

Milé čtenářky a milí čtenáři, vážené kolegyně a vážení kolegové,

v tomto čísle Výtvarné výchovy se rozsáhlou studií Jana Slavíka s názvem Ještě jednou o strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově uzavírá odborná diskuse, která se na jejích stránkách rozběhla v závěru roku 2016. Děkujeme jejím účastníkům, Jaroslavu Vančátovi, Kateřině Dytrtové i Janu Slavíkovi za věcné, podnětné a čtenářsky přitažlivé příspěvky, které odhalují teoretické základy pro českou výtvarnou výchovu zásadního myšlení o jejím smyslu, cílech a obsazích. Těšíme se na další, již nepolemizující texty s tímto zaměřením, které se stanou součástí výzkumné a argumentační výbavy naší současné teorie výtvarné výchovy.

Kristýna Říhová se zabývá publikací Proč obrazy nepotřebují názvy autorů Ondřeje Horáka a Jiřího Franty. Ve studii s názvem Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem polemizuje autorka s pojetím interpretace výtvarného díla, které kniha reprezentuje. Studie důkladně porovnává dvě situace: realizovanou vyučovací hodinu, dokumentovanou řadou materiálů od pedagogické přípravy vyučující po skutečné výroky žáků doprovázející proces seznamování s dílem, a literární scénu ze zmiňované knihy, popisující fiktivní rozhovor postav děvčátka a jeho dědečka. Reflektuje průběh realizovaného edukačního programu a v obecném smyslu i situaci v současné škole, která přirozeně akcentuje metody konstruktivistické pedagogiky a odklání se tím od tradiční, ve společnosti tolik zažitě představy o transmisivním přístupu jako jediné možnosti uchopení a předávání informací i z oblasti dějin umění. Proti představě o porozumění uměleckému dílu založeném výhradně na povědomí o historických souvislostech jeho vzniku staví, ve školní praxi běžné, chápání, „čtení“ díla na základě informací, které poskytuje dílo samo pozornému, soustředěnému a cíleně zkoumajícímu divákovi. Věnuje pozornost prostoru pro hlasy žáků, jejich žité zkušenosti a rozvoji dovedností kritického diváka. Představuje pro školní praxi zásadní rozdíly mezi žákovskou, expertní a literární interpretací konkrétního uměleckého díla.

Pavla Gajdošíková se vrací prostřednictvím výzkumné sondy Paměť místa k svému tématu architektury a žitého prostoru, které zkoumá v praxi tvůrčích seminářů s posluchači různých typů škol. Autorka seznamuje čtenáře i s metodou a/r/ tografie, která poskytuje možnost spojit v teoretickém výstupu roli tvůrčího umělce, výtvarného pedagoga a výzkumníka, který obě tyto pozice podrobuje výzkumu a reflexi. Cílem výzkumu bylo získat z výpovědí studentů aktuální data o tom, jak prožívají svůj citový vztah ke konkrétnímu místu. Zásadním edukačním prostředkem k dosažení tohoto cíle byla vlastní umělecká tvorba badatelky a její tvůrčí reflexe studenty v cíleném pedagogickém výtvarném programu. Edukačním záměrem tohoto programu bylo rozvíjení představivosti a vnímavosti studentů k architektuře a dalším formám umělecké prostorové tvorby, což jsou témata, která v praxi výtvarné výchovy stále nacházíme velmi zřídka. Výzkumné výstupy pořízené ze slovních i výtvarných výpovědí studentů osvětlují bohatou a inspirující síť myšlenek a asociací, přirozeně spojených se zvoleným tématem.

Potěšení a hravou radost z tvorby a jejích výsledků u kreslících dětí pozorujeme, předpokládáme a často také využíváme jako snadnou motivaci. Klára Haberhauerová nahlíží novým, svěžím pohledem právě na kresbu předškolních dětí jako na hru a jako zdroj různých druhů potěšení. Studie Hra kreslení dětí v předškolním věku shrnuje pohledy vědeckých disciplín, jako jsou vývojová psychologie, výtvarná didaktika a teorie hry, a dále představuje a interpretuje data získaná z empirického výzkumu. Nabízí tak ucelený pohled na mnohotvárnost potěšení, která má dítě předškolního věku z vlastní spontánní tvorby.

V recenzi s názvem Co potřebují obrazy na straně 70 se Kristýna Říhová vrací ke knize Proč obrazy nepotřebují názvy, v níž podrobuje zkoumání především didaktický obsah, který je knize přisuzován, aniž by o to její autoři usilovali. Přitažlivá, dětskému divákovi blízká grafická podoba knihy a velkorysý záběr fiktivní galerie, o které pojednává, k tomuto obecně rozšířenému omylu přispívají. Je tedy třeba z pozice výtvarného pedagoga přistupovat k atraktivní publikaci opatrně, s vědomím zavazujících oborových kontextů, které autoři publikace nemusí ani znát ani respektovat.

Podrobnou zprávu o konferenci k výzkumnému projektu skupiny ENViL (The European Network for Visual Literacy), podporovaného evropským grantovým programem Comenius a směřujícího k vybudování společného referenčního rámce vizuální gramotnosti pro celou Evropu, která se uskutečnila na pařížské Sorbonně v březnu 2018, přináší Kristýna Říhová a Zuzana Svatošová. Dle organizátorů konference je nyní čas na sdílení výsledků různých vzdělávacích projektů a evaluačních studií, které byly vytvořeny na základě společného evropského referenčního rámce. Vzájemné poznávání nároků

a vzdělávacích cílů v národních kurikulárních dokumentech, sledování jejich vztahu ke stavu současné vizuální kultury v jednotlivých státech Evropy i jejich případné sladění či sbližování je důležitým činitelem pro stanovení zásadních požadavků oboru. Současně může být i podstatnou oporou pro pracovní skupiny sestavující inovované verze kurikulárních dokumentů.

Zpráva Moniky Plíhalové informuje o koncepci edukačního programu realizovaného s žáky gymnázia při příležitosti výstavy UMOPED – SRDCESVĚT, která představila díla pedagogů umění a osob spřízněných s katedrou výtvarné výchovy a kultury Fakulty pedagogické ZČU v Plzni. Edukační program Ze srdce byl inspirován především dílem Kurta Gebauera a skládal se ze série výtvarných hříček a dílčích výtvarných aktivit, které s vtipem a nadsázkou podněcují úvahy o tvaru srdce jako prostředku vizuální komunikace v současné společnosti.

Eva Nováková a Jaroslav Havlíček seznamují čtenáře s průběhem Letní školy výtvarné výchovy, kterou tradičně pořádá katedra výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem. Výčtem aktivit a přehledem osobností, které vedly jednotlivé workshopy a přednášky, je tento text vlídnou připomínkou slunnějších stránek oboru i profese učitelství.

Přejeme Vám inspirativní čtení a těšíme se i na Vaše texty.

Vaše redakce



Výtvarná výchova

Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

Číslo: 3-4/2018
Ročník: 58/2018

ISSN 1210-3691
RS 5096

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

Řídí redakční rada

Předsedkyně

doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

Výkonná redakce

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

Další členové redakční rady

Mgr. Karla Brücknerová
Ph.D., Mgr. Miroslav Divina
doc. Mgr. Kateřina Dyrťová, Ph.D.
doc. Mgr. Jitka Géringová, Ph.D.
Mgr. Jana Jiroutová
Mgr. Helena Kafková, Ph.D.
Mgr. Tomáš 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 Příkrylová, Ph.D.

Vedoucí vydavatelství

Mgr. Ivana Čechová

Webmasteri

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

Webové stránky časopisu

pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova

Sazba písmy Comenia Sans a Comenia Serif a grafické řešení čísla

PhDr. Miroslava Špačková, Ph.D.

Vydává

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

Objednávky a fakturace

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,
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

Tisk

Tiskárna nakladatelství Karolinum

3-4/2018

Obsah

STUDIE

Jan Slavík:

*Ještě jednou o strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově
(Odezva na diskusní příspěvek J. Vančáta O strukturním
přístupu k umění a k výtvarné výchově)* 6

Kristýna Říhová:

Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem 28

Pavla Gajdošíková:

*Výzkumná sonda Paměť místa založená na principu
A/r/t/ografie realizovaná v Lisabonu* 46

Klára Haberhauerová:

Hra kreslení dětí v předškolním věku 62

RECENZE

Kristýna Říhová:

Co potřebují obrazy 70

ZPRÁVY

Kristýna Říhová, Zuzana Svatošová:

*Konference Kompetence ve výtvarné výchově.
Struktura, hodnocení a úkoly v odlišných vzdělávacích kontextech* 76

Monika Plíhalová:

Ze srdce... Edukační program k výstavě UMOPED – SRDCE SVĚT 82

Jakub Havlíček, Eva Nováková:

Letní škola výtvarné výchovy 2018 88

Ještě jednou o strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově

Jan Slavík

Odezva na diskusní příspěvek J. Vančáta

O strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

působí na katedře výtvarné kultury
a katedře pedagogiky, Pedagogické
fakulty Západočeské univerzity
v Plzni.

Kontakt: slavikj@kvk.zcu.cz

Debata, která se na stránkách *Výtvarné výchovy* (2016/4, 2017/1–2, 3–4) rozvinula mezi K. Dytrtovou a J. Vančátem, je inspirativní pro teorii výtvarné výchovy v jejím vztahu k praxi. Proto považuji za užitečné na ni navázat. Můj příspěvek se zaměřuje na Vančátem nabízené srovnání mezi dvěma teoretickými konstrukty: *obrazivost*, *exprese*. Cituji (Vančát, 2017, s. 69): „*Mohli bychom se ptát, zda spíše než exprese necharakterizuje náš obor pojem ‚obrazivost‘.*“ Vančát poté definuje svůj termín *obrazivost* jako „*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*“.

Citát naznačuje, že Vančát chápe *obrazivost* jako klíčovou metaforu pro poznávací orientaci živé bytosti ve světě. Tím jí zároveň přisuzuje úlohu centrální kategorie, která organizuje způsob teoretického uvažování a spolu s ním i praktického jednání ve vzdělávacím oboru výtvarná výchova. To je podnětná výzva k diskusi, protože metaforika, kterou volíme pro strukturaci naší zkušenosti, má sílu ovládat konfigurace celého svého kontextu. (Šíp & Slavík, 2016, s. 15) Proto je důležité ji vystavovat střízlivé analýze a zabývat se jejími důsledky pro naše přemýšlení a jednání. Jistě to má smysl i pro vizuální metaforiku. Právě k ní tedy nejprve zaměřím pozornost.

Vzhledem k tomu, že výtvarná výchova je obor zaměřený na vizualitu, v mnoha směrech není důvod proti vizuální metafoře protestovat.¹ Avšak v citované metafoře *obrazivosti* a v její charakteristice se skrývá několik podstatných omezení či mezer, která stojí za diskusi. Kromě toho má cenu kriticky debatovat o metodologickém pojetí použité argumentace. Vančát, jak vypovídá již název jeho příspěvku, klade zvláštní důraz na strukturní přístup. Mělo by to platit především o přístupu k pojmům, protože ty nabývají smysl pouze ve struktuře svých významových a logických vztahů v určitém výkladovém kontextu. To znamená, že centrální teoretické kategorie nebo metafory mají být propojeny tak, aby kategorie obecnější úrovně korektně vyplývaly ze svých podpojmů a celá terminologická soustava byla funkčně zakotvena v empirii praktického jednání, v našem případě v empirii vzdělávání, kultury a umění. Tomuto metodologickému požadavku, jak soudím, není ve výchozí polemice věnováno dost pozornosti. Proto i k němu budu mít několik poznámek.

Moje argumentační pozice vychází z teorie artefietiky. Artefietika je transdidaktická² koncepce založená na chápání expresivní tvorby jako způsobu poznávání a opřená o metodickou syntézu *exprese* s reflexí. (srov. Slavík, 1997; Slavík, Chrząszczyńska, & Štech et al., 2013) Jejím inspiračním zdrojem byla sémiotická a strukturální estetika, později kritika sémiotiky z pozice strukturální sémantiky (Peregrin, 1999; Slavík, 2001, 2004), dialog

1 Vančátův přístup mi v některých ohledech připomíná Heideggerovo klasické pojetí *obrazotvornosti* (Einbildungskraft) jako společného kořene, který spojuje dvě kantovské pojetí hlavní „poznávací mohutnosti“: *smyslovost* a *rozvažování*. „Prostřednictvím prvního,“ píše Kant (s. 2001, 29), „jsou nám předměty dány, zatímco prostřednictvím druhého je myslíme“. Heidegger v kritické návaznosti na Kanta považuje obrazotvornost za jádro „bytostného ustrojení člověka“, v němž se *smyslovost* a *rozvažování* setkávají, a které tedy je základním východiskem veškerého poznávání. (srov. Heidegger, 2004, s. 147) Vančátovi však v definici *obrazivosti* chybí explicitní odkaz na onen druhý Kantův „kořen poznávání“.

2 Transdidaktická koncepce ve vzdělávací teorii a praxi je vyložena v publikaci *Transdisciplinární didaktika*. (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, in lit.)

sémantiky s teorií uměleckého narativu (Doležel, 2004), Goodmanova (1996, 2007) teorie světatvorby (worldmaking) a Kvaszova (2015) teorie instrumentálního realismu. Tímto pojetím zaměřeným obecně na **kulturní pole tvorby** artefletika překračuje omezení tradiční vzdělávací klasifikace oborů podle uměleckých druhů, ale zahrnuje jejich tematiku. Tedy i tematiku nazvanou v českém kurikulu Výtvarný obor, jemuž se Vančátův příspěvek nejvíce věnuje.

Nemyslíci obrazivost?

Vančátovo výše citované vymezení obrazivosti je založeno na konstruktu *vizuální rozlišování* v interakčně pojatém prostoru individua. Budu zde obhajovat tezi, že tento konstrukt – navzdory jeho klíčové roli pro obor výtvarná výchova – je pro vzdělávání příliš úzký, nebere-li v potaz *tvůrčí povahu* lidského poznávání. Proto nejprve nabídnu jeho obsažnější alternativu: filosofickou koncepci *intencionality*.³ Současné pojetí intencionality zahrnuje všechny podstatné momenty Vančátovy definice obrazivosti, ale zásadně ji přesahuje tím, že nabízí spojnici mezi smyslovým rozlišováním a cílovým jednáním, tedy i tvůrčí aktivitou. Tento soud rozvedu a zdůvodním.

Intencionalita je zpravidla vykládána jako rozlišující zaměřenost něčeho (A) k něčemu (B) nebo jako moment vzájemného poukazování – reference ArB⁴. (Dennett, 2004, s. 40–42; Čapek, 2012, s. 139; Searle, 2004, s. 116–117; Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 82 n.) V tomto smyslu se ve zkratce mluví třeba o lidské nebo zvířecí intencionalitě. Z toho plyne, že psychické, resp. psychomotorické procesy lidí i jiných živočichů jsou intencionalní proto, že jsou cílově zaměřené na něco určitého, co lze (a) odlišit od všeho jiného, (b) k čemu lze směřovat pohybem a jednáním, (c) co si lze pamatovat a (d) co lze aktivitou přetvářet. (Slavík, 1993, s. 18; 1997, s. 104)

Takto chápáná intencionalita je základním filosofickým vysvětlením pro to, že určité věci, určitému chování nebo určitému vnitřnímu stavu individua přisuzujeme *obsah*⁵. (Searle, 2004, s. 117; Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 102–108) Pojem *obsah*, spolu s pojmem *obsahová transformace*, má ve vzdělávání klíčovou úlohu. Vyskytuje se totiž v základním spojení *vzdělávací, resp. výchovný obsah* jako nutná podmínka kurikula. Pro všechny tvořivé disciplíny nastoluje zásadní otázku vztahů *mezi interpretováním a tvorbou díla*. Je totiž evidentní, že k uměleckému nebo jinému tvůrčímu dílu přistupujeme s intuitivním očekáváním, že má nějaký obsah (ve smyslu „neurčené určitelnosti“). Obsah je tím, co spojuje věcnou existenci díla

3 Termín intencionalita byl zaveden ve středověké filosofii odvozením z latinského výrazu „mířit šípem na cíl“: *intendere arcum* in (Dennett, 2004, s. 42).

4 Dennett (2004, s. 41) intencionalitu charakterizuje jako „záležitost toho, když něco je o něčem jiném“.

5 Pojem *obsah* reprezentuje „všezahrnující totalitu“ jakožto dění nebo, chceme-li vyzdvihnout jeho řád, jakožto nekonečné trvání re-strukturace, jež zahrnuje i jednotlivá živoucí individua ve „struktuře přináležitosti“. (srov. Barbaras, 2005, s. 96; Šíp, 2016, s. 22) Obsah je tedy určitelný a myslitelný, ale při každém určení „něčeho“ on sám zůstává neurčeným předpokladem určitelnosti, protože během vnímání „jev zastihuje předmět současně s tím, jak mu dává vyvstat“. (Barbaras, 2005, s. 105)

(dílo-věc) s jakoukoliv jeho interpretací nebo parafrází (v umělecké kritice, kunsthistorii, v galerijních animacích atd.). Prostřednictvím interpretací si lze obsah uvědomovat a vést o něm smysluplný dialog. (srov. Slavík, Chrz, & Štech et al., s. 45–49)

Obsah plynule vyrůstá ze strukturních interakcí a ze systému vzájemných poukazů, proto je „neurčenou určitelností“: lze ho předpokládat kdekoliv (v mozku, ve věcné podobě díla nebo v tvůrčím jednání umělce...), podílet se interaktivně na jeho trvání a mít ho jako *tacitní znalost* ještě dřív, než zřetelně rozpoznáváme nebo pojmenujeme, oč přesně jde. (Šíp & Slavík, 2016) Obsah je tedy děním, jehož trvání lze zacyklit, udržet v paměti a poznávat jako strukturu jednotek – *pre-konceptů* (významů nebo gestaltů) kotvených v jazyce jako *pojmy*. (Slavík & Janík, 2012, s. 264)

Obsah ve struktuře přináležitosti získává reálnou dynamiku prostřednictvím *intencionálního chování*, tj. chování zaměřeného k určitému cíli. Podle Searla (2004, s. 119, 132–134) se intencionální chování vyznačuje *podmínkami satisfakce*. Podmínky satisfakce spojují obsah s cílem tento obsah uspokojivě zvládnout.⁶ Searlův pojem *podmínky satisfakce* proto poskytuje spojnici mezi smyslovým rozlišováním, poznáváním a cílovým jednáním – tvorbou: přání vytvořit určité dílo může být uspokojeno pouze realizací tvůrčího záměru, a tedy i mentálním zvládnutím příslušného obsahu.

K interpretování a k tvorbě obsahu je nutná znalostní informační báze – osobní tezaurus, v didaktice nazývaný *znalost obsahu* (procedurální a deklarativní).⁷ Zdrojem poznatků pro osobní tezaurus je ta část obsahu, kterou má subjekt potenciálně k dispozici v celém rozsahu kulturního pole tvorby a kterou nazýváme *kontext*. Ten má klíčovou funkci při konstruování, řešení i didaktické analýze *tvůrčích učebních úloh*, v nichž se přetváří a tvoří *subjektivní zkušenost žáka v interakci s kontextem vzdělávacího oboru*. (Slavík & Wawrosz, 2004, s. 180–206; Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010; Slavík & Lukavský, 2012; Lukavský & Slavík, 2013)⁸

Obsah je během tvorby nebo její interpretace re-konfigurován prostřednictvím tvůrčího artefaktu (díla-věci) na základě kontextu dostupného v autorově osobním tezauru. Spojnicí mezi kontextem a objektivním stavem tvořeného/interpretovaného díla-věci je tzv. *ko-text*. Ko-text je podle Eca (2004, s. 231) „*skutečné prostředí výrazu*“ v průběhu aktuálního procesu tvorby, interpretování a komunikace. Je to tedy ta část okolí právě

6 „*To, co způsobuje moje přání přáním napít se vody, je to, co bude uspokojeno pouze a jenom tehdy, jestliže se napiji vody,*“ objasňuje Searle (2004, s. 132) podmínky satisfakce a zároveň tím charakterizuje dynamiku obsahu. Citovaná věta je totiž formulovaná tak, aby zásadní zájmeno „to“ poukazovalo současně k vnějšímu stimulu (voda), k reakci na něj (napítí vody) i k vnitřní potřebě (vody). Z toho je zřejmé, že též obsah (zde označený „voda“) se může rozmanitými způsoby *transformovat* do různých svých podob. (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 102–114) Ve stejném smyslu, to, co způsobuje přání tvůrce tvořit určité dílo, bude uspokojeno pouze a jenom tehdy, bude-li vytvořeno dílo s odpovídajícím obsahem.

7 Procedurální znalost obsahu se týká strukturních vzorců činnosti (*patterns*), uložených v paměti jako *skripty*, deklarativní znalost se projevuje při *užívání jazyka* pro popisování a vysvětlování světa i pro metakognitivní charakteristiky svého vlastního myšlení nebo jednání. (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 307)

8 Obsah a kontext jsou vzájemně zacykleny, takže tvořící subjekt musí při řešení tvůrčí nebo interpretační úlohy zvládat syntézy mezi historicky situovaným časovaným obsahem své zkušenosti, a sice také stářejším a mnohem rozměrnějším intersubjektivně sdíleným kontextem. (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 115–150)

utvářeného/interpretovaného výrazu, kterou je možné „tady a teď“ pozorovat, reflektovat a domlouvat se o ní.⁹

Obsah se stává vědomě dostupným a přístupným pro sdílení jen prostřednictvím pro/jevu: výrazu. (srov. Slavík & Wawrosz, 2004, s. 68–81) Ten artikuluje obsah tím, že mu udává tvar (vizuální, akustický, haptický, chuťový...), jenž může být interpretován z příslušného kontextu jako *struktura společně sdílených (tradovaných) významů nebo jako metaforická krajina: „komplexní dynamická struktura, která se zobrazuje v organizaci vzájemně propojených metafor“*. (Šíp, 2016, s. 79) Obsah ve struktuře přináležitosti tedy není lidsky a kulturně dostupný jinak než prostřednictvím svých výrazů.

Takto chápaný pojem *obsah* staví teorii intencionality před zásadní otázku: jaké jsou možnosti obsah rozpoznávat, určovat a interindividuálně sdílet. Spolu s touto otázkou se ukazují první mezery ve Vančátově charakteristice obrazivosti. Povšimneme si jich nejprve s oporou o Dennetovo rozlišení *nemyslicí* intencionality od intencionality *myslicí*. Dennet (2004, s. 141–143) prostřednictvím těchto pojmů klade rozdíl mezi lidskou intencionalitou, obdařenou specifickým kulturním nástrojem – jazykem, a intencionalitou ostatních živočichů, z nichž mnozí se sice mohou rozmanitými způsoby mezi sebou poměrně dobře dorozumět (opice, včely), ale nemají pro tento účel k dispozici lidský jazyk. S ohledem na interaktivní řečovou povahu lidského dorozumívání bychom proto v návaznosti na Denneta mohli rozlišovat mezi intencionalitou *nemluvicí* a intencionalitou *mluvící*. (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 112–113)

Mluvicí intencionalita umožňuje člověku zaujmout zobecňující poznávací perspektivu tzv. třetí osoby. (Searle, 2004, s. s. 83–85)¹⁰ To znamená překročit hranice subjektivního vnímání a prožívání prostřednictvím výrazového a mediačního nástroje, který dovoluje subjektu A nabídnout subjektu B obecný poznatek o vlastnostech věci/subjektu C: on (ona, ono) jest takový a takový – velký, malý, těžký, lehký, veselý, smutný... (Bateson, 1987, s. 116; Quine, 2002, s. 51–53) Díky tomu lidé, na rozdíl od zvířat, dokážou spolu vést dialog „o něčem“ a *mentalizovat*,¹¹ resp. zaujímat tzv. *intencionální postoj*. Podle Denneta (2004, s. 33–34) je intencionální postoj strategií pro interpretaci chování nějaké entity, na níž pohlížíme prizmatem své vlastní intencionality: co bych dělal/byl já na jejím místě.¹² K tomu lidský subjekt potřebuje *znalost obsahu* a tedy i znalost kontextu kultury.

9 S využitím Bohmovy teorie (1992, s. 16–28 aj.) vysvětlíme, že ko-text je pole pro „rozvíjení“ nebo „svíjení“ tzv. *implikátního řádu obsahu do podoby tvůrčího díla-věci nebo jeho interpretací* (srov. Dytrtová & Raudenský, 2015, s. 24–29 aj.; Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 154–162).

10 Rozlišení první a třetí osoby zde není gramatická záležitost, přestože tato terminologie je gramatickými kategoriemi inspirovaná. Jádrem problému objasňuje Bateson (1987, s. 116) a Quine (2002, s. 51–53). Bez opory v jazykovém médiu nelze zobecňovat: uvědomit si spojnice mezi pozorovanými vlastnostmi, jejichž nositeli jsou tělesa. To je podmínka pro *predikace* (přisuzování vlastností), *určování identit*, a tedy i pro *formulaci proměnných a poznávací objektivizaci*. (srov. Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 74–79; Nohavová, 2017)

11 Mentalizace je schopnost porozumět chování někoho/něčeho druhého nebo sebe samotného.

12 Jestliže divák rozpoznává kupř. v malířském díle určitý obsah, zaujímá k němu intencionální postoj: odhaduje jeho téma a souvislosti na podkladě vlastní životní zkušenosti konfrontované se simulací hlediska autora díla.

Z toho, jak přesněji zdůvodním během dalšího výkladu, zřetelně plyne závěr: *schopnost zaujímat intencionální postoj je nutným předpokladem pro vnímání a interpretování obsahu v uměleckých dílech.*

Na tomto podkladě můžeme diagnostikovat problém: ve Vančátově definici se k obrazivosti přistupuje ze *subjektivní perspektivy* (byť v interakčním poli), přičemž pro její produktivní a komunikativní překročení za hranice subjektu není v definici žádná terminologická opora. Důvodem je, že v definici chybí pojem pro nezbytnou podmínku tvůrčí produkce i komunikace – vyjádření či výraz obsahu vybraného k interindividuálnímu sdělení. Celá definice je totiž vystavěna jen na vizuální metafoře *smyslových relací* a interakcí, takže postrádá explicitní vazby k intencionálnímu jednání vedenému cílem cosi určitého tvořit a zároveň tím něco vyjadřovat s cílem uspokojit podmínky satisfakce. Tím se ztrácí šance zabývat se intencionálním postojem. Pro lapidární osvětlení povahy problému stačí konstatovat, že takto definovaná obrazivost je (z mého pohledu) „nemluvící“. Z pohledu Dennetova by pak byla obrazivostí „nemyslící“, aniž se tím samozřejmě říká, že je hloupá.

Obrazivost před branami tvorby?

Z poukazu na „nemyslící obrazivost“ vyplývá nepříhodná omezenost výlučně vizuální metafory pro výklad poznávacího procesu, má-li být založen na *tvorivém lidském projevu*. Vančát ve svém jistě oprávněném úsilí zanořit definici obrazivosti do biologických či instinktivních základů lidského vnímání opomněl terminologicky ošetřit důležitou nevýhodu provázející vizuální metaforiku: její okleštěnost od tvůrčí a výrazové potence vsazené do sociálního a kulturního kontextu lidského bytí.

Jedním z prvních kritiků tohoto svým způsobem „pasivního“ (pozorovacího) přístupu k výkladu lidského poznávání byl italský filosof G. B. Vico. (1668–1744; v češtině: Vico 1991) Vico založil svou kritiku na opozici k Descartovi, který právě s oporou o vizuální metaforiku¹³ stavěl svůj systém filosofického výkladu poznávání. Vico, na rozdíl od Descarta, považuje za hlavní poznávací východisko a za kritérium pravdivosti *tvůrčí výrazové jednání* – *espressione*, nikoliv jen pozorování v souvislosti s myšlením. Podle Vica totiž obsah, který je člověku dáván ze světa, není pouhým pasivním přijetím čehosi daného, ale je již od samého počátku podložen aktivní tvorbou. (srov. Croce, 1922, s. 2–5; Gualtieri, 2014) Vicova metaforika tedy není „vizuální“, ale „kreační“.

Vicova koncepce se v průběhu historie prokázala jako silné myšlenkové východisko, jehož principy kromě Croceho sdílel v pragmatismu, resp. pragmaticismu, Ch. S. Peirce, J. Dewey a později v jiných návaznostech a jiných

13 Descartova první a druhá Meditace je založena na úvahách o limitech poznávání, které provázejí vnímání a představivost oproti myšlení. Věci vnímané smysly se podle Descarta zdají skutečnější než mysl či duše, protože je vnímáme rozlišeně. Budu-li ale pozorovat kus vosku a roztavím jej, změním své smyslové vlastnosti, přesto je to tentýž vosk. Jeho přetrvávající identitu tedy nemohu vnímat smysly, ale výhradně myslí. Z toho plyne, že věci znám nikoliv proto, že si je představuji, ale uchopuji je prostřednictvím myslí – prostřednictvím soudů a úsudků.

filosofických kontextech též E. Cassirer a N. Goodman. (srov. Slavík, 2017) Tvorba v tomto pojetí se chápe nejenom jako praktický prostředek, jak fyzicky co nejlépe obstát ve světě, a jako nutná opora pro lidskou součinnost, ale neméně jako *nástroj poznávání* a jako médium pro *vyjadřování a intersubjektivní zprostředkování lidské zkušenosti*. U toho se krátce pozastavím.

Má-li být tvorba jak nástrojem poznávání, tak médiem pro intersubjektivní zprostředkování lidské zkušenosti, musí ona sama jednak *mít obsah* (ekvivalentní vůči zkušenosti) a jednak být nástrojem pro *sdílení obsahu*. Nezbytným předpokladem toho je, že během tvorby a během jejího uplatnění při mediaci obsahu dochází k *transformacím obsahu* mezi různými způsoby jeho existence. Chce-li vzdělávací teorie nějak vykládat procesy vyučování a učení prostřednictvím tvorby, potřebuje se vyznat nejméně ve třech základních způsobech existence obsahu (srov. Slavík, 1993, 1997; Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 102):¹⁴

- (I) *subjektivní vědomí, vnímání, jednání, prožívání, poznávání a porozumění* (žákem, učitelem, expertem oboru): „já prožívám a vím, co právě dělám, vnímám, představuji si anebo myslím“ (jen proto to mohu záměrně vyjadřovat a mohu o tom pochybovat),
- (II) *intersubjektivní imaginace, komunikace a dorozumění mezi spolupracujícími lidmi*: „ty a já si nyní představujeme totéž, mluvíme o tom nebo to děláme a tvoříme, přestože o tom můžeme být ve sporu“ (obsahová identita či „tutéž“ je vyjádřena shodou v součinnosti spolu se symbolickým výrazem nabývajícím význam z perspektivy „třetí osoby“ v daném kontextu; jen proto se můžeme dorozumět, přestože vždy hrozí nedorozumění),
- (III) *objektivní bytí (aktuální situační pole) jakožto společné ontické kontinuum obsahu* je výchozí nutnou podmínkou souladnosti v jednání, je nezbytným předpokladem sdíleného dorozumění a je též nezbytnou podmínkou jakékoliv, byť sebevíce unikavé intersubjektivní shody o vlastnostech: „jsem přesvědčen nebo tvrdím, že ono (ona, on) jest takové a takové (velké, malé, vzdálené, blízké, zbarvené, nebarevné, chutné, nechutné...)“.¹⁵

Vančát (2017) ve svém polemickém příspěvku kritizuje Kvaszovo (2015, s. 42–45) pojetí „tří pojmů reality“ (*objektivní, intersubjektivní, subjektivní*), jež omylem přisuzuje mně (čímž se nechci zbavit zodpovědnosti za jejich převzetí). Opomíjí však základní programový moment: Kvasz formuluje tyto pojmy v kontextu tzv. *instrumentálního realismu*. (srov. Kvasz, 2015, Slavík, 2017) Kvaszovo pojetí proto není substanční, jak k němu Vančát

14 Tyto tři okruhy jsme spolu s J. Bláhou poprvé vymezili v r. 1992 v *Alternativních osnovách výtvarné výchovy*.

15 Existence objektivní reality jakožto intersubjektivně sdíleného ontického východiska smyslové a pohybové zkušenosti je nutným předpokladem tzv. *reciprocity perspektiv* charakterizované Schützem jako podmínka sdíleného poznávání. (Schütz, 1953, s. 7 n.; srov. Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 32)

přístupuje, ale relační, opřené o tzv. kompozitivní formu jazyka: nejde v něm o konkurenci různých obrazů skutečnosti, ale o rozlišení tzv. instrumentálních praxí. (Kvasz, 2015, s. 18, 44, 55 a jinde; viz dále) V tomto kontextu je podle Kvasze diferenciací a vzájemná relace tří pojmů reality nutná k pochopení, v *jakém smyslu* určitá instrumentální praxe otevírá přístup k realitě.

Kvasz ve své koncepci instrumentálního realismu zdůrazňuje, že pouze *instrumentální* charakter zkušenosti lidem umožňuje systematicky nabývat a rozvíjet poznávání. Nevytvořit si a neovládat příslušné instrumenty znamená nemít tu realitu, k níž nám zjednávají přístup. Je-li veškeré poznávání závislé na instrumentech, pak také závisí na *historickém vývoji* způsobů a oborů jejich tvorby, které Kvasz nazývá *instrumentální praxe* (např. instrumentální praxe techniky, matematiky, fyziky, vědy, umění...). Jenom díky instrumentální praxi a v ní utvářeným instrumentům dokáží lidé při vzájemné součinnosti přesahovat meze své přirozené zkušenosti, tzn. *instrumentalizovat ji* a tak poznávat svět společně a soustavně (Kvasz, 2015, s. 43): „[...] *kultury, stejně jako jazyková společenství, jsou ve vnějším světě situovány pomocí různých instrumentálních praxí. Jinak by ve světě nepřežily.*“¹⁶

Vančát sám v citované stati (2017) pojem *realita* užívá, ale v jeho rámci dále nediferencuje (ačkoliv často mluví o interakcích mezi subjekty, societou a realitou). Lze pochopit snahu o radikálně holistický přístup, rezignací na jemnější rozlišení se ovšem okrádáme o pojmy, které dovolují objasňovat tvorbu jako způsob a zdroj poznávání, a tedy i jako nástroj vyučování nebo učení. Překvapí, že Vančát přejímá argumenty instrumentálního realismu, jak napovídají jeho zmínky o instrumentech nebo tato citace: „*výsledek pozorování je odvislý od instrumentálního vybavení*“ (cit. dílo, 2017, s. 65, zdůraznění v textu pochází od autora citátu), zároveň však odmítá klíčový konstrukt instrumentálního realismu.

Odhaduji, že v pozadí této rozpornosti může být nekontrolované splývání nebo zaměňování ontologického hlediska (konstruktů o bytí) s hlediskem epistemologickým (konstruktů o poznávání) při úvahách o realitě. Protože, řečeno s nadsázkou, i když v epistemologii je s objektivitou nekonečné trápení, v ontologii se o objektivní existenci může pokusně snadno přesvědčit každý, kdo zemře, treť se šípem do terče nebo se praští hlavou o strom. (srov. Kvasz, 2015, poznámka 14 na s. 43 a dále 19, 23, 29–30 aj.)¹⁷ Právě na podivuhodném dotyku a chvění hranic mezi epistemickým a ontickým hlediskem však potřebujeme v didaktice pobývat a trochu se vyznat, máme-li se pokoušet rozumět *tvorbě* (která přetváří reálné objekty) jako způsobu *poznávání* (které utváří a sdílí ideality).

16 Kvasz (2015, s. 43–44) považuje za instrumenty všechny prvky objektivní reality, které jsou prováděné s konceptualizací a konceptualizačními systémy: měřicí přístroje (teploměr, spektrometr, „měřicí“ senzory lidského těla), pozorovací nebo zobrazovací nástroje (dalekohled, mikroskop, tomograf, lidské oči) a spolu s nimi reprezentační nástroje symbolické anebo ikonické (kuličky počítadla, fyzické anebo ikonické modely, stopy zanechané psaním, rýsováním, kresbou, fotografováním).

17 To, oč jsem se praštil, totiž evidentně není ani „já“, ani „socio-kulturní konstrukt“. To je nutno brát v úvahu, používáme-li pojmy jako *interaktivita*, *pluralita* a chceme-li mluvit o interakci s *něčím* nebo o vnímání či pozorování *něčeho*, co je konkrétním objektem, např. uměleckým dílem-věcí, tj. předmětem, který se jeví jako *společný* pro všechny pozorovatele, byť s různými názory. Bez toho by pro nás nebylo ani interaktivity, ani plurality.

Ze zorného úhlu tohoto požadavku se v citované definici obrazivosti ukazuje další mezera, výše již zmíněná: opomenutí instrumentálního charakteru lidské zkušenosti. Toto opomenutí je způsobené povahou vizuální metaforiky. Vizuální metaforika sama o sobě totiž svým důrazem na *smyslové* východisko zkušenosti a zanedbáváním jeho *výrazové a tvořivé složky* snadno přehlédne interakce mezi vnímáním, poznáváním, vyjadřováním a tvorbou. Vančátova definice obrazivosti vinou toho zůstává před branami tvorby. Tomuto nebezpečí se v další části příspěvku pokusme vyhnout tím, že na souvislosti mezi poznáváním, vyjadřováním a tvorbou soustředíme pozornost.

Obrazivost bez kulturní historie?

V této části výkladu se dostávám k opozici mezi kategoriemi *exprese* a *obrazivost*, jejíž citací jsem svou odezvu na výchozí text začínal. Vzhledem k tomu, že v koncepčním zázemí termínu „*exprese*“ spatřuji principiální východisko k určitému způsobu přemýšlení a diskursu, analogicky jako Vančát v pojmu „*obrazivost*“, budu k pojmenovávání v tomto programním smyslu dále užívat slovo *expresivita*. Původní termín ponechám pro ostatní případy.

Pro tuto diskusi je důležité připomenout, že termín *exprese* byl do filosofie a do teorie estetiky zaváděn Benedetto Croce (1866–1952) v návaznosti na dříve zde zdůrazněnou Vicovu koncepci poznávání. Bez ohledu na mnohá nepochopení, zkreslení, ba i vášně, s nimiž se termín *exprese* v historii musel vyrovnávat, je jeho užitečnost a bytelnost v uměleckém a esteticko-vědním diskurzu stěží napadnutelná. Důvod je zcela prostý a výše již byl zformulován: vyjádření či výraz obsahu, tedy jeho *exprese* v nejobecnějším smyslu, je nezpochybnitelnou *instrumentální* podmínkou jeho vědomého zpřístupnění a je tedy nutným východiskem jakékoliv komunikace a jakékoliv tvorby.

Goodmanova (2007) teorie symbolizace je do značné míry organizovaná kolem pojmu *exprese*. Je to teorie logicky precizní a empiricky dobře kotvená, ale ve vzdělávání u nás stále ještě ne dost pochopená a dosud neuspokojivě využívaná, ačkoliv byla určena pro harvardský výzkumný a vzdělávací program *Zero*. (srov. Goodman, 1984)¹⁸ Pro potřeby vzdělávání je však třeba revidovat Goodmanovu programovou rezervovanost vůči poznávací perspektivě subjektu, vůči hodnotám i vůči historickému vývoji instrumentální praxe, jak níže vysvětlím. (srov. Slavík, 2015)

V Goodmanově pojetí je *exprese* založena na dvou principech: přenesené vlastnění a dvousměrná reference. Proto se termínem *exprese* nemíní jednosměrné vyjádření obsahu, ale jeho interaktivní tvůrčí mediace, která vede k *poznávání světa* tím, že jej v kulturním kontextu *tvoří*. Tato závislost poznávání na tvorbě je vyjádřena Goodmanovým novotvarem „*světatvorba*“ – *worldmaking*. (Goodman, 1996) „*Rozpoznání schémat a struktur je záležitostí jejich vymyšlení a vložení na sledované pole,*“ takže poznávání je „*stejně tak*

¹⁸ Jedním z pokračovatelů tohoto programu byl známý autor teorie mnohočetné inteligence H. Gardner.

přetvářením, jako zprávou o světě“ vysvětluje Goodman (1996, s. 33) své pojetí světátvorby. Tím pokračuje v tradici Vicovy „kreační“ metaforu.

Goodman svým pojetím světátvorby ukazuje, že obsah je nutné nejprve (v odstupu vůči pozorovanému jevu) vlastní tvorbou vyformovat do podoby artefaktu, abychom jej mohli společně v intersubjektivní součinnosti poznávat a zvládat. Tím získáváme *instrument*: nástroj společné činnosti i médium dorozumění. Podmínkou toho je **abstrakční zdvih**: ztotožnění nynější a minulé zkušenosti, které je tematizováno referencí ArB¹⁹ s cílem vyjádřit, užívat a intersubjektivně zprostředkovat částečnou shodu obsahu mezi nyní a tehdy. (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 47)

Goodman, aniž to sám explicitně ozřejmuje, svým zavedením teoretického konstruktů tvorba do výkladu procesu poznávání vnesl do ontologie i epistemologie *autorský rozměr*. Zároveň svou precizní logickou analýzou osvobodil konstrukt *exprese* od balastu, který na něj navěsila různá romantizující zkruslení v teorii a v praktickém diskursu umění. Záhodno je zvláště poukázat na to, že včleněním autorského rozměru spojeného s konstrukty tvorba, tvořivost se v Goodmanově koncepci exprese – byť implicitně – vyjevuje *historické kulturní hledisko*. Logický výklad spojení autorství s historickým vývojem kultury vyplývá z pojmu *objev*. Tento pojem, klíčový pro výklad spojníc mezi autorskou tvorbou a historickým vývojem kultury s jejími instrumentálními praxemi, se také z Vančátova vymezení obrazivosti vytratil vinou opomíjení exprese.

Expresa je autorský tvůrčí akt, který je nezbytnou podmínkou *objevů*,²⁰ protože objevy postrádají společenský i kulturní smysl bez instrumentálního vyjádření a sdělování svého obsahu. Objevy jsou podmínkou existence a historického vývoje umění, vědy a techniky. V teorii tvorby jsou kulturní objevy řazeny do tzv. „historické“ či „velké“ tvořivosti. (tzv. H-creativity, Big-C; srov. Boden, 2004, s. 2–4) „Velkou tvořivost“ ovšem nelze oddělit od „malé tvořivosti“ (Little-C), tj. od zkušenosti a dispozic každého jednotlivého člověka, ať již geniálního autora, nebo kulturního novice, který teprve vstupuje do procesu učení a vzdělávání v roli žáka. (srov. Slavík, Chrz & Štech, 2013, s. 113, 117) Můžeme proto mluvit o „malých“ objevech, které (možná?) nepohnou „velkým“ vývojem, ale určitě přispívají k rozvoji instrumentální zkušenosti subjektu v příslušném kulturním kontextu, resp. oboru.

Rozdíl mezi noviciátem a genialitou je určován především *hodnotou instrumentální zkušenosti*, bez níž není možné ani rozvíjet dosavadní vědění, ani ho kritizovat či překonávat. Neoddělitelnost Big-C od Little-C proto vede k nutnosti rozlišovat uvnitř tvorby polaritu mezi *reprodukcí* (opětovným

19 V referenci ArB je označením A míněn aktuální projev „tady a teď“, označením B jeho ekvivalent „tehdy a tam“. Aktuálně přítomné A zpřítomňuje *totožnou kvalitu* (ale jinou objektivní existenci: B) z minulé situační zkušenosti. Proto může sloužit též jako nástroj sdělení o částečné shodě obsahu „v něčem“: ve *struktuře a vlastnosti* pozorované jak nyní v A, tak tehdy v B. To je princip vzniku *proměnné* s jejími variabilními hodnotami.

20 Slovo „objev“ zde zdůrazňujeme mimo jiné proto, abychom předešli nedorozumění o „autonomii“ expresivní tvorby. Tvůrčí aktivita není tvůrčí proto, že je libovolná, anebo dokonce svévolná, ale proto, že nabízí doposud neznámý – tj. nikoli jen z dřívějšíka reprodukováný – způsob instrumentalizace zkušenosti člověka se světem. Objevná je proto, že navazuje i odkrývá: překračuje meze dosavadní instrumentalizace. (srov. Kvasz, 2015, s. 81)

užitím toho, co je v kultuře již známo) a *inovací* (objevováním, odkrýváním dosud nepoznaného). Tato polarita stojí jak v základech historického vývoje kultury, tak v jádru veškerého učení a vzdělávání.

Pohyb mezi reprodukcí a inovací prostřednictvím tvorby se týká „velkých“ objevů a pokroku do té míry, do jaké působí na historický rozvoj instrumentů a instrumentálních praxí. (Kvasz, 2015) Kulturní instrumenty vyrůstají ze svých biologických a instinktivních základů: „bílkovinných instrumentů“, jak jim říká Kvasz (2015, s. 43–44), obsažených v geneticky předurčeném substrátu těla či mozku. Ale jejich specifický lidský charakter je dán tvůrčí konceptualizací v kontextu konceptualizačních systémů kultury, především v kontextu jazyka spolu s vědou, technikou a uměním. Na nich také závisí vzdělávací, tedy i sociální a kulturní pohyb od „malých“ objevů k objevům „velkým“.

Z popsanych souvislostí mezi poznáváním, vyjadřováním a tvorbou vyplývá další nepříhodná mezera v citovaném vymezení obrazivosti. Vynecháním expresivní složky lidské interakce s realitou se z ní vytratil ohled na *klíčové napětí mezi reprodukcí a inovací v tvůrčím a poznávacím procesu*. A to jak během subjektivního vývoje instrumentální zkušenosti, tak během intersubjektivního historického rozvoje instrumentálních praxí. Teoretický konstrukt *obrazivost* vinou toho postrádá *definičně ukotvenou terminologii* pro výklad historického vývoje tvorby jako způsobu poznávání.

Expresivita oproti tomu je vymezena jakožto *potenciál vyjadřování, komunikace nebo tvorby* a jako *formativní princip* historických stavů či podob instrumentálních praxí kulturního pole tvorby s jeho *režimy věrohodnosti*²¹. (srov. Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 45–81, 151–199) Proto lze mluvit o expresivitě vybraného období, díla, autora nebo skupiny autorů, kteří jsou podle zvolených kritérií pokládáni za představitele druhu nebo typu tvůrčí instrumentalizace zkušenosti. (stylu, proudu, slohu, školy, programu apod.; srov. Nohavová & Slavík, 2012) Druh či typ expresivity se projevuje omezením variety konkrétních podob díla (např. variabilita gotických maleb je velká, ale je nutně omezená do té míry, do jaké mluvíme o gotických dílech) a charakterem jejich režimu věrohodnosti. (srov. Chrz & Čermák, 2017) Z toho plyne, že kulturní pole jakožto *kontext tvorby* „zahrnuje jako podstrukturu psychosomatická individua“, jak požaduje Vančát (2017, s. 67–68), avšak na rozdíl od Vančátovy definice obrazivosti neopomíjí protojazykový, tvůrčí a metaforický charakter vizuality.²²

21 Tvorba nabývá smyslu jenom v kontextu historického vývoje určité instrumentální praxe, v „režimu věrohodnosti“, který tato praxe vymezuje. (srov. Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 240, Chrz & Čermák, 2017)

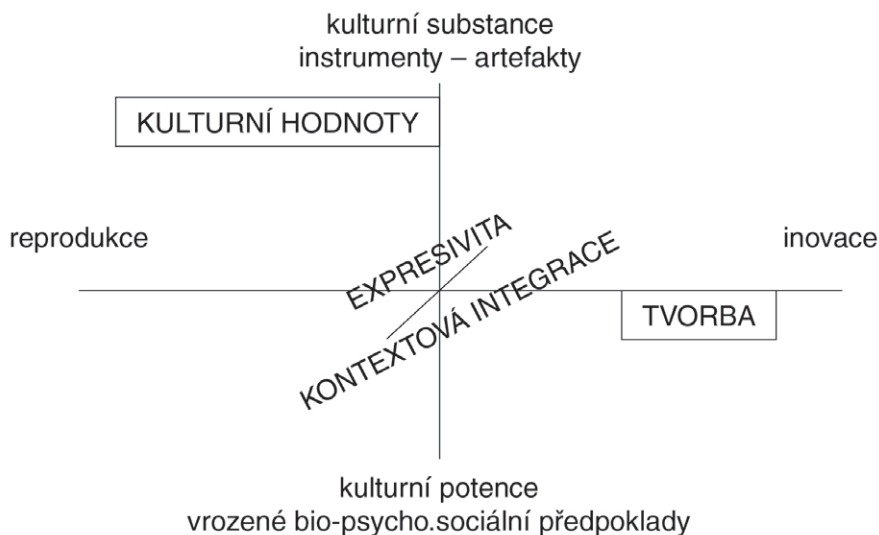
22 Důrazem na definiční kotvení terminologického systému chci dát najevo, že jsem si dobře vědom Vančátova přínosu k oborovému porozumění souvislostem mezi historickým kulturním vývojem, viděním a věděním (Vančát, 2009), a s respektem ho oceňuji i využívám. Moje kritika zde proto má spíše metodologickou povahu, ale o nic méně zanedbatelnou. Zaklínáme-li se *strukturním* přístupem, nemělo by se stávat, aby mezi metaforickou i definiční bází centrálních kategorií a ostatními klíčovými pojmy celé teoretické struktury zely takové inferenční mezery, na jaké jsem během předcházejícího výkladu narážel. V další části svého příspěvku tuto připomínku upřesním.

Obrazivost jako symetrická relace?

Popisem mezer v citované definici obrazivosti jsem poukazoval na to, že vizuální metaforika sama o sobě, je-li definičně uzavřena do své smyslové domény, opomíjí zásadní rozdíly mezi *instinktivní* interakcí individua se světem a interakcí *tvůrčí*, zasazenou do instrumentálních systémů kultury. Důvodem je skutečnost, že její výhradně smyslové vymezení opomíjí klíčovou úlohu autorské tvorby a s ní spojené instrumentalizace poznávání v kontextu oborů vědy, umění, techniky.

Tento problém by měl být podle Vančáta vyřešen jeho vícevrstevným **interakčním strukturním modelem**, uvedeným ve Vančátově příspěvku na s. 66–69. Model je podnětný, potíží je však nejenom v zmiňovaných mezerách v definici obrazivosti, ale také v tom, že ve Vančátově schématu schází *vysvětlení interakční dynamiky*, jímž by schéma kotvilo v praxi tvorby či interpretace. Chybí mu totiž empiricky zakotvená a teoreticky zdůvodněná vazba mezi tvůrčími operacemi subjektu s aktuálně vnímanou *materií tvorby* a jejich intersubjektivně sdíleným *ideovým kontextem*, který je formulován abstrakčním zdvihem v instrumentální praxi. Důvodem je skutečnost, že Vančát terminologicky neuchopuje mapování interakcí mezi obsahem, který je tvorbou fyzicky **předváděn**, obsahem, který je v ní **označován** a obsahem, který tvorba může **komplexně vyjadřovat** prostřednictvím živých metafor.

Pro zdůvodnění tohoto tvrzení nabídnu nejprve své alternativní schéma opřené nikoliv o vizuální metaforiku, ale o metaforiku kreační. Jeho dynamickým jádrem je konstrukt *expresivita*. Důvodem ústřední pozice tohoto konstruktu je jeho logická struktura postavená Goodmanem (2007, s. 84) na pojmu *metaforická exemplifikace* a v artefiletice doplněná o subjektivní a hodnototvorný rozměr prostřednictvím rozlišení *komponent zážitku, resp. zkušenosti*. (srov. Slavík, 2001, 2015, 2017)



Obrázek 1. Základní schéma teoretického modelu kulturního pole tvorby jako způsobu poznávání. (podle Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 190)

Z pohledu na schéma v obrázku 1 je znát, že Vančátův model je v něm ob-
sažen ve svislé ose a vsazen do kontextu kulturního pole tvorby²³ realizovaného
instrumentálními praxemi. Strukturní vrstvy z Vančátova modelu se rozvíjejí
pohybem mezi *kulturní potencí* (subjektivními předpoklady) a *kulturní substancí*
(strukturou kulturních hodnot kotvených v artefaktech) prostřednictvím tvor-
by vyrůstající z napětí mezi reprodukcí a inovací. Explicitní začlenění pojmů
tvorba, reprodukce, inovace do modelu je podstatný terminologický a koncepční
rozdíl v porovnání s Vančátovým schématem. Rozdíl je samozřejmě i v tom,
že na expresivně založený model zahrnuje vizualitu, ale není na ni omezen.

Druhý zásadní rozdíl spočívá v pojetí dynamického ohniska modelu.
Vančátovo schéma se tu opírá o tradiční, dnes již trochu „fousatý“, Ogdenův
a Richardsův referenční trojúhelník (připomenu níže). Oproti tomu jádrem
alternativního modelu je princip *tvorby živých metafor* reprezentovaný termínem
expresivita. Expresivní proces tvorby vyžaduje *konceptovou integraci* („mísení“:
blending) různých složek zkušenosti (tzv. zdrojů) do smysluplného instru-
mentálního celku – do nové „sítě významů“, jak vyložili Fauconnier & Turner.
(2002, s. 40–50; srov. Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 188–196) Nová
významová síť se utváří jako syntéza všech relevantních informací z různých
zdrojů, která je subjektem ověřována v simulačních představách, v pokusném
jednání a v komunikaci.

Generickým centrem konceptové integrace je dynamické spojování *subjek-
tivního hlediska* (perspektivy první osoby) s hlediskem *objektivizujícím* (perspek-
tivou třetí osoby; srov. Searle, 2004, s. 83–85). Kreativní syntézu poznávacích
perspektiv první a třetí osoby založenou na konceptové integraci považují za
dynamické jádro expresivity jako formativního principu symbolické tvorby.
Níže v tabulce 1 uvádím základní významovou a logickou strukturu konceptu
expresivita. Podrobné zdůvodnění je obsaženo v předcházejících textech.
(Slavík, 2015, 2017; Rodová & Slavík, 2018)

OBJEKTIVIZAČNÍ/ INTERSUBJEKTIVNÍ DIMENZE (typy reference ArB)	AUTENTIFIKAČNÍ DIMENZE komponenty subjektivní zkušenosti/zážitku a osobních dispozic – gramotností, kompetencí)
EXEMPLIFIKACE Předvedení vlastností zpřesňované denotací.	KONSTRUKTIVNÍ Dispozice předvádět pozorované vlastnosti.
DENOTACE Označení jako symetrická reference.	TEMATICKÁ Dispozice jmenovitě označit objekt nebo vlastnost.
EXPRESE Obrazné předvedení zpřesňované metaforickou i doslovnou denotací (interpretací) s dvěma možnostmi ověření: autentifikací a evidencí.	EMPATICKÁ Dispozice mentalizovat, resp. zaujímat intencionální postoj: zobecňující hledisko, které simuluje a hypoteticky odhaduje stav druhého. PROŽITKOVÁ Dispozice pociťovat, představit si a uvědomit si vlastní stav a hodnotit s ním spjatou situaci.

Tabulka 1. Základní schéma teoretického modelu kulturního pole tvorby a tvorby
jako způsobu poznávání. (podle Slavík, 2015, 2017; Rodová & Slavík, 2018)

23 Pro pořádek připomenu, že slovem „kultura“ je lidská činnost zasazena do přírodního
substrátu, protože jeho původní latinský základ znamená „obdělávání“, „přetváření“.

S oporou v rozlišení poznávacích perspektiv první a třetí osoby se nyní mohu vyjádřit k „fousatosti“ Ogdenova a Richardsova trojúhelníku. Poukaz na „fousatost“ má být jak uznáním jeho zasloužilosti, tak ohledem k jeho nedostatkům. Trojúhelník sám za ně tolik nemůže, protože jeho schéma je natolik obecné, že vyžaduje upřesňující výklad. A ten Vančát neposkytl v jednom podstatném směru: ve vysvětlení *logické struktury reference*. Ze samotného trojúhelníku totiž lze referenci interpretovat dvěma způsoby: buď jako *symetrickou*, nebo jako *asymetrickou* relaci. Stručně připomenu, oč tu jde.

Referenci jsem úvodem zasadil do kontextu teorie intencionality a schematicky ji popsal relací ArB: A referuje k B. Spokojíme-li se *samotným určením významu*, relace ArB by byla *symetrická*: A symbolizuje B a současně B symbolizuje A, takže A s B má shodný význam. (Whitehead, 1998, s. 15). Tak se také běžně chápe *označování – denotace*, protože bez této prázdkladní významové shody by se vytratila vazba mezi výrazem a jeho významem. V praxi se symetrická reference projevuje tvrzením A je B.²⁴ Např. povíme-li o obrázku zajíce, „to je zajíc“ (Wittgensteinův „obrázkový zajíc“ [Bildhase], 1993). Tvrzení ovšem závisí na okolnostech (tj. na situačním spojení kontextu s kontextem), proto Quine (2002, s. 108) zdůrazňuje: *význam výrazu spočívá v určení okolností, za kterých mají dva výrazy stejný význam*.

Symetrická reference je naprosto nutná pro existenci jazyka a veškerého označování. Pokud bychom ji však považovali za jediný možný způsob reference, vedla by k neúnosné redukci výkladu uměleckých vizuálních nebo multimediálních obrazů, protože by je zužovala na popis a dělala z nich jen složité piktogramy. U nepoučených konzumentů umění se běžně projevuje tím, že divák rozeznal téma a základní figury a tím pro něj končí veškerá interpretace, ačkoliv by se právě odtud měla začít rozvíjet.

Tento problém je Goodmanem řešen radikálním teoretickým posunem: rozpracováním *asymetrického pojetí* referenční relace, které je spojeno s rozlišením tří klíčových typů symbolizace: **označování (denotace)**, **předvádění (exemplifikace)**, **metaforické vyjadřování (exprese)**.²⁵ Rozlišením těchto tří symbolizačních typů na podkladě konceptu asymetrické relace Goodman otevřel inspirativní cestu k náhledům na „rozštěpení reference“ a s ním spojenou tvorbu metafor. (Šíp, 2016, s. 69; Slavík & Wawrosz, 2004, s. 68–81) V tomto smyslu je *expresivita* teoretický konstrukt, v jehož rámci je možné přistupovat k symbolizaci jako k výrazovému pohybu na

24 Z logického a sémantického hlediska je relace „A je B“ výsledkem abstrakčního zdvihu, v němž v závislosti na jemnosti rozlišení prostřednictvím označení splývají části a celky. Např. řekneme-li „to je kůň“, přestáváme rozlišovat vraníky, hnědáky, šimly apod. Takové relaci ArB se říká *kongruence*. (srov. Peregrin, 1999, s. 72–109)

25 Asymetričnost reference v expresi logicky plyne z toho, že v ArB nelze zaměnit směr odkazování, chceme-li zohlednit *způsob a kontext výrazu*. Např. kresba lidské figury od Egona Schieleho symbolizuje reálného člověka způsobem (stylem) typickým pro tohoto autora, nelze však „v opačném směru“ tvrdit, že každý reálný člověk stejným způsobem (tj. v odpovídajícím vizuálním stylu) symbolizuje příslušnou kresbu. Z toho plyne, že v referenčním vztahu ArB lze sice A zaměnit s B s ohledem na *společný význam*, ale nikoliv vzhledem k *soustavě vlastností*, jejichž výběr a struktura *podmiňuje styl artefaktu* a ovlivňuje *interpretaci jeho významů*. (Slavík, 2017)

kontinuu mezi *autorským vyjádřením a označováním*, tj. mezi metaforickým a doslovným modelem.²⁶

Označení (denotace) a vyjádření (exprese) jsou dialektické polarity nebo tendence téhož směřování: poznávání světa tvorbou. Tendence k označování (denotaci) je nesena snahou o objektivizaci nebo matematizaci a převažuje v ní poznávací perspektiva třetí osoby. Způsob a kontext sdělení přitom nemusí být v ohnisku pozornosti, protože se opírají hlavně o reprodukci vžitých pravidel (slovníku a heuristik). Oproti tomu tendence k vyjádření (expresi) je založená na *objevování* a na *autorské autentifikaci* zacílené k „vyzdvížení a zaměření určité části zkušenosti, která dosud [...] nebyla zahrnuta do vědomého pole,“ ale autor je puzen k jejímu zformulování. (Šíp, 2016, s. 68) Proto trpí, když „dokáže jen vykřiknout“ a neumí artikulovat tak přiléhavě, aby vystihl své téma. (Ruyer, 1994, s. 205) Přitom není možné vymknout se z reprodukce kulturních pravidel, ta jsou ale pozadím inovací.

Konceptová integrace ústící do metafor utváří tzv. **rozštěpenou referenci** nebo **referenci druhého řádu**, která předvádí danou situaci „jinak“, v inovované konceptuální struktuře. (Ricoeur, 1997, s. 261) Proto do ohniska pozornosti vstupuje *způsob a kontext* jejího utváření. Interpret přitom zaujímá *intencionální postoj*: formuluje zkusmé **interpretační hypotézy** o díle prizmatem kvalit své vlastní intencionality. Přitom se opírá o interpretaci obecných významů – *označení*, kterou ale průběžně konfrontuje s interpretací a tvorbou *metafor – vyjádření*. Přijít o toto rozlišení znamená ztrácet terminologii pro inovace a objevování nových struktur; v umění jako ve vědě. (srov. Kvasz, 2012)

Příkladně slovo „havran“ shodně se slovem „raven“ označuje havrana a věta „havran létá“ označuje jeho chování shodně jako věta „raven flies“. To je princip označování: tendence věrně reprodukovat významy. Oproti tomu mezi větou „Quoth the Raven, „Nevermore““ a větou „Však havran dí: „Už víckrát ne““ panuje sice i tato významová shoda (vždyť obě označují fakticky totéž), ale navzdory tomu zde básníka-překladatele speciálně zajímají jejich *výrazové prostředky* právě tak jako rozdíly v jejich *kontextu* (zvláštní ohled na rozdíly jazykových systémů). Ekvivalentní tomu je porovnání třeba mezi fotografií hory Sainte-Victoire a její malbou od Cézanna (obr. 2 A, B). Nikde však není dáno, že za jiných okolností v jiném ko-textu a kontextu se tyto dvě zdánlivě jasné polarity neprohodí. (!)

To je typické pro dynamiku expresivity: autorského vyjadřování prostřednictvím **metaforického zdvihu**. Metaforický zdvih je zdrojem tvůrčích *inovací instrumentů* v umění stejně jako ve vědě (srov. Šíp, 2016; Kvasz, 2012). V principu totiž úzce souvisí s Peircovým **abdukčním uvažováním** založeným na pravděpodobnostních interpretačních hypotézách, na klastrových pojmech a na fuzzy logice. Abdukční uvažování je podle Eca (2004, s. 171) „*charakteristické pro všechny revoluční objevy*“.²⁷

26 Polarity „označení“, „vyjádření“ mají charakter klastrových pojmů, tj. pojmů s otevřeným a přesahujícím se obsahem i rozsahem. (srov. Gaut, 2010, s. 377; Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 70–73)

27 Peircova *abdukce* doplňuje klasickou dvojici *indukce, dedukce* do tří základních modalit lidského myšlení. Abdukce je tedy třetí myšlenková modalita: modalita objevná a tvůrčí. Srov. Eco, 2004, s. 170–175.

Goodman opakovaně zdůrazňuje, že jeho typy symbolizace získávají svůj smysl a funkci jen ve vzájemných vztazích – tedy ve struktuře svých relací. Proto má Goodmanův referenční model nápadně složitější strukturu, než takto neobjasněné Ogdenovo a Richardsovo schéma. *Expresa v sobě zahrnuje exemplifikaci i denotaci prostřednictvím metaforického zdvihu*: A referuje k B způsobem Z v kontextu K (ArB; Z, K). (viz. *obrazová příloha na s. 92, fotografie (A) a Cézannova malba (B) hory Sainte-Victoire*) Poukaz na způsob (Z) tu vyzdvihuje „blending“: *konceptovou integraci*. Tím se též zohledňuje **tvořivost interpretace expresivního díla**, protože relace ArB získává právě tu dynamiku, která je nutná pro výklad tvůrčího procesu jako způsobu poznávání.²⁸

Závěr

Při souhrnném pohledu na můj příspěvek do diskuse si laskaví čtenáři jistě povšimnou, že jsem každý nadpis dílčí kapitoly zakončil otazníkem. Má to být znamení, že z Vančátova textu docela dobře *tuším*, že mu jde v principu o totéž, co v tomto diskusním příspěvku i leckde jinde vykládám já sám. Potíž je v tom, že se od svého tušení dost dobře nemohu propracovat k *vědění*, protože k tomu ve Vančátově textu nenacházím dost jasně vymezenou pojmovou strukturu, která by byla zakotvena v analýze empirické zkušenosti z konkrétní expresivní tvorby a její interpretace. Odhaduji, že Vančátovo pojetí obrazivosti by se docela dobře „vešlo“ do výše rozepsané struktury pojmů založených na „kreativní“ metaforice. On sám však (zatím) tuto šanci odmítá. Na závěr nabídnu dvě možná vysvětlení.

První spočívá v odhadu, že Vančát nebere v úvahu leckteré konkrétní interpretační problémy, které vyplývají nikoliv ze „samotných“ slov, ale ze *strukturních vztahů mezi pojmy*. Příkladem může být tato citace z Vančátova textu (2018, s. 65–66): *„Hodnota jako obsah denotace totiž má individuálně i sociálně historicky podmíněný charakter a nejen výraz/expresa, ale také sám obsah exemplifikace není autonomním vyjádřením, ale je výsledkem interakce v ocenění hodnot uplatněných zapojenými poznávajícími individui“*. Vančát se tu dostává do sporu s vlastními metodami, když si pro „obrazivost“ vyhrazuje *interakční pojetí*, zatímco expresi či výraz bez korektního vysvětlení (srov. s tím můj předcházející výklad) zužuje na romanticky chápané „*autonomní vyjádření*“.

Tento metodologický zkrat se ve Vančátově polemice vyskytuje natolik soustavně, že má povahu pravidla. Spočívá v tom, že se určitý pojem vytrhne ze své původní sémanticko-logické struktury, jako by to byl zub. Tím se

28 Rozdíl logické struktury mezi *asymetrickým* a *symetrickým* pojetím reference je klíčový jak pro strukturní výklad exprese, tak pro diskusi s J. Vančátem. Ten totiž v rozporu se svým předsevzetím opírat se o strukturní pojetí výkladu často opomíjí právě struktury – významové a logické vztahy, které jen prostřednictvím pečlivě kontrolovaných strukturních vazeb tvoří empiricky zakotvenou teorii. Projevuje se to tím, že Vančát rezignuje na sémanticko-logickou a pragmatickou analýzu struktury pojmů a často se odvolává jen na jejich „tradiční užití“. Tím je patrně způsoben jeho nedobře zdůvodněný odpor proti Goodmanovu rozlišování denotace, exemplifikace a exprese i proti běžnému sémantickému užívání pojmů *výraz* – *význam* na Fregovském pozadí teorie „dvojrozměrné sémantiky“ intenzí a extenzí (srov. Peregrin 1999, s. 41–51, Doležel, 2004, s. 141–148).

z pojmu či termínu stane pouhé slovo. A toto slovo, zbavené své původní výkladové struktury, se pak přesadí do jiné dásně, do jiné struktury pojmů. Tam samozřejmě vadí a drhne. Což umožňuje zatratit pojem vytržený ze své původní struktury. Kdybych toto pravidlo použil na Vančátovu *obrazivost*, bez mrknutí oka bych ji mohl zatratit jako „autonomní niterný jev“, dávno pohřbený v zaniklém romantickém ideálu autonomie subjektivních představ.

Kdybychom s vědomím zubařského pravidla celkově zrevidovali Vančátovu polemickou argumentaci, může se začít rozpadat celá její architektura. K ilustraci tohoto mínění si dovoluji nabídnout ještě jeden citát z Vančátova textu (2018, s. 61): „*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.*“ Tento citát vyvolává podezření, že Vančát do samého jádra své teoretické koncepce včleňuje ony „tři pojmy reality“ z instrumentálního realismu, které však v Kvaszově (?) pojetí silně kritizuje. Ostatně, ve Vančátově vlastní publikaci z r. 2000 (in lit., s. 48) on sám pochvalně zmiňuje Popperovu (1997) myšlenku „tří světů“ (fyzikálního, mentálního, konceptuálního). Tímto tušeným systémovým rozporem se v architektuře jeho argumentace možná objevuje stěží pominutelná trhlina.

V didaktické teorii by takové „podezření o trhlině“ mělo být záminkou pro analýzu korespondencí mezi různými variantami pojmové triády reality např. u Poppera (1997), v artefiletice (Bláha & Slavík, 1992; Slavík, 1997, s. 172–178) u Hejného a Kuřiny (2000), u Davidsona (2001) a u Kvasze (2015). To by však znamenalo zkoumat jejich strukturní výkladové zázemí bez „zubařského pravidla“. Skutečně kriticky analyzovat vztah mezi pojmovou triádou v RVP a u zmíněných autorů s ohledem na Kvaszovu teorii by vyžadovalo sepsat náročnou stať nebo spíš knihu, protože v nejhlubších základech tématu se nejspíš skrývá tzv. Benacerrafovo dilema: unikavé napětí mezi ontologickým a epistemologickým hlediskem.²⁹ „Tři pojmy reality“ v instrumentálním realismu jsou důsledkem Kvaszovy snahy o jeho řešení.

Těmito poukazy na konkrétní potíže s „zubařským pravidlem“ chci napovědět, čím oboru i Vančátovi samému toto pravidlo škodí. Významně mu totiž zužuje prostor pro možnosti spolupráce (i jako spoluautora RVP) s byt' jen střídmy kritiky. Příznakem toho může být i Vančátova (2017, s. 63) mylná domněnka, že jsem kdysi kritizoval jeho termín „vizuálně obrazné vyjádření“.³⁰ Opak je pravdou, protože např. v polemice se Skalkovou v *Pedagogice* (2005, s. 271) jsem tento termín obhajoval. A jak by také ne, když svou dikcí potvrzuje výše zde popsaný teoretický přístup.

29 Kvasz (2015, s. 16) s poukazem na Benacerrafovo dilema konstatuje, že radikálně realistické teorie, jako platonismus, umění vyložit, o čem pojednává matematika – o určité abstraktní realitě, ale nedokážou vysvětlit, jak můžeme tuto realitu poznávat. Naopak, konstruktivistické přístupy umění jasně vysvětlit, jak vzniká poznání – jako výsledek naší konstrukce, ale nedokážou objasnit, co znamená, že naše poznání je pravdivé.

30 Ve Vančátěm míněné stati (Slavík, 2004) jsem se termínem *vizuálně obrazné vyjádření* vůbec kriticky nezabýval. Naopak jsem kladně hodnotil (!), že pojem „vizuální znak“ je samotným Vančátěm v souslovích „nahrazován obecnějším pojmem *vyjádření*“ (Slavík, 2004, s. 13) a že Vančát ve svém vlastním textu vznášá nárok „obdařit vizuální znaky mnohoznačností symbolického významu“. (Vančát, 2000, s. 89)

V dlouholetých debatách s Vančátem jsem opakovaně zdůrazňoval jednu hlavní tezi: slova, která označují referenci *ArB*, jako *výraz*, *znak*, *symbol*..., nikdy nemohou být ani ostře rozlišitelná, ani úplně zaměnitelná, takže jakýkoliv jim všem nadřazený „ostrý“ pojem ztrácí cenu. (srov. Slavík, 2006) Důvodem je skutečnost, že slova označující referenci se vždy budou potýkat s paradoxy spojenými s *autoreferencí* a tzv. „podivnou smyčkou“, jak jí říká Hofstadter. (srov. Quine, 2008; Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 142–144; Havel, 2013)³¹ To je dost dobrý důvod přistupovat k nim jako ke „klastrovým pojmům“, které mají smysl vždy jen v příslušné pojmové struktuře určité „instrumentální mapy“, s veškerou její dynamikou. Protože se zrodily z paradoxů, debaty o nich nikdy nekončí, jenomže právě díky tomu existují takové obory jako třeba estetika, teorie umění nebo matematika a fyzika. Z těchto důvodů je inspirativní stále diskutovat o vzájemných vztazích jejich obsahu (v teorii) a jejich rozsahů (s ohledem na praxi), protože tím v oboru získáváme hlubší poznání a bohatší společnou terminologii.

31 Výraz při referenci vystupuje ve dvou funkcích: jako věc (*token*) a jako idea (*type*). Jako ideu ho ztotožníme s navykklým významem a poté přestaneme vnímat: je „samozřejmým významem“. Jako věc je nositelem *vlastností*, které může exemplifikovat. Tehdy může při pozorování zastírat svou referenční roli, svůj kontext i způsob utváření a klamat autoreferenci. Je to zvláštní ekvivalent paradoxu lháře, ale mohli bychom mu říkat *paradox fikce* (srov. Slavík, 2001, s. 122–130). Paradox fikce způsobuje, že na umělecké dílo-věc reagujeme v „rozštěpené referenci“ a v „podivné smyčce“ jako na *reálnou metaforu* oscilující mezi věcí a ideou. (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 108–109; Slavík, 2009; Slavík & Wawrosz, 2004, s. 68–81; Osolsobě, 1984) Avšak právě proto, že reálná metafora, na rozdíl od typického znaku (s jeho symetrickou referencí), není „samozřejmým významem“, vyzývá k interpretování: k tvorbě interpretačního meta-jazyka se speciálním slovníkem a heuristikami v umělecké kritice, estetice, teorii nebo historii umění.

Literatura

- Aristoteles (2009). *Metafyzika*. Praha: Petr Rezek.
- Barbaras, R. (2005). *Touha a odstup*. Praha: OIKOYMENH.
- Bláha, J. & Slavík, J. (1992). *Alternativní osnovy výtvarné výchovy pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind. Myths and Mechanisms*. London: Routledge.
- Bohm, D. (1992). *Rozvíjení významu*. Praha: Unitaria.
- Croce, B. (1922). *La filosofia di G.B. Vico*. Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Čapek, J. (2012). *Maurice Merleau-Ponty. Myslet podle vnímání*. Praha: Filosofia.
- Davidson, D. (2001). *Subjective, intersubjective, objective*. Oxford: Oxford University Press.
- Dennett, D. C. (2004). *Druhy myslí*. Praha: Academia.
- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- Dytrtová, K. (2017) Co či kdy je umění? *Výtvarná výchova*, 57 (1–2), 82–97.
- Dytrtová, K. & Raudenský, M. (2015) *Ko-text. Tvar, zvuk a gesto, tvůrce, učitel a žák*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Gaut, B. (2010). „Umění“ jako klastrový pojem. In Kulka, T. *Co je umění?: texty angloamerické estetiky 20. století* (s. 377–402). Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Harvard: Harvard University Press.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Gualtieri, G. A. (2014). La concezione del linguaggio di Giambattista Vico e l'opposizione alla cultura francese. *Bibliomanie*, 37, [cit. 2018-08-20]. Dostupné z: <http://www.bibliomanie.it/concezione_linguaggio_giambattista_vico_gaetano_antonio_gualtieri.htm>
- Havel, I. M. (2013). Aritmetika, vědomí a čas. *Slavná Hofstadterova kniha konečně v českém překladu, část IV. Vesmír*, 92 (3). 177–179.
- Heidegger, M. (2004). *Kant a problém metafyziky*. Praha: Filosofia.
- Hejný, M., Kuřina, F. (2000). Tři světy Karla Poppera a vzdělávací proces. *Pedagogika*, 50(1), 38–50.
- Kant, I. (2001). *Kritika čistého rozumu*. Praha: OIKOYMENH.
- Kvasz, L. (2015). *Inštrumentálny realizmus*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Kvasz, L. (2012). What Can the Social Sciences Learn from the Process of Mathematization in the Natural Sciences. In: Dieks, D., Gonzalez, W. J., Hartmann, S., Stöltzner, M. and Weber, M., (eds), *Probabilities, Laws, and Structures*. (s. 379–389). Dordrecht: Springer.
- Lukavský, J. & Slavík, J. (2013) Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 53(1), 14–20.
- Nohavová, A. (2017). Expres ve výuce psychologie. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=160>

- Nohavová, A. & Slavík, J. (2012). Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education). *International Education Studies*, 5 (6), 24–35.
- Osolobě, I. (1987). Slovo jako exponát, jako hrdina a jako herecká postava. Enklávy divadla v jazyce a v literatuře. In Krausová, N. *Znak, systém, proces*. (s. 125–151). Bratislava: Veda.
- Peregrin, J. (1999). *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH.
- Popper, K. R. (1997). Poznámky realisty k problému těla a duše. In Popper, K. R. *Život je řešení problémů*. (s.79–94). Praha: Mladá fronta.
- Quine, W. V. O. (2002). *Od stimulu k vědě*. Praha: Filosofia.
- Quine, W. O. (2008). *Paradoxy*. In Quine, W. O. *Covitosti*. (s. 120–124). Praha: Mladá fronta.
- Rodová, V. & Slavík, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu, analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia paedagogica*, 23(2), v tisku.
- Ricoeur, P. (1997) Metafora a symbol. In Ricoeur, P. *Téoria interpretácie: diskurz a prebytok významu*. (s. 66 – 96). Bratislava: Archa.
- Ruyer, R. (1994). *Paradoxy vědomí*. Expresivita. Praha: Pedf UK.
- Searle, J. R. (2004). *Mind: A Brief Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Schütz, A. (1957). Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action. *Philosophy and Phenomenological Research*. 14(1), 1–38.
- Slavík, J. (1993). *Kapitoly z výtvarné výchovy (zkušenost, dialog, koncept)*. První díl. Praha: Pedagogické centrum pro vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Slavík, J. (1997). *Artefiletika. Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2003). O rozumění a do-rozumění (nejenom) ve výchově uměním, aneb 3krát 4 = 13. In Hogenová, A. & Prázný, A. (ed.) *Prostory porozumění: výchova, umění, sport. Sborník z mezinárodní konference 2. 5. 2002*. (s. 29–36) Praha: Pedf UK.
- Slavík, J. (2005). Poznámka oborového didaktika ke dvěma kritickým zmínkám o rámcových vzdělávacích programech. *Pedagogika*, 55(3), 268–273.
- Slavík, J. (2004) Výtvarný výraz, symbol a znak – stavební kameny řeči o výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 44 (mimořádné číslo *Myšlení, tvorba, dialog*), 10–16.
- Slavík, J. (2006). O vztazích mezi oborem a jeho teoriemi ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 46(4), 2–4.
- Slavík, J. (2009) Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita! *Výtvarná výchova*, 49(4), 11–18.
- Slavík, J. (2015). Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. Dostupný z <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92>
- Slavík, J. (2017). Expresie jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2018-08-20]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154.
- Slavík, J., Chrz, V. & Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.

- Slavík, J. & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů učení a vyučování. *Pedagogika*, 62(3), 262–286.
- Slavík, J. & Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). *Orbis scholae*, 6(3), 77–97.
- Slavík, J. & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefaktiky*. Praha: Pedf UK.
- Šíp, R. & Slavík, J. (2016). Kontinuita mezi metaforickým vyjádřením a doslovným popisem. In Lawley, J., Šíp, R., Minaříková, E., Pravdová, B., Šimůnková, B., & Slavík, J. *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi*. (s. 15–16). Brno: Masarykova univerzita.
- Šíp, R. (2016). Filozofická východiska výzkumu tacitní znalosti: znalost, figurativní jazyk a metafora. In Lawley, J., Šíp, R., Minaříková, E., Pravdová, B., Šimůnková, B., & Slavík, J. *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi*. (s. 21–82). Brno: Masarykova univerzita.
- Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálního zobrazení (gnoseologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově)*. Praha: UK Praha, Karolinum.
- Vančát, J. (2009). *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Gnoseologické předpoklady analýzy obrazové stránky nových médií*. Praha: Karolinum
- Vančát, J. (2016). Kdy je obraz a co je umění. Metastruktura obrazivosti. *Výtvarná výchova*, 56(4), 2–8.
- Vančát, J. (2017). O strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově (Odpověď na polemiku K. Dytrtové k mé stati Kdy je obraz a co je umění). *Výtvarná výchova*, 57(3–4), 58–71.
- Whitehead, A. N. (1998). *Symbolismus, jeho význam a účín*. Praha: Panglos.
- Wittgenstein, L. (1993). *Filozofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Vico, G. (1991). *Základy nové vědy o společné přirozenosti národů*. Praha: Academia.

Obrazové přílohy

- Obrázek 2A: Dostupný na <<https://www.mundo.cz/fotogalerie/provence>> [citováno 2018-08-25] Obrázek 2B: Dostupný na <<http://www.obrazynaplatne.cz/cz/katalog/slavni-maliri/paul-cezanne/obraz-r10-99/>> [citováno 2018-08-25]

Bibliografická citace

- Slavík, J. Ještě jednou o strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově. Odezva na diskusní příspěvek J. Vančáta O strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově. *Výtvarná výchova* 3–4, (58) 2018. s. 6–27. ISSN 1210-3691.

Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem

Kristýna Říhová

Mgr. Kristýna Říhová

je doktorandkou katedry výtvarné výchovy PedF UK Praha, kde se zabývá interpretací umění ve výuce výtvarné výchovy. Zároveň je učitelkou VV na FZŠ Tábořská Praha.

Kontakt: rihova.kristyna@seznam.cz

Anotace

Předkládaná empirická studie zkoumá proces interpretace uměleckých děl, a to zejména ve vztahu mezi studentem/divákem, učitelem/lektorem či rodičem/prarodičem a uměleckým dílem. Věnuje pozornost prostoru pro hlasy žáků, jejich žité zkušenosti a rozvoji dovedností kritického diváka. Představuje rozdíly mezi žákovskou, expertní a literární interpretací konkrétního uměleckého díla. Problém interpretace uměleckého díla nahlíží ve vztahu k vizuální gramotnosti a kurikulárním dokumentům. Kulturní studia, vizuální studia a teorie výtvarné výchovy tvoří profesionální diskurs zastřešující výzkum.

Klíčová slova

Výtvarná výchova, interpretace, vizuální gramotnost, diskursivní analýza, akční výzkum, kritické myšlení, umění, didaktická transformace učiva

Abstract

In this empiric study I am mainly interested in the process of artwork interpretation. I explore this process especially in the relation between the student/viewer, the teacher/gallery lecturer/parent and the unique artwork itself. Cultural studies, visual studies and theory of art education are the professional discourses, which are shielding my research. I am concerned with the didactic level of the teacher/lecturer/parent accompanying the student in a gallery. I focus especially on the process where the interpretation appears. I am also interested in the fact who creates this single interpretation. What is the space for pupil voices and their empirical and critical viewership? I focus on the differences between the student and the expert interpretation, where the experts are a team of professional art historians, curators, etc. At the same time, I deal with visual literacy and the relationship between curriculum and another discourses of art education.

Key words

Art education; the interpretation; visual literacy; discursive analysis, action research, art

1. Úvod

Na počátku studie bylo kritické čtení knihy *Proč obrazy nepotřebují názvy* od Ondřeje Horáka a Jiřího Franty¹. Tato známá dětská kniha je založena na dialozích o umění mezi prarodiči a vnoučaty v prostředí galerie. Dialogy představují transmisivní² způsob předávání informací, které „osvětlují“ ikonická umělecká díla přelomu 19. a 20. století, skrze něž se postavě dětského diváka a potažmo i čtenáři předkládá diskurs³ dějin umění o zrodu a vývoji moderního umění. To vše je předloženo ve vizuálně přitažlivém grafickém zpracování. Knihou jako celkem se zabývám v tomto čísle *Výtvarné výchovy* v recenzi s názvem *Co potřebují obrazy?* Prvotní efekt, okouzlení knihou, jaká se na českém trhu vyskytuje zřídka, vystřídaly rozpaky a následné znepokojení. Příliš intenzivně dotíraly otázky po adekvátnosti takového způsobu hovorů o umění mezi dospělým – odborným divákem a dětským divákem. Tyto otázky pak stály u zrodu výzkumné sondy, která si klade za cíl probádat a porovnat současné diskursy výtvarné pedagogiky s konkrétní ukázkou školní praxe a způsobem zprostředkování a interpretace umění, představeným v knize O. Horáka a J. Franty. Na první pohled může výběr analyzovaných výpovědí působit nesourodě. Na jedné straně fiktivní postavy světa dětské literatury, na druhé straně přepisy konkrétních výpovědí studentů a na třetí straně teoretické texty. Podmínky, v kterých vypovídají žáci i literární postavy, mají společného jmenovatele a tím je rozhovor směřující k interpretaci malby Františka Kupky *Klávesy piana – jezero*, vystavené v Národní galerii, ve Veletržním paláci. Druhým společným jmenovatelem je stejný věk žáků a literární postavy Emy.

S cílem poodhalení mikroprocesů výuky jsou v rámci výzkumu výpovědi literárních postav stavěny na roveň výpovědi reálných žáků, zejména kvůli porozumění didaktickým transformacím; kdy se z umění stává učivo, které prohlubuje žákovy znalosti, či lépe, kdy se z poznávání umění stává nástroj ke kritické analýze vizuální kultury, která má vliv na osobní rozvoj žáka. Zkoumáme proces rozvíjení vizuální gramotnosti vedoucí od percepce k interpretaci díla.

Po vzoru současných trendů v interdisciplinárním výzkumu, který je plný střetů nesourodých impulsů, se studie pokouší nahlédnout na pohyblivou interpretační strukturu, která nám má napomoci porozumět, jak na vizuální média reagují jednotlivci i skupiny (Mirzoeff, 2012, s.16), a to zejména ve výtvarné výchově. Skrze toto prizma je možné vzít knihu

1 Jiří Franta je sice ilustrátorem, ilustrace se však stávají takřka rovnocenným partnerem textu knihy.

2 D. Atkinson popisuje transmisivní model takto: Vyučující své vědomosti a dovednosti předem utřídí, reguluje a pak je v určité formě předává. Dále pak poznamenává, že v tomto modelu je od studentů požadováno, aby byli pasivními příjemci... (Atkinson 2006) Míra a intenzita přenosu informací v literární předloze mezi prarodiči – průvodci světa umění a dětmi – příjemci, které jsou ve světě umění neznalé, byla předmětem zkoumání a bude předložena níže.

3 Pojem diskurs vychází z foucaultovské inspirace. V tomto smyslu je diskurs „sjednocením jazyka a praxe a vystihuje usměrněné formy hovoru o určitém subjektu, jejichž prostřednictvím objekty a praktiky získávají význam“. (Barker 2006)

určenou dětskému čtenáři jako kulturní výpověď srovnatelnou s výpověďmi pocházejícími z galerijní edukace⁴.

2. Teoretické rámce vystupující do popředí ve vztahu k předkládanému výzkumu:

Teoretickým rámcem, ze kterého studie vychází, jsou zejména diskursy současné výtvarné pedagogiky, vycházející z kulturních a vizuálních studií. Předmětem zájmu takového uvažování je nestabilní a neustále se proměňující význam interpretovaného díla, který se ukazuje a ve výuce předkládá jako problematický. (srv. Mirzoeff 2012, Mitchell 2016, Fulková a kol. 2013) Výtvarná výchova je svými kurikulárními dokumenty zavázána vést žáky ke kritickému rozboru viděného – vizuálního. Ve výuce je nutné reflektovat vizuální zkušenost a rozvíjet vizuální gramotnost. Soudobým úkolem výtvarného a galerijního pedagoga je cesta rozvíjející kompetence vizuální gramotnosti ústící (mimo jiné) i do profilu kritického poučeného diváka, který je součástí pluralistického pojetí vnímání díla. (Kitzbergerová in Fulková a kol. 2013, s. 34)

2.1. Proces interpretace uměleckého díla ve vztahu k vizuální gramotnosti

Výzkum se vztahuje k interpretaci uměleckého díla ve výtvarné výchově. Tedy k situacím, kdy je způsob percepce a kritické reflexe uměleckého díla brán jako učivo.⁵ Tento proces interpretace je nahlížen ve vztahu k rozvoji vizuální gramotnosti.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) se k interpretaci vizuálně obrazného vyjádření vztahuje ve čtyřech z devíti očekávaných výstupů druhého stupně ZŠ. Rozborem těchto čtyř výstupů se budu zabývat níže.

V RVP ZV (2017) sice pojem vizuální gramotnost není vyřčen, z obsahu dokumentu je však patrné, že zastřešujícím pojmem očekávaných výstupů a učiva zaměřeného na rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků je právě funkční vizuální gramotnost.

Na evropské úrovni skupina výzkumníků ENViL (The European Network for Visual Literacy, jejímž záměrem je vybudovat společný referenční rámec vizuální gramotnosti pro celou Evropu) předkládá následující dva modely vizuální gramotnosti. (*obrazová příloha na s. 93*)

První model zobrazuje vizuální gramotnost jako soubor specifických kompetencí, která je zakotvena v konceptu všeobecného vzdělávání a je

4 Iniciátorem a hlavním tvůrcem obsahu edukace byla paní učitelka výtvarné výchovy, výuka probíhala v prostředí galerie v kontextu originálů vystavených děl.

5 Jedná se o části výuky, kdy je myšlení o umění předmětem učení a učitel záměrně situuje umění do centra výukové situace. Přičemž toto situované učení je vnímáno v širších kontextech (sociálních apod.) (Fulková 2018)

spojena s rozvojem kompetencí osobních, sociálních a metodologických (metody práce s konkrétními vizuálními médii). Druhý model znázorňuje a rozvíjí oblast, ve které dochází buď k tvorbě obrazů (objektů), či k reakci na ně. Tato oblast sestává z následujících dílčích kompetencí: analyzovat, experimentovat, interpretovat, hodnotit, komunikovat, navrhnout, popsat, posuzovat, používat, prezentovat, představit si, realizovat, vcítit, vnímat, vytvářet, zažít esteticky (v abecedním pořadí). (Svatošová, Říhová 2018)

Ve vztahu k interpretaci uměleckého díla v modelu vizuální gramotnosti předkládané platformou ENViL pak vidíme kompetenci interpretovat jako součást následujících kompetencí: vnímat, vcítit se, popsat, analyzovat, posuzovat, komunikovat, hodnotit, zažít esteticky. Přitom však můžeme **kompetenci interpretovat** vnímat jako nadřazenou dílčí kompetencím, jejichž ovládnutí je podmínkou pro samotné rozvíjení kompetence interpretovat. Ve vztahu k rozvoji kompetence interpretovat přistupuje RVP ZV v několika rovinách a konkretizuje dílčí cíle vedoucí k naplnění této kompetence. Dle pátého výstupu žák rozliší působení díla ve třech rovinách – smyslového účinku, subjektivního účinku a sociálního a symbolického obsahu. V šestém výstupu žák interpretuje vizuálně obrazné vyjádření (např. umělecké dílo), přičemž se opírá jak o své osobní zkušenosti a prožitky tak i o vlastní znalosti historických souvislostí. Tedy je patrné, že se rozvíjí kompetentnost žáka od rozlišení působení díla ke schopnosti dílo interpretovat. Podle sedmého výstupu je žák schopen porovnat různé interpretace vztahující se k jednomu dílu a je schopen vysvětlit své postoje na úrovni osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých soudů. Zde je žákova schopnost interpretovat umělecké dílo vztažena ke kognitivním přesahům. Vizuální kultura je chápána jako specifický druh poznání, jejíž znalost a orientace se v ní, rozšiřuje žákovy obzory i znalost obsahů učiva z ní vyplývající. Povědomí umožní vztáhnout svá poznání k argumentaci dokazující kulturní a společenský aspekt interpretace.

V osmém výstupu žák ověřuje komunikační účinky jednotlivých děl a je schopen jejich vhodné prezentace.⁶ Tedy je patrný rozvoj kompetence od schopnosti vidět a porozumět vlastnímu vnímání (empirický divák), přes kompetence komunikační a interpretační dojit ke kritické analýze jiných interpretací (kritický poučený divák) až do kritické reflexe vyúsťující až do jakéhosi „myšlení kurátora umění“, ve kterém dochází k reinterpretaci děl v nových kontextech. V citovaných výstupech RVP je patrný i důraz na „tvorbu“ interpretace, přičemž vzrůstající tendence a rozšiřování prostředků vedoucích ke kritické analýze vede ke zkvalitňování a prohlubování interpretací,

6 VV-9-1-05 rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu. VV-9-1-06 interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků VV-9-1-07 porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů VV-9-1-08 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích; nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci (RVP – ZV, 2017, s.89-90) a v minimálním doporučení úrovni pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření pak doplňuje i požadavek na dovednost slovní interpretace: VV-9-1-06 žák vnímá a porovnává výsledky běžné i umělecké produkce, slovně vyjádří své postřehy a pocity

včetně vzrůstající schopnosti využívat funkční oborový slovník. Učitel tak může umělecké dílo ve výuce představit jako problém, k jehož řešení jsou žáci vedeni. Přičemž tvořivé myšlení, logické uvažování, základní orientace a schopnost vyhledávat v kulturních a společenských kontextech díla je základním předpokladem k úspěšnému zvládnutí předkládaných výstupů.

V oblasti rozvoje kompetencí a s důrazem na jejich funkční využití pracuje Marie Fulková s pojmem „funkční vizuální gramotnost“ (Fulková 2013, Fulková 2018), která klade důraz na vybavenost jednotlivce alespoň základním souborem nástrojů nezbytných pro svobodné setkávání s obrazy. Mezi základní kompetence řadí: „1. *percepční senzitivitu*; 2. *orientaci v oblasti vizuální kultury a habitů, která v sobě zahrnuje schopnost vizuální komunikace, schopnost kritického myšlení, schopnost rozpoznávání intence, s níž bylo určité vizuální dílo vytvořeno*; 3. *estetickou otevřenost, ve smyslu otevřenosti k emocionálním a empatickým vztahům a procesům.*“ (Svatošová 2017, s.64–65)

Svou povahou se pak rozvoj kompetencí vedoucích k funkční vizuální gramotnosti dotýká jednoho ze základních cílů vzdělávání, který je v RVP ZV (2017) definován takto: podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.

3. Metodologie výzkumu

3.1. Cíl výzkumu

Cílem empirického výzkumu prováděného v letech 2016–2018 bylo zjistit, popsat a analyzovat způsob, jakým byla realizována interpretace konkrétního uměleckého díla ve výuce výtvarné výchovy, a to porovnat s analyzovanou výpovědí postav u totožného uměleckého díla v knize *Proč obrazy nepotřebují názvy*; získané výsledky porovnat s teoretickým zázemím současné výtvarné výchovy, zejména s texty vycházejícími z kritických teorií a vizuálních studií; tyto poznatky pak zpětně vztáhnout k sekundární analýze primárních dat, z které vzejdou vizualizace v podobě grafů a grafické znázornění výuky.

3.2. Metody sběru dat

Výzkumná sonda obsahuje tři skupiny primárních dat.

První skupinou jsou data vzešlá z výuky realizované ve Veletržním paláci u díla Františka Kupky Klávesy piana – jezero. Metodami výzkumu bylo zúčastněné pozorování, přepis audiozáznamu části výuky, analýza pracovních listů žáků, reflektivní bilance učitelky a reflektivní bilance pozorovatelky.

Druhou skupinou dat je přepsaný rozhovor o díle Františka Kupky Klávesy piana – jezero z knihy *Proč obrazy nepotřebují názvy* a malba Jiřího Franty – metaobraz⁷ obrazu Františka Kupky Klávesy piana – jezero⁸

Třetí skupinou dat jsou články, rozhovory, e-mailová komunikace dotýkající se na jedné straně kritické reflexe knihy nahlížené prizmatem současné výtvarné výchovy a na druhé straně problematizující vztah uměleckého díla, teorie dějin výtvarné kultury a interpretace uměleckého díla přímo ve výuce výtvarné výchovy. Vztahem pojmů umělecké dílo a dětský divák se zabývá publikovaný rozhovor s Jaroslavem Bláhou, který se stal samostatným výstupem z této třetí skupiny dat. Jaroslav Bláha se dlouhodobě věnuje profesní přípravě učitelů právě v oblasti dějin umění a interdisciplinárních uměleckých oborů na PedF UK v Praze. (Říhová, Bláha 2017)

3.3. Metoda analýzy dat

Empirická studie je založena na kvalitativním akčním výzkumu s prvky diskursivní analýzy⁹. Všechna data jsou soustředěna v aplikaci Maxqda, kde docházelo nejprve k otevřenému kódování, pak s odstupem času k axiálnímu a na závěr selektivnímu kódování¹⁰. Okódovaná data byla předložena spolupracující učitelce Věře Palánové, která ověřovala jejich relevanci ve vztahu k selektivním kódům. Během tohoto procesu probíhalo cyklicky porovnávání dat s oborovou literaturou a rodiny kódů byly konzultovány na půdě katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Selektivní kódy se staly podkladem pro grafické výstupy, které předložím níže v textu.

Jaký je prostor pro žákův hlas, jeho žitou zkušenost a kritické myšlení při interpretaci uměleckého díla Františka Kupky Klávesy piana – jezero ve zkoumané konkrétní vyučovací hodině šesté třídy ZŠ? Jaká je role učitele v analyzované výuce?

Jaký prostor věnoval autor knihy *Proč obrazy nepotřebují názvy* hlasu literární hrdinky Emy a nakolik její žitá zkušenost a kritické myšlení pomohlo při interpretaci uměleckého díla Františka Kupky Klávesy piana – jezero? Jak vztáhnul autor knihy interpretaci díla ve vztahu k věku dítěte? Jaká je role dospělého v analyzovaném textu?

Jaké jsou rozdíly mezi interpretacemi žáků šesté třídy, interpretací předloženou knihou *Proč obrazy nepotřebují názvy* a expertní interpretací publikovanou v knize *Kupka, průkopník abstrakce*?

7 Pojem metaobraz přejímám a používám v kontextech uvedených u W. J. T. Mitchella, kdy obraznou představu z jednoho obrazu rámuje obrazná představa v dalším médiu (ilustraci). (Mitchell 2016)

8 Jak reprodukce původního obrazu F. Kupky, tak ilustrace J. Franty jsou obrazovou přílohou dokumentu.

9 Diskursivní analýza je založena na podrobném zkoumání psaného či mluveného textu a provádí se tak, aby metafora textu nebránila analýze vyjadřujícího se subjektu. Diskursivní analýzu tak lze uplatnit na sociální jednání uživatelů jazyka, kteří komunikují v rámci specifických sociálních a kulturních situací. Analýza se zajímá o spontánní (psané) texty nebo (verbální) promluvy a zkoumá je v rámci jejich celkového i lokálního kontextu. (Barker 2004)

10 Viz. Hendl J. 2016

4. Výzkumné výstupy

4.1. Proces interpretace uměleckého díla ve zkoumaném vyučování výtvarné výchovy při galerijní edukaci

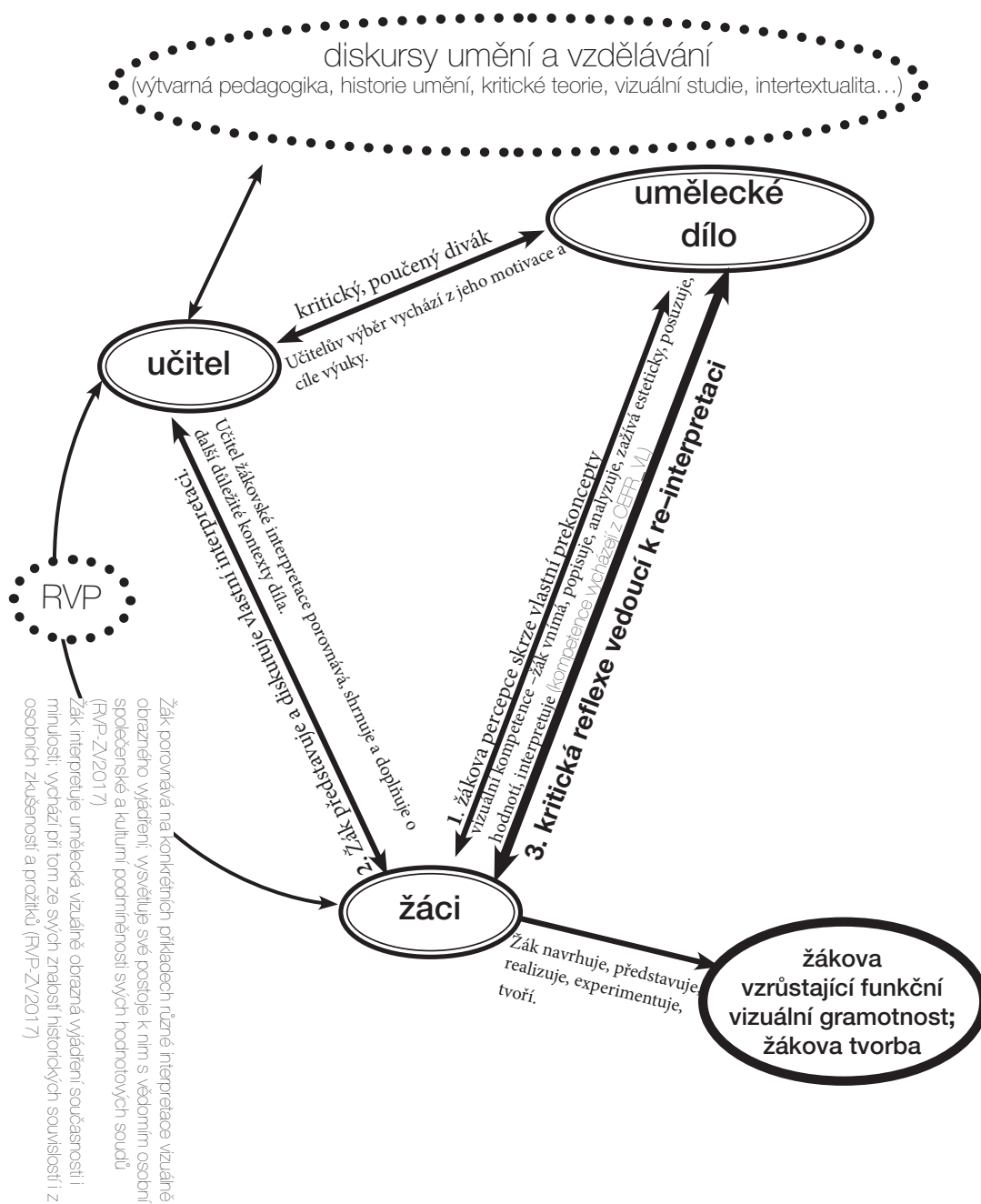
Součástí detailní analýzy dat je graf znázorňující proces interpretace uměleckého díla ve výuce. Tento graf vznikl na základě analýzy iniciační části vyučované hodiny zaměřené na řešení krize výtvarného projevu s využitím děl Františka Kupky vystavených ve stálé expozici Národní galerie ve Veletržním paláci. Úvodní aktivitou byla interpretace díla Františka Kupky *Klávesy piana – jezero*. (*Obrazová příloha č. 3., s. 94 František Kupka, Klávesy piana – jezero, 1909*)

Grafické znázornění odhaluje moc diskursu, kterým je teoretické zázemí oboru, včetně Rámcově vzdělávacího programu. Původní podoba grafu je podkreslena fotografií z NG, kde je vidět žáky, učitelku a umělecké dílo přímo v kontextu galerie. Tato verze je přílohou studie. (*Obrazová příloha č. 4, s. 95*) Graf zachycuje tři fáze, v nichž žák došel k interpretaci uměleckého díla ve zkoumané výuce výtvarné výchovy v Národní galerii. Tyto tři fáze dokreslují vzrůstající nárok na žáka, vedoucí k rozvíjení kompetencí kritického diváka:

1. V první fázi stála žákova percepce uměleckého díla na odhalování jeho vlastních prekonceptů. Učitelka rozdala žákům pracovní listy, ti se pohodlně posadili v galerii před obraz Františka Kupky *Klávesy piana – jezero*. Žáci byli vyzváni, aby se na obraz dobře dívali a zapisovali si všechny své postřehy na papír. Byli ubezpečeni, že není žádné špatně ani dobře a že i mimoslovní projevy či neexistující slova se mohou stát součástí výpovědi.

Tuto fázi lze také popsat z pohledu rozvíjení vizuálních kompetencí skrze aktivní slovesa, která předkládá ENViL. V této fázi žák *vnímá, popisuje, analyzuje, zažívá esteticky, posuzuje, hodnotí a interpretuje* na základě vlastní žité zkušenosti. V této rovině byl žák empirickým divákem. Jeho výpovědi byly analyzovány a budou představeny níže.

2. V druhé fázi žák tuto prvotní interpretaci, založenou na vlastních prekonceptech, představoval ostatním, včetně učitele, a diskutoval o ní (zapojení vlastní interpretace mezi ostatní bylo dobrovolné). Porovnával ji s interpretacemi ostatních žáků a společně s nimi hledal nové úhly pohledu a zkoumal jejich relevantnost ve vztahu k obrazu. Učitelka žáky hodně chválila, motivovala je k další výpovědi a vyzývala ostatní k doplnění dalších, nevyřčených poznatků. V této fázi bylo patrné, že žáky i učitelku zaujala četnost výpovědí, které se dotýkají hudebnosti obrazu. Učitelka shrnovala žákovské postřehy typu *akord, ten obraz hraje, noty, píseň, klavír pod pojem hudba a oceňovala průnik těchto vjemů napříč třídou. Jeden žák s nadšením zvolal: „Já tam teď uviděl, já tam vidím úplně velký tři prsty a palec. Někdo na to hraje, na to piano!“* Tento žák byl v první fázi interpretace díla nesoustředěný, proto si podstatného prvku v obraze ne všiml; interpretace a postřehy ostatních ho však vtáhly do obrazu a koncentrace a zájem o dílo se v něm aktivovala až v této fázi. Druhým, nejvýraznějším a nejčastějším postřehem bylo upozornění na princip propojování dvou světů, skrze odrazy



ve vodě – „vnikající klávesy; klavír, který vystupuje na horní část obrazu; piano, na které se hraje o jezeře;“ (pracovní listy)

Učitelka byla do této chvíle v roli zprostředkovatele jednotlivých pohledů – někdy bylo třeba vyptat se žáka, jak jeho interpretaci porozumět, případně tiché žáky podpořit a dopřát jim prostor, aby jejich výpověď byla slyšet. Učitelka interpretaci ještě problematizovala otázkou, proč obraz není realistický. Mezi odpověďmi zaznívá „To je podobné jako u nás ve škole: Přízemí a schody k jídelně v Tábořské – a tam jsou obrázky rozřezané a propojené – zapasované do sebe; U piana klávesy obdélníčky – kdyby to byl normální obraz, byl by to obraz.

Ale ne, aby to piano se podobalo tomu čtverečkovanému, obdelníčkovánému – celý on to chtěl, aby se to piano hodilo s jezerem – rozčtverečkováný; Klaviatura, bílý a černý klapky odráží to, jak dělá postavy, by se to propojilo.“ (přepis audionahrávky) Zde je patrné, jak obtížně žáci hledají slova, aby vyjádřili a vystihli své postřehy. Otázkou, proč obraz není realistický, se učitelka dostává i k jádru záměru, s nímž dílo Františka Kupky do výuky přivádí. Ví, že žáci touží mít svá díla dokonalá – realisticky perfektně provedená – a že je tato touha svým způsobem blokuje v tvorbě¹¹. Právě Kupkova cesta k abstraktnímu projevu, kterou je možné dobře doložit a demonstrovat na souboru děl umístěných v NG, může pomoci žáky odvést od přílišného lpění na realistické dokonalosti jejich prací. Na tomto místě je vhodné podotknout, že učitel bere všechny výpovědi vážně a pomáhá žákům dotvořit větu tak, aby vyjadřovala jejich snahu a oni pak skrze učitelčin odstup mohli uznat svůj dobrý postřeh.

3. Plynule následuje třetí fáze, která je kritickou reflexí, vedoucí k re-interpretaci díla. V této fázi dochází k nárůstu žákova poznání a zpřesnění jeho interpretací od „naivních“ k „poučenějším“. V dialogu se utvářela společná interpretace, jejíž podobu učitelka formulovala způsobem, s jehož podobou žáci souhlasili. Didaktická práce s uměleckým dílem tak byla řízeným procesem, kde učitelka hrála roli koordinátora, který na jedné straně podporuje názorovou pluralitu, a zároveň musí třídit odpovědi a vytvářet jakousi „názorovou databázi“, skrze kterou může vyloučit názory, které jsou ve vztahu k dílu irelevantní.

Po této aktivitě navázala učitelka dalšími aktivitami, propojujícími teoretické – vědecké i umělecké – kontexty k dílu F. Kupky, a ty žákům zprostředkovávala skrze pracovní listy. (*Obrazová příloha*, č. 5, s. 96) Pozornost byla věnována Kupkovu zájmu o dobovou teorii barev a o vztah horizontál a vertikál v jeho abstraktních kompozicích.

4.2. Setkat se v učení¹², nebo transmisivní model předávání znalostí?

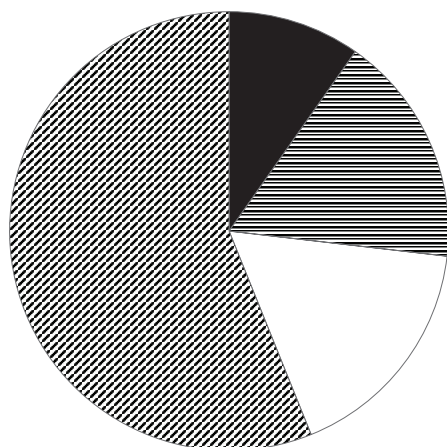
Při rozboru rozhovorů nad obrazem Františka Kupky jsme sledovali i míru tázání a prostor pro výpovědi ve větách oznamovacích, vedoucích k interpretaci díla. Tato míra tázání a oznamování je vyjádřena prostě, pomocí interpunkce na konci věty. Otazník tedy symbolizuje dotaz, otázku. Tečka pak charakterizuje odpověď na otázku, oznámení a konstatování. Prostor věnovaný tázání v odučené hodině jsme porovnali s prostorem, který pro dotazy postav vymezili autoři publikace *Proč obrazy nepotřebují názvy*.

11 V učitelčině přípravě na hodinu najdeme cíl: Program „cesta k abstrakci“ byl zaměřen na prolomení krize dětského výtvarného projevu a na posílení vlastní cesty k VOV v rámci interpretačních možností studentů. Program byl cílen na konkrétní třídu, kde se v hodinách potýkáme s odmítavým přístupem k „neakademickému“ umění. (Palánová – příprava vyučování)

12 D. Attkinson k tomuto principu poznamenává: „Podřízení výuky učení doslova znamená, že studující jsou umístěni v centru svých učebních prožitků. To znamená, že vyučující respektuje jejich nápad, záměry a touhy. ... Důraz je kladen na způsob spíše než objekt učení...“ (Attkinson D. 2007, překlad Z. Proksová)

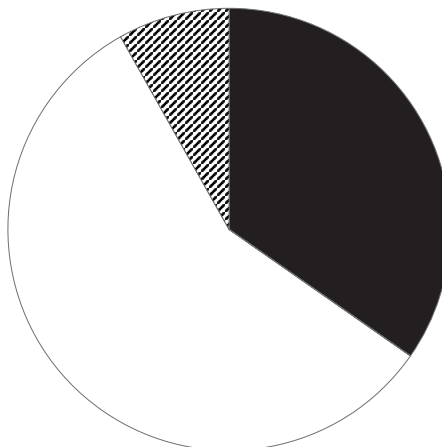
Z grafu je patrné, že v knize se předávání faktů, či odpovědi na otázky vkládají do úst dospělému odborníkovi na umění reprezentovanému postavou dědy, a to z lehce nadpoloviční části z celého rozhovoru. Děda se Emy ptá pouze v 10 % případů, a to nejčastěji klade otázky řečnické, na které si sám odpovídá. Úvodní Emina otázka: „Dědo, co to vlastně znamená slovo „abstraktní“?“ vede dědu k prvnímu výkladu pojmu, který pak ještě doplní otázkou: „Není to nějak složité?“ čímž znovu problematizuje a poskytuje si prostor k dalšímu výkladu. Svůj výklad zakončuje otázkou, co Ema vidí na obraze namalovaného. Tím ji vyzve k popisu viděného a je to její první zapojení v rozboru díla. Ema popisuje: „Vidím loďku, stromy, břeh, dokon-

Proporce "tázání se" v knize



- ? Děda se ptá.
- ▨ ? Ema se ptá.
- . Ema oznamuje.
- ▩ . Děda oznamuje.

Proporce "tázání se" ve výuce.



- ? Učitel se ptá.
- ▨ ? Žáci se ptají.
- . Žáci oznamují.
- ▩ . Učitel oznamuje.

ce i postavy na břehu. Ale taky prsty na klávesách piana. Ty klávesy se jakoby ztrácejí ve vodní hladině.“ V této fázi se rozběhne dialog, který s příděchem kriminální zápletky pátrá po tom, co v obraze způsobuje ztracení kláves ve vodní hladině. Ema je bezradná, volá dědu na pomoc, ten jí sice pomůže, ale hlavní vyřešení zápletky je na Emě – jde o odrazy stromů. To děda uzavírá slovy – reinterpretuje: „Ten obraz je vlastně plný takových čar. Kupka spojil dva nespojitelné světy, dvě jiné reality – letní den v parku a klaviaturu piana – na jednom obraze pomocí čar. Víš, on a jiní vlastně dokončili jednu započatou cestu. Ta začala tam, kde jsme dnes začali my, u děl malířů, kteří se snažili svět zachytit nově. Museli zapomenout, co se do té doby naučili, museli věci objevovat znova. Stejně tak impresionisté a ti, kdo na ně navázali, jako Paul Gauguin nebo Vincent van Gogh a mnoho jiných. Jejich práce zase pomohla nově vnímat svět dalším umělcům, třeba jako byl Kupka. Uprostřed toho jeho obrazu, právě tady v tom středu,“ ukázal děda, „kde se setkávají šedá a zelená, vzniká abstraktní dílo. Je to setkání, které se jinde než na Kupkově plátně nemohlo stát. To dokáže

jen umění.“ (Horák, Franta, 2016 – ukázka celého rozhovoru je dostupná na <http://www.labyrint.net/kniha/817/proc-obrazy-nepotrebuji-nazvy>)

Hlas Emy tedy zaznívá jen v popisu viděného a v dědou otevřené příležitosti odhalit princip vertikál pomocí odrazů na hladině. Děda tento drobný objev vezme a vytvoří s jeho pomocí interpretaci, kterou uzavře do kauzální souvislosti historie umění. Jako by historie umění, která obrazu předcházela, a díla, která po tomto obraze následovala, byla nutná k porozumění viděnému. Nechme stranou spekulace, jestli pro Kupku byli jmenovaní autoři stěžejními, zda se jejich tvorbou zabýval a jak hluboce ho ovlivnila. Pozoruhodné je, že aby děda interpretoval konkrétní obraz, nutně potřebuje kauzální kontext historie umění. Udrží se zde představa, že bez znalosti kunsthistorie není možné obraze porozumět a o interpretaci se nemá pokoušet nikdo jiný než znalec. Zázračný vývoj umění, kdy tvorba jednoho autora umožní nově vnímat svět autoru následujícím. Z vyřčeného prosakuje historií dějin umění překonané klišé o lineárním vývoji umění.

V katalogu s názvem *František Kupka, průkopník abstrakce, malíř kosmu* pak v kontextu k obrazu *Klávesy piana – jezero* (1909) L. L. Blumová upozorňuje, že abstrakce v tvorbě F. Kupky vzniká analýzou všech projevů přírody (včetně uměleckého projevu) s výrazným akcentem na rytmus souběžnosti blízkého a vzdáleného, důraz je kladen jak na postavy, tak na stromy jako na vertikální orientační body v krajině.¹³ „*Dílo nás uvádí do dalších zásadních aspektů Kupkova tvůrčího vývoje – do symbolicky souzvučného obrazu odrazu, nárazek na hudbu, černobílých kontrastů...*“ (Anděl, Kosinská 1997) Kdybychom se chtěli zabývat dílem ve vztahu k dobovým kontextům tvorby Františka Kupky, pak nám „*soudobá uměnověda ukazuje distanc od čistě formalistického chápání zrodu moderního umění. Do kontextu uvádí význam nejen vědy, ale také okultních a mystických filosofí pro avantgardu. Vliv esoterických věd na uměleckou společnost je vyjádřen v představě symbolistů o souvislosti mezi hudbou a barvou, ve vizionářské estetice. Kupku přitahovaly myšlenky teosofie a myšlenkový synkretismus.*“¹⁴ Kupka k tomu poznamenává: „*Velké umění je stvořit z neviditelného a nehmátatelného něco, z čistě jen prožitého viditelnou a hmatatelnou realitu: realitu, která není pouhou kopií nebo obrazem... Ale která má jako stvořené dílo duši a vlastní život a která se sama vnucuje divákovým smyslům.*“ (Anděl, Kosinská 1997, s. 179) Z naznačených kontextů čerpá i učitelka, když do pracovních listů dětem vkládá postavy Goetha, Newtona a Steinera se zájmem o vědu a umění, a to doplňuje vybranými ukázkami, které vedou k následnému propojení s obrazy F. Kupky. Významovou a obsahovou souvislost učitelka předkládá i ve vizuální podobě, čímž možná žáky mate, neboť dohledávají vizuální podobnosti spíše než kontexty významové a obsahové. Přesto se tyto kontexty stávají důležitou oporou pro žákovu porozumění dílu F. Kupky.

13 „*Abstrakce nebyla cílem sama o sobě, ale spíše výsledkem umělcovy analýzy formy všech projevů přírody (včetně uměleckého procesu), výsledkem jeho pochopení smyslu a významu tvaru. Z několika raných kompozic – mimo jiné Jezero – lze vycítit Kupkův zvyšující se zájem o základní prvky v krajině – rytmus souběžnosti blízkého a vzdáleného, důraz jak na postavy, tak na stromy jako na vertikální orientační body v krajině. Přestože tyto obrazy mají i nadále blízko k impresionismu a neoimpresionismu, jsou na nich zdůrazněny určité základní prvky v přírodě tak, že rozvíjejí samotný jazyk v vertikál.*“

14 Představy, které obnovují vztah mezi přírodou a duchem, skrze něž člověk umožní poznat skryté zákony přírody.

Je zjevné, že cesta, kterou otevřeli žáci skrze hudebnost v obraze, jejich pokusy interpretovat dílo jako „*piano na které se hraje o jezeře*“, akcent na autorovu snahu „*netáhnout diváka nějakým popisem, ale zaujmout jeho smysly a vytvořit něco jiného, nějakou konkrétní náladu*“ otevírá cestu k hlubší interpretaci díla než Horákovo nadšení nad střetem dvou světů uprostřed obrazu, který nechá vzniknout abstraktnímu okamžiku. Žákův hlas rezonuje s dílem v míře, která obsahuje koncepty, nalézané v katalogu. Citlivost žáka a vzájemná komunikace nad obrazem s učitelem, prostředkujícím žákům kontexty vycházející z dotčených diskursů, jde pod povrch toho, co je rozpoznatelné na první pohled.

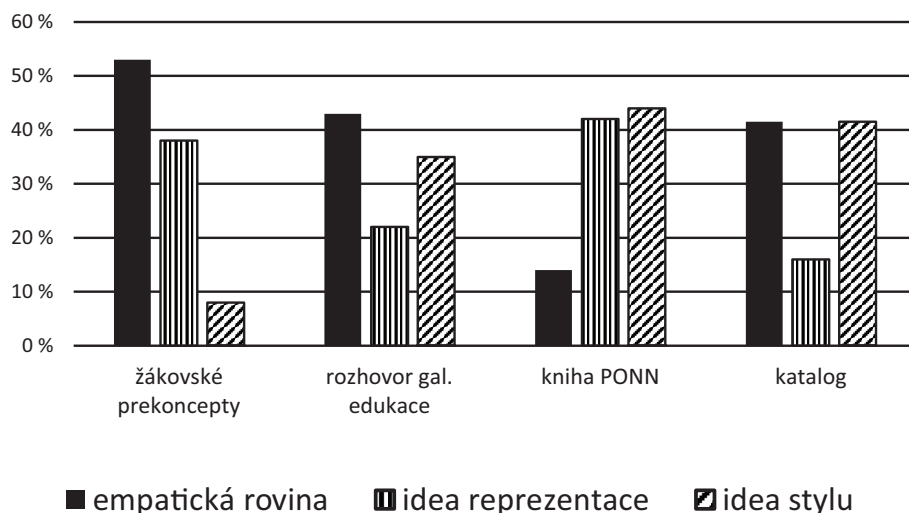
Míra transmise, o které vypovídá analyzovaná ukázka z knihy, oproti míře transmise, která je analyzována ve výuce, jasně ukazuje, že výuka otevřela žákům cestu k interpretaci skrze jejich vlastní prekoncepty. V týmu pak spolu s učitelkou, jejíž role byla nezastupitelná, došli v podstatě k podobným závěrům, ba dokonce v některých ohledech odhalili i hlubší souvislosti díla. Způsob empatického estetického vnímání žáky vedl k rozpoznání hudebního myšlení v obraze. J. Bláha k tomu poznamenává, že myšlení abstraktního umělce je v lecčem podobné uvažování hudebního umělce. Nebo lépe, že abstrakce vzniká v okamžiku uvolnění hudebního myšlení v procesu malby. Tuto úvahu dokládají mimo jiné Kupkovy studie k obrazům, např. Newtonovy kotouče apod. (Bláha 2013, s. 150–151) U žáků se objevila i schopnost porozumět principu vertikál, skrze něž dochází k propojení dvou světů – tedy proniknutí odrazu stromů na vodní hladině s klávesami, které stoupají vzhůru od piana.

4.3. Vztah selektivních kódů k popisu interpretačních postupů

Při analýze kódů bylo třeba od sebe oddělit dvě velké skupiny výpovědí. Byly odlišeny výpovědi vztahující se k čistému popisu viděného, **piktoriální**, a ostatních výpovědí, které sice k obrazu odkazovaly či s ním přímo souvisely, nebyly však pouhým popisem – tedy vše ostatní. Pojem **vizuální** je dále členěn pod následující selektivní kódy. Jsou jimi:

- **empatická rovina díla** – emoce a pocity, které dílo v divákovi rozechvělo, zároveň také vnímání díla skrze postavu jeho autora.
- **idea reprezentace** – způsoby, kterými je dílo tvořeno a reprezentováno
- **idea stylu** – kontextuální a kauzální souvislosti díla, přiřazení uměnovědných slohů a stylů

Ukázalo se, že k interpretaci díla přistupují žáci nejčastěji na úrovni **empatické roviny** díla, v druhé řadě jsou schopni uvažovat na úrovni **idey reprezentace**, tedy toho, jak způsoby zobrazení (formální aspekty díla) ovlivňují naše vnímání. Oproti tomu v knize PONN děda opírá svojí interpretaci zejména o **ideu stylu** a **ideu reprezentace**. Tedy své porozumění a interpretaci díla opírá o teorii a dějiny výtvarné kultury. Vidíme, že žáci na začátku druhého stupně nejsou schopni uvažovat o díle ve vztahu kauzálních



souvislostí dějin umění, jejich interpretace vycházejí z průniku mezi empatickým vcítěním se do dění v obraze přes jeho způsob reprezentace. Na rozdíl od žáků děda vychází z teoretického začlenění díla do kontextu doby a teorie. Žáci se v šesté třídě nesetkávají s dostatečným výkladem, který by rámec uvažování v kontextu zaštiťoval, a pak je jeho absence logickým důsledkem. Otázkou ale je, zdali by takovému uvažování „v kontextech“ žáci dali přednost před vcítěním se do obrazu samotného, a zásadně pak vystupuje do popředí otázka, je-li toto vůbec žádoucí. Pak je možné poukázat na neadekvátnost předávání interpretací takových teoretických diskursů dějin umění, jak je předkládá Horák ve své knize. Dědovy kontexty mohou zůstat nevyslyšené i u dětských čtenářů, právě pro jejich teprve vznikající schopnost vnímat svět na základě porozumění teoretickým a dějinně kauzálním souvislostem.

5. Závěr

Obratem k obrazu¹⁵ se ve výtvarné výchově dostává do popředí právě její kriticky analytická poloha, která učí žáky dívat se, kriticky myslet, poznávat a uvolňovat své prekoncepty a aktivně využívat svojí žitou zkušenost¹⁶ tak, aby mohli přejít do kritické pozice a byli schopni s odstupem nahlédnout a reflektovat předkládané problémy/vizuální sdělení/tvorbu. Nutno ještě podotknout, že jak galerie, tak i školní třída je strukturovaný, oficiální prostor diváctví. (srov. Mirzoeff 2012, s.19) Tento stav není nutně negativní, ba naopak, jeho pozitivem je, že jeho umělost je přiznaná a je ideální pracovat

¹⁵ Autorem tohoto termínu je W.J.T. Mitchells, který k pojmu mimo jiné poznamenává: „*Obrat k obrazu je nástupcem toho, co R. Rorty nazýval „lingvistický obrat“.*“ (Mitchells 2009)

¹⁶ Zde je patrná souvislost mezi termínem žitá zkušenost a termínem **empirický divák**, předkládaným opakovaně M. Fulkovou. (Fulková 2008, Fulková 2004, Fulková 2013...)

v něm na rozvoji kompetencí tak, aby z těchto situací vzcházela funkční gramotnost posilující jedince v situacích neoficiálních, mimo školu i galerii.

Ve vztahu k interpretaci uměleckého díla je třeba mít na paměti, že vizuální zkušenost nemusí být plně vysvětlitelná pomocí textového modelu (Mitchell 2016) a že mluvení o vizuálním je svým způsobem forma překladu z jednoho režimu do druhého, během něhož se část obsahu vytrácí, neb pro ni nemáme jazykové pojmy. (Petříček 2009, Fulková 2018) Přesto je i mluvení o viděném jednou ze základních metod výtvarné výchovy ve vztahu k rozvíjení vizuální gramotnosti.

Kniha *Proč obrazy nepotřebují názvy* předkládá veřejnosti (neodborné, ale i části odborné) konzervativní modernistický pohled, kdy dospělý musí vyložit kauzální souvislosti díla, vyjasnit dítěti/žáku/studentovi, vše, co ví, aby mohl porozumět tomu, co má před sebou. Prostor pro hlas dítěte v textu sice najdeme, ale je velmi upozaděn množstvím transmisivně předávaných informací. Studie poukazuje na rozdíl mezi tím, co si pod interpretací díla dítětem ve věku 11–13 let představuje veřejnost a co se objevuje při studiu konkrétní výuky.

Na pozadí studie zaznívá otázka: „*Jak lze zvyšovat kvalitu žákovských interpretací?*“ Tuto otázku si autorka klade i v dalších výzkumných sondách. V předkládané studii je detailně rozebrána cesta od empirického diváctví, kde dochází k odhalení žákovských prekonceptů, ke kritickému diváctví, cesta od percepce uměleckého díla k jeho interpretaci. Na kvalitu tohoto procesu má kromě dovednosti kritického myšlení žáka, zahrnující mimo jiné pružnost a ochotu měnit, rozšiřovat a reinterpretovat vlastní názor, i role učitele, který zprostředkovává kontexty vycházející z diskursů dílu i profese učitele náležejících. Učitel přidává ty kontexty, o kterých ví, že pomohou žákům rozšířit porozumění, případně vyvedou jejich uvažování ze slepých uliček. Tato fáze, kdy skrze kritické myšlení dochází k porozumění, je okamžikem transformace: **z umění se stává učivo** a žáci kromě rozvoje dovedností a kompetencí vedoucích ke schopnosti analyzovat viděné docházejí i k seznámení se s novými oblastmi vědění a poznání světa, které bylo skrze dílo odhaleno, tedy k rozvoji funkční vizuální gramotnosti. Učitel, jako odborník na své žáky, ví, které informace žákům pomohou, jak početné a jak podrobné mají být předkládané informace ve vztahu ke konkrétní třídě. Umí zvolit, co je třída schopna pojmut a vytěžit k poznávání, a vytuší i okamžik, kdy by množství informací mohlo skupinu od poznávání odradit. Mluví jazykem, který je pro žáky srozumitelný, a vzhledem k tomu, že je ochoten a schopen zapracovat žákovy prekoncepty do interpretačního schématu, zbavuje interpretaci uměleckého díla pachuti, která je ve společnosti vžitá, pachuti přesvědčení, že porozumět umění mohou jen odborníci, kteří o něm mluví velmi složitým způsobem. Zároveň se učitel setkává s žáky v učení: oni jsou v centru učení skrze vlastní kritické myšlení a učitel jim dalšími kontexty problematizuje jejich závěry. Tím je učitel schopen opustit horizont uvažování o uměleckém díle jen v kontextu dějin umění a dobových souvislostech díla a je ochoten se zabývat i kontexty aktuálního světa, které otevírají žáci právě skrze svoji žitou zkušenost. Oproti tomu kniha představuje konzervativní cestu, kdy se dospělý nenechá dítětem zpochybnit a pro zachování této jistoty mu dává možnost vypovídat o viděném pouze v úrovni piktoriální, tedy co je

na obraze skutečně předmětně namalováno, a do roviny vizuálního již dítě raději nepustí. Tím zůstává stranou jak žitá zkušenost dítěte, tak i kontexty současného světa. Dospělý odborník se tak v knize může spolehnout na dobové kontexty a dějinami ověřený výklad díla. Oproti tomu učitel ve třídě čelí složité situaci, kdy k žitým zkušenostem žáků a kontextů tohoto světa doplňuje i kontexty uměnovědné. Výhodou tohoto „obráceného“ přístupu – kdy se vychází ze zkušeností a kompetencí žáka je, že žákovo poznávání probíhá za jeho aktivní spolupráce, přičemž on sám je v centru svého učení. Tudíž je mu poznání bližší a snáze ho přijímá za své.

Studie odhalila propast mezi tím, jak je problematika interpretace uměleckého díla ve vztahu k aktivnímu zapojení dětského hlasu nazírána širokou veřejností (kniha *Proč obrazy nepotřebují názvy* je oceněna cenou Magnesia litera a kritikou spíše vyzdvihována – Český rozhlas, Respekt) oproti teoretickému diskursu. RVP ZV nám předkládá velmi náročný úkol, v podobě očekávaných výstupů vedoucích až ke kriticko-analytické poloze, kdy je žák schopen nejen konkrétní umělecká díla interpretovat, ale i porovnávat různé interpretace expertní. To vše je žák schopen pojmut a zužitkovat schopností třídit díla a sdružovat je ve funkční celky. Na jedné straně tedy veřejnost neočekává od dětského diváka víc, než nalézt a pojmenovat, co je na obraze naprosto zjevné, na druhé straně nám kurikulární rámec předkládá nároky, kterým může obstát jen kritický poučený divák.

Poděkování

Ráda bych poděkovala spolupracující učitelce Věře Palánové, jejíž obětavosti otevřít svou výuku výzkumu a následné spolupráci i při triangulaci dat a ověřování relevantnosti vyvozovaných závěrů si velmi vážím. Dále pak chci poděkovat Jaroslavu Bláhovi, Marii Fulkové a Leonoře Kitzbergerové za cenné a podnětné konzultování jak ve výzkumné části studie, tak v jejím teoretickém zázemí.

Literatura

- Anděl, J. & Kosinská, D. a kol. (1998). *František Kupka, průkopník abstrakce, malíř kosmu*. Praha: NG.
- Atkinson, D., (2006). School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future. *International Journal of Art & Design Education*. Vol. 25 No 1, 16–27.
- 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: Univerzita J. E. Purkyně.
- 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). 5–7.
- Barker, C. (2006). *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál.
- Bryson, N. (2005). *Umění v kontextu Vizuální teorie*. Jinočany: H&H. 261–287.
- Fulková, M. (2013). Výtvarná výchova – návod k použití Pp 376-396 in Slavík, J. Chrz, V., Štech, S. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Fulková, M. (2008). *Diskrus umění a vzdělávání*. Praha: H&H.
- Fulková, M. (2018). *Some observations about the Common European Framework of Reference for Visual Literacy*. In IJETA vol.14/3 v tisku.
- 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.
- Fulková, M. & Hajdušková, L. & Kitzbergerová, L. & Sehnalíková, V. (2013). *Galerijní a muzejní edukace 2: Vlastní cestou k umění: Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2012 a 2013*. Praha: Pedf UK.
- Fulková, M. & Straker, A. & Jaros, M. (2004). *The Empirical Spectator and Gallery Education*. *International Journal of Art & Design Education*, vol.23, NO.1pp. 4–15.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Horák, O. & Franta, J. (2014). *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha: Labyrint.
- Mitchell, W. J. T. (2016). *Teorie obrazu*. Praha: Karolinum.
- Mirzoeff, N. (2012). *Úvod do vizuální kultury*. Praha: Academia
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2014). *Metafory, kterými žijeme*. Brno: Host.
- Parsons, M. (2010). Interpreting Art through Metaphors. *International Journal of Art & Design Education*. 29: 228–235. doi:10.1111/j.1476-8070.2010.01621.
- Parsons, M. (2003). "Endpoints, repertoires, and toolboxes: Development in art as the acquisition of tools," *The International Journal of Arts Education*. Vol. 1, No 1 (May 2003), 67–82.
- Petříček, M. (2009). *Myšlení obrazem*. Praha: Herrmann&synové.
- Říhová, K. & Bláha, J. (2017). Umělecké dílo a dětský divák. *Výtvarná výchova*. 57 (3–4), 72–80.
- Svatošová, Z. & Říhová, K. (2018). Konference Kompetence ve výtvarné výchově. Struktura hodnocení a úkoly v odlišných vzdělávacích kontextech. Dosud nepublikováno.
- Svatošová, Z. (2017). Téma genderu ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova 1–2*. (57)2017. ISSN 1210-3691. S.60-77.

- Sturken, M. & Cartwright, L. (2009). *Studia vizuální kultury (Practices of looking: An introduction to visual culture)*. Praha: Portál. (Original work published 2009. second edition.).
- Wagner, E. & Schönau, D. (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototyp*. Münster, New York: Waxmann.

elektronické zdroje

<http://envil.eu/>

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>

Text je podporován výzkumným programem PROGRES Q17 2017–2021 Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu. Sekce Gramotnosti/vizuální gramotnost.

Předložený text vychází a detailně rozpracovává výstupy studie prezentované na posteru na The European Regional InSEA Congress 2018 – “Interventions” 18.–21. června v Aalto University a poster je také předkládán k publikaci ve zvláštním vydání časopisu Synnyt / Origins: Finnish Studies in Art Education journal.

Bibliografická citace

Říhová, K. Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem.

Výtvarná výchova 3–4, (58) 2018. s. 28–45. ISSN 1210-3691.

Výzkumná sonda Paměť místa založená na principu A/r/t/ografie, realizovaná v Lisabonu

Pavla Gajdošíková

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 Praha.
Kontakt: pagajdosikova@gmail.com

Anotace

Výzkumná sonda Paměť místa navazuje na sondu s názvem Cesty, realizovanou formou workshopu v březnu 2017 v Portugalsku na Vysoké škole pedagogické Polytechnického Institutu v Lisabonu. Předmětem zkoumání byly opět vzájemné přesahy architektury, výtvarného díla a výtvarné edukace a jejich společná „řeč“ napříč těmito obory. Hlavním výzkumným nástrojem badatelova poznávání vlivů a vztahů, které utvářejí postoje mladého člověka k historii daného prostoru a jeho uvědomování, byly slovní i výtvarné výpovědi studentů.

Cílem výzkumu bylo získat z výpovědí studentů aktuální data o tom, jak prožívají svůj citový vztah ke konkrétnímu místu. Zásadním edukačním prostředkem k dosažení tohoto cíle byla vlastní umělecká tvorba badatelky, kterou jsme nabídli studentům k tvůrčí reflexi v cíleném pedagogickém výtvarném programu. Edukačním záměrem tohoto programu bylo rozvíjení představivosti a vnímavosti studentů k architektuře a dalším formám umělecké prostorové tvorby.

Klíčová slova

Prostorové formy, fenomén architektury, reflexe vlastní tvorby, pedagogické dílo, vztahy, interpretace zážitku

Abstract

The research study The Memory of Place follows on the Pathways study realized as a workshop in March 2017 at the Lisbon Polytechnic Institute's College of Education in Portugal. The subject of the study was the mutual interaction and overlap between architecture, art, and art education, and the common „language“ shared by these fields. The main research tool was the collection of student verbal and artistic statements, which helped the researcher to understand the influences and relationships that help to shape young people attitudes towards the history of a particular place and thus affect how they perceive this place.

The aim of the study was to use the student responses to gain up-to-date information on how they experience their emotional relationship to a specific place. The main educational tool for achieving this goal was the researcher's own artistic work, which she offered to the students for creative interpretation within the framework of a targeted art-educational program. This program's educational objective was to develop student imagination and perception vis-à-vis architecture and other forms of three-dimensional artistic creation.

Key words

Spatial forms, phenomenon of architecture, reflection of the own artwork, pedagogical work, relations, interpretation of the experience

„Ve snech se různé příbytky našeho života vzájemně prostupují a uchovávají poklad starých dní. Když se v novém domě vrátí vzpomínky na starší příbytky, vstupujeme do země neměnného dětství, neměnného jako ne-paměť. Prožíváme fixaci, fixaci štěstí. Prožívání vzpomínek na ochranu je pro nás vzpruhou. Něco uzavřeného musí střežit vzpomínky a ponechávat jim hodnotu obrazů. Vzpomínky na vnější svět nikdy nebudou mít stejnou barvu jako vzpomínky na dům.“

Batchelard (2009, s. 31)

Výzkumný projekt

Základní charakteristiky projektu

Projekt Fenomén architektury a jeho pedagogické implikace byl již představen ve zprávě pro časopis Výtvarná výchova pod názvem Hledání jazyka interpretace vnímání a prožívání žitého prostoru. (Výtvarná výchova, 2/3, 2017) Projekt je součástí průběžných výstupů doktorského studia katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Soustředí se na poznávání fenoménu žitého prostoru prostřednictvím umělecké tvorby a na zkoumání možností možného využití výzkumných zjištění o průběhu tvůrčích procesů ve výukových situacích se studenty vysokých škol. Ve zmiňované zprávě byla také představena výstava Někde se něco koná, která proběhla v červnu 2017 v Praze v Galerii Entrance. Výzkumná sonda Paměť místa, která je popsána níže, tematicky navazuje na již realizované sondy i na uvedenou výstavu.

V nálezech z této výzkumné sondy spatřujeme reflexi dosavadního úsilí badatelského týmu pražské katedry výtvarné výchovy.

Význam projektu

Architektura je nedílnou součástí (nejen) vizuálního světa a lidské existence. Její pozice se rozpíná mezi funkcí utilitární a uměleckou, je věcí veřejnou a politickou. Téma vztahu k architektuře a prostředí života je v současnosti velmi aktuální, avšak není dostatečně řešeno na celospolečenské strategické úrovni. Od 90. let můžeme sledovat intenzivní diskuse na stránkách odborného tisku, na konferencích i ve veřejném životě. (Kratochvíl, 2015)

Z těchto diskusí vyplývá, že zprostředkovávání konceptů architektury studentům by se mělo stát principiálně výukou kompetentního zacházení s prostorem, který je v přímém vztahu k prožívání světa a k hledání vlastní identity v něm.

Vztah k prostoru je pro člověka zásadní, neboť již od narození kognitivně uchopujeme prostředí a strukturujeme mezilidské vztahy na základě tzv. bazových konceptů (Číhalová, 2008), a to již před osvojením řeči nebo dalších systémů symbolizace. Prakticky celý život lidé tráví ve „vystavěném“ prostředí, které je rozpoznáváno a budováno ve vztahu k svému opozitu, tzn. volné krajině. Vnímání, prožívání a uvědomování si prostoru tedy hraje zásadní úlohu, která má subjektivní a společenské (kognitivní a vzdělávací) dispozitivní.

Ve školách a v programech učitelské přípravy pro výuku výtvarné výchovy však téma architektury téměř zcela absentuje. Dle našich zkušeností tyto diskuse probíhají jen výjimečně nejen ve výuce v rámci všeobecného základního vzdělávání, ale bohužel i na školách středních a vysokých.

Na nutnost změny ve výchově upozorňuje např. Elisabeth Gaus-Hegner, německá pedagožka zabývající se léta zprostředkováním architektury dětem, která se zaměřuje na didaktiku umění a pedagogiku architektury; zdůrazňuje nutnost věnovat pozornost tomuto tématu již ve výchově dětí, která apeluje na zprostředkovávat architektury dětem: „...*znamená to vědomě otevírat cestu k prožití a poznání prostoru*“. (Gaus-Hegner, 2009, s. 34)

V České republice vzniká několik sdružení (např. Iniciativa Architekti ve škole), které se snaží toto téma vnést do škol a integrovat téma architektury a urbanismu do vyučovacích předmětů. My však toto téma nahlížíme z jiné perspektivy, zaměřujeme se zejména na vnímání a prožívání prostoru a fenomenologii architektury.

Prvotním předpokladem pro náš výzkum bylo zjištění získané v předvýzkumu, že pro vybraný vzorek studentů pojmy „architektura“ a „prostor“ nejsou častým tématem ani pro jejich pedagogické činnosti, ani pro vlastní umělecké dílo. Tématem architektury a prostoru se studenti ani ve své vlastní tvorbě nezabývají a často je jim cizí. Chtěli jsme toto téma nahlédnout z pohledu „různých situací aktérů“ na základě metodologie a/r/tografie, kdy umělec, výtvarník a učitel pracuje v jedné osobě, a získaná data využít při cílených pedagogických výtvarných programech. Empirická studie je rozdělena do několika částí: v první části popisujeme badatelskou sondu, v níž klademe výzkumné otázky a popisujeme metodologii. V druhé části tuto výzkumnou sondu analyzujeme pomocí konceptových map a klademe do souvislosti s badatelčíným uměleckým dílem. Ve shrnutí výzkumných nálezů této sondy a v závěru popisujeme výzkumná zjištění a odůvodňujeme jejich důležitost v praxi.

Badatelská sonda Paměť místa – realizace

Badatelská sonda Paměť místa byla realizována v březnu 2018 jako sonda participčního typu na Vysoké škole pedagogické Polytechnického Institutu v Lisabonu, ve spolupráci s Janem Pfeifferem a Teresou Pereira, portugalskou badatelkou a pedagožkou. Sonda byla již druhým pokračováním spolupráce obou institucí. Sondě Paměť místa bylo v rámci výuky malby věnováno 120 minut.

Výzkumným vzorkem bylo dvaadvacet studentů ve věkovém rozmezí 19–24 let.

Teoretická východiska výzkumu

Výzkum vychází z metodologií kvalitativního výzkumu vztaženého k praxi umělecké tvorby, respektive z kombinace jejich přístupů. Je to akční „výzkum vedený prostřednictvím umělecké praxe“.

Tento pojem odkazuje k **akci** a jejímu **zkoumání**, přičemž aktérem je v tomto případě umělec – pedagog v roli výzkumníka. Akční kritický výzkum lze charakterizovat jako kolaborativní, sebekritické a systematické bádání, přičemž reflexe

provádějí sami účastníci. Cílem takového výzkumu je porozumět probíhající praxi a jasně formulovat její pojetí, aby mohla být dále zdokonalována.

„Tento druh výzkumu nezbytně obsahuje kritickou analýzu vlastních postupů a také analýzu reflexe tvůrčích procesů.“ (Fulková 2008, s. 308). Vnímáme totiž kreativní praxi a kritické porozumění jako celek, nikoliv jako dvě oddělené věci. V tomto tedy aktér výzkumu přiznává pozici výzkumníka, který nezůstává nestranný, respektive se přestává tvářit jako nestranný a přiznává, že do značné míry ovlivňuje povahu analýzy. (Fulková, 2008)

Charakter výzkumu byl inspirován fenomenologickými přístupy, zejména poststrukturalistickou a fenomenologickou tradicí. Východisko nacházíme v pracích Miroslava Petříčka či Jana Patočky, kteří se snažili propojovat fenomenologii umění a architektury. Na tyto významné osobnosti se snaží navázat mnoho současných teoretiků architektury, zabývajících se zejména fenomenologií, z nich vybíráme zejména Ludmilu Hůrkovou, Dalibora Veselého, Juhani Pallasmu či Pavlu Melkovou.

Inspirací nám byl Patočkův spis *Prostor* a jeho problematika, který navazuje svojí strukturou, myšlením a použitými pojmy na teze *obhajoby přirozeného světa*.

„Moderní člověk nemá jednotný názor světa; žije ve dvojím světě, totiž ve svém přirozeně daném okolí a ve světě, který pro něj vytváří moderní přírodověda, založená na zásadě matematické zákonitosti přírodní. Nejednota, která tím prostoupila celý náš život, je vlastním zdrojem duševní krize, kterou procházíme.“ (Patočka, 1936, str. 9) Patočka se zabývá prostorovými vztahy jako typickými příklady ideálního jsoucna, které není nikde a nikdy a pro které často neplatí prostor a čas. (Patočka, 1990)

Snaží se postihnout různá hlediska pojetí prostoru vztahujícího se ke své podstatě a struktuře. Klade si otázku, zda je prostor samostatná objektivní entita, nebo zda je výsledkem lidského vědomí. Autor se však tyto otázky nesnaží důsledně vyřešit, jeho ambicí je zapojit výtvarně prostorové úvahy historika umění. (Patočka, 2009)

Metody a metodologie zpracování výzkumných nálezů

V našem případě jsme použili metodologii výzkumu vztaženého k praxi umělecké a designérské tvorby, a/r/tografii, kterou aplikuje kanadská umělkyně, pedagožka a výzkumnice Rita Irwin.

Je to forma výzkumu založená na praxi zabývajících se uměním a vzděláváním. Vedle jiných uměleckých a esteticky vymezených metodologií je tato metoda jednou z mnoha vznikajících forem výzkumu, které se zabývá uměním jako způsobem, jak znovu uchopit porozumění světa.

Tato metodologie výzkumu uplatňuje a naplňuje to, co Gilles Deleuze a Felix Guattari označují jako rizom. Rizom je sestava, která se pohybuje a proudí dynamicky. Jedná se o intersticiální prostor, otevřený a zranitelný, kde se prolínají významy a porozumění. (Deleuze, Guattari, 2010)

A/r/tografie je psaní a tvoření těsně propojené se životem: „živoucí prolínání“, psaní ponořené do života, žitá životní zkušenost. (Irwin, 2004) V této metodě pracuje: umělec (**Artist**) – výzkumník (**Researcher**) a učitel

(Teacher) v jedné osobě způsobem záznamu grafie, z toho původní název **a/r/tografie**.



Je to situace umělce, který je zároveň výzkumníkem a učitelem. Situace, která dovoluje vnímat komplexnosti života kolem nás, a tím vidět věci odlišně. A/r/tografie je způsob vyjadřování, jež užívá jak jazyk, tak obraz; ty se následně střetávají a prolínají. Toto prolínání je určitým žitím „mezi hranicemi“. Ti, kteří žijí mezi hranicemi a/r/tografie, poznávají vitalitu žití v „meziprostoru“, uvědomují si, že umění, výuka a učení není jen „děláno“, ale především prožíváno.

A/r/tografové znovu promýšlejí, znovu prožívají a znovu vytvářejí v situacích svých identit. Žijí v určité třetí oblasti, v „*novém třetím světě*“, ve kterém tradice již netvoří skutečnou identitu, místo toho zde existují identity mnohočetné. (Finley a Knowles in Irwin, 2004)

Metodou zpracování výzkumných materiálů realizované sondy byl reflexivní koncept Donalda A. Schöna. Tento přístup, který vzešel ze Schönova pozorování výuky studentů architektury, představuje reflexi jako nástroj poznání všude tam, kde selhává lineární model výuky, rehabilituje rovněž implicitní tacitní znalosti praktiků. (Schön, 1983)

Užívá průběh reflexe jako souhrnu dynamických vztahů ve třech navazujících fázích: reflexe v činnosti, reflexe právě vykonaného jednání a reflektování reflexe tohoto konání. Pro českou výtvarnou pedagogiku vytvořila Marie Fulková variantní metodický model, který je používán v projektech analyzujících výukovou praxi na pomezí diskursivních hranic pedagogiky, oborové didaktiky, výtvarného umění, školy, galerie a muzea. (Fulková, 2008)

V našem modelu výzkumu jsme reflektovali touto „třífázovou metodou“ tři níže popsané vrstvy výpovědí, které se však mohou vzájemně prolínat: Byly to:

- 1. studentské reflexe** autorské tvorby a pedagogického díla
- 2. autorské reflexe** umělecké tvorby (kresby, malby, obrazy, instalace)
- 3. diskursivní reflexe** badatelského týmu

Každý stupeň získaných reflexí jsme podrobili nejprve otevřenému, a později axiálnímu kódování. Z každého kódování vznikl seznam kódů, na jehož základě vznikly konceptové mapy, které procházely další reflexí a hodnocením. Všechny konceptualizace získané v průběhu kódování byly triangulovány.

V níže popsanych reflexích uvádíme vybrané části hodnotících reflexí členěné podle výše popsanych vrstev výpovědí.

Výzkumný problém – výzkumné otázky:

Analýza výzkumné sondy probíhala v několika krocích a byla reakcí na výzkumné otázky, které se v jejím průběhu vynořovaly:

1. Jaké jsou stávající postoje českých i zahraničních studentů pregraduálního studia k architektuře a dalším formám umělecké prostorové tvorby?
2. Reflektují studenti poznatky a zážitky z prožívání historie/paměti prostoru i ve své vlastní výtvarné tvorbě?
3. Na jaké jevy zaměřují studenti pozornost při uvědomování si paměti/historie prostoru? Co a jakým způsobem o něm vypovídají? Které jevy zmiňují nejčastěji?

Zadané téma a průběh workshopu

V první části workshopu se studenti seznámili s tvůrčím portfoliem umělkyně-badatelky Pavly Gajdošíkové, která se zabývá ve svých výtvarných pracích tématem prostoru a architektury. Následně byli studenti vyzváni k diskusi a kritické reflexi autorčiny tvorby.

Poté měli účastníci workshopu za úkol ztvárnit prostor nebo místo důležitých setkávání z období svého školního věku. Měli ztvárnit spíše fragmenty prostoru, snažit se je zjednodušovat, geometrizovat.

Zadané téma bylo zaměřeno na vnímání a uvědomování si paměti, historie prostoru a schopnost následné konceptualizace výtvarného řešení.

Hodnotící reflexe obsahu a průběhu workshopu-výzkumné sondy

Hodnotící studentské reflexe autorské tvorby a pedagogického díla

K výzkumným sondám jsme si vybrali české i zahraniční studenty z důvodu možných rozdílů ve vnímání architektury a prostoru v odlišném kulturním prostředí.

V této předkládané studentské reflexi odkazujeme k opodstatnění a potvrzení důležitosti konání výzkumných sond nejen v těchto prostředích. *„Pedagožka nám popsala, jaké je to v jejím prostředí a jak tam lidé vnímají umění. Toto téma mě inspirovalo ke změně vnímání prostoru kolem sebe. Je pro mne zajímavé z toho důvodu, že jsem nikdy nad prostorem tímto způsobem nepřemýšlela. Vždy šlo spíše o lidi a vzpomínky s prostorem spojené.”* (Z reflexe účastnice workshopu.)

Ze studentských reflexí realizované sondy vyplynulo zjištění, že téma architektury a s ním související téma vnímání a prožívání prostoru absenteje i v portugalském edukačním systému. Zároveň se však projevila chuť či dychtivost studentů toto téma více prozkoumat a prohloubit, stejně jako jejich zájem o konceptuální přístup k danému tématu, který byl v tomto případě uplatněn.

Jeden ze studentů – účastníků sondy – uvedl: “

„Nikdy jsem nebyl požádán nakreslit prostor na základě mých vzpomínek a jeho architektury. Bylo to zajímavé, protože jsme byli schopni přivolat pocity a momenty, které označují naši minulost. Je důležité si přiřazovat/ vytvářet asociace k architektuře a prostoru.“

Další student uvedl několik zajímavých seberefektivních postřehů odkazující rovněž ke kódům, které jsme na základě i této reflexe vytvořili: události, osoby, činnosti:

„Paměť místa se vztahuje ke každé zkušenosti, kterou jsem prožil: cesty, kamarádi, události.“

Paměť místa je jako úložiště, kde je uloženo vše o tom, kdo jsme, všechny momenty, dobré nebo špatné, a toto všechno nás definuje.“

Hodnotící reflexe badatelského týmu

Na základě analýzy jsme dospěli k několika zjištěním, která chceme ilustrovat citacemi úryvků zápisků z autorčina pedagogického deníku:

„Studenti se velmi soustředili na práci s termíny: paměť, vzpomínky, a pocity, spíše než na termín: architektury a prostoru a s tím spojené prožívání. Je pochopitelné, že se studenti vyjadřují spíše emocionálně.“

Účastníci sondy častěji popisovali či znázorňovali dům a okolí domu svých prarodičů, což souvisí kromě jiného, se sociálním a etnografickým pozadím zkoumané skupiny respondentů. Mnoho studentů uvedlo, že nejvíce času v dětství strávili s prarodiči.

Na toto zjištění reagoval výzkumník Jan Pfeiffer poznámkou: *„Nejspíše si studenti pamatují a vzpomínají na dům svých prarodičů; je to vlastně jediný dům mimo jejich vlastní domov, který zažili. Vlastně většina studentů nemá ještě na co vzpomínat, vzhledem k jejich mladistvému věku. Žijí stále v původním domě.“* Toto zjištění nás odkázalo k důležitému kódu, jímž je čas, který hraje důležitou roli v analýze konceptových map.

Toto zjištění nás rovněž vedlo k uvědomění si rozdílu pojmů **historie** a **paměť**. Historik Pierre Nora spatřuje rozdíl mezi těmito pojmy. Nejedná se o synonyma, stojí v mnoha bodech proti sobě. V paměti vidí život, který s sebou nosí skupiny živých, a proto je ve věčném vývoji, v běhu, v neustálém přeskupování vzpomínek a zapomnění. Historie je podle něj složitou, a ne vždy úplnou rekonstrukcí toho, co už zmizelo. Paměť je fenoménem neustále přítomným, připoutaným k věčné přítomnosti, historie je pak popisem minulosti. (Nora, 1998)

Analýzy konceptových map

Ve vytvořených konceptových mapách jsme analyzovali zejména způsob uchopení tématu a jeho použití, jak z pohledu studenta, tak z pohledu umělce-pedagoga, ale také z pohledu badatelského týmu. Dospěli jsme ke čtyřem konceptovým mapám, jež jsme rozdělili podle aktérů „situací“, vycházejících z metodologie a/r/tografie.

V první konceptové mapě jsme analyzovali **uchopení tématu studenty** při badatelské sondě.

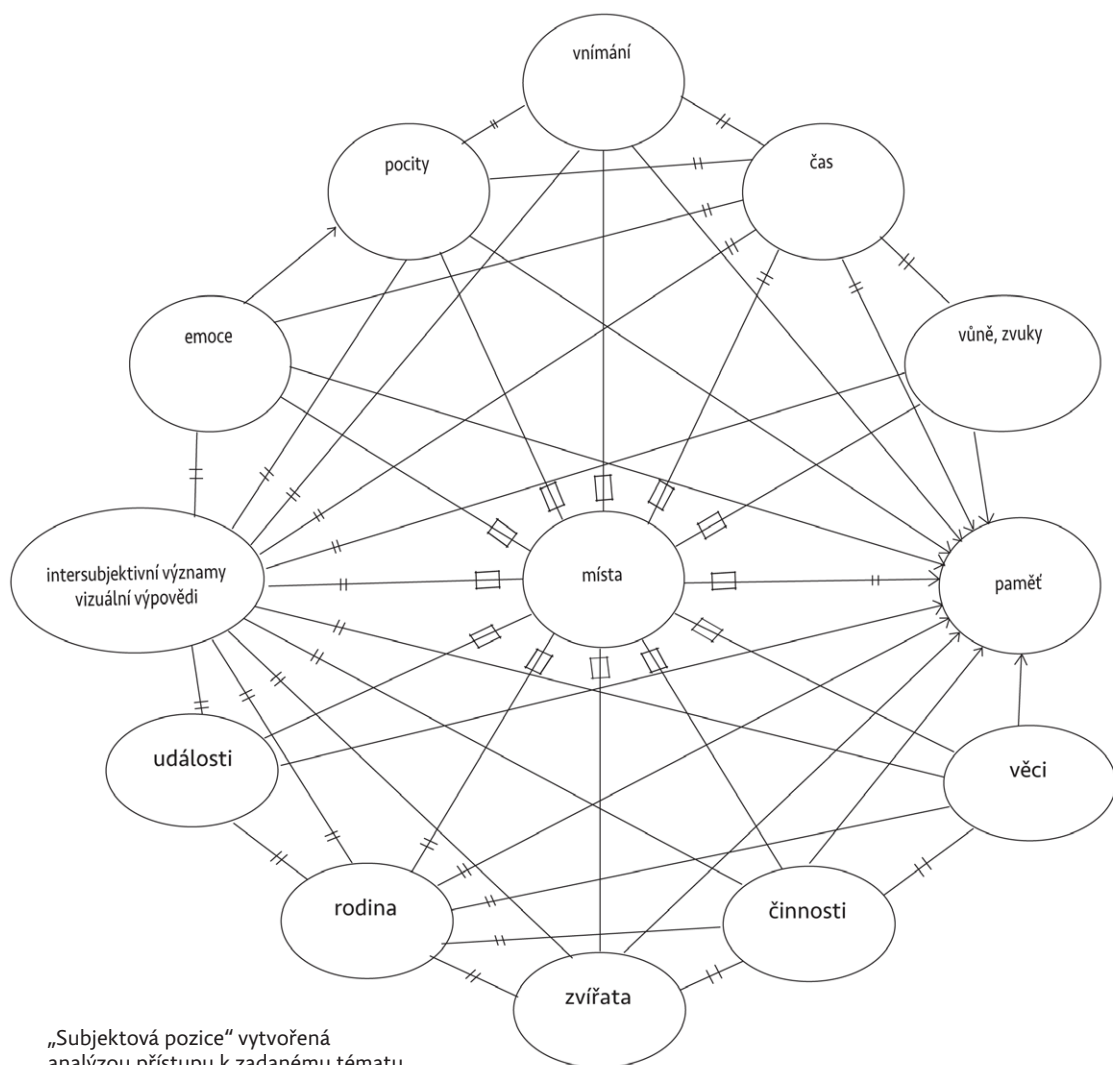
V druhé konceptové mapě jsme analyzovali **způsob uchopení pedagogického díla** jako celku.

Ve třetí konceptové mapě jsme analyzovali **uchopení tématu umělcem-pedagogem při autorské práci**.

Ve čtvrté konceptové mapě jsme tyto přístupy překryli, tím vznikla mapa a/r/t/ografické subjektové pozice.

K lepšímu pochopení analýz těchto čtyř konceptových map jsme se rozhodli první konceptovou mapu detailně rozebrat a popsat tak její východiska a vznik. Další konceptové mapy rozebíráme jen zběžně metoda analýzy je však totožná.

U první konceptové mapy jsme analyzovali vztah studentů k tématu, v tomto případě k paměti místa. Mapa je rozdělena na dvě části. Horní část popisuje vztahy kódů, které byly vyselektovány po otevřeném a axiálním



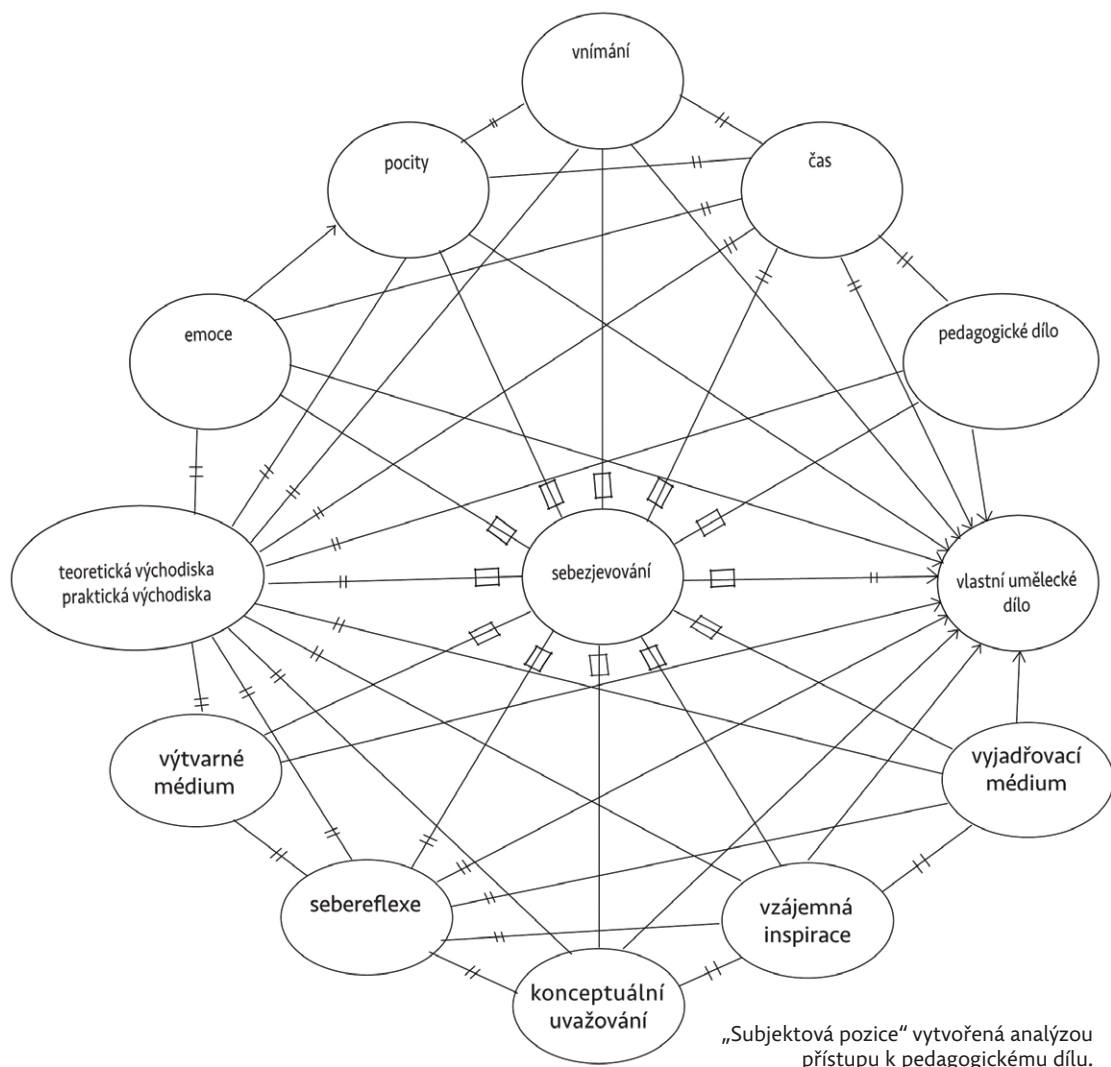
„Subjektová pozice“ vytvořená analýzou přístupu k zadanému tématu.

kódování. Zaměřuje se na kódy, které popisují materii, vztahující se k paměti daného místa. Tyto kódy jsme seskupily pod superkódem **vizuální výpovědi studentů**.

Spodní část se zaměřuje se na kódy popisující vztah studentů k tématu, z hlediska **intersubjektivních významů**. Tyto dva celky jsme propojili a vznikla tak celková mapa analýzy vztahu studentů k **místu**, tedy tématu, které určuje „subjektovou pozici“. Tvrdíme tedy, že tato mapa popisuje kódy a vztahy, jež ovlivňují studenty při vnímání určité architektury a vytváří jejich vztah k tomuto objektu.

Jako příklad jsme vybrali kódy, které nás pro svou originalitu zaujaly: *auto, červený gauč, lino, keřík, pod který víly nosily sladkosti a meloun, hra s prarodiči, hřebíky, hudební nástroj, lžičky, modrá kuchyně, pavučina, počítač, pohled z okna, procházka s prarodiči, přívěšek na klíče, smrt rodiče, šicí stroj, šňůra mezi palandami, továrna na topení, zlatý kámen, žebřiny*.

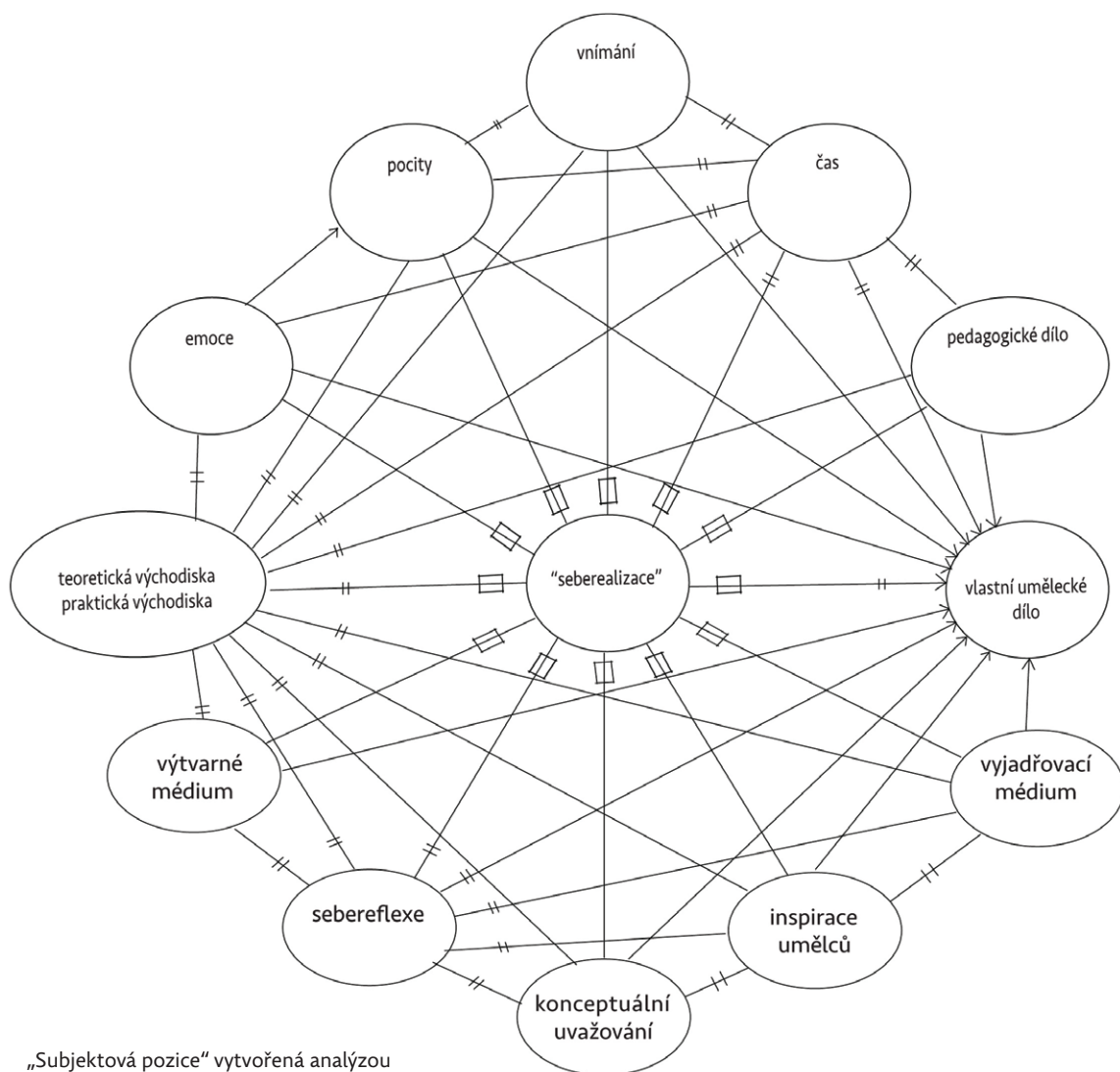
Opodstatněnost tohoto kódu potvrzuje fenomenoložka architektury P. Melková: „Paměť uvězněná v materii je závislá na proběhnutí spojení mezi ní



a vědomím člověka, teprve tímto okamžikem začíná existovat. Význam paměti nesené matérii je tedy ve sdělení, v přenosu informace.“ (Melková, 2013, s. 40)

V analýze druhé části konceptové mapy jsme blíže rozebrali vztah studentů k tématu z hlediska intersubjektivních významů. Vycházeli jsme z kódů: *bezpečí, bzukot včel, dobré a špatné momenty, hřmění, klid, negativní vzpomínky, ostuda ve školce, minulost, návrat, pocit štěstí, pohoda, pokus, pozitivní vzpomínky, radost, smrt prarodiče, snaha si vzpomenout, štěstí, transformace, vůně, vzpomínky.*

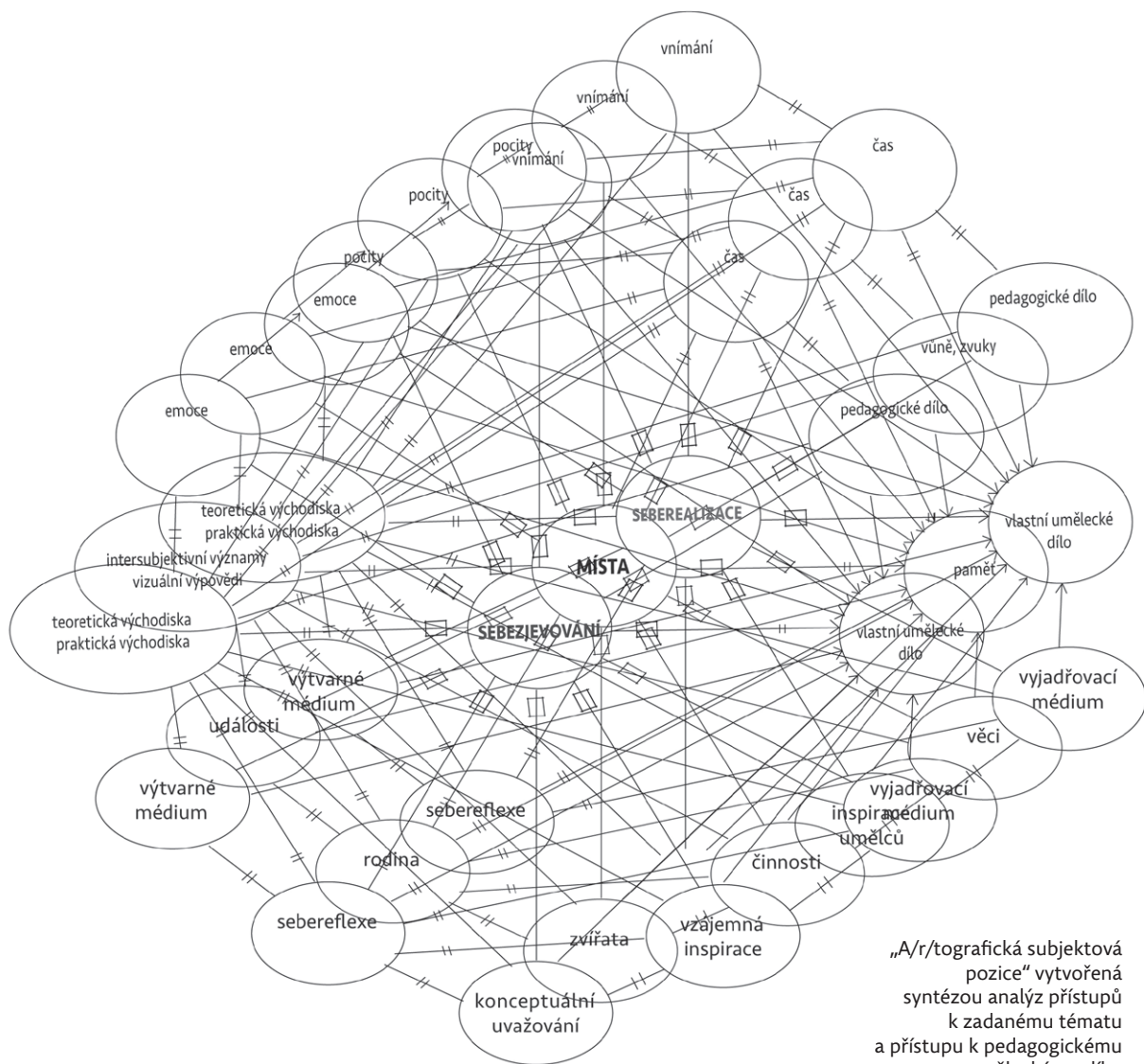
Opět se opíráme o tvrzení Melkové, která píše, že skutečným nositelem paměti může být fragment, který není z uměleckohistorického hlediska cenný, a není dokonce ani krásný. Stejně tak uměleckohistoricky cenný objekt může být za určitých okolností z hlediska paměti, v její lidské živé poloze, mrtvou prázdnou schránkou. Míra významu paměti v matérii je tedy nezávislá na kvalitě matérie samotné, podstatná je především myšlenka, obraz, sdělení, které vyvolává. (Melková, 2013)



„Subjektová pozice“ vytvořená analýzou přístupu k vlastnímu uměleckému dílu.

Na stejném metodologickém základě jsme analyzovali přístup studentů a učitele k vyučování jako celku, vznikla tak druhá konceptová mapa, která popisuje sondu z pohledu lekce jako specifického pedagogického díla. Pedagogické dílo popisuje Slavík jako učitelovo jednání ve výuce, na které je zapotřebí pohlížet jako na komplexní celek, který má své přirozené hranice vymezené počátkem a koncem učitelova bezprostředního jednání se žáky. (Slavík, 1996)

Po otevřeném a axiálním kódování jsme vyselektovali kódy, např.: *vzájemná inspirace, konceptuální uvažování, sebereflexe, vyjadřovací médium*. Uzlovým bodem se stal pojem **sebezjevození** (Hůrková, 2013), který jsme si vypůjčili odborné terminologie a který popisuje prostor ohraničený horizontem a určující tak být v určitém prostoru či akci, v našem případě v pedagogickém díle.



Ve třetí konceptové mapě jsme na základě zmíněné analýzy uchopili reflexi uměleckých děl Pavly Gajdošíkové na výstavě Někde se něco koná, která se tematicky prolíná s tématem sondy. Zařadili jsme do výzkumu vznik, průběh i reflexe uměleckých děl i výstavy. Jako centrální kategorii jsme označili pojem **seberealizace**, na který odkazují kódy: např. vlastní *umělecké dílo*, *pedagogické dílo*, *vyjadřovací médium*, *teoretická východiska* a *praktická východiska*.

Analýza čtvrté konceptové mapy:

Na základě již popsané metodologie a/r/t/ografie vznikly tři konceptové mapy, popisující uchopený fenomén z různých pohledů aktérů „situací“. Celkovou, konečnou konceptovou mapu, kde se prolínají všechny vrstvy výpovědí a přístupů, jsme nazvali **a/r/tografická subjektivní pozice**; je tvořena syntézou analýz přístupu k zadanému tématu a přístupu k pedagogickému a uměleckému dílu. Zde se nám prolínají významové uzly: **seberealizace**, **místo**, **sebezjevození**.

Nálezy tedy potvrzují myšlenky pedagoga a výzkumníka Slavíka, který uvádí podobnost a shodu uměleckého a pedagogického díla v některých bodech: časoprostorovém vymezení, kompozici a kráse díla.

Dále uvádí, že hodnota pedagogického díla je z hlediska učitele závislá na dvou komponentách:

1. na učitelově pojetí výuky, hodnotě modelu pedagogického díla
2. na dovednosti učitele realizovat pojetí výuky, hodnotě formy, „tvaru“ pedagogického díla. (Slavík, 1996)

Toto konstatování odkazuje k celému uchopení konceptu realizovaného výukového modelu a/r/t/ography, kdy učitel, pedagog a výzkumník pracuje v určitém třetím světě, kde se jeho identity prolínají, navazují a vzájemně se ovlivňují.

Shrnutí výzkumných nálezů z realizované sondy

Na základě ověření této výzkumně edukační zkušenosti můžeme vyvodit následující závěry:

Tématem architektury a prostoru se studenti ve své vlastní tvorbě ve většině případů nezabývají a nepracují s ním. Současné postoje studentů k tématu jsou pozitivní, bohužel se s tímto tématem málo dostávají do styku, proto je potřeba je více integrovat a aplikovat do výuky. Pokud je tento námět odborně a zajímavě uchopen i představen (např. metodologií a/r/t/ografie), studentské výtvarné práce se jeví jako kvalitní a zajímavé, záleží ovšem na předchozím výtvarném a pedagogickém vzdělání. Zjistili jsme nutnost integrace tohoto tématu do učitelských programů, z důvodu představení práce s architekturou a prostorem již od prvotních základů, aby toto téma mohli představovat svým žákům.

Při analýze vztahu studentů k tématu jsme došli ke dvěma centrálním kategoriím: intersubjektivním významům, a vizuálním výpovědím. Ideálním momentem studentské i autorské tvorby bylo, když se tyto dvě kategorie propojily a vzniklo tak ucelené dílo určující „subjektivní pozici“. Obsáhnout

tyto dvě složky bylo často pro studenty obtížné. V případě uchopení pedagogického díla na základě metodologie a/r/tografie, kdy učitel je zároveň umělcem, výzkumníkem, a zařazuje všechny tyto složky do obsahu pedagogického díla, je kvalita tohoto „edukačního prostředí“ naplněna širokými významy a koncepty.

Považujeme tedy za prokázané, že zkoumané téma Místo paměti, jeho prostor či jeho prožívání či vzpomínání, formuje v určitém smyslu osobnost pedagoga i studentů a má na ně vliv. Tento prostor či architekturu účastníci sondy vnímají a prožívají velmi intenzivně na základě vlastní pozitivní či negativní zkušenosti a prožitku. Můžeme pokládat za prokázané, že vnímání ovlivňuje to, jak si svět interpretujeme, ale také naopak, že naše interpretace světa má podíl na tom, jak vnímáme určité místo. Kritéria hodnocení architektury jsou tedy spojena s tímto prožitým jevem. Paměť je pro nás základním předpokladem, spojnicí umožňující identifikaci s místem, domovem, tedy i se sebou samým.

Studentské výpovědi potvrzují výše zmíněné poznatky:

„Na obou obrázcích jsem zobrazovala domov, což je pro mě nejdůležitější místo ze všech. Mám zde rodinu i přátele. Na lidi, které mám s domovem spojené, se mohu vždycky spolehnout, vím, že se na ně můžu obrátit. Dveře do mého domova jsou mne vždycky otevřené.

Téma prožívání prostoru je pro mě velice důležité. Ke každému místu, kde strávím nějaký čas si vytvořím určité vzpomínky, které jsou buď negativní nebo pozitivní a potom podle toho se na ty místa vracím nebo ne.”

„Lekce byla zajímavá, ale také smutná. Probudilo to ve mně linii vzpomínek na minulost, která je nejen šťastná, ale i bolestivá. Ale přes toto všechno a i díky těmto věcem, mě to inspirovalo k reflektování a vidění věcí, které jsme byli schopni přenést na papír. Malé fragmenty, které stále žijí v našich myslích. Bylo velmi podnětné a přínosné, toto převádět do kreseb.”

Stejnou linii výpovědí nacházíme u historičky architektury Melkové, jež potvrzuje myšlenky studentů. Přestože bolestné vzpomínky se snažíme vytlačit, podobně jako matérii, která ji vyvolává, právě tyto vzpomínky bývají nejcennější. Naopak, často právě tam, kde je hodnotou matérie paměť, bývá vzpomínka dokonce v rozporu s krásou a nejvzácnější stopy se nacházejí právě ve zdánlivě ošklivém. (Melková, 2013)

Závěr

Na základě nálezů z výzkumné sondy jsme dospěli k následujícímu zjištění: Pokud pedagog-umělec uchopí toto téma inovativně a přiblíží je i prostřednictvím seznámení se svojí vlastní tvorbou (metodologií a/r/tografie), studenti o ně projevují aktivní zájem a během pedagogického díla dochází k prolnutí mnoha pohledů a významů, kterou vedou ke kvalitnímu a inovativnímu uchopení celého tématu.

Soudíme tedy, že pro studenty (budoucí pedagogy) je důležité intenzivní prožívání prostoru a architektury na základě uvědomování si subjektivního prožitku, stejně jako přímým kontaktem s pedagogem-umělcem a jeho dílem. Dosavadní výzkumné nálezy potvrzují, že je velmi důležité nahlížet na dané

téma či problém z hlediska několika „aktérů situací“ - umělce, učitele a výzkumníka, jehož role se prolínají a s tím spojené užívání významů a myšlení. Je důležité umět užívat tři druhy myšlení: knowing (theóriā) – **pozorování**, zkoumání, doing (praxis) – **jednání**, making (poiésis) – **zhotovování**.

Toto opodstatňuje myšlenky R. Irwin: A/r/tografové kladou otázky a vytvářejí praktiky, které tvoří zárodky porozumění skrze kreativní texty. Žijí svojí prací, zprostředkovávají porozumění, a aktivně zastávají svoji pedagogickou pozici; přitom propojují poznání, dělání a vytváření prostřednictvím své estetické zkušenosti. Jejich práce je umění i věda, ale blíží se spíše umění jako takovému. Snaží se zdůraznit významy více než fakta. (Irwin, 2004).

Pro výtvarného pedagoga i umělce je téma architektury a prostoru velmi důležité a podnětné a je nezbytné, aby se jím zabýval v rámci své profesionální práce, a tím svoje zkušenosti předával dále. Dospěli jsme ke zjištění, že zkoumání fenomenologie architektury ve spojitosti se sémiotickým pojetím výtvarné edukace je pro umělce-pedagoga i pro studenta nezbytným tématem. Pouze učitel, který má osobní zkušenost s vlastní tvorbou, dokáže kvalitně uchopit vedení výtvarné lekce. Motivace, která je metodologicky a pedagogicky dobře připravena, vyžaduje praktickou zkušenost v učitelově vlastní umělecké praxi. (Richter, 2017)

Jsme přesvědčeni, že nadčasovým úkolem architektury je vytvořit existenciální metaforu, která konkretizuje a strukturuje naše bytí ve světě. Architektura reflektuje, materializuje a zvětňuje ideje a obrazy ideálního života. Prostor a jeho uvědomování nás činí schopnými strukturovat, porozumět a také pochopit beztvary tok skutečnosti a v neposlední řadě uvědomit si, kdo jsme.

Z každé takovéto zkušenosti vyplývá akce vzpomínání, vybavování a porovnávání. Paměť hraje důležitou roli jako základ vybavování si prostoru a místa. „Překresluje“ si všechna místa, v nichž jsme žili, i všechny prostory, které jsme poznali, do vtělené paměti našeho těla. Náš domov srůstá a prorůstá naší identitou, jež se stává částí našeho vlastního těla a bytí. (Pallasma, 2012)

Na badatelskou sondu Paměť místa, která využívá již získané výzkumné nálezy z analýzy badatelské sondy s názvy Domov, bude navazovat badatelská sonda Cesty. Výzkumné nálezy jsou určeny pro vyučující výtvarné výchovy a studující výtvarných oborů na školách připravujících učitele. Přínos výzkumu pro teorii výtvarné výchovy spatřujeme v ověření funkčnosti nové metodologie v konkrétním edukačním prostředí a s konkrétními nálezy, využitelnými v pedagogické praxi.

(Obrazová přílona na s. 100–101)

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

- Batchelard G. (2009). *Poetika prostoru*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. (s. 31).
- Číhalová, M. (2008). Podmínky racionality z pozice poznávajících subjektů, *Filosofický časopis*. 56 (5).
- Deleuze, G. & Guatarri, F. (2010). *Tisíc plošin*. Praha: Herrmann.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H.
- Hůrková, L. (2013). Jan Patočka a hledání přirozeného světa v architektuře 60. let In: Petrasová, T. a Platovská, M. ed. *Tvary, formy, ideje: studie a eseje k dějinám a teorii architektury*. Praha: Artefactum.
- Irwin, R. (2004). *A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
- Kratochvíl, P. (2015). *Městský veřejný prostor*. Praha: Zlatý řez.
- Gaus – Hegner, E. (2009). *Raum erfahren-Raum gestalten: Architektur mit Kindern und Jugendlichen*. Taschenbuch, s. 34.
- Melková, P. (2013). *Prožívat architekturu*. Řevnice: Arbor vitae. s. 40.
- Norra, P. (1998) Mezi pamětí a historií. Problematika míst. In: *Politika paměti: antologie francouzských společenských věd*. Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách.
- Pallasma, J. (2012). *Oči kůže*. Zlín: Archa.
- Patočka, J. (1936). *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého.
- Patočka, J. (2009). „Přirozený svět“ v meditaci svého autora po třiatřiceti letech, In: *Fenomenologické spisy II*. Praha: Oikoymenh.
- Patočka, J. (1991). Prostor a jeho problematika. *Estetika*. 28 (1).
- Richter, M. (2017). Teaching Visual Arts-From Innocent Eye to Immersineves and Vice Versa. *Journal of Elementary Education*. 10 (2/3)
- Schön, D. (1983). *Reflective Practicioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Karlova Univerzita.
- Slavík, J. (1996). Pedagogické dílo a reflektování jeho významu a hodnot, In: Mareš J., Slavík J., Svatoš T., ed., *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova Univerzita, s. 28.

Bibliografická citace

- Gajdošíková, P. Výzkumná sonda Paměť místa založená na principu A/r/t/ografie, realizovaná v Lisabonu. *Výtvarná výchova* 3–4, (58) 2018. s. 46–61. ISSN 1210-3691.

Hra kreslení dětí v předškolním věku

Klára Haberhauerová

Bc. Klára Haberhauerová

je absolventkou bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy, specializace výtvarná výchova, na Pedagogické fakultě UK v Praze (2017) a posluchačka navazujícího magisterského studijního programu Pedagogika předškolního věku tamtéž. Působí jako zástupkyně ředitele základní a mateřské školy a vedoucí učitelka mateřské školy v Panenských Břežanech, okres Praha-východ
Kontakt: k.haberhauerova@gmail.com

Anotace

Studie představuje kreslení dětí v předškolním věku jako hru, sleduje potěšení, která tato hra může dětem přinášet. Shrnuje některé pohledy vědeckých disciplín, jako jsou vývojová psychologie, výtvarná didaktika a teorie hry, a dále představuje a interpretuje data získaná z empirického výzkumu, který se uskutečnil v letech 2016 a 2017. V závěrečné diskusi nabízí srovnání získaných teoretických údajů s výsledky vlastního empirického výzkumu. Studie tak nabízí ucelený pohled na potěšení dítěte předškolního věku z vlastní spontánní tvorby.

Klíčová slova

Dětská kresba, dětská hra, předškolní věk, potěšení, tvorba

Abstract

The study defines children's drawing of preschool age as a game, watching the pleasure that this game can bring to children. Can play in this game. It summarises the views of some scientific disciplines such as psychology, art didactics and game theory, and presents and interprets the data obtained by empirical research that took place between 2016 and 2017. In the final discussion, the study compares the data obtained from the theoreticians with the results of my own empirical research. The study offers a comprehensive view of the pleasure from the spontaneous creation of the child of preschool age.

Key words

Children's drawing, children's play, preschool age, pleasure, creation

Úvod

Dětské kreslení je tradičním cílem zkoumání pro řadu vědeckých disciplín, jako jsou vývojová psychologie, výtvarná pedagogika, didaktika výtvarné výchovy, kulturní antropologie a další. Předškolní pedagogové a psychologové nahlíží na dětskou kresbu většinou z pohledu diagnostického, tedy z pohledu vývojové psychologie, a tato diagnostika tvoří jednu z částí komplexního hodnocení dítěte v mateřské škole. Kresba zde patří k důkazům připravenosti dítěte k zahájení školní docházky. Tento nejčastější pohled na kresbu je zakotven v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2017), kde je kreslení představeno jako jedna z výtvarných dovedností a technik.

Kreslení jako hra

Jiný pohled na dětskou kresbu lze nalézt ve vývojové psychologii J. Piageta, který společně s B. Inhelderovou kategorizuje dětskou kresbu jako jednu z podob sémiotické funkce. Odkazují se na psychologa G.-H. Luqueta, který označuje dětskou kresbu jako hru. Podle Piageta může kreslení dítěti přinést potěšení i samo o sobě: „*Podobně jako symbolická hra je kresba prováděna funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus).*“ (Piaget, Inhelder 2014, s. 54). Také Příhoda (1977) kategorizuje kreslení jako hru, nicméně o přímém potěšení z ní se nezmiňuje. Jeho přínosem je kategorizace vývojových výzev dítěte ve spontánní kresbě, náhled, jak dítě zachází s označujícím ve vztahu k označovanému, z čehož lze definovat potěšení, která může dítě zažívat ze zdolání každé vývojové výzvy. (Haberhauerová, 2017, s. 12–15)

Při kreslení děti velmi rády používají nejen tužky, ale také pastelky či fixy. Dítě v průběhu svého vývoje, jak upřesňuje a konkretizuje Lowenfeld (1949), v preschematické fázi (zhruba ve věku 4–7 let) nejprve upřednostňuje zobrazení formy před barvami a jejich vzájemný vztah je zanedbatelný. Dítě tak může podle svých preferovaných barev nakreslit červeného tatínka, protože červená je jeho oblíbená barva. (Lowenfeld in Haberhauerová, 2017, s. 17) Kreslení jako hry si dále všímají i Klusák s Kučerou (2010), kteří řadí kreslení mezi hry obratnosti a v rámci své sbírky školních her dětí uvádějí jednu velmi podstatnou tezi: „*Expresí citového života autorů ve výtvarném díle, a to i v podobě fiktivních identit a příběhů, je zde definiční.*“ (Klusák, Kučera 2010, s. 424) Je tedy zřejmé, že bylo teoretiky upozorováno, ať již konkrétně nebo v náznaku, že hra kreslení může přinášet dětem funkční libost již v samotném procesu tvorby. Velmi podnětný pohled na kreslení obsahuje výzkumná zpráva *Diversifying discourse: The influence of visual culture on children's perception and creation of art.* (Fulková, Tipton, 2011) K dětskému kreslení přistupují autorky velice citlivě, poukazují na důležitost kontextu vzniku kresby a také na celý průběh procesu kreslení. Jejich výzkumná zpráva může být chápána i jako výzva učitelům výtvarné výchovy k citlivému nahlížení na dětské kreslení – učitel by měl umět přijímat současné vlivy vizuální kultury a neodsuzovat svět, který děti v dnešní době obklopuje.

V kapitole Semiotic play and the representation of meaning autorky předkládají detailní popis dvou pozorovacích situací jednoho chlapce. První pozorování se uskutečnilo ve věku 22 měsíců. Chlapec byl při tvorbě zaujat výběrem kresebných pomůcek – jak je může uchopit, jak s nimi může manipulovat – a do hry s pomůckami také zapojoval dospělého. Chlapec pouze nekreslil, experimentoval i s lepidlem a jehličím, které zakomponoval do svého obrazu. Druhé pozorování bylo uskutečněno v chlapcových 32 měsících, kdy hoch kreslil a v průběhu kreslení bohatě popisoval, co se ve vznikající kresbě odehrává. Bez jeho komentáře by výzkumnice těžko poznaly, co a proč je nakresleno: „*Smysl, zavinutý v těchto abstraktních konfiguracích, je rozvíjen jinými znaky – znaky komentáře anebo interpretace. Výtvarné výpovědi dětí a verbální komentáře jejich tvůrců se stávají důležitými momenty procesů socializace, enkulturace, učení a poznávání.*“ (Fulková, 2008, s. 21) Dětská kresba může být v očích dospělého pozorovatele považována za dokončenou, ale z výzkumné zprávy je patrné, že v dětské imaginaci se rozvíjí a pokračuje dál.

Hra kreslení předmětem výzkumu

Na základě výše uvedených teoretických poznatků z rozličných vědeckých disciplín proběhl desetiměsíční empirický výzkum v jedné mateřské škole za účasti třiačtyřiceti dětí ve věku 4;1–6;1 let. Data pro výzkum jsme získali metodami pozorování a rozhovoru, ohledně výtvarných kresebných postupů se jednalo o volnou/spontánní kresbu. Získaná data z patnácti kresebných situací, při kterých vzniklo, ať již samostatných, nebo společných, třicet výsledných kreseb, byla dále doplněna o vývojová portfolia účastníků, dotazníky pro rodiče a dětské anamnézy. U každé pozorovací jednotky jsme zaznamenali průběh a pořídili detailní přepis rozhovoru, včetně výsledné kresby. Analýzu dat jsme provedli ve spolupráci s Miroslavem Klusákem z katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a pod jeho odborným vedením.

Výzkumné výsledky

Na základě výše zmíněných výzkumů v oblasti vývojové psychologie, dětské hry a didaktiky výtvarné výchovy byla získaná data po důkladné analýze rozčleněna do pěti kategorií, v nichž byla ještě následně dělena. Celkem jsme identifikovali **třicet jedna dílčích potěšení**. (Haberhauerová, 2017)

Výsledná kresba byla nejčastěji použita jako dar, i když na začátku tvorby k tomu nebyla určena. Potěšení z daru bylo naplněno např. věnováním kresby učitelce, odnesením kresby domů a obdarováním některého člena rodiny nebo obdarováním kamaráda ve školce. Velmi zajímavé ale bylo zjištění, že v devíti případech děti kresbu po dokončení odložily na stůl a dál se o ni nijak nezajímaly. Tento akt může být interpretován jako potřeba, která byla naplněna v průběhu vlastní tvorby.

KATEGORIE	POČET POTĚŠENÍ	POTĚŠENÍ
Výsledná kresba	2 dílčí potěšení	Potěšení z daru; Vyprávění příběhu;
Tvorba	19 dílčích potěšení	Črtací experimentace; Prvotní obrysy; Senzomotorické vedení čar; Lineární náčrt; Realistická kresba; Kresba linie; Naturalistická kresba; Varianty objektů; Konfigurace objektu; Opakování objektu; Objevování možností zaplnění plochy; Vývoj kresleného objektu; Podpis; Identifikace s fiktivním hrdinou; Osobně zajímavé téma; Pozorování tvorby; Práce s barvami; Překvapení;
Komunikace	7 dílčích potěšení	Komunikace se sebou samotným; Komunikace s vrstevníkem; Komunikace s dospělým; Náhodný posluchač; Prozpěvování; Pochvalné hodnocení; Hravé přetahování o moc;
Fantazírování	2 dílčí potěšení	Fantazírování ve fiktivním světě; Fantazírování v reálné minulosti a budoucnosti;
Pomůcky	1 dílčí potěšení	Použití pomůcek.

(Haberhauerová, 2017, s. 44)

V kategorii **Tvorba**, ve které jsme vyhodnotili až devatenáct dílčích potěšení, bylo nejčastěji zaznamenáno potěšení z práce s barvami. Potěšení z barevné pestrosti jsme shledali v osmnácti případech. Některé děti volily barvy s důrazem na dekorativní pestrost, jiné se snažily o naturalistickou přesnost, dvě dívky cíleně tvořily barevný papír, kdy je pestrá nabídka barevných fixů vedla ke zkoumání vzájemných vztahů jejich barev. V této kategorii si výzkumníci všímali jednotlivých kognitivních výzev kategorizovaných dle Příhody, ale také osobně zajímavých témat a dalších detailů. Někteří účastníci výzkumu si v průběhu tvorby užívali potěšení z již dosažených, ale také překonaných výzev. Chlapec ve věku 6;1 se vrátil k potěšení z črtací experimentace, kdy v průběhu své tvorby vytvořil velké množství kruhových spirál, které ještě verbálně doprovázel a znázorňoval tak písčnou bouří. Podle Příhody by tyto kognitivní výzvy po jejich překonání již neměly být dětem dostupné; děti se však vracely k potěšením, která si užívaly v batolecím věku.

Náměty výsledných kreseb byla vždy osobně zajímavá témata, ve kterých se děti identifikovaly se svými přáními, sourozenci apod. Kategorie **Komunikace** dokázala, že je nedílnou součástí každé vznikající kresby a doprovází každou tvorbu. Ve dvaceti případech děti komunikovaly s vrstevníky, v šestnácti případech s dospělými a v jedenácti případech samy se sebou. V komunikaci se také objevilo hravé přetahování o moc nebo dokonce prozpěvování. V jednom případě díky prozpěvování dokázala dívka ve věku 5;2 vzbudit zájem u svého stejně starého kamaráda, který se k ní přidal. O prozpěvování můžeme uvažovat jako o umocnění citového prožitku z tvorby. Komunikace se ve většině případů stala klíčovým momentem průběhu tvorby. Během ní děti bohatě rozehrávaly imaginaci, ať již ve fiktivním světě plném hrdinů, nadpřirozených sil, nebo v romantickém světě kočičích víl. V dětských kresbách se také objevovala imaginace o prožitém

zážitku nebo o nějaké budoucí události, na kterou se dítě těšilo. Poslední, pátou kategorii potěšení jsme nazvali **Pomůcky**. Bez použití pomůcek by žádná zkoumaná kresba nemohla vzniknout. V některých pozorovaných jednotkách děti s pomůckami pracovaly velmi pečlivě – prohlížely si je, třídily je, a dokonce jsme zaznamenali potěšení ze zřetelného „cvaknutí“ víčka při uzavření fixu. Celkem bylo toto potěšení vyzorováno v sedmi případech.

Diskuse

Teorie, o které se výzkum opíral, nijak systematicky nekategorizují jednotlivá potěšení, která účastník ve hře Kreslení může zažít. V odborné literatuře byla některá potěšení upozorována, ale byla popsána jako jednotlivé druhy libosti a po vlastní analýze se jedná o celkem jedenáct dílčích potěšení. Shrneme-li všechna dílčí potěšení, o kterých se výše uvedené teorie zmiňují, a pokusíme-li se je kategorizovat, mohli bychom je začlenit do tří kategorií.

KATEGORIE	POČET POTĚŠENÍ	POTĚŠENÍ
Tvorba	6 dílčích potěšení	Obratnost při kompozici výtvarného objektu; Konstrukce objektu; Varianty objektů; Opakování objektů; Použití barev; Osobně zajímavé téma;
Fantazírování	2 dílčí potěšení	Zahrávání si s fiktivními hrdiny a jejich příběhy; Fantazírování v reálném či fiktivním světě;
Komunikace	3 dílčí potěšení	Komunikace nad kresbou; Socializace nejen s vrstevníky; Vlastní sebehodnocení.

(Haberhauerová, 2017, s. 46)

Vlastní empirický výzkum potvrdil, co již bylo v odborné literatuře popsáno, přinesl ale i řadu nových zjištění. Jednoznačně bylo potvrzeno, že velmi podstatnou součástí každé tvorby je komunikace. Bez průběžného dětského sdělování, co a proč dítě tvoří, bez dětského popisného komentáře vývoje a změn v tvorbě bychom jen stěží mohli rozklíčovat význam výsledné kresby. Další potvrzená potěšení byla shledána v kategoriích **Tvorba** a **Fantazírování**. Výzkum však přinesl zjištění i dalších potěšení, která byla kategorizována jako **Výsledná kresba** a **Pomůcky**. Ve většině případů, konkrétně v šestnácti, děti výslednou kresbu někomu darovaly. Oproti tomu v devíti případech děti výslednou kresbu jen odložily a dál se již o ni nezajímaly, jejich potřeba tvorby byla nasycena. Tento akt popisují Klusák a Kučera (2010); pro děti je důležitý především proces tvorby, proto kreslení kategorizují jako hru Kreslení. Zjištěných dílčích potěšení v kategorii Pomůcky nebylo mnoho, přesto potěšení z otevírání a uzavírání víček fixů a očekávání jejich zřetelného cvaknutí při pečlivém uzavření stojí za pozornost. Pohrávání si s pomůckami, stejně jako potěšení z darování výsledné kresby nebylo teoretiky v odborné literatuře popsáno. Nelze ale s jistotou tvrdit, že by výsledných třicet jedna dílčích potěšení nebylo teoretiky dosud upozorováno, jen se o nich nezmiňují. Každá pozorovací

jednotka přinesla něco nového, prezentovanou sbírku potěšení ze hry Kreslení nemůžeme tedy považovat za definitivní. (Haberhauerová, 2017)

Závěr

Vzhledem k zjištěným poznatkům z vlastního empirického výzkumu považujeme za velmi podnětný poznatek, že pro děti předškolního věku není ve většině případů důležitý výsledný produkt kreslení, který bude vystaven, nýbrž proces tvorby. Proces, při kterém děti bohatě rozehrávají hry s fiktivními postavami či představami, komunikují, zkoušejí pracovat s rozmanitými pomůckami, a především se velmi dobře baví: „*Výtvarné výpovědi dětí a verbální komentáře jejich tvůrců se stávají důležitými momenty procesů socializace, enkulturace, učení a poznávání.*“ (Fulková, 2008, s. 21)

Příklad pozorování spontánní dětské kresby

Při výzkumu jsme pozorovali patnáct kresebných situací, ve kterých nastalo velké množství velmi zajímavých momentů. V listopadu 2016 proběhla a následně byla analyzována interakce dvou dívek ve věku 5;4 a 4;8, s neobvyklým kresebným námětem. Starší z dívek si po odpolední svačině sedla sama ke stolečku, pečlivě si připravila barevné fixy a začala bohatě komunikovat především sama se sebou a také se svou vznikající kresbou. Po nějakém čase dokázala prostřednictvím verbální výzvy také v druhé dívce vzbudit zájem o kreslení. Každá z dívek si pečlivě rozčlenila papír na čtyři části, každá ve svém stylu. Pestrá nabídka barevných fixů v dívkách vyvolala chuť vyzkoušet, jak budou barvy vypadat vedle sebe. Dívky tak bohatě experimentovaly s barvami, v průběhu tvorby komunikovaly mezi sebou i každá sama se sebou, pracovaly s pomůckami a také hodnotily jejich kvalitu, užívaly si potěšení z objevování možností zaplnění plochy, ale také potěšení z pozorování tvorby druhého. Základním potěšením v této situaci se tak stala tvorba samotná. V mateřských školách každý den vzniká nespočet dětských kreseb, ale jen zřídkakdy se objeví motiv barevného papíru, který se tím skutečně na konci tvorby dvou dívek stal. Bez průběžného pozorování, zaposlouchání se do dětské komunikace: „*Mám udělat jeden barevný papír?*“ a bez znalosti kontextu vzniku obou kreseb bychom jen stěží z výsledných kreseb poznali, co bylo záměrem autorek. (Haberhauerová, 2017)

(Obrazová příloha k textu na s. 98–99)

Literatura

- Haberhauerová, K. (2017). *Kreslení dětí v předškolním věku*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Miroslav Klusák, CSc.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008.
- Fulková, M. & Tipton, T. M. (2011). Diversifying discourse: The influence of visual culture on children's perception and creation of art. In: Faulkner, D., Coates, E. (Eds.) *Exploring children's creative narratives*. London and New York: Routledge, s. 132–156.
- Klusák, M. & Kučera, M. (2010). *Dětské hry – games*. Praha: Karolinum.
- Lowenfeld, V & Lambert Brittain, W. (1987). *Creative and Mental Growth*. 8th ed. New York: Macmillian Publishing Company.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2017). Praha: MŠMT.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné na <<http://www.msmt.cz/file/39793/>>.

Bibliografická citace

- Haberhauerová, K. V Hra kreslení dětí v předškolním věku *Výtvarná výchova* 3–4, (58) 2018. s. 462–69. ISSN 1210-3691.

Co potřebují obrazy?

Kristýna Říhová

Recenze knihy Ondřeje Horáka a Jiřího Franty
Proč obrazy nepotřebují názvy, Labyrint, 2014

Mgr. Kristýna Říhová

je doktorandkou katedry výtvarné výchovy PedF UK Praha, kde se zabývá interpretací umění ve výuce výtvarné výchovy. Zároveň je učitelkou výtvarné výchovy na FZŠ Tábořská Praha.
Kontakt: rihova.kristyna@seznam.cz

Psát recenzi knihy, která vyšla před čtyřmi lety, se může zdát poněkud opožděné. Vzhledem k „fanfárám“ v podobě mnoha oslavujících recenzí v roce 2015 i dvou významných ocenění v podobě Magnesie litery a Zlaté stuhy můžeme nabýt dojmu, že o mimořádných kvalitách knihy nelze pochybovat a je tedy dobré ji mít po ruce, a to jak pro vlastní děti, tak i pro žáky.

Zmínka o žácích není náhodná. Pedagogický kontext se knize přisuzuje často. Například Český rozhlas nadšeně zdůraznil, že kniha dotahuje motto „škola hrou“ k dokonalosti. (Radio Wave 6. 1. 2015) A na skutečnost, že je kniha využívána pedagogy ve výuce výtvarné výchovy, poukazuje např. Jan H. Vitvar ve své recenzi v Respektu¹. Mimo to i v knihkupectvích knihu automaticky zařazují mezi učebnice. Právě tento aspekt publikace, která sice není učebnicí a sama to o sobě ani netvrdí, ale v praxi se výukovým materiálem pravděpodobně stává, mě vede k recenzi, která reviduje právě její vztah k oboru výtvarná výchova a ke galerijní a muzejní edukaci. Souběžně se kniha stala impulsem k výzkumu možností interpretace uměleckého díla dětským divákem. Výstupem tohoto zkoumání je v tomto čísle Výtvarné výchovy prezentovaná empirická studie pod názvem Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. (Říhová, 2018)

Knihu pravděpodobně není nutné představovat. Přesto načrtnu v hrubých obrysech její obsah a strukturu. Na 48 dvoustranách formátu většího A4 se prolínají ilustrace, texty a komiks vztahující se ke zrodu moderního umění. To je v závěru ještě doplněno časovou osou, jmenným rejstříkem, včetně portrétů umělců, vyobrazením překreslených uměleckých děl a dvoustranou shrnující nejslavnější loupeže umění. Kniha je sestavená z několika paralelních linií. Textem nás provází vnučka, dvanáctiletá Ema se zájmem o výtvarné umění, s dědou výtvarníkem, a vnuk, devítiletý fotbalista, s babičkou milující umění. Jejich rodinný výlet se stává příběhem jak v komiksu, tak v teoretičtější rovině textu, v rozhovorech o umění v galerii.

Kniha na první pohled upoutá svou atraktivní grafickou podobou. Prostřednictvím ilustrací Jiřího Franty se setkáváme se zobrazenými uměleckými díly v podobě metaobrazů², kdy ilustrátor reinterpretuje slavná díla vlastní kresbou. (*Obrazová příloha č. 1, s. 97, Jiří Franta, Klavesy piana, ukázka z knihy Proč obrazy nepotřebují názvy?*) Tento způsob má významný vliv na jednotný vizuální styl celé knihy.

Ilustrace nás vizuálně provedou nejprve rozmanitými podobami světových galerií v předsádce – od továrních hal připomínajících pražský DOX přes Berlínskou Neue National galerii Ludwiga Miese van der Rohe a Muzeum moderního umění v New Yorku k organickým křivkám Guggenheimova muzea v Bilbau. O několik stránek dále vidíme velkoryse řešený vstup do galerie, kde spolu komunikují díla různých přístupů a období. Za žralokem Damiena Hirsta stojí Rodinův Bronzový věk, za balónovým psem Jeffa Koonse maluje vznášejícím se balonem autorská dvojice Böhma s Frantou. Kromě netradičních střetů slavných děl nás může nadchnout zobrazený ruch

1 „Knihu si objednávají školy a galerie, které ji používají k výkladu při hodinách výtvarné výchovy nebo přímo ve výstavních prostorech“. (Vitvar, 2015)

2 Pojem metaobraz přejímám a používám v kontextech uvedených u W. J. T. Mitchellse – kdy obraznou představu z jednoho obrazu rámuje obrazná představa v dalším médiu (ilustraci). (Mitchells 2016)

a přirozený pohyb mnoha lidí ve vestibulu galerie. Běžící chlapec, vozíkář, rozmlouvající metalový fanoušek, umělci v procesu tvorby i senior s taškou na kolečkách, kontemplanující nad postmoderním dílem. Všichni jsou v symbióze ideální galerie.

Ano, taková galerie, to by bylo... O to více nás ale může zarazit, jaká výstava naše dva hrdiny vlastně čeká a jak se galerijní provoz o hrdiny příběhu postará. Až zamrazí, když nám dojde, že děda i babička už před vstupem do galerie vše o dílech vědí a vše svým malým svěřencům o vystavených dílech v galerii povědí. Přítomnost díla je nevede k novým poznatkům, ale jen k výpovědi již předem nastudovaných expertních interpretací kunsthistoriků, a to převážně transmisivní formou výkladu. Tedy žádná nabídka lektorského oddělení, žádné aktivní zóny či odpočinkový prostor (jak je běžnou praxí v řadě českých galerií). Jen pasivní vystavená díla, umění znalí prarodiče a dvě poslouchající, hodné a klidné děti. Jako by si vizuální stránka, představující galerii živou a otevřenou, protiřečila s konzervativním přístupem galerie zpracované v textové rovině.

A jakou výstavou vlastně procházejí? Jedná se pravděpodobně o modelový kurátorský celek představující zrod moderního umění prostřednictvím slavných děl světoznámých autorů. Jednotlivá díla jsou prezentována jako stěžejní pro vznik děl následujících. Je tedy udržován modernistický diskurs založený na kauzalitě a lineární představě o vývoji umění.³ V knize zaznívají důležité otázky typu: *Kdo pozná, co je a co není umění? Kdy a kde je umění?* Potenciál těchto stěžejních otázek však není plně vytěžen. Jako by bylo opomíjeno, že tyto otázky rezonují myšlením mnoha oborů, které dávno překročily rámec klasické uměnovědy. V knize jsou nám představena díla mužů z Evropy a USA s výjimkou jednoho Japonce. Ženy zde nejsou zastoupeny vůbec. Otázkou je, o čem tento poměr hovoří a nakolik to souvisí s postkoloniálním myšlením Evropy. (srov. Mirzoeff 2012) V tomto ohledu kniha udržuje moc diskursu, v kterém je tradičně vykládán vývoj umění první poloviny 20. století. „*Udržuje se zde v naší společnosti hluboce zakořeněný předpoklad, že ‚Západ‘ je hermeticky uzavřená kulturní entita, jejíž hraniční strážé vpustí dovnitř jiné kultury výjimečně, a to spíše jako pouhou inspiraci pro západní představy, a nikoliv jako rovnoprávné a interaktivní formy.*“ (Mirzoeff 2012, s. 41) Přičemž dle Mirzoeffa je zásadní „při formování přístupu k vizuální kultuře najít způsoby psaní a vyprávění, které připustí transkulturní⁴ prostupnost kultur a nestabilitu identity.“

I v galerii platí, že vizuální obraz není stabilní a jeho vztah k vnější realitě se v určitých okamžicích doby proměňuje. (Mirzoeff 2012 str. 20) Babička obhazuje význam galerie právě přes skutečnost, že ochraňuje originály. Tím setře Mikulášovu poznámku, že se díla přece dají dohledat a vidět na internetu. Nyní trochu odbočím a popíši situaci, která se stala v rámci doprovodného programu s mateřskou školou v Národní galerii. Lektorka představila

3 „Kniha předkládá veřejnosti (neodborné, ale i části odborné) konzervativní modernistický obraz, kdy dospělý musí vyložit kauzální souvislosti díla, vysvětlit dítěti – studentovi, vše co ví, aby mohl porozumět tomu, co má před sebou. Prostor pro hlas dítěte v textu sice najdeme, ale je velmi upozaděn za množstvím informací transmisivně předávaných.“ (Říhová 2018, s. 17)

4 transkulturu Mirzoeff charakterizuje jako zkušenost dvou nebo více tradic, které se kombinují, aby vytvořily třetí formu – transkulturu. Na úrovni jednotlivce jde například o umělce pocházejícího z kulturně smíšeného rodičovství.

problematiku zákazu dotýkat se obrazu právě na podkladu potřeby ochránit originály. Na argumentaci lektorky navázala učitelka mateřské školy, která převedla popis originálu na zkušenost dítěte. I vy vytváříte každý obraz jedinečně, a když se vám poničí a vy ho pak bude chtít namalovat stejně, bude trochu jiný. Na to šestiletá dívka namítla, že obrázek jde přeci okopírovat. Odpovědí učitelky i lektorky bylo, že pak už to ale nebude originál. Mám dojem, že na otázku vycházející jak z Mikulášovy poznámky o obrazech na internetu, tak dívčiny poznámky o možnosti kopírování, nereagujeme úplně správně. V obou případech nás odborníky vede k argumentování, že to už není originál, a že jen ten originál je „fakt něco“, a ještě k tomu nevyčíslitelné hodnoty. Zpochybňování těchto hodnot nás i trochu podráždí. Máme sice pravdu, ale zároveň vlastně neodpovídáme na to, o čem mluvily děti. Ony nás totiž upozorňují na skutečnost, že proti těmto uzavřeným originálům jsou ve volném neohrazeném prostoru tam venku, mimo galerii, tytéž vizuální informace (byť jiné, proměnlivé kvality), jen obsažené v reprodukcích. Málokdy se setkáváme nejprve s originálem. Většinou již dílo známe z reprodukce. Ať již se proklikáváme fotogalerií výstavy, na kterou se chystáme, nebo na slavné obrazy narazíme v učebnici výtvarné výchovy či například v reklamě. *„Význam původního díla již nespočívá v jedinečnosti jeho existence. Jak je v naší současné kultuře jeho jedinečná existence hodnocena a vymezena? Je definována po způsobu předmětu, jehož hodnota závisí na jeho vzácnosti. Tato hodnota je potvrzována a poměřována prostřednictvím ceny, které dokáže dosáhnout na trhu. Jeho cena jako by odrážela jeho duchovní hodnotu. A jelikož v moderní společnosti ani jedno nepředstavuje hybnou sílu života, je umělecké dílo zahaleno do atmosféry zcela falešné zbožnosti. O uměleckých dílech se mluví a jsou prezentována, jako by se jednalo o posvátné relikvie, které v první řadě slouží jako doklad svého vlastního zachování.“* (Berger, 17)⁵ Z tohoto zorného úhlu pohledu lze říci, že v knize jsou umělecká díla představována jako magická. *„A magicky může – s výraznou podporou odpovědných institucí – na své diváky působit i běžný, obvyklý svět umění. Umělecké dílo je v tomto pojetí považováno za bránu do jiného světa, do světa estetiky, kultivace, kultury, v němž je výstava místem, kde se neběhá, nemluví, kde se s úctou žasne.“* (Kitzbergerová 2013 s. 30) Umění vyvolávající pocity ušlechtilého úžasu. Tato pocitová past účinně zabraňuje aktivnímu, v reakcích na změny situace proměnlivému přístupu k chápání uměleckých děl. Návštěva výstavy pak může být spojena s pocitem ušlechtilé a nejasně krásné nudy. (Kitzbergerová, 2013, s. 31) Jak babička, tak děda jsou odborníci umění znalí, chybí jim však pedagogické dovednosti k tomu, aby vzali vnoučata do hry a z návštěvy galerie vykresali co nejvíce.

Používáme-li knihu ve výuce, tak jak to naznačují četné výpovědi z recenzí i rozhovory s výtvarnými pedagogy, pak je třeba velmi citlivě volit mezi výše zmíněnými negativy a přínosem knihy, která na trhu chyběla a vizuálně atraktivně otevírá prostor galerie. Předkládané období historie moderního umění je pro věkovou skupinu 9–12 let nesmírně složité. Žáci neznají dějiny umění tak, aby nad tématem zrodu moderny prožívali to, co jejich prarodiče. Otázkou je, nakolik právě zrod moderního umění vede autory k optice modernistického esencialistického diskursu a jak by vypadala kniha stejné

5 Berger opírá své závěry o zpracování myšlenek W. Benjamina

autorské dvojice vycházející například z výstavy představující vítěze ceny Jindřicha Chalupeckého od doby jejího vzniku v roce 1990.

A tak v závěru odpovídám na otázku, která je názvem této recenze: „*Co potřebují obrazy?*“, takto: Obrazy více než názvy potřebují diváky. A to aktivní diváky, kteří se zabývají dílem tady a teď, ve vztahu ke své životní zkušenosti a se schopnostmi kritického pohledu a myšlení. Diváky, kteří se nechají vtáhnout tváří v tvář dílu a kontextům jeho vystavení. Jsou schopni ho uvážit ve vztahu k diskursům, které dílu náleží, a dokáží dílu klást otázky a diskutovat o nich s ostatními. V situacích, kdy se dětský divák setkává s uměleckým dílem, je mu dospělý průvodce oporou. Měl by však být průvodcem, který umí didakticky vytěžit z příležitosti setkání s uměleckým dílem podněty a zkušenosti vedoucí k rozvíjení funkční vizuální gramotnosti, mimo jiné i ke schopnostem kritické analýzy představeného díla, a to včetně reflexe vlastní pozice diváka.

Literatura

- Berger, J. (2016). *Způsoby vidění*. Praha: Labyrint.
- Fulková, M. (2013). Výtvarná výchova – návod k použití Pp 376–396. in Slavík, J. Chrz, V., Štech, S. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Horák, O. & Franta, J. (2014). *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha: Labyrint.
- Kitzbergerová, L. (2013) Galerijní a muzejní edukační programy a jejich zakotvení v rámci vzdělávacích programech. in Fulková, M., Hajdušková, L., Kitzbergerová, L., Sehnalíková, V. (2013). *Galerijní a muzejní edukace 1: Vlastní cestou k umění: Vzdělávací programy Uměleckooprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2012 a 2013*. V Praze: Pedf UK.
- Mitchell, W. J. T. (2016). *Teorie obrazu*. Praha: Karolinum.
- Mirzoeff, N. (2012). *Úvod do vizuální kultury*. V Praze: Academia.
- Ptáček, J. (2015). Jak umění vykládat dětem. *Nový Prostor č. 450-International Network of Street Papers*. Praha.
- Říhová, K. & Bláha, L. (2017). *Umělecké dílo a dětský divák*. Výtvarná výchova, 57 (3-4), 72–80.
- Říhová, K. (2018). Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem, postoupeno redakci časopisu *Výtvarná výchova*, 15. 9. 2018.
- Vitvar, Jan H. (2015). *Proč potřebujeme obrazy*. týdeník Respekt 16/2015. <https://wave.rozhlas.cz/publikace-proc-obrazy-nepotrebuji-nazvy-dotahuje-motto-skola-hrou-k-dokonalosti-5213187>).

Konference Kompetence ve výtvarné výchově. Struktura, hodnocení a úkoly v odlišných vzdělávacích kontextech

Kristýna Říhová, Zuzana Svatošová

Mgr. Kristýna Říhová

je doktorandkou katedry výtvarné výchovy PedF UK, kde se zabývá současným uměním ve výuce výtvarné výchovy. Zároveň je učitelkou VV na FZŠ Tábořská v Praze.

Kontakt: rihova.kristyna@seznam.cz

Mgr. Zuzana Svatošová

je doktorandkou katedry výtvarné výchovy PedF UK, kde současně vyučuje didaktiku VV. Ve výzkumné práci se zaměřuje na problematiku vizuální gramotnosti, teorii výtvarné výchovy a tématu genderu.

Kontakt: zuzana.svatosova@pedf.cuni.cz

Ve dnech 12. a 13. března 2018 se konala na půdě pařížské Sorbonny, konkrétně na Ecole supérieure du professorat et de l'éducation, Académie de Paris, konference s názvem Competencies in Art Education: Structure, Assessment and Assignments in Diverse Educational Contexts. Jednalo se o konferenci k výzkumnému projektu skupiny ENViL (The European Network for Visual Literacy), který je podporován evropským grantovým programem Comenius a jehož záměrem je vybudovat společný referenční rámec vizuální gramotnosti pro celou Evropu. V roce 2016 ENViL publikoval knihu Common European Framework of Reference for Visual Literacy (eds. Ernst Wagner a Diederik Schönau), která je prvním pokusem o společný evropský trans-národní popis vzdělávacího cíle vizuální gramotnosti z pohledu národních vzdělávacích dokumentů. Dle hlavních organizátorů konference nastal nyní, po dvou letech od vydání publikace, čas pro sdílení výsledků různých vzdělávacích projektů a evaluačních studií, které byly na základě společného evropského referenčního rámce vytvořeny.

ENViL a výzkumný projekt

Skupina šedesáti evropských badatelů od roku 2010 sbírala a analyzovala data z kurikulárních dokumentů dvaadvaceti evropských zemí. Tento kvalitativně empirický výzkum byl zaměřen zejména na komparaci obsahů, záměrů a cílů výtvarné výchovy, nejen z hlediska předkládaných oborových témat, ale také z hlediska obecného výchovného kontextu, implicitních vzdělávacích cílů a postojů k rozvoji kompetencí, jako například porozumění učení, rozvoj myšlení, reflektivní a kreativní kompetence, komunikace apod. Cílem projektu bylo vytvořit společný evropský referenční rámec vizuální gramotnosti, funkční slovník, kterému budou všichni rozumět a který ujednotí společný dialog nad předmětem výtvarné výchovy v kontextu současného trendu kompetenčně pojatého

učení. ENViL definuje vizuální gramotnost jako soubor získaných kompetencí, které umožňují porozumění a vytváření vizuálních vyjádření, a zároveň i jako schopnost reflexe těchto procesů.

Výzkum poskytl přehled o struktuře národních kurikul a o obsazích učebních osnov v kontextu konkrétních učebních úloh. Např. ve většině studijních plánů zahrnuje vizuální gramotnost především dovednost *vytvářet* obrazy a *reagovat na ně*. Tyto dva hlavní rozměry jsou rozděleny na dílčí kompetence. Někdy je přidána třetí dimenze – *reflexe*, která se vztahuje k ostatním dvěma dimenzím. Podle ENViL vykazují národní kurikula, i přes rozdíly v nominálních hodnotách a podkategoriích, vysoký stupeň koncepční podobnosti.

Společný referenční rámec pro vizuální gramotnost – CEFR-VL (Common Framework of Reference for Visual Literacy)

Na základě výzkumného šetření vyvinula síť badatelů ENViL systematický a komplexní model kompetencí, který může tvořit základ pro zadání úkolů, učebních osnov, hodnocení atd.

Vizuální gramotnost chápe tým ENViL jako kompetence, které propojují znalosti, dovednosti a postoje. Model uvedený na obrázku 1 rozlišuje ve středu tři hlavní dimenze: vytvářet, reagovat a reflektovat (metakognitivní složka sebereflexe): ať už student tvoří nebo se učí cokoli (vytváří nebo reaguje), musí použít metakognici, aby si uvědomil, co dělá, nebo aby dokázal řídit svůj proces učení. (*Obrazová příloha na s. 93*) Vizuální gramotnost, jako soubor specifických kompetencí, je zakotvena v konceptu všeobecného vzdělávání a vždy je spojena s rozvojem kompetencí osobních, sociálních a metodologických (metody práce s konkrétními vizuálními

médii). Druhý model znázorňuje a rozvíjí oblast, ve které dochází buď k tvorbě obrazů (objektů), či k reakci na ně. Tato oblast sestává z následujících dílčích kompetencí: analyzovat, experimentovat, interpretovat, hodnotit, komunikovat, navrhnout, popsat, posuzovat, používat, prezentovat, představit si, realizovat, vcítit, vnímat, vytvářet, zažít esteticky (v abecedním pořadí).

Společný referenční rámec (**CEFR-VL**) by mohl posloužit jako společný nástroj pro tvorbu učebních osnov, plánů výuky, dílčích vizuálních úkolů a jejich hodnocení. Mohl by být využíván k pozorování, popisování a posuzování vizuálních kompetencí studentů. Cílem je nabídnout společnou verbální platformu pro vzájemný dialog mezi učitelem a žákem.

ENViL ustanovuje tři (standardní) úrovně vizuální gramotnosti: „základní“, „střední“ a „kompetentní“. Základní úroveň popisuje elementární požadavky na účast ve vizuální kultuře. Třetí „kompetentní“ úroveň naopak popisuje charakteristiky plně vizuálně gramotného občana. K dosažení této úrovně však není třeba odborného studia na výtvarných školách.

Průběh konference

Konferenci, které se zúčastnilo více než čtyřicet účastníků ze třinácti zemí, zahájili děkan tamější pedagogické fakulty Alain Frugiere, Christiane Herth (hlavní organizátorka konference a vyučující na tamní katedře výtvarného umění) a Bernard Darras (profesor sémiotiky a metodologie výzkumu na pařížské universitě). Po úvodním proslovu následovala přednášková sekce.

Přednášky

V úvodní přednášce s názvem Competency-based Visual Literacy představil Diederik Schönauf základní koncepty společného výzkumného projektu ENViL ve výše zmiňovaných kontextech.

Následující přednáška Christiane Herth byla příspěvkem problematizujícím zadávání úkolů v kontextu výukových situací. Na příkladech úloh, vytvořených a realizovaných budoucími učiteli v rámci jejich pedagogické praxe na pařížské Sorbonně, byla vznesena série otázek po kvalitě přípravy budoucích učitelů právě ve vztahu k učitelským kompetencím, směřujícím ke schopnosti rozvíjet vizuální gramotnost u žáků.

Vizuální gramotností v raném dětství, ve vztahu k výtvarnému vzdělávání, se zabývala Gabriella Pataky z ELTE University, MOME Art University v Maďarsku. V přednášce představila výstupy z výzkumu porovnávající výtvarné schopnosti předškoláků z let 1974 a 2016. Sledovány byly zejména proměny ve zpodobnění lidské postavy. Tyto výstupy přednášející v závěru vztahovala k otázkám směřujícím k rozvoji kompetencí vedoucích k rozvoji vizuální gramotnosti ve vzdělávání na úrovni mateřských škol.

Bernard Darras, profesor sémiotiky na pařížské Sorbonně, představil srovnávací studii porovnávající různé modely vizuální gramotnosti s jejich přístupy k rozvoji konkrétních kompetencí. Skrze otázky, tážající se po smyslu zkušeností nabízených školou jako institucí, došel k rozboru vztahů mezi základními pojmy u pěti mezinárodních asociací zabývajících se vizuální gramotností: IVLA (The International Visual Literacy Association), ENVIL, NCAS (The National Core Arts Standards), ACRL (The Association of College and Research Libraries) a The Partnership for 21st Century Skills – 21st Century Skills Map).

Workshopy

Druhý den konference byl věnován třem paralelním workshopům. Workshop zaměřený na hodnocení, který vedli Diederik Schönauf, Andrea Kárpáti a Folkert Haanstra, byl rozdělen na dvě části, dopolední a odpolední. V dopolední části nám Folkert Haanstra představil svůj koncept vizualizovaného

způsobu hodnocení (visual rubrics). Jedná se o vizuální podobu jednotlivých kompetencí v jednotlivých úrovních (základní, střední a kompetentní). Folkert Haanstra vnesl také návrh na doplnění o další úroveň hodnocení a to o „nulový“ stupeň. Společně jsme poté hledali další kompetence, které nám v modelu CEFR_VL chybí, zkoumali jsme jejich vizuální podobu a diskutovali o užitečnosti těchto zjednodušujících vizualizací.

Dále představila Andrea Kárpáty způsob závěrečného hodnocení (ekvivalent maturitní zkoušky v ČR) vzdělávací oblasti vizuální kultury, který je součástí podkladu k přijímací zkoušce na výtvarně zaměřenou vysokou školu v Maďarsku. Zkouška testuje středně pokročilou úroveň vizuální gramotnosti a je rozdělena na dvě části. První část je písemná a zkoumá úroveň teoretických znalostí z oblasti dějin umění a teorie obrazu. Druhá, ústní část, je založena na diskusi nad portfoliem vypracovaných výtvarných prací. V rámci workshopu jsme poté zkoušeli společně hledat vhodná hodnotící kritéria při hodnocení odlišných studentských výtvarných děl na společné téma. Byla nastolena problematika výběru nejlepšího díla, tak jak tomu bývá u výtvarně zaměřených soutěží. Vznikla bouřlivá diskuse, zda učitelům tato role v současné škole ještě přísluší.

V odpolední části workshopu představil Diederik Schönaau nizozemskou podobu státní maturitní zkoušky z oblasti vizuální kultury.

Paralelně probíhal workshop zaměřený na elementární vizuální vzdělávání dětí v mateřských školách, vedený Gabriellou Pataky. Diskutovalo se o možnostech užití nástroje CEFR_VL na této vzdělávací úrovni současně s problematikou vzdělávání učitelů mateřských škol.

Třetí, odpolední workshop, zaměřený na problematiku zadávání výtvarných úkolů, byl veden Carl-Peterem Buschkühlem a Mariou Letsiou. Nejprve Carl-Peter Buschkühle představil vzdělávací koncept, který kombinuje induktivní a deduktivní způsoby výuky. Porozumění problému přitom situoval do

pomyslného středu těchto dvou přístupů. Obě varianty si mohli návštěvníci workshopu vyzkoušet na jednoduchém cvičení vytváření prostorového objektu z papíru. Carl-Peter Buschkühle poukázal na fakt, že je nutné kombinovat teorii i praxi oboru, abychom docházeli k uspokojivému výsledku vzdělávání. V druhé části workshopu nám Maria Letsiou představila konkrétní sociálně zaměřený výtvarný projekt žáků základní školy, který využívá nových médií ke společenské aktivizaci.

Na závěrečném zasedání vystoupili Ulrich Frick a Miles Tallon z HSD Hochschule Döpfer a představili průběžnou zprávu a dílčí výsledky kvantitativního výzkumného projektu zaměřeného na měření vizuální gramotnosti, který je podporován německým ministerstvem školství a výzkumu. Výzkum se snaží odpovědět na otázku jaké konkrétní procesy vnímání a poznávání jsou spojené s vysokou úrovní vizuální gramotnosti a v čem se liší tyto procesy u vizuálně gramotných odborníků a začátečníků. Výzkumným týmem vyvinul řadu nástrojů a testů, které jsou zaměřeny na sledování pozornosti a schopnosti orientace ve vizuálním sdělení. K měření používají vizuální techniku, programy zaznamenávající čas a pohyb očí při sledování obrazu a hledání odpovědí na jednotlivé testové otázky. Kromě představení stěžejních částí testování byly prezentovány i výstupy výzkumu, včetně srovnávacích grafů. Na závěr zaznělo varování před ukvapeným interpretováním těchto výsledků, s poukázáním na fakt, že testovaná skupina respondentů není dostačující k zevšeobecnění výstupů.

Závěrečného slova se ujal Ernst Wagner. Představil změnu názvu z CEFR_VL (Common European Framework of Reference for Visual Literacy) na CEFR_VC (Common European Framework of Reference for Visual Competency). K této změně dochází na základě potřeby klást větší důraz na pojem „kompetence“ oproti pojmu „gramotnost“. Pojem kompetence více odkazuje k procesu, oproti pojmu gramotnost, který se váže spíše k již nabytým schopnostem a dovednostem.

Dále E. Wagner přednesl návrh na změnu názvu ENViL na EPViL, kde slovo Network by bylo nahrazeno slovem Platform, které má vyjadřovat větší míru demokracie ve společném uskupení jednotlivých výzkumníků. Poděkoval také všem účastníkům za podnětné diskuse a vyzval potenciální zájemce o připojení se k výzkumnému týmu ENViL/EPViL. Celý tým pracuje v sedmi pracovních skupinách (dle dílčího zaměření): Hodnocení/vizuální rubriky, Vzdělávání v raném dětství, Kompetenční úrovně, Muzejní edukace, Teorie uměleckého myšlení, Revize modelu CERF_VL a Vizuální jazyk dospívajících. Více informací naleznete na <http://envil.eu/envils-working-groups/>.

Příští ENViL konference se uskuteční v květnu 2019 v Salcburku.

Všechny konferenční prezentace jsou přístupné z webu ENViL: <http://envil.eu/category/conferences/>

Literatura

Wagner, E. & Schönau, D. (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototyp*. Münster. New York: Waxmann <http://envil.eu/>

Tento text je součástí přípravných studií pro zpracování tématu vizuální gramotnosti, podporovaných výzkumným programem Univerzity Karlovy Progres Q17.

Ze srdce...

Monika Plíhalová

Edukační program k výstavě UMOPED – SRDCE SVĚT

Mgr. Monika Plíhalová

působí v pozici odborné asistentky na katedře výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni se specializací na didaktiku výtvarné výchovy pro mateřské školy a 1. stupeň základních škol. V doktorském studijním programu na katedře výtvarné výchovy PedF UK se zabývá pojetím humoru ve výuce výtvarné výchovy.
Kontakt: moplihal@kvk.zcu.cz

Anotace

Zpráva informuje o koncepci edukačního programu realizovaného s žáky gymnázia při příležitosti výstavy UMOPED – SRDCESVĚT, která představila díla pedagogů umění a osob spřízněných s katedrou výtvarné výchovy a kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Edukační program Ze srdce byl inspirován především dílem Kurta Gebauera. Skládá se ze série výtvarných hříček a dílčích výtvarných aktivit, které s vtipem a nadsázkou podněcují úvahy o tvaru srdce jako prostředku vizuální komunikace v současné společnosti.

Galerie Evropského domu SVK PK hostila v červnu 2018 výstavu katedry výtvarné výchovy a kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Výstava pod názvem UMPOPED – SRDCESVĚT představila díla pedagogů umění a osob spřízněných s katedrou. U příležitosti výstavy byl pro plzeňskou veřejnost připraven program galerijní animace. Edukační program „Ze srdce“ byl inspirován především dílem Kurta Gebauera Srdce milostná, přátelská a heroická.

Koncepce edukačního programu

V koncepci edukačního programu sehrál důležitou roli samotný tvar srdce, který ve svých mnohačetných proměnách vstoupil do podoby každodenní komunikace i do představ o tom, jak vypadá kýč. Program určený pro žáky základních škol vychází z reflexe bezprostřední zkušenosti dětí pohybujících se ve světě současné vizuální kultury, kde se symboly užívané v komunikaci vrší a proměňují ve spletitou síť významů.

Srdce bylo od starověku chápáno jako ústrojí duše a symbolizovalo nejen cit a lásku, ale také ostatní složky niterného a duchovního života. Symbolika srdce sehrála svou roli v nejstarších kulturách, ať už se jednalo o podobu aztéckých rituálů či staroegyptské představy o posmrtném životě. (Baleka, 2010) Symboliku srdce převzalo také křesťanství. Tradici zobrazování srdce v křesťanské ikonografii lze snadno zpozorovat na obrazech Svátého Srdce Ježíše Krista. (Kilroy-Ewbank, 1997) Je zajímavé, že ačkoliv se zobrazování probodnutého srdce, jedné z pěti ran Kristových, stalo v lidových vrstvách rozšířeným motivem vedoucím až k fetišismu, na oltáři smělo být zobrazeno pouze jako součást výjevu Ukřižování. (Baleka, 1997) Nejrůznější interpretace a reinterpretace symbolu lze hledat na poli současného umění. Pestrou škálu návratů k tvaru srdce lze spojit s tvorbou mnohých autorů české i zahraniční umělecké

scény. Na výstavě Umoped – Srdcesvět bylo představeno Srdce Kurta Gebauera. Další inspirační východiska však lze nalézt v tvorbě Jeffa Koonse – Hanging Heart či v malbách Petra Nikla a Josefa Bolfa.

Jak již bylo naznačeno výše, symbol srdce v rozmanitých podobách pronikl do života společnosti a kolonizoval vizuální komunikaci všedního dne. Zcela specifickou podobu vtiskly symbolu srdce sociální sítě a jejich vizuální podoba. Prostřednictvím dvou úderů na klávesnici <3 lze vyjádřit mnohé, doplnit kusé informace o jejich emotivní složku či nevyslovit podstatné a spokojit se s náznaky. Původní emotikony pohrávající si s tvary písmen a znaků se proměnily v samostatné vizuální znaky, jejichž význam je ve skutečnosti značně nejasný a proměnlivý. Řeč emoji je tak jakousi formou nového jazyka, postaveného na kombinaci stylizovaných obrazů a proměnlivosti jejich interpretace. (Magnus, 2017) Právě srdce je mezi emoji jedním z nejoblíbenějších. Svým přitažlivým tvarem doplňuje vizuální stránku textu a pohybuje se na těsné hranici mezi viděným a čteným. (Mendelsund, 2014)

Edukační program navržený k příležitosti výstavy Umoped – Srdcesvět naznačené aspekty symboliky srdce neopomíjí. S vtipem a nadsázkou však překonává zažitá klišé i přebytný sentimentální patos, které bývají s tvarem srdce často neodmyslitelně spojeny. Série výtvarných hříček a aktivizačních činností byla žákům představena s cílem oživení uměleckého díla i divákova vnímání, imaginace, prožívání a myšlení. (Šobánková, 2012, srov. Fulková 2013) Na základě několika praktických úkolů v rámci galerijní animace žáci poznávali dílo Kurta Gebauera a uvažovali o symbolu srdce v každodenní komunikaci. S využitím jednoduchých a úsporných výtvarných prostředků dospěli k plošnému i prostorovému vizuálnímu vyjádření.

Program byl koncipován v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání jako závazným kurikulárním dokumentem (2017). Zřetězené výtvarné aktivity byly navrženy tak, aby rovnoměrně

zahrnuly hlavní oblasti učiva definované RVP ZV/RVP G – rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity i ověřování komunikačních účinků (2017).

Realizace edukačního programu

K programu galerijní animace byl připraven soubor pomůcek provázejících žáky výtvarnými aktivitami v galerii a jejím bezprostředním okolí. Hravě pojaté pracovní listy žákům zprostředkovaly výtvarné aktivity nazvané SRDCOBANKA, SRDCOPÍSMO a SRDCODĚŠŤ. V rámci úkolu srdcobanka žáci analyzovali tvar srdce, porovnávali zažité a zautomatizované způsoby kresebného gesta a nalézali kritéria pro jejich třídění. Úkol srdcopísmo podnítl úvahy žáků o významech nadužívaného symbolu i tvarových vlastnostech písma. Úkol srdcoděšť otevřel možnosti výtvarné imaginaci a jejímu uplatnění v kresbě i umění instalace.

Průběh jednotlivých aktivit je nejlépe patrný ze zadání dílčích výtvarných úkolů:

SRDCOBANKA (Obrazová příloha na s. 102)

1. Zavři oči, zvedni ruku a začni kreslit ve vzduchu srdce. Popiš, jak srdce kreslíš. Kreslíš srdce jedním tahem nebo přerušenou čarou. Kreslíš zleva nebo zprava? Je Tvé srdce rovné a symetrické nebo se sklání k jedné straně? Hledej odpovědi na podobné otázky.

2. Nakresli srdce na připravené samolepky tak, jak jsi zvyklý/á. Samolepky se srdcem si vyměňuj s ostatními. Získej co nejbohatší sbírku srdcí.

3. Získal jsi svou srdcobanku. Najdi způsob, jak v ní udělat pořádek. Samolepky se srdci různých tvůrců roztříd' způsobem, který si sám/sama určíš. Najdi a rozliš například skupiny srdcí tenkých a baculatých, souměrných a nesouměrných, malých a velkých. Odlišná uskupení srdcí nalep na připravenou kartu.

SRDCOPÍSMO

1. Poslal jsi někdy smajlík „srdce“? Co znamená? Co se skrývá pod znakem srdce? Opravdu jen láska?

2. Napiš význam slova srdce na připravenou kartu.

3. Emotikon pro srdce se ustálil u znaků < a 3. Z jakých jiných číslic, písmen a znaků je možné tvar srdce vytvořit? Načrtni je.

SRDCODĚŠŤ (Obrazová příloha na s. 103)

1. Představ si co nejpřesněji, jak by asi vypadalo plzeňské náměstí, kdyby z nebe přšela srdce.

2. Vymodeluj srdce z archu červeného papíru. Pozoruj Srdce Kurta Gebauera a během modelování se snaž co nejvěrněji přiblížit jeho sochařskému tvaru.

3. Spust' opravdový déšť srdcí a umísti papírové srdce do prostoru galerie nebo na náměstí v Plzni. Svým zásahem vytvoř instalaci podobně jako Kurt Gebauer v lapidáriu Národního muzea.

Aktivizační činnosti nabízené v rámci edukačního programu k výstavě katedry výtvarné výchovy a kultury Umoped – Srdcesvět nalezly východisko v osobnostním pojetí výtvarné výchovy a jsou výsledkem hledání rovnováhy mezi výtvarným vnímáním, imaginací, tvorbou a mezilidskou komunikací. (Hazuková, 2005) Pracovní listy byly navrženy tak, aby napomohly učitelům a žákům na cestě k vizuálnímu vyjádření a zapojení pestré škály hravých a netradičních prvků výtvarné tvorby do výuky výtvarné výchovy. Realizace edukačního programu v Galerii Evropského domu poukázala na účelnost využití úsporných forem v rámci plnění dílčích výtvarných aktivit. Srozumitelnost a zdánlivá jednoduchost výtvarných úkolů vnesly do programu galerijní animace potřebnou dynamiku, podnítlily komunikaci mezi jejími účastníky, zpřítomnily okamžiky strávené v galerii a v neposlední řadě otevřely diskusi o vystavených uměleckých dílech.

Literatura

- Baleka, J. (1997). *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia.
- Fulková, M., Jakubcová, L., Kitzbergerová, L. & Sehnalíková, V. (2013). *Galerijní a muzejní edukace 2: [umění a kultura ve školním kontextu: učení z umění: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013]*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hazuková, H. & P. Šamšula. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kilroy-Ewbank, Lauren G. (2014). Holy Organ or Unholy Idol? Forming a History of the Sacred Heart in New Spain. *Colonial Latino American Review*. [online]. 23(3), 320–359 [cit. 2018-04-23]. DOI: 10.1080/10609164.2014.972698. ISSN 10609164. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=56209a15-f014-44ed-b47b-44cf1bd6fe1e%40sessionmgr103>.
- Magnus, P. D. (2017). *Emoji art: The aesthetics of*. [online]. [cit. 2018-04-24]. Dostupné z: <https://www.fecundity.com/job/emojiart.pdf>.
- Mendelsund, P. (2014). *What we see when we read*. S.l.: Vintage.
- Perloff, J.K. (2010). The metaphoric and morphologic heart: symbol and substance. *The American Journal Of Cardiology* [online]. 2010, 105(10), 1502-3 [cit. 2018-04-23]. DOI: 10.1016/j.amjcard.2010.02.001.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2017. Praha: MŠMT. [cit. 2018-04-24]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2018-10-17]. Dostupné z: file:///C:/Users/acer/Downloads/RVPG-2007-07_final.pdf.
- Šobáňová, P. (2012). *Muzejní edukace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Letní škola výtvarné výchovy 2018

Jakub Havlíček, Eva Nováková

Mgr. Eva Nováková

absolvovala bakalářské a magisterské studium na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem, kde je doktorandkou oboru Teorie výtvarné výchovy. V disertační práci se zabývá transformací fenoménu zátiší v současném umění a výtvarném vzdělávání.

Kontakt: efka.svob@seznam.cz

Mgr. Jakub Havlíček

Absolvoval bakalářské a magisterské studium na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem. Interní doktorand ve studijním oboru Teorie výtvarné výchovy na téže katedře. Ve svém disertačním projektu se zaměřuje na light art jako prostředek rozvoje kreativity, imaginace a relačního myšlení ve VV.

Kontakt: ahavlisak@seznam.cz

Katedra výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem i v roce 2018 pořádala Letní školu výtvarné výchovy. Již tradiční teoreticko-praktický kurz se od těch minulých trochu lišil, neboť proběhl až v závěru letních prázdnin, od 20. do 23. srpna 2018. Prozatím poslední konaný ročník byl vyvrcholením tříleté akreditace tohoto kurzu, definovaného dle MŠMT jako „prohlubující vzdělání pro pedagogy“. Kapacita byla zájemci pro tento rok nezvykle rychle naplněna, celkem dvacet sedm účastníků zastupovalo šest krajů republiky (Ústecký, Středočeský, Liberecký, Karlovarský, Plzeňský a Jihomoravský); mezi nimi byly nejen známé tváře z předešlých let, výtvarní pedagogové, ale i učitelé primárního vzdělávání či studenti. Program letní školy byl oproti předchozím ročníkům intenzivnější a byl nakumulován do čtyř dnů plných poznávání, zážitků, netradiční tvorby, ale především vzájemného sdílení. Cílem akce bylo seznámit se s aktuálními tendencemi ve výuce výtvarné výchovy, poukázat na významnost oborové interdisciplinarity, důležitost zprostředkování umění a především vlastní uplatnění uvedeného výčtu ve vyučování. Přihlášení jedinci měli možnost se rozvíjet a zdokonalovat své schopnosti a dovednosti v rámci výtvarných workshopů a ateliérů. V případě přednášek a diskusních sešlostí se dozvídali a hovořili o soudobých teoretických i didaktických vývojových tendencích. Výše uvedené aktivity probíhaly na půdě katedry, nově byl však realizován výjezdní den do Roudnice nad Labem, kde byla většina činností úzce spjata s ceněnou architekturou města a především s Galerií moderního umění.

Veškeré dění začalo zahajovacím ceremoniálem, kde se účastníci osobně poznali se všemi členy organizačního týmu, byli seznámeni s kompletními organizačními záležitostmi konané akce a v neposlední řadě se hravou formou rozdělili do dvou skupin, ve kterých navštěvovali jednotlivé workshopy a ateliéry. Pak tomu přednáškové bloky probíhaly vždy společně v rámci jednoho kolektivního celku.

Při úvodním artefietickém workshopu měli jedinci možnost se lépe poznat a sblížit. Pod vedením arteterapeutky Jitky Géringové si účastníci vyzkoušeli, jak dávat najevo své emoce skrze haptickou zkušenost s keramickou hlinou. S konceptuálním umělcem Janem Proškem, jenž pedagogicky působí na KVK PF UJEP a na FUD UJEP v ateliéru Interaktivní média, si participanté vyzkoušeli etudy performativního charakteru, k čemuž odkazoval i samotný název ateliéru Tělo jako nástroj tvorby. Účastníci zde mimo jiné zkoušeli neverbálně komunikovat s partnerem skrze různé stavěné kompozice židlí. Dva výtvarné ateliéry letošního ročníku letní školy jsme zaměřili na textilní tvorbu, jejíž kreativní a neotřelé využití ve školní praxi bývá často obtížným oříškem. Současná vizuální umělkyně Radka Müllerová načerpala svým několikaletým pobytem v Japonsku mnoho podnětů pro vlastní tvorbu. Účastníky prakticky seznámila s tematickou japonskou ruční prací – výšivkou zvanou SASHIKO/TEZUKURI. Jan C. Löbl se s jednotlivci soustředil na práci s dekorem, který vytvářeli na textili prostřednictvím speciálního nažehlovacího stroje. Jakub Havlíček si pro obě skupiny připravil výtvarnou aktivitu nastavenou tak, aby ji mohli účastníci na základě prožité zkušenosti transformovat a aplikovat do své činnosti v rámci vlastního vyučování. Během ateliérové tvorby si účastníci osvojili různorodou práci s šablonami a následně se zabývali stínohrou – jejími možnostmi a využitím ve výtvarné výchově. V průběhu času docházelo nenásilnou formou k interdisciplinárním přesahům s možnostmi využití současné a související technologie. Primární pozornost byla kladena na médium světla a důležitost místa, kdy bylo snahou poukázat na způsoby práce s všudypřítomným a mnohdy ne zcela lehce uchopitelným světlem ve vlastní praxi. S vedoucím katedry výtvarné tvorby PF UJEP Miroslavem Haškem si účastníci vyzkoušeli základy animace, a to nevšední a neotřelou formou.

Náplní úterního výjezdního dne byla komentovaná prohlídka napříč architektonickými dominantami Roudnice nad Labem, jež vyvrcholila komentovanou prohlídkou kláštera augustiniánů s kostelem Narození Panny Marie, které se bravurně zhostil historik Martin Krummholz. Navazovaly aktivity v již zmiňované Galerii moderního umění v Roudnici nad Labem, kde si pro účastníky připravila přednášku Iva Mladičová a Dagmar Myšáková předvedla v galerijní animaci, jak je možné vnímat výtvarné umění aktivně.

V rámci středečního diskusního večera, věnovaného výtvarným zadáním a jejich alteracím, mohl každý z aktérů prezentovat to nejlepší ze své činnosti a pochlubit se výstupy svých žáků. Záměrně došlo ovšem i na ukázky několika pedagogických nezdarů, neboť ne vždy přináší úsilí ty plody, které očekáváme. Nebát se přiznat si naše selhání je někdy klíčovým krokem, jak začít „práci s chybou“ didakticky a efektivně využívat. Setkání plynule přešlo ve velmi neformální a milou diskusi, která pokračovala do pozdních večerních hodin.

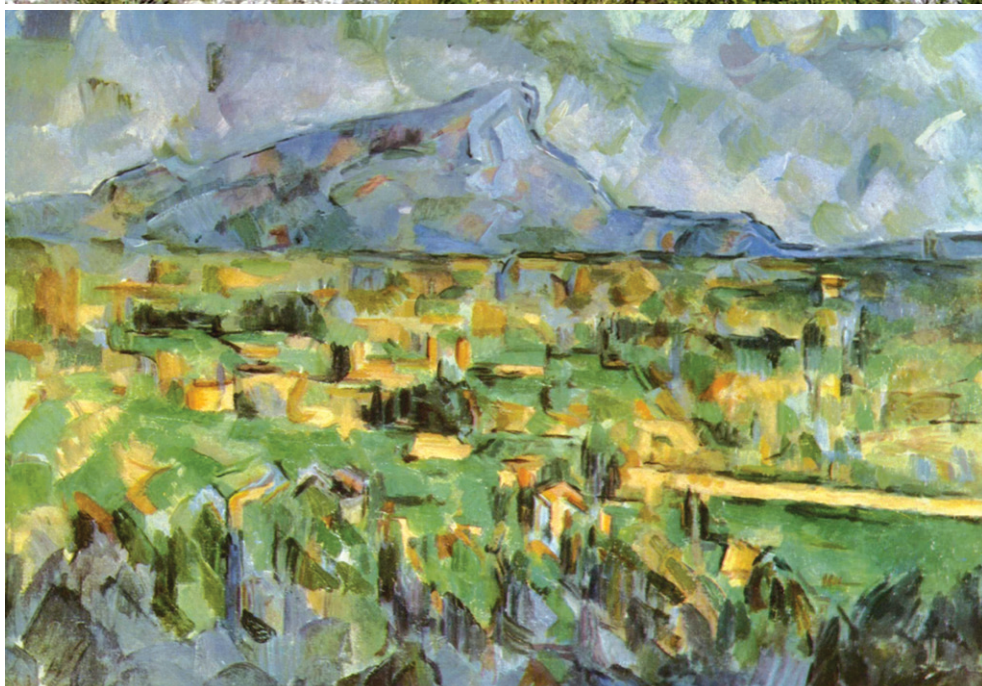
Každý z přednáškových bloků se věnoval určité oblasti z výtvarného oboru. Eva Mráziková, ředitelka Galerie Emila Filly v Ústí nad Labem, představila přednášku nazvanou Hranice v umění, v níž prezentovala několik vybraných uměleckých děl a osobností českého i světového umění z 2. poloviny 20. století. Miloš Makovský přispěl podněty Z čeho vařit při přípravě na výtvarku? Kuchařky známé i neznámé, jež mu vygeneroval jeho disertační výzkum orientovaný na roli tištěných didaktických materiálů v přípravě učitelů na výuku výtvarné výchovy na základní škole. Poslední den opětovně uzavřela přednáškový blok výtvarná teoretička Kateřina Dytrtová, která se tentokrát věnovala tématu tvorby významu vizuálních děl.

Společně strávený čas účastníků i organizačního týmu, lektorů a přednášejících je vždy okamžikem vzácného propojení výtvarné teorie a akademické půdy s praxí života a realitou dnešního školství. Věříme,

že společné sdílení, vždy potřebná inspirace a vzájemný respekt jsou jedinečnou osobní motivací pro každého, kdo se s námi naší letní školy zúčastnil.

Přípravný tým letní školy již podal návrh na novou akreditaci daného kurzu, aby se pro nás toto prázdninové oborové setkávání mohlo stát milou a veřejností očekávanou tradicí. Za organizačtorský tým snad stačí závěrem jen říci: „Děkujeme!“

(Obrazová příloha na s. 105–107)



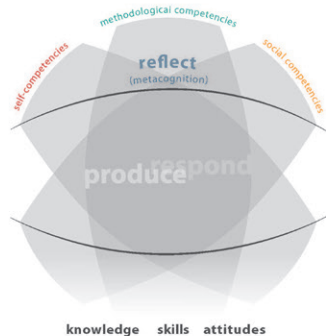
1

2

- 1 — *Fotografie hory Sainte-Victoire*. V textu označena jako A.
Dostupné na <<https://www.mundo.cz/fotogalerie/provence>>
- 2 — *Paul Cézanne, Hora Sainte-Victoire*. V textu označena jako B,
Dostupné na <<http://www.obrazynaplatne.cz/cz/katalog/slavni-maliri/paul-cezanne/obraz-r10-99/>> [citováno 2018-08-25]

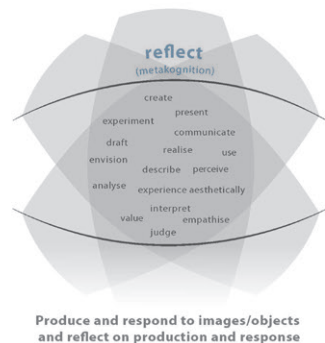
Visual Literacy

Produce and respond to images/objects
and reflect on production and response



Visual Literacy

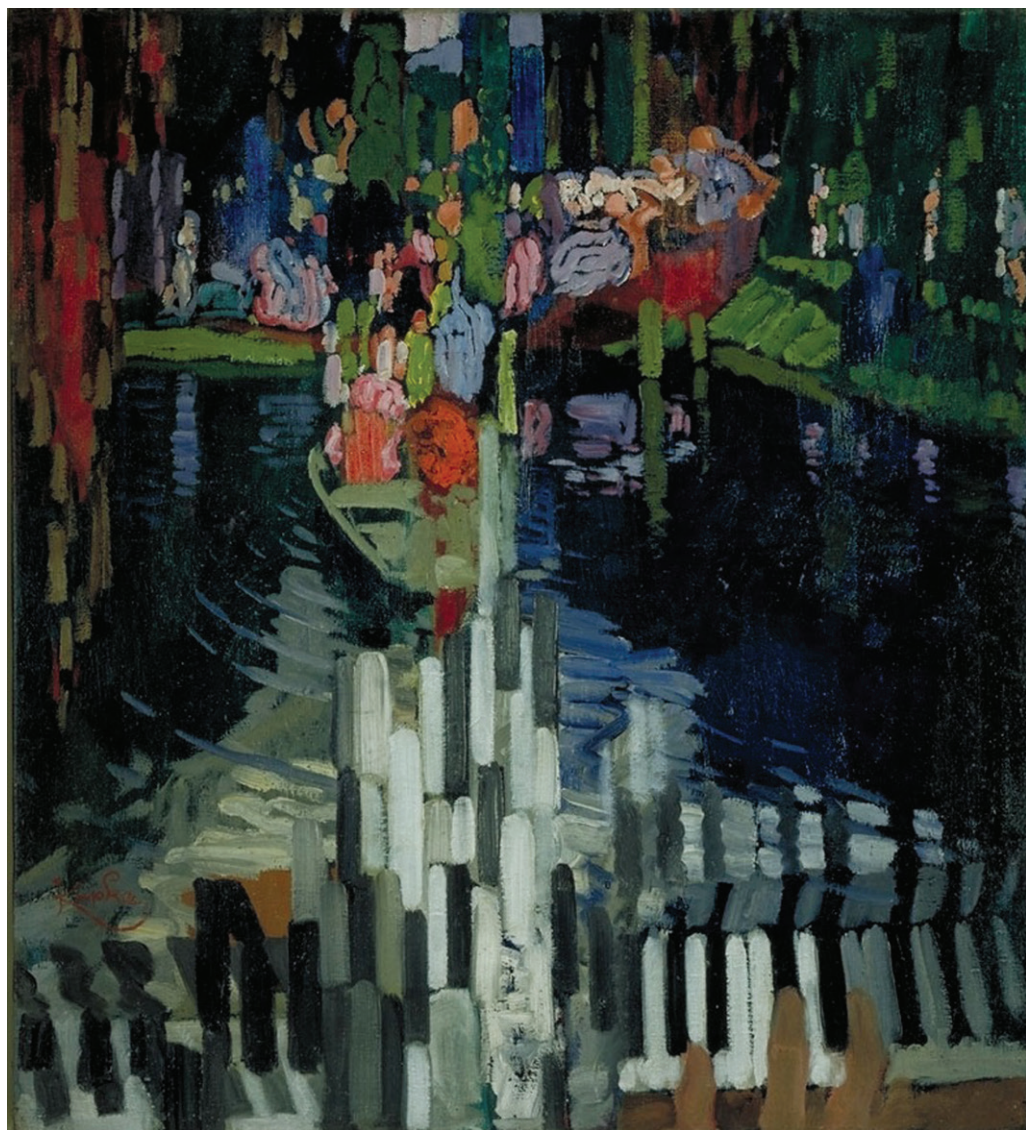
Produce and respond to images/objects
and reflect on production and response



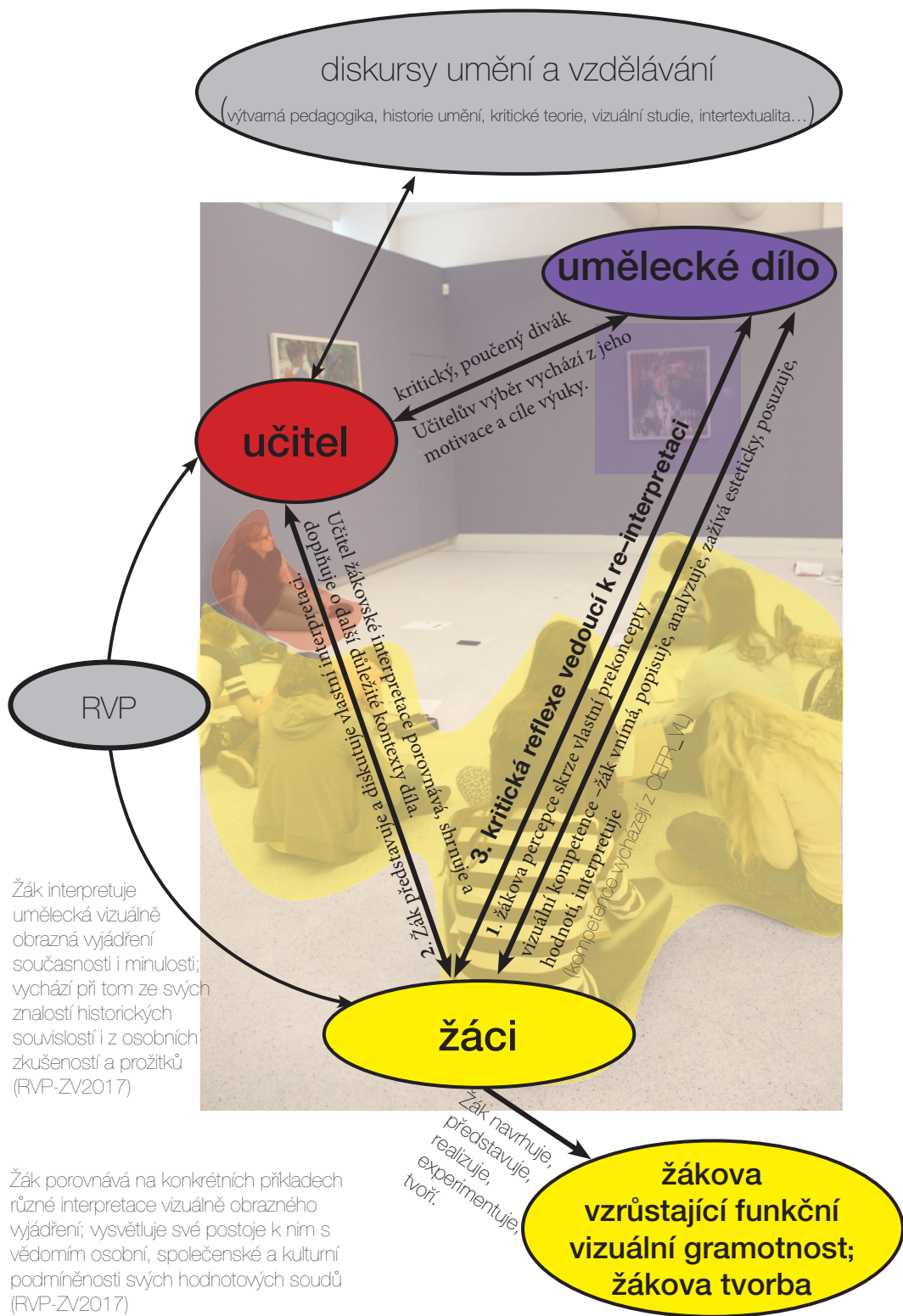
1

2

1, 2 — *Competence Structure Model*. Druhý a třetí model.
Dostupné na <http://envil.eu/competence-structure-model/>



3 — František Kupka – Klávesy piana – jezero, 1909

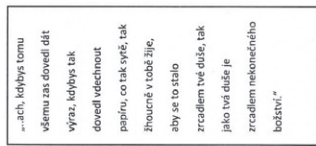


KUPKA V JEHLÉ

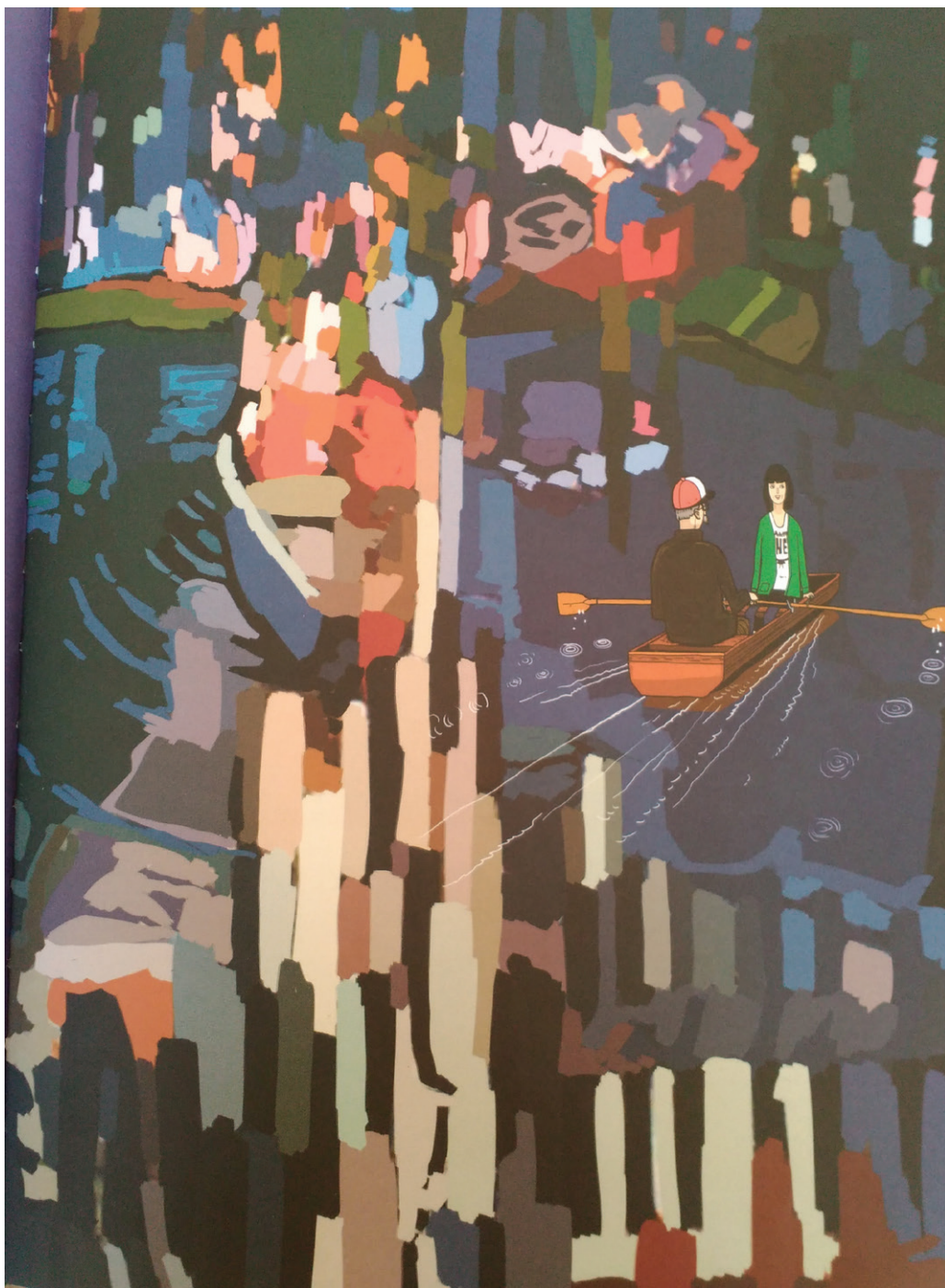
tvé jméno:

- 1) Porfáně se zadívaj na obraz Klávesy plana – lezero, Asociuji, tj. napíš, co tě při pohledu na tento obraz napadne.
... *jezero jezerky, melodie, leto, prázdná, atord, les, zahrada, odrat, deno, valajici klavesy, piano, soumrak, led,*
- 2) Co mají společného J.W. Goethe a R. Steiner? Odpověď je vědu a umění, jako František Kupka. Jejich odbornosti a zaměření propojuje v jeho obrazech. Tedy tři páry a jejich odbornosti zjednodušíme tyto na kategorie:
a) Báseň – rozum a cit, B) Barva a světlo – rozum C) Cit a věm – pocit, smysl, duše

Ke každé kategorii patří obrázek. Tvým úkolem je, najít jin „dvojnika“ v Kupkových obrazech. Do volných rámečků pod těmito ukázkami dokresli a popiš obrázky z výstavy, které jsou jim nejpodobnější. Podoba může být jakákoliv, kterou sám objevíš: barevná, varová nebo dokonce významová, podobnost s textem. Použij barevné pastelky, nebo fixy. Obrázky nemusí být dokonalé, jsou to jen jako skici, tak je popiš (mého).



- ¹ romantický básník a dramatik z 19.st, dílo Faust, aj
- ² fyzik ze 17-18. st, zajímající se krom jiného o vlastnosti světla a barev
- ³ antroposofie, teosofia atd, zajímavá se o prožívání člověka a jeho spojení s přírodou



1 — Jiří Franta, Klavesy piana, ukázka z knihy Proč obrazy nepotřebují názvy?



1

2

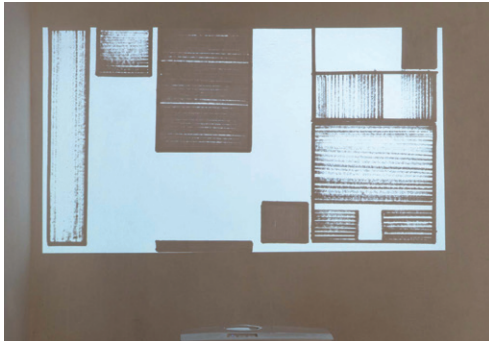
1 — dívka (5;4) – Barvy – barevný papír

2 — dívka (4;8) – Barvy – barevný papír



3	4
5	6

- 3 — dívka (5; 2) – Kočičí víla 1.
 4 — dívka (5; 2) – Kočičí víla 2.
 5 — chlapec (5; 8) – Lloyd – Lego Ninjago
 6 — chlapec (5; 6) – Minecraft



1	2
3	
4	5

- 1–2 — Pohled do výstavy Někde se něco koná: Pavla Gajdošíková, Jan Pfeiffer, Galerie Entrance, Praha 2017
- 3–5 — Proces badatelské sondy Paměť místa na Vysoké škole pedagogické Polytechnického institutu v Lisabonu, 2018
- 7–8 — Díla studentů Vysoké školy pedagogické Polytechnického institutu v Lisabonu, 2018

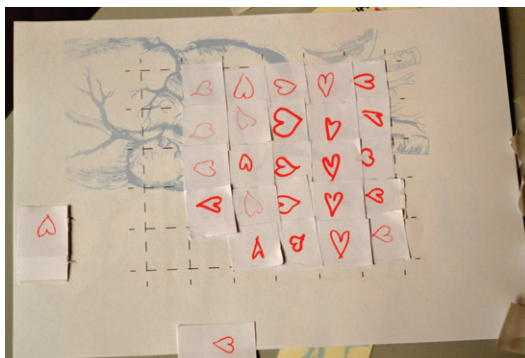
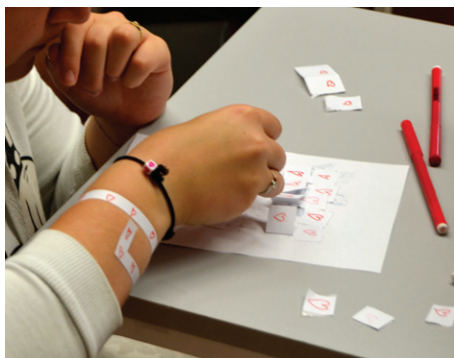
Všechna práva a copyright: Pavla Gajdošíková



6

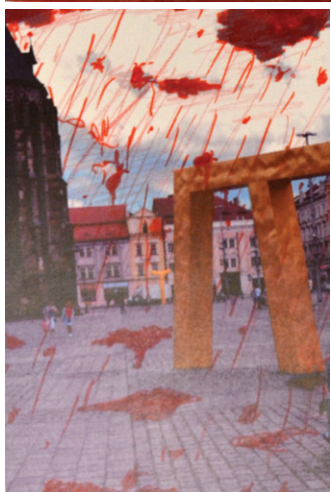
7

Corrado Fornara 2017/254



1	
2	3
4	5

- 1 — Instalace Kurta Gebauera v Galerii Evropského domu Studijní vědecké knihovny Plzeňského kraje
- 2 — Studenti gymnázia při edukačním programu „Ze srdce...“
- 3 — Studenti gymnázia při edukačním programu „Ze srdce...“
- 4 — Realizace výtvarného úkolu SRDCOBANKA
- 5 — Realizace výtvarného úkolu SRDCOBANKA



6	7
8	9 10

6, 7, 8, 9, 10 — Série studentských prací z realizace výtvarného úkolu SRDCODĚŠŤ.



11	
12	13

11, 12, 13 — Instalace studentských objektů v prostoru galerie a jejím bezprostředním okolí.



1	
2	3
4	5

- 1 — Přivítání účastníků kurzu a oficiální zahájení Letní školy výtvarné výchovy 2018 na KVK PF UJEP
- 2 — Artefiletika – výtvarný ateliér doc. Jitky Géringové
- 3 — Výšivka SASHIKO – výtvarný ateliér Radky Müllerové
- 4 — Přednáška Dr. Martina Krummholze v klášteře augustiniánů s kostelem Narození Panny Marie v Roudnici nad Labem
- 5 — Přednáška Dr. Ivy Mladičové v Galerii moderního umění v Roudnici nad Labem



11

12

11 — Základy animace – ateliér Dr. Miroslava Haška

12 — Slavnostní ukončení kurzu Letní školy výtvarné výchovy 2018 na KVK PF UJEP

[illegible]