I přes to, že její široké rozšíření již bylo slibováno v posledních desetiletích několikrát, až posledních několik let vedlo k jejímu skutečnému rozšíření, spojenému i s její lepší dostupností a širšími možnostmi vytváření obsahu. Právě ona otázka dostupnosti může přitom hrát při její pozici v současné umělecké tvorbě zásadní roli, možná v něčem analogickou té, jakou získal od počátku sedmdesátých let právě díky své dostupnosti i videoart. (Horsfield & Hildebrandt, 2006, pp. 7–16)

## 2. Metamorfóza výtvarného obrazového prostoru v 3D

Tvorba americké umělkyně Rachel Rossin (narozena 1983) nám může být příkladem toho, že zdánlivě zjevný rozdíl mezi autonomně definovaným prostorem malby a z technického hlediska exaktním prostorem počítačově generované VR není v tvůrčí praxi zdaleka tak jednoznačný. Tato autorka se souběžně věnuje jak klasickému malířskému médiu, tak také tvorbě ve virtuálním trojrozměrném prostoru. Současně je její tvorba v těchto dvou médiích vzájemně propojená (Rossin & Steadman, 2015). Prostor jejich pláten je definován prostřednictvím průníků deformovaných rovin a textur, stejně jako je tomu i u jejich 3D simulací. Monochromní, často pastelově barevné pozadí těchto maleb vytváří náznak statického bezčasí, v jehož měkké hmotě jednotlivé výtvarné prvky levitují, což je analogické k pozadí, ve kterém se vznášejí její objekty v VR. Je zřejmé, že autorka své malby často vytváří inspirovaná situacemi ze svých VR výjevů. Toto rozhraní má pro tvůrce jistě výhodu ve své interaktivitě. Řada programů dnes umožňuje umělci v reálném čase a přímo ve VR manipulovat a aranžovat situace, objekty i fyzikální vlastnosti prostředí, jako je gravitace či světelná režie. Toto prostředí se tak pro Rossin vlastně stává průnikem mezi prostorem ateliéru a rovinou malířského plátna. Její tvorba má svá východiska v tradičně chápané malbě a v dědictví postmoderní hry s modernistickou formou malířského výrazu. Zapojení VR do tvůrčího procesu u ní lze tedy chápat jakožto jednu z možných podob průniku za bariéru roviny tradičního obrazu.

Práce umělce prostřednictvím vybavení pro VR je přitom neméně fyzická než ta v reálném ateliéru. Práce s gesty, interakce, orientace a pohyb v simulovaném prostředí mají performativní charakter, který umožňuje autorovi doslova vstoupit do jím komponované obrazové roviny. Pokud si jeden z klasiků západní figurativní malby, Nicolas Poussin, vytvářel jako

pomůcku pro aranžování svých komplexních mnohafigurativních scén prostorové modely z voskových figurek (Bätschmann, 1990, p. 27–29), dnešní malíř si může svůj obraz komponovat přímo z jeho středu. To, že v případě VR divák vstupuje do vizuálního prostředí, které se nachází všude kolem něj, si s sebou nese aspekt, který v případě tradičního malovaného obrazu hraje roli pouze nepřímo, totiž pohyb. Možnost percepce daného prostředí je neoddelitelně spojena s aktivním pohybem diváka, který se přinejmenším musí rozhlížet po svém okolí. Absence klasické hranice obrazu, ať již ve smyslu Albertiho renesančního „okna“ (Alberti, 1947, p. 41), či modernistické obdélně ohraničené roviny (Greenberg, 1960), stejně jako jeho faktická hloubka a přítomnost iluze tělesné rozprostraněnosti, činí z VR prostředí nutně prostor fyzické aktivity.

Prolíná se zde tedy nejen virtuální a fyzické, ale také chápání obrazového prostoru jako pasivně nahlíženého výjevu a další významné médium umění 20. století i současnosti, jímž je instalace. Chápání instalace jako prostředí, do něhož divák vstupuje v celé své tělesnosti, aby se stal příjemcem specifické komplexní zkušenosti, je v řadě jejích interpretací spojováno s termíny jako „zvýšená pozornost“ (heightened perception), „snová scéna“ (dream scene) či „imerze“ (mimetic immersion). (viz Bishop, 2005) Pojem imerze, odvozený od významu „ponoření“ diváka do daného prostředí, které v něm vyvolává zdání prožitku reálné zkušenosti (Nechvatal, 2009, p. 367–368), je termín, který se často využívá i pro definování prožitku diváka napojeného na virtuální, počítačem generované prostředí, jako jsou počítačové hry, nebo právě VR. Jedinec je doslova ponořen do autonomní vizuální zkušenosti, odlišné od té, v níž je skutečně fyzicky přítomen. Právě tuto vlastnost VR, umožňující přenos diváka „jinam“ a jeho „ponoření“ do intenzivního senzuačního prožitku nejčastěji využívají i v tomto médiu realizované umělecké projekty.

### 3. Hloubka imerze

Další z umělců, kteří v poslední době využili vlastností VR, je Američan Jordan Wolfson (narozen 1980). Jeho práce *Real Violence* (2017) přenáší diváka do realistické pouliční scény, v níž je svědkem násilného činu samotného umělce, který v sugestivně realistické scéně umlátí pomocí basebalové pálky před ním klečícího muže. Divák je ve dvouminutové scéně v roli přímého diváka brutálního násilného aktu. Prožitek je velice intenzivní, jak o tom svědčí i bezprostřední reakce diváků, vyjadřující zděšení či šok. (Schwartz, 2017) Cynismus a absence komentáře tohoto děje nechává závěry jen na divákovi. Ten je zde postaven do paradoxní situace. Na jednu stranu je ona imerze do inscenované situace neočekávaně reálná a intenzivní, na druhou stranu však divák celému ději pouze přihlíží, jedná se o pasivní percepce. To jej staví do pozice naprosté bezmoci, s nemožností jakkoliv zasáhnout či cokoliv změnit. Právě tento moment se podílí na psychologickém efektu celého díla. V současné americké společnosti tak intenzivně diskutovaná otázka násilí, fyzické agrese vůči menšinám a ženám atd., se v díle Jordana Wolfsona odráží spíše nepřímo. Jeho oběť je stejně jako on běloch, přesto se však jedná o v daném kontextu americké společnosti a kultury zjevnou

referenci. Modelový divák tohoto uměleckého díla, tedy vzdělaný běloch lepšího společenského postavení, je zde „zblízka“ konfrontován s prožitkem násilí, pro něj známého především ze zprostředkování zpravodajskými médii. Imerzní vlastnosti VR zde tedy autor využil k navození protikladného vztahu, kdy je participant současně přímým účastníkem i bezmocným vzdáleným divákem.

## 4. Heterotopie tělesných situací

I kanadský umělec Jon Rafman (narozen 1981) při své práci s VR využívá onu dvojznačnost, kterou přináší její schopnost vytvořit téměř přesvědčivou simulaci fyzicky reálného prostředí, a současně její limity jakožto vizuální iluze. (Rafman & Feldhaus, 2017) Rafmanova tvůrčí strategie však využívá především heterotopní dvojznačnost mezi světem reálným a světem simulovaným. V jeho pracích jako je *Transdimensional Serpent* (2016), je divák zapojen do předmětné prostorové instalace, která je v jiném kontextu přítomná i ve VR prostředí. Divák do díla vstupuje usednutím na plastické ztvárnění vlnícího se hada, které je současně i praktickým zázemím pro použitou techniku. Následně se nasazením VR brýlí přenese do simulované reality, ve které se stále nachází i onen had, ale v odlišném prostředí. Podobně jako u jiných Rafmanových prací je divák účastníkem několikaminutového děje, při němž je v rámci určité dějové linky konfrontován s neživě abstrahovanými, ale přesto tělesně působícími postavami a proměnami podoby dané scény. Dvojznačnost divákovy pozice, kdy mu jeho fyzická situace, tedy kontakt s oním hadím objektem, neustále připomíná fyzickou realitu, ale děj kolem něj se vyznačuje až surrealisticky nelogickou atmosférou, vytváří další možný paradox. Hranice mezi předmětným světem a VR simulací se zde stává prostupnou. Díky tomu, že autor s oblibou používá stylizované 3D modely bez konkrétních textur a materiálových detailů, působí jeho simulace sice abstrahovaným, ale plastickým a předmětným dojmem. Rafmanova práce v tomto ohledu reflektuje současnou kulturní situaci, v níž se vizuální rozhraní přístrojů stávají neoddelitelnou součástí naší každodenní reality a stírá se rozdíl mezi reálným a virtuálním, jak je tomu například i u výše uvedených příkladů navigace či 3D tisku.

## 5. Mentální prostor virtuální malby

V rámci projektu Jonáše Strouhala nazvaného *Dr. Mozek* (2017), se VR vyskytuje ve spojení s další inovativní technologií. Neurofeedback je psychofyziologická metoda, která doposud nacházela své uplatnění především v oblasti experimentální terapie. Na základě zpětné vazby s EEG mozkových vln umožňuje pacientovi interaktivně ovlivňovat připojené softwarové rozhraní, které je často v podobě jednoduché hry. (King, 2016, p. 217) Strouhalův projekt z tohoto terapeutického aspektu neurofeedbacku vychází, instalace jeho projektu v galerijních prostorách byla přímo stylizována do podoby standardně vybavené ordinace. Samotnou aplikaci této technologie však

spojil s výtvarným vyjádřením uživatele v kombinaci s VR brýlemi. Divák se zde dostává do pozice uživatele, který se přímo podílí na realizaci celého projektu. Usazený v pohodlném křesle může na ve VR prostředí připravenou plochu namalovat svůj vlastní obraz. Jeho vyjadřovací prostředky jsou přitom prosté – prostřednictvím podnětů z EEG a senzory VR snímaných pohybů hlavy určuje směr a intenzitu tahu virtuálního štětce. Proces malby i její výsledek mohou ostatní diváci sledovat na souběžné projekci. Finální obrazy, limitované předdefinovanými výrazovými prostředky, vytvářejí postupně řadu doslova „mentálních maleb“. Prostředí VR zde posloužilo jako prostor pro vznik výtvarného gesta, při jehož vzniku byla vynechána jinak nezbytná fyzická participace končetin (či jejich analogií). Pokud u klasického výtvarného procesu hraje zásadní roli vazba mezi prací rukou a kontrolou očima, v případě Strouhalova projektu se oči stávají jak nástrojem reflexe, tak i samotné akce. Tato realizace, pojící v sobě výtvarnou a terapeutickou funkci, ukazuje, že VR rozhraní má své možnosti i v rámci mezioborových projektů, propojujících výtvarnou činnost s oblastí technologických i vědeckých inovací.

## Závěr

V rámci tohoto textu jsme se setkali s několika možnostmi, jak technologie virtuální reality, která se dnes uplatňuje především v rámci populární vizuální kultury, může nalézt své využití i v oblasti současné výtvarné tvorby. U prvního z rozebíraných případů se jedná o oboustrannou tvůrčí transgresi mezi modernistickou tradicí definovaným imaginativním prostorem malby a technologickou tradicí karteziánského prostoru definovaným VR prostředím. V druhém případě o imerzní ponoření diváka do šokující situace, které ukazuje na intenzitě pocitu přiblížení se dané události, ale také fyzické distanci neumožňující zasáhnout, ono intimní odcizení, jaké zažíváme při sledování současných technologických médií. Třetí případ využívá heterotopní dvojznačnost mezi reálným instalačním prostorem a VR scénou. Neméně podstatná je zde i otázka dnešního vnímání tělesnosti a rozprostraněnosti, jež se projevuje jak v zapojení sochařsky pojatých artefaktů, tak také jejich analogií ve VR. Poslední, čtvrtý příklad pak nejen naznačuje možnosti mezioborových přesahů mezi výtvarnou činností a terapeutickou praxí, ale především ukazuje, že VR může být využita i jako exaktně zachytitelný mentální prostor tvůrčí činnosti.

Pro pedagogickou výtvarnou praxi může ze zmíněných poznatků plynout několik poučení (viz rovněž další hlediska a možnosti s vazbou na danou problematiku ve Fulková & Kitzbergerová, 2017). Zásadní je možnost, kterou VR poskytuje pro rozvíjení kompozičních schopností při práci s obrazovým prostorem. Její využití umožňuje přímý vstup uživatele do něj, ale současně také nabízí příležitost pro rozvíjení schopnosti diferenciacce mezi virtuálním rozhraním a předmětnou realitou. Zajímavý potenciál nabízí i moment intenzivního zpřítomnění a konfrontace se situací simulovanou ve VR. Pro výtvarnou tvůrčí práci se zde nabízí prostor k rozvoji vnímání tělesné rozprostraněnosti. Zmíněná tvorba přitom v obou případech poskytuje

inspiraci pro komplexnější intermediální využití VR technologie, která zde není chápána jako pouze technologický fenomén, ale spíše v rovině přesahů s tradičním výtvarným médiem či performativními aktivitami. Ve výtvarné výchově by to mohlo přispět k jejímu vnímání jako tvůrčího média, které podobně jako ostatní výtvarná tvorba není omezené jen na specializovanou technickou dovednost, ale poskytuje široké pole využití pro tvorbu v jejím intermediálním chápání.

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

### **Literatura**

- Alberti, L.B. (1947). *O malbě, o soše*. Praha: Vladimír Žikeš.
- Bishop, C. (2005). *Installation Art: A Critical History*. London: Tate Publishing.
- Bätschmann, O. (1990). *Nicolas Poussin: Dialectics of Painting*. London: Reaktion Books.
- Čech, V. (2015). *Trhliny v realitě*. Artalk.cz. Přístupné ke dni 11.10.2017 na <http://artalk.cz/2017/03/30/trhliny-v-realite/>
- Fulková, M., Kitzbergerová, L. (2017). *Vlivy multimediální komunikace ve výtvarné výchově*. *Výtvarná výchova 1–2*, (57) 2017.
- Greenberg, C. (1960). *Forum Lectures*. Washington D.C.: Voice of America.
- Horsfield, K. & Hildebrand, L. (2006). *Feedback: The Video Data Bank Catalog of Video Art nad Artist Interviews*. Chicago IL: Video Data Bank.
- King, J. L. (2016). *Art Therapy, Trauma, and Neuroscience*. New York: Routledge.
- Millar, B. (2006). *The Conflicted Character of Picture Perception*. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. Vol. 64. No. 4, p. 471–477.
- Nechvatal, J. (2009). *Immersive Ideals/ Critical Distances*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Rafman, J. & Feldhaus T. (2017). *Virtual Reality Sickness*. Ssense. Dostupné ke dni 11.10.2017 na: <https://www.ssense.com/en-ca/editorial/culture/virtual-reality-sickness>
- Rossin, R. & Steadman, R. (2015). *How One Artist Uses Virtual Reality as Her Medium*. Observer. Dostupné ke dni 11.10.2017 na: <http://observer.com/2015/10/how-one-artist-uses-reality-as-her-medium/>
- Schwartz, A. (2017). *Confronting The „Shocking“ Virtual reality artwork at The Whitney Biennial*. *The New Yorker*. Dostupné ke dni 11.10.2017 na: <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/confronting-the-shocking-virtual-reality-artwork-at-the-whitney-biennial>

### **Bibliografická citace**

- Čech, V. (2017). Virtuální realita a současné umění – mezi imerzí a jejím zpochybněním. *Výtvarná výchova 3–4*, (57) 2017. s. 22–29. ISSN 1210-3691.

# Řemeslo, marginalizovaný potenciál všeobecného vzdělávání

Helena Kafková, Ondřej Suchan

---

**Mgr. Helena Kafková, Ph.D.** působí jako didaktička na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze. Ve své práci se zaměřuje na teoretické rámce modernistického pojetí výtvarné výchovy.  
Kontakt: [helena.kafkova@pedf.cuni.cz](mailto:helena.kafkova@pedf.cuni.cz)

**Mgr. Ondřej Suchan** aktuálně působí jako učitel výtvarné výchovy a pracovních činností na několika pražských základních školách. Pracuje jako umělecký truhlář – restaurátor. V minulosti realizoval vzdělávací projekty v rámci OPVK na rozvoj polytechnických dovedností učitelů MŠ a ZŠ. Je studentem doktorského programu na Pedagogické fakultě UK v Praze, katedra výtvarné výchovy.  
Kontakt: [suchan.ondrej@centrum.cz](mailto:suchan.ondrej@centrum.cz)

## **Anotace**

Text se zabývá pojetím řemesla ve všeobecném, zejména základním vzdělávání. Studuje Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (dále jen RVPZV) a další vybrané vzdělávací dokumenty, aby prozkoumal, jak tyto dokumenty o řemesle hovoří. Zkoumá, nakolik jsou zmínky o řemesle v dokumentech podloženy cílem profesní orientace. Toto účelové pojetí článek problematizuje a naznačuje jeho možná úskalí v konfrontaci s rozvojovými cíli několika vzdělávacích oblastí RVP ZV. Ukazuje, že v těchto oblastech je rozvíjení řemeslných dovedností často marginalizováno, a klade otázku po příčinách a důsledcích této marginalizace. Dále text otevírá otázku, zda se tak spolu s modernistickou kritikou odmítaným stereotypem, pochopeným jako opak tvorby, nedopatřením neocitají na „vedlejší koleji“ také pojmy dovednost, fortel a um, které mají specifický význam pro tvorbu. Článek dále diskutuje možnosti a potenciality využití řemeslných činností ve všeobecném vzdělávání.

## **Klíčová slova**

Řemeslo, všeobecné vzdělávání, polytechnické vzdělávání, výtvarná výchova, kreativní syntéza, školní praxe

## **Abstract**

This text consists of two articles. In its first part it deals with the concept of crafts in general and in elementary education. It studies the official Czech curricular documents for elementary education (e.g. RVP ZV) to explore how these documents conceptualize the notion of craft. It describes the extent to which the craft is supported by the purpose of professional orientation in the documents. The article points out that this conception limits the potential of craft and suggests the possible pitfalls concerning the developing objectives of several educational areas of RVP ZV. The article shows that the development of craft skills is often marginalized in these areas, and scrutinizes the causes and consequences of this marginalization. In the second part, the text opens the question of whether this, together with the modernistic didactic's critique of craft – understood as the opposite of creating – inadvertently renders as unimportant also the concepts of skill, knack and knowledge. It discusses the possibilities and potentials of implementing the craft activities into general education.

## **Key words**

Craft, general education, polytechnic education, art education, creative synthesis, school practice

# 1. Proč zkoumáme „řemeslo“?

Protože jde o staré slovo, které běžně používáme, můžeme si myslet, že mu všichni rozumíme stejně. Přesto slovo „řemeslo“ potkáváme použité v různém smyslu. Tento text se opírá o předpoklad, že jen jeden z řady běžně referovaných aspektů řemesla převládá v náhledu současného oficiálního kurikula a ve většinové praxi vzdělávání. V této praxi<sup>1</sup> jsme se dosud setkali především s pochopením řemesla v souvislosti s manuálními výrobními činnostmi. Jiné je použití pojmu v profesionální praxi<sup>2</sup>, kde je „řemeslo“ způsobem života řemeslníka a kromě toho, že je osvědčeným prostředkem obživy, je také způsobem seberealizace. Dalšími definicemi řemesla se podrobněji zabýváme ve druhé části článku, zde jen předesíláme, že v tomto textu řemeslo rozhodně nechápeme jako soubor dílčích manuálních činností, jak jsme často viděli ve vzdělávacím kontextu. V jeho vymezení naopak zdůrazňujeme nutný předpoklad vzájemné provázanosti zdaleka nejen manuálních činností. Tvrdíme, že takto chápané řemeslo je přínosné pro všeobecné vzdělávání a že v jeho souvislosti je výcvik dovednosti produkovat určitý „výrobek“ příliš velkou redukcí.

Představu o pojetí řemesla ve všeobecném vzdělávání opíráme o dlouhodobé zkušenosti s řešením vzdělávacích projektů (Řemeslo má zlaté dno, Učíme řemesla, spolupráce se školami ve Středočeském kraji na řešení Výzvy MŠMT č. 57 – vše jako řešitel či dodavatel), které nám dovolily nahlédnout alespoň malou část každodenní praxe několika desítek základních a mateřských škol a jejich vyučujících, která se vztahuje k tématu řemesel, praktických a výtvarných činností. Na základě těchto zkušeností usuzujeme, že:

- 1) realizace řemeslných činností v praxi zmíněných škol připomínala principy, které známe ze situací školní výuky výtvarné výchovy,
- 2) rozvíjení technických a polytechnických dovedností<sup>3</sup> prostřednictvím pracovních činností se ve vyučování překrývalo s realizací dílčích výrobních postupů redukující řemeslo na výrobní činnost<sup>4</sup>. Je tedy možné, že škola žákům předkládala obraz profesionálních aspektů řemesla jen skrze výrobní činnosti,
- 3) takto nahlížený pojem řemesla<sup>5</sup> se opírá spíše o „obecné pojetí“, než o mnohvrstevnatý, kulturně zakořeněný jev, a vypovídá více o zlomkovitých diskursivních vhledech učitelů, žáků i veřejnosti, které tak nemusejí směřovat k rozvíjení vzdělávacího potenciálu řemeslných činností.

Dále uvažujeme o zastoupení „řemesla“ ve všeobecném vzdělávání a hledáme odpovědi na následující otázky:

1 O zkušenostech se vzdělávacími projekty zaměřenými na řemeslo pojednáváme níže.

2 Spoluautor textu je současně praktikující umělecký truhlář a pedagog.

3 „Polytechnické vzdělávání je nutno chápat jako vzdělávání integrující přírodovědné, technické a environmentální vzdělávání a jako komplex vzájemných implikací mezi složkami vzdělávání a jednotlivými předmětovými oblastmi. Jedná se o integraci všeobecné a odborné složky vzdělávání, společenskovedních a humanitních předmětů, matematiky, polytechnických i uměleckých předmětů“ (NUV, 2017, s. 3).

4 Pojetí profesionálního řemesla čerpáme z vlastní profesionální praxe spoluautora článku.

5 „Řemeslo je určitý druh manuální dovednosti, provozovaný za účelem obživy, resp. vytváření zisku.“ (Wikipedia) Zdroj: <https://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%98emeslo>



## Jak o řemesle hovoří stávající kurikulární dokumenty?

Které vzdělávací oblasti, učivo a očekávané výstupy RVP ZV s ním souvisejí, a přesto jsme se v dosavadních projektech setkávali s opomíjením těchto souvislostí?

Jak rozčlenit a charakterizovat podoby řemesla, které jsme potkali v dosud realizovaných projektech?

Chceme hovořit o postavení řemesla ve stávajícím rámci teorie i praxe všeobecného vzdělávání. Konkrétněji se zaměříme na vztah tématu řemesla ke vzdělávacím oblastem Umění a kultura a Člověk a svět práce Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (dále jen RVP ZV). Všímáme si nedostatku polytechnických dovedností žáků a učitelů středního stupně i nižších stupňů vzdělávání<sup>6</sup>, popsaného například v dokumentu Priority Ministerstva průmyslu a obchodu v oblasti technického vzdělávání<sup>7</sup>. Zprávy o nedostatku polytechnicky vybavených absolventů a znovuzavedení „dílen“<sup>8</sup> do škol v několika posledních letech plní také stránky novin a podle našeho názoru vypovídají o jednostranné objednávce průmyslu a hospodářství po rozvoji pracovních kompetencí žáků, bez zřetele k celkovému vyvážení škály kompetencí, které má rozvíjet všeobecné vzdělávání<sup>9</sup>. Důraz na profesní využitelnost polytechnických dovedností ve všeobecném vzdělávání přitom opomíjí, že tyto dovednosti je možné nahlížet také z pohledu oblasti umění a kultury. Těmito aspekty řemesla se chceme zabývat právě v následujícím textu.

Naším úmyslem není pojem řemeslo romantizovat, ani jeho prostřednictvím usnadňovat cestu instrumentalizaci všeobecného vzdělávání. Pokusíme

6 Odkazujeme například na Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (MŠMT – OP VK) realizovaný v programovém období 2007–13, v jehož rámci probíhala několikaletá intenzivní podpora vzdělávacích projektů směřujících k rozvíjení polytechnických dovedností žáků a učitelů počátečního, terciárního a dalšího vzdělávání. (více na: <http://www.op-vk.cz/cs/eu-penize-skolam/> nebo <https://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU/Programove-obdobi-2007-2013/Programy-2007-2013/Tematicke-operacni-programy/OP-Vzdelavani-pro-konkurenceschopnost>)

7 „Ministerstvo průmyslu a obchodu si je vědomo, že zaměstnavatelé v průmyslu se potýkají s nedostatkem kvalifikovaných pracovníků některých technických profesí a disproporce mezi počtem odborníků odcházejících do důchodu v nejbližších letech a množstvím kvalitních absolventů klíčových oborů středních a vysokých škol je vážným problémem. Odborné, zvláště pak technické vzdělávání chápeme jako klíčovou aktivitu pro udržení a posílení konkurenceschopnosti naší ekonomiky. Přestože rezort průmyslu a obchodu není pro tuto oblast gestorem, snaží se podmínky technického vzdělávání ovlivňovat...S ohledem na to, že vztah k technice je třeba u dětí budovat co nejdříve, prosazujeme návrat povinného dílenského vyučování na základní školy a využívání technických stavebnic ve výuce přírodovědných a technických předmětů. Prostor vidíme i k využívání stavebnic k rozvoji technického myšlení a motorických dovedností už v mateřských školách ... Cílem MPO je, aby v ČR bylo do všeobecných oborů zavedeno více polytechnické přípravy a v rámci technických oborů co nejvíce praxe přesunuto do reálného firemního prostředí, aby se žáci a studenti připravovali na soudobých technologiích a byla minimalizována absolventská nezaměstnanost.“ (MPO, 2017).

8 Slovo „dílny“ se běžně používá k reduktivnímu označení předmětu „praktické činnosti“.

9 „Stanovení polytechnického vzdělávání jako priority je reakcí na nedostatek pracovních sil zejména v technických povoláních, polytechnické vzdělávání má připravit kvalitně vzdělané, flexibilní a odborně připravené pracovní síly, jejichž vzdělávání odpovídá struktuře a požadavkům trhu práce. Jako součást této vzdělávací priority však v dokumentech vzdělávací politiky není explicitně uváděn i kultivační cíl – utváření postojů k technice a technologiím v kontextu s postoji k porozumění vědě, společnosti a umění, ani cíl polytechnického vzdělávání pro oblast každodenního osobního a občanského života“ (Cimbálník, 2017, s. 34).

se předložit takový pohled na roli řemesla v elementárním, všeobecném vzdělávání, který nebude sledovat výlučně jeho socioekonomickou a hospodářskou užitečnost. Řemeslo, které jakožto obor specifických lidských činností není čistě technologickým, výrobním oborem<sup>10</sup> ani čistě výtvarným, uměleckým oborem<sup>11</sup>, zkusíme nahlédnout jako oblast, v které se tyto obory setkávají.

## 2. Pojetí řemesla z pohledu vybraných vzdělávacích dokumentů

Přibližně od roku 2003 se zaváděním RVP ZV výuka praktických činností ze škol téměř vymizela. Stala se povinně volitelnou součástí školních vzdělávacích programů<sup>12</sup>. V terminologii užití v obsahu RVP ZV se pojem „řemeslo“ vyskytuje celkem dvakrát<sup>13</sup>, a to jedině v oblasti Člověk a svět práce. Konkrétní vymezení vztahu pojmu vůči ostatním vzdělávacím oblastem RVP ZV neuvádí, a tak se zdá, že z hlediska všeobecného vzdělávání „řemeslo“ nemá žádný jiný vymezující rámec, než svět práce. Tento pohled podle našeho názoru zužuje vzdělávací potenciál řemesla na osvojování pracovních činností, kterým jediným, ze spektra kompetencí, které je možno řemeslem rozvíjet, přiznává smysluplnost<sup>14</sup>.

Vedle tohoto zařazení řemesla do čistě pracovní sféry stojí za povšimnutí, že řemeslo jako historicky doložitelná, nezastupitelná součást procesu utváření hmotné kultury, není v RVP ZV zastoupeno ve vzdělávací oblasti Umění a kultura a není zmíněno v předmětu výtvarná výchova. Termín „řemeslo“ nenalzáme ani v dalších příbuzných oblastech, jako je design a konstruování (RVP ZV – oblast Člověk a svět práce), či užité umění (RVP ZV – Umění a kultura, specificky v odstavcích věnovaných předmětu výtvarná výchova).

- 10 Z historického hlediska vývoj řemesel předcházal vývoji technologií, které se z něj v průběhu času vydělily jakožto atomizované jednotky pracovního procesu.
- 11 Srov. vztah řemesla a umění, např. středověké klášterní dílny s anonymními tvůrci, malířské dílny renesance mající charakter dílenských provozů s dělbu činností – na jednom obraze pracuje více tvůrců.
- 12 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a svět práce je na 1. stupni rozdělen do čtyř tematických okruhů (*Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce, Příprava pokrmů*), které jsou pro školu povinné. Na 2. stupni je vzdělávací obsah rozdělen do osmi tematických okruhů: *Práce s technickými materiály, Design a konstruování, Pěstitelské práce a chovatelství, Provoz a údržba domácnosti, Příprava pokrmů, Práce s laboratorní technikou, Využití digitálních technologií a Svět práce*. Z toho *Práce s technickými materiály, Design a konstruování, Práce s laboratorní technikou, Využití digitálních technologií* a částečně i *Provoz a údržba domácnosti* mají technicky zaměřený vzdělávací obsah. Tematické okruhy na 2. stupni tvoří nabídku, z níž tematický okruh *Svět práce* je povinný a z ostatních (alternativních) školy vybírají podle svých podmínek a pedagogických záměrů minimálně jeden další okruh. Zvolené tematické okruhy je nutné realizovat v plném rozsahu (*Metodické doporučení MŠMT k realizaci předmětu Člověk a svět práce, z r. 2015, s. 1–2*).
- 13 Vycházíme z poslední aktualizované verze RVP ZV z ledna. 2016, (s. 104 a 107). Zdroj: <http://www.msmt.cz/file/37052/>
- 14 Přihlédneme-li například ke kritickým úvahám O. Štefla o potřebném problematizování současného paradigmatu vzdělávání a jeho cílů, které současná vzdělávací politika definuje převážně z ekonomických pozic, lze jimi zmíněné čistě pracovní pojetí řemesla „programovým (mocenským) polem“, které vytváří vzdělávací koncepce, jen podtrhnout.

### 3. Náhled na postupný posun místa řemesla v základním vzdělávání

Nahlédneme-li v krátkosti na vývoj koncepcí výtvarné výchovy s ohledem k začlenění řemesla, byl předmět „kreslení“ od doby Marie Terezie zaváděn s ohledem na profesionalizaci vzdělávaných (topografie, rozvoj navrhování produktů manufakturní výroby aj.) a realizován především dovednostním pojetím – výukou kreslení. Přibližně od šedesátých let dvacátého století se předmět, nazvaný „výtvarná výchova“, zaměřil na výtvarné vyjadřování a osobnostní rozvoj dítěte. Rotterdamský kongres, který se konal v r. 1981, deklaroval ústup od řemeslného pojetí předmětu s cílem zaměřit pozornost výtvarné výchovy k rozvoji tvořivosti na individuální úrovni (Hazuková, 2009, s. 81). Řemeslo tím sice nebylo z výtvarné výchovy zcela vyčleněno, ale započalo se tak pozvolně odsouvání řemeslných postupů z oblasti hlavních cílů výtvarné výchovy jako všeobecně vzdělávacího předmětu. Ve vzdělávacích dokumentech předmětu výtvarná výchova nalézáme spojitost s řemeslem ve formě učiva představovaného například dovednostmi směřujícími k materializaci artefaktu, a to až do zavedení RVP ZV v roce 2003. Ještě v posledním aktualizovaném vydání vzdělávacího programu Základní škola z roku 2001 (který platil do roku 2003) můžeme v rámci učiva výtvarné výchovy v rozvojových cílech identifikovat ty, které souvisí s řemeslem, reduktivně pochopeným: *„Všemi složkami svého působení výtvarná výchova usiluje o to, aby... žáci získali praktické i teoretické poznatky o malbě..., užitém umění, o práci s různými materiály..., aby se prakticky i teoreticky seznámili s různými výtvarnými technikami..., aby se rozvíjel a prohluboval jejich vztah k výtvarnému umění a celé oblasti výtvarné kultury, aby získali představu o historickém vývoji výtvarného umění, včetně umění užitého, lidového a architektury, aby byli schopni nalézat a vnímat krásu a estetické hodnoty ve světě vytvořeném lidmi, aby byli schopni získaných poznatků a dovedností využívat ve svém životě“* (Vzdělávací program Základní škola, 2001, s. 224). Textové aktualizace posledního vydání vzdělávacího programu pak obsahují následující poznámku: *„V prvním až třetím ročníku (ZŠ) se jeví jako potřebné citlivě propojovat předmět výtvarná výchova s praktickými činnostmi“* (s. 325). Naopak explicitní polemiku s vřazením řemeslných činností do výtvarné výchovy nacházíme v alternativních osnovách pro výtvarnou výchovu Varianty A ze stejného roku. V odstavci nazvaném „Zásady výuky a čeho se při výuce výtvarné výchovy vyvarovat“ čteme: *„Vyvarovat se mechanického osvojování samoučelných a řemeslných dovedností“* (Šamšula, Pastorová and Komrska, 2001, s. 3). Všimáme si formulace „mechanické osvojování řemeslných dovedností“ a implikované asociace s negativně konotovaným termínem „samoučelné dovednosti“. Chápeme text v souvislosti se situačně podmíněnou snahou autorů omezit takovou praxi výtvarné výchovy, která ani zdaleka nereflektuje soudobé trendy v pedagogice a oborové didaktice. Na textu sledujeme, jak se pojem řemesla zanášel negativními souvislostmi. Vidíme-li tedy pojem řemeslo v širší současnosti oborového myšlení zmiňovaný v negativních souvislostech, pomůže nám to uvažovat o jeho absenci ve vzdělávací oblasti Umění a kultura ve stávajícím RVP ZV.

Současná koncepce výtvarné výchovy se ve vytěsňování řemeslných činností podobá Metodickému doporučení MŠMT k realizaci oboru „Člověk a svět práce“ z r. 2015. Toto doporučení popisuje potřebu průběžně zkoumat a přehodnocovat obsah, metody a formy technicky zaměřené výuky: „Výuku již dále nelze zaměřovat pouze na reprodukční práci a získávání řemeslných, rutinních dovedností...“<sup>15</sup>

Vnímáme v textu obavu, že určité uchopení řemeslných činností ve vzdělávání může odvádět pozornost žáků i učitelů od poznávání tvůrčích procesů k ryze instrumentálnímu výcviku. Tážeme se však, jestli tvrzení, že se „již dále nelze“ zaměřovat pouze na získávání řemeslných dovedností, stojí na založeném argumentu, že k tomuto zaměření dosud docházelo. Umíme si totiž představit, že to, co kritici mohli pozorovat, nebylo získávání řemeslných dovedností, ale obydlování výše zmíněného neautentického obrazu řemesla. Ten ale rozporujeme i v případě, že se úlohy řemesla ve vzdělávání zastáváme. Dovolme si rétorickou otázku: pokud bude řemeslo kodifikováno ve vzdělávacích dokumentech, ale v praxi budeme moci vidět jeho dezinterpretace; je tedy lepší jej z dokumentů vyloučit? Učiníme-li to obecným pravidlem, co v nich lze ponechat? Neučiníme-li, proč má být právě řemeslo výjimkou? Na čem stojí argumenty, že jeho dezinterpretace budou častější nebo škodlivější, než dezinterpretace zachovaných obsahů?

Na důvody vyloučení řemesla z kurikula se neptáme jen odborné výtvarné veřejnosti: podoba stávajícího kurikula nevyklučuje, že obdobně k řemeslu přistupují také ostatní oborové didaktiky, tedy že chápou řemeslo jako něco, co nemá žádný specifický vzdělávací potenciál, který by již nebyl součástí učiva v oblasti RVP ZV – Člověk a svět práce. Přihlédneme-li ke konstatování uvedeného Metodického doporučení MŠMT k realizaci vzdělávacího oboru Člověk a svět práce, že: „jeho cíle nejsou v RVP ZV podrobněji rozpracovány, jejich dosažení se automaticky předpokládá, postupuje-li škola při tvorbě ŠVP a při výuce vzdělávacího oboru Člověk a svět práce v souladu s RVP ZV...“ a že „Systematická technická výchova není v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání nijak zřetelně vymezena... je na volbě školy, v jaké míře a jakým způsobem bude systematicky rozvíjet technické kompetence žáků, a může se stát, že někteří žáci na 2. stupni ZŠ neabsolvuji praktickou technickou výuku...“ (2015, s. 2), můžeme si zřejmě dovolit vyslovit pochybnost o tom, že pro odbourávání stereotypů, které jsou řemeslu vytýkány, představují uvedené dokumenty podstatnou oporu.

Toto kurikulum nevytlačuje řemeslo z výtvarné výchovy aktivním rozporováním. V aktuálním RVP není ani zmínka o tom, že by řemeslné aktivity bylo třeba zcela opustit. Ve výše citovaných textech je řemeslu vytýkána rutinnost, mechaničnost, ale RVP svým čistě „pracovním“ pojetím řemesla současně nevymezuje, v rámci výtvarné výchovy ani v rámci praktických činností, žádný jiný prostor pro tematizaci řemesla a nenaznačuje tak žádné

<sup>15</sup> „Vzhledem k prudkému rozvoji techniky a jejímu neustále se zvyšujícímu užívání v běžných životních situacích vzrůstá potřeba průběžně zkoumat a přehodnocovat obsah i metody a formy technicky zaměřené výuky. Nejedná se pouze o aktualizaci poznatků z oblasti vědy a techniky a integraci moderních technologií do výuky, ale i o důsledné přehodnocení struktury dovedností, které je třeba u žáků rozvíjet. Výuku již dále nelze zaměřovat pouze na reprodukční práci a získávání řemeslných, rutinních dovedností...“ (MŠMT, 2015, Metodické doporučení k realizaci oblasti Člověk a svět práce, s. 1–2).

alternativy, jak toto mechanicky – rutinní pojetí řemesla ve školní praxi překonat.

#### 4. Náhledy na řemeslo v současné školní praxi

Máme za to, že učitelé na řadě škol chtějí řemeslné činnosti realizovat, s mnohými jsme se osobně setkali v rámci výše uvedených projektů. Tito učitelé s dětmi realizovali řemeslné činnosti v oblasti praktických činností i výtvarné výchovy.

Na školách, se kterými jsme dosud měli možnost spolupracovat, nejčastěji probíhala realizace praktických činností právě formou takových dílenských činností, které jsou zaměřené na řemeslnou produkci. Běžně jsme se ale také setkávali se žáky devátých ročníků ZŠ, kteří dosud neměli s dílenskými činnostmi žádnou zkušenost. Tato setkávání nás podněcovala k zamyšlení nad povahou výuky řemeslných dovedností ve škole. Žáci, kteří nebyli seznámeni s cíleným fázováním a racionalizací pracovních postupů, obvykle pracovali spíše intuitivně, jejich práce bývala experimentální. Její výsledky podléhaly okamžitému estetickému i funkčnímu hodnocení, sdílení se spolužáky a následně s rodiči. V rozhovorech o práci a pracovních postupech bylo, vzhledem k terminologické vybavenosti žáků, mnohdy zapotřebí k vysvětlení technologických specifik používat „netechnický“, spíše výtvarný funkční slovník. Například pozorování *kontrastů* pohledových *struktur* řezů dřevem posloužilo k hodnocení ostroty řezných 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, pravouhlosti a osovosti žáci lépe rozuměli termínům jako je „proporce“, „formát“, „tvar“, „symetrie“, aj., které zvykově odkazují spíše ke slovníku výtvarně-výchovného oboru. Všimli jsme si, že pokusy o přesné měření, odpočítávání a značkování vzdáleností byly často komplikovány snahou žáků o velmi sofistikovaný přístup, který byl ovšem ve svém výsledku málokdy účinný. Jako by žáci začali řešit samostatnou matematickou úlohu, ačkoli se v předmětu pracovních činností mělo jednat o jednoduchý krok (zakreslit správné umístění řezu na prkno), který měl být pouze dílčí v kontinuu celého pracovního procesu.

Z uvedených postřehů nelze vyvozovat závěry, slouží nám jako východisko k promýšlení vztahů mezi technickými a výtvarnými pracovními postupy a k posuzování ve školní praxi používané terminologie. Na základě těchto postřehů si uvědomujeme, že řemeslné činnosti jsou oblastí, která propojuje výtvarné a technické činnosti při řešení praktických problémů. V aktuální situaci se ale zdá, že „řemeslo“ v tom pojetí, které RVP zná, k propojování vzdělávací teorie a praxe spíše nepřispívá. Na určitou chybnost záměrů realizace tvůrčích praktických činností v praxi výtvarné výchovy, které zprostředkovaně souvisejí také s řemeslem, upozorňuje výzkum Petry Šobáňové. (Šobáňová, 2016) Ve výzkumu zabývajícím se problémem učitele výtvarné výchovy (ZŠ) a jeho znalostí kurikula uvádí: „...učitelé nemají ujasněn význam didaktických kategorií, a tak místo učiva často uvádějí cíle výtvarné edukace či její

efekty, konkrétní úkoly nebo náměty. Odpovědi na otázky ukazují, že znalosti kurikula jsou u učitelů výtvarné výchovy nedostatečné – respondenti se pokoušeli najít „objevit“, správná slova – jako kdyby se s formulací učiva výtvarné výchovy nikdy nesetkali.“ ... „Naprostou převahu má přitom učivo obsahové domény uplatňování subjektivity (83,5 % výpovědí), **takže výtvarná výchova je v myšlení učitelů stále postavena především na praktických tvůrčích činnostech**“ (s. 420)

„Jak je možné, že učitel VV může vyučovat, aniž by znal osnovy svého oboru a aniž by to někdo upozoroval? Jedním z důvodů je zřejmě skutečnost, že výtvarná edukace stojí na spontánním tvůrčím procesu žáků, který je stále spojován s romantickou vizí svobodné, ničím (ani teorií, ani vzdělávacím programem) nsvázané tvorby. Dosud přetrvávající spontánně tvořivé pojetí se pak mimo jiné projevuje rezignací na pojmové uchopování tvůrčího procesu – ten je považován za živelný a rozumem neuchopitelný, stejně jako nakonec celá výtvarná výchova. Tento postoj je však v kontrastu s postmoderní závislostí tvorby (nejen profesionální, ale i žákovské) na kontextu jejich výkladů.“ (Šobáňová, 2016, s. 419) Podle tohoto výzkumu přibližně 84% výtvarných pedagogů dosud neimplementovalo aktuální kurikulum výtvarné výchovy.

Na základě tohoto výzkumu lze uvažovat, zda faktorem setrvávání a akcentování (domníváme se, že často neautenticky pojatých) řemeslných činností v praxi může být setrvačnost vyučujících, pro které současné oficiální kurikulum výtvarné výchovy nepředstavuje podnět pro vyloučení těchto činností z vlastní praxe. Zmíněné zkušenosti s realizací vzdělávacích projektů nás vedou k úvaze, zda v praxi všeobecného vzdělávání v současnosti dochází k prolínání mezi oblastmi Člověk a svět práce a Umění a kultura, a to například v rovině praktických, řemeslných a výtvarných činností, aniž by se však jednalo o záměr vymezený vzdělávací koncepcí RVP ZV. 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 se této formulaci přiblížit.

## 5. Možnosti tematizace řemesla ve výtvarné výchově a pracovních činnostech

V předchozích kapitolách jsme nastínili problematiku marginalizace řemesla ve všeobecném vzdělávání. Nyní se budeme podrobněji věnovat důvodům, proč tato marginalizace představuje potenciální ztrátu obsahů ze všeobecného vzdělávání.

Chceme zde navázat na úvahy o obecném pojetí řemesla, jak jsme o něm referovali v předchozím textu, a které citujeme z encyklopedického webu Wikipedia:

„Řemeslo je určitý druh manuální dovednosti, provozovaný za účelem obživy, resp. vytváření zisku. ... V přeneseném významu slova se v nejširším smyslu slova jedná ale i o intelektuální dovednosti a osobní schopnosti doplněné (nikoliv nutně, ale velice často manuální) příslušnou zručností, odbornou erudicí a zkušeností resp. praxí daného jedince (např. umělecké řemeslo nemůže vykonávat každý, vyžaduje

*i tvůrčí schopnosti, které nejsou každému dány, třeba vymyslet a předložit vlastní originální umělecký návrh apod.)...“ Pro řemeslné práce je charakteristický vysoký podíl ruční práce, spojený s používáním specializovaných nástrojů a pomůcek. Řemeslné práce se staly základem pro průmyslovou výrobu. S dalším rozvojem a pokrokem stále více stoupají nároky na intelektuální úroveň řemeslníků a přibývá řemesel, kde je středoškolské či vysokoškolské vzdělání samozřejmostí<sup>16</sup>. Toto obecné pojetí řemesla jako souboru poskládaného z dílčích schopností, dovedností, vloh a zkušeností, je ve shodě se stávajícím vzdělávacím paradigmatem kategorizujícím obsahy vzdělávání do skupin základního učiva a klíčových kompetencí. Takto založený přístup, který pak také odděluje činnosti výtvarné a technické, vymezuje specializace dílčích vzdělávacích oborů, není pro včlenění řemesla do vzdělávání, podle našeho názoru, ten úplně nejvhodnější, a neměl by v něm být jediným či dominujícím přístupem. Srovnáme jej nyní s pojetím řemesla u Josefa Čapka (1946), který pojednává o truhlářství (analogicky i o řemesle): „Truhlář dělá stoly a židle ze dřeva a – z truhlářství; truhlářství není jen styk se dřevem, ale také již styk s člověkem, s jeho potřebami; materií truhlářství je dřevo i člověk i práce sama, a právě ona je tu uprostřed veškeré té materie ohniskem, v němž součinní um, dokonalost, správnost. Právě čin práce, realizace je to, kde se soustřeďují všechny živé složky a povaha věci. Zde jsou sloučeny nejširší podklady a základy zákonitostí a sám jejich smysl; odtud se to dělá“ (s. 11). Čapkův přístup, na rozdíl od předchozího, zdůrazňuje ucelování, vy-tváření věcí. Ucelování se přitom neomezuje na schopnosti, dovednosti a životní aspirace řemeslníka, ale především na práci, kterou klade jako čin nalézání, potvrzování a „vytváření“ smyslu věcí. Práce tu tedy není nahlížena jako manuální, nebo intelektuální, případně jiná dovednost k naučení.*

Je potřeba rozumět, že řemeslo je ve vzdělávacích souvislostech běžně chápáné jinak, než o něm mluvíme zde. Podle našeho dosavadního náhledu vycházejícího ze zkušenosti s realizací projektů bývá v kontextu všeobecného vzdělávání chápáné neautenticky a neodborně. Pokusme se nyní definovat, jak řemeslu rozumíme. Za podstatný rys řemesla považujeme nerozlučnost jeho technických a výtvarných složek. Chápeme je jako sou-části, které společným působením ucelují proces tvoření. Řemeslnost chápeme nikoli jako specializovanost, vydělenost dílčích činností, jak bývá někdy chybně vnímáno, ale jako ucelený proces, který se projevuje zaprvé v tom, že člověk (například žák) realizuje řemeslnou činnost „celou“ – od začátku do konce, a zadruhé samo-statně, auto-nomně, vztahováním k pravidlům, která jsou mu vlastní. Řemeslnost umožňuje poznat nejen technologické důsledky vlastních technických řešení, ale i jejich důsledky estetické, projekční a interpretační. Řemeslo tedy nenese jen riziko své dezinterpretace v případech bez svého pochopení vedené praxe, proti které se ohrazují odborné texty citované v předchozích oddílech tohoto článku. Má také své jedinečné potenciality pro případy praxe, které z jeho pochopení vycházejí.

Řekli jsme, že obavy teoretiků z takové praxe, která je založená na špatném pochopení a použití řemesla, se vyskytují současně s marginalizovanou pozicí řemesla v současném kurikulu. Začlenění řemesla do všeobecného

<sup>16</sup> <https://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%98emeslo>

vzdělávání na základních školách výhradně do rámce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce předznačuje hledání jeho smysluplnosti jen uvnitř profesní orientace. To dále redukuje vzdělávací potenciál řemesla. Čistě pracovní (profesní) pojetí, které nabízí RVP ZV, netematizuje dvě podstatná specifika řemesla, která považujeme za zásadní, protože by mohla naznačit směr, jak mohou učitelé řemeslo ve všeobecném vzdělávání pojmout, a mohou poodhalit žákům jeho význam pro běžný (nejen profesní) život:

1) propojenost výtvarných a technických procesů v rámci řemeslných činností,  
2) řemeslo jako komplex činností zahrnujících „nejen“ produkci věcí (tedy nikoliv jen proces směřující ke zhotovení výrobku), ale jako proces ucelující tuto „výrobní“ fázi s těmi, které jí předcházely, včetně činností vnímatelských a imaginačních, a dále s těmi, které po ní následují (např. v interpretační fázi).

## 6. Poznámka o řemeslu a tvořivosti

Z médií často slyšíme, že proměňující se technologie mění situaci na trhu práce a že zaměstnavatelé vyhledávají například kreativní zaměstnance, schopné týmové spolupráce nebo manažerského vedení, a že jim tedy jde o jedinečně lidské schopnosti, které ve věku digitalizace zatím žádné stroje nahradit nedokážou. (Brynjolfsson and McAfee, 2014) Tyto úvahy vyzdvihují „tvořivý potenciál jako významnou ekonomickou a politickou kategorii, který dnes zdaleka není chápáný jen v souvislosti s uměním nebo vědou“. (Hazuková, 2009, s. 89) O tvořivosti se mluví v mnoha profesních souvislostech a podpora jejího rozvoje prolíná také aktuálními vzdělávacími koncepcemi, napříč různými obory.

Pojem tvořivosti je nejednotný ve vlastní definici a psychologická i vzdělávací praxe ji používá systematizovanou podle různých hledisek. V literatuře se můžeme setkat s příjmeními, jako jsou „obecná“, „výtvarná“ nebo „technická“ kreativita. Tato označení vypovídají o zacílení oborových hledisek. Ukazují, že tvořivost je z pohledu výtvarné výchovy a technické výchovy identifikovaná jinak. Tato různost je předmětem našich úvah o specifikacích technických složek výtvarné tvořivosti a výtvarných složek technické tvořivosti. Vidíme je totiž jako možný zdroj aktualizace obsahu řemeslných činností ve všeobecném vzdělávání.

Také technická výchova mezi klíčovými cíli, které chce naplňovat, hovoří o „technické kreativitě“<sup>17</sup>. Edward Franus, polský psycholog zabývající se problematikou technického myšlení, považuje technickou kreativitu za podstatnou syntetizující a konstruktivní složku technického myšlení<sup>18</sup>. „Kreativní syntéza ve vědeckém myšlení je jádrem vytváření teorií při vědeckém objevování, zatímco v technologii je jádrem vynalézání a vytváření struktury technických objektů. V obou případech se zabýváme konkrétními či konkretizovanými

17 Více k pojmu technické kreativity viz Kropáč, J. (2004) K problému uceleného pojetí výuky obecně technických předmětů. *e-Pedagogium* (on-line), (roč. 4, č. 1.). Zdroj [www: http://epedagog.upol.cz/eped1.2004/index.htm](http://epedagog.upol.cz/eped1.2004/index.htm)

18 Více k pojmu technického myšlení viz Kropáč, J & Havelka, M. Poznámky k pojmu „technické myšlení“. (s.4). Zdroj: [www: www.kteiv.upol.cz/uploads/soubory/kropac/1.doc](http://www.kteiv.upol.cz/uploads/soubory/kropac/1.doc)



(objektově zaměřenými) procesy kreativního myšlení, ačkoliv jde o procesy hodně odlišné kvality. Oba se rozvíjejí ve sféře pojmů a představ, ale první uvedené procesy vždy zahrnují tvar slov a vět, zatímco druhé uvedené předpokládají zobrazení a konkrétní materiální substanci.“ (Kropáč, Havelka, s. 3) Franus tedy rozlišuje zobrazení pojmů a představ ve verbálním a v materiálním médiu a mluví o nich jako o dvou kvalitativních úrovních „kreativní syntézy“. Jeho uvažování nám vyhovuje také proto, že je předkládá jako dvě nesouměřitelné kvality kreativního procesu a nenutí nás tak mezi nimi hledat hierarchický vztah. V tomto pojetí může řemeslo, nakolik umožňuje v materiálu formulovat myšlení, disponovat žáky k tvořivému procesu.

Helena Hazuková (2010) ve skriptech Didaktika výtvarné výchovy VI věnovaných tvořivosti ve výtvarné výchově shrnuje zisky výtvarné výchovy z nálezů výzkumů tvořivosti. Zajímavé pro naše téma jsou především ty přínosy, které chápou jako rovnocenné „vnější přetvářecí činnosti“, které se odehrávají ve fyzickém prostoru a vedou k realizaci v materiálu, a činnosti „vnitřní“ (představy, nápady), které nemusejí dojít k žádné realizaci ve fyzickém prostoru (s. 90–91).

S touto distinkcí pracují i další teoretici, např. Jaroslav Vančát (2002), který naopak zdůrazňuje hierarchii mezi těmito dvěma druhy činností: „Podstata uměleckého výkonu jak při jeho tvorbě, tak při jeho interpretaci, netkví v samotném technickém provedení díla, ale právě v nastolování znaků, které umožňují existenciální sebepřesah v interpretaci... V důkladném, postupně čím dále více uvědomovaném osvojení těchto dvou kompetencí, v porozumění specifické poznávacího účinku umění na individuální úrovni ... a specifické komunikačního účinku na úrovni sociální... je třeba spatřovat smysl výuky v oblasti Umění a kultura obecně i smysl výuky výtvarné výchovy.“ (s. 9–10) Význam „samotného technického provedení díla“ je zde kontrastován se zkušeností existenciálního sebe-přesahu, rozvojem poznávání a komunikačních kompetencí. Vidíme zde oddělenost technického provedení díla od existenciální, kognitivní a komunikační roviny tvorby. Takto pojaté technické provedení díla ovšem nemůže být řemeslem. Jak uvádíme výše, řemeslo je ucelený proces, který dává svému nositeli vědomí celosti tvorby. Uvažujeme, zda kritika „samotné technické realizace,“ implikující omezení významu realizace fyzického artefaktu ve výtvarné výchově, nenese s sebou riziko omezení jednoho druhu kreativní syntézy, který předpokládá fyzickou realizaci artefaktu, a který je právě pro výtvarnou výchovu specifický, odlišuje ji od jiných tvořivých disciplín, a přispívá k legitimizaci její autonomní pozice ve všeobecném vzdělávání.

Chápeme, že ke snaze oslabovat důraz na technické provedení přispívají často pozorované případy redukce vzdělávacích obsahů v praxi:

„...mezi častými příčinami nepochopení požadavku tvořivosti ve výtvarné výchově ,přisuzování tvořivých prvků pouze činností s materiálními výsledky‘ a ,mechanické uplatňování analogií z jiných vyučovacích předmětů‘. Příkladem může být negativní vliv dlouhodobého zařazení prostorového vytváření do vyučovacích předmětů, nejčastěji označovaného jako ,pracovní vyučování‘ nebo ,praktické činnosti‘, kde jsou (ke škodě i tohoto předmětu) upřednostňovány jiné než výtvarné kvality; tyto priority a prostředky jsou pak analogicky přeneseny i do edukačních procesů ve výtvarné výchově.“ (Hazuková, 2010, s. 93)

Stávající teorie výtvarné výchovy kritizuje pronikání „pracovních činností do výtvarné výchovy“, ale nesetkali jsme se s tím, že by uváděla opačný příklad, který jsme zahlédli v praxi, tedy pronikání výtvarného myšlení do pracovních činností (které popisujeme v úvodu první části tohoto textu).

Domníváme se, že možnosti rehabilitace řemesla ve všeobecném vzdělávání lze zjistit navržením a ověřením takového modelu praxe, ve kterém nebudou hierarchizovány výše popsané aspekty kreativní syntézy<sup>19</sup>. Mezi definicemi tvořivosti nás zajímají ty, které ji chápou jako komplex myšlenkových, hodnotících, formativních, ale také *produkčních* dějů, vyúsťujících v jedinečné chování subjektu. (Hazuková, 2010, s. 11–15) Je patrné, že separování čistě výtvarných nebo čistě technických aspektů (projevů) tvořivosti v příslušných oborech vzdělávání vytlačuje případy takto komplexně pojeté tvořivosti jako nedůležité. Za celou svou praxi s realizací vzdělávacích projektů jsme se ale nesetkali s odděleným výskytem těchto aspektů v činnostech realizovaných ve vyučování. K jejich oddělování dochází až tehdy, pohlédneme-li na ucelený proces tvorby selektivní optikou výtvarné nebo technické výchovy. Klademe zde otázku, jestli nám tato optika vždy slouží k nejlepšímu pochopení sledovaného jevu.

Porozumění řemeslu se nutně děje již v jeho uchopování prostřednictvím těch forem a terminologií, které se etablovaly v repertoáru výtvarné nebo technicky „specializované“ vzdělávací oblasti. Za významný rys řemesla vztahující se k rozvoji tvořivosti považujeme komplexnost (celistvost) řemeslných postupů, uskutečňovaných v nerozdílnosti (tj. neoddělenosti) jeho technických a výtvarných aspektů. Tato nerozdílnost, typická pro řemeslné činnosti, znamená, že pochopení řemesla v jeho celistvosti je v kontextu všeobecného vzdělávání závislé na možnosti výtvarnou výchovu a pracovní činnosti propojovat.

## 7. Souvislosti řemeslných činností s aktuální koncepcí výtvarné výchovy

Níže předkládáme interpretaci oficiálního modelu výtvarné výchovy k jednomu ze dvou druhů kreativní syntézy, a to té založené na pojmech. Zjišťujeme, že stávající RVP ZV pro obor Výtvarná výchova pracuje s klíčovými pojmy „vizuálně obrazné vyjádření“ či „vizuálně obrazné prvky a prostředky“ tak, jako by výtvarné činnosti měly směřovat výlučně ke tvorbě vizuálně (ale i více-smyslově) vnímatelných struktur prostřednictvím obrazů (i trojrozměrných či dynamických) a jejich interpretacím na individuální i sociální úrovni.

Uvedenými vizuálně obraznými prvky jsou: linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury (RVP ZV, 2016, s. 88–89). V jazyce RVP ZV je tedy jakýkoliv materiál (ve smyslu hmoty) popisován z hlediska vizuálně obrazného působení jako struktura linií, bodů, barev, objemů a textur. Lze ale význam materiálové struktury ve struktuře díla čerpat výhradně skrze

19 Tento záměr je součástí širšího rámce disertační práce, kterou na téma „Rehabilitace řemesla ve všeobecném vzdělávání“ zpracovává spoluautor článku.

vizuálně obrazné prvky a prostředky „účelné“ pro vizuální komunikaci a vyjadřování? Absence tematizování spolupůsobnosti „vý-tvarných“ činností (pracujících s hmotou, tedy tvar ucelujících) a „vyjadřovacích“ (činností pracujících s vizuálně obraznými prostředky) by mohla v konečném důsledku oslabit význam pojmu „vizuálně obrazného vyjadřování“. Používání pojmu vizuálně obrazného vyjadřování, jak o něm čteme v RVP ZV, tematizuje totiž pouze znakovou stránku výtvarného díla, ta ale nemůže být aktualizovaná bez své, jakkoli latentní, vazby na vý-tvarnou realizaci díla, které dostává tvar v konkrétním materiálu. Tu dokument sice nevyklučuje, ale také ji explicitně netematizuje a dává tak jednostranný důraz na rovinu vyjadřování a komunikace.

Při sílící podpoře rozvoje tvořivosti a technické gramotnosti napříč předměty se může jevit jako strategicky výhodné, aby i výtvarná výchova ve svém obsahu disponovala zřetelným vymezením materiálně – technických aspektů výtvarné tvorby. Jak bylo výše naznačeno, výtvarná výchova zdaleka není jediným školním předmětem zabývajícím se tvořivostí. Připočítáme-li výše popsaný negativní jev nevhodných analogií například mezi pracovními činnostmi a výtvarnou výchovou, mohlo by právě nespecifikování technických aspektů vý-tvarných činností (tedy činností ucelujících tvar) ve výtvarné výchově vyklidit v praxi prostor komunikace o vy-tváření, založené na znalosti vizuálně obrazových prostředků, a ponechat jej celý pracovním činnostem, ve kterých se komunikace realizuje bez, nebo se zmateným pochopením vizuálně obrazných prostředků.

## Závěr

Porozumění řemeslu je ve vztahu ke stávající koncepci výtvarné výchovy odkázáno za prvé na možnosti jejího stávajícího pojmového vybavení a, za druhé, na její respekt ke kvalitativním polohám „kreativní syntézy“, kterými jsou jak materiální, tak nemateriální projevy tvořivosti.

Nahlédli jsme dezinterpretaci řemesla na čistě výrobní procesy jako problém, abychom v rámci oblasti všeobecného vzdělávání naznačili, jak se tato dezinterpretace může projevit na výchově a vzdělávání jak k výtvarné, tak k technické tvorbě. Domníváme se, že řemeslná (dovednostně ucelující) stránka výtvarných činností by neměla být v procesu tvorby podružnou fází. Pokud by se tak dělo, mohla by se společně s ní stát podružnou i ta část tvůrčího aktu, která jí předchází. Z hlediska „kreativní syntézy“ se však právě v procesu hledání a tvorby materializovaných vyjádření jedná o specifickou kvalitu spoluutvářející komplex tvořivosti. Položili jsme otázku, zda se stávající koncepce výtvarné výchovy v RVP ZV ve své inklinaci k jazykové klauzuru tvorby vedle činností „vyjadřovacích“, tj. tvorbou a interpretací vizuálně obrazných struktur a sdělení, srovnatelně zabývá ve výchově, která má být výtvarná, „vy-tvářením“ (tedy přiváděním do zjevnosti, ucelováním tvaru).

Tuto schopnost ucelovat prostorový tvar při souběžném uplatňování imaginace, vnímání, tvorby a komunikace shledáváme v řemesle.

V intencích hledání aktualizace tématu řemesla ve všeobecném vzdělávání považujeme za podstatnou tu možnost, že vedle zakázkové produkce

věcí v profesní sféře, by řemeslo ve sféře všeobecného vzdělávání dovolilo v ucelování díla nacházet autentickou životní zkušenost, nikoli pouze oborová schémata, která představují samostatně neživotné vrstvy tvorby.

Uskutečnění možnosti pojmát řemeslo tímto způsobem i ve školách; tedy jako prostor ucelování školních poznatků a nalézání individuálního smyslu nepodmíněného profesním ani oborově – specializačním utilitarismem začíná otázkou: zda je realizace takového pojetí řemesla ve všeobecném vzdělávání žádaná, a ne-li, jak potom odůvodnit jeho zbytnost.

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

## Literatura

- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. WW Norton & Company.
- Cimbálník, J. (2017). Pojetí polytechnického vzdělávání v rámci projektu P-KAP. In: J. Novotná (Ed.), *Podpora polytechnického vzdělávání a podnikavosti ve středoškolském vzdělávání* (s. 34–40). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Čapek, J. (1946). *Co má člověk z umění a jiné úvahy o umění: Z let 1911–1937*. Výtvarný odbor Umělecké besedy.
- Hazuková, H. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI.: Tvořivost a výtvarná výchova* (1. vydání). Praha: UK, Pedagogická fakulta.
- Jeřábek, J., & Česko. (2001). *Vzdělávací program Základní škola*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: Fortuna.
- Šobáňová, P. (2012). „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. *Pedagogická orientace*, 22(3), s. 404–427.
- Šobáňová, P. (2016). Realizované vs. předepsané kurikulum – reflexe kurikulární reformy a její implementace do praxe. In P. Šobáňová, et al., *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy – Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání* (1. vydání, s. 27–52) Olomouc: Česká sekce INSEA ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.
- Vančát, J. (2003). *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Sdružení MAC.

## Elektronické zdroje

- Kropáč, J. (2004). K problému uceleného pojetí výuky obecně technických předmětů. *e-Pedagogium* (on-line), (roč. 4, č. 1), zdroj: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2004/index.htm>
- Kropáč, J., Havelka, M. *Poznámky k pojmu „technické myšlení“*.  
Zdroj: [www.kteiv.upol.cz/uploads/soubory/kropac/1.doc](http://www.kteiv.upol.cz/uploads/soubory/kropac/1.doc)
- MŠMT (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (aktualizovaná verze z ledna 2016).  
Zdroj: <http://www.msmt.cz/file/37052/>
- Komrska, T., Pastorová, M. & Šamšula, P. (2001). *Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník vzdělávacího programu Základní škola*. Zdroj: [http://is.muni.cz/th/174511/pedf\\_b/priloha\\_c\\_1\\_osnovy\\_vv\\_a.pdf](http://is.muni.cz/th/174511/pedf_b/priloha_c_1_osnovy_vv_a.pdf)
- MŠMT (2015). *Metodické doporučení k realizaci předmětu Člověk a svět práce*.  
Zdroj: <http://www.msmt.cz/file/34695/>
- MŠMT (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (aktualizovaná verze z ledna 2016).  
Zdroj: <http://www.msmt.cz/file/37052/>
- MPO (2017, 5. ledna). *Priority Ministerstva průmyslu a obchodu v oblasti technického vzdělávání*. Zdroj: <https://www.mpo.cz/cz/prumysl/zpracovatelsky-prumysl/priority-ministerstva-prumyslu-a-obchodu-v-oblasti-technickeho-vzdelavani--224373/>
- NÚV (2017). *Podpora polytechnického vzdělávání: Pojetí tematické oblasti v projektu P-KAP*. Zdroj: <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-polytechnickeho-vzdelavani>  
<http://www.op-vk.cz/cs/eu-penize-skolam/>  
<https://www.strukturalni-fondy.cz/cs/Fondy-EU/Programove-obdobi-2007-2013/Programy-2007-2013/Tematicke-operacni-programy/OP-Vzdelavani-pro-konkurenceschopnost>  
<https://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%98emeslo>

## Bibliografická citace

- Kafková, H., Suchan, O. Řemeslo, marginalizovaný potenciál všeobecného vzdělávání. *Výtvarná výchova 3–4*, (57) 2017. s. 30–49. ISSN 1210-3691.

# Architektura jako interdisciplinární platforma

Zuzana Pechová, Kristýna Stará

---

**Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.** je odbornou asistentkou na katedře primárního vzdělávání FP TUL v Liberci. Zaměřuje se na zprostředkování kulturně historického dědictví a roli umění ve vzdělávání.

Kontakt: [zuzana.pechova@tul.cz](mailto:zuzana.pechova@tul.cz)

**Ing. arch. Kristýna Stará** se vedle své praxe architekta-urbanisty věnuje tématu architektury ve vzdělávání v rámci doktorského studijního programu na katedře prostorového plánování FA ČVUT v Praze a je jedním ze zakladatelů iniciativy Architekti ve škole.

Kontakt: [kristyna@architektiveskole.cz](mailto:kristyna@architektiveskole.cz)

**Anotace**

Studie představuje spolupráci studentů učitelství a architektury se školami v České republice, na jejichž všech stupních byl ověřován projekt Architektura ve vzdělávání (Architekti ve škole). V rámci projektu byla vytvořena řada výukových aktivit založených na integraci témat architektury a urbanismu do různých předmětů. Text přináší vhled do výsledků pilotní realizace těchto aktivit.

**Klíčová slova**

Architektura, urbanismus, krajina, vzdělávání, interdisciplinarita, integrace

**Abstract**

This study represents a collaboration of students of Arts Education and Architecture with schools in the Czech Republic, where the project „Architecture in Education“ („Architects in Schools) has been tested on all the levels of education. In the project, a series of educational activities grounded in integrating the topics of architecture and urbanism across the curriculum has been created. This text presents the outcomes of the pilot realisation of these activities.

**Key words**

Architecture, urbanism, landscape, education, interdisciplinarity, subject integration

# Úvod

Ve chvíli, kdy se lidé naučili číst a znát prostor, který je obklopoval, začali jej cíleně přetvářet. Tento vztah je však oboustranný. Jako lidské ruce a mysl formují své prostředí, tak vliv prostředí dopadá stejnou měrou na člověka a jejich vzájemný vztah se stává dobou a kulturou podmíněným.

V prvé řadě bychom si měli být takového vztahu vědomi, abychom dokázali lépe posoudit jakékoli příčiny, následky i vstupní podmínky našich každodenních rozhodnutí. Někdo jej intuitivně vytuší, někomu napoví nejbližší okolí – rodina, přátelé a ti ostatní? Vzdělávání by se mělo stát odpovědí na otázku: „*Co bychom mohli udělat pro to, aby procento uvědomění rostlo?*“

Koncept této iniciativy se zakládá na myšlence potřeby vzdělávání v této problematice v celé věkové šíři. Proto vznikají projekty a aktivity určené jak dětem předškolního věku, tak žákům základních i středních škol. Jako tvůrci projektů a aktivit jsou záměrně oslovováni studenti vysokých škol. Během příprav svých aktivit absolvují cyklus přednášek a workshopů, zaměřených na pedagogiku, psychologii, architekturu i prezentaci příkladů dobré praxe.

## 1. Konceptuální východiska

Vzdělávací potenciál oborů architektury a urbanismu netkví pouze v jejich komplexnosti a široké paletě témat. Především jde o obory průřezové, nabízející každodenní, byť nevědomou zkušenost a tudíž přímou vazbu na představitelství dětí i pro přípravu a využití učiteli.

Implementace a integrace této tematiky, jejímž základem je plánování, tvorba a správa prostoru a prostředí, do vzdělávání, představuje dlouhodobě sledovanou snahu nejen neziskového sektoru. Povědomí o okolním prostředí a chápání principů jeho utváření je nezbytné pro kvalitní sociokulturní i politický rozvoj naší společnosti. V souvislosti s tím reaguje podporou vzdělávání na všech stupních škol vládní dokument Politika architektury a stavební kultury ČR (Politika architektury a stavební kultury ČR, 2015) na myšlenky zachycené mimo jiné v memorandu Architektura ve vzdělávání. (Stará, Říhová, Klíma, Sivák, 2014)

Architektura, která se pojí ve vzájemném vztahu k místu, pomáhá budovat náš osobní vztah k prostředí. (Pražanová, 2011) Propojuje estetickou, technickou a kulturní rovinu, odráží hodnoty jednotlivců i společnosti, a stává se tak nositelem informací o minulosti a jejího odkazu. Podporuje smyslové vnímání a napomáhá formovat estetické cítění i postoje. „*Vytváření postoje k architektuře znamená její zařazení do hodnotového systému. Názor vychází z estetického vnímání, stejně jako u jakéhokoliv jiného uměleckého díla. Estetický vztah není jediný, který se v rámci hodnotového systému objevuje, ale zaujímá velmi významné místo.*“ (Pražanová, 2011, s. 53) Architektura spoluvytváří životní prostor. Ovlivňuje kvalitu prostředí, života i našeho chování a postojů. Vzhledem k jejímu působení napříč environmentální, sociokulturní a ekonomickou sférou nás vzdělávání v širším tématu architektury vede k uchopení komplexnosti vztahů člověka a prostředí, vědomé účasti na jeho tvorbě a odpovědnosti za rozhodnutí. (Stará, Říhová, Klíma, Sivák, 2014, s. 2)



V současném formálním vzdělávání, díky Rámcovým vzdělávacím programům, můžeme téma architektury částečně identifikovat ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost (dějepis a výchova k občanství), Umění a kultura (hudební a výtvarná výchova) a Člověk a jeho svět (1. stupeň ZŠ), a dále v průřezových tématech Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova či Multikulturní výchova.

Z mezioborového diskuzního setkání z 1. dubna 2014 v rámci cyklu Otevřeného think tanku architektů (OTTA) však vyplývá, že v praxi se téma pod obecnými formulacemi ztrácí, a neusnadňuje jej ani obsah učebních podkladů (Vrbová, 2013, s. 82–88). Environmentální výchova (s výjimkou nového Státního programu EVVO a EP na léta 2016 – 2025) doposud nezačlenila pojem vystavěného prostředí, čímž redukuje životní prostředí na přírodní. M. Pražanová dokonce uvádí: „V celém dokumentu RVP ZV se ani jednou neobjevuje slovo architektura!“, čímž reaguje zejména na rezervy ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. (Pražanová, 2011, s. 159) Účastníci setkání hovořili též o redukci tématu při výuce na znalost historických slohů, či stažení celého tématu do hodin výtvarné výchovy s nedostatečnou časovou dotací a v obecné rovině pak o útržkovitosti podání tématu bez potřebných souvislostí a často s nepřesnou terminologií. Nakonec se diskuse dotkla i nedostatečného vzdělání pedagogů, které způsobuje chybějící povědomí o významu vzdělávání v oblasti architektury a urbanismu a pochopení jejího vlivu na kvalitu života.

Učitel, kterého by fenomén architektury zajímal, čelí každodenní potřebě příprav výuky a zohledňování aktuálního dění ve škole či nedostatečné podpoře, k čemuž přispívá také nedostatek metodických materiálů s příklady dobré praxe. (dle Pražanová, 2011, s. 160–161)

Nejnovější výzkum, který na téma nahlíží očima zájmových oborů i pedagogů v praxi, se nyní dokončuje na Fakultě architektury ČVUT pod názvem Člověk a krajina: rozvíjení vzájemného vztahu a možnosti primárního vzdělávání (K. Stará). Soustředí se na postavení a možnosti integrace témat architektury a urbanismu v souvislosti s krajinou v kurikulu českého prostředí, a to se zaměřením na primární vzdělávání dětí v rané školním věku, s využitím zkušeností školního i mimoškolního prostředí. V loňském roce doběhl též výzkumný záměr TAČR, Výzkum vhodných nástrojů ke zvyšování stavební kultury, s jehož výstupy seznamuje webová stránka <http://www.stavebnikultura.cz/>. Výzkum se zabýval především návrhem úprav rámcových vzdělávacích programů pro základní školy a gymnázia, návrhem celoživotního vzdělávání pedagogů, vzděláváním na vysokých školách i celoživotním vzděláváním veřejné správy a dalších skupin. Tyto výzkumné aktivity dále čerpají ze zkušeností neziskového sektoru, který představuje dlouhodobě aktivní článek v této oblasti a jehož zástupci jsou uvedeni v databázi webových stránek Architekti ve škole.

Starší výzkumy se týkaly zejména témat architektury a kulturního prostředí v hodinách výtvarné výchovy na základních školách. Z výzkumu M. Pražanové (2011) provedeného s žáky i učiteli vyplývá, že architektura se zaměřuje především na faktografické údaje a historický vývoj architektury v hodinách dějepisu a dále na estetickou hodnotu děl v rámci výtvarné výchovy, kde jsou ale témata zařazována sporadicky a nesystémově. Žáci

se s tématem architektury dále mohou setkat při školních výletech. Účastníci výzkumu přiznávají nízkou úroveň vlastní orientace v základních pojmech či aktuálním dění, vnímají architekturu jako podstatnou a ovlivňující kvalitu života a reflektují též potřebu se ke svému okolí vyjadřovat. Přesto je z výpovědí patrný slabý zájem vyučujících o své okolí, jak uvedl též M. Jirovský (2006). Nízkou motivaci k zavádění tématu do výuky a obecně spíše nedostatečné znalosti dokládá jak výzkum z roku R. Chodury (1987), tak novější práce E. Smrtové (2014). V něm autorka poukazuje na poznatek, že žáci vnímají jako méně významné klasické architektonické a funkční prvky určující střed města/vsi ve prospěch míst s větší koncentrací obchodů, lidí a možností výhodných nákupů. Dále uvádí, že žáci s pojmem krajina spojují převážně její přírodní složky; pouze třetina vnímá sama sebe jako její součást. Žákům chybí znalosti o funkcích a kvalitě krajiny, nejsou si vědomi vztahu mezi kvalitou a funkčností. Výstupy výzkumu tak dokládají některé ze závěrů diskuse uvedených v memorandu *Architektura ve vzdělávání* (2014) a zmíněných výše.

Obor architektura a urbanismus je multidisciplinární, zahrnuje poznatky celé řady vědních oborů. Může tedy ve školním prostředí fungovat jako průřezové téma, ale též jako tematický prostor pro uplatňování na poli interdisciplinarit a integrace vzdělávacích obsahů. Interdisciplinární přístup ve výuce nahlíží téma či problematiku z pohledu více vědních oborů, užívá jejich metody, popř. pro potřeby školního provozu vytváří integrované vyučovací předměty. Těsnější vzdělávací obsah může ale fungovat i v rámci integrace v jednotlivých jednooborových předmětech, za podmínky zachování vzdělávacích cílů oborů, které se do předmětu integrují. U vnitřní integrace je možné řešit určité téma či problém z různých hledisek jednotlivých předmětů, nebo může docházet k pronikání některých prvků jednoho předmětu do druhého. Chápeme ji jako součinnost a spolupráci, při které dochází k využívání a aplikování obsahu nebo formy jednoho učebního předmětu do druhého, aniž by došlo k narušení obsahu prvního předmětu. (srov. Podroužek 2002, Rakoušová, 2008, Kovalik, 1995)

## 2. Architektura ve vzdělávání

Architektura ve vzdělávání (od roku 2016 pod záštitou České komory architektů) je dlouhodobým projektem iniciativy Architekti ve škole, který se odvíjí od výstupů z diskusního setkání OTTA v plzeňském Domě hudby dne 1. dubna 2014, a pod nímž jsou zahrnuty další dílčí aktivity iniciativy a jejich zakládajících členů.

Jednu z hlavních součástí tvoří realizace studentského workshopu *Architektura ve vzdělávání*. V různých letech byl tento workshop podporován Českou komorou architektů, Nadací české architektury, Fakultou architektury ČVUT, Fakultou přírodovědně-humanitní a přírodovědecké TUL a Spolkem posluchačů architektury. Jeho cílem je příprava a ověřování integrace vzdělávacích aktivit zaměřených na osvětu v oblasti architektury a urbanismu do školních předmětů, a to v návaznosti na rámcové vzdělávací programy. Účastníci hledali cesty, jak prolnout danou tematiku s obsahem vyučovaných

předmětů tak, aby bylo využito interdisciplinarity i každodennosti, kterou obor skýtá. Výstupy představují aktivity pro předškolní až střední vzdělávání. Jejich odborně revidované metodické komentáře s podklady k realizaci jsou, v souladu s principy Aliance otevřeného vzdělávání, umístovány na interaktivní webový portál [www.architektiveskole.cz](http://www.architektiveskole.cz) v editovatelném formátu, který umožňuje jejich využití v konkrétní situaci a kontextu.

Workshop se již tři roky koná na Fakultě architektury ČVUT, která projekt podporuje a akredituje. Ve spolupráci s katedrou primárního vzdělávání Fakulty přírodovědně-humanitní a přírodovědecké TUL jej bylo též možné formou semestrálních prací zprostředkovat studentům Učitelství pro 1. stupeň základních škol a Pedagogiky volného času, pod vedením Zuzany Pechové.

Po tři roky se zadání workshopů proměňovala s ohledem na reakce dětí a pedagogů, jejich kritiky i potřeb šetřených pomocí dotazníků. Týmy obou fakult, pod vedením iniciativy Architekti ve škole a za účasti konzultantů z řad pedagogů a zástupců Nadace Proměny, společnosti Plzeň 2015 a EDUin, kteří v rámci společných přednášek studentům poskytlí základní vhled do teorie pedagogiky a podělili se o svou zkušenost s „architekturou ve vzdělávání“, hledaly, jak probudit v obecném povědomí veřejnosti vnímání souvislosti mezi kvalitou krajiny, tedy i vystavěného prostředí, a kvalitou našeho života. Vzájemné propojení a dialog oborů architektury a pedagogiky měly napomoci začleňování architektury a urbanismu a s nimi souvisejících témat do vzdělávacího systému, přispět tak k rozumnějšímu a citlivějšímu utváření prostoru v budoucnu, přinést potenciální možnost změny postoje veřejnosti ke společnému životnímu prostoru a zodpovědnosti vůči němu.

## 2.1 Cíle projektu

Aktivity s tematikou oboru architektura a urbanismus zlepšují vnímavost žáků k prostředí kolem nás, podporují jejich povědomí o vzájemném vztahu prostředí a člověka, podněcují je k tvořivému myšlení, vedou k týmové spolupráci a občanské angažovanosti. Vzniklé projekty postupně zpracovávaly různé formy pojetí této široké škály témat. Nejdříve seznamovaly předškolní děti, žáky a studenty zejména s vnímáním prostoru krajiny i města, s péčí o ně. Poté se věnovaly jejich utváření a zaměřily se na porozumění procesu veřejného projednávání včetně způsobů formulace veřejného zájmu do odpovědného rozhodování, tedy zvyšování individuální i sociální gramotnosti a participace veřejnosti od úrovně sdělování po úroveň partnerství. Vznikly projekty pro jednu i více vyučovacích hodin. Vzhledem k informační a především časové náročnosti projektů, na kterou pedagogové v průběhu prvního ročníku poukazovali, se další ročníky soustředily na extrahování drobných témat a kratších aktivit (průměrně na 10–30 minut), které lze přímo aplikovat ve vyučovacích hodinách různých předmětů. Objevovала se i témata, která vycházela z každodennosti, odvíjela se od vybraných klíčových kompetencí, vrstvila se do více hodin a postupně se rozvíjela a nastavovala, či se vázala na momentálně probíranou látku ve zvolené škole a byla využita k jejímu lepšímu porozumění a demonstraci. Pro projekt Architektura jako

interdisciplinární platforma byla volena témata přesahující rámec jednoho předmětu, která propojovala vědomosti do náležitých souvislostí, což vedlo k lepšímu porozumění a většímu zájmu o téma.

Jednotlivé aktivity, které se zkoušely na všech stupních škol, výjimečně i na školách s odborným zaměřením, sledovaly tyto stanovené cíle: dovést účastníky k porozumění konkrétnímu tématu či problematice, zprostředkovat téma či problematiku zábavnou/zajímavou/zkušenostní formou, poskytnout zkušenosti, na které bude možné navázat při dalším vzdělávání účastníků a vzbudit pozornost/zájem účastníků o témata architektury, urbanismu i bydlení.

Realizace aktivit v místě bydliště účastníků zajistila šíření povědomí o řešené problematice v různých koutech České republiky a realizátoři se zároveň pohybovali ve známém prostředí. Za dobu trvání projektu se s 65 studenty FA ČVUT a 54 studenty FP TUL podařilo vytvořit na stodvacet krátkých i vícehodinových vzdělávacích aktivit, které se pod dohledem celkem sedmdesáti pedagogů pilotně zkoušely ve více jak čtyřiaadvaceti městech České republiky. Celkem 1166 předškolních dětí, žáků a studentů si vyzkoušelo podívat se jiným pohledem na prostor kolem sebe, vnímat jej, osvojit si dovednosti aktivního občana v souvislosti s tvorbou prostoru, vyzkoušet si je v praxi, učit se na základě každodenní zkušenosti se světem či poznávat literaturu, dějiny, fyzikální zákony, geometrii anebo hudbu prostřednictvím vybraných témat architektury integrovaných do běžně vyučovaných předmětů.

Projekt zahrnoval i evaluační sondu pro jednotlivé aktivity navržené studenty (a jejich následnou revizi po pilotní realizaci), provedenou jednoduchými dotazníky pro účastníky a přihlížející učitele, v jejichž předmětu byla aktivita realizována. Za pomoci jednoduchých otázek jsme se pokusili ověřit, zda:

- alespoň 50 % účastníků hodnotí aktivitu/hodinu jako zábavnou a o zpracovávané téma/problematiku chce zajímat i po skončení aktivity/hodiny,
- alespoň 75 % účastníků získá nové znalosti a považuje aktivitu/hodinu jako přínosnou pro další vzdělávání, nebo budoucí život,
- alespoň 75 % učitelů hodnotí aktivitu/hodinu jako přínosnou pro vzdělávání a dobře zpracovanou teoreticky i prakticky, alespoň 50 % učitelů chce aktivitu/hodinu zařadit do výuky opakovaně.

Naše očekávání se z větší části, až na mírný procentuální pokles u budoucího zájmu dětí o téma a též o nejjistě další užívání tématu učiteli, potvrdily (více viz kapitola 3).

## 2.2. Architektura ve vzdělávání v praxi: ukázka aktivit

„*Postavme si své vlastní město!*“ znělo motto vícehodinové aktivity navržené primárně pro základní školy autorkami Terezou Červenou a Nikol Karabcovou a graficky zpracované Janem Netušilem. Žáci vyměnili úlohu uživatelů města za roli jeho tvůrce. Zamýšleli se nad jednotlivými objekty, funkcemi a typovými městskými prostory. Tento celodenní workshop, byť časově náročnější, zaznamenal velký úspěch, jelikož kombinoval různé metody práce (kresbu, diskusi, interaktivní prezentaci, soutěž, hru, inscenaci a další) napříč

několika obory a navíc vycházel z každodenní zkušenosti žáků s prostředím vlastního města či vesnice. Pro opakovanou realizaci mohl být i rozložen či různě krácen podle potřeb pedagogů. Městské puzzle mají sloužit jako nástroj pro učitele a hra pro žáky, která učí přemýšlet o městě a životním prostoru. Kladou si za cíl uvědomění si prostoru kolem nás, jeho základních vztahů a zákonitostí. Žáci se formou hry seznamují s urbanistickým a funkčním členění města, s městotvornými procesy, a probouzejí v sobě občanský zájem, odpovědnost a iniciativu.

Jako příklad kratší aktivity, zvládnutelné v rámci jedné vyučovací hodiny, která využívá odborného tématu statických principů, můžeme uvést „Fyziku v architektuře“ Veroniky Leové a Jána Zámboorského. S pomocí špejlí, modelíny, provázku a papíru se snaží zábavnou hrou objasnit statická schémata konstrukcí, akcí a reakcí, a další fyzikální zákony i složitější vztahy. Řešení oborového problému však též reflektuje základní principy, které nás obklopují, a jejich fungování. Opět se tedy během několika minut můžeme přenést z vědeckého problému k všednímu dni a žité zkušenosti s ním.

Odborné téma, které souvisí s běžným životem, života představily v rámci patnáctiminutového programu i autorky Anna Michalcová a Anait Bojadžjan. Žáci si při pokusu s modelem vodojemu vyzkoušeli, jak stavba funguje, a na principu spojených nádob se dozvěděli, jak je možné, že jim doma teče voda z kohoutku. Jednoduchou hrou si ověřili znalosti o spotřebě vody v domácnosti a diskutovali nad otázkami šetření vodou či chytrých řešení zachycování vody a jejího opětovného využívání. Z tohoto uvedeného příkladu i mnohých dalších je patrné, že právě žitá zkušenost a mezioborový (mezipředmětový) přístup se staly základem všech aktivit, které jsou tímto jednoduše přenositelné a využitelné ve vzdělávací praxi.

### 3. Evaluace a diskuse

Průběh projektů zaznamenávali sami realizátoři a shromáždili zkušenosti účastníků v dotazníkovém šetření, které zkoumalo kvalitu programu, motivaci studentů a jejich zájem o téma i možnost opětovného zařazení do výuky. 74 procent dětí hodnotilo celkový program známkou jedna a 21 procent pak známkou dvě. Horší hodnocení (3,3% – 3, 1,6% – 4, 0,1% – 5) přičítáme jednak nepřízní počasí, ale také absolutnímu nezájmu některých žáků, kteří by zřejmě potřebovali více pozornosti lektora. Tematické zaměření projektů účastníci v 95 procentech hodnotili jako naučné, obsahující nové informace a užitečné, i po stránce realizace zajímavě a dobře zpracované. Žáci a studenti ocenili nejen obohacení svých znalostí a zkušenosti v tématu, na kterém byl projekt vystavěn, ale dokázali téma propojovat i se svou budoucností, rozšířením obzorů o světě kolem nás, či možnými důsledky svých rozhodnutí. Zamýšlení se nad původem věcí či všímání si okolí byly závěry, které si žáci a studenti z aktivit sami vyvozovali. Nakonec označili za velmi přínosnou i práci ve skupinách a uvedení témat do kontextu, což jim umožnilo využití znalostí načerpaných i v jiných vyučovaných předmětech, a tudíž vědomé propojení těchto informací. Přesto pouze 68 procent zúčastněných láká téma programů k dalšímu zájmu pravidelnějšího charakteru, a 7,5 procenta váhá.

Efekt ovlivňují rozličné faktory, od zaujetí pro dílčí téma jako takové, přes výběr budoucího povolání až po samostatnou vyhledávací činnost (v kontrastu k zařazení do výuky). Nicméně nakonec téměř polovina záporných odpovědí na další zájem o téma jako takové nezněla výlučně, ale doplňovalo jej váhavé „asi“, „spíš“, „pravděpodobně“ aj. Program byl z hlediska přínosu, přípravy a zpracování metodického materiálu i realizace hodnocen výborně 88–89 procenty dohlížejících pedagogů a pouze v jednom procentu případů se objevilo zhoršené hodnocení – dobře. I přesto by jej do své výuky pravidelně zařadilo pouze 28 procent pedagogů, nepravidelně pak 49 procent a vzácně 16 procent. Sedm procent hodnotitelů by materiály již nepoužilo, avšak toto hodnocení, včetně vzácného použití, se odvíjelo buď od časové náročnosti na přípravu i realizaci, či potřeby přítomnosti odborníka nebo pedagoga jiného oborového zaměření, který by na žáky a studenty dohlížel.

V rámci vyhodnocování pilotních realizací a navržených aktivit bylo také zajímavé sledovat, jak ke koncepci aktivit přistupují jejich tvůrci. Přestože by toto téma mohlo být samostatným předmětem zkoumání, uvádíme alespoň základní postřehy, dokreslující další aspekty projektu. V rámci sestavování scénářů byly studenty voleny výukové metody používané v aktivitě. Studenti učitelství i přes ukázky dobré praxe a důrazně doporučený způsob metodického vedení i průběžné konzultace častěji než studenti architektury volili metody tradičního vyučování, zatímco druzí využívali více metody názorně-demonstrační. Aktivizující metody jsou v povědomí studentů vysokých škol stále poměrně málo zakotveny; zkoumání příčin tohoto jevu se ukazuje jako podnět k další diskusi. Zajímavý byl také přehled využitých metod u jednotlivých stupňů škol, kde nebyl potvrzen náš předpoklad, že tradiční metody budou více využívány na vyšších stupních. Volba výukových metod byla logicky ovlivňována více faktory: zkušenost tvůrců aktivit, ale také délka aktivity, či potřeby učitele a školy, kde se výuka zkoušela. V kratších aktivitách se volily spíše pracovní listy, pexesa, puzzle, diskuse, aktivity poslechové či se zapojením vlastního těla, u studentů učitelství se ve větším zastoupení projevovaly prezentace a na ně navázané drobné úkoly – křížovka, otázky.

Studenti obou fakult také zdokonalovali své komunikační schopnosti, prohlubovali znalosti ve vlastním oboru a rozšiřovali své povědomí o oborech dalších. Pro studenty architektury byla též novou a přínosnou zkušeností pozice lektora – zejména z hlediska srozumitelné prezentace a snahy o pochopení tématu. Jako velmi zajímavé a cenné poznání hodnotili studenti zkušenost se skupinami lidí, mezi kterými se běžně nepohybují, a jejichž názor, uvažování i vnímání jsou odlišné. Dostali též příležitost k hledání a zlepšování přístupových cest k veřejnosti, přijímání názorů druhých i týmové, a zejména mezioborové spolupráce.

Výuka k začleňování a využívání efektivních moderních výukových metod je dlouhodobým procesem, který je ovlivněn především vlastní zkušeností studentů z pozice žáků, povahou a požadavky jejich vysokoškolského studia, např. na prezentační dovednosti, apod. Z této perspektivy považujeme popisované aktivity za úspěšnou součást procesu začleňování nových témat a metod do vzdělávání.

## 4. Závěr

Uvedený text představuje dosavadní stav na tuzemském poli praxe i teorie zapojování témat architektury do formálního vzdělávání. Podrobněji je popsán konkrétní dlouhodobý projekt jako ilustrace jedné z iniciativ podporujících myšlenku potřeby komplexního vzdělávání v tomto směru. K tomu samozřejmě ideálně patří také systematické vzdělávání učitelů v praxi, metodická podpora pro studenty vysokých škol, tedy začlenění tématu do pregraduálního vzdělávání jak učitelů, ale případně také právě samotných architektů.

Podle podobných aktivit, které se odehrávají v zahraničí, je možné usuzovat na rostoucí zájem o prohlubování povědomí dětí, žáků, studentů a následně tedy i občanů o tématech architektury, urbanismu, krajiny. Představují totiž témata, která se nás dotýkají každý den, dotýkají se každého z nás, a pokud je člověk součástí společnosti, není udržitelné se jim soustavně vyhýbat. Cesta, kterou tento text naznačuje a která byla realizována, tedy jistý druh integrovaného učení založený na práci s vizuálním myšlením a řešení problémů, společném učení a interdisciplinarity, podpoří celou společnost ve schopnosti vytváření kritických úsudků a v angažovanosti při rozhodování o kvalitě prostředí, ve kterém žijeme.

## Literatura

- Chodura, R. (1987). *Výchova uměním se zaměřením na výchovu architekturou*. Kandidátská práce. Praha: PedF UK. Zpracováno v Českých Budějovicích.
- Jirovský, M. (2006). *Jak vnímat estetiku měst, vesnic a krajiny*. Disertační práce. Praha: FA ČVUT
- Kovalík, S., Olsen, K. (1995). *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála.
- Podroužek, L. (2002). *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus.
- Politika architektury a stavební kultury České republiky* [online]. Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky, Ústav územního rozvoje, 2015. [cit. 12.4.2017]. Dostupné z: <https://www.cka.cz/cs/cka/o-komore/politika-architektury/politika-architektury-a-stavebni-kultury-ceske-republiky>.
- Pražanová, M. (2011). *Tlak na zkvalitnění výuky architektury a její postavení v rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol*. Rigorózní práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. České Budějovice: PF JCU.
- Rakoušová, A. (2008). *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Praha: Grada.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2013). Praha: VÚP.
- Smrtová, E. (2014). *Výchova a vzdělávání v intencích Evropské úmluvy o krajině*. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. České Budějovice: PF JCU.
- Stará K., Říhová, J., Klíma, P., Sivák, M. (2014). *Memorandum Architektura ve vzdělávání* [online]. Plzeň [cit. 1.12.2017]. Dostupné z: <http://www.architektiveskole.cz/architektura-ve-vzdelavani/>.
- Vrbová, K. (2013). *Výuka urbanistických regionálních témat (v kontextu ŽS – pohledem územního plánovače) pro posílení povědomí a aktivní účasti veřejnosti v územním plánování*. Praha. s. 82–88. <http://www.stavebnikultura.cz/> [cit. 1.12.2017].

## Bibliografická citace

- Pechová, Z., Stará, K. Architektura jako interdisciplinární platforma. *Výtvarná výchova 3–4*, (57) 2017. s. 46–56. ISSN 1210-3691.





# O strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově

## Jaroslav Vančát

(Odpověď na polemiku K. Dytrtové k mé stati  
Kdy je obraz a co je umění)

---

**Doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.**

vyučuje na FHS UK v Praze,  
v pedagogickém modulu VŠUP Praha  
a na FDU ZČU v Plzni. Věnuje se teorii  
vizuálních médií, jejich praktické  
interaktivní aplikaci a teorii kreativity.  
Je spoluautorem kurikula výtvarného  
oboru RVP ZV a RVP G.

Kontakt: [jaroslav.vancat@fhs.cuni.cz](mailto:jaroslav.vancat@fhs.cuni.cz)

**Anotace**

Stat' je odpov'ed' na polemiku Kateřiny Dytrtové k mému článku Kdy je obraz a co je umění. Vysvětluje rozdíl mezi strukturním přístupem k uměleckému procesu, uplatněném v mém výkladu, a dualistickým přístupem polemiky. Z této pozice ukazuje i na nejasná místa artefiletiky, na jejichž principech je polemika K. Dytrtové postavena.

**Klíčová slova**

Strukturní transformace uměleckého procesu, sémantická inovace, dualistické myšlení, sémiotika, Rámcový vzdělávací program, artefiletika

**Abstract**

The treatise is answers to Kateřina Dytrtová's polemic with my article When is the picture and what is art. It explains the difference between the structural approach to the artistic process used in my interpretation and the dualistic attitude of the polemic. From this position it points out the unclearities of Artefiletics, which is the grounds of K. Dytrtová's polemic.

**Key words**

Structural transformation of the artistic process, semantic innovation, dualistic thinking, semiotics, framework curriculum, artefiletics

# I.

Jsem v rozpacích, jak reagovat na obsáhlou diskusi Kateřiny Dytrtové, stejně rozsáhlou jako můj původní text, když se podle mého mínění hlavního obsahu mého příspěvku téměř netýká.

Je možné, že jsem se v některých pasážích vyjádřil nezřetelně (jde o výňatek z obsáhlejšího textu, takže všechny souvislosti mé stati nemohly být uvedeny), ale psal jsem o **strukturních transformacích uměleckého procesu**, které jsou spojeny se šířením uměleckého výtvarného objevu a vedou postupně k tomu, že ten je nakonec schopen integrovat nové obsahy, od mimovědomě smyslových přes individuální, psychosomatické, až k sociálním. Cílem mého příspěvku bylo prokázat, že umělecké objevy z těchto důvodů přesahují svůj estetický účinek (který je vázán na individuální jedinečné zážitky a k nim se také vztahuje) a jsou coby **sémantická inovace** hybnou silou adaptace society na nové interní i externí životní podmínky. Umělecké znakové systémy jsou v tomto pojetí chápány jako specifické nástroje, které restrukturují z takto projevených jedinečných zkušeností jednotlivců celek society, jemuž vytvářejí **inovativní interakční potence**, a můj příspěvek je pokusem o odhalení této geneze prostřednictvím výtvarného umění.

Začleněním umění do **transformace poznávacího a komunikačního procesu** (poznávacího, vázaného na strukturu individua a komunikačního v procesu strukturace society) lze nezpochybnitelně prokazovat i zásadní důležitost a nezastupitelnost našeho oboru, výtvarné výchovy. V tomto pojetí totiž její dopad a její účinky přesahují za estetické a expresivní individuální stavy, které byly odhaleny a posléze adorovány v moderně, v jejím přístupu zejména k nefigurativní tvorbě, a které stále velká část soudobé výtvarné pedagogické praxe považuje ve výtvarném umění za nejdůležitější, často za jediné podstatné. Tyto účinky ovšem mnou uváděné sémiotické pojetí ani v nejmenším nepopírá a nevyklučuje, neboť v procesu umění jsou nedílným projevem umělecké tvorby i podmínkou divákova zájmu o umělecké dílo. Mnou uváděné pojetí jen odkazuje také na jejich strukturně vyšší **psychosomaticky gnozeologickou a sociálně komunikační funkčnost**, která by jimi neměla být zastiňována, natož popírána.

Je však těžké se relevantně bavit o tom, co můj příspěvek přináší, když tento strukturní model Dytrtová chápe jako proměnu psa v kočku (nejen metaforicky, obávám se) a poté z pozice této své dualistické redukce „proměny umění v neumění“<sup>1</sup> spouští svoji kritiku trivialit, které se jí pod tímto jejím členěním vyjevují<sup>2</sup>. Dytrtová si ve svém příspěvku chválí duality v myšlení, z nichž podle ní vzniká „*plodné napětí na ose mezi jejich polaritami*“. Když se však chceme bavit o pozici strukturních východisek autora tohoto článku a východisek Dytrtové, je třeba chápat dualistické myšlení v jeho historickém strukturním kontextu, sice jako historický pokrok, dosažený Platónem oproti myšlení magickému, ve vztahu k následným metodám myšlení však značně omezený. Dualistické myšlení může např. velmi dobře obsáhnout rozdíly

1 K. D.: „Jaroslav Vančát sleduje, jak vidíme z grafu v jeho textu, smíchané (a) vývoje samotného díla a jeho rozvíjení ve sféře umění a (b) jeho postprodukcí v neuměleckém vizuálním oboru.“

2 K. D.: „vědecké schéma není graf použitý Mančuškou“ apod.

čí dokonce protiklady mezi „realistickým“ a „abstraktním“ uměním, v uvedeném případě u Dytrtové snad i mezi „neuměním“ a „uměním“, nedokáže však přijatelně vysvětlit, z jakých důvodů a jakými cestami (strukturními změnami) k této proměně došlo. Slavná smrtící otázka dualismu, co bylo dříve, zda slepice či vejce, když obě entity bychom měli chápat jako pevné neměnné ideje, potřebuje pro své rozřešení zavržení této dualistické metody myšlení a zapojení pozorování jemných posunů toho, jak ve fylogenezi probíhal vzájemně závislý vývoj obou entit: chápání tohoto procesu proměny nikoli jako pouhého rozporu, ani jen jako pouhé následnosti změn, ale jako pochopení **strukturní transformace**, v níž se mění **všechny zapojené členy a jejich vzájemné vztahy**.

Nahlížet strukturní postoj v překonaném dualistickém zkruslení a z tohoto pohledu žádat odsunutí pojmu znak z uměleckého zkoumání, jak to Dytrtová učinila, znamená, že autorka, třebaže se opakovaně dovolává uplatnění kontextů<sup>3</sup>, velmi lehkomyšlně pomíjí jak již široce rozvinutý umělecko-teoretický kontext pojmu znak, tak i kontext výtvarně pedagogický, zakotvený v současném Rámcovém vzdělávacím programu.

Užívání pojmu znak při zkoumání umělecké tvorby je totiž v umělecké teorii hluboce zakořeněno již zásluhou Pražského lingvistického kroužku, strukturní pojetí znaku v estetické funkci, znamenající jeho významovou transformaci, je inspirativně rozpracováno v díle Jana Mukařovského<sup>4</sup>. Je tedy pochybné bez řádné diskuse s těmito zdroji pojem znak pro zkoumání uměleckého procesu jen tak zavrhnout coby pouhé „pasivní označování“, jak to Dytrtová činí ve své stati.

Ze strukturalistického pojetí umění jako **znaku, vyvolávajícího estetické účinky a překračujícího** dosavadní nejen pouze estetické, ale i **poznávací a komunikační normy**, vychází i nyní platné kurikulum výtvarného oboru. Uplatnění sémiotických principů umožňuje stanovit velmi zřetelná liberální kritéria naplňování obsahu výuky ve strukturně na sebe návazných úrovních **rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a komunikačního ověření**, s cílem uvědomit si jedinečnost a neopakovatelnost osobních prožitků a dokázat je uvědoměle zapojovat do sociální strukturace.

Liberálnost nyní platného kurikula se projevuje v tom, že na rozdíl od Dytrtové nepožaduje „kvalitu“ výtvarného názoru a tedy skrytě či otevřeně někým předepsaná estetická kritéria, ale „**vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky**“<sup>5</sup>.

Otázka podnícená Dytrtovou, zda používání pojmu výraz/exprese namísto pojmu znak na každém místě výtvarné výchovy může být pro obor přínosem, zde tedy stojí tak, zda jeho užití a vyloučení pojmu znak pomůže,

3 Dytrtová pojem „kontext“ objevuje a užívá jako emblém osobní invence. V strukturním pojetí je však samozřejmou otázkou po souvztažnosti a následnosti kontextů, které jsou chápány jako jejich **strukturní provázanost a strukturní vývoj**.

4 Viz např. jeho *Studie z estetiky* (1968), zejména Umění jako sémiologický fakt (od s. 85). Také viz Emil Volek, *Znak, funkce, hodnota* (2004).

5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, verze z roku 2017, s. 83. [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017\\_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf) [cit. 2017-08-16]

či uškodí tomuto **strukturnímu chápání** výtvarného uměleckého procesu, potažmo výtvarné výchovy.

## II.

Zdroj duálního postoje Dytrtové ke znaku najdeme v Slavíkově Artefiletice (1997), která rozlišuje „*hru znakovou*“ od „*hry symbolické*“ (od s. 40 dále), přičemž hře znakové přísluší „*porozumění*“, zatímco hře symbolické přísluší „*pochopení*“ (s. 32), charakterizované „*rezonancí*“ (s. 34) v „*subjekto-objektovém vztahu*“ (s. 39). „*Prožitkovou zanořenost v subjekto-objektovém vztahu bychom mohli vyjádřit jako ,zmizení objektu v subjektu – subjekt prostřednictvím objektu zakouší sám sebe jako subjekto-objektovou ,srostlici‘...*“ (s. 61). I zde můžeme zaznamenat dualismus, avšak s touhou jej překonat jakýmsi překlenutím obou protikladů, „*srostlicí*“. Výsledkem takového prolnutí je zde pak fenomenologicky vypointovaný expresivní postoj, s nímž ovšem **rezignujeme na poznávací funkci v uměleckém procesu**, neboť sám „objekt zmizí v subjektu“. Tím ovšem přehlízíme u umění jeho velmi zásadní funkci, schopnost přispět k inovativnímu **odhalování a poznávání strukturaře světa**<sup>6</sup> a funkce a účinky umění jsou redukovány na blízkost arteterapii<sup>7</sup>.

Bylo by snad ještě možné chápat tento artefiletický postoj jako reziduum obav z dob, kdy umění mělo sloužit ideologii a mělo potvrzovat, jak má svět vypadat správně, mělo směřovat k totalizujícímu realismu. Avšak zásadní rozdíl mezi tímto pokřiveným chápáním smyslu umělecké tvorby a poznávací stránkou umění, jak ji prezentuje sémiologický přístup pražské strukturalistické školy a jak jsem se ji snažil osvětlit ve svém příspěvku, je v tom, že v případě poznávací funkce umění, prezentované zde dokumentem RVP, **jde o poznávání, odhalování dosud neznámého**.

Například obrazy Zdeňka Sýkory zajisté také můžeme prožít v jejich estetickém a emotivním účinku (v Slavíkových a Dytrtové pojmech jako výraz/expresi) a dále o nich neuvažovat. Tím však jejich obsah není vyčerpán. Sám autor je koncipoval jako reálné objevy ze světa a přírody, k jejichž **inovačnímu obsahu** se uvědoměle hlásil. Jeho obrazy, zkoumající **transformace relací** nadpočetného množství elementů jako obecný jev existence, inovativně **vizualizují** představy, které např. biologové poznali coby celulární automaty<sup>8</sup>, a nyní se dá uvažovat také o tom, zda jistým způsobem neevokují vizuální představy neuronových sítí. Tato vizualizace nově odhalených rysů skutečnosti rozhodně neprobíhá bez emocí, bez dosud neznámých a překvapivých estetických pocitů.

6 „Každý nový dílčí znak, který si vnímatel během procesu vnímání uvědomuje, (...) se nejen přiřazuje k těm, které pronikly do vnímatelova vědomí před ním, ale také mění větší nebo menší měrou smysl toho, co předcházelo. A zase naopak: všechno, co předcházelo, působí na význam každého nově uvědomovaného dílčího znaku.“ (Mukařovský, 1968, s. 111)

7 Viz Slavíkovo vlastní potvrzení místa artefiletiky „*na pomezí mezi výchovou a arteterapií*“ (1997, s. 180). Obdobně i jím chápaná výuka jako pedagogické dílo skrze reflektivní dialog „*se přibližuje k psychoterapii, k jejím expresivním polohám (psychodrama, arteterapie, muzikoterapie*“ (1997: 108). Navíc k tomu dodává, že reflektivní dialog není hodnocením formy tvůrčích projevů, alespoň ne především...“ (dtto).

8 Andres, J. Strukturalismus struktur Morelleta a Sýkory (v rukopise).

Avšak i tak pocitově exponovaný výtvarný styl, jakým je impresionismus, můžeme hlouběji pochopit a prožít inovativně, když porozumíme, čím vedl k zjitření pozornosti **vůči netrvalosti** okolního světa. Renesanční objev lineární perspektivy vybudoval v našem vnímání představu o prostoru v našem okolí jako **stabilní přehledné evidenci postavení objektů** vůči naší pozici statického pozorovatele, což byla ovšem svého času také inovace vůči předchozímu nejistému postavení člověka ve světě. Vyřazovat všechny tyto inovativní poznatky dosažené skrze vizualizaci v uměleckém procesu s tím, že jsou tedy jen banálním **označením** objektivního světa, a redukovat účinky umění pouze na výrazové, znamená pomíjení sociálně procesuálního obsahu výtvarného umění, jeho zásadní oklešťování a tím fakticky i snižování významu výtvarné výchovy.

### III.

Nesetkáváme se zde s ničím novým, stejnou námitku předložil i sám Jan Slavík v mimořádném čísle *Výtvarné výchovy* již v roce 2004<sup>9</sup>, v kritice pojmu „vizuálně obrazné vyjádření“<sup>10</sup> Rámcového vzdělávacího programu pro výtvarnou výchovu. Zde se Slavík s uplatněním Muchova přístupu pokusil, podobně jako nyní Dyrtrtová, vyvrátit přiměřenost užití pojmu znak v popisu uměleckého procesu s odkazem na jeho jednoznačnost: zatímco oproti tomu „interpretace symbolu je vlastně uváděním do nových souvislostí smyslu nebo jejich hledáním“ (Mucha 2000, s. 89). Poté, co jsem doložil<sup>11</sup>, že pojem symbol má v tradici vlastně jenom dva významy, původní a přenesený, který bývá navíc často kanonizován (viz náboženské symboly), zatímco každý znak má neomezené možnosti interpretace<sup>12</sup>, zůstalo v artefietice u používání pojmu výraz/exprese<sup>13</sup>, stále však v duálním protikladu proti pojmu znak.

Od romantismu tato dualita profánního a „vyššího“ nebo „hlubšího“ významu symbolu v umění (ústící např. do Panofského vztahu mezi ikonografií

9 <http://www.eduart.cz/casopis/index.php/cz/obrazivost-a-tvorivost/28-jan-slavik>

10 V této souvislosti bych chtěl poděkovat K. Dyrtrtové za časté užívání pojmu „vizuál“ – ten by mohl onen složený pojem „vizuálně obrazné vyjádření“ z RVP klidně nahradit, pokud bychom ho chápali v jeho sémiotické funkci – jako vyjádření ve vizuální formě, které vyvolává obrazné představy v mysli a není tedy primárně hodnoceno v jeho podobnosti či přímé souvislosti „se skutečností“.

11 <http://www.eduart.cz/casopis/index.php/cz/obrazivost-a-tvorivost/29-k-systemovemu-pojeti-vytvarne-vychovy-ve-vztahu-k-soucasnemu-chapani-vytvarneho-umeni>

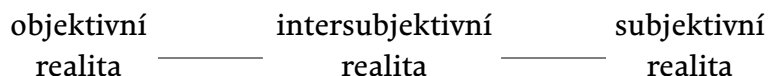
12 Symboličnost v umění podrobuje jisté ironii nakonec i sám Goodman (1996: 70 n), když konstatuje, že v umění současnosti se mladému adeptovi umění spíše doporučuje, „aby se držel od symbolů co nejdál“. Pokud se v českém překladu Goodmana vyskytuje pojem symbol, je, jak vyplývá z kontextu, kdy se hovoří o jeho uplatnění v denotaci, myšlen ve významu „znak“.

13 Používání termínu exprese/výraz máte zároveň z toho důvodu, že není jasné, kdy se jedná o sebevyjádření jako projev extenze subjektivity a kdy jde o samotný fyzikálně chemický substrát označení, nesoucího význam, či dokonce o sociální komunikační nástroj. To se projevuje reálně např. v tematickém čísle *Kultura, umění a výchova* 5 (1), kdy někteří příspěvatelé analyzují první typ chápání výrazu, např., A. Nohavová ve stati *Expresse ve výuce psychologie* či E. Stuchlíková a Y. Mazchóová ve stati *Expresse emocí*, zatímco sám Slavík, Dyrtrtová a Komzáková ještě přidávají druhý typ chápání pojmu výraz/expresse v substituci za pojem znak. Slavík sám ve dvou následných odstavcích (2017: 13) tvrdí jednou, že „expresse je nástroj pro dorozumění i porozumění“ (tedy sociálně vazebný nástroj) a podruhé, že „expresse (je) jedním z typů či druhů symbolizace“ (tedy je vztahem k označenému).

a ikonologií) začala nahrazovat předchozí nábožensky motivovaná metafyzická očekávání. Často tak dosud přetrvává chápání uměleckého procesu v tomto prizmatu tajemství, jež je nutno odhalit, přičemž je zároveň adoroována funkce umělce až do pozice génia. Odtud pochází touha napojit se na jeho mimořádné schopnosti, které vtělil do svého díla. Toto vtělení získává expresivní sílu přenést se na diváka a rozděljuje dosud diváky na laiky, kteří vidí jen povrchní stránky díla a na experty, kteří vnímají jeho „hloubku“ či „podstatu“. To je ovšem v přímém rozporu s cíli RVP pro výtvarnou výchovu, který vede každého žáka a studenta k emancipaci od této falešné úcty k tvorbě jako něčemu mimořádnému a k nacházení zdrojů tvořivosti i v rovině vlastní zkušenosti, vlastních obrazných zážitků.

## IV.

Současná artefletika tak obhazuje potřebnost termínů exprese/výraz již jinak než ve svém předchozím pojetí: ve svém centru má místo subjekto-objektového napojení jinou „rostlicí“ – „intersubjektivní realitu“<sup>14</sup>. Ta má obhájít výraz/expresi jako propojení „objektivní reality“ s „realitou subjektivní“. Při vzájemných souvislostech, do jakých je Dytrtová i Slavík<sup>15</sup> řadí, můžeme-li si to představit graficky, jde patrně o následující vztah přenosu:



To nastoluje ještě více otázek a pochybností: První pochybnost vzbuzuje mínění, čím má být „objektivní realita“ v době, kdy již téměř celé století je kvalita poznání rozpoznána ve vztahu k vybavení, které má poznávající k dispozici (jako základní vybavení jsou stále naléhavěji rozpoznávány znakové systémy, včetně vizuálně obrazných, v jejich interakčním a transformačním chápání). (Vančát, 2000, Vančát, 2009) Je tedy opět třeba mluvit především o historické úrovni poznání reality a jeho inovacích, spjatých s konkretizovanou **obsáhlejší strukturací nástrojů**. Dytrtová to ve své recenzi odbývá pojmem „relativně objektivní realita“. Proč však užívat navíc ještě označení „objektivní“? Druhá, obdobná pochybnost vyvstane při definici subjektivní reality. Je to otisk objektivní reality (když vznik reflexivního modelu poznávání byl historicky zaváděn až po renesanci a je již kriticky vyvrácen modernou?), nebo její subjektivní transpozice (jakou pak má sama vůbec

14 Slavík 2017: 12.

15 Slavík používá a zařazuje pojem intersubjektivní realita právě uvedeným fenomenologizujícím způsobem: „*Intersubjektivní realita sjednocuje subjektivní a objektivní stránku světa v tom smyslu, že je kulturním polem dorozumění, tj. komunikačního sdílení mezi lidmi.*“ (Slavík, 2017: 11) Obdobnou snahu můžeme sledovat u analytického filosofa D. Davidsona, který v publikaci *Subjektivita, intersubjektivita, objektivita* (2004) má zařazenu stať *Tři druhy poznání* (1991). „*Základem našeho pojmu objektivity, našeho zjištění, že existuje rozdíl mezi pravdivým a nepravdivým přesvědčením, je komunikace a s ní i znalost obsahů myslí ostatních lidí, kterou předpokládá... Základem poznání je společenství myslí; to je mírou všech věcí. Nemá smysl zpochybňovat její správnost – stejně jako nemá smysl hledat nějaké základnější hledisko.*“ V kontextu již existujících podrobných strukturálních popisů téhož (Berger, Luckman, 1999) se však jedná o zjištění velmi reduktivní.



hodnotu, není to pouhý solipsismus?). Uplatňuje se neustálá inovace, kterou přináší umění, i v inovacích významu výrazů/expresí, nebo tyto podléhají spíše antropologické konstantě psychických reakcí?<sup>16</sup>

Pochybnost je také o obsahu a zařazení pojmu intersubjektivní realita. Je to další z nových Slavíkových pojmů, v tomto případě pro societu? Napovídá by tomu fakt, že se při ní disponuje znaky – tedy přesněji podle artefiletiky výrazy/expresemi. Nebo je to jen snaha vytvořit pro výraz/expresi místo, kde ještě platí Dytrtovou vytýkaná citová zainteresovanost, ale také se proklubává už i příznak reality, kterou nelze zcela opominout?

Exaktní přírodověda odstoupila od primárního popisu přírody jako předem dané objektivnosti nezávislé na poznávajícím subjektu již ve dvacátých letech minulého století. Zobecněním metodiky jaderné fyziky se zjistilo, že výsledek pozorování je **odvislý od instrumentálního vybavení** (pozorování elektronovým mikroskopem zasahuje do struktury atomu, takže naše představa o atomu je výsledkem podmíněným tímto působením)<sup>17</sup>. Obdobně v oblasti obrazu a umění (viz např. Flusser, 1994) námi vytvořené vybavení fotoaparátu určuje, co jsme ve „snímání reality“ schopni uchopit. Francouzská postmoderní filosofie odhalila ve stejné interakční funkci sociální sémiotické nástroje – vybavení society diskursem (např. platónským, realisticko-reflexivním či interakčně strukturním), od něhož se odvíjí, co je dosažitelné poznat v souvislosti s jejím vlastním strukturním ustrojením. Sám Goodman vyvodil z rozpoznání mnohosti popisů světa možnost absence jednoho jediného, stojícího za nimi<sup>18</sup>.

Zde asi je kořen vzájemného neporozumění mezi zastánci artefiletiky a zastánci strukturního chápání výtvarného umění a výtvarné výchovy. Jak vidno ze schématu, které vyvstane ze Slavíkova pojetí, je u něj problém, jak chápat za takovéto instrumentální situace realitu. Goodman (a artefiletika v jeho stopách) se zastoupení reality snaží udržet skrze exemplifikaci senzualně pojímaných částic menších, než jsou denotované objekty<sup>19</sup>, coby zdůraznění vzorků, které se vztahují k realitě nepochybnitelně, přímo, a z nichž lze také posléze nějaké mínění o realitě skrze expresi a metaforičnost sestavit. Nicméně celá Goodmanova snaha končí otázkou, jestli mohou být popsány vlastnosti exemplifikace vizuálních vzorů bez úvahy o tom, kdo ji vlastně nahlíží<sup>20</sup>.

16 Tato otázka přichází na mysl, když se v *Umění zážitku* (2004, 258 n.) hovoří o „dobrém tvaru artefiletického díla“.

17 Heisenberg, 1966: 23n.

18 Goodman, 1996, s. 14: „*Náš vesmír tvoří v jistém ohledu spíše tyto způsoby popisu nežli nějaký svět nebo světy.*“

19 Goodmanovu inspiraci je třeba číst v historických souvislostech jeho reflexe dobové umělecké tvorby, kdy v americkém umění šedesátých let vládl abstraktní expresionismus, který jakoukoli objektovou denotaci svých abstraktně expresivních děl popíral. Jestliže např. lokomotivu či Churchilla nedokážete na obraze z mnoha důvodů vystihnout věrně, modrá na vzorku, zdá se, nemůže „nenajít“ tutéž modrou v realitě. Ti, kdo vytvářejí skutečné vzorky, by vám však např. o jejich stabilitě mohli vyprávět...

20 To je ovšem téma na pokračování v širší diskusi, neboť s sebou přináší i kritiku patrona, jehož si současná artefiletika zvolila, Nelsona Goodmana. W. J. T. Mitchell mu vytýká, že „ze svého systému opakovaně vylučuje hodnotu, vědění a dějiny“. (Mitchell, 2016, s. 357). Dá se říci, že ne všechny kvality, které se Goodman snaží připsat znaku, jdou postihnout bez popisu interakce s tvůrcem tohoto znaku a bez popisu vztahu ke znaku ze strany vnímatele. Hodnota jako obsah denotace totiž má individuálně i sociálně historicky podmíněný

Strukturalismus chápe všechny tyto jevy dříve zařazené do položky „objektivita“ jako **výsledek historie interakcí** – sebestrukturních a restrukturačních potenci ze strany autonomně existující poznávající struktury (v našem případě individua či society), aktivně usilující o udržení své strukturované existence. Obrazy pak neusilují o „objektivní zobrazení skutečnosti“, jehož dokonalost by mohla být prokázána leda identitou zobrazované a zobrazující věci (což časoprostorový přístup soudobé fyziky vylučuje), ale jsou vytvářeny coby strukturní modely, které formují a v případě umění inovují gnozeologický a komunikační aparát jednotlivce a society pro konkrétní způsob interakce s vnějším prostředím. (Prigogine, I., Stengersová, I., 2001, 271 n.) Test „pravdivosti“ takovéto strukturační je prostý – udržení, či neudržení struktury, jež s takto nastoleným přístupem vystupuje vůči nastupující realitě, „při životě“. Funkce umění v takto chápané strukturalitě je jistým luxusem testování nových potřebných znaků s předstihem, nanečisto.

Z tohoto pohledu se tedy jeví návrat k představě objektivitu vnějšího světa jako nezávislé entity i ocenění znaku coby pouhé banální denotace jako retardační: vede k neoprávněné adoraci a hypertrofii významu expresivity v uměleckém projevu i ve výtvarné výchově. Mnohé by šlo vyjasnit, kdyby tato fenomenologická registrace znaku jako pouhé reference (která je charakteristická pro artefletiku a na jejímž základě Dyrtrtová touží vylučovat znak z chápání uměleckého procesu) byla uvedena také ve strukturních souvislostech:

Jestliže má Dyrtrtová dojem, že „*peirceovsky* či *sémioticky* pojaté termíny znak ani protoznak s expresivitou a kontextem nepočítají ...“ neboť „*nemají vazby, které by je zkoumaly a ani se o to výše nesnaží,*“ tak právě strukturní pojetí individua a jím uplatněných znaků vůči strukturně vymezené sociální vrstvě samo zakládá souladnou či nesouladnou **interakci osobní obraznosti se sociálně strukturně nadřazenou vrstvou jejího znakového vyjádření**, což principiálně vyvolává emotivní účinky<sup>21</sup>.

To je patrné ze dvou připojených grafických vyjádření strukturního modelu, z nichž první (*Model č. 1, s. 86*) představuje zařazení Ogden-Richardsova

charakter a nejen výraz/exprese, ale také sám obsah exemplifikace není autonomním vyjádřením, ale je výsledkem interakce v ocenění hodnot uplatněných zapojenými poznávajícími individui (viz Goodmanem uváděný, ale dále z této pozice zapojení hodnot individuí neanalyzovaný střet dvou interpretací takovýchto exemplifikačních vzorků paní Triasové s čalouníkem a cukrářem (Goodman, 1996, s. 76). Problémem exemplifikujících vzorků jsou jejich denotace. Ačkoliv má jejich situaci zachránit opačný směr jejich působení než u banální denotace, nastolené pomocí pojmů – už to, že vzorek má jako svůj příznak *směr působení*, je odkazem na reflexivitu, což je model, který v strukturalistickém přístupu již ztratil platnost. V strukturním modelu je původně znaku přisuzovaná reflexivita skutečnosti nahrazena uznáním identity dvou vjemů, dosavadního a aktuálního, nadřazenou vrstvou poznávající struktury. Tím tam, kde je v peirceovském modelu konstatována ikoničnost bez další kritiky jako daná reflexivitou znaku, je v strukturním modelu arbitrem ikoničnosti až samo poznávající individuum na základě své dosavadní (vjemové a paměťové) strukturační. Je to potvrzeno banálním faktem, že to, co jeden považuje za podobné, druhý za podobné uznat nemusí (nejčastěji se to děje u tzv. „podobenek“).

21 Nemusí se ovšem jednat pouze o sociokognitivní konflikt, jak to opět v dualistickém protikladu vzdělávaného individua a vzdělávající society popisuje Slavík. Mimovědomé či uvědomělé strukturní napojení individua na strukturní celek society může naopak přinést pocit osobního přesahu, povznesení a rozšíření dosavadních vlastních možností, dokonce i zážitek blízký náboženskému vytržení, jak jej popisují mnozí autoři uměleckých děl i jejich diváci.

lineárního vyjádření klasického Peirceova sémantického modelu do strukturního pojetí označování<sup>22</sup> a druhé podrobněji vyjadřuje strukturní vrstvení osobnosti, uvedené na pravé straně prvního grafu.<sup>23</sup>

Interakce mezi jednotlivými strukturními vrstvami individuální existence je možné nahlédnout v druhém modelu (*Model č. 2*, s. 86). Jeho základem je poznatek, že jsme v interakci s realitou (v grafu je naznačena vlnovkou) pluralitně současně **ve více strukturních vrstvách, od fyzikální přes chemickou, biologickou, psychosomatickou až k sociální** a tyto vrstvy jsou také propojeny ve vzájemných (většinou námi neuvědomovaných) simultánních interakcích.

Pokud shrneme výše uvedený strukturní přístup a pokusíme se jej uplatnit pro vizuální vnímání a obrazné označování, zjistíme, že se jedná o vícevrstevný, víceúrovňový komplex, v němž každá ze strukturních vrstev zajišťuje jeho specifické funkce, interakčně na sebe vzájemně vázané.

Tento **vícevrstvý interakční strukturní model** již na první pohled vylučuje reflexivně lineární představu o vnímání i označování, kterou se mu snaží podsunout Dyrtrtová. Vnímání i označování je řízeno mimovědomě i uvědoměle (to v případě účinné vizuální výchovy) z vyšších strukturních vrstev vůči nižším, se snahou udržet a rozvíjet samu vnímající strukturu v potencích všech jejích strukturních úrovní. My jako subjekty (v označení moderny) či lépe jako psychofyzická individua (v pojetí postmoderny) vizuálně vnímáme svět v alternativě osobního a sociálního prospěchu, pod vlivem v předchozích interakcích vytvořených osobních či sociálních vizuálních struktur. Ramachatran hovoří v této souvislosti o tom, že naše vnímání si můžeme na této paměťové a kombinační úrovni představit „*jako bychom všichni nepřetržitě měli halucinace a to, čemu říkáme vnímání, by obnášelo jen příklon k té z nich, která nejlépe odpovídá aktuálnímu vstupu.*“ (Ramachatran, 2013)

Rámcový vzdělávací program ve strukturně na sebe navazujících úrovních rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a komunikačního ověření rozvíjí cílevědomě ve vzájemných vztazích nejvyšší tři stupně takto chápané strukturace individua – smyslový se základem v biologickém, psychosomatickým a sociální.

Hovoří-li Slavík také na několika místech o struktuře<sup>24</sup>, je podle Mukařovského a Jakobsona, kteří založili její uplatnění v interpretaci umění, jejím jedním z hlavních rysů **fylogenetická a ontogenetická vnitřní návaznost**<sup>25</sup>. To, co Slavík nazývá intersubjektivní realita, by pak ve strukturním

22 Syntéza dvou modelů, uvedených v publikaci Vančát, 2009, s. 30.

23 Mírně upravený model podle Vančát, 2009, s. 21.

24 Slavík (2013: 49) však v pojetí Lévi-Strausse (1993, s 16 n) pojímá strukturu coby synchronní matrici, podle níž lze nebo nelze dvě struktury považovat za izomorfní. Transformační pojetí struktury chápe spíše z hlediska logiky a z potřeb hledání identity struktur namísto analýzy procesů jejich rozvoje – fylogeneze a ontogeneze. V postmoderním chápání se identita dvou struktur považuje za gnoseologický konstrukt poznávajícího, při strukturně fylogenetickém pohledu není možná z důvodů vlastní konkrétní geneze každé ze struktur.

25 Volek (2004: 81) rozlišuje takto mezi „funkčním typem strukturalismu“ u Mukařovského a „systémovým či transformačním strukturalismem“ pojímajícím strukturu v duchu Léviho-Strausse jako abstraktní hlubinný systém, formální kód, který leží „pod úrovní konkrétních jevů“, „povrchové jevy“, do nichž se transformuje. Volek tento poměr spekulativní, idealizované struktury – „kódu“ a reálného „textu“ charakterizuje jako „spekulativně racionalistický platonismus“ (s. 81).

uvažování o supervenienci jednotlivých vrstev zásadně mělo být postaveno strukturně nejvýše – do sociální úrovně struktury – a zahrnovat jako podstrukturu psychosomatická individua<sup>26</sup> (podle Slavíka: subjektivní realitu), včetně jejich charakteristických kvalit, jakou je např. schopnost vyvolání obraznosti, emocionalita apod. Stejně jako by v nejvyšší, sociální vrstvě měly být zařazeny integrační nástroje, které v sociální struktuře slouží k vzájemnému propojení – sémiotické systémy. Slavíkovo řazení souvislosti těchto jeho tří klíčových pojmů – objektivní realita, intersubjektivní realita subjektivní realita – strukturalitu v jejím původním významu fylogenetické návaznosti popírá.

V strukturním pojetí uměleckého poznání a komunikace není tedy třeba žádného specifického uplatnění pojmu „výraz“, přesto však autor tvůrce ani divák nejsou o prožívání emocí ochuzeni. (Vančát, 2007; Vančát, 2008) Emoce jsou v tomto pojetí chápány jako **dynamický psychický stav**, vyplývající z **inovatívního uplatnění znakového vyjádření**<sup>27</sup>. Jsou samozřejmě pro individuum tvůrce i diváka zásadně důležité, nejsou však stabilně vázány na výrazovou kvalitu díla, jak v Goodmanových stopách<sup>28</sup> uvádí nejnovější verze artefietiky. Stejná fotografie může mít jednou pro vás optimistický výraz/expresi, zatímco za jiných okolností může být zdrojem depresí. Nové umělecké objevy se takto mohou individuu promítnout jako pocit přesahu do svobody, když v inovativním znakovém vyjádření spatřujeme zbavení se dosavadních konvencí, mohou se však také hodnotit jako narušení naší homeostáze a k uspokojení mohou vést až tehdy, podaří se nám je nakonec interpretovat z pozice našeho dosavadního přístupu (např.: „*Impresionismus přece není nic nového, tento přístup již dávno existoval u Halse*“).

Z výše předloženého strukturního modelu je zřejmé, že hledáme-li v uměleckém výtvarném projevu nějaké místo pro expresi, může to být pocit sebezpresahu při jakémkoli označování, zároveň tím přestupu z autonomie psychosomatické vrstvy do sociální provázanosti. Při tomto strukturním chápání pluralitní existence individua, transformace obrazového vyjádření a uměleckého procesu, je však tato funkce jen jednou z dalších strukturních

26 Pojem „psychosomatické individuum“ je vhodnější místo dosud užívaného pojmu „subjekt“, z toho důvodu, že z něj nečísí závan duality k „objektu“. „Psychosomatické individuum“ se také nechápe k pojmu „societa“ v dualistickém napětí, ale jako strukturní prvek, který je subvenienčně integrován – sémiotickými systémy – do struktury society.

27 Inovativnost vizuálně obrazného vyjádření je relativní vzhledem k individuu, které je nahlíží, což Goodman nikterak neakceptuje.

28 Původním Goodmanovým záměrem zřejmě bylo vyjádřit, že obraz působí nějakou náladou, např. smutku, i bez konkrétní objektové denotace. Dosáhl však zároveň toho, že tím „očesal“ obsah obrazu od vztahu k tomu, kdo jej interpretuje (2007, s. 79): „*Svým výkladem exprese jakožto metaforické exemplifikace označení jsem však riskoval výtku, že činím to, co symbol exemplifikuje, závislým na tom, co se o něm řekne. Tedy, že ponechám například expresi obrazu napospas pojmům, které budou při jeho popisu zrovna náhodně užity, a že tudíž dosaženou expresi přisuzuji nikoli umělcí, ale vykladači. To je samozřejmě nedorozumění. Symbol musí mít každou vlastnost, kterou vyjadřuje. Podstatné není, zda někdo obraz smutným nazve, nýbrž zda obraz smutný je, zda se na něj označení, smutný skutečně vztahuje. ‚Smutný‘ se může na obraz vztahovat, i když jej nikdo takto nepopsal.*“ Je ovšem otázka, jestli smutek může na obraze existovat, když obraz tím pádem ani nikdo kromě autora neviděl. Důkaz o tom, že smutek není ani metaforickým stavem obrazu, ale dynamickým stavem individua, vycházejícím z jeho hodnocení znakového vyjádření a posléze více či méně interpretovaným a komunikovaným v rámci society, si může vytvořit každý sám. Jak je uvedeno výše, určitě bude jinak chápat fotografii milované osoby v době, kdy s ním byla spřízněna, a v době, kdy jej opustila.

funkcí tohoto procesu. Může být totiž vyvolána při **každém** označení s uvědoměním osobního podílu své obraznosti na jeho obsahu, nejen tedy při uměleckém, a tak jen sotva může reprezentovat celou šíři specifík výtvarného oboru.

## VI.

V strukturním pojetí individua, jeho poznání a komunikace odhalujeme, že vizuální vnímání, stejně jako i vizuální vyjadřování, má simultánní, avšak pluralitně kvalitativně odlišný význam v každé z naznačených strukturních vrstev naší existence (viz graf). Evidence a analýza jednotlivých strukturních vrstev naší existence z hlediska **estetického cítění, vizuálního vnímání, obrazného poznání, tvorby, sebepřesahu ve vizuální komunikaci** by mohla být základem k diskusi o specifičnosti našeho oboru a jeho nabídkách při prohloubení základního i návazného vzdělání.

Mohli bychom se ptát, zda spíše než exprese necharakterizuje náš obor pojem „obrazivost“. Ta je výrazným rysem naší existence na úrovni individua. Zde znamená (z pudu sebezáchovy) instinktivní (biologicky, smyslově podmíněné) vyhledávání vizuálních podobností i odlišností, vzájemných relací vizuálních interakcí, z nichž lze sestavit vizuálně strukturovaný přehled o svém okolí a osobním bezpečí v něm<sup>29</sup>. V době magického přístupu ke světu zajisté tato imaginace znamenala prolínání vjemů i představ se sny a mání. V době moderny, s vynálezy surrealismu, pak pozorný tvůrčí, emancipovaný respekt k jejich vztahům, k jejich „magickým polím“. Dnes, v době postmoderny, v duchu objevu Lakoffa s Johnsonem, poznáváme, že primární myšlení je metaforické<sup>30</sup>, avšak nikoli pouze v duálním smyslu přenesení jednoho obsahu na druhý, ale v tom duchu, že z důvodu co nejadekvátnějšího postižení nové události nasazuje k ní **co nejvíce dosud zažitých obrazivých představ a jejich asociací**, z nichž pak eliminuje k té, kterou použije k praktickému jednání<sup>31</sup>.

V uvědomělé kultivaci obrazivosti jsme pak schopni přeprogramovat a tak rozšířit své vidění např. z pocitu karteziánského prostoru na pocit transformační časoprostorové existence, jak to vyjadřuje například Duchampův Akt sestupující se schodů. Pojmy jako **obrazivost, metaforičnost (na obrazivém základě), zpodobovací potence obrazu, jeho estetické, poznávací a komunikační atributy, ale také otázky aktivit v uměleckém**

29 Podíváme-li se také na interakce mezi jednotlivými strukturními vrstvami, vztah mezi vrstvou biologickou (senzuální) a psychosomatickou (obrazivou) se bez znakové kontroly z úrovně sociální struktury realizuje jako instinkt či intuice. Zásahem označení (nejen jazykového, ale i obrazového) proměňujeme tuto instinktivní vrstvu v uvědomělou.

30 Metafora pro Goodmana znamená v době před Lakoffem a Johnsonem něco jiného než u nich. Goodman to uvádí v kapitole Způsoby metafor (2007: 75n), kdy odkazuje na „klasický katalog řečových figur“ – u něj to pak znamená přenesení jednoho obsahu za druhý, zatímco u Lakoffa s Johnsonem proud obrazných asociací, které jsou k dispozici z předchozích konkrétních vizuálních interakcí k porovnání situace k aktivnímu jednání (podobně jako „mračno halucinací“ u Ramachatrana).

31 Aristoteles tuto schopnost vytvářet metaforu považoval za boží vnuknutí, my zásluhou uměleckých analýz dadaismu a surrealismu s uvědoměním Lakoffova a Johnsonova objevu dokážeme tuto metodu metaforického myšlení rozvíjet a ovládat téměř uvědoměle.

**procesu, jeho využití pro rozvoj obecné tvořivosti** a další jsou jistě otázky, které mohou zajímat i veřejnost, jako příležitost k osobnímu i sociálnímu strukturnímu rozvoji.

My pak můžeme diskutovat, zda výtvarnou výchovu, **rozvíjející obrazivost, asociativně propojovanou vizuální představivost jako předpoklad metaforického myšlení a schopnost vizuální inovativní komunikace**, dokážeme představit v tomto „průřezovém pohledu“ jako nezbytný základ nespočetných dovedností tvořivého života. Jedině v této její celé specifčnosti a odpovídajícím sociálním dopadu máme naději, že bude přijata i mimo naši komunitu a že jako čímsi nahraditelná<sup>32</sup> nebo dokonce zbytečná, nezanikne.

32 Unifikací výtvarné výchovy pod „expresivní předměty“ se zvětšuje nebezpečí, že takto redukční požadavek rozvíjení schopnosti exprese může pak být saturován i jen výběrem jednoho z dosud několika uměleckovýchvonných předmětů.

## Literatura:

- Berger P. L., Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Davidson, D. (2004). *Subjektivita, intersubjektivita, objektivita*. Praha: Filosofia.
- Flusser, V. (1994). *Za filosofii fotografie*. Praha: Hynek.
- Goodman, N. (1996). Způsoby světatvorby. s. 14. Zlín: Archa.
- Heisenberg, W. (1966). *Fyzika a filosofie*. Praha: Svoboda.
- Lakoff G., Johnson M. (2002). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- Lévi-Strauss, Claude (1993). *Mýtus a význam*. Bratislava: Archa.
- Mitchell, W. J. T. (2016). *Teorie obrazu*. Praha: Karolinum.
- Mucha, I., (2000). *Symboly v jednání*. Praha: Karolinum.
- Prigogine, I., Stengersová, I. (2001). *Řád z chaosu*. Praha: Mladá fronta.
- Ramachatran, W. S. (2013). *Mozek a jeho tajemství*. Praha: Dybbuk.
- Slavík, J. (2017). Expres jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*. 5(1) [cit. 2017-08-02]. Dostupné z: [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. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika. Praha: UK
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Vančát, J. (2003). *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Mac.
- Vančát, J. (2007). *Výchova k tvořivosti ve školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt.
- Vančát, J. (2008). *Tvořivost a obraznost ve školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt.
- Vancat, J., Riha, D. (2014). *The Development of Visual Literacy in Art Education* <https://www.researchgate.net/publication/251811543>
- Volek, E. (2004). *Znak, funkce, hodnota. Estetika a sémiotika umění Jana Mukašovského v proudech současného myšlení*. Praha: Paseka.

## Bibliografická citace

- Vančát, J. O strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově. *Výtvarná výchova 3–4*, (57) 2017. s. 58–71. ISSN 1210-3691.

# Umělecké dílo a dětský divák

## Kristýna Říhová, Jaroslav Bláha

---

### **Mgr. Kristýna Říhová**

je doktorandkou katedry výtvarné výchovy PedF UK Praha, kde se zabývá současným uměním ve výuce výtvarné výchovy. Zároveň je učitelkou VV na FZŠ Tábořská Praha, t.č. na mateřské dovolené.

Kontakt: rihova.kristyna@seznam.cz

### **Doc. PhDr. Jaroslav Bláha, PhD.**

pracuje jako historik umění se zaměřením na moderní umění na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Věnuje se především specifické problematice komparace výtvarného umění a hudby. Je autorem odborných monografií Výtvarné umění a hudba – Tvar, prostor a čas I/1 a I/2 a Křížovatka geneze moderního malířství a hudby.

Kontakt: Blaha.Jaroslav@seznam.cz



**Anotace**

Příspěvek je veden formou rozhovoru. Těžištěm otázek je práce s uměleckým dílem ve výuce výtvarné výchovy. Do popředí zájmu proniká problematika zprostředkování a interpretace umění výtvarnými pedagogy.

**Klíčová slova**

Umělecké dílo, žák, učitel, profesní příprava učitelů, teorie dějin výtvarné kultury, galerie, interdisciplinární vztahy, komparace hudebního a výtvarného díla

# Úvod

Jako učitelku a doktorandku mne zajímá práce se současným uměním ve výuce výtvarné výchovy. Okamžiky, kdy dochází k interpretaci uměleckého díla, jsou pro mě stěžejní i ve výzkumu. Zajímalo mne, jak se na problematiku dívá vysokoškolský pedagog, zabývající se přípravou budoucích učitelů v oboru teorie a dějin výtvarné kultury.

Oslovila jsem Jaroslava Bláhu a rozhodli jsme se příspěvek pojmout formou rozhovoru. Naše pozice historik umění versus výtvarný pedagog a doktorand nám otevírá široké diskusní pole. Mým teoretickým zázemím výtvarného pedagoga je hybridní pole různých oborových diskursů, s kterými jsem se v průběhu studií setkávala, samozřejmě spolu se všemi ostatními faktory, které mou osobnost pedagoga formovaly a formují. Jedním polem oboru jsou právě dějiny výtvarné kultury a jejich nezastupitelná role v přípravě budoucích učitelů. Jaroslav Bláha se zabývá uměleckou komparatistikou, zejména výtvarného umění a hudby.

Příspěvek předchází připravovanou studii, která vychází z kritického rozboru knihy Ondřeje Horáka *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Ve vizuálně atraktivní knize je poznávání umění přelomu 19. a 20. století předloženo v podobě rozhovorů o umění mezi návštěvníky galerie, konkrétně mezi prarodiči a vnoučaty. V dialogu prarodič, povětšinou zkušený a umění znalý, mnohé ví; vnuk či vnučka, jako nezkušený konzument, trpělivě naslouchá. Prostor pro dětský hlas je velmi upozaděn. Právě tento princip dialogů mne přivedl k myšlence otevřít problém v rovině studie: vyjít z detailního rozboru vybraného dialogu z knihy a porovnat jej s dialogy, které probíhaly mezi studenty v rámci edukace v galerii. Srovnání těchto dvou rovin doplním oborovou literaturou vztahující se k interpretaci uměleckého díla dětským divákem. Polemiky vedené s Jaroslavem Bláhou, které kniha *Proč obrazy nepotřebují názvy* otevřela, nás vedly k uvažování nad problémem vztahu historie umění a výuky výtvarné výchovy. Právě výuka dějin umění bez jasně formulované didaktické transformace může vést k předkládání umění v již „předžvýkaném“ tvaru, které s aktivním interpretačním zapojením studenta nepočítá. Teorie a dějiny umění sledují především společensko-historické faktory uměleckého díla jako výpovědi doby, zatímco didaktika výtvarné výchovy se týká subjektu a jeho individuálního přístupu ke skutečnosti (Bláhová, Bláha 2014).

**K.Ř.:** *Jak se vysokoškolský pedagog – historik umění vyučující budoucí výtvarné pedagogy – dívá na problematiku práce s uměleckým dílem ve výtvarné výchově?*

**J.B.:** Práce s uměleckým dílem v hodinách výtvarné výchovy je, bohužel, stále Achillovou patou předmětu. Co mě nejvíc zaráží, je strach učitelů výtvarné výchovy ze současného umění. Přitom koncepce základů i teorie a dějin výtvarné kultury na katedře výtvarné výchovy je postavena především na moderním a současném umění. Samozřejmě nespočívá jen v proporcích jednotlivých vývojových fází výtvarného umění, klíčovou roli hraje koncepce samotné výuky. Já sám učím na katedře více než třicet let a po prvních zkušenostech jsem si uvědomil, že výuka dějin umění musí být „šitá na míru“ potřebám

budoucích výtvarných pedagogů. To konkrétně znamená kultivovat jejich vizuální gramotnost, naučit je číst informace především z děl samotných a ne jen z verbálních interpretací. Jinak řečeno: přizpůsobit oborové myšlení specifčnosti budoucí praxe studentů a současným metodologickým trendům teorie a dějin umění. Proto jsme již dávno opustili lineární (chronologické) pojetí dějin a klademe důraz na koherentní princip souvislostí a s nimi spojená průřezová témata. Proto nejen v přednáškách, ale i v dílčích a státních závěrečných zkouškách nekompromisně akcentujeme analýzu konkrétního díla v široké a rozmanité škále souvislostí.

Proč je tedy problém práce s uměleckým dílem v hodinách výtvarné výchovy stále tak palčivý? Určitě zde hraje roli kreativita a individuální schopnost absolventů a absolventek katedry uplatnit získané znalosti a dovednosti v samotné pedagogické praxi. Dalším důležitým faktorem je i schopnost učitele výtvarné výchovy vyrovnat se s pluralitou, multimediálním charakterem a pestrou škálou výtvarných technik a v neposlední řadě i s neméně rozmanitými a často velice netradičními způsoby prezentace současného umění. A ještě obtížnější je transponovat získané zkušenosti do didaktického procesu. Bohužel řada výtvarných pedagogů jde pohodlnější cestou a raději se této náročné problematice vyhne. To se ale především týká těch, kterým stačí naučit se faktografiu a kteří pak nedokáží porozumět výtvarným dílům zejména proto, že jim chybí schopnost s nimi aktivně komunikovat. Přitom škála metod a forem práce s uměleckým dílem je velice bohatá – od využití uměleckého díla k motivaci při zadávání výtvarné práce či naopak v následujícím rozboru prací, v galerijní edukaci, v souvislosti s dlouhodobějšími projekty atd.

### **K. Ř.: *Kdo může žákům umělecké dílo zprostředkovat a jak?***

**J. B.:** „Zprostředkovatelů“ uměleckých děl dětem se nabízí řada – od rodičů, přes lektorská oddělení muzeí a galerií, školní a mimoškolní instituce, ke specifické literatuře pro děti a mládež, až po média od televize k internetu. Je však vždy třeba pečlivě zvážit všechna pro a proti, protože vedle pozitivních vlivů mohou někteří zprostředkovatelé napáchat nedozírné škody. Hlavní roli by tedy měli sehrát výtvarní pedagogové, kteří by měli být k naplnění tohoto poslání nejkompentnější.

Na druhém místě bych jmenoval lektorská oddělení muzeí a galerií. A zde si neodpustím zdůraznit fakt, který svědčí o tom, že naši studenti odcházejí do praxe odborně – teoreticky i didakticky – dobře vybaveni. Od doby, kdy začali být vedle absolventů katedry dějin umění Filozofické fakulty UK přijímáni do lektorských oddělení galerií i absolventi katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK, se úroveň práce těchto oddělení, především v galerijní edukaci s žáky všech typů škol, radikálně zlepšila.

Velká zodpovědnost je i na rodičích. Rozhodující je již v raném věku dětí podněcovat jejich kreativitu, vytvořit jim podnětné prostředí nejen doma, ale i ve využívání kulturních aktivit, které různé instituce nabízejí. Co se týká přímého zprostředkování kontaktu dítěte s uměním, neměli by se rodiče a prarodiče bát chodit s dětmi na výstavy a především na edukační programy galerií, které jsou určeny rodinám s dětmi. Komplikovanější je verbální zprostředkování umění. Zde mohou bohužel rodiče nadělat víc škody než užitku.

Zejména v poslední době se objevují publikace přímo zaměřené na zprostředkování výtvarného umění dětem nebo na vstup dětí do výtvarného života. Nebudu se zmiňovat o aktuálních českých příspěvcích k této citlivé problematice, protože těm bude věnována náležitá pozornost v nadcházejícím příspěvku. Zaměřím se na příklady z cizí produkce, zejména ze zemí, kde mají s touto specifickou problematikou dlouhodobé zkušenosti, rozhodně bohatší než my. Tyto publikace jsou především koncepčně odlišné od našich, o kterých bude řeč. Není náhodné, že jejich autory jsou většinou zkušení lektoři významných muzeí či galerií. Ve své koncepci dokáží citlivě propojit vizuální gramotnost s vlastním výtvarným projevem dětí. Nepoučují, ale inspirují a rozvíjejí vizuální gramotnost. To se však týká jen špičkových publikací, i v zahraničních galeriích a muzeích najdeme záplavu vizuálně atraktivních knih pro děti, obsahově zaměřených spíše na životopis umělci a podobně.

**K. Ř.: *Jak s teoretickými znalostmi získanými v hodinách teorie výtvarné kultury ve výtvarné výuce pracovat?***

**J. B.:** Východiskem práce s uměleckým dílem by měla být výše naznačená koncepce předmětů Základy výtvarné kultury v bakalářském studiu a Teorie a dějiny výtvarné kultury v magisterském studiu. To ovšem neznamená, že by tato koncepce byla jakýmsi závazným a obecně platným interpretačním modelem. Měla by být jen metodologickým východiskem, na kterém by měl každý výtvarný pedagog vystavět své vlastní interpretační rámce, v nichž se bude pohybovat. To však rozhodně nestačí. Musí svůj odborný jazyk transponovat do formulací, kterým budou děti rozumět. K tomu však nezbytně musí sám dobře ovládat jazyk umění, čímž rozhodně nemyslím nabiflované faktografické informace, ale stupeň vizuální gramotnosti.

Práce s uměleckým dílem nesmí probíhat živelně – to je cesta „do pekel“. Je potřeba ji pojímat jako proces. Vyjděme z výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy. Zmíněný proces by měl vycházet z elementárních základů šestého ročníku, postavených především na citlivém rozvíjení percepce jednotlivých děl ve vzájemné komunikaci trojčlenky umělecké dílo – žák – učitel. V dalších ročnících postupně přecházet od percepce k interpretaci v postupně rozvíjených a narůstajících souvislostech. Ty by však neměly být pojímány lineárně – tedy od pravěku do současnosti – ale koherentně, tedy v širokých souvislostech průřezových témat. Žáci by samozřejmě měli mít alespoň základní historické povědomí, ale to je možné řešit ve spolupráci výtvarných pedagogů s kolegy dějepisáři, nebo si najít řešení v rámci výtvarné výchovy. Jestliže učí výtvarnou výchovu ve všech ročnících jeden učitel, je situace poměrně jednoduchá. Pokud se na výuce výtvarné výchovy podílí více pedagogů, pak by měli spolupracovat, aby na sebe mohli v jednotlivých ročnících plynule navazovat. K tomu by mohl dobře posloužit neformálně zpracovaný školní vzdělávací program a tematické plány pro jednotlivé ročníky, které si učitelé výtvarné výchovy mezi sebou vymění. Jejich společným jmenovatelem by měla být systematická kultivace vizuální gramotnosti. Ve školním vzdělávacím programu a v tematických plánech by měly být také důsledně promyšlené edukační programy lektorských oddělení galerií.

**K. Ř.:** *Jak by tedy měl probíhat ideální rozhovor o uměleckém díle mezi učitelem a žákem?*

**J. B.:** Jsem rád, že mohu vycházet z vlastní zkušenosti, která byla a doposud je pro mě velice cenná. Je spojena s grantem Sorosova centra zaměřeným na propagaci současného umění. Já jsem jej ve velké konkurenci získal proto, že jsem se nezaměřil jen na dospělé diváky, ale i na žáky prvního stupně základní školy a v samotném průběhu grantu i na starší děti z mateřských škol. A právě s těmi nejmladšími byla přímo ideální komunikace. Projevily totiž až neuvěřitelnou schopnost imaginace. Stačilo je vhodně namotivovat a výsledkem byl gejzír fantazie, který z nich přímo tryskal. Tajemství úspěchu spočívalo v tom, že se mohly svobodně projevit, že je dospělý bral vážně. Vrcholem těchto setkání, která probíhala v galerii – konkrétně U Bílého jednorožce v Klatovech – však byla jejich skupinová tvorba inspirovaná vybranými díly výstavy. To, co mě doslova fascinovalo, byl výsledek, který nebyl postaven na vnější nápodobě, ale na intuitivním pochopení vnitřní podstaty díla. To bylo „nastartováno“ předchozím koncertem dětské imaginace. Ten by však bez inspirativní motivace spontánního rozhovoru nemohl nastat. A právě tato symbióza komunikace s uměleckým dílem s následnou dětskou tvorbou je jednou z cest k úspěchu. Zdůrazňuji! Jen jednou z řady možných cest, které však mají společného jmenovatele: porozumění umění a dětské duši.

**K. Ř.:** *Vaší specializací jsou interdisciplinární vztahy, konkrétně vztahy mezi výtvarným uměním a hudbou. Jak se tyto vztahy, kterým se dříve říkalo mezipředmětové, mohou uplatnit ve výtvarné výchově?*

**J. B.:** Interdisciplinární vztahy, a tím nemyslím jen vztahy mezi výtvarným uměním a hudbou, ale i mezi výtvarným uměním a literaturou, filmem, divadlem, tancem atd., nabízejí komplexnější pohled nejen na umění, ale i na skutečnost, o které umění vypovídá. To však není jediný přínos mezioborových vztahů. Výtvarné umění je jednou z forem nonverbální komunikace. Proto je často účinnější další, jiná forma (podoba) nonverbální komunikace, než komunikace verbální. Škála forem a metod je velice pestrá, jejich volba však musí být citlivá v souvislosti s rozvíjením jednotlivých aspektů citlivosti a intenzity vnímání. V kultivaci vizuální gramotnosti by se rozhodně neměly využívat jen verbální formy komunikace, ale spíše volit vhodné „katalyzátory“, které urychlují a zintenzivňují reakci. Jako jeden z nejvhodnějších katalyzátorů se nabízí hudba. Ta je ze všech druhů umění nejemotivnější – a právě citovost je dominantním aspektem citlivosti. Navíc kombinace dvou médií – obrazového a zvukového – navodí atraktivní atmosféru, která umocní zážitek z recepce uměleckého díla.

Využití hudby jako katalyzátoru nejčastěji brzdí obavy učitelů, že „nerozumí“ hudbě tak jako výtvarnému umění. To ale není nezbytně nutné. Škála možností, které nabízí komparace výtvarného umění a hudby, je velice pestrá i z hlediska náročnosti. (Bláha 1998) Jako příklad mohu uvést spojení záběrů na exteriér a interiér chrámu radikálního baroka s fugou J. S. Bacha, což jistě bez problémů zvládne každá učitelka či učitel výtvarné výchovy. U náročnějších možností se nabízí spolupráce s učitelem hudební výchovy. Takových příkladů znám z praxe celou řadu a osvědčily se. Navíc již skoro

třicet let vedu na katedře výtvarné výchovy předmět Kontexty umění. Po počátečních rozpacích nakonec studenti zvládnou náročnou problematiku interdisciplinárních vztahů (kromě výtvarného umění a hudby si ještě musí vybrat třetí umělecký obor) tak, že seminární práce jsou natolik kvalitní, že často výrazně předčí obdobné práce z dějin výtvarné kultury.

## Závěr

Děkuji Jaroslavu Bláhovi za odpovědi. Je patrné, že i ve výuce výtvarné výchovy jde zejména o proces poznávání. Jako pedagogové máme mít na paměti nejen důsledně promyšlený výběr uměleckých děl ale i způsob, jak s nimi v hodinách výtvarné výchovy pracovat. Jak zaznělo v rozhovoru, důraz je kladen na rovinu, v které učitel studenta nepoučuje, ale inspiruje a rozvíjí jeho vizuální gramotnost.

Jaroslav Bláha nabízí ucelený přístup v komparaci hudebního a výtvarného díla a systematicky nás pedagogy nabádá k uvažování o umění v interdisciplinárních souvislostech. Jako výtvarní pedagogové bychom měli vést studenty k tomu, aby se uměli dívat na obrazy jako na nekončící soubory otázek. (Kitzbergerová, 2013) K tomuto otevřenému modelu přispívá Jaroslav Bláha svým propracovaným systémem komparace hudebního a výtvarného díla. Varuje před umělou izolovaností jednotlivých uměleckých druhů a poukazuje na současnou multimediální kulturu, která přesvědčivě demonstruje nevhodnost takové izolace. (Bláhová, Bláha, 2014)

Zároveň poukazuje na fakt, jak důležité je žáky na setkání s uměleckým dílem připravit – vhodně je motivovat V tomto modelu dlouhodobě vede studenty na pražské katedře výtvarné výchovy i Marie Fulková, která dbá na to, aby připravované lektorské programy obsahovaly materiály pro učitele. Z nich se vyučující dozvědí, jak vhodně připravit studenty před vstupem do galerie, a po programu pak odcházejí s návrhem, jak na výuku v galerii navázat ve třídě. To vše v ideálním případě ještě doplňují zastřešující materiály pro učitele, které doplňují celkový kontext výstavy i programu (viz např. Říhová & Svatošová 2012). Návštěva galerie se v tomto pojetí bez učitele neobejde, s lektorem učitel aktivně spolupracuje. (viz Fulková a kol., 2013)

## Literatura

- Fulková, M., Hajdušková, L., Sehnalíková, V. (2012). *Galerijní a muzejní edukace 1: Vlastní cestou k umění: Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. Praha: PedF UK, UPM.
- Fulková, M., Hajdušková, L., Kitzbergerová, L., Sehnalíková, V. (2013). *Galerijní a muzejní edukace 2. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2012 a 2013*. Praha: PedF UK, UPM.
- Bláhová T., Bláha J., (2014). Komparace jako specifická metoda teorie a dějin umění Pp 147-162 in Uhl Skřivanová, V., a kol. *Pedagogika umění – umění pedagogiky*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Bláha, J. (2012). *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas 1/1*. Praha: Togga.
- Bláha, J. (2013). *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas 1/2*. Praha: Togga.
- Bláha, J. (1998). Hudba jako katalyzátor aktivního vnímání výtvarného díla. *Výtvarná výchova*, 38 (1). s. 5–7.
- Říhová, K., & Svatošová, Z. (2012). *Tváře / Faces – edukační materiály k výstavě Tváře / Fenomén tváře ve videoartu*. Praha: Galerie Rudolfinum.

# Hledání jazyka interpretace vnímání a prožívání žitého prostoru

Pavla Gajdošíková

Zpráva z probíhajícího výzkumu

---

**MgA. Pavla Gajdošíková**

je absolventkou Akademie výtvarných umění v Praze, obor Malířská škola II. doc. Vladimíra Skrepla (2005).

V současné době je studentkou doktorského studijního programu Specializace v pedagogice, obor Výtvarná výchova, na katedře výtvarné výchovy PedF UK.

Kontakt: pagajdosikova@gmail.com



Jedná se o hledání a zkoumání skrze výtvarný projev a zároveň prostřednictvím slova, interpretujícího jak výtvarné dílo, tak samotný prostor našeho života. Projekt tak současně zkoumá společnou řeč a přesahy napříč obory – architektury, výtvarného díla a výtvarné pedagogiky – na cestě ke společnému průsečíku, kterým je tázání se po roli a významu prostoru v životě člověka.

Zprostředkovávání konceptů architektury je výukou kompetentního zacházení s prostorem, který je v přímém vztahu k prožívání světa a k hledání vlastní identity v něm. Vnímání a uvědomování si prostoru tedy hraje zásadní úlohu v celém systému poznávání.

*„Jakmile se začneme prožíváním prostorem (svým nebo kohokoliv jiného, konkrétním nebo obecným) nějak zabývat, uvědomovat si jej, reflektovat jej, přemýšlet o něm, shledáme, že se můžeme vydat dvojí cestou: buď nás bude zajímat spíše to, co je prožíváno, čili jaké vlastnosti prostor má, ‚sám o sobě‘, nezávisle na individuálním prožitku, anebo nám více půjde o toho, kdo prožívá, co pro něj, jako pro jednotlivce, ‚jeho‘ prostor znamená, co mu dovoluje a co ne. Prvá cesta vede k prostoru, který pracovní nazýváme prostor objektizovaný, u druhého to bude prostor subjektizovaný. Jde ovšem o poněkud umělé rozlišení dvou tendencí, z nichž buď jedna, nebo druhá může při reflexi prožívaného prostoru převažovat, jsou však obě přítomny a vzájemně provázány.“* (Havel, Mitášová, 2004, s. 154)

Projekt Fenomén architektury a jeho pedagogické implikace je součástí doktorského studia na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK. Soustředí se na poznávání prostřednictvím umělecké tvorby ve vztahu k fenoménu architektury a možného využití výzkumných zjištění o průběhu tvůrčích procesů ve výukových situacích se studenty vysokých škol. Opírá se o probíhající veřejné diskuse o vlivu architektury na vnímání životního prostředí a s tím spojený život člověka. Tematicky navazuje na umělecký soubor s názvem Subjektivní urbanismus. Východiska se stala součástí prohloubeného zkoumání strukturace postojů, hodnot,

názorů a jejich možných změn při společném setkávání umělce-pedagoga a studenta nad tématem architektury v současném světě. Studenti byli přizváni ke spoluprobě, která byla dokumentována a stala se tak součástí konvolutu reflexivních bilancí a variant výtvarných řešení. Výzkumný projekt využívá kombinaci specifických forem kvalitativního výzkumu a výzkumu uměním. Interpretace výzkumných zjištění poskytnou podklady k možnému zkvalitnění výuky v rámci „zprostředkování architektury“ ve studijních programech zabývajících se přípravou učitelů výtvarné výchovy.

Předvýzkum byl součástí doktorandské stáže na Vysoké škole pedagogické, Polytechnickém Institutu v Lisabonu v Portugalsku, kde již projekt inovace výuky probíhá. Sondy participačního typu jsme vedli ve spolupráci s Teresou Pereira, Janem Pfeifferem a se studenty prvního ročníku (šestnáct studentů ve věkovém rozmezí 19–24 let) v březnu 2017 v rámci výuky malby o celkové délce 180 minut. Workshop, při kterém se výzkumná sonda uskutečnila, byl věnován tématu Architecture/Mind Maps.

## Výzkumná sonda

V teoretických východiskách výzkumu vycházíme především ze sémiotického pojetí. Ve výtvarné výchově je sémiotika vlivným konceptem pro přehodnocování tradičních procesů vyučování, má silný vliv na témata a zaměření výuky i na samotné metody výzkumu.

Zajímá nás poststrukturalistická tradice, stejně jako u disertační práce Aleny Kotzmannové: *Fenomén moře, Fotografie a popis moře ve vybraných formách umění*, která je pro náš výzkum určitým východiskem. I tentokrát je charakter výzkumu inspirován fenomenologickými přístupy, které vycházejí ze základního předpokladu, že fenomenologický subjekt je vnímán jako tzv. „mluvící subjekt“ (například člověk, student, já). Formy hlasů, to znamená jejich výpovědi, jsou pak v úzkém

vztahu k těmto subjektům, které jsou si ze své podstaty vědomy toho, co říkají. (Kotzmannová, 2011, s. 264)

V tomto případě jsme použili metodologii výzkumu vztaheného k praxi umělecké a designérské tvorby (art-led research, practice-based research, artography). Pro tuto sondu jsme uplatnili především reflexivní koncept Donalda A. Schöna. Tento přístup, který vzešel z Schönova pozorování výuky studentů architektury, představuje reflexi jako nástroj poznání všude tam, kde selhává lineární model výuky a expertní znalost odtržená od praxe; rehabilituje rovněž implicitní tacitní znalosti praktiků. (Schön, 1983)

Následná analýza probíhala v několika krocích a snažila se reagovat na výzkumné otázky, které se během výzkumu precizují, přeformulovávají nebo doplňují: Jaké jsou postoje a jejich možné změny při společném setkávání umělce-pedagoga a žáka nad tématem architektury v malbě a kresbě? Jak studenti vnímají prostředí, v kterém žijí, vnější a vnitřní prostor, v kterém se pohybují? Pracují s tímto tématem v rámci svého uměleckého či pedagogického díla? Jaká je role pedagoga a studenta v rámci této specifické výuky, mohou se prolínat?

V první části workshopu se studenti seznámili s tvůrčím portfoliem Pavly Gajdošíkové, která se zabývá ve svých výtvarných pracích tématem prostoru a architektury. Následně byli studenti vyzváni k diskusi a kritické reflexi. Poté měli účastníci za úkol ztvárnit pomocí různých médií trasy vlastních cest, které běžně absolvují (trasa cesty do školy, trasa cesty do práce). Studenti v časové posloupnosti využili různé vyjadřovací prostředky – kresbu, performance a malbu. Úkol s názvem Myšlenkové mapy vlastních cest byl zaměřen na vnímání a uvědomování si prostoru a schopnost následné konceptualizace výtvarného řešení.

Výzkumná sonda, která refletovala proces výuky, obsahovala tyto materiály: pedagogická příprava na vyučování (koncept a plán výuky, portfolio umělců, tvůrčí deník s portfoliem inspiračních materiálů,

specifické úvahy), videozáznam a fotodokumentace provedeného projektu, písemné výpovědi/reflexe studentů a dotazníky.

Výzkumný materiál byl podroben třístupeňové analýze, jež metodologicky vychází z popsaného Schönova konceptu reflexe. Všechny získané konceptualizace v průběhu kódování byly triangulovány. Každý stupeň získaných reflexí jsme podrobili nejprve otevřenému a později axiálnímu kódování. Z kódování vznikl seznam kódů, na jehož základě vznikly myšlenkové mapy, které procházely další reflexí a hodnocením.

Na základě vytvořených koncepčních map jsme dospěli k několika zjištěním, které chceme podložit citacemi z autorčina pedagogického deníku: *„Pro studenty bylo zajímavé projít celým procesem, od povídání k diskusím, od prožívání k tvorbě. Od tohoto konceptuálního uvažování k výtvarnému vyjádření, v tomto případě ke kresbě a malbě. Výsledkem byl barevný obraz, který se vlastně od přímého popisu prostoru odklání, ale je jeho barevnou interpretací. Pro studenty bylo důležité projít celým procesem tvorby.“*

Vybíráme také z reflexivních výpovědí studentů: *„Žádný pedagog nám v minulosti své dílo takto neukázal a neotevřel nám tak své vnímání a uvažování, velmi to oceňuji.“*

*„Toto téma mě předtím tolik nebavilo, ale po dnešním zadání začínám zvažovat své předchozí lehce negativní smýšlení o neměnné architektuře.“*

Opět se zde ukazuje, jak důležitý je individuální flexibilní přístup učitele ke studentovi a následná zpětná reflexe studenta přístupná i vyučujícímu. Pro umělce i pedagoga je zásadní otevřenost k přijímání nových informací a impulzů přicházejících z řad studentů. Tato domněnka odkazuje k poznání, jak je důležité vnímat pedagogické a umělecké dílo jako celek, jak pro studenty, tak pro pedagogy. (Slavík, 2001)

Důležitou roli hrál také jazyk jako médium předávání nejen vizuálních informací. Teprve ve chvíli interpretování uměleckého díla nebo následného prožitku studentům se toto dílo dostává za hranici subjektivity

tvůrce a stává se mu nástrojem k užívání. V této rovině se dostává do vzájemné blízkosti výtvarné dílo a architektura, stejně jako jazyk a interpretace. Subjektivní interpretace prožitku pedagoga-umělce, ale i studenta, z uměleckého díla, textu či reálného prostoru proto sleduje záměr tohoto projektu.

Dovolíme si zde jako metaforu připomenout myšlenku L. S. Vygotského: „*Slovní myšlení se nám jeví jako složitý dynamický celek, v němž se vztah mezi myšlenkou a slovem projevil jako pohyb sledující celou řadu vnitřních plánů, a jako přechod od jednoho plánu k druhému.*“ (Vygotskij, 2004, s. 129–130)

Ze vzniklých myšlenkových map se jasně ukazuje, že prožití celého procesu tvorby studenty a jeho následná reflexe vede ke konceptuálnímu uvažování. To je důležitou složkou současného umění a často studentům chybí. Uvažování o práci s konkrétním médiem a jeho vědomé použití je nedílnou součástí každého konceptuálního díla. Prostřednictvím verbální komunikace jsme tedy studenty dovedli ke koncepčnímu uvažování nad tématem a přivedli je tak k vizuální komunikaci skrze různá média. Chceme studenty směřovat k nové senzibilitě umění a interdisciplinární kreativitě, která často v odborné přípravě absentuje.

Do předvýzkumu jsme zařadili i proces vzniku výstavy, která navazovala na výzkumnou sondu, realizovanou na doktorandské stáži.

Je zajímavé, do jaké míry nacházíme významné shody mezi metodologickými i metodickými možnostmi akčního výzkumu, učitelské reflexe a reflexe umělecké tvorby. Výzkum vztahený k praxi umělecké a designérské tvorby poukazuje na skutečnost, že průběh a vznik nového uměleckého díla lze popsat a konceptualizovat a že postupy umělecké tvorby můžeme považovat za specifický druh výzkumu. Děláním umění jako aktivní „psaní kulturního textu“ odkazuje k výše popsaným metaforám kultury jako textu. Základní teze jsou stanoveny ve stati Rity Irwinové, která nazývá tuto specifickou formu výzkumu A/r/tography. (Irwin, 2004, 85–86)

Na základě pedagogické spolupráce s Janem Pfeifferem a se studenty vznikla výstava, věnovaná výše zmíněným tématům. Byla výsledkem intenzivně prožitého společného času, následných diskusí a rozhovorů a třířázové reflexe, která byla na výzkumné sondě uplatněna. Společná výtvarná tvorba se posunula více k prožívání a pocítování prostoru v kontextu paměti, historie a času, tedy vzpomínek. Tvorba prezentovaná na výstavě byla tedy silně ovlivněna všemi účastníky výzkumné sondy.

## **Někde se něco koná (31.5.–11. 8. 2017)**

Výstava v Galerii Entrance v Břevnovském klášteře v Praze byla součástí cyklu prezentací doktorských projektů vysokých uměleckých škol. Jak uvádí kurátorka výstavy Tereza Severová, oba autoři se tematicky drží úvah o vizuální gramotnosti: „*Je vidění něco jako čtení? V jakém smyslu můžeme oba pojmy chápat a jaké jsou jejich hranice? Oba umělci vycházejí z úvah o vizuální gramotnosti, aby je pak aplikovali na způsob, jakým vnímají prostředí jím vlastní – město a městskou kulturní krajinu. Pavla Gajdošíková popisuje svůj osobní vztah ke konkrétním místům, používá síto vlastní paměti jako prostředek k redukci nepodstatných informací a kresbu jako médium, kterým zaznamenává ona podstatná rezidua. Jan Pfeiffer se zabývá problematikou nánosů paměti historické, kterou je město zatíženo, přescyceno. Čerň má v jeho pojetí mnoho významů: doslovně překrývá, maže, pohlcuje povrch předmětů. Dalo by se říci, že potlačuje vizuální vjem, aby jej popsal. Oba umělci vlastně používají podobnou metodu jako W. J. T. Mitchell, když popisoval charakteristiku vidění na příkladu chlapce, který je od narození slepý. Zabývají se v první linii jakousi dichotomií. Ať už se jedná o problém čistého vizuálního vjemu a vjemu poskvrněného zkušeností, o vidění a čtení, nebo o klasicky vnímaný rozpor mezi formou a obsahem. Nejvíce dráždívá je pro ně ale myšlenka, že není nutné chápat zmíněné pojmy ve vzájemném*

*protikladu. Jinými slovy: forma je sdělením a obrazy jsou čteny.” (Severová, 2017)*

V rámci výstavy proběhl workshop se studenty katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK s názvem *Genius Loci Břevnovského kláštera*, opět zaměřený na vnímání a prožívání tohoto specifického architektonického

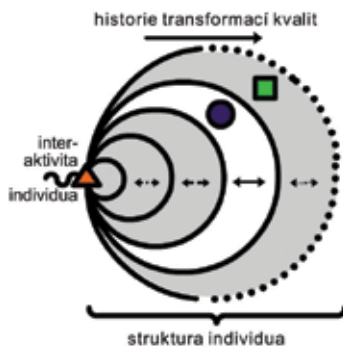
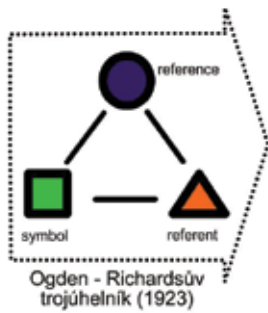
místa. Studenti měli možnost seznámit se s tvorbou svých pedagogů, účastnili se diskusí a navázali svou vlastní tvorbou, která bude dále podrobena výzkumné analýze. Tento výzkumný projekt bude probíhat následující dva roky a jeho výsledky budou shrnuty v disertační práci.

### **Poděkování**

*Výzkumný projekt s názvem Fenomén architektury a jeho pedagogické implikace byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (č. 250357) a je realizován na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.*

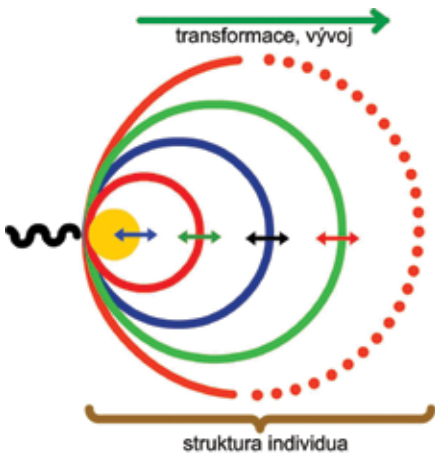
## **Literatura:**

- Ajvaz, M., Ivan M. Havel a M. Mitášová, ed. (2004). *Prostor a jeho člověk*. Praha: Vesmír.
- Irwin, R. & de Cosson, A. ed. (2004). *A/r/tography : Rendering self-through arts-based living enquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Kotzmannová, A. (2013). *Fenomén moře, Fotografie a popis moře ve vybraných formách umění* (Disertační práce). Praha: PedF UK.
- Schön, D. (1983). *Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Severová, T. (2017). Tisková zpráva k výstavě *Někde se něco koná*. Praha: Galerie Entrance.
- Slavík, Jan. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefistiky*. Praha: UK.
- Vygotskij, L. S. – Průcha, J. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Mitchell, W., J. T. *Vizuální gramotnost nebo gramotnostní vizuálnost*. Publikováno 26. 2. 2009  
Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/3021/vizualni-gramotnost-nebogramotnostni-vizualnost.html>.



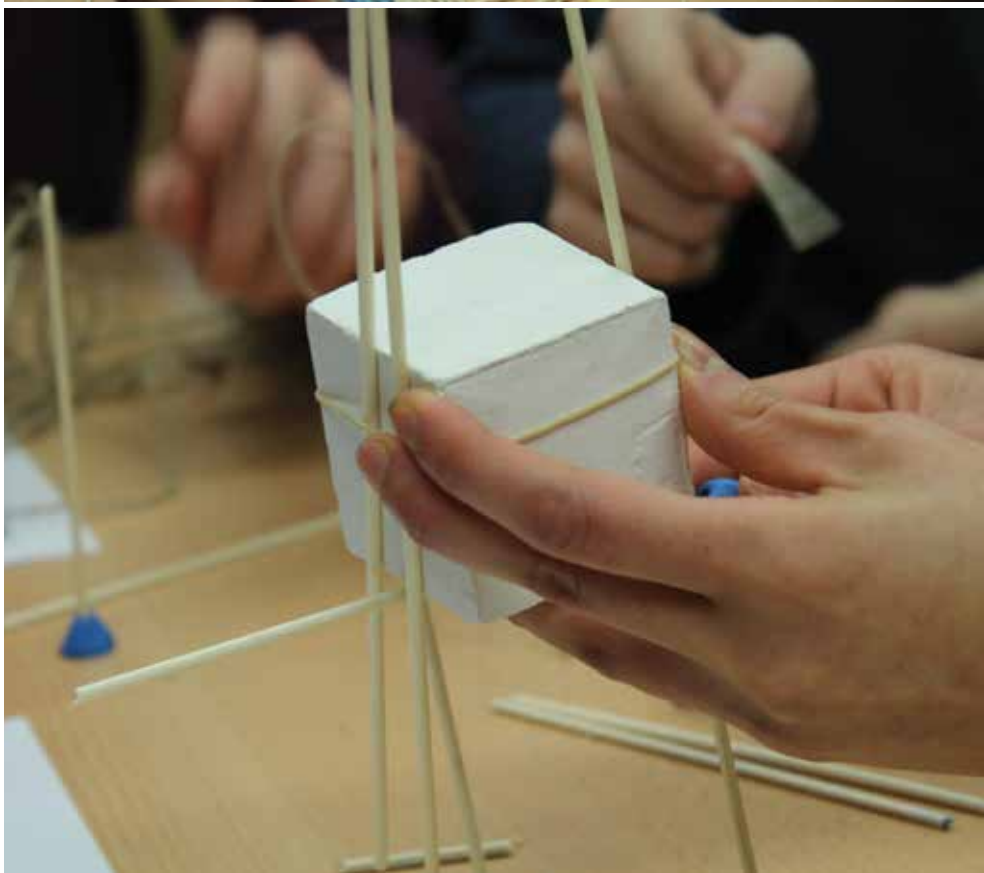
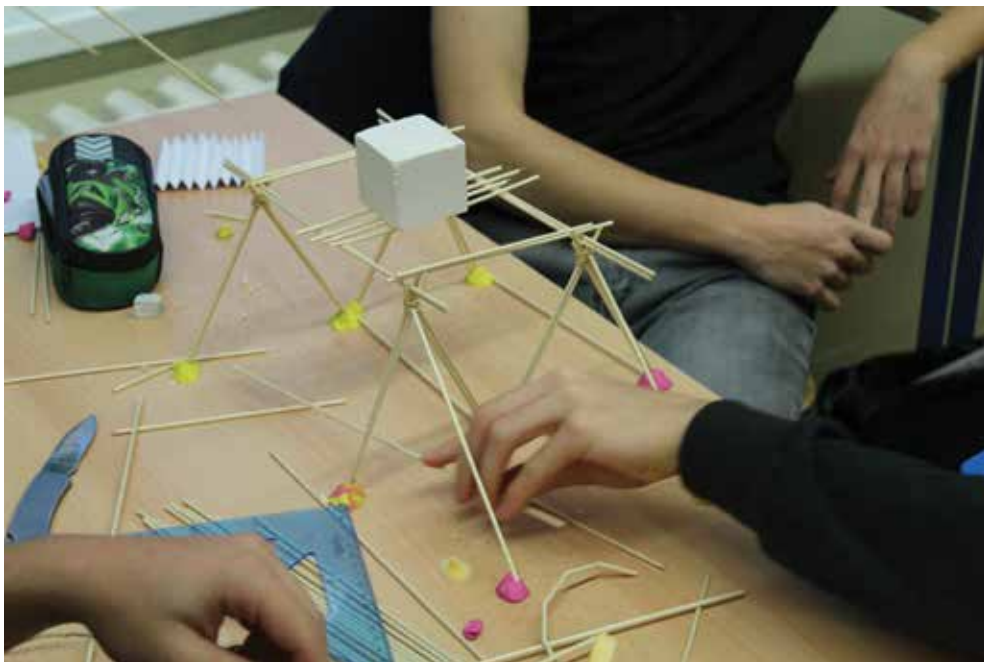
- sociální strukturální stupeň – obsahuje strukturu znaků, která z jedinců vytváří kooperativní sociální strukturu
- individuální strukturální stupeň: zkušenosti a imaginace individua – uvědomělé (označené) i neuvědomělé reference zkušeností a imaginace individua (Ogden-Richards), neboli interpretant (Peirce)
- ▲ chápání reality je závislé na instrumentální výbavě k interaktivitě – to definuje vědomé chování individua a propůjčuje obsah „interaktivitě jako žité zkušenosti“

Model č. 1



- interakce s vnějškem na úrovni fyzikálních struktur
- interakce s vnějškem na úrovni chemických struktur
- interakce s vnějškem na úrovni buněčných struktur
- interakce s vnějškem na úrovni psychosomatické struktury
- interakce s vnějškem na úrovni sociální struktury
- ↔ interakce mezi fyzikální a chemickou úrovní struktury (fyzikální podněty × chemické reakce)
- ↔ interakce mezi chemickou a buněčnou úrovní struktury (chemické podněty × hormonální činnost)
- ↔ interakce mezi buněčnou a psychickou úrovní struktury (bolest × vůle)
- ↔ interakce mezi psychickou a sociální úrovní struktury (emoce × znaková vyjádření)

Model č. 2



1
2

1, 2 — Fyzika v architektuře  
(autoři programu: Veronika Leová Ngoc Thi Anh,  
Ján Zámbořský).

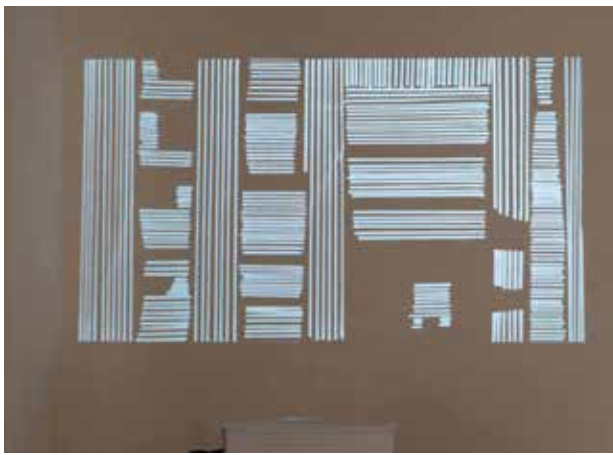


1		
2	3	4
5	6	

1, 2, 3, 4 — pohled do instalace výstavy Někde se něco koná: Pavla Gajdošíková, Jan Pfeiffer, Galerie Entrance, Praha, 2017

5, 6 — Pavla Gajdošíková, kresby ze série 5 míst, fix na papíře, různé rozměry, Galerie Entrance, Praha, 2017





7	8
9	10
11	13
12	

7 — Pavla Gajdošíková, *Kde něco končí, tam něco začíná*, video, 5. minuta, Galerie Entrance, Praha, 2017

8-13 — studenti Lisbon School of Education, Polytechnic Institute of Lisbon, Portugal při výzkumné sondě

# ZRCADLO

## LETNÍ ŠKOLA NA PRAŽSKÉ KATEDŘE VÝTVARNÉ VÝCHOVY

9.–13. července 2018 (po 12–18 hod, út, st, čt 9–18 hod, pá 10–15 hod)

Místo konání: katedra výtvarné výchovy PedF UK, M. D. Rettigové 4, Praha 1

Pořádá NIPOS-ARTAMA ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy PedF UK a NÚV.

NIPOS-ARTAMA a katedra výtvarné výchovy PedF UK zve výtvarné pedagogy všech typů školních a mimoškolních zařízení na Letní školu, ve které zažijí vhléd do principů a prostředků současného vizuálního umění tentokrát skrze společné téma „Zrcadlo“.

Téma „Zrcadlo/Zrcadlení“ bude zkoumáno jak v rovině fyzické (odraz, reflexe, deformace obrazu), tak i v rovině metafyzické (zrcadlení vnější reality v našem vnitřním světě). Každý z lektorů představí jemu vlastní specifickou oblast v dějinách výtvarného umění s daným tématem a každý se ho dotkne v různé rovině (tradiční, tajuplné, akční, sofistikované, technologické apod.). Všichni účastníci Letní školy postupně projdou všemi třemi ateliéry. S ohledem na zaměření jednotlivých lektorů bude každý ze tří bloků kompaktní, ucelený a přitom specifický. Vše s důrazem na didaktickou a interpretační pozici učitele.

### Lektoři:

**Jan Pfeiffer** absolvent ateliéru monumentální tvorby Akademie výtvarných umění v Praze; v tvorbě se věnuje různým médiím od videa, animace až po rozsáhlé multimediální instalace; jeho tvorba se často zabývá ambivalencí čistě technického exaktního momentu a jeho náhodnými vizuálními výstupy, preciznost zpracování, dlouhodobě vyvíjená metodika a vysoká estetická kritéria jsou pro autora podmínkou, která dává jeho dílům punc vědeckosti; v roce 2011 vyhrál první cenu Henkel Award v české sekci

**Ivan Špírk** absolvent Akademie výtvarných umění v Praze; vlastní uměleckou činnost rozvíjí v oblastech volné grafiky, kresby, ilustrace a knižní typografie; podílel se na realizacích pro architekturu; vystavuje na zahraničních, domácích a skupinových výstavách; jeho díla jsou zastoupena v domácích institucích, ve sbírkách na Slovensku, v Polsku, Rakousku, Německu, Itálii, USA a Japonsku; realizoval legendární Diskurzivní dílny (spolu s Markétou Pastorovou), cyklus Grafika a škola pro výtvarné pedagogy a další vzdělávací akce ve spolupráci s NÚV, NIPOS-ARTAMA a AVP

**Martin Velíšek** (1968) absolvent Akademie výtvarných umění v Praze; zabývá se malbou s konceptuálním přesahem, ale také kresbou či grafikou; příležitostně se věnuje obalovému designu; za svou práci získal mimo jiné Cenu nadace na podporu současného umění „Jelinek Stiftung“, cenu Grafika roku Interkontakt grafik, Hlavní cenu na Intersalonu AVJ, Grand prix, Salon s'art du Pays fertois, France, či Obal roku nebo World Star za obalový design; věnuje se i teoretické práci

**Markéta Pastorová** absolventka Pedagogické fakulty UK v Praze; v současnosti pracuje v Národním ústavu pro vzdělávání (NÚV); dlouhodobě se věnuje tvorbě kurikulárních dokumentů; je garantkou oblasti Umění a kultura, základního uměleckého vzdělávání a průřezových témat; externě vyučuje na Vysoké škole umělecko-průmyslové v Praze

Předpokládaná cena: 3 000 Kč (bez ubytování\*)  
Seminář je akreditován MŠMT v rámci DVPP, účastníci obdrží  
osvědčení.  
Minimální počet účastníků je 18 osob.

**BLIŽŠÍ INFORMACE A PŘIHLÁŠKA**

viz – [www.nipos-mk.cz/?cat=30](http://www.nipos-mk.cz/?cat=30)  
**do 18. května 2018 na email: [randakova@nipos-mk.cz](mailto:randakova@nipos-mk.cz),**  
**mobil: +420 778 702 496**

\*Účastníci si ubytování zařizují sami. Doporučujeme dobré ubytování:  
*Katolický domov studujících (sestry dominikánky), Černá 14, Praha 1,*  
*Kapucíni Loreta, Loretánské nám. 99/6, Praha 1 – Hradčany*  
*Křesťanský domov mládeže u sv. Ludmily, Francouzská 1/585,*  
Praha 2 – Vinohrady.

# SDÍLENÁ IMAGINACE

## PŘÍPRAVNÝ SEMINÁŘ K 16. CELOSTÁTNÍ PŘEHLÍDCE

### VÝTVARNÝCH PRACÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE

**20.–22. dubna 2018 (pá 18–22 hod, so 10–21 hod, ne 10–15 hod)**

**Místo konání: MeetFactory Ke Sklárně 3213/15, Praha 5, DOX Poupětova 1, Praha 7**

Pořádá NIPOS-ARTAMA ve spolupráci s MeetFactory, DOX, Českou sekci INSEA a NÚV.

NIPOS-ARTAMA zve výtvarné pedagogy všech typů školních a mimoškolních zařízení na unikátní třídenní mezioborový seminář. Jsou vítáni též pedagogové dalších uměleckých oborů! Účastníci ve spolupráci s umělci a teoretiky se v inspirativních mezioborových setkáních a workshopech budou zabývat tématem „Sdílená imaginace“.

*„Imaginace je schopnost člověka vyvolávat v mysli představy, či obrazy. Vždy byla významným pramenem poznání a zdrojem vědecké i umělecké inspirace. Je neodmyslitelnou součástí života člověka neboť zahrnuje představy, vzpomínky, denní snění, fantazii a sny, umocňuje zážitky. Strukturace obrazů, kterou vytvořila moderna a postmoderna počítá s asociativností vnímání a vizuální představivostí, s jejich jedinečností u každého vnímatele, s interaktivitou jejího získávání. Obrazy nejsou vyjádřením skutečnosti, ale obrazy našich imaginativních představ pocházejících z naší interakce se světem.“*

Na semináři se setkáte s významným českým sochařem, malířem, ilustrátorem dětských knih, hudebníkem a tanečníkem **Františkem Skálou**, „mistrem druhého života věcí v umění, instalací, obřadů a her, umělcem nostalgie věcí, které mizí, věcí, které stárnou, a přírody, která inspiruje umění“. Je radikálním mystifikátorem, ale zároveň vyniká přesností výtvarného jazyka a důsledností uměleckého výrazu jak po stránce obsahové, tak řemeslné.

Setkáte se též s **Ladislavem Železným**, zvukovým designérem v Českém rozhlasu, autorem zvukových instalací, performerem a multimediálním umělcem, který nabídne zvukovou sondu do soudobé scény akustických umění především ve vztahu k intermediálnímu projektu RADIOCUSTICA.

Workshop **Pavla Novotného**, básníka, germanisty, radiofonického tvůrce a překladatele, se bude zaměřovat na intermediální postupy při práci s poezií: na interpretaci básnického textu prostřednictvím kresby, na práci s fonematičnou rovinou textu, na barvu hlásek a slov.

Při setkání s **Richardem Loskotem**, pedagogem a umělcem, jehož díla jsou daleko více procesem, než artefaktem, zažijete nevšední zážitek při inscenování děje a prostředí, kdy dochází nejenom k posunu perspektivy vnímání určitého prostoru, založenému často na vztahu a konfrontaci reálného a technického, ale především k uvědomění si samotného vnímání, jeho podmíněnosti a zakořenění v konvencích.

Cílem přednášky **Petry Šobáňové** „Sdílená imaginace ve věku síťových médií“ bude kritická reflexe síťových médií, která jsou pro žáky přirozeným prostorem pro vzájemnou interakci a komunikaci, ale i pro sebe prezentaci, poznání, sdílení idejí. Společně se zamyslíme nad některými paradoxy dnešní doby (např. nad změnou vnímání času a intimity). Reflektován bude rovněž boom rychlé obrazové komunikace v podobě memů, gifů a videí, který může – při promyšleném pedagogickém uchopení – obohatit výtvarnou edukaci a projev žáků.

V programu semináře bude prostor pro diskuzi nad tématem „Sdílená imaginace“ k celostátní přehlídce výtvarných prací dětí a mládeže 2019. V nedělním bloku jsou pro účastníky semináře připraveny aktuální edukativní programy, které provedou přímo v expozicích lektori Centra současného umění DOX.

Lektoři: Richard Loskot, Pavel Novotný, Markéta Pastorová, Jiří Raiterman, František Skála, Simona Svatošová, Jan Svoboda, Petra Šobáňová, Jaroslav Vančát, Ladislav Železný

Předpokládaná cena:

bez ubytování: 1 200 Kč, pro členy INSEA 1 100 Kč

s ubytováním (2 noci/pá–so): 1 650 Kč, pro členy INSEA 1 550 Kč

Předpokládané ubytování: TOPHOSTEL, Praha 5 (bude upřesněno)

Seminář je akreditován MŠMT v rámci DVPP, účastníci obdrží osvědčení.

**PŘIHLÁŠKA** viz – [www.nipos-mk.cz/?cat=30](http://www.nipos-mk.cz/?cat=30)

**do 23. března 2018 na email: [randakova@nipos-mk.cz](mailto:randakova@nipos-mk.cz),**

**mobil: +420 778 702 496**

