

# výtvarná výchova

časopis pro výtvarnou  
a obecně estetickou  
výchovu školní a mimoškolní

1-2/2019

RS 5096

ISSN 1210-3691

CENA 130 Kč

Milé a vážené čtenářky, milí a vážení čtenáři,

první dvojčíslo Výtvarné výchovy 2019 vám nabízí široké spektrum témat a též příjemnou zeměpisnou pestrost autorů, reprezentujících různé katedry výtvarné výchovy. První autorská dvojice je spojena s Masarykovou univerzitou v Brně a s její tradicí galerijní pedagogiky. Radek Horáček a Irena Rodriguez Točíková předkládají podnětnou a inspirující studii na téma fenoménu „art weeku“. Základem textu je porovnání dvou – vlastně neporovnatelných – akcí: brněnského Týdne výtvarné kultury, který je založen na dobrovolnické práci a vznikl jako pedagogický projekt, a berlínského Art Weeku, který má všestrannou podporu bohatého a dynamicky se rozvíjejícího města. Z uvedeného srovnání rozhodně nevychází Brno jako slabší soupeř; kromě toho je studie cennou přehlídkou různých podob a variant „artových týdnů“ pořádaných v různých prostředích a podmínkách.

Monika Plíhalová z plzeňské katedry se vrací ke svému stěžejnímu tématu, jímž je humor, jeho podoby a jeho místo ve výuce výtvarné výchovy. Tentokrát se autorka zaměřila na prostředí plzeňských mateřských škol. V laskavém, často nenápadném humoru, který charakterizuje celý pobyt dětí v mateřské škole, vidí autorka prožitkové zázemí pro jejich tvůrčí činnosti. Humorné a vtipné motivy a řešení výtvarných prací i obecně smysl pro humor se rozvíjejí u předškolních dětí v obousměrné souvislosti s jejich kognitivním vývojem. Prostor a příležitost k rozvíjení humoru v myšlení a tvorbě dětí autorka vidí především v současných výchovně vzdělávacích metodách, ve výtvarné výchově pak v čerpání podnětů z moderního a především současného umění.

Magdalena Novotná se v rámci Pedagogické fakulty UK zapojila do mezioborového výzkumu, který přináší výtvarné výchově řadu zisků. Jedním z nich je nenápadné seznamování kolegů a kolegyně z ostatních kateder pedagogické fakulty se smyslem a obsahem výtvarné výchovy a se skutečností, že výtvarná výchova stejně jako jiné obory disponuje rozvinutým teoretickým zázemím i v mezinárodním měřítku a je ostatním oborům v oblasti teorie a výzkumu rovnocenným partnerem. Není od věci občas takto vystoupit mimo náš oborový rámec, ostatně na všech stupních škol, kde jako výtvarní pedagogové působíme. Druhým ziskem zmiňovaného výzkumu, který se obrací přímo do naší pedagogické praxe, jsou poznatky z oblasti zkoumání vyučovacího procesu, tentokrát z pohledu pozorovatelů. Studie s názvem Čeho si všímají studenti učitelství na videonahrávce hodiny výtvarné výchovy? odhaluje zvláštnosti v nazírání výukových situací studenty. Některé jejich pohledy a postřehy vlastně nejsou v souladu s očekáváním nás pedagogů. Jednoduše řečeno, předpokládáme, že studenti by měli vyučovací proces vidět trochu jinak než laická veřejnost, měli by si všimnout i jiných než na první pohled patrných detailů, měli by mít s přibývajícím roky studia přesnější představu o tom, co všechno vyučovací hodina výtvarné výchovy obnáší a obsahuje. Je třeba něco v obsahu studia změnit? Je třeba zdůraznit pasáže, které studium obsahuje, a o nichž předpokládáme, že jejich důležitost studenti vidí stejně jako my? To už jsou otázky, na něž studie M. Novotné neodpovídá, ale které si nutně musíme po jejím přečtení klást.

S tímto číslem Výtvarné výchovy zavádíme nový, již déle plánovaný textový útvar, prozatím pod mezinárodním označením Opinion. Vyčleníme jej pro texty, které prezentují promyšlený a argumentačně podložený pohled autora na jasně vymezený jev nebo problém. Budeme se těšit, že i tato rubrika najde své další přispěvatele, kteří budou chtít prezentovat svůj názor na jevy a situace našeho oboru. Text Jaroslava Vančáta Svět, ve kterém (který) malujeme, se vrací k tématu vleklého nedorozumění mezi charakterem a principy živé vizuální kultury a umělecké

tvorby současného světa a ulpívavých myšlenkových stereotypů, které i výtvarní pedagogové občas používají při jejich popisu a hodnocení. Tyto stereotypy jsou znakem rozpaků pramenících z bezradnosti, z malé zkušenosti se sdílením skutečně relevantních pohledů na výtvarné umění a zážitků s ním spojených, z nechuti vyjadřovat se odborným jazykem. Skutečné propojení výtvarné výchovy s živým světem vizuální kultury vyžaduje ochotu a odvahu riskovat přímý kontakt a otevřené poznání, které nejsou zabaleny do osvědčených floskulí, ale také ochotu a zájem orientovat se v současné produkci a jejím myšlenkovém zázemí a dalších kontextech.

Věra Uhl Skřivanová se ve své zprávě vrací k projektu mnichovské Akademie výtvarných umění, na němž participovala plzeňská katedra výtvarné výchovy. Pro dnešní studenty vysokých škol je rok 1968 ponořen již hluboko v historii a snadno mohou podlehnout dojmu, že společenské a politické události toho roku v Evropě tvoří jednodílnou, z jednoho úhlu pohledu pochopitelnou historickou vrstvu. Pro mezinárodní kontakt a spolupráci jistě zvolíme pozici, z níž budeme vyhledávat a zdůrazňovat spíše shodné motivy studentských rebelií historie i současnosti. Odlišné cíle tehdejších protestů, a především diametrálně jiné postihy a důsledky pro jejich účastníky, to jsou detaily, jejichž znalost nám poskytuje historickou výhodu. Je dobré si ji často připomínat, kdykoli se odkudkoli ozvou hlasy, že rozdíly mezi demokratickým a totalitním režimem není třeba tolik zdůrazňovat. To dokládá i velmi osobní vzpomínka na rok 1968 a léta, jež po něm následovala, kterou poskytl sochař a pedagog Kurt Gebauer a která plzeňskou zprávu uzavírá.

Přestože se obvykle nevěnujeme osobním zprávám, tentokrát uzavírají řadu našich textů hned dva nekrology. V první polovině roku 2019 nás opustily dvě výrazné osobnosti: profesor Jaroslav Brožek, který byl svou pedagogickou a výzkumnou činností spojen s katedrou výtvarné výchovy Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, a Pavel Machotka, profesor University of California, Santa Cruz. Oba přispěli významnou měrou k teoretickému zázemí našeho oboru, každý z nich nějakým způsobem nesl ve svém životě stopy složitých dějin naší země.

*Vaše redakce*



## Výtvarná výchova

Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

Číslo: 1–2/2019  
Ročník: 59/2019

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

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

PhDr. Miroslava Špačková, Ph.D.

### Vydává

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

### Distribuce

ADISERVIS s.r.o.  
Na Nivách 18  
141 00 Praha 4 – Michle  
IČO: 28367499  
tel.: 24148 4521  
mobil: 603215568  
e-mail: [adiservis@seznam.cz](mailto:adiservis@seznam.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  
[vytvarena.vychova@pedf.cuni.cz](mailto:vytvarena.vychova@pedf.cuni.cz)

### Tisk

Tiskárna nakladatelství Karolinum

**1–2/2019**

## **Obsah**

### **STUDIE**

Radek Horáček, Irena Rodriguez Točíková:  
*Týden výtvarné kultury jako průzkumná zóna galerijní pedagogiky* 6

Monika Plíhalová:  
*Humor při výtvarných činnostech v mateřských školách* 18

Magdalena Novotná:  
*Čeho si všímají studenti učitelství  
na videonahrávce hodiny výtvarné výchovy?* 30

### **OPINION**

Jaroslav Vančát:  
*Svět, ve kterém (který) malujeme* 48

### **ZPRÁVA**

Věra Uhl Skřivanová:  
*Rok 1968 v soudobé reflexi studentů  
Akademie výtvarných umění v Mnichově;*  
Kurt Gebauer:  
*1968, 1989, 2019* 70

### **NEKROLOG**

Tomáš Pavlíček:  
*Za profesorem Jaroslavem Brožkem  
(6. 2. 1923–22. 1. 2019)* 76

Marie Fulková:  
*Vzpomínka na profesora Pavla Machotku  
(21. 8. 1936–18. 3. 2019)* 80

# Týden výtvarné kultury jako průzkumná zóna galerijní pedagogiky

Radek Horáček, Irena Rodriguez Točíková

---

**Radek Horáček** je historik umění, pedagog a výtvarný publicista, autor „zakladatelské“ oborové publikace v ČR Galerijní animace a zprostředkování umění (1998) a iniciátor Týdne výtvarné kultury v Brně.  
Kontakt: [horacek@ped.muni.cz](mailto:horacek@ped.muni.cz)

**Irena Rodriguez Točíková** studuje doktorský program na PdF MU v Brně, absolventka oborů management v kultuře a estetika na FF MU, vedoucí organizačního týmu Týdne výtvarné kultury od r. 2016.  
Kontakt: [tocikova@phil.muni.cz](mailto:tocikova@phil.muni.cz)

## **Anotace**

Studie přináší analýzu aktuálních možností i podob zprostředkování současného umění a konfrontuje českou realitu se zahraničními příklady. Jádrem je srovnávací výzkum zaměřený na specializované projekty Týden výtvarné kultury v Brně a Berlin Art Week. Podstatou těchto akcí je rozšířená nabídka doprovodných programů, kterými galerie a muzea umění výrazněji oslovují veřejnost. Zatímco Berlin Art Week (od roku 2012) pořádá profesionální kulturní agentura zřizovaná městem, Týden výtvarné kultury v Brně (od roku 2010) organizuje katedra výtvarné výchovy PdF MU. Vedle zpracování výsledků kvalitativního výzkumu se autoři článku zaměřují i na otázky managementu.

## **Klíčová slova**

Týden výtvarné kultury, zprostředkování umění, výchova uměním, umělecký veletrh

## **Abstract**

The study brings an analysis of current possibilities and forms of mediation of contemporary art. It compares and contrasts the Czech model with international examples. It is based on comparative research of Brno Art Week and Berlin Art Week. The goal of these events is to widen the offer of gallery programs to approach the general public. While Berlin Art Week (est. 2012) is organized by a professional culture city agency, Brno Art Week (est. 2010) is organized by the Department of Art Education at the Faculty of Education, Masaryk University. Besides using results from quantitative research, the authors of this study also bring to the light the matter of management of these events.

## **Key words**

Art week, art mediation, art education, art fair

# Berlín, nebo Brno Art Week?

Když se v Brně v roce 2010 poprvé konal Týden výtvarné kultury, byla to v českém prostředí výrazná novinka ve výtvarném životě. A již první ročník definoval základní charakteristiky této akce – pořadatelský tým vzešel z katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, celá akce navazovala na odbornou specializaci studijního oboru galerijní pedagogika<sup>1</sup> a jejím cílem bylo přitáhnout pozornost širší veřejnosti k výtvarnému životu brněnských galerií. V Brně již řadu let byla rozvíjena literární akce Měsíc autorského čtení, znali jsme i Noc vědců, ale pro výtvarný život se jednalo o objevnou inovaci, i když v zahraničí již podobné akce existovaly – většinou se však pod jednotným označením „art week“ a vztahovaly se jako doprovodný program k jiné výrazné akci, například k veletrhu umění.

Co je „art week“ a jaké cíle si klade? Jedná se krátkodobou<sup>2</sup> akci zaměřenou na zprostředkování umění, která sdružuje doprovodné programy muzeí a galerií a zároveň generuje i programy vlastní. Pro tvůrce brněnské akce může být lichotivé, že mimořádně rozsáhlý Berlin Art Week začínal až o tři roky později právě v doprovodu ke dvěma veletrhům současného umění. V naší srovnávací studii sledujeme tematické zaměření a organizační principy jednotlivých projektů, ale především analyzujeme, v jakém smyslu napomáhají „týdny umění“ socializaci umění, zda dokáží k uměleckému dění přivést nové diváky a jak se zaměřují na mládež a její výchovu k umění. Protože se jedná o spíše obecné srovnání z hlediska vytyčených cílů a způsobů a forem jejich dosahování, nepřistupuje náš teoretický text k detailním případovým studiím, ale spíše horizontálně srovnává jednotlivé důležité aspekty. Jedná se totiž o porovnání tematických principů, ale i koncepčních přístupů a organizačních řešení. Co je ale podstatné, je příslušnost sledované problematiky do oblasti výtvarné pedagogiky, neboť hlavním posláním sledovaných akcí je zprostředkování umění. A protože autoři studie se dlouhá léta angažují jako organizátoři projektu Brno Art Week / Týden výtvarné kultury a spolupracují s organizátory akce Berlin Art Week, hlavní srovnávací analýzy směřují právě k těmto dvěma projektům a ukazují řadu pozoruhodných zjištění.

## Zaměření na výtvarné umění

Jedním z typických znaků „týdnů umění“ jsou přesahy od výtvarného umění k jiným uměleckým druhům, např. k performanci, hudbě či literatuře. Mezioborovost doprovodných programů pomáhá návštěvníkům uchopit

1 V r. 2008 získala brněnská katedra akreditaci magisterského oboru Galerijní pedagogika a zprostředkování umění, v r. 2010 byl na výtvarné katedře v Olomouci akreditován obor Muzejní a galerijní pedagogika.

2 Vzhledem k tomu, že podmínky každého z pořadatelů „art weeků“ jsou jiné a naráží na regionální specifika, obecně můžeme říct, že mezi „art weeky“ řadíme akce, které trvají déle než 4 dny a méně než 10 dní. Vymezujeme se tak proti tzv. „art weekendům“ (většinou dvou až třídní akce, která má často charakter art fairu) a tzv. „art months“ (nejznámější je konaný v Sydney – *Art Month Sydney*) či akcím dlouhodobějšího charakteru (*Bienále Benátky* či kasselská *Documenta*). Na pomezí pak stojí akce trvající dva či tři týdny.



problematiku z více úhlů pohledu, ukazuje diverzitu i prostor pro interpretace, oslovuje širší spektrum návštěvníků a zvyšuje šanci, že oblast umění zaujme i recipienta, který ji dříve opomíjel. Mezioborové přesahy jsou rovněž velmi příznivým signálem pro zvýšení zájmu nejmladší generace. Převládá však zaměření na umění výtvarné.

Specifickou roli hrají „art weeky“, které se omezují pouze na jeden druh výtvarného umění, jako např. Athens Digital Arts Festival, jenž se striktně vymezuje vůči všem formám umění kromě umění multimédií, Rencontres d'Arles, festival prezentující pouze médium fotografie, či Auckland Architecture Week. I tyto specializované akce s výrazným oborovým zaměřením však současně patří do oblasti zprostředkování umění.<sup>3</sup> Na hraně definice pak stojí festivaly světla organizované pod záštitou International Lightfestival Organization. V České republice je to konkrétně festival SIGNAL, který přináší site-specific akce či videomappingy.

Širší přesahy mají např. Venice International Performance Art Week cílící na performativní umění či Purbeck Art Weeks kombinující hudební složku s výtvarnou. Také francouzský Art Week Des Moines, coloradský Boulder Arts Week či massachusettský Art Week Boston se věnují jak výtvarnému umění, tak tanci, hudbě, divadlu, příp. designu, módě a kulinářskému umění – v těchto případech je obecné označení „art week“ výstižné. Brněnský Týden výtvarné kultury ale svým názvem naznačuje ještě další dimenzi, neboť v označení výtvarná kultura zřetelně cítíme i aspekt vzdělávání či rozvíjení a obohacování pohledu na umění. Směřujeme tedy nejen k produkci ryze umělecké, ale zejména k aktivitám z oblasti zprostředkování umění, interpretace, vzdělávání či výchovy a komunikace s uměním. Ostatně již od třetího ročníku je součástí této akce výtvarná soutěž pro střední školy, což je prvek, který u zahraničních projektů postrádáme. Zde je zjevná brněnská snaha o výchovu příštích návštěvníků výtvarných výstav, neboť nejde jen o motivaci studentek a studentů středních škol, ale také o aktivizaci práce vyučujících výtvarné výchovy. Školní výtvarná pedagogika se tak intenzivněji propojuje s činností muzeí a galerií.

## Co je tématem a co je důvodem?

„Art week“ může mít různé cíle – tím nejčastějším je ale zprostředkování umění v tom nejširším smyslu. Vymykají se tedy akce koncipované spíše jako prodejní trhy umění nebo jako řemeslné dílny. Příkladem mohou být Oxfordshire Artweeks, které sice navštěvuje okolo 100 000 návštěvníků, ovšem jsou řemeslným festivalem<sup>4</sup>. Brněnský Týden výtvarné kultury přímo vznikl jako projekt zaměřený na zprostředkování umění, což organizátoři

3 Z toho důvodu mezi „art weeky“ neřadíme početný zástup tzv. „design weeků“ – byť se zaměřují na užité umění, chybí jim záměr zprostředkovat umění v obecnějším smyslu; navíc jsou ve většině případů více podobné veletrhům umění, které mezi „art weeky“ taktéž neřadíme.

4 Zajímavostí může být, že art weeky prezentující především řemeslnou tvorbu se konají, snad jako pozůstatek hnutí *Arts and Crafts*, ve Velké Británii více než jinde (*Oxfordshire Artweeks*, *Dorset Arts Weeks*, *Herefordshire Art Week*, *Somerset Art Weeks*, *Affordable Art Fair*).

dávají najevo i tím, že akci dedikují velkému popularizátorovi moderního umění Igoru Zhořovi (1925–1997).

Ale i veletrhy umění, jakkoli si vystačí převážně bez doprovodných programů, jsou osobitým a koncentrovaným typem akcí, kdy je k výtvarnému umění kromě specializovaných zájemců přitahována i širší veřejnost. V době konání veletrhů vždy dané město ožije uměním, což platí i pro tradiční akce jako Art Cologne, Art Basel (i jeho „pobočky“ v Hong Kongu a v Miami), Art Paris, Luxembourg Art Week, milánský Miart, Stockholm Art Week, Art Copenhagen, Art Dubai či Affordable Art Fair.<sup>5</sup>

Některé „art weeky“ do svého programu veletrhy umění zařazují (např. Art Week Cape Town se podílí na pořádání veletrhu That Art Fair), jiné naopak pořádají „art week“ jako přidruženou součást veletrhu (např. ústředním bodem veletrhu EXPO CHICAGO je EXPO ART WEEK). Pozoruhodnou souhru obou typů akcí přináší Berlin Art Week, kterým žije velké množství berlínských muzeí a galerií, takže veletrh je dílčím samostatným programem celého projektu.

Různorodým způsobem se v pořádání „art weeků“ projevuje soustředění na určité téma. Brněnský Týden výtvarné kultury sice trvale zůstává projektem obecně zaměřeným na zprostředkování výtvarného umění, přesto ale každý rok vymezuje nějakou hlavní tematickou linii, kterou ve zkratce vyjadřuje hlavním heslem, sleduje ji v odborné konferenci i v řadě dílčích programů. V roce 2013 například heslo „creative help!“ naznačovalo zaměření na roli výtvarné tvořivosti pro znevýhodněné skupiny, heslem „ZaHOŘ pro umění“ v r. 2015 vzdali organizátoři poctu Igoru Zhořovi v roce jeho nedožitých devadesátin a heslo „Napiš obraz“ v r. 2016 symbolizovalo zájem o vztah mezi uměním vizuálním a slovesným. Výchovně vzdělávací podtext je patrný nejen z vymezení nějaké ústřední tematické linie, ale i v celkové skladbě programů, v níž podstatné místo mají aktivity směřující k interpretaci uměleckých děl, k poznávání umění či k dialogům s umělci nebo kurátory. Ostatně – desátý ročník s hlavním tématem „Učit umění“ měl opět odborné kolokvium, tentokrát zaměřené na specifické typy mezioborových studií. Navíc se propojil s akcí Open Studios / Otevřené ateliéry, což je pozvání veřejnosti do uměleckých ateliérů.

Tematickou koncepci nabízí taktéž Copenhagen Art Week, který v roce 2015 s tématem „Shared space“ poukazyval na to, že naši zkušenost s uměním ovlivňuje to, kde a jak je vystaveno, nebo Vienna Art Week s hlavním heslem „Meet Art“ a každoročně se obměňujícími motty jako „Reflecting Reality“ (2011), „Projecting Worlds“ (2013) či „Creative Common Good“ (2015). Cílem Semana del Arte Rosario v provincii Santa Fe v Argentině je přivést umění na netradiční místa, což vyjádřila hesla „Vystavené město, Umění v rohu vašeho domu“ (2005), „Máte problém se současným uměním? Volejte právě teď!“ (2006), „Kontejnery umění“ (2013).<sup>6</sup> Osobitou pozici zaujímají „art

5 *Affordable Art Fair* se koná v New Yorku, Hong Kongu, Singapur, Soulu, Amsterdamu, Bruselu, Hamburku, Miláně, Stockholmu, Londýně a Bristolu. Celkově ho navštívilo více než půl druhého milionu návštěvníků, kteří nakoupili výtvarná díla za více než 235 milionů britských liber, což je zhruba 300 milionů eur a téměř 8 miliard korun.

6 *Ciudad expuesta. El arte en la esquina de su casa* (2005), *¿Tiene problemas con el arte contemporáneo? Llame ya!* (2006), *Reencontrar la ciudad* (2011), *Contenedores de arte* (2013)

weeky“, které se zaměřují na určitá umělecká období, například London Art Week ignorující umění moderní a současné<sup>7</sup>, nebo na umění určitého státu (Copenhagen Art Week věnovaný pouze dánskému současnému umění) či kontinentu a geografické oblasti (Art Week Cape Town se současným uměním Afriky). Některé zase zaměřují svou pozornost na určitou věkovou či sociální skupinu, jako například Children´s Art Week konaný napříč Velkou Británií – v tomto případě ale mluvíme spíše o výjimce, neboť vyhraněné zaměření na mládež a na výchovně vzdělávací síle se u akcí tohoto typu zpravidla objevují spíše jen dílčím způsobem.

## 2. „Art week“, jeho cíle a organizace

Brněnský Týden výtvarné kultury chce aktivizovat veřejnost a dovést obyvatele města i děti a studující mládež do galerií a všem ukázat, že výtvarné umění přináší nenahraditelné obohacení všedního života. Snaha zvýšit doprovodnými aktivitami návštěvnost výstavních institucí je příznačná i pro mnohé další akce. Jak propastně jiný je cíl projektu Berlin Art Week! Ten vznikl zejména proto, aby pomohl uspokojit obrovskou poptávku po uměleckých akcích. Ročně do města přijíždí až deset miliónů turistů, kteří umění vyhledávají. Na rozdíl od Brna i dalších českých měst je tu ale i velké množství místních obyvatel, kteří se zájmem navštěvují muzea umění a vítají oživení a obohacení v podobě dalších doprovodných programů. V tomto směru se projevuje i role pořadatelského subjektu, takže například právě v Brně mnohdy téměř dominuje určitá „výchovně vzdělávací“ snaha, neboť hlavními organizátory jsou pedagogové a studenti katedry výtvarné výchovy PdF MU, kteří si uvědomují, že kvalitní nabídka brněnských galerií nemá ani zdaleka odpovídající návštěvnost. Poněkud odlišná je pak komerčně orientovaná snaha takových akcí, u nichž je hlavním základem veletrh umění, tedy art fair, byť ve svém oficiálním názvu mají pojem „art week.“<sup>8</sup> Ty zpravidla směřují nejen k dospělým návštěvníkům, ale zejména k lidem s již vyhraněným zájmem o umění, například sběratelům.

### 2.1. Návštěvníci

Návštěvnost „art weeků“ můžeme vnímat jako určitý doklad toho, jaký zájem o výtvarné umění má veřejnost v daném městě či státu. Všeobecně tam, kde je běžnou součástí života navštěvování muzeí umění a galerií, je i značné množství návštěvníků na specializovaných akcích. Brněnský Týden výtvarné kultury přiláká každý rok na pestrou skladbu programů asi 4 000 návštěvníků. Při každoročním průměrném zařazení 70 až 90 programů v průběhu celého týdne si můžeme vypočítat, že jeden program navštíví průměrně asi

7 *London Art Week* je ze své podstaty více veletrhem umění než týdnem výtvarné kultury, ovšem zmiňuji ho právě z toho důvodu, že cílí pouze na umění od antiky do začátku 20. století a moderní a současné umění zcela opomíjí.

8 Jedná se např. o *Luxembourg Art Week*, *Art Rotterdam Week*, *Stockholm Art Week*, *Jeddah Art Week*, *Beirut Art Week*, *Singapore Art Week* či *Mexico city Art Week*.

padesát návštěvníků. Vysoká návštěvnost ale není a nemůže být hlavním cílem TVK, neboť záměrem je vytvářet programy, které se na umění soustřeďují hlouběji a odborněji. Ostatně například beseda s vystavujícím umělcem bude mít smysl jen při určitém omezeném množství přítomných. Berlin Art Week navštíví ročně téměř 100 000 návštěvníků, což je dáno nejen velikým množstvím akcí v mnoha institucích, ale i tím, že návštěvníci hlavního veletrhu, kterých přijde třicet až čtyřicet tisíc, jsou započítáni do celkového součtu. Současný Vienna Art Week mává přibližně 35 000 návštěvníků, i když ve svých začátcích publikum teprve vychovával.<sup>9</sup> Tato čísla ovšem musíme brát s rezervou – obě zmíněná města jsou městy hlavními; v Berlíně žije asi tři a půl milionu obyvatel, ve Vídni necelé miliony dva. Pokud bychom procentuálně vyjádřili, kolik obyvatel města navštíví zmiňované akce, tak v případě Berlína jsou to necelá 3 %, v případě Vídně 2 % a v případě čtyřsettisícového Brna 1 %. Průzkum, který se uskutečnil v rámci Children Art Week konaného ve Velké Británii, ukazuje, že 98 % návštěvníků si přeje navštívit i ročník následující; 43 % navštívilo art week vůbec poprvé a 28 % návštěvníků se dříve s uměním nesetkalo, tudíž art week pro ně byl jedinečnou příležitostí k prvnímu seznámení. Brněnská zkušenost potvrzuje, že dominantní skupinou návštěvníků jednotlivých programů jsou především studentky a studenti z vysokých škol a ze škol středních. Podstatně méně snadno se daří získávat pozornost třeba u seniorů.

Jeden z dalších možných přístupů k otázce poslání „art weeků“ razí argentinský Semana del Arte Rosario, jehož hlavní myšlenkou je, že umělecká díla potřebují kontakt s obyvateli města – zaměřují se tedy na vstup současného umění do veřejného prostoru, do MHD, škol, hotelů, nákupní středisek, kaváren, obchodů či výloh.

## Programy, organizace, finance

Základním posláním týdnů výtvarné kultury je zprostředkování umění. V ideálním případě pak dochází i k setkávání umělců s návštěvníky i galeristy a vznikají různé formy aktivizujících programů. Většina „art weeků“ stihne nabídnout průměrně asi stovku programů.<sup>10</sup> Ty jsou členěny do jednotlivých kategorií a případně i tematických sekcí dle zaměření (např. projekt Stadt/Bild, který nabídl čtvrtý berlínský „art week“, či cyklus Creating Common Good, jenž byl v r. 2015 součástí Vienna Art Week). Nejčastěji se v programech „art weeků“ setkáváme se slavnostním zahájením, komentovanými prohlídkami výstav, otevřenými ateliéry, vernisážemi, debatami s umělci, performancemi, workshopy, happeningsy či projekty ve veřejném prostoru; součástí bývá i symposium nebo konference. Specifikem programů brněnského Týdne výtvarné kultury je to, že je spoluvytváří studující katedry výtvarné výchovy PdF MU, kteří participují i na větších cyklech (např. vedou komentované architektonické či sochařské procházky). Pro studentky

9 V roce 2005, kdy se Vienna Art Week uskutečnil poprvé, nabídl 80 programů s účastí „pouze“ 400 návštěvníků.

10 V roce 2015 nabídl Týden výtvarné kultury asi 90 programů, Berlin Art Week asi 100 programů a Vienna Art Week přibližně 200 programů.

a studenty specializovaného studijního programu galerijní pedagogika je zapojení do takové akce velice cennou odbornou praxí, takže jsme svědky jedinečného prolínání vysokoškolského studia a veřejných kulturních aktivit. Rovněž tvorba vizuálního stylu jednotlivých ročníků, což byla opět aktivita studentek a studentů poradatelského pracoviště, je hodnotnou praxí v oblasti grafického designu. Dalším specifikem Týdne výtvarné kultury je také pořádání tematicky zaměřené konference a výtvarné soutěže pro studentky a studenty středních škol.

Na rozdíl od většiny podobných akcí, u nichž je organizátorem profesionální agentura či nějaká městská kulturní organizace, což je například v Berlíně městem zřizovaná agentura Kulturprojekte Berlin, GmbH, byla výlučným organizátorem prvních ročníků brněnského Týdne výtvarné kultury vysokoškolská katedra, především tým studentek a studentů doktorského studia. Postupný rozvoj a vyzrávání brněnského projektu však v osmém a devátém ročníku vedly k vytvoření nové organizační struktury, kdy vedle dvou vysokoškolských pracovišť (přidal se Ústav české literatury a knihovnictví FF MU) přichází do poradatelského týmu profesionální kulturní agentura Turistické a informační centrum Brno. Přestože vedle univerzitní podpory získával brněnský projekt dílčí grantovou podporu od magistrátu, se vstupem této městem zřizované organizace se situace mění a celý projekt dostává více profesionální charakter.

Z hlediska organizačních principů se Týden výtvarné kultury a Berlin Art Week postupně sblíží, parametry financování však dosud zůstávají zcela nesrovnatelné. Zatímco brněnský projekt má z magistrátního grantu a z vnitřní univerzitní grantové podpory k dispozici výchozí částku kolem sta tisíc korun,<sup>11</sup> k níž se snaží získávat další podporu například od Ministerstva kultury ČR či Krajského úřadu, rozpočet projektu Berlin Art Week se blíží dvěma milionům eur. Zde je nutné připomenout, že v Berlíně se jedná o akci plnohodnotně městem podporovanou, kdy poradatelská agentura Kulturprojekte Berlin, GmbH, je financována městem a na jednotlivé akce (pořádá i Noc muzeí a další projekty) ještě získává silné sponzory. Tatáž agentura dále spravuje webové portály Creative City Berlin, Crowdfunding Berlin, Museumsportal Berlin nebo Kubinaut – databázi pro kulturní edukaci, ale také zajišťuje komentované prohlídky v berlínských muzeích (Museum Service Berlin) nebo vydává časopis MuseumsJournal. V Brně tedy pracuje tým nadšených studentů s minimálními prostředky a v Berlíně profesionální organizace s desítkami zaměstnanců a s nesrovnatelně větším rozpočtem.<sup>12</sup> Partnerství akce Berlin Art Week se dvěma veletrhy umění (Art Berlin a Positions Berlin) je rovněž zdrojem silného finančního zázemí, zásadní je i podpora z vládních kruhů Berlin's Senate Administration for Economic

11 V roce 2016 byl *Týden výtvarné kultury* propagován formou programové brožury v nákladu 4000 ks, plakáty velikosti A2 v nákladu 200 ks, menším množstvím plakátů pro city light vitríny, 200 ks pozvánek na slavnostní zahájení či na odbornou konferenci. Dalšími propagačními předměty byly v roce 2016 barevné pastelky s logem a mottem ročníku „Napiš obraz“, v předchozím ročníku krabičky zápalek s mottem „ZaHOŘ PRO UMĚNÍ“ nebo butony na oděv, rovněž opatřené tematickým nápisem.

12 Již v prvním roce získal *Berlin Art Week* ze státní kasy zhruba 500 000 €, tedy asi 13 milionů korun. Srov. RAPP, Tobias. The Price of Cool: Berlin's Struggling Artists Demand Share of the Pie. *Spiegel Online International* [online]. 2012.; ARSALAN, Mohammad. Berlin Art Week: Reining In the Chaotic Creative Scene. *Spiegel Online International* [online]. 2013.

Affairs, Technology, and Research, Senate Chancellery–Cultural Affairs a podpora od bankovní Deutsche Bank.

Vienna Art Week má jako pořádající organizaci Art Cluster Vienna, což je asociace pětadvaceti předních vídeňských galerií a uměleckých institucí, například Albertina, Belveder, Leopold Museum, Kunsthalle Wien, Dorotheum, MuMOK a další. I zde využívají výraznou podporu sponzorů, z nichž mnozí reagují na specializované součásti projektu, jakou je například evropský měsíc fotografie nazvaný Eyes on. Původní motivace přitom byla částečně příbuzná motivům brněnským, protože autoři koncepce reagovali na malou vzdělanost rakouského obyvatelstva v oblasti umění a z tohoto stavu vinili především školství.<sup>13</sup> Celkový rozpočet Vienna Art Week se každý rok pohybuje mezi 350 a 400 000 € (přitom například v roce 2015 byl základní příspěvek od městské rady pouze 15 000 €). Hlavní sponzorem Vienna Art Week je aukční dům Dorotheum.

Pokud se zaměřujeme na finance, je třeba zdůraznit, že akce typu „art week“ jsou pořádány neziskovými organizacemi a negenerují žádné zisky. Z jiné perspektivy je však zřejmé, že přispívají k rozvíjení zájmu o umění, obohacují kulturní turistiku a vychovávají mládež, takže v dlouhodobém horizontu se podílejí i na ekonomickém rozvoji města. Přitom pouhá statistika zvýšené návštěvnosti v galeriích v době „uměleckého týdne“ je jen výchozím ukazatelem. Například Art Week Joburg v Johannesburgu upozorňuje v popisu svého konceptu na skutečnost, že „art weeky“ posilují komerční aspekt místa a uměleckého průmyslu a generují i pracovní příležitosti. Turisté vyhledávající kulturu jezdí do Berlína či Vídně právě kvůli „art weekům“.

### 3. Berlín, Brno a galerijní pedagogika

Označit projekty typu Berlin Art Week jako průzkumnou zónu galerijní pedagogiky se odvažujeme z ryze lokálních českých pohnutek. V zahraničí dobře vidíme fungující principy i zřetelné výsledky, zatímco v českém prostředí cestu k vyspělejší podobě kulturního života v oblasti výtvarného umění stále ještě hledáme. Když v r. 2008 získala brněnská katedra výtvarné výchovy akreditaci oboru nazvaného Galerijní pedagogika a zprostředkování umění, v České republice tehdy profese muzejního či galerijního pedagoga ještě oficiálně neexistovala – byli jen „lektori“, „referenti“ či „asistenti kurátorů“. Ale odborníci si zřetelně uvědomovali potřebnost takové specializované profese. Po dílčích iniciativách trvajících více než dvacet pět let se konečně podařilo najít dohodu mezi ministerstvy kultury, školství, financí a práce a sociálních věcí a od ledna 2018 ustanovit v katalogu prací profesí „edukátor v kultuře“.<sup>14</sup> Trvalo tedy deset let, než k průkopnickému studijnímu

13 Srov. Jasna, Katerina. Art Cluster Goes Local. In: *The Vienna Review* [online]. 2010.

14 V jednotlivých etapách projevovaly úsilí v tomto směru vysokoškolská pracoviště, některá muzea či instituce, ale rozhodující v konečné fázi byla důsledná práce ředitele Odboru muzeí Ministerstva kultury ČR Pavla Hlubučka a představitelky Asociace muzeí a galerií ČR Kateřiny Tomeškové v součinnosti s poradním orgánem Pracovní skupina náměstka ministra kultury pro muzejní edukaci.

vysokoškolskému oboru byla oficiálně definována odpovídající profese. Tento zástupný, ale důležitý detail můžeme považovat za určité symbolické vyjádření situace v českém prostředí – něco, co je v zahraničí již po léta samozřejmostí, dokážeme u nás prosadit až s velkým zpožděním a teprve po překonání mnoha a mnoha překážek, z nichž hlavní jsou v legislativě a v mysli osobností politického života i úředníků. A naopak – právě tento malý „galerijní“ detail je ukázkou, že výtvarný život v českém prostředí se po všech stránkách dokáže postupně přibližovat prověřenému a dlouhodobě se formujícímu světovému dění.

Srovnání berlínského a brněnského týdne výtvarné kultury ale ukazuje další propastné rozdíly, které ještě musíme v českém prostředí překonávat. Nejde jen o činnost a koncepční přístup muzeí a galerií a nestačí ani obětavá snaha o rozvíjení galerijního vzdělávání ze strany vysokoškolských pracovišť. Musíme překonat celkovou kulturní zaostalost, a zejména změnit společenský a legislativní přístup vládnoucích garnitur. Malá návštěvnost výtvarných výstav je jen dílčím ukazatelem. Na konci této dílčí studie stojíme před otázkou, zda už můžeme být optimisty. Možná ano, protože třeba Týden výtvarné kultury v dubnu 2019 vstoupil do svého desátého ročníku již jako ustálená součást uměleckého života města, Týden umění je již druhým rokem organizován rovněž v Praze a většina galerií postupně získává silnější pozici a zaznamenává zvýšený divácký zájem – například Národní galerie v Praze zvýšila roční návštěvnost za poslední tři roky z necelých čtyř set tisíc návštěvníků na více než sedm set tisíc. Ale možná nás optimismus opustí a uvízneme ve skepsi, když vidíme, jak české ministerstvo školství dogmaticky lpí na tom, že vzdělávání patří pouze a jenom do školy, takže odmítlo podpořit akreditaci programu Galerijní pedagogika a zprostředkování umění jako programu učitelského. V galerii učit nesmíme? Tak tam tedy nebudeme se školními třídami chodit!?! Situaci ale zachraňuje institucionální univerzitní akreditace Masarykovy univerzity, která daný program podporuje jako neučitelský a uděluje mu akreditaci na příštích deset let. Kde je ale naděje největší? Především v nadšeném přístupu řady institucí a mnoha jednotlivců, kteří přicházejí s novými formami zprostředkování umění a přivádějí na výstavy nové návštěvníky. Máme dodat, že je to Ministerstvu školství ČR navzdory?

## Zdroje

- Arsalan, Mohammad. Berlin Art Week: Reining In the Chaotic Creative Scene. *Spiegel Online International* [online]. 2013 [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://www.spiegel.de/international/germany/berlin-art-week-attempts-to-unify-chaotic-creative-scene-a-922556.html>
- Jasna, Katerina. Art Cluster Goes Local. In: *The Vienna Review* [online]. 2010 [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://www.viennareview.net/on-the-town/on-display/art-cluster-goes-local>
- Mcgivern, Hannah. Good things come out of Vienna Art Week. *The Art Newspaper* [online]. 2015 [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://theartnewspaper.com/news/news/good-things-come-out-of-vienna-art-week/>
- Rapp, Tobias. The Price of Cool: Berlin's Struggling Artists Demand Share of the Pie. *Spiegel Online International* [online]. 2012 [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://www.spiegel.de/international/germany/declines-in-funds-and-space-threaten-berlin-arts-scene-a-824497.html> [www.tvk-brno.cz](http://www.tvk-brno.cz)  
weby jednotlivých art weeků

## Bibliografická citace

- Horáček, R.; Rodriguez Točíková, I. Týden výtvarné kultury jako průzkumná zóna galerijní pedagogiky. *Výtvarná výchova 1–2*, (59) 2019. ISSN 1210-3691. s. 6–16.





# Humor při výtvarných činnostech v mateřských školách

Monika Plíhalová

---

**Mgr. Monika Plíhalová** působí jako odborná asistentka 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 studuje na katedře výtvarné výchovy PedF UK, zabývá se pojetím humoru ve výuce výtvarné výchovy.  
Kontakt: [PlihalovaMonika@seznam.cz](mailto:PlihalovaMonika@seznam.cz),  
[moplihal@kvk.zcu.cz](mailto:moplihal@kvk.zcu.cz)

## **Anotace**

Empirická studie je věnovaná projevům humoru při výtvarných činnostech předškolního vzdělávání. Vychází z Kollerovy obecné definice humoru (1988), teoretických přístupů k humoru v předškolním vzdělávání (Langmeier, Krejčířová, 2006; Matějček, 2015; Loizou 2005) a z reflexe podob humoru ve výtvarném umění (Klein, 2007). Cílem výzkumné sondy je zmapovat humorné situace při výtvarných činnostech a popsat, jakým způsobem se stávají humornými. Výzkumné šetření je realizováno prostřednictvím terénního výzkumu v sedmi mateřských školách s využitím kombinace kvalitativních metod sběru dat a následné kvalitativní analýzy obsahu dle P. Mayringa (Mayring, 2000, Uhl Skřivanová, 2011). Jako hlavní výzkumná otázka byla stanovena: „*Jaké projevy humoru je možné zaznamenat v průběhu spontánních i řízených výtvarných činností v mateřské škole?*“ Při formulování výzkumných nálezů byly stanoveny kategorie: 1) humorné projevy ve třídě MŠ přímo nesouvisející s výtvarnými činnostmi; 2) humorné komentáře k výtvarným činnostem; 3) vizuální forma humoru ve výtvarných činnostech; 4) výtvarná činnost jako forma humoru. S oporou o interpretaci výzkumných nálezů byl naznačen přínos a potenciál humoru pro výtvarnou výchovu v mateřské škole.

## **Klíčová slova**

Humor v mateřské škole, výtvarné činnosti, specifika humoru, pojetí výuky, kvalitativní výzkumné šetření

## **Abstract**

The empirical study is devoted to the topic of humour in art activities of pre-school education. The study is based on Koller's general definition of humour (1988), the theoretical approaches to humour in the early years (Langmeier, Krejčířová, 2006; Matějček, 2015; Loizou 2005) and on reflexion of humour in art (Klein, 2007). The aim of the research is to map specific situations of humour during art activities at kindergarten with the aid of a combination of qualitative methods of data collection and Mayring's Qualitative Content Analysis (Mayring, 2000, Uhl Skřivanová, 2011). The main research question was determined: „*What humour can be observed in spontaneous and directed art activities of kindergarten?*“ In formulating the research findings, the following categories were identified: 1) manifestations of humour in the kindergarten that are not related to art activities; 2) humorous commentaries on creative activities; 3) visual form of humour in kindergarten; 4) art activity as a form of humour. The categories were further interpreted and specified for art activities of pre-schoolers. With the support of the interpretation of the research findings, contribution and potential of humour for art education in kindergarten were determined.

## **Key words**

Humour in kindergarten, art activities, specifics of humour, concept of education, qualitative research

# Úvod

Založení mezinárodní společnosti *International Society of Humor Studies*, sdružené kolem časopisu *HUMOR: International Journal of Humor Research*, v roce 1988 potvrdilo a upevnilo pozici humoru v oblasti výzkumného zájmu. Nevýčerpatelná problematika tohoto každodenního, ale přeci jen křehkého fenoménu neustále přináší nové výzvy v podobě témat otevřených teoretickému uchopení. Jednou z nich je bezpochyby propojení oblasti humoru s výtvarnou výchovou v nejtělejší věku člověka. Empirická studie si klade za cíl k této výzvě přikročit, na základě terénního výzkumu v mateřských školách zmapovat humorné situace při výtvarných činnostech a popsat, jakým způsobem se stávají humornými.

## 1. Teoretická východiska

Empirická studie nachází zakotvení především ve čtyřech bodech či oblastech teoretického bádání: 1) v obecné definici humoru; 2) v teoretických přístupech otevírajících možnosti zapojení humoru v kolektivu dětí předškolního věku; 3) v přisouzení potenciálu humoru pro rozvoj kreativity již od útlého věku; 4) ve variabilitě humorných aspektů umělecké tvorby, jejíž principy mohou být využity ve výtvarných činnostech v mateřské škole.

Výzkumná sonda vychází z Kollerovy obecné definice humoru jako „*univerzální lidské schopnosti shledávat události, okolnosti, situace či myšlenky směšnými či zábavnými.*“ (In Šedová, 2013; Koller, 1988) Široká definice umožňuje do výzkumného šetření zahrnout pestrou škálu humorných projevů pozorovatelných ve třídě mateřské školy.

**Humor zastává důležitou úlohu v sociálních vztazích dítěte již od předškolního věku, kdy výrazně narůstá porozumění myšlenkám, motivům a prožitkům druhých lidí.** (Langmeier, Krejčířová, 2006) Pozici humoru ve třídě mateřské školy obhájí např. Z. Matějček (2015). Připouští, že děti vyžadují jisté formy humoru již od raných fází života. Kojenci vyhledávají příležitosti smát se, reagují na legrační pohyby a další hrátky. Půlroční děti dovedou vyjádřit, co dělají „jakoby“, nezávazně a pro legraci. V předškolním věku se dětský humor dostává na vyšší intelektuální úroveň, děti jsou nyní schopné pochopit absurditu, a tak dokážou rozehrát nejrůznější hry s nemsy a bavit se představami bizarních příběhů a situací, jako když Čapkův pejsek s kočičkou pečou dort. Typickou legrací odpovídající mentalitě dětí tohoto věku je „klauniáda“; humorné pohádkové postavy, které dovedou „dělat legraci“, dokážou děti spolehlivě rozesmát. Humor a legrace jsou dle Matějčka „*chováním společenským s kladným citovým nábojem a jako takové jsou silou, která přispívá k soudržnosti, k sounáležitosti, k budování společenství.*“ (Matějček, 2015. s. 56) Nezbytnou podmínkou humoru je přitom atmosféra bezpečného prostředí, ve kterém se děti pohybují. Ze zahraničních autorů je možné zmínit např. E. Loizou, která na základě kvalitativní výzkumné studie ve skupině dětí ve věku od 15 do 21 měsíců umístěných v jeslích vymezila několik pozorovatelných oblastí humoru: 1) hru s materiálem; 2) hru s jazykem; 3) symbolickou hru (pretend play); 4) pohybovou hru. Zdůraznila

přítom nutnost dosažení určitého stupně kognitivního vývoje, který umožní, aby dítě rozpoznalo humorné události a porozumělo jim. (Loizou, 2005)

Protože humor bývá spojován s překvapivou hrou se symboly a jejich významy, s rozpoutáním divergentního myšlení a imaginace, bývá mu již od raných fází života připisován potenciál pro rozvoj **kreativity**. (Mohammed, 2018) Tuto skutečnost je pro potřeby výzkumné sondy obracející pozornost k tvořivým výtvarným činnostem rovněž třeba zdůraznit.

V souhrnu teoretických východisek by tedy nemělo chybět krátké ohlédnutí za tím, jakých podob může humor nabývat v souvislosti s obrazem a jeho tvorbou. **Humorné aspekty výtvarného díla** shrnula Sheri Klein ve své publikaci *Art and Laughter*. Jako nástroje k podnícení humorné odezvy skrze výtvarné výrazové prostředky stanovila: 1) asociace: humorné spojení nesourodých prvků vyvolávající různé (často i protichůdné) představy, překvapení a smích; 2) transpozici: hru s významy rozpoutanou umístěním objektu do nového kontextu; 3) transformaci: humorný efekt vyvolaný deformací objektu či tvorbou hybridních tvarů; 4) nadsázku: hrátky s měřítkem; 5) kontradikci: zapojení paradoxu a nonsensu do výtvarné tvorby; 6) přestrojení: vyvolání humorné reakce maskováním osoby či skrytím objektu; 7) apropriaci: výpůjčky forem z oblasti populární kultury. (Klein, 2007) Ačkoliv jsou tyto prostředky primárně spojeny s výtvarným uměním, principy jejich užití mohou pronikat i do výtvarných činností a dětské výtvarné tvorby.

## 2. Cíle výzkumu, výzkumné otázky a zvolené metody

Cílem výzkumné sondy je **zmapovat humorné situace při výtvarných činnostech v mateřské škole a popsat, jakým způsobem se stávají humornými**. Hlavní výzkumná otázka byla stanovena: Jaké projevy humoru je možné zaznamenat v průběhu spontánních i řízených výtvarných činností v mateřské škole? Dílčí výzkumné otázky byly formulovány následovně: Jaké jsou typy humorných situací při výtvarných činnostech? Jak vznikají situace, které aktéři hodnotí jako humorné? Jak učitelé a děti reagují v nastalých humorných situacích?

Ohnisko kvalitativního výzkumného šetření leží v terénním výzkumu s etnografickými východisky (Kučera, 1992; Švaříček, Šedová, 2007), který umožňuje těsný kontakt s empirickou realitou školní praxe.

Při sestavování výzkumného vzorku byl uplatněn záměrný výběr (Pelikán, 2011), k účasti ve výzkumném šetření byly vyzvány mateřské školy dlouhodobě spolupracující se Západočeskou univerzitou v Plzni. Učitelky a ředitelky mateřských škol byly z etických důvodů předem seznámeny s cíli realizované výzkumné sondy. Účast přislíbilo sedm z dvanácti oslovených mateřských škol. Celkově se zúčastnilo osm učitelek ve věku od 26 do 55 let, jednalo se převážně o učitelky s dlouholetou praxí v oblasti předškolního vzdělávání (v pěti případech s délkou praxe nad 25 let). Třídy mateřských škol byly heterogenní s dětmi ve věku od 3 do 7 let, převážné zastoupení však měla skupina dětí od 5 do 6 let.

V průběhu výzkumné sondy byla data shromažďována na základě přímého pozorování výuky ve vybraných mateřských školách, pořizování terénních poznámek, zapisování autentických výroků dětí i učitelů, fotodokumentace procesu a výsledků výtvarných činností a transkripce nahrávaných polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami. Celkem se jednalo o cca dvacet pět hodin zúčastněného pozorování v rámci dopoledního výukového bloku v sedmi mateřských školách a vedení osmi rozhovorů. Přímé pozorování v rámci první fáze sběru dat probíhalo vždy v dopoledních hodinách. Výtvarné činnosti, na něž bylo pozorování cíleno, byly vždy součástí širší vzdělávací nabídky. Zkoumaná výuka zahrnovala kromě vlastních výtvarných aktivit také další řízené činnosti, především pohybové, ale i volnou hru či svačinovou pauzu.

Jako funkční metoda analýzy dat byla zvolena kvalitativní obsahová analýza dle P. Mayringa, která umožňuje zobecnit velké množství nestrukturovaných informací na obsahové jádro. (Mayring, 2000; Uhl Skřivanová, 2011) S využitím této systematické metody bylo možné dospět k několika kategoriím, které shrnují a odlišují humorné situace při výtvarných činnostech předškolního vzdělávání, jejichž zmapování bylo hlavním cílem této výzkumné sondy. V souladu s induktivní povahou výzkumného šetření byly kategorie formulovány dle modelu popsáného P. Mayringem jako „inductive category development“ (Mayring, 2000). Kategorie vycházejí z konkrétního materiálu a formulovaných výzkumných otázek, v průběhu analýzy byly revidovány a přepracovávány, definovány s využitím principů generalizace a redukce. (Uhl Skřivanová, 2011, s. 109–117) Jednotkou analýzy se staly jednotlivé humorné situace pozorovatelné během výuky v mateřských školách. Situace, zaznamenané původně v podobě nestrukturovaných terénních poznámek, byly parafrázovány s využitím „akčních sloves“ a vneseny do přehledných tabulek připravených pro kvalitativní obsahovou analýzu. Aktéry humorných situací bylo jedno či více dětí, případně učitelka.



Formulace induktivních kategorií – „Step model of inductive category development“ (Mayring, 2000)

### 3. Výzkumné nálezy a jejich interpretace

Co se týče formulování výzkumných nálezů, s pomocí Mayringovy kvalitativní analýzy obsahu (Mayring, 2000, Uhl Skřivanová, 2011) bylo možné pestrou škálu zaznamenaných humorných projevů sumarizovat a členit do čtyř kategorií:

K1 – humorné projevy ve třídě MŠ přímo nesouvisející s výtvarnými činnostmi;

K2 – humorné komentáře k výtvarným činnostem;

K3 – vizuální forma humoru ve výtvarných činnostech;

K4 – výtvarná činnost jako forma humoru.

Kategorie	Definice	Příklad	Pravidla kódování
K1 Humorné projevy ve třídě MŠ přímo nesouvisející s výtvarnými činnostmi	Humorné situace během řízených i spontánních aktivit bez jasné vazby na výtvarné činnosti: <ul style="list-style-type: none"> <li>• humorné písně, říkanky a pohybové hry jako součást řízených činností;</li> <li>• napomenutí učitelem humornou formou namísto výtky a okřiknutí;</li> <li>• spontánní humorná konverzace mezi dětmi/mezi dětmi a učitelem; projevy dětské naivity.</li> </ul>	Děti hrají v rámci řízených činností humornou pohybovou hru s dračími ocásky – s ústřížky krepeového papíru (situace č. 99)  Chlapec (4 roky) pokládá chléb na obrácenou stranu talíře. Směje se a ukazuje talíř kamarádovi: „Dívej.“ (situace č. 94)	Situace, které nejsou spojeny s obrazem, procesem tvorby, ani jejím komentováním
K2 Humorné komentáře k výtvarným činnostem	Humor při komentování procesu a výsledku dětské výtvarné tvorby: <ul style="list-style-type: none"> <li>• učitelovy humorné komentáře při průběhu a instruování výtvarných činností, užívání familiárních výrazů pro nástroje a techniky;</li> <li>• učitelova hravá a humorná interpretace dětské tvorby;</li> <li>• humorné komentáře dětí k průběhu výtvarných činností; vymyšlení vtipných názvů pro vlastní výtvarnou práci.</li> </ul>	„Polechtáme, přitlačíme,“ instruuje humornou formou paní učitelka postup výtvarných činností (potřeme ruku barvou, otiskneme). (situace č. 57)  „Smutný nanuk,“ nazval chlapec (4 roky) svou malbu. (situace č. 107)	Humor spočívá především ve verbálním komentáři dětské výtvarné tvorby.
K3 Vizuální forma humoru ve výtvarných činnostech	Humor objevující se při výtvarných činnostech ve vizuální formě: <ul style="list-style-type: none"> <li>• humorné prvky v dětské výtvarné tvorbě;</li> <li>• prvky a aspekty dětské výtvarné tvorby hodnocené učitelem jako humorné (důvtipné/naivní).</li> </ul>	Chlapec B (7 let) nakreslil dům s větším množstvím komínů. (situace č. 45)  Děvče (6 let) komicky podepíše svůj obraz – přidá tvar srdce a slovo „love“, písmenka E a L nejsou napsána správně. (situace č. 150)	Prvky humoru figurují přímo ve vizuální podobě dětských výtvarných prací.
K4 Výtvarná činnost jako forma humoru	Humor spojený s procesem výtvarné tvorby: <ul style="list-style-type: none"> <li>• náhoda a překvapení ve výtvarných činnostech;</li> <li>• humorné reakce pramenící z práce s netradičními/novými technikami;</li> <li>• humorná manipulace s materiály a nástroji;</li> <li>• radostné vzrušení z výtvarných činností, humorné zvuky a pohyby doprovázející výtvarnou činnost.</li> </ul>	Skupina dívek zpozoruje, že se navzájem celé potřísnily barvou. „Mám to i na pupku,“ komentuje dívka se smíchem zašpinění barvou, pozoruje své tričko, vykasá ho a ukazuje na barvu na svém těle. (situace č. 110).	Na rozdíl od předešlých kategorií je akcent kladen na samotný proces výtvarné tvorby.

Tabulka kategorií pro humorné situace ve výtvarné výchově

## 3.1 Projevy humoru v mateřské škole

Ačkoliv některé projevy humoru nelze klást do přímé souvislosti s realizovanými výtvarnými činnostmi (K<sub>1</sub>), není možné je zcela opomenout. Svědčí o tom, že humor v mateřské škole je každodenním fenoménem. Během šetření byly několikrát zaznamenány spontánní humorné interakce mezi dětmi, více či méně přístupné a srozumitelné dospělému pozorovateli. Ideální příležitostí k humorné konverzaci v mateřské škole se stává například svačinová pauza, ať už je doprovázená vymyšlením legračních přísad do pomazánky, úsměvnými reakcemi na „vousky“ od mléka či hravým skládáním tvaru obličejů z kusů zeleniny. Pobyt dětí ve třídě mateřské školy je okořeněn vtipy, humornými příběhy a legráckami čerpajícími z jejich aktuálních zkušeností a prožitků. Inspirací k historkám vyprávěným s cílem pobavit ostatní se nezdá stávají situace v rodině. Obraz o humoru by byl neúplný, kdyby byla opomenuta zmínka o opakovaně se objevujícím smíchu a veselí při použití výrazů „hovínko, bobek“ či „zadeček“, nejrůznějších tělesných zvuků a jejich imitaci.

Jak je patrné z rozhovorů, učitelky mateřských škol si jsou vědomy síly, potenciálu a vsudypřítomnosti humoru v dětském kolektivu, a ačkoliv na některé jeho projevy reagují snahou o zklidnění třídy, především v případě zábavné, avšak nebezpečné manipulace s předměty či situací přerůstajících v nekontrolovaný chaos, připisují mu řadu pozitivních funkcí. Cení si zejména potenciálu humoru pro navození přátelské, uvolněné veselé atmosféry, která povzbuzuje děti k činnostem, udržuje jejich motivaci a soustředění pro řízené činnosti a v obecném měřítku jim umožňuje zdravý osobnostní a kognitivní rozvoj. V rámci řízených činností bylo možné zpozorovat několik příkladů záměrného užití humoru pro výchovně-vzdělávací účely. Oblíbené jsou humorné písně a říkanky doprovázené často neméně komickými pohyby či zvuky. Do dopoledního výukového bloku bývají řazeny také pohybové hry s humorným laděním (např. hra na kominíka, na dračí ocásky). Humor v mateřské škole se někdy stává prostředkem k řešení nepříjemných situací, a to v případech, kdy učitelka přátelsky upozorní dítě na nevhodnost jeho chování, a vyvaruje se striktního napomenutí či okřiknutí. Učitelky s humorem (projeveným spíše při zpětné reflexi probíhajících činností než v přímé interakci s dítětem) reagují také na rozličné projevy dětské naivity, které nelze od soužití ve třídě mateřské školy oddělit.

## 3.2 Specifické projevy humoru ve výtvarných činnostech

### 3.2.1 Humorné komentáře k výtvarným činnostem

V rámci pozorování výuky v mateřských školách bylo možné zachytit řadu humorných projevů spojených s komentováním vznikajícího či výsledného obrazu. Učitelky používaly familiární výrazy pro výtvarné nástroje, techniky



či jednotlivé kroky v postupu výtvarných činností, např. výraz „překvápko“ místo „monotypu“ či „jezdit“, „lechtat“ místo „natírat“, humorné odezvy dosahovaly také změnou intonace. V některých případech učitelky hravou a humornou formou interpretovaly dětskou výtvarnou tvorbu. Zaznamenaná byla např. situace, kdy učitelka předstírala strach z čerta nakresleného dívkou během plnění výtvarného úkolu a rozehrála tak komunikaci o její výtvarné práci. Také děti se svými slovními komentáři zapojovaly do humorných interakcí (viz obr. 1 a 2). V průběhu výtvarných aktivit reagovaly na vznikající obrazy vtipnými přírovnáními, která si mnohdy navzájem vyměňovaly a při společné práci tak rozehrávaly humornou konverzaci. Vznikající výtvarnou práci přirovnaly např. k příšeře z bažin, chlupatým třešním či ji pojmenovávaly legračními smyšlenými výrazy jako je „holohlavej vlakouš“ či „smutný nanuk“.

### 3.2.2 Vizuelní forma humoru ve výtvarných činnostech

Co se týče spojení humoru s výtvarnými činnostmi, nezůstává pouze u vtipných slovních komentářů a hravé interpretace výtvarné tvorby. Pozorování výuky v mateřské škole umožnilo zachytit i některé příklady dětských prací, ve kterých je humor uchován ve vizuelní podobě. Nejčastěji se jedná o více či méně humorné elementy, které dětskou výtvarnou tvorbu rozehrávají a obohacují o další významy. Pro příklad lze uvést spontánně iniciovanou kresbu domu, kterou chlapec (7 let) humorně ozvláštnil zakreslením většího počtu komínů na jednu střechu (viz obr. 3), kresbu princezničky z pohádky Františka Hrubína (děvče, 5 let), v jejíž ruce lze zpozorovat „pití s brčkem“ či detail červíka v jablku ve výtvarné práci čerpající z asociací probuzených barevnými skvrnami (dívka, 5 let).

Bylo možné zaznamenat i celistvé situace, ve kterých děti spontánně využily výtvarné výrazové prostředky s cílem pobavit druhého. Tak tomu bylo např. ve zpozorovaném setkání dvou dětí, dívky (6 let) a chlapce (6 let), při společné kresbě. Děti ze spontánní iniciativy kreslily baňky s lektvary, pro které vymýšlely nejrůznější legrační a nesmyslné přísady a svou práci doprovázely humornou konverzací. V lahvičce od lektvaru se tak mimo jiné ocitly plyšové třešně, červené dámské kalhotky či tlustoch v pračce (viz obr. 4).

Zvláštní kapitolou vizuelního humoru v mateřské škole jsou kresby a další výtvarné práce dítěte, které učitelky hodnotí jako humorné navzdory původním záměrům dítěte či jeho vlastním interpretacím (viz obr. 5). Děje se tak zpětně a v rámci soukromého rozhovoru, nikoliv v přímé interakci s dítětem. Zde se pohybujeme v poloze dětské naivity, tedy v situacích, kdy děti vytvářejí komiku bezděčně, aniž by si byly vědomy vlastní směšnosti (Borecký, 2005). V některých případech učitelky oproti tomu hodnotí jako humorný překvapivý důvtip, obsažnost a hravost dětské výtvarné práce, jak tomu bylo např. v kresbě/objektu „piano“. Práce vznikla spontánně z iniciativy jednoho z děvčat (6 let). Dívka v reakci na hru na klavír, která rozeznívá třídu dané mateřské školy velice často, vytvořila papírový objekt, v němž prostřížením naznačila pohyblivost kláves. Svou prací inspirovala

další děti k činnosti a na nástěnce postupně přibýlo několik podobných objektů (viz obr. 6).

### 3.2.3 Výtvarná činnost jako forma humoru

Klíčem k vymezení poslední z kategorií humorných projevů specifických pro výtvarné činnosti předškolního vzdělávání se stala opakovaně zaznamenaná atmosféra radostného vzrušení, legrace, smíchu a veselí pramenícího z překvapivých situací vznikajících v průběhu výtvarných aktivit. V jistém ohledu se lze na tomto místě odvolat ke studii M. Gordona, který v návaznosti na J. Morrealla hledá v humoru paralelu s estetickou zkušeností (aesthetic experience) a nachází ji mimo jiné v hravém vyladění obou oblastí, v rozpoutání imaginace, v prožití pocitů svobody a překvapení. (Gordon, 2012) V rámci výzkumného šetření bylo možné zhlédnout a reflektovat celou řadu výtvarných činností, během kterých humorné reakce zrcadlily neočekávané situace nastolené učitelkou, spojené především se svobodným a nekonvenčním použitím různorodých materiálů coby výtvarných nástrojů a s probouzením výtvarné imaginace skrze hravé zacházení s obrazy. Humorné napětí bylo mnohdy vyvoláno zapojením netradičních prvků, náhody a překvapení do koncepce a realizace výtvarných činností. Humor tak prostoupil činnost samotnou bez ohledu na její výsledek zhmotnělý v dětské výtvarné práci. Práce s nekonvenčním výtvarným materiálem probouzela humorné reakce například v případech, kdy byl do výtvarné tvorby zapojen otisk přírodních materiálů či vlastního těla. Mimořádně silné reakce, doprovázené hlasitým smíchem a vtipnými komentáři, byly zaznamenány v souvislosti s potřísněním či zašpiněním vlastního těla barvou (viz obr. 7 a 8).

Koncipování samotného průběhu výtvarných činností jako veselého, zábavného, legračního a nového má nejširší pole působnosti v oblasti zapojení humoru do výtvarných činností předškolního vzdělávání. Tato skutečnost vyplývá mimo jiné z rozhovorů s učitelkami, které si humor při výtvarných činnostech spojovaly především se svobodným, experimentálním a hravým laděním výtvarné tvorby:

*„Humor se ve výtvarných činnostech objevuje tehdy, když si třeba děti zkusí to, co si nemůžou zkusit doma, co jim maminky nedovolí.“ (učitelka E, 44 let, 24 let praxe).*

## 4. Přínos a potenciál humoru pro výtvarné činnosti

Na základě výše zmíněných kategorií projevů humoru ve výtvarných činnostech byla popsána pestrá škála situací objevujících se ve výtvarných činnostech předškolního vzdělávání. Na tomto místě je pro účely výchovně-vzdělávací praxe užitečné také zvážit přínos humoru pro výuku výtvarné výchovy v mateřských školách. S oporou o stanovené kategorie humorných situací, ale

také o doplňující komentáře učitelek, které se účastnily výzkumného šetření, je možné shrnout tento potenciál do několika klíčových bodů.

Na základě první z popsaných kategorií věnované nescifickým humorním projevům v mateřské škole je možné konstatovat (K<sub>1</sub>), že pozorování humorných situací ve třídě, jejich reflexe a podpora znamenají příklon ke **spontaneitě a autenticitě dítěte**, poznání a respektování jeho přirozených reakcí na nejrůznější podněty. Zapojení humoru do výuky, ať už ze strany dítěte či učitelky, hraje důležitou roli v nastolení uvolněné, přátelské a podnětné atmosféry, potřebné pro zdravý rozvoj dítěte v prvních rocích života. Učitelce humor přináší potřebný nadhled a umožňuje jí zachovávat pozitivní přístup k dítěti, jeho výchově a vzdělávání.

Věnujeme-li zvýšenou pozornost různým formám humoru používaným při komentování průběhu a výsledků výtvarné tvorby (K<sub>2</sub>), zdůrazníme tak důležitost **komunikace ve výtvarné výchově**, jejíž role bývá v empirické realitě výuky v mateřské škole podceňována. Rozvíjením hravých a humorných interpretací v reakci na konkrétní realizované činnosti lze děti podpořit a povzbudit ve verbálním komentování vlastní výtvarné práce, a to v jejich přirozených potenciích.

Prvky humoru odrážející se ve vizuální podobě dětské výtvarné tvorby (K<sub>3</sub>) svědčí o její různorodosti a obsažnosti. V tomto kontextu lze vnímat humor těžící z **bohaté výtvarné imaginace** jako účinný prostředek na cestě za kreativitou. (Mohammed, 2018)

V rámci výzkumného šetření bylo možné zpozorovat řadu situací, ve kterých humor pramenil z výtvarné činnosti jako takové (K<sub>4</sub>). Zapojení hravých, humorných a překvapivých výtvarných činností do výuky výtvarné výchovy znamená podporovat **experimentální a explorační přístupy**, díky kterým jsou děti výrazně motivovány k zacházení s nejrůznějšími výtvarnými prostředky a jejich ověřování. (Hazuková, 2011; Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) Inspirační východiska ke koncepci takového typu činností je navíc nutno hledat především v **umění 20. a 21. století**, jehož otisk ve výuce výtvarné výchovy je rovněž třeba podpořit. (Plíhalová, Podlipský, 2018)

Negativní či problematické aspekty humoru byly v rámci výzkumné sondy zaznamenány velice ojediněle. Přesto není vhodné jejich význam podceňovat. Agresivní ladění, které bývá v některých případech s humorem spojováno (Kuiper a kol., 2010), může svědčit o charakteru sociálního klimatu ve třídě mateřské školy a podoby humoru, které se v dětském kolektivu objevují, mohou posloužit jako jeden z **indikátorů** zdravého prostředí k edukaci nejen v oblasti výtvarné výchovy.

## Závěr

V rámci empirické studie byly formulovány kategorie vztahující se k mapování humorných situací ve výuce výtvarné výchovy v mateřské škole: 1) humorné projevy ve třídě MŠ přímo nesouvisející s výtvarnými činnostmi; 2) humorné komentáře k výtvarným činnostem; 3) vizuální forma humoru ve výtvarných činnostech; 4) výtvarná činnost jako forma humoru. Kategorie zahrnují pestrou škálu humorných situací od každodenních interakcí učitelek a dětí

ve třídách mateřských škol, které nejsou závislé na dětské výtvarné tvorbě, po specifické projevy humoru spojené s obrazem, procesem jeho vzniku a jeho interpretací.

Dle současných poznatků pedagogických věd lze s pomocí humoru v mnoha ohledech pozitivně ovlivnit průběh i výsledky edukačního procesu. (Bell, 2016; Mareš, Křivohlavý, 1995; Šedová, 2013) V závěru studie byl s oporou o interpretaci výzkumných nálezů naznačen přínos a potenciál humoru pro výtvarnou výchovu v mateřské škole. Zapojení humoru do výuky výtvarné výchovy v mateřské škole může příznivě ovlivnit sociální klima ve třídě, prohloubit pozitivní přístup k dítěti, jeho přirozenosti a spontaneitě, obohatit verbální i vizuální komunikaci ve výtvarných činnostech a zpřístupnit prostřednictvím experimentálních přístupů principy současného umění dítěti předškolního věku.

K uzavření studie zbývá ještě zdůraznit některá úskalí, která jsou s její problematikou spojena. Jak již bylo naznačeno výše, jakkoliv je tematika humoru ve výtvarných činnostech předškolního vzdělávání podnětná, jedná se o téma křehké a obtížně postižitelné. Navzdory studiu teoretických pramenů a použité metodologii, založené na systematické analýze výzkumných nálezů, nelze zabránit uplatnění subjektivního přístupu v realizaci výzkumné sondy. Komplexní situaci výtvarných činností však lze jen stěží vtěsnat do kvantifikovatelných kategorií a volba kvalitativního výzkumného designu se zapojením zúčastněného pozorování je tak opodstatněnou volbou.

### **Poděkování:**

*Empirická studie byla podpořena projektem vnitřní soutěže FPE ZČU v Plzni – „Potenciál a přínos humoru ve výtvarných činnostech předškolního vzdělávání“ VS-18-032.*

## Literatura

- Bell, N. & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom: a guide for language teachers and educational researchers*. New York, NY: Routledge.
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Gordon, M. (2012). Exploring the Relationship between Humor and Aesthetic Experience. *The Journal of Aesthetic Education*. 46 (1), s. 110–121. DOI: 10.5406/jaesteduc.46.1.0110 <https://www.jstor.org/stable/10.5406/jaesteduc.46.1.0110>
- Kučera, M. (1992). *Školní etnografie: přehled problematiky*. Praha: Pedf UK.
- Klein, Sh. (2007). *Art and Laughter*. London: Tauris.
- Koller, M. R. (1988). *Humor and society: explorations in the sociology of humor*. Houston: Cap and Gown Press.
- Kuiper, N. A., Kirsh, G. A. & Leite, C. (2010). Reactions to Humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles. *Europes Journal of Psychology*. 6(3), pp. 236–266.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Loizou, E. (2005). Humour: A different kind of play. *European Early Childhood Education Research Journal*. 13(2), pp. 97–109, DOI: 10.1080/13502930585209701
- Matějček, Z. (2015). *Co děti nejmíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research* [online]. 1(2) Dostupné z: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Mohammed, R. (2018). *Creative learning in the early years: nurturing the characteristics of creativity*. New York, NY: Routledge.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Plíhalová, M. & Podlipský, R. (2018). Výtvarná výchova v primárním a preprimárním vzdělávání na KVK. In: Uhl Skřivanová, V. (Ed.) *Umoped – srdce svět*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Slavíková, V., Hazuková, H. & Slavík, J. (2010). *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce).
- Šedřová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R. & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Uhl Skřivanová, V. (2011). Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido.

## Bibliografická citace

- Plíhalová, M. Humor při výtvarných činnostech v mateřských školách. *Výtvarná výchova 1–2*, (59) 2019. ISSN 1210-3691. s. 18–29.

# Čeho si všímají studenti učitelství na videonahrávce hodiny výtvarné výchovy?

Magdalena Novotná

---

**Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.**

učí didaktiku výtvarné výchovy na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze a výtvarnou výchovu na základní škole Jiřího z Poděbrad v Praze 3. Podílí se na výzkumu profesního vidění studentů učitelství prostřednictvím videa. Věnuje se tématům profesní identity učitelů a vizuální gramotnosti.

Kontakt:

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

## **Anotace**

Příspěvek představuje část výzkumu, týkajícího se profesního vidění studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ ve výtvarné výchově. Zkoumá, jak si studenti učitelství všímají situací ve výuce výtvarné výchovy a jak o nich dále uvažují. Výzkum analyzuje písemné reflexe studentů, v nichž reagují na shlédnutý videozáznam vyučovací hodiny výtvarné výchovy. Reflexe byly rozčleněny na významové jednotky a dále kódovány vzhledem k formulovaným expertním jevům. Výsledky výzkumu ukazují, že studenti si všímají častěji jevů spojených s výtvarným úkolem, jako jsou jeho struktura, obsah a tvorba. Málo si všímají komunikačního rozměru výtvarné výchovy a utváření významu, případně výpovědí žáků v souvislosti s obsahem hodiny. Výsledky dokládají relativně nízkou schopnost studentů zdůvodňovat všimnuté jevy ve smyslu vysvětlení, teoretizace, alterace či predikce. Výzkumný vzorek tvoří reflexe 34 studentů učitelství 1. stupně ZŠ. Zjištěné výsledky lze použít pro inovace v přípravném vzdělávání učitelů i v dalším profesním vzdělávání učitelů v oblasti oborové didaktiky výtvarné výchovy. Další využití vidíme v objasňování doménové specifčnosti profesního vidění v umělecko-výchovných oborech.

## **Klíčová slova**

Profesní vidění, všímání si (noticing), uvažování založené na znalostech (knowledge-based reasoning), analýza, reflektivní přístup, videozáznam, videoklub

## **Abstract**

The article presents a part of a wider research concerning the professional vision of pre-service primary teachers in art education. It investigates into what situations the pre-service teachers notice in art education lesson and how they think about it. The research analyzes their written reflections of the art lesson. The reflections were divided into the meaning units and further coded with regard to the formulated expert phenomena. The results show that students more often pay their attention to the phenomena connected with the task including its structure, content and the creative process. They consider much less the communication dimension of the art education and the meaning, as well as the pupils' statements concerning the content of the lesson. The results demonstrate a relatively low ability of students to justify the observed phenomena in the terms of explanation, theorization, alteration or prediction. The research sample consists of a total of 34 written primary school student's reflections. The findings can be used to innovate the initial teacher education, the professional training of teachers in the field of art education didactics, as well as to formulate more precisely the domain specificity of the professional vision in art education.

## **Key words**

Professional vision, noticing, knowledge-based reasoning, analysis, reflection, videorecording, video-club

# Úvod

Všímání si jevů ve výuce a uvažování o nich patří k těm dovednostem učitele, které jsou důležité pro vedení kvalitní výuky. Souvisí se schopností reflexe, která je ve vzdělávání zdůrazňována již od osmdesátých let 20. století. Reflektivní přístup se dnes prosazuje v profesní přípravě učitelů, stává se např. klíčovým prvkem studentských praxí pedagogických oborů. Očekává se, že zvláště učitel výtvarné výchovy bude věnovat pozornost žakovskému vnímání, uvažování, tvorbě i komunikaci a že bude z interpretace těchto procesů ve výuce dále vycházet.

Profesnímu vidění ve vzdělávání se v současnosti věnuje mnoho autorů. Četné jsou např. výzkumy v oblasti matematiky, biologie a dalších oborů. V domácím pedagogickém výzkumu najdeme publikace týkající se též anglického jazyka, ojedinele primárního a preprimárního vzdělávání. Domácí ani zahraniční teorie a didaktika výtvarné výchovy se tomuto tématu zatím nevěnuje.

Představovaná studie je součástí širšího transdidakticky orientovaného výzkumu, který je realizován na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a zahrnuje badatelky několika oborů. Širší výzkum si klade za cíl porovnávat profesní vidění studentů různých oborů a fází studia a zkoumat vliv zapojení studentů do videoklubů na jeho rozvoj. Videokluby pojmáme jako oborově didaktické kurzy v profesní přípravě učitelů, založené na sledování a reflektování videozáznamů vlastní výuky či výuky jiných vyučujících. V rámci výzkumu organizujeme videokluby v profesní přípravě učitelů od roku 2016.

V této studii popisují profesní vidění studentů učitelství 1. stupně ZŠ ve výtvarné výchově. Cílem výzkumu bylo mapovat předpoklady výuky výtvarné výchovy v primární škole. Její nepříliš dobrý stav netřeba připomínat a jedním z jeho důvodů může být mělká profesní výbava primárních učitelů.

## 1. Teoretická východiska

Pojem **profesní vidění** uvedl v roce 1994 C. Goodwin v kontextu lingvistické antropologie jako soubor diskurzivních praktik, jež dané obory užívají ke strukturování významných jevů a k jejich porozumění. V souvislosti se vzděláváním učitelů uvádějí Sherin a van Es (2009) dva subprocesy: **všímání si** (*noticing*)/ výběrové zaměření pozornosti (*selective attention*) a **uvažování založené na znalosti** (*knowledge-based reasoning*). Všímání si chápeme ve smyslu odlišování podstatných a nepodstatných jevů ve výuce. Uvažování o všimnutém se vztahuje k učitelově schopnosti promýšlet a interpretovat události a situace ve výuce. Profesní vidění je dynamická interakce, která opětovně ovlivňuje učitelovo uvažování a jednání. Janík et al. (2016) upozorňují na zúžené normativní chápání pojmu, související mj. s nárokem na měřitelnost. Ke zkoumání tohoto jevu jsou používány různé kategoriální systémy. Kategorie, které definovala Sherin, patří mezi nejrozšířenější.

Přehled zahraničních i domácích výzkumů profesního vidění je možno nalézt např. v přehledové studii Janíka et al. (2014), dále v publikaci týkající se vlivu videoklubů na rozvoj profesního vidění učitelů. (Janík, Minaříková



et al., 2016) Stockero (2008) studuje v kontextu matematiky úrovně uvažování nad všimnutým a zkoumá možnosti rozvoje reflektivity pomocí analýzy videozáznamu. Potvrzuje vliv analýzy na úroveň reflexe, míru zdůvodňování, pozornost věnovanou myšlení žáků. Tvrdí, že účast studentů ve videoklubu kladně ovlivňuje jejich schopnost teoretizovat. Popisuje úbytek počtu reflexí nízké úrovně u účastníků diskusí ve videoklubu.

Robová, Novotná (2018) porovnávají, jak se k videoklubům staví studenti dvou odlišných oborů, výtvarné výchovy a matematiky. Poukazují na skutečnost, že v obou oborech vnímají studenti pozitivní dopad videoklubů na vlastní profesní rozvoj zejména prostřednictvím psaní reflexí a společných diskusí, upozorňují dále na několik rozdílů v přístupu k videoklubům ve výtvarné výchově a matematice. Studie Blomberg et al. (2011) je zajímavá tím, že porovnává rozdíly ve všímání si mezi studenty exaktních a humanitních oborů. Potvrzuje rozdílnou schopnost profesního vidění u studentů různých oborů, konkrétně vyšší u studentů humanitních oborů. Ve srovnatelné studii Vondrová, Robová, Pavlasová (2017) ukazují, že studenti angličtiny si všímají menšího počtu jevů než studenti exaktních oborů, zato jsou schopni lépe užívat teorii pro jejich zdůvodňování. Novotná (2018) v dílčí studii srovnává profesní vidění skupiny studentů oboru výtvarná výchova se skupinou studentů oboru učitelství 1. stupně. U obou skupin začínajících studentů konstatuje malou schopnost zdůvodňovat své názory, převahu obecných výpovědí nad specifickými a málo pozornosti ke konkrétním výpovědím žáků ve videozáznamu. Sleduje lepší pojmovou vybavenost oborových studentů. U budoucích učitelů primární školy upozorňuje na jejich ostych sdělovat skrze uměleckou tvorbu obsahy osobní povahy.

## **2. Metodologie výzkumu**

Výzkumná sonda popisuje, kterých jevů si v hodině výtvarné výchovy, zaznamenané na videonahrávce, všímají studenti učitelství ve srovnání s experty. Expertní skupina zahrnuje šest badatelek pedagogické fakulty UK a dva vyučující katedry výtvarné výchovy tamtéž. Sonda sleduje výběrové zaměření pozornosti studentů a dále ukazuje, jakým způsobem o všimnutých jevech studenti uvažují. V případech, kdy studenti všimnuté jevy spojují s teorií a didaktikou výtvarné výchovy zjišťuje, o jaké souvislosti se jedná.

Otázky výzkumu jsou:

1. Kterých jevů si všímají studenti učitelství 1. stupně ZŠ na videozáznamu hodiny výtvarné výchovy ve srovnání se skupinou expertů?
2. Jak o všimnutých jevech studenti uvažují?
3. Jakou teoretickou oporu studenti používají, pokud viděné vysvětlují?

### **2.1. Účastníci výzkumu: studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ**

Výzkumu v oblasti výtvarné výchovy se účastnilo celkem 34 studentů učitelství 1. stupně ZŠ. 21 studentů ve specializaci cizí jazyk a 13 studentů ve

specializaci výtvarná výchova. Ve vzorku jde o všechny studenty v ročníku. Dva studenti reflexe neodevzdali. Vybrali jsme studenty čtvrtého a pátého ročníku studia, kteří již ukončili kurzy didaktik výtvarné výchovy, s cílem mapovat profesní vidění po ukončení oborového vzdělání, tedy před nástupem do praxe.

## 2.2. Videozáznam hodiny výtvarné výchovy

Hodina výtvarné výchovy, jejíž videozáznam byl studenty reflektován, proběhla v 7. ročníku ZŠ pod vedením fakultní učitelky. Třída má rozšířenou výtvarnou výchovu se zaměřením na digitální technologie, fotografii a počítačovou grafiku. Na oba předměty mají žáci tutéž učitelku, která je dlouhodobě vede. Postupy a metody, jako jsou strukturace učiva, delší projekty, skupinové činnosti, výtvarné deníky, reflexe, konečná adjustace, prezentace aj., které učitelka používá, jsou ve třídě zavedené a žáci jsou na ně zvyklí. Hodina byla vybrána proto, že obsahuje řadu oborově zajímavých jevů (Blomberg, Stürmer and Seidel, 2011), nejedná se však o příklad dobré praxe.

Hodina trvá 45 minut. Začíná společným rozvržením tříměsíčního projektu zaměřeného na fotografický portrét. Žáci jsou seznámeni s osnovou celého projektu, kterou si zapisují do sešitu. Součástí osnovy je plánování pomůcek a materiálů, které si mají opatřit. Jednotlivými etapami projektu jsou koláž, fotografický portrét, kresba portrétu, prezentace vlastní práce, oborový kontext, písemná reflexe projektu. Písemný záznam struktury projektu umožní žákům vracet se k jednotlivým bodům.

Po společném zápisu do sešitu hodina pokračuje otevřením tématu. Učitelka se ptá: „*Co je to tvář? Co je to obličej? Co Vás u toho napadne?*“ Žáci píší individuálně své asociace. Jako inspirace jim slouží několik citátů slavných autorů. Příkladem může být Zenónova věta: „*Proto máme dvě uši a jedna ústa, abychom více poslouchali a méně mluvili.*“ Následně žáci sdílí své úvahy ve skupinách. Společným skupinovým úkolem je shodnout se na dvou hlavních myšlenkách, souvisejících s tématem hodiny.

V další části hodiny všechny čtyři skupiny žáků čtou nahlas své úvahy ostatním. Učitelka na ně reaguje, neprobíhá však diskuse mezi skupinami.

V další části vyučovací hodiny zadává učitelka dílčí výtvarný úkol, který je materiálovým pokračováním úvodního brainstormingu. Vede žáky k zamýšlení nad otázkou vlastní identity: *Kdo jsem? Jak mě vidí ostatní? Jak se vidím já sám?* Žáci se vzájemně vyfotografují z profilu na jednobarevném pozadí. Učitelka jim fotografie obratem vytiskne a žáci je dále použijí žáci v koláži. Forma koláže je přesně zadaná. Má vyjadřovat vnitřní a vnější charakteristiky osobnosti pomocí vlepaných symbolů. Učitelka o symbolech explicitně nehovoří, uvádí žákům příklady, jak se mohou charakterizovat: mobil, internet, dobré jídlo, laky na nehty a podobné každodenní detaily. Barva pozadí má vystihovat osobnost autora.

## 2.3. Sběr dat

Reflexe videozáznamu byla studentům ve výzkumu zadána takto: „*Na video se můžete podívat, kolikrát budete chtít. Napište o tomto videu reflexi; rozsah není stanoven. Napište, co vás zaujalo, co je podle vás důležité. Nebojte se psát své názory, neexistuje žádná správná odpověď. Nebudete na základě tohoto textu nijak hodnoceni. Snažte se, prosím, psát celými větami.*“ Studenti pracovali doma, reflexe odevzdali elektronicky.

## 2.4. Analýza dat

### 2.4.1. Výběr specifických jevů a kódování

Vzhledem k tomu, že studie je součástí širšího transdisciplinárního výzkumu, výběr specifických jevů pro expertní srovnání proběhl na základě shody badatelského týmu. Každá ze šesti badatelek-didaktiček vybrala pozorovatelné jevy ve videozáznamu vyučovací hodiny vlastního oboru. Poté je předložila ostatním pěti badatelkám z jiných oborů. Při společném sledování všech nahraných hodin byly jevy opakovaně diskutovány a zpřesňovány tak, aby byly postřehnutelné pro studenty na konci profesní přípravy. Takto bylo zformulováno šest oborově specifických jevů pozorovatelných v daném videozáznamu hodiny výtvarné výchovy. Mám za to, že popsání postupu přispěl k výběru skutečně obecně pozorovatelných jevů, , nejde jen o úzce oborový pohled výtvarné výchovy. Následně shlédli videozáznam hodiny dva další vyučující katedry výtvarné výchovy. Jejich reflexe jsem použila pro ověření všimnutých jevů z hlediska oborové didaktiky.

Každému jevu jsme přiřadili kód. Reflexe studentů jsme rozdělili na významové jednotky, týkající se vždy jednoho jevu. Pokud se student vyjadřoval ke stejnému jevu vícekrát, byly jeho komentáře shrnuty do jedné jednotky. Výzkumný vzorek pro výtvarnou výchovu tvoří celkem 87 jednotek, které se vážou k vybraným jevům. Rozpoznávání specifických jevů v reflexích studentů umožňuje sledovat výběrové zaměření pozornosti ve vybrané hodině.

### 2.4.2. Specifické jevy a jejich popis

V následujících odstavcích uvádím šest oborových jevů vysledovaných v natočené hodině výtvarné výchovy s jejich stručným popisem.

#### **Plánování širšího výtvarného projektu (VV1)**

Vyučující plánuje výuku v celcích, které obsahově navazují a tvoří širší projekt, rozvržený na tři měsíce. Výtvarný projekt umožňuje pracovat v tématu více do hloubky i v případě malé týdenní hodinové dotace (Roeselová, 1997). Učí žáky myslet v souvislostech, propojovat postupně nabyté zkušenosti, porovnávat různá, vlastní i cizí, řešení. Nese s sebou pro učitele náročnější plánování, kombinování postupů, reflexe, promyšlené navazování činností. (Kitzbergerová, 2014) V záznamu je vidět, jak učitelka diktuje žákům osnovu

projektu do sešitu. Z osnovy je patrné, které výtvarné prostředky učitelka hodlá kombinovat. Příkladem jevu je postřeh studentky: *„Celá tato hodina byla úvodní k dalším hodinám, které na sebe tematicky navazují, a tudíž byla více přemýšlivá a přípravná než výtvarná...Nejdříve mi připadalo zvláštní, jak jim paní učitelka na začátku nadiktovala, co se bude dít v příštích hodinách, ale pak to zapadlo do kontextu celé hodiny.“*

### **Hodina neobsahuje výtvarnou tvorbu (VV2)**

Tvorba je nepostradatelnou součástí výtvarné výchovy. Jde o proces, doprovázený ve svém průběhu učením, zasazený do kulturního rámce (Slavík, Chrz a Štech et al., 2013) RVP ZV uvádí: *„V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. Tvůrčími činnostmi založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.“*

Jádrem jevu je do jisté míry stereotypní předpoklad, že hodina výtvarné výchovy musí obsahovat tvořivou činnost a měla by mít hmatatelný výstup. Můžeme ho doložit výrokem: *„Nikdy mě nenapadlo, že by se při výtvarce mohlo dělat i něco jiného, než je samotné tvoření, malování a podobně...“* Podíl tvořivých činností vůči receptivním se liší také v jednotlivých pojetích předmětu výtvarná výchova. (Kol. autorů, 1998; Wagner & Schönau, 2016)

### **Komunikační rozměr hodiny VV (VV3)**

Obsahová doména Ověřování komunikačních účinků je součástí struktury stávajícího kurikula výtvarné výchovy. Cílí na utváření a zdůvodňování významů vizuálně obrazných vyjádření a jejich porovnávání v širší komunikaci. Šobáňová (2011) ve svém výzkumu poukazuje na přehlížení této obsahové domény učiteli.

Zaznamenaná hodina je komunikačně zaměřená. Žáci nejprve aktivně tvoří významy související s lidskou identitou, a to na základě výroků slavných autorů, které jim vyučující předložila. Pak je vzájemně porovnávají ve skupinách, načež je komunikují v rámci celé třídy i s vyučující. Významy, které si uvědomili, zapojují do přípravy své tvorby. Příkladem jevu může být výrok: *„Jsou vidět situace, kdy děti dělají přesně to, co bylo zřejmě záměrem paní učitelky – radí si, co o sobě ví a co tam mají napsat.“*

### **Zadání úkolů je nejasné (VV4)**

Učitelka několikrát mění formulaci úkolů, v případě úvodního brainstormingu i zadání koláže ke konci hodiny. Když přechází mezi skupinami, stále opakuje totéž, zadání neobjasňuje, jinou formulací. Žáci se chodí doptávat ke stolu učitelky. Na videozáznamu pozorujeme celý proces zadávání úkolu, tedy situaci, ve které si učitelka se žáky vzájemně vyjasňují své představy. Ukazuje se, že zadávání úkolu má ve výtvarné výchově odlišnou podobu než v jiných oborech vzdělávání, například v matematice či angličtině. Příkladem všimnutí tohoto jevu je výrok: *„V této fázi učitelka asi čtyřikrát mění zadání úkolu a žáci působí lehce zmateně. Trvá patnáct minut, než jsou všechny*

skupiny s úkolem hotovy. Zde navrhuji, aby učitelka napsala zadání na tabuli, a tím předešla tomu, že řekne žákům jiné zadání.“

### **Tvář a identita, uvědomování si sebe sama ve vztahu k okolí (VV5)**

Příkladem jevu je výrok: „*Téma bylo uvedeno otázkou sahající až do filosofie: Co je to obličej? Žáci se museli zamýšlet i nad vlastní osobou a nejspíš o sobě i něco nového zjistili, což je podle mě důležité. Vyjádřit něco spojeného s vlastní osobou, co ostatní nevidí nebo nevědí, je poněkud intimní věc, o kterou ale v umění jde – vyjadřovat sám sebe, svoje názory, pocity, myšlenky atd.*“ Zařazujeme sem komentáře studentů, které se dotýkají učiva projektu: portrétu v kontextu historie umění, fotografického portrétu, a obsahu projektu: poznávání a sebepoznávání člověka. Žáci odpovídají na otázku: Kdo jsem? Zadání nerozlišuje vnitřní a vnější charakteristiky člověka.

### **Konkrétní výpovědi žáků (VV6)**

Jev souvisí úzce se třetím jevem Komunikační rozměr hodiny výtvarné výchovy. Je v podstatě jeho konkretizací. Spadají sem výpovědi, které si všimají konkrétních výpovědí žáků či učitelky. Tento jev naznačuje, do jaké míry vnímají budoucí učitelé sémiotický rozměr výtvarné výchovy, tedy do jaké míry jsou schopni zacházet s tvorbou významu v procesu tvorby artefaktů i recepce uměleckých děl. Příkladem jevu je výrok: „*Velmi kladně mě překvapily vytvořené věty žáků. Bylo znát, že se žáci ve skupinách tématu věnovali, zamýšleli se nad tím a vytvořili opravdu smysluplné výstižné charakteristiky. Např.: tvář určuje identitu člověka, vyjadřuje jeho nálady, význam naslouchání (dvě uši a jedny ústa).*“

### **2.4.3. Uvažování založené na znalostech**

Způsoby uvažování studentů nad všimnutými jevy jsou různé. Kromě jevů, kterých si budoucí učitelé všimají, nás zajímal i způsob, jak o nich uvažují. V minulé studii jsme užívali metodologii Sherin a van Es (2009) rozlišující popis, hodnocení a interpretaci. Interpretace se nám jevila jako příliš obecná kategorie, v níž nebylo možno dále rozlišovat. Inspirovali jsme se proto úrovněmi reflexe podle Stockero (2008): **popis, vysvětlení, teoretizace, konfrontace a restrukturační**. Jakkoli by bylo žádoucí, aby učitelé dokázali o všimnutých jevech dále uvažovat na úrovni zdůvodňování a srovnávání odlišných přístupů v oblasti teorie výtvarné výchovy a oborové didaktiky a na úrovni restrukturační svých dosavadních názorů, konfrontaci a restrukturační jsme v získaných vzorcích nenašli. Úroveň interpretace jsme rozšířili o vysvětlení, opřené o vlastní zkušenost, teoretizaci, alteraci, navrhuje jiné řešení nastalé situace a predikci, předpovídající možný dopad pozorované události na rozvoj žákových znalostí a dovedností. Následující tabulka shrnuje šest způsobů uvažování, které rozlišujeme, s příklady výpovědí studentů z analyzovaných reflexí.

Jedné výzkumné jednotce (vybrané výpovědi studenta) může být přiřazeno více kódů, oproti Stockero, která kódovala vždy nejvyšší úroveň reflexe.

<b>Popis</b>	Rekapitulace pozorovaného jevu. Př.: „ <i>Přemýšlejí nad obličejem, tváří – každý píše, co ho napadne, své vlastní představy.</i> “
<b>Hodnocení</b>	Subjektivní zhodnocení události. Př.: „ <i>Velmi mě překvapilo, že hodina výtvarné výchovy může vypadat i tak, že se v ní hned ze začátku nic netvoří, ale že se žáci nejprve nad daným tématem zamýšlejí a diskutují.</i> “
<b>Vysvětlení</b>	„Laické“ vysvětlení jevu, případně vysvětlení opřené o vlastní zkušenost jako žáka či učitele. Jde za rámec pozorovaného. Př.: „ <i>Učitelka radí žákům, aby si zapisovali instrukce, což je velmi dobrý způsob, jak přimět děti k jejich zapamatování, a také se k nim můžou samozřejmě kdykoliv vrátit.</i> “
<b>Teoretizace</b>	Vysvětlení viděného s oporou o teorii, snaha o generalizaci či vyjádření oborově didaktického principu. Př.: „ <i>Líbilo se mi propojení osobního prožitku s teorií a vlastní tvorbou, zaměřením na kognitivní i afektivní cíle.</i> “
<b>Alterace</b>	Obsahuje návrh, co udělat jinak. Př.: „ <i>Na začátku hodiny učitelka několik minut diktuje žákům, co se bude dít v průběhu dalších hodin. Přijde mi to trochu jako ztráta drahocenného času na tvorbu. Možná by šlo dát žákům plán hodin vytištěný na papíru.</i> “
<b>Predikce</b>	Pozorovatel zvažuje jev pozorovaný v hodině vzhledem k budoucnosti. Př.: „ <i>... Často se nad sebou zamýšlíme, až když to opravdu potřebujeme, například na pracovním pohovoru. Někteří z nás mají tendence se podceňovat, i když ostatní vidí naše kvality zcela jinak, proto práci s portrétem a vlastnostmi osobnosti vidím jako přínosnou.</i> “

Tab. 1: Způsoby uvažování o pozorovaných jevech

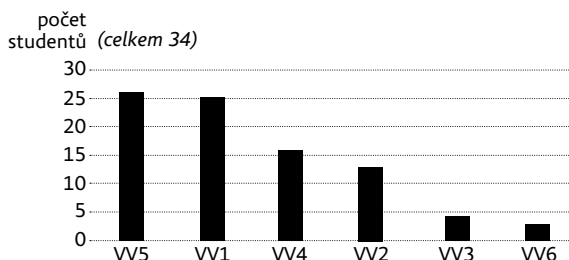
Takové kódování umožňuje jemnější analýzu. O uvedených kategoriích nehovoříme jako o postupných úrovních reflexe, ale jako o povaze uvažování založeného na znalostech.

V kvalitě uvažování jsou rozdíly. Záleží i na tom, jestli se způsob uvažování objevuje osamoceně nebo v kombinaci. Za nejméně vyspělou reakci považujeme samotné hodnocení všimnutého. Jedná se o holistický soud, z něž není přesně zřejmé, co všechno pozorující do jevu řadí, a který není nijak zdůvodněn. Příkladem může být tento výrok: „*Téma hodiny bylo velmi pěkně a nápaditě zpracováno. Myšlenka paní učitelky se mi líbila.*“ Popis může být jak nejjednodušším přístupem ke všimnutému, který nezahrnuje postoj pozorovatele, tak i podkladem pro vyšší úroveň reflexe, např.: „*Jako první mne zaujalo, že paní učitelka diktuje plán hodiny (projektu) žákům a ti si ho zapisují do sešitů. Nejdříve mě to překvapilo, pak jsem pochopila, že se jedná o projekt o délce několika vyučovacích hodin a žáci si vlastně zapisují kritéria hodnocení.*“ V předcházející studii dovozují, že popisování jevů bývá konkrétnější a zacílenější než hodnocení. (Novotná, 2017)

### 3. Výsledky výzkumu

#### 3.1. Všímání specifických jevů

Graf 1 ukazuje, jakých jevů si studenti všímají. Nejčastěji si všímají tématu hodiny, VV5 (76 %) a uplatnění projektové metody, VV1 (74 %). Méně než polovina studentů si všímá jevů VV4 a VV2, tedy nejasného zadání úkolů (47 %) a faktu, že pouze malá část hodiny je věnována výtvarné tvorbě (38 %). Nejméně si studenti všímají komunikačního rozměru hodiny, VV3 (12 %) a konkrétních výpovědí žáků, VV6 (9 %).



Graf 1: Četnost všimnutých jevů

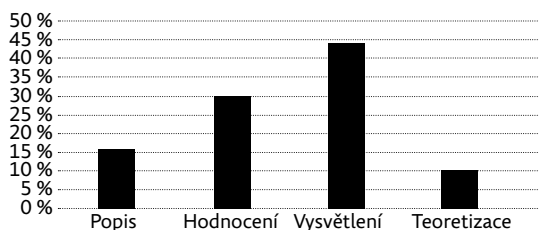
Tabulka 2 ukazuje počty všimnutých jevů studenty. Vidíme, že shodný, nejvyšší počet studentů si všímá dvou a tří jevů. Studenti si v průměru všímají 2,6 specifických jevů ze šesti, které vybral tým badatelek, tzv. expertní normy. Nikdo si nevšímá šesti jevů ani žádného jevu. Kombinace všimnutých jevů neuvádím v tabulce vzhledem k rozsahu textu. Jsou však součástí výzkumných dat. Studenti, kteří si všímají pouze jednoho jevu, si všímají vždy VV1 nebo VV5, tedy nejčastěji uváděných jevů. Pět studentů si všimlo kombinace kódů VV1/VV2/VV5.

	Počet studentů celkem	Počet studentů s žádným jevem	s jedním jevem	se dvěma jevy	se třemi jevy	se čtyřmi jevy	s pěti jevy	se šesti jevy
VV	34	0	6	11	11	4	2	0

Tab. 2: Počet všimnutých jevů

#### 3.2. Uvažování založené na znalostech

Graf 2 ukazuje mezi reflexemi 16 % jednoduchých popisů, 30 % hodnotících výpovědí bez dalšího vysvětlení. Nejvyšší procento (44 %) patří laickým vysvětlením, opřeným o vlastní zkušenost, nikoli o teorii. Pouhých 10 % tvoří teoretizující reflexe.



Graf 2: Uvažování založené na znalostech

### 3.3 Alterace a predikce

V tabulce 3 jsou vidět počty reflexí jednotlivých typů. Počet alterací (n=20) a predikcí (n=18) je vyrovnaný. Vidíme, že alterace i predikce se nejčastěji párují s vysvětlením.

Kvalita reflexe	Počet
Popis	14
Hodnocení	26
Vysvětlení	38
Teoretizace	9
Všechny alterace	20
Všechny predikce	18
Alterace párované pouze s hodnocením	5
Alterace párované pouze s vysvětlením	11
Alterace párované pouze s teoretizací	4
Predikce párované pouze s hodnocením	4
Predikce párované pouze s vysvětlením	10
Predikce párované pouze s teoretizací	4

Tab. 3: Úrovně uvažování studentů; počet výskytů v jednotlivých kategoriích

Tabulka 4 ukazuje četnost, s jakou studenti uvažují o jednotlivých jevech i způsob, úroveň jejich uvažování. Vyšší počet vysvětlení vidíme u VV1 a VV5, tedy nejčastěji všimáných jevů. Nejčastěji studenti teoretizují o jevu VV5, týkající se obsahu hodiny. Vyšší počet alterací pozorujeme u jevů VV4, nejasného zadání úkolů, a VV5. Nejvíce predikcí se týká jevu VV5. Z podrobného pohledu do výzkumných dat lze vyčíst fakt, že studenti specializace výtvarná výchova si vůbec nevšímají jevů VV3 a VV6, souvisejících s komunikací. Následující tabulka ukazuje obě specializace, tedy výpovědi všech respondentů dohromady.

Jev	Četnost	Popis	Hodnocení	Vysvětlení	Teoretizace	Alterace	Predikce
VV1	25	24	20	11	2	6	6
VV2	13	9	10	7	0	3	2
VV3	4	3	2	1	1	1	1
VV4	16	16	14	9	1	5	3
VV5	26	20	20	15	5	5	6
VV6	3	3	3	2	0	0	0

Tab. 4: Uvažování o specifických jevech



## 3.4 Teoretizace

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že studenti teoretizují velice málo. Je jasné, že prostudovanou teorii nedokážou používat v uvažování a zdůvodňování konkrétních všimnutých situací ve výuce, resp. jejím videozáznamu. Nejčastěji studenti teoretizují o jevu VV5, obsahu hodiny (n=5).

### 3.4.1. Jak studenti teoretizují o jevu VV5, Tvář a identita?

Studenti si uvědomují obsahovou souvislost s osobnostní a sociální výchovou, průřezovým tématem RVP ZV, rozpoznávají jeho afektivní i kognitivní cíle. Studentka hovoří o funkci umění: *„Vyjádřit něco spojeného s vlastní osobou, co ostatní nevidí nebo nevědí, je poněkud intimní věc, o kterou ale v umění jde – vyjadřovat sám sebe, svoje názory, pocity, myšlenky atd.“* Jiný student uvažuje v souvislosti s tématem hodiny o významu symbolů navrhovaných učitelkou: *„Někomu bude kolem hlavy lítat mobil, internet, malování; je to opravdu to, co o mně všichni vědí? A co vlastně vědí, o čem vypovídá mobil? Že rád telefonuju, či že mám rád techniku a nové technologie, či že mám zdravotní obtíž a musím ho mít u sebe pro rychlou pomoc?“* Jedna ze studentek specializace výtvarná výchova upozorňuje na nerozlišování vnějších a vnitřních charakteristik subjektu. Uvažuje o užití profilu, uvádí do diskuse pojem karikatura. Kritizuje úzké, omezující zadání úkolu.

### 3.4.2 Jak studenti teoretizují o jevu VV1, Projektová metoda ve Vv?

Studenti teoretizují v souvislosti s plánem projektu, který si žáci zapisují do sešitu, zmiňují kritéria hodnocení. Objevuje se koncept výtvarné řady, uvádějí se její výhody. Je zmíněna rekapitulační funkce výtvarného portfolia.

## 4. Diskuse a závěr

### 4.1. Kterých jevů si všímají studenti učitelství 1. stupně na videozáznamu hodiny výtvarné výchovy ve srovnání se skupinou expertů?

V odpovědi na první z výzkumných otázek ukazuje tabulka 2, že si studenti celkově všímají nízkého počtu jevů, v průměru 2,6 jevu ze 6. Nízkou míru pozornosti k vytipovaným jevům ukazují v související studii Vondrová, Robová, Pavlasová (2017). Jejich studie vychází z týchž výzkumných dat jako ta, o níž je tento text, a srovnává profesní vidění studentů matematiky, biologie a anglického jazyka. Ukazuje, že studenti matematiky a biologie si všímají většího počtu jevů než studenti anglického jazyka, kteří o nich však dovedou lépe teoretizovat. Málo všimnutých jevů ukazují Vondrová, Žalská (2015)

i dříve, uvažují o souvislosti se způsobem výběru jevů. 53 % všimnutých jevů uvádí Star, Lynch a Perova (2011), kteří ve své studii rozlišují mezi více a méně důležitými situacemi ve výuce. K těm významným řadí (matematický) obsah výuky, komunikaci iniciovanou učitelem a jeho rozhodování v hodině. Pro náš pohled na věc jsou jistě důležité výpovědi žáků, které dokládají proces tvorby významu, zde konkrétně na téma lidské identity.

Graf 1 ukazuje četnost všímání si pozorovaných jevů. Nejčastěji všimané jsou jevy VV1 a VV5, plánování širšího výtvarného projektu a obsah hodiny, tvář a identita. Nejvíce pozornosti patří výtvarnému úkolu, jeho strukturaci, obsahu a zaměření a plánování učiva (VV5), méně roli učitele při zadávání úkolů aj. Domníváme se, že by tento jev mohl být zapříčiněn tím, že předchozí studium didaktik je prakticky zaměřeno. Studenti se učí plánovat výtvarné úkoly. Na videozáznamu si však příliš nevšímají toho, jakými metodami učitelka naplánovaný úkol implementuje. Studenti kladně hodnotí strukturovaný plán projektu, opakovaně vyjadřují překvapení nad zápisem do sešitu ve výtvarné výchově a přípravou projektu: „*Hodně mě překvapilo, že byla vlastně celá jedna vyučovací hodina věnována pouze povídání, zamýšlení se a přípravě. Nikdy jsem se s tím nesetkala...*“ Videonahrávka je vhodným nástrojem pro diskusi o plánování výuky výtvarné výchovy v delším horizontu, větších celcích, projektech apod. s důrazem na vnitřní souvislosti tématu a možnosti dlouhodobé průběžné reflexe ve výuce. O problematice plánování v integrované výuce výtvarné výchovy se zmiňuje také Kafková. (Kafková, 2013)

V menší míře kritizují studenti malý podíl tvorby v hodině (VV2) a všimají si nejasného zadání výtvarných úkolů (VV4). Žádný z výroků o malém podílu tvorby v hodině (VV2, 38 %) se nevěnuje funkci a teorii tvorby (srov. Slavík, Chrz, Štech et al., 2013). Oprávněnost kritiky malého podílu tvorby ve sledované hodině je relativní i proto, že nahrávka zaznamenává pouze úvod a myšlenkovou přípravu širšího a obsahově rozsáhlejšího projektu. Není tedy primárně zacílena na tvorbu. Ukazuje se však, že představa o tom, že hodina výtvarné výchovy musí zahrnovat materiální tvorbu žáků, je pevně zakořeněná. Naopak představa hodiny, zaměřené na receptivní činnosti ve smyslu prohlížení artefaktu, jeho porozumění, reflexi slovní i mimoslovní, není studentům učitelství zatím vlastní, jakkoli se galerijní a muzejní pedagogika stávají součástí výtvarné výchovy, např. (Fulková, 2019; Fulková, Hajdušková, Sehnalíková, 2012; Fulková, Jakubcová, Kitzbergerová, Sehnalíková, 2013 aj.)

Studenti se v reflexích vyjadřují také k nejasnému zadání úkolu. Výpovědi se týkají toho, že učitelka v reakci na dotazy žáků stále opakovala stejné zadání a dále je neupřesnila a neformulovala jinak. Několik studentů se pozastavilo nad tím, že zadání úkolu trvalo dlouho. Situace z výuky zaznamenaná na videu dobře ilustruje fakt, že zadávání výtvarného úkolu je procesem vzájemného vyjasňování představ žáků a učitele. Doptávání a upřesňování pomáhají žákům uchopit komplexnější úkoly, na rozdíl od jiných předmětů, kde má úkol jasnou a stručnou formu zadání.

Nejméně všimanou dvojicí jevů jsou VV3 a VV6, *Komunikační rozměr hodiny výtvarné výchovy a Konkrétní výpovědi žáků*. Přehlížené jevy souvisí s tvorbou významu, tedy sémiotickou rovinou výuky. Studenti zaměřují

pozornost k obsahu projektu, ale nikoli k jeho transformaci žáky ani učitelem. Přehlížení těchto dvou jevů je v souladu se zjištěním Šobáňové (2011), která hovoří o přehlížení obsahové domény *ověřování komunikačních účinků* podle RVP učitelů.

Za alarmující považují fakt, že ze 13 studentů oboru učitelství 1. stupně ZŠ, specializace výtvarná výchova, kteří již ukončili studium oborové didaktiky, si nikdo nevšiml ani jednoho z jevů, souvisejících s komunikačním rozměrem výtvarné výchovy, přestože tato problematika je významným obsahem ateliérových, teoretických i didaktických kurzů. V souvislosti se zjištěným předpokládáme, že pokud budoucí učitelé nereflektují komunikační rozměr hodiny, tvorbu a komunikaci významu a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření, budou tuto oblast zanedbávat také ve své výuce.

Jev VV6, konkrétní výpovědi žáků, se váže k práci s významem, souvisí ale i se specificitou, resp. obecností reflexí. Blomberg et al. (2011) či Stockero (2008) upozorňují na převahu obecných výroků nad konkrétními. Je zarážející, že v hodině, v níž je převážná část věnována diskusi, kde zaznívá mnoho výpovědí žáků o obsahu hodiny a též citáty autorů, nevěnují studenti jejich významu dost pozornosti. Na vině může být jistá nepřehlednost videozáznamu. Jeho součástí bohužel není fotodokumentace citátů, které žáci dostali od učitelky. Jsem přesvědčena, že významným úkolem oborových didaktik je rozvíjení citlivosti budoucích učitelů k zacházení s významem vizuálně obrazných vyjádření a posilování komunikační složky výtvarné výchovy.

## 4.2. Jak o všimnutých jevech studenti uvažují?

Graf 2 ukazuje 16 % popisů, 30 % hodnocení, 44 % vysvětlení a 10 % teoretizací u studentů, kteří prošli studiem oborových didaktik. Převažují „laická“ vysvětlení. V předešlé studii jsem se zabývala studenty před didaktikami, kteří zdůvodňovali své odpovědi v pouhých 9 % výpovědí. Srovnání výsledků pochopitelně není možné, jelikož se týká jiného vzorku studentů, zpracovaného částečně odlišnou metodologií, avšak po studiu oborových didaktik lze doufat v nárůst zdůvodňování.

Podrobnějším pohledem na kvalitu reflexí v tabulce 3 vidíme málo navrhovaných alterací a predikcí. Podobné zjištění uvádí více autorů, mj. Pavlasová et. al. (2017) pro učitele 1. stupně ZŠ, Santagata a Guarino (2011) pro budoucí učitele matematiky i Minaříková (2014) pro anglický jazyk. Vidíme, že více alterací i predikcí se páruje s vysvětlením. Jakkoli jde o nízká čísla, na jejichž základě nelze zobecňovat, jsme přesvědčeni, že pro navržení smysluplné alternativy musí pozorovatel vědět, co sledovanému řešení situace vytýká nebo za co ho chválí, tedy zdůvodňuje. Příkladem může být tento názor: *„Při tvorbě podle mého názoru nejde tolik o portrét (alespoň ze zadání to nevyplývá, učitelka nepřikládá fotce takový význam), proto si myslím, že úvodní aktivita byla nevhodně zvolená. Děti spíše mohly diskutovat s ostatními o tom, co o nich ví, co na nich ostatní mají rádi a podobně.“* Z tabulky 4 vidíme, že nejvíce alterací se objevuje u jevů VV1, VV4 a VV5. Týkají se především zápisu do sešitu a nejasného zadání úkolu. V těchto případech jde o jednoduché praktické či organizační návrhy typu: *„Přišlo by mi efektivnější, kdyby*

*byl program napsaný třeba na tabuli nebo nějakém plakátu (který by zde mohl zůstat), neztrácel by se čas zapisováním.“* Alterace přístupu k obsahu úkolu jsou ojedinělé: „*Podle mého názoru pracuje paní učitelka s osobností dětí. Pak bylo potřebné, aby se žáci vyjadřovali k pocitům a chování. K tomu bych osobně využila abstraktní vyjádření.“* Taková alterace pozorovaný úkol totiž zásadně mění a je těžké popsat ji v několika větách. Byla by spíš k diskusi v semináři. Schopnost predikce považují někteří autoři (Stürmer, Könings, Seidel, 2015) za nejvyšší úroveň uvažování spojeného s profesním viděním. Predikce, které se objevují v reflexích studentů, se pouze ojediněle týkají dopadu na uvažování žáků a rozvoj jejich dovedností. Většinou jsou obecné, např.: „*Často se nad sebou zamýšlíme, až když to opravdu potřebujeme, například na pracovním pohovoru.“* Řízené všímání si situací ve výuce při praxích nebo videoklubech, spojené s navrhováním alternativních řešení situací a domýšlením situací vzhledem k rozvoji uvažování žáků, je jistě cestou, kterou je možné zkvalitňovat učitelskou přípravu.

### **4.3. Jakou teoretickou oporu studenti používají, pokud viděné vysvětlují?**

Z výsledků výzkumné sondy vyplývá, že studenti nedovedou uspokojivě užívat své teoretické znalosti při zdůvodňování pozorovaných jevů. Můžeme uvažovat o tom, čím je tento fakt způsoben. Jde-li o teoretickou nevybavenost v oblasti výtvarné výchovy nebo o to, že studenti nevidí spojitost sledované situace s prostudovanou teorií. V každém případě se otevírá otázka výběru obsahu teorie výtvarné výchovy v profesní přípravě učitelů a její využitelnosti ve výuce.

Obsahem celého projektu je otázka lidské identity ve vztahu ke společnosti. Studenti rozpoznávají mezipředmětovou vazbu s průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova, zůstávají však při obecném konstatování, což je v souladu se zjištěními dalších výzkumů v oblasti profesního vidění, Blomberg et. al. (2011), Stockero (2008), Novotná, (2017). Neodkazují se na žádné souvislosti studované v pedagogicko-psychologickém základu, filosofické, antropologické ani psychologické. V reflexích nezaznávají příklady ze světa umění, předpokládám, že kdyby učitelka explicitně uvedla jména umělců, studenti by na ně reagovali, avšak sami je nepředjímají.

Vhodnou příležitostí k propojování pozorovaných situací s teorií mohou být videokluby, srov. Sherin and van Es (2009), Stockero (2008) a mnoho dalších, v českém prostředí např. Janík et. al. (2016). V řízených diskusích lze kontextualizovat vybrané jevy. Studenti si takové příležitosti v profesní přípravě chválí, opakovaně uvádějí, že souvislosti si sami neuvědomili. Problematikou videoklubů, která je v současnosti ústřední otázkou výzkumu celého týmu se věnujeme též v (Pavlasová, Stará, Vondrová, Novotná, Robová, Uličná 2018; Stará, Uličná, Novotná 2017; Robová, Novotná 2018 aj.).

Výsledky analýzy ukazují, že se studenti nevyjadřují k učivu hodiny. Klíčový pojem „portrét“ zazněl v reflexích celkem devětkrát, což není mnoho, vzhledem k tomu, že slovo v hodině opakovaně zaznělo. Pokud studenti pojem zmiňují, nevyjadřují se k němu jako k výtvarné formě, neuvádí žádné

poznatky o portrétu, příklady, autory. Zde vidím prostor pro lepší zacílení oborové profesní výbavy. Studenti neuvažují ani o médiu fotografie, jeho roli v hodině, možnostech, pojetí, portrétní fotografii, nemluvě o režimech vidění, mediálnímu využití média fotografie aj. Neuvažují ani o obsahu výuky a jeho didaktické transformaci (např. Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010; Slavík et al., 2014; Slavík In Stuchlíková & Janík et. al., 2015). O vztahu formy a obsahu píše např. Eisner (2004).

V analýze vidíme, že studenti snadněji uplatňují své nabyté znalosti v otázce plánování výuky, užití projektové metody v hodině, tedy v prakticky zaměřené učitelské dovednosti.

Využívání teoretických poznatků k analýze sledované výuky patří mezi pokročilé dovednosti. Profesní příprava učitelů by ji měla rozvíjet. Učitelé potřebují teoretické zázemí pro zdůvodněné rozhodování se ve výuce. Na úrovni uvažování založeného na znalostech zjišťujeme, že studenti zdůvodňují svá pozorování laicky, málokdy s oporou v teorii. S prostudovanými teoriemi či přístupy nedokážou aktivně zacházet ve smyslu jejich konfrontace a vědomé restrukturace. Jednou z příčin toho, že v reflexích nenacházíme restrukturace dosavadních představ o výuce může být i skutečnost, že se jedná převážně o studenty, kteří mají zatím málo vlastních pedagogických zkušeností a jsou teprve na začátku vlastní profesní kariéry.

V profesní přípravě učitelů je jistě žádoucí vést studenty k tomu, aby na základě porovnávání a analýzy jednotlivých pedagogických přístupů z nich dokázali vybírat jednotlivé principy a z nich na konci studia syntetizovali vlastní učitelské pojetí. Aby dospěli k reflexi svého dosavadního stavu poznání a mohli ho vědomě restrukturovat na základě studovaných teorií.

Výsledky výzkumu popisují úroveň profesního vidění skupiny studentů učitelství 1. stupně ZŠ v oblasti výtvarné výchovy, jejich schopnost všimát si jevů ve výuce ve srovnání s experty a schopnost uvažovat o všimnutých jevech. Výsledky výzkumu nelze zobecňovat,

je nutné mít na paměti, že výzkum byl proveden na omezeném vzorku, na jedné univerzitě v jednom akademickém roce. Na druhou stranu vzorek čítal všechny studenty v ročníku. Lze tedy uvažovat o připravenosti celé skupiny studentů. Vывozování může omezovat zvolený kritériální systém, do jisté míry také výběr specifických jevů a jejich počet, jakkoli jsme se ho snažili metodologicky ošetřit. Jiné formy výpovědí studentů, např. diskuse, by mohly vést k odlišným výpovědím. Všimání si jevů jistě ovlivnil výběr a technické parametry videonahrávky. Interpretaci výsledků výzkumu je tedy třeba číst v souvislosti s popisem zaznamenané hodiny.

Výzkum pokračuje rozvíjením metodologie videoklubů v souvislosti se sledováním vlivu videoklubů na schopnost studentů uvažovat o shlédnutých situacích ve výuce a také sledováním posunů v profesním vidění stejné skupiny studentů po dvou letech studia obecné a oborové didaktiky.

## Literatura

- Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.008
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 6-7. Dostupné z: <http://ijea.asu.edu/v5n4/>.
- 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 a UPM.
- Fulková, M., Jakubcová, L., Kitzbergerová, L. & Sehnalíková, V. (2013) *Galerijní a muzejní edukace 2*. Praha: PedF UK a UPM.
- Goodwin, C. (1994). *Professional vision*. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Janík, T. et al. (2014) Profesní vidění u učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 64(2), 151–176. Dostupné z: [http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD\\_NUP\\_KUP/Vyzkumne\\_studie/Ped\\_2014\\_2\\_02\\_Profesni\\_151\\_176%20\(1\).pdf](http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_NUP_KUP/Vyzkumne_studie/Ped_2014_2_02_Profesni_151_176%20(1).pdf)
- Janík, T. et al. (2016) *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kafková, H. (2013). *Institutionalized significations and creativity*. *Diálogos com a arte*, 2013, 3 (3), p. 249-260
- Kitzbergerová, L. (2014). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: PedF UK. Dostupné z: [http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika\\_vytvarne\\_vychovy.pdf](http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf)
- Kol. autorů (1998). *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: PedF UK.
- Minaříková, E. (2014). Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? *Pedagogická orientace*, 24(5), 753-777. doi:10.5817/PedOr2014-5-753
- Novotná, M. (2017). *Profesní vidění studentů učitelství ve výtvarné výchově*, *E-pedagogium*. Olomouc: UPOL, 2017, č. 3. s. 111-123.
- Pavlasová, L., Stará, J., Vondrová, N., Novotná, M., Robová, J. & Uličná, K. (2018). Výběrové zaměření pozornosti u studentů učitelství a povaha jejich interpretací. *Pedagogika*, 2018, roč. 68, č. 1, s. 5.
- Robová, J. & Novotná, M. (2018). *Benefits of videoclubs for future teachers training, Proceedings of the 15th International Conference Efficiency and Responsibility in Education*, s. 299-306.
- Roeselová, V. (1997). *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). *Using video to teach future teachers to learn from teaching*. *ZDM*, 43(1), 133-145. doi:10.1007/s11858-010-0292-3
- Sherin, M. & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. doi:10.1177/0022487108328155
- Slavík, J., Dyrťová, K. & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*. 60(3–4), 223–241. Dostupné z: [http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P\\_2010\\_3\\_4\\_04\\_Konceptov%C3%A1\\_27\\_46.pdf](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_04_Konceptov%C3%A1_27_46.pdf)
- Slavík, J., Štech, S. & Chrz, V. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.

- Slavík et. al. (2014). Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. *Pedagogická orientace*, 24(5), 721–752. doi: 10.5817/PedOr2014-5-721
- Slavík et. al. (2015). *Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání*. In Stuchlíková, I., Janík, T. et. al. *Oborové didaktiky: vývojstav-perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 361. doi: 0.5817/CZ.MUNI.M210-7884-2015
- Star, J. R., Lynch, K. & Perova, N. (2011). *Using video to improve preservice mathematics 101 teachers' abilities to attend to classroom features: A replication study*. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*, 117–133. New York: Taylor & Francis.
- Stockero, S. L. (2008). *Using a video-based curriculum to develop a reflective stance in prospective mathematics teachers*. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(5), 373–394. doi: 10.1007/s10857-008-9079-7
- Stürmer, K., Könings, K. D. & Seidel, T. (2015). *Factors within university-based teacher education relating to preservice teachers' professional vision*. *Vocations and Learning*, 8(1), 35–54.
- Šobáňová, P. (2011). *Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula*. In T. Janík et al. (eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*, 322–327. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/sobanova.pdf>
- Vondrová, N. & Žalská, J. (2015). *Ability to notice mathematics specific phenomena: What exactly do student teachers attend to?* *Orbis scholae*, 9(2) 77–101.
- Vondrová, N., Robová, J. & Pavlasová, L. (2017). *Future secondary teachers' knowledge based reasoning when observing a lesson*. In: *Proceedings of the 14th International Conference Efficiency and Responsibility in Education*, 536–544. Praha: Czech University of Life Sciences. Dostupné z: <http://erie.pef.czu.cz/Documents/ERIE2017.pdf>
- Wagner, E. & Schönau, D. (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype*. Münster: Waxmann, 412 s.

*Dílní výsledky popisovaného výzkumu byly představeny na konferenci ČS InSEA Kritéria kvality ve výtvarné výchově na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 21. - 22. 9. 2017. Výzkum byl podpořen projektem PRVOUK P15 Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání.*

#### **Bibliografická citace**

- Novotná, M. Čeho si všímají studenti učitelství na videonahrávce hodiny výtvarné výchovy? *Výtvarná výchova 1–2*, (59) 2019. ISSN 1210-3691. s. 30–47.

# Svět, ve kterém (který) malujeme

## Jaroslav Vančát

---

**Doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.**

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

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



## **Anotace**

Mnoho problémů při interpretaci současného umění i umění moderny je způsobeno faktem, že je zcela intuitivně (a pak i esteticky) vztahujeme k diskursu, který již pouze přežívá (byl nastolen v renesanci a destruován modernou, stále je však živý skrze představu malíře, stojícího před motivem a přenášejícího jej na plátno). Nedovedeme pak toto umění interpretovat v nově nastoupivším diskursu postmoderny, neboť ten není ještě ustálen v racionálních kategoriích, natož v jejich vzájemných vztazích. Nedokážeme tak zatím například postihnout principiální jednotu a realistické oprávnění moderny, zejména umění tzv. „abstrakce“, ani důvody snah umělců zabývat se nejen samotným dílem, ale celým uměleckým procesem. Máme pak i potíž rozpoznat zřetelně nové, dosud neznámé obsahy, které postmoderní pluralistické umění může přinést. Abychom toho dosáhli, je důležité poznat novou povahu světa, která je východiskem k tomuto novému diskursu.

## **Klíčová slova**

Pluralita, struktura, relace, jedinečnost, interaktivita, strukturní hladiny, diskursní stupně

## **Abstract**

The interpretation of contemporary and modern art has difficulties due to the fact that we relate them totally intuitively (and then aesthetically) to an outdated discourse (established in the Renaissance and destroyed by Modernity, but still surviving in the image of a painter, standing in front of the motif and transferring it to the canvas). So we cannot interpret this art from the newly emerging post-modern discourse, because it is not yet settled in rational categories, let alone in their mutual relationships. We are not able, for example, capture the principle of unity and the realistic entitlement of Modernity, especially the abstract art, or the reasons for artists' attempts to deal not only with the work itself but with the whole artistic process. Then we have difficulties to uncover the obviously new, yet unknown content that postmodern pluralistic art can produce. For that, we must introduce the new models of the world and its depiction, giving a different perspective and understanding for this new discourse.

## **Key words**

Plurality, structure, relation, uniqueness, interactivity, structural levels, discourse levels

„Nyní víme, že stabilita a jednoduchost jsou výjimkami.“  
Ilya Prigogine, Isabelle Stengersová, Řád z chaosu

Paradoxem dnešní doby je, že zatímco při přemýšlení o svém okolí, o společnosti, v níž žijeme, přestáváme vidět řád a podléháme tak dojmu chaotického zmatku a z něj pocházející osamělosti<sup>1</sup>, nastolila mezitím exaktní věda *pohled s čím dál zřetelnějšími vzájemnými souvislostmi a hlubší strukturací*, o němž však téměř nikdo neví.

Dualistický přístup stavěl exaktní vědy do protikladu k umění (a k humanistickým oborům obecně), kritizoval ji za manipulativnost a odosobněnost, nerespektování citu a duchovních hodnot<sup>2</sup>, až nakonec z řešení problémů, které vyvstaly s nástupem moderny, vědecké poznání v podstatě vytěsnil. Donedávna nepředstavitelné speciální vědecké vynálezy s následnými aplikacemi ve všech oblastech, od úlevy v pracovní námaze přes péči o zdraví až po komunikaci, paradoxně nepřesvědčují o svém smyslu, ale naopak vytvářejí svou propracovaností a složitostí dojem, že i samotné vědě, která dokáže takovéto zázraky, je nad naše síly porozumět.

*Nové, postmodernistické pojetí světa*, které věda nastoluje, není však ve svém výsledku nijak nepřehledné, skládá se z pouze několika nových pojmů a zřetelných myšlenkových obsahů. Složitě se může zdát pouze v tom, že tyto pojmy a jejich obsahy jsou *vůči sobě vzájemně provázané*. Teprve jako celek, složený z těchto vztahů, se ono pojetí stává neobvyklým – pokud však těmto vztahům porozumíme, můžeme do něj vstoupit a rozhodovat se v něm téměř intuitivně<sup>3</sup>.

O takový vstup je nyní třeba se pokusit, protože bez něj ovšem nedokážeme smysluplně ocenit ani své nové obrazy a nedokážeme pochopit ani obsah aktuálně vznikajícího umění, jsme je pouze schopni pojmut jen jako odlišné od předchozího umění skrze výše uvedené duality.

1 Bauman; 1995: 75

2 Patočka, 1968. Referát se jmenoval Konec racionální civilizace a úloha umění. Můžeme samozřejmě zároveň opačně poukázat na expanzi tzv. humanistických věd (současní maturanti směřují na exaktní obory v mnohem menší míře), avšak právě ony ohlašují onu „krizi postmoderny“ (Gablik, 1995; Bauman 1995).

3 Je ovšem třeba připustit, že tím zároveň rozbíjíme dosavadní intuitivně respektovaný obraz o svém okolí, o přírodě a o vesmíru, což může být velmi traumatické. Pro porovnání nového a starého obrazu budeme na příslušných místech poukazovat i ke staré představě, kterou bychom z naší pozice podle jejího mechanistického přístupu k přírodním zákonům označili jako *reflexivní, newtonskou nebo univerzalistickou*.

# Jedinečnost

„Každý člověk se liší od druhého a s každým dnem se liší sám od sebe.“  
Alexander Pope

**Jsme jedineční. Celý vesmír, každé místo v něm je jedinečné. Jedinečné je nejen ve vztahu k dalším místům, ale i ke všem předcházejícím i následným okamžikům jejich i naší existence, kdy každý z těchto okamžiků je také jedinečný.**

Tento pocit je zásadní změnou oproti předchozím představám přírody a vesmíru, v nichž bylo cílem poznat jejich trvalé, spolehlivé se opakující „objektivní“ zákonitosti, platné obecně bez ohledu na pozorovatele, jehož omezený, subjektivistický pohled by je mohl naopak zkreslit. Prizmatem této předchozí představy přírody se ovšem jeví naše postmoderní poznání, že žádné zákonitosti nemohou existovat takto samy o sobě, jako absurdní rozklad jistot, z kterého je živena nynější skepse.

Z hlediska vztahů k ostatním kvalitám nově nastolované představy platí: Pokud něco nedokážeme spatřit jako jedinečné, je to jen v důsledku *námi založené konvence*, která nám v tom zabraňuje. Konvence, coby námi opakovaný způsob nahlížení a jednání, však na druhé straně zásadně usnadňuje naši existenci<sup>4</sup>. Beru-li za kliku dveří, jistě pokaždé nezkoumám, kdy a za jakých podmínek klika dokáže dveře otevřít. Pokud budu kliku užívat dostatečně dlouho, jednou nastane okamžik, kdy se opotřebuje a dveře otevřít nedokáže. Rozdíl mezi konvencí a kreativitou je právě ve schopnosti kreativně vnímat věci, přírodu i sebe sama jako *jedinečné, viděné poprvé*.

Není nic těžkého představit si stejné, identické předměty. Je však principiálně nemožné dva identické předměty stvořit či jenom najít v realitě. Při našich dnešních znalostech musíme uznat<sup>5</sup>, že přestože mohou být oba z téhož typu atomů, např. křemíku, a z tohoto hlediska stejné, jsou z nastolovaného individualizujícího hlediska každý z jiných konkrétních atomů, z nichž každý je umístěn v odlišném místě vesmíru. V důsledku toho jsou také jak atomy, tak i objekty z nich vytvořené, odlišné už jen odlišnými relacemi vůči svému prostředí, a tedy odlišnými možnostmi následných interakcí (viz dále), což v strukturním pojetí existence nelze pominout. Vidím-li dva takové objekty vedle sebe, levý má vztahy k pravému, zatímco pravý k levému, každý má tak i odlišné relace vůči svému okolí. Je to stejný případ, jako když se dva lidé pokoušejí o stejný pohled. Každý z nich se

4 Při sklonu zefektivnit naše jednání považujeme často věci viděné ve vzájemné souvislosti alespoň jednou za možné k opakování – na tomto postoji bylo založeno magické myšlení: kočka jdoucí přes cestu a přinášející neštěstí je dnes pro nás pouze důkazem alespoň jednou takto nahlédnuté souvislosti. Věda jako určení zákonitosti nastupuje až tam, kdy se taková souvislost ukazuje bez výjimky. Žádná věda však nemůže zaručit, že nějaká výjimka příště nenastane: „Z logického hlediska není zdaleka jasné, zda máme právo odvozovat *universální tvrzení z tvrzení singulárních, jakkoli početných, neboť jakýkoli takto získaný závěr se vždy může ukázat být nepravdivý: bez ohledu na to, kolik případů bílých labutí jsme již viděli, neospravedlňuje to závěr, že všechny labutě jsou bílé.*“ (Popper, 1997: 3, 4).

5 Přestože dokonalost našich technologií nám vytváří pocit, že dokáže vyrobit objekty identické, fakticky to tak není a být nemůže. To jen rozpoznání jejich nestejnosti je pod prahem našeho pragmatického, každodenně užívaného rozlišování.

dívá ze svého místa a pokud se snaží zaujmout místo druhého, může tak učinit až v jiném okamžiku..., tedy v okamžiku principiálně nastolujícím kvalitativní odlišnosti (viz opět dále).

*Virtuální podobnost, či dokonce stejnost dvou objektů se právě z těchto důvodů jeví jako nemožná, jen jako jistý způsob iluzivní abstrakce, konvenující renesančnímu pojetí světa jako ideality. Také ikoničnost, podobnost obrazu svému objektu je v tomto přístupu stejně principiálně nemožná, předpokládaná vizuální totožnost zobrazovaného a zobrazujícího je pouze vizí vnímajícího organismu, což má ovšem pro chápání toho, čím může či nemůže být obraz, zásadní důsledky.*

## Interaktivita

*„Jak jsme si ukázali, vnímání pohybu často spočívá v jeho vytváření.*

*Odkrytí zákonitostí zahrnuje jejich sestavení a rozvržení, rozpoznání schémat a struktur je do značné míry záležitostí jejich vymyšlení a vložení na sledované pole.*

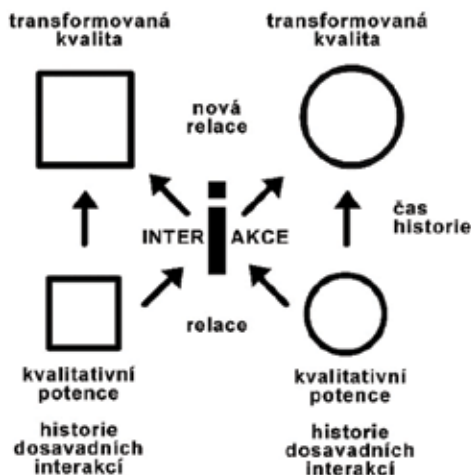
*Pochopení a tvorba jdou ruku v ruce.“*

Nelson Goodman, *Způsoby světatvorby*, s. 33

Jedním z nejdůležitějších objevů postmodernistické vědy je poznatek, že věci se nám nezjevují samy, ale v důsledku naší interakce s nimi. Naše vybavení do této interakce ovlivňuje to, co z ní nakonec spatříme. Důležité je však také uvědomit si, že vše, co nespadá pod tuto naši interaktivitu, je nám zastřeno, přestože to někdo jiný skrze jinou povahu jeho interaktivity může prohlédnout.

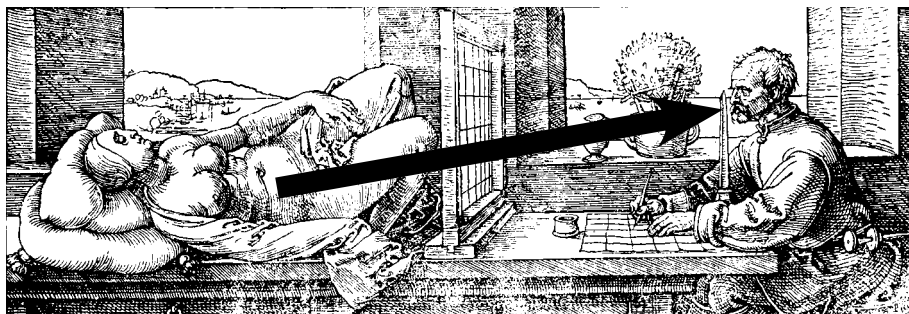
Werner Heisenberg zobecnil pozorování atomových částic elektronovým mikroskopem na poznatek, že každé pozorování je výsledkem *interakce mezi pozorovaným a pozorujícím*. Elektronový mikroskop není nic jiného než proud elektronů, dopadajících na pozorovaný atom, do jehož skladby takto zasahují, a tím ji proměňují. To, co je možné zjistit, jsou až výsledky tohoto zásahu, bez něj bychom nespátřili nic. Výsledek pozorování není tedy objektivizujícím „odrazem skutečnosti“, ale *důsledkem vybavenosti pozorujícího k pozorování*, nejen instrumentálního, ale také

Obr. 1:  
Schéma interakce  
(Vančát, 2009).



vybavení mentálního a sociálního, např. vývoje a stavu smyslů, nástrojového vybavení, pojmového vybavení apod. Uchopíme-li tento poznatek z druhé strany, můžeme konstatovat, že pozorování jevu je zároveň zjišťování výsledků jeho *transformací*. Obecněji, že každá interakce vede k proměnám kvalit *objektů* či *částic, které se do interakce zapojují*.

Objekty, které do interakce vstupují a jejichž kvality se tím proměňují, můžeme chápat v tomto průběhovém vyjádření také jen coby *výsledek předchozích dosavadních interakcí, takže naši existenci můžeme chápat jako plynulý řetězec jedinečných interakcí, skrze něž se proměňujeme*.



Obr. 2: Schéma lineární reflexe, s užitím rytiny A. Dürera. Objekt je v jejím pojetí reflektován kterýmkoli pozorovatelem ve své neměnné danosti jako pro každého stejný, mimočasový, stabilní, bez ohledu na svoji interakční transformaci.

Představa interakce je nemyslitelná bez zapojení pojmu *času*, je vztažná k představě *proměnlivosti v čase* a z ní odvozené jedinečnosti.

Přežitkem se tak stává předchozí diskurs, imanentně pojímající pozorované a v obrazech zachycované objekty jako neproměnlivé a trvalé veškerenstvo, zjevované beze zbytku každému stejným způsobem<sup>6</sup>.

## Celek jako relace elementů – struktura

*„Typ myšlení, který se takto pokoušíme vymezit, klade proti pojmu substance pojmy struktury a funkce, proti statickému bytí dynamické dění, proti částečnosti celkovost.*

*Je-li Aristotelova substance to jsoucí, které může trvat samo o sobě, v sobě založeno, věčné a neměnné, pak pojmy funkce a struktury předpokládají jiný způsob myšlení.“*

Květoslav Chvatík, *Člověk a struktury*, s. 19

6 Těmto přístup pochází z filosofie univerzalizmu (X-XII. stol) která založila respekt k přírodě jako Božímu stvoření. Co je takto stvořeno, je primární a ve své podstatě dokonalé, cílem pozorovatele je pak tuto univerzalitu co nejpřesněji nahlédnout.

Podle Mukařovského jednoduché, zato však výstižné definice<sup>7</sup> je celek více než souhrn (výčet) částí; je vytvořen jejich vzájemnými vztahy, které se navíc dynamicky mění, je *strukturou*. Celek již dále není chápán jako substance v Aristotelově pojetí, jako pevné a neměnné „jádro věci“<sup>8</sup>. „Je založen na (...) vzájemných vztazích, na dynamickém vzájemném působení, na dění“<sup>9</sup>.

Pojem interakce – dynamické vzájemné působení – dává našemu zkoumání nové možnosti. Nepostihuje svět pouze jako pevné entity v jejich definitivních determinacích – zákonitostech (i když pevnou substancí si lze v námi nastolovaném systému představit také coby „zamrzlou“, znehybnělou strukturu – hovoříme o popisu *synchronicity* její existence), ale umožňuje (v *diachronním*<sup>10</sup> popisu) sledovat *procesy a transformace*: svět v jeho nejvíce provázaných částech (kam patří i svět umění) nevidí jako definitivní, ale jako rozvíjející se, případně jako hynoucí, zanikající *struktury*.

Toto poznání *nezaručenosti trvalé existence struktur* (a tedy logicky ani trvalé existence substancí, jež v našich myslích struktury nahrazují), z nichž jednou takovou strukturou jsme my sami a strukturou je také societa, jejímž jsme členem, a stejně jako i nás obklopující příroda, může vyvolat obavy a skepsi. Jim je možné se bránit vědomím, že sice nikde nemáme zaručeno finální naplnění struktury (biologické, psychosomatické a sociální) již pluralitně jsme, dokonce vůbec ani samo trvání její existence, že však podle našich dosavadních zkušeností celý Vesmír přinejmenším na některých svých místech směřuje k vyšší strukturaci, na níž se takto můžeme podílet<sup>11</sup>.

## Orientovanost a kumulace času<sup>12</sup> – procesualnost a transformace kvalit strukturní existence

„Čas již není jen lineárním uspořádáním okamžiků, ale obsažným časem, je těsně vázán na procesualitu nejen jako vnější parametr změn, ale jako jejich vlastní intenzita a naplňování.“

Vladimír Havlík, Synergetika, s. 72

7 Mukařovský, 1966, 109.

8 Chvatík, 1996, 20.

9 ibid. Claude Lévi-Strauss dokonce definuje strukturu tak, že „jakákoli změna jednoho z nich (prvků struktury) nese s sebou změnu všech ostatních“. (2006: 241).

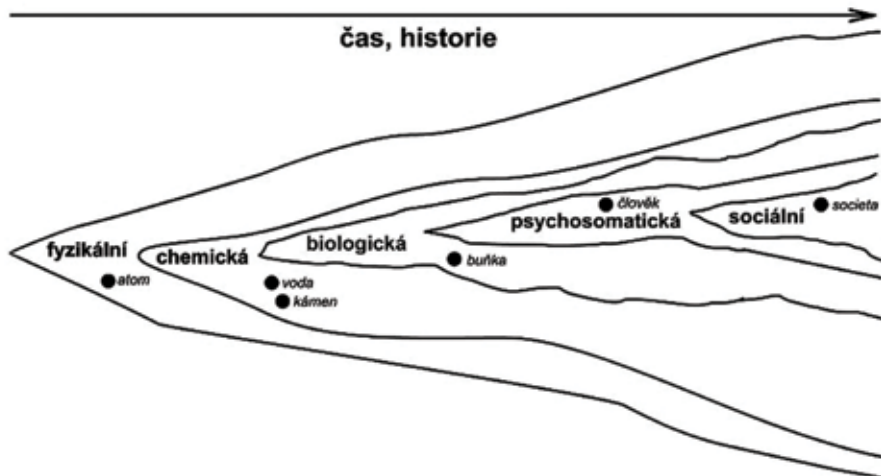
10 Základ k strukturnímu chápání světa založil takto Ferdinand de Saussure, když rozlišil *langue*, systém jazyka jako soubor pravidel a *parole*, vlastní konkrétní promluvu podle těchto pravidel jako tok řeči v čase (Saussure, 1989, 50 n).

11 Prigogine, 1997 a 2001.

12 Bauman, 1995: 11.

Struktura ke své strukturaci, ke svému vzniku a průběhu, vyžaduje čas. Čas je chápán jako orientovaný ve směru svého průběhu, je asymetrický od minulosti k budoucnosti, nemůže se vracet a interakce, které se v jeho průběhu staly, se procesuálně kumulují do kvalitativních proměn struktur<sup>13</sup>.

Nejdůležitějším výsledkem strukturního způsobu pozorování času je zjištění, že strukturní kvality jsou podle pořadí svého vzniku vůči sobě v strukturní souvislosti. Banální příklad, který dnes všichni respektujeme, je poznatek, že atom existoval ve vesmíru dříve než buňka, buňka dříve než mnohobuněčný organismus, mnohobuněčný organismus dříve než societa a z toho odvozené poznání o jejich vzájemných strukturních souvislostech. *strukturních relacích*.



Obr. 3: Schéma vzniku struktur v historii. Strukturní postavení různých úrovní strukturních jevů. S vědomím kumulace času se nedá říci, že by chemická struktura nahradila v čase fyzikální, biologická chemickou, psychosomatická biologickou, sociální psychosomatickou. Ta ve strukturním pojetí překryta strukturně vyšší vrstvou trvá, pod nejvyšší nám známou vrstvou – sociální, trvají tak i všechny předchozí strukturní vrstvy (viz obr. 5)

Teprve v moderní karteziánské vědě přestal být čas chápán jako cyklický (v předchozím mýtickém pojetí se čas stále vracel jako stejnost – jaro, léto, podzim, zima – a v této uzavřenosti byl považován za bohem stvořený neměnný, „věčný“ objekt) a začal být chápán jako lineární, jistou dobu trvající (od Newtona bylo možno začít propočítávat trajektorie, podle nichž lze předpokládat budoucí umístění objektů v prostoru, čas byl takto představován jako „čtvrtý rozměr“ a také lidská existence poté začala být zkoumána z těchto časoprostorových pozic).

V postmoderní vědě, v jejím strukturním přístupu, začíná být čas chápán ve své „konstruktivní roli<sup>14</sup>“, vázaný na transformaci struktur, zatímco dosud byl považován za jakési pravítko, které přikládáme k průběhu

13 Prigogine, 1989: 28.

historie<sup>15</sup>. V této nové roli si tak můžeme představit čas coby interakční ohniska, v nichž dochází při těchto postupných transformacích k nástupu nových kvalit, např. při vzniku prvků v jádrech žhavých hvězd, vzniku buněk, mnohobuněčných organismů a societ. Některá z těchto časových ohnisek jsou zároveň místem vzniku nové, strukturně „výše“ návazné úrovně, v níž vznikají nové souvislosti a nové, na nižších úrovních neznámé vztahy nově povstalých elementů, znamenající jejich do té doby neexistující kvality.

Čas, měřený skrze tyto transformace, pak nemá ani „stejnou rychlost“ na všech místech vesmíru. Chápeme-li Velký třesk jako synchronní počátek pro vše, co je v tomto vesmíru obsaženo, pak v případě naší lidské existence, stejně jako u dalších sociálních entit, jako jsou i vosy a termiti, proběhlo více stupňů kvalitativních transformací (od fyzikální přes chemickou, biologickou, psychosomatickou a sociální), než např. u kamene, který se ve stejně „dlouhém“ lineárním čase dobral transformací pouze dvou (fyzikální a chemické).

Zmizí-li pravítko linearity času, nastupuje kvalitativní měření času podle pořadí vzniku a rozšiřování počtu relací<sup>16</sup>. To nabízí ve strukturní představě světa možnost rozlišit, co ve struktuře je strukturně historicky předřazeno čemu, tedy, která relace podmiňuje to, aby na ni mohla být postavena další návazná relace (průkazně např. biologická existence světa existenci psychosomatické a sociální, při bližším pohledu na existenci sociální předchází prvobytně pospolný řád řádu feudálnímu, v oblasti umělecké např. renesanční umění postimpresionistickému umění). To je velmi důležité při rozlišování „vyšších“ a „nižších“ strukturních hladin, jež jsou zároveň pozdějšími událostmi vůči přechozím, a při zjišťování fungování struktury a organizace jejich vnitřních dějů.

Z pozice relačně strukturního časového řazení pak považujeme chápání historie jako kauzálně lineárního průběhu s jednou příčinou a jedním následkem za zúženou preparaci vícenásobných, „síťově“ relačních vztahů struktur<sup>17</sup>.

## Hierarchická vrstevnost – úrovně, stupně, vrstvy, hladiny struktury

*„Začíná (se) nahlížet, že v molekule je rozhodně víc, než v atomu,  
v buňce víc než v molekulách,  
ve společnosti víc než v jednotlivci a v matematické  
konstrukci víc než v kalkulu o teoremech.*

*Dnes začínáme připouštět, že na každém dalším stupni kombinace  
se v novém řádu vynořuje něco, co nelze redukovat na jednotlivé prvky.“*

Pierre Teilhard de Chardin, *Vesmír a lidstvo*, s. 222

15 Na obr. 2 tuto linearitu času reprezentuje linie v jeho horní části, poststrukturní představa by se měla dokázat obejít i bez ní; zde je jen pro porovnání dvou historicky různých měření času.

16 Možná by stálo za to domyslet představu, že čas má v každé strukturní úrovni (od fyzikální po sociální) rozdílnou „rychlost“, ba dokonce rozdílnou „hustotu“.

17 Prigogine, 1989: 31: „Právě naopak, došli jsme (fyzici) k potvrzení, že determinismus nachází v komplexních dynamických systémech svá omezení.“ s. 33 dále k tomu: „Jestliže tedy není problém řešitelný na úrovni jedné a jednotlivé dráhy, ukazuje se řešitelný v podobě funkce pravděpodobnosti, je tedy řešitelný, pouze když uvažujeme celou skupinu trajektorií a vratnost, která je cizí jednotlivým drahám, je vlastní jejich celku.“



Teprve taková transformace relací, která vede ke vzniku jejich nových kvalit a s tím i nových, výše postavených úrovní, může být nazvána *strukturací*. Strukturace vede ke vzniku strukturálních hierarchií, nazývanými různě: stupně, úrovně, vrstvy, hladiny. Vznikají nejčastěji tak, že množství prvků (buněk, lidí) se stává „nadpočetným“, takže je již nelze postihnout pouze v jejich individualizovaných relacích, ale dostávají se na základě svých interakcí do takových vzájemných vazeb, které vytvoří vyšší strukturální vrstvu se specifickými vlastnostmi, odlišnými od vlastností vrstvy předchozí. Vrstevnatost je tak velmi podstatnou vlastností struktur. Při rezignaci na pevnost substancí se stávají tyto *dřívější relace struktur v jejich vztazích k následným strukturám naším základním orientačním hlediskem v poznání jejich stavby a jejich vývoje*.

Kvality nižších strukturálních úrovní mohou být ve vyšší strukturální úrovni transponovány. Ve fyzikálním světě voda neteče vzhůru proti zákonům gravitace, avšak v biologické úrovni existence ano, ve tkáni stromu stoupá vláha od kořenů k nejvyšším větvím.

Důsledkem strukturace a další zásadní charakteristikou struktury je její *vícenásobná (pluralitní) identita*, kterou jsme schopni si při její analýze představit jako *vícestupňovost, vrstevnost hladin s kvalitativní specifičností každé z nich* (např. promluva je zároveň organizovaným souborem hlásek, slabik, slov i vět)<sup>18</sup>. Všechny uvedené stupně struktury existují takto z hlediska lineárního času souběžně v *těže časoprostorové identitě, vznikly však historicky návazně*, od strukturálně nižších k vyšším, v krocích, které strukturu dále restrukturovaly a přidaly do ní vždy další úroveň specifických kvalit.

V nejvýše organizované struktuře, jakou zatím známe, struktuře society psychosomatických individuí, se jedná podle současného stavu vědy o tyto vrstvy, charakterizované vždy objekty, jež lze jako individuální izolovat: atomovými částicemi, atomy, molekulami, buňkami, psychosomatickými individui; přičemž také tyto jednotlivé vrstvy působí ve vzájemných interakcích! Něco z představ o této vícevrstevnosti struktury se snaží vyjádřit schéma<sup>19</sup>, které naznačuje náš vztah s vnějším světem jako *přímou interakci s ním ve všech uvedených vrstvách zároveň!!!* Každá z těchto vrstev dává interakci svůj vlastní význam, přičemž v organismu, tvořeném všemi uvedenými vrstvami je interakce každé ze strukturálních úrovní

18 Vždy tomu tak nebylo, každý nově se objevivší vědecký diskurs se snažil vnutit se jako nástroj, který dokáže skutečnost uchopit sám, *totalně, univerzálně*. Máme tak za sebou dobu rozkvětu fyzikalistického a mechanizujícího uchopení přírody včetně pojmání lidské společnosti i lidské bytosti jako mechanismu (proponovaného Descartem na veškerou existenci – s tím, že mnozí z nás nedokáží toto fyzikalistické stanovisko vůči realitě opustit dodnes). Máme za sebou etapu pojmání světa jako chemie výměny látek a tekutin (látky nebyly přitom chápány jako chemické prvky, ale jako vitalističtí činitelé – viz např. kámen mudrců, pouštění žilou apod.). Máme za sebou darwinistickou ideu přírodního biologického výběru, uplatňovanou nemístně jako boj o přežití také v pohledu na jedince v societě i na vzájemnou konkurenci societ. Máme za sebou etapu sociálního inženýrství válcujícího subjektivní individualitu, abychom jmenovali nejvýraznější pokusy, jejichž finální totalizace byla nakonec podrobena kritice jako úchylnka. Neměli bychom vynechat ani pokus o psychologizující zkoumání society jako takové, které vedlo od Herderovy romantické představy, že Slované mají holubičí povahu, až k válkám a konfliktům, při nichž se na základě negativních psychologických vlastností jednotlivců osočovaly celé národy. Není bez zajímavosti, že zájem o jednotlivé etapy strukturace po ústupu náboženství a nástupu vědeckého myšlení má podobnou posloupnost (vždy ovšem s oním univerzalistickým chápáním výsledků) jako posloupnost vzniku samotných struktur – od „nalezení zákonů“ fyzikální existence, přes chemickou, biologickou, psychosomatickou, k současnému rozkvětu studia sociální struktury, charakterizované humanistickými studii a studiem sémiotiky.

19 Grafické vyjádření struktury bylo publikováno ve Výtvarné výchově 3–4/2017, obrazová část, model č. 2.

vůči vnějšímu prostředí kooperována se vzájemnými interakcemi jednotlivých vrstev mezi sebou navzájem.

## Místo pozorování

*„Dialog s přírodou bude úspěšný pouze tehdy, bude-li veden zevnitř přírody.“*  
Ilya Prigogine, Isabelle Stengersová, Řád z chaosu, s. 203

Oproti dosavadnímu stanovisku (univerzálního, nezaujatého) pozorovatele, stojícího mimo pozorované události, kterým se vyznačoval univerzalistický přístup, který umožňoval „mít odstup“ či „být nad věcí“<sup>20</sup>, nejsme v poststrukturalistickém (postmodernistickém) přístupu v jeho interakčním pojetí nikdy *mimo strukturu*, kterou pozorujeme. Nemůžeme být v postavení vnějšího pozorovatele, ale jsme vždy *součástí pozorované struktury!*

Je proto obzvláště důležité si uvědomit, z jakého místa struktury, (jíž jsme takto vždy součástí), z jaké její strukturní úrovně tuto strukturu pozorujeme, neboť odlišné místo pozorování přináší v relačním přístupu vždy odlišný výsledek. To ostatně vyzpozoval již Pascal, který to však považoval za chybu při své snaze o jedinou, univerzální pravdu. Zde, na rozdíl od univerzalistického pozorování, nejde již jen o *jiné místo téhož prostoru*, z něhož bychom mohli vidět lépe či něco jiného, ale o *místo, z něhož i samo pozorování má jiné parametry a jinou kvalitu a pozorované získává jiný smysl*. V tomto duchu můžeme chápat vyjádření Nelsona Goodmana: *„Nemluvíme zde o mnohonásobných možných alternativách jediného aktuálního světa, ale o mnohonásobných aktuálních světech.“* (1996: s. 14)

Toto začlenění pozorovatele do pozorovacího procesu má zásadní důsledky. Na rozdíl od pragmatického pozorování objektů před pozorovatelem se při této sebezachleňující strategii tážeme přednostně, jak se fenomény, které považujeme za pozorované, odvíjejí *od postavení a strukturního uspořádání pozorujícího a jak se do něj naopak promítají*. V pojetí, které zde uvádíme, **to, co bylo dříve považováno za pouhou reflexi, je interaktivním podnětem, který se zapíše do naší paměti a má vliv na způsob našeho příštího pozorování** (viz obr. 2).

Vybavení k pozorování, které vychází z historie jeho dosavadních interakcí (u živého organismu se do něj promítají i předchozí interakce fylogeneze jeho rodu) nastavuje i možnosti pozorujícího v nastávající pozorovací interakci (např. termovnímání, které mají někteří hadi, citlivost k barvám v nepřerušovaném spektru, kterou má pouze člověk a úzkonosé opice<sup>21</sup> nebo vysoká kapacita lidské paměti, schopná do sebe zahrnout sestavu celku scény apod.).

20 Zobrazení tohoto typu jako by umožňovala pohled na svět nejen před pozorovatelem, ale ve svém domyšlení i shora, neboť na jeho základě lze vytvořit mapu prostorového rozmístění v obraze „umístěných“ předmětů.

21 Dawkins, 2008.

Protože strukturu chápeme jako víceúrovňovou, s rozdílnými vztahy, a tudíž i kvalitami jejích vrstev, je zásadní rozdíl v tom, co vidíme, díváme-li se ze své psychosomatické pozice na societu, jejíž jsme jenom částí vůči jejímu celku, nebo na svou biologickou strukturu, kdy se můžeme chápat jako celek strukturně nadřazený svým buněčným částem.

Výsledek vnímání téhož jevu je také rozdílný, je-li vztažným bodem pozorování např. fyzikální vrstva struktury, než když je východiskem pozorování vrstva psychosomatická. Vidění psychologa od vidění fyzika dokážeme dnes již zřetelně odlišit (jak uvedeno výše, je pryč doba, kdy zjištění v oblasti fyziky, zejména v mechanice, byla vzorem pro chápání psyché či society<sup>22</sup>), avšak zatím málokdy dokážeme dát *obě kvalitativně odlišná místa pozorování do vzájemných souvislostí*. Svědčí o tom ostatně stále dosud od sebe izolovaná výuka fyziky, chemie, biologie, osobnostní výchovy a společenských věd<sup>23</sup>. Vysvětlovat nějaké jevy bez uvedení strukturní úrovně, z jejichž pozic je pozorujeme, vede k mylnému chápání souvislostí.

Tradičně největší problém v rozlišení tohoto strukturního postavení místa pozorování máme pro rozhodnutí, zda jednáme za sebe jako *psychosomatická struktura – individuum* či *z úrovně sociální struktury, v níž jsme začlenění a jejíž jsme neoddělitelnou součástí*. V mysli téměř každého člověka, zapojeného do univerzalistického diskursu, je potence proklamovat vlastní individuální mínění (vykazující pro něj logicky absolutní platnost v jeho individuální, psychosomatické úrovni, neboť zde se zosobněně projevuje jako směrnice k jeho konkrétnímu, jeho další život ovlivňujícímu jednání), také jako univerzální, „objektivní“ pravdu, a tím nárokovat jeho platnost jako stejně závaznou i na strukturně vyšší úrovni – úrovni society<sup>24</sup>.

Směšování těchto dvou rovin, které je bohužel velmi časté, vede, jak si ukážeme dále, také k nedorozumění jak při vymezení obsahu a cílů umění, tak i v otázkách analýzy obrazu a uplatnění obrazivosti, kdy opakovaně plodí různé dualismy. **Teprve v pluralitním, postmoderním přístupu si tak začínáme uvědomovat, že estetický účinek, který jsme tradičně považovali za univerzální účinek děl – a tedy za účinek sociální strukturní úrovně – a vyžadovali jsme k němu proto na pozorovateli**

22 Proti takovému mínění bojuje i Goodman; 1996:17: „*Jeho (pluralisty) typickým protivníkem je monopolistický materialista či fyzikalista, zastávající názor, že jeden systém, totiž fyzika, je přednostní a zahrnuje všechny ostatní tak, že jakákoli jiná verze musí být vpsed buď redukovatelná na tento systém, nebo musí být odmítnuta jako chybná a nesmyslná.*“

23 Často mne napadá, jak je paradoxní, že žák druhého stupně a střední školy je vyučován tolika specialisty (fyzika, chemie, biologie, aj.), oproti nimž musí všechny takto izolované speciální vědy zvládnout sám. Možná by je měl vyučovat komplexně jen jediný člověk, takový, který má zvládnuté podstatné souvislosti mezi nimi natolik, nakolik mu naplňují opravdové potřeby v jeho životě.

24 „*Čistý myslitel tím, že předmětem své reflexe činí svůj vlastní prožitek – prožitek kultivované osoby z určitého společenského prostředí, avšak nezaměřuje se na historickou zakotvenost svých úvah a jejich předmětu (a považuje jej za čistý prožitek uměleckého díla), tento jedinečný prožitek nevědomě prohlašuje za transhistorickou normu každého estetického vnímání. Tento prožitek, se všemi známkami jedinečnosti, které zdánlivě nese (a pocit jedinečnosti mu zřejmě velmi přidává na ceně), je však sám institucí, která vznikla historicky a jejíž smysl může být zhodnocen pouze pomocí analýzy, která je sama náležitě historická. Pouze takováto analýza může objasnit zároveň podstatu tohoto prožitku i zdání jeho univerzality, které mají ti, kdo jej naivně prožívají, počínaje filosofy, kteří jej činí předmětem svých úvah, aniž by si byli vědomi jeho sociální podmíněnosti.*“ (Bourdieu, in: Ciporanov, Kulka. 2010; 328).

patřičnou odezvu<sup>25</sup>, je individualizovaný, vázaný na jedinečné osobnostní nastavení pozorujícího, a je tedy hodnotou, reflektovanou na psychosomatické strukturní úrovni individua, což má pro chápání umění i pro interpretaci obrazů na sociální úrovni zásadní důsledky.

Historicky předchozí univerzalistický pohled nebyl s to tyto dvě strukturní úrovně od sebe rozlišit, splývaly mu, protože ve víře v konečné univerzalistické sjednocení názoru všech individuí se ideální osobní nastavení estetického citění nakonec mělo krýt se společenským nastavením estetických hodnot, chápaných také jako míra dobrého vkusu. Pokud tomu tak reálně nebylo, bylo deklarování sociálně závazného estetického ideálu chápáno jako apel na jedince, k čemu se má ve svém estetickém citění snažit směřovat<sup>26</sup>.

Avšak v pluralistické situaci, v níž jsme se ocitli, se ukazuje zřetelně, že v *strukturní úrovni society* nelze takový estetický vzor ničím nadosobním zakotvit, vždy ji nakonec zakládá a spoluvytváří nějaký **strukturně individuální estetický názor**. Podstatný je proto např. závěr, že strukturní úroveň society se sama průkazně nereprezentuje žádnou společnou (ani dočasnou) estetickou hodnotou, neprodukuje totiž sama jako taková žádné estetické hodnocení, protože kategorie *estetického citění*, bez níž ji nejde založit, je potencií pouze *strukturní úrovně individua* – tedy z jiného pohledu – individuum na své strukturní úrovni je jejím výhradním nositelem. Později si tuto celou estetickou funkčnost, vázanou na individuální zážitky a zkušenosti, popíšeme podrobněji, je totiž základem hodnocení uměleckého díla a je přes všechny snahy, ve kterých bychom ji chtěli přiblížit estetické funkčnosti ostatních individuí nebo strukturně vyššího celku – society – jedinečně a nepřenositelně jenom osobní, a tedy pouze naše vlastní.

## Diskursivní formace coby historická podmíněnost pozorování

*„Výpověď patří k diskursivní formaci, tak jako věta k textu (...)  
ale zatímco zachování pravidel věty je definováno zákony jazyka (...),  
pravidla výpovědi jsou definována samotnou diskursivní formací.“*

Michel Foucault, Archeologie vědění, 180

**Uvědomění, z které strukturní úrovně z těch, kterými disponujeme, svá pozorování provádíme, pro úplné uvědomění místa, z něhož pozorujeme, ještě nestačí. Každá z vrstev je v synchronním náhledu sice ve vztahu**

25 Charakteristická pro tento postoj byla výchova k „dobrému vkusu“, projevující se např. v české výtvarné pedagogice 70. let minulého století snahami o zavedení estetické výchovy. To, že se někomu např. nelíbil kubismus, nebylo bráno jako přirozené a respektovatelné, ale jako dočasný deficit, který bude třeba a bude možné osvětou v budoucnu odstranit.

26 Jan Mukařovský reflektoval tento rozdíl mezi sociálním a individuálním z opačného pohledu – jako vytváření (sociálních) norem nových a narušování dosavadních ze strany (individuí) umělců. Tím estetickou normotvornost nejen dynamizoval, ale vysvětlením jejího pohybu ji i relativizoval. (Mukařovský, 1966, 74n).

k dalším vrstvám (fyzikální k chemické, chemická k biologické atd. – viz obr. 5), ale nechceme-li ve strukturních vrstvách opominout historicky časové hledisko, spatřujeme vznik a strukturní rozvoj každé vrstvy také jako neustálou (diachronní) událost, proměňující se také do svých nových kvalit.

Ve struktuře coby vícevrstevném interakčním organismu, který je neustále v pohybu, tak zároveň nalézáme transformace také v každé z jejích strukturních vrstev: *transformace se dějí narůstáním a proměnami prvků strukturních vrstev a jejich propojováním v relacích*. Tyto transformace strukturních vrstev nejsou lineární ani plynulé, můžeme sledovat jejich progrese i regrese, přerывy a proměny a nalézat tak v průběhu jejich rozvoje vztahové celky, které vznikly a vznikají v důsledku této sebetvorby – *diskursivní formace*. Ty pak získávají vůči sobě vzájemně také odlišnou strukturaci – je tedy podstatné, z které pozice diskursivní formace strukturní vrstvy svůj pohled zakládáme. Nově vzniklé diskursivní formace mají však také jistou diskursní souvztažnost, která je navenek staví do strukturních relací k historicky předchozím a následným diskursivním formacím, zároveň jim však směrem dovnitř struktury dává jistý typ souvislostí a jednoty.

*Pojetí strukturace* v intencích Velkého třesku umožňuje pozorovat, jak se v každé z těchto strukturních vrstev počíná strukturace od jedince (ať už je tímto jedincem atomová částice, atom, molekula, buňka, psychosomatický jednotlivec, societa), který se propojuje stále větším počtem vztahů s ostatními jedinci na své strukturní úrovni do celků, které po své multiplikaci nakonec strukturním propojením zakládají další, vyšší strukturní vrstvu.

Zjišťujeme tedy, že každá úroveň struktury, která povstane jako nová kvalita z úrovně strukturně podřazených, je nejen *kvalitativně zcela odlišná od strukturních úrovní předchozích*, ale také se sama *rozvíjí ve své vnitřní historii a tím se dále proměňuje*. Je jiná při startu na svém počátku, kdy obsahuje pouze omezený počet podřízených strukturních elementů, přičemž jsou tyto elementy v přímém vzájemném kontaktu, a jiná při větším, až „nadpočetném množství“ těchto elementů, které se pak ocitají ve zprostředkovaných, velmi složitých, komplexních interakcích<sup>27</sup>.

Pro pochopení proměn v každé z těchto strukturních vrstev je tedy velmi výhodné užít Foucaultův pojem *diskurs*<sup>28</sup>, avšak se zásadní výhradou. Především je ho třeba chápat nikoli duálně coby především mocenský zákaz a vylučování toho, co do diskursu nepatří, ale vnímat ho jako *síť poznatků, kreativním způsobem společně předanou členy jeho struktury za účelem vzájemné komunikace a koordinace ve strukturně vyšší celek*.

27 A je také třeba mít na paměti, že např. v sociální strukturní vrstvě jeden diskurs nenahrazuje druhý beze zbytku. Nejen, že se vzájemně prolínají, ale diskursy minulé jsou v současných přítomny v mnoha reziduích, někdy opozičních (např. osvícenství proti náboženství), někdy kontinuálních, v nichž jsou nám také mimovědomě k dispozici. Teprve diskursní analýza nám umožňuje mezi nimi přecházet a volit na vědomé úrovni.

28 Přehledné vysvětlení pojmu pro naši potřebu – viz Jan Matonoha (2003: 582), z něj alespoň: „Diskurs je tedy to, co tvoří pozadí každé promluvy, která jej nutně „opakuje“, pohybuje se v prostoru jím vymezeném; je to zároveň to, co nám umožňuje mluvit, respektive co naše mluvení legitimizuje, a zároveň to, co nám tímž pohybem něco říct znemožňuje.“

Každá ze strukturálních vrstev prochází tak postupně novými *stupni diskursu*, které se projevují zejména *specifickou strukturací sémiotického procesu*. Vývojem struktury do komplexnějšího stavu a vstupem do nového diskursivního stupně nevymizí dosavadní stupně zcela (i když ty nastupující bývají se stávajícími zpočátku v rozporu), ale přežívají jako možná podstruktura diskursů nových a při jejich zhroucení mohou být opět aktivovány. V sociální strukturální vrstvě je tomu tak např. v dobách různých sociálních krizí nebo v době zavádění nového diskursu, kdy starý je opouštěn a nový ještě nezískal všeobecnou platnost, v takovém případě bývá návrat k předchozím starším diskursům poměrně častý.

Tato síť diskursivně podmíněných poznatků však není neomezená, dosáhne jen na taková místa, s nimiž ji růst její struktury dovede do interakcí! Z ní získané poznatky není proto také možné neomezeně aplikovat, *nejsou univerzální*, přestože pro členy struktury je takto poznaná skutečnost veškerou skutečností, která je jim k dispozici.

Diskursivní síť sociálně podmíněných poznatků se kromě specifické strukturace jazykového sémantického procesu nejzřetelněji projevuje v obrazech, v médiích, v kultuře. Bez strukturální analýzy – podle Foucaulta bez „archeologického“<sup>29</sup> odstupu – není zřetelná coby síť, ale rozpouští se individuuum do transparence jako to, co je pak jím samotným vnímané zdánlivě bez jakéhokoli zprostředkování jako „skutečnost sama“, dosažitelná *in introspektivním popisu*.

Odbouráme-li tedy Foucaultem vyjádřenou starost o to, co nesmí být v diskursu řečeno<sup>30</sup>, ale chápeme-li jej jako maximum potenci výpovědí, kterých bylo možné v konkrétní etapě vývoje struktury dosáhnout v kooperaci a koordinaci jejích členů (a Foucaultovy výhrady přijmeme jako podnět, o co je třeba uvědomění jejich smyslu rozšířit), můžeme s pochopením srovnávat, které obsahy se v kterém diskursu rozvinuly oproti předchozímu, co se transformovalo a co naopak ustoupilo do pozadí, takže se zdá, že to zaniklo.

Je s podivem, jak např. i v době globálního diskursu stále uplatňujeme zvyky diskursů skupiny, klanu či kmene, a tak nerozumíme smyslu a směřování aktuálních diskursů v současné globální struktuře.

V strukturálně podřazené úrovni psychosomatického individua tuto transformaci možností interakcí brilantně popsal Jean Piaget (1970) – strukturaci od senzomotorických interakcí biologického organismu, jakým se každý z nás rodí, na práh sociální struktury s uplatněním jejího symbolického aparátu k logickému poznávání a aktivní sociální komunikaci.

V biologické strukturální úrovni naší existence bychom mohli podobně konstatovat kvalitativní vývoj interakcí v souvislosti s rozsáhlejší strukturací této biologické existence. Zjistíme tak například, že smyslové vnímání tvoří ve své fylogenezi taktéž strukturální hierarchii, která organismu umožňuje postupně rozšiřovat prostor, z něhož jsou získávány informace – od bezprostředního vstřebávání látek, nutných k jeho zachování, s postupným vytvářením citlivosti k teple a dotyku, chuti, čichu, hmatu, až ke zraku jako

29 Foucault 2002: 237n.

30 Foucault 2002.



Obr. 6: Reprezentaci strukturální úrovně society si nemůžeme představit pouze coby současný stav našeho sociálního uspořádání (což by bylo podobné tomu, jak středověcí malíři malovali starověké postavy v soudobých středověkých oděvech), ale jako postupně se rozvíjející strukturální vrstvu, od kočovné skupiny, přes klan, kmen, náčelnické systémy (u nás knížectví), až k uspořádání státu a v následné fázi pravděpodobně ke globální společnosti, z nichž každá má odlišný diskursivní stupeň vnímání a vyjadřování světa.

smyslu umožňujícím informačně ovládat nejrozsáhlejší území – což má zásadní význam pro jeho rozvoj a bezpečnější přežívání.

Každá ze strukturálních vrstev tak má své dějiny, v nichž se její elementy zdánlivě stabilizují, avšak svými interakcemi v rámci vyšších struktur i zřejmě modifikují<sup>31</sup>. V úrovni fyzikální např. od vzniku záření do vzniku atomu, přičemž je rozdíl mezi atomem s jedním elektronem na počátku jaderné éry a prvky s více protony a více elektronovými drahami, v chemické od slučování atomů do složitějších molekul, v biologické od organických molekul k organismům řízeným postupně sjednocujícím konceptem; osobnostní struktura od organismu řízeného geny k organismu řízenému hormonálně-neurologickou soustavou, projevující se obrazností a vědomím, sociální jako organismus původně omezeného počtu psychosomatických individuí až k dnešní mnohočetné, téměř už globální sociální struktuře, se stále vyvinutějšími sémiotickými systémy, umožňujícími stále diferencovanější, strukturovanější komunikaci.

Možná se zdá, že zde opakujeme banality, jejichž registrací se již přece odedávna zabývá historie. Ve strukturálním přístupu k societě však nestačí registrace jednotlivých historických posloupností, často podávaných jako posloupnost odlišných narativů, ale i pro náš výzkum obrazu a umělecké tvorby potřebujeme přesně chápat vazby, skrze které se tato sociální

31 Zde je ještě mnoho nejasností; nejjednodušší opozitní přesvědčení totiž stojí na tom, že „člověk se ve své podstatě nemění“, avšak podle strukturálních souvislostí, tím, že je strukturálně závislý na societě, jejíž kvalitativní proměnu dnes nikdo nepochybně, můžeme předpokládat i všeobecné změny v povaze individua, reagující na tyto sociální proměny. Dnešní individuum je patrně mnohem méně tělesně zdatné než jeho lovm zocelení předkové, můžeme předpokládat, že mnoho jedinců zajištěných naší societou by se v předchozí době vůbec neudrželo naživu, naopak každý jedinec dnes je zcela určitě lépe živý, což má vliv na výživu mozku a prokázanou souvislost s vyšší neuronovou kapacitou, apod. Francouzská experimentální archeologie zjistila, že s horší výživou se např. snižuje vitalita, lidé vystavení podmínkám, v jakých mohli žít naši předkové, s omezeným množstvím potravy větší část zimy strávili v jisté hibernaci, mnohem delším spánku a minimální aktivitě, blízké např. přežívání zimy medvědy. Ke všem proměnám individua můžeme přiřadit také to, že dnešní člověk je sociálně podmíněn zaujímat zcela jiné relace k ostatním členům society než kdysi.

struktura dopracovává ke své nejpodstatnější kvalitě, která ji v nerozlučném sepětí strukturně vytváří: *diskursivně podmíněnému sémiotickému systému, který ji udržuje pohromadě, který způsobuje, že strukturně nižší jednotky, individua, jsou kooperována na strukturně vyšší úroveň sociální, která je v těchto relacích koordinuje*<sup>32</sup>.

## Hodnota výsledků pozorování

*„Po generace jsme z podráždění, kterým jsou  
vystavena zakončení našich senzorů,  
projektovali v rámci naší kolektivní  
a kumulativní tvořivosti systematickou teorii vnějšího světa.  
Náš systém se ukazuje jako úspěšný  
v předpovídání následných sensorických vstupů.  
Jak jsme to dokázali?“  
W. V. O. Quine, Hledání pravdy (9)*

Dosavadní vědecká pozorování směřovala k induktivnímu získání pravdivosti jejich výsledků, nárokuje trvanlivost takto vzniklé pravdy. Tento požadavek spolehlivé pravdivosti však mimovědomě potvrzoval přesvědčení o trvanlivosti a neměnnosti přírody. Krize lidského poznání, spojená s krizí tohoto pozitivistického přístupu, vznikla z uvědomění, že příroda ovšem podléhá pohybu a proměně. Již první období zkoumání dynamických jevů (termodynamické zákony) ukázala, že základní podstatou dynamických jevů je jejich nepředvídatelnost spojená se statistickou pravděpodobností, že jediné, co dokážeme odhalovat s jistou mírou ověřitelnosti, je pouze strukturace našeho vlastního vnitřního uspořádání<sup>33</sup>.

Vzniklé poznatky ze sledování proměn (neopakujících se, neboť z principu nevratných) nemohou již z jejich povahy být věčné<sup>34</sup>, ale jsou *dočasně platnými konvencemi*, aktuálními teoretickými postoji, které jsou zároveň prognózami směrem k budoucnosti – jejich pravdivost – tedy účinnost – je testována udržitelností existence a prosperity struktury, která je vytvořila a která je uplatňuje, což je v našem

32 Něco takového zjišťoval ve svých výzkumech i Claude Lévi-Strauss, avšak s protikladným metodologickým předpokladem: Veden ideou obecného humanismu, kterou chtěl rozšířit i na dosud vylučované „primitivní“ kultury, chtěl zjistit, jaká strukturní uspořádání lidské společnosti jsou univerzální, stejná u oněch předracionálních (neznalých písma) civilizací s civilizací současnou. Z kritiky tohoto statického univerzalistického předpokladu vzešla francouzská postmodernistická filosofie. Teprve na přelomu 19. a 20. století archeologie uznala, že jeskynní malby paleolitu nejsou padělkem, do té doby se domnívala, že něčeho tak blízkého našemu stupni obrazového vyjadřování náš „primitivnější předchůdce“ nebyl schopen.

33 Viz Psychologie inteligence Jeana Piageta – naše myšlení není totožné s logikou světa, která možná sama o sobě ani neexistuje, ale logiku do něj vkládáme až vlastním jednáním. Descartovo „myslím, tedy jsem“ je pak třeba chápat jako „takto strukturované myšlení, tedy takto strukturované existuji já i svět, z něhož pocházím“.

34 V tom přístupu je vlastně nesmyslné snažit se určit, co je umění, skrze hledání obecných kategorií, které jsou nutné a postačující (Weitz, in: Kulka Ciporanov, 2010, 61.).



případě societa, jíž jsme členy. Pokud se struktura vybaví nesprávnými konvencemi<sup>35</sup>, ohrozí to zásadním způsobem její existenci – rozpadne se na substruktury, nebo zahyne. Chceme-li tímto prizmatem nahlížet historii umění a historii tvorby obrazu, nemůžeme tedy hledat jednu obecnou esencialistickou definici umění ani obrazu, ale musíme zkoumat *diskursivní ohniska náhledů na umění i na obraz* (jež mohou být i v historické následnosti třeba i protikladná), z nichž každé z nich bylo ve své době pravdivé, protože v této své době pomáhalo účinně udržovat strukturu society při životě.

V tomto kontextu je i pro naše zkoumání umění a obrazů srozumitelný názor Karla Poppera (1997: 18n), který hovoří o *falzifikaci vědy* místo o dosahování její objektivní pravdivosti. Chápeme-li totiž vědu jako soubor pravidel, která se nevztahují ani tak k věčnosti pravd o přírodě, jako ke schopnostem lidské society diferencovaně jednat se svým okolím, je na místě starat se o to, aby poznatky byly stále aktuální a živé. To znamená, že aktualizovaně reagují jak na proměněné podmínky prostředí, v němž societa zajišťuje svůj život, tak na proměnu vnitřních podmínek struktury samotné society – poznatky je pak třeba testovat, zda nejsou přežilé a nepotřebují odstranit a nahradit funkčnějšími.

Jak jsme si ukázali ve studii „Co je umění I: Funkce výtvarného umění v procesu vzniku obrazového znaku“<sup>36</sup>, i v umění probíhá podobný proces proměn s tím, že na rozdíl od vědeckých a technických vynálezů, které jsou postupně pomíjeny jako zastaralé a překonané, se nakonec všechna kdysi aktuální výtvarná díla, která prošla uvedeným procesem, ocitnou v muzeu coby klasická. Stávají se jakýmsi svědectvím o prošlé cestě i generátorem obraznosti, který může být někdy opět inspirativní v inovacích lidského vidění<sup>37</sup>.

Pro pojetí toho, co je obraz a co je umění, vyplývá stejná nemožnost určit jeho nějaké „objektivní“ „univerzální“ či „věčné“ zákonitosti. Také to však není soubor příhodných, jednorázových řešení, jaká byla nejbližše po ruce při krizových situacích zachování života struktury. Jistým rysem, podle kterého můžeme soudit na zvyšující se pravděpodobnost jejich účinku, je jejich *zvyšující se strukturální provázanost, jak synchronní, tak diachronní*<sup>38</sup>. Po čem je tedy třeba pátrat – pokud chápeme naši existenci jako strukturální, tak, jak jsme se ji snažili výše definovat – je hledání *rysů strukturálního rozvoje*

35 K tomu je třeba dodat, že i „správná“ pravidla nezajišťují vzhledem k budoucnosti, která nás vždy přesahuje, vůbec nic! Jsou jen zhodnocením stavů, která nás dosud potkaly, „zvnitřněným testováním“ (Piaget, 1970) jak bychom příště jednali, pokud bychom svou interakci vyhodnotili jako situaci, v níž jsme se už někdy předtím ocitli (Quine, 1994).

36 Otištěno ve *Výtvarná výchova* 4/2016, s. 3n.

37 Zde je třeba poznamenat, že ani na překonané vědecké vynálezy a zastaralé technické přístroje se již nepohlížejí jako na zbytečné (což byl pohled očima moderny), ale i ony jsou svědectvím o procesech proměn a směřování cest lidského rozumu a umu, hodnocení a udržování jejich artefaktů je dnes s povahou uměleckých artefaktů jistým způsobem sblížuje.

38 Z tohoto pohledu se zdá být Weitzova teorie ve Wittgensteinových stopách o clusterové podstatě umění cestou správným směrem. Zbývá ovšem jen dodat, podobně jako u genové podobnosti, jehož pozadí v clusterovém pojetí vyvstane, s jakými vzájemnými vztahy jednotlivé clustery vznikají, jak jsou udržovány ve struktuře a jak se proměňují s jejím růstem.

*samotného obrazu a samotného umění v jeho účelu udržet a rozvíjet nejvyšší strukturu, která jej tvoří, strukturu society*<sup>39</sup>.

## Svět, v němž se ocitáme a který zobrazujeme

*„Shlédnout všecken videoobsah, který v roce 2020  
proteče přes web během jednoho měsíce,  
by zabralo pět miliónů let.“*

CISCO, in: Respekt 44/2016, s. 41

**Pokud přijmeme výše uvedené argumenty, které nastolují koncept strukturací, musíme také uznat, že svět, před který (do něhož) se dnes stavíme ve snaze získat jeho obraz, je v důsledku našeho hlubšího poznání i našeho vzájemného síťového propojení ze své podstaty zcela jiný, než se ukazoval např. renesančním mistrům i než se nabízel ještě i malířům moderny na přelomu 19. a 20. století. Je v neustálém vnitřním i vnějším pohybu a proměňuje se – stává se – nám přímo před očima a zároveň tím mění i nás.**

S uvedenými hledisky bude vypadat i chápání uměleckého díla a jeho interpretace zcela jinak, než by nás primárně napadlo<sup>40</sup>. To, že pozorovatel je nevyjmutelnou součástí pozorované struktury, nás má vést nezbytně k tomu, že při vnímání obrazu, který byl dříve magickým středem zájmu a rozboru, *máme být schopni uvědomit si strukturální vrstvu a diskursní stupeň, v nichž se nalézáme a z nichž v daném okamžiku obraz i své okolí pozorujeme a označujeme.* To je mnohem náročnější předpoklad přístupu k umění, než když prostě pouze introspektivně popisujeme fenomén, který na nás působí estetickým účinkem, a domníváme se, že je nebo by měl být stejným způsobem vnímán a přijímán všemi ostatními. V tomto komplexním přístupu teprve dokážeme porozumět smyslu toho, co vidíme, i odlišnostem, které z podstaty vidí ostatní. Reálná aplikace takto získaných výsledků vnímání při tomto dynamickém chápání existence znamená uplatnit je ve vztahu k místu pozorování a s vědomím jejich podmíněné platnosti – pokud možno tedy vždy s novým přezkoumáváním jeho aktuálnosti v každém dalším případě jejich užití.

To, co můžeme spatřit a co můžeme zachytit v takovém proměněném světě, je pak logicky velmi odlišné od dosavadních výsledků nazírání. Obraz i veškeré jednání kolem něj, všechny vztahy vůči němu – od jeho tvorby až po jeho interpretaci (v jeho funkci poznávací, komunikační a kooperační) – se tak stává *strukturou, v sémiotické funkci vzhledem k struktuře society.*

39 Tato strukturální kontinuita bývá přehlížena nebo negována zejména v hodnocení historie výtvarného umění coby dualit (viz předešlé).

40 To je např. problém sebeuvědomění výtvarné výchovy, která se často vidí vně uměleckého procesu coby jí nadřazené hodnoty, přestože sama do uměleckého procesu patří, neboť mu přispívá v každém případě výchovou či „výchovou“ jeho diváků.

Poznání a vyjádření takového akčního, dynamického světa generuje samozřejmě také jiné obrazy, než se vztahovaly k představě stabilní, skrze konečné zákonitosti uchopitelné přírody. Teprve z tohoto nového pohledu mnohá zatím nesrozumitelná a dosud neocenená vizuální vyjádření získávají smysl. Dokonce je to tak, že dokud si takto nevytvoříme nové obrazy, které mohou nově *strukturovat naši jedinečnou obraznost v naší myslí*, nemůžeme novou realitu, v níž se ocitáme, ani nijak uvědoměle postihnout, dokonce i když v ní mimovědomě jednáme. Na druhé straně, vysvětlit obsah těchto obrazů nelze bez uvedeného uvědomění proměněné povahy světa, v němž dnes žijeme.

## Skrytý smysl toho všeho

„Proto moudrý tvoří, ale nevlastní“  
Lao C', O Tao a ctnosti

Cílem univerzalistického přístupu bylo dosáhnout jistoty a pevnosti. V jeho duchu každý usiloval o věčnost a trvalost. Dnes nás i každodenní zkušenost učí, že nic takového neexistuje, není možné. Vidíme-li svět proto jako marný, pomíjivý a ztracený, je to v důsledku zklamání z tohoto odcházejícího univerzalistického pohledu.

Metafyzicky založení hledají pevnost oproti tomuto pohybu, pohyb v horším případě jako cestu k ní. Svět, který zde byl popsán a který na nás stále více doléhá, se jim proto zdá bez obsahu, neboť ani jedno z toho nenabízí. Budoucnost struktury je nejistá, z každého místa pohledu ukazuje ze sebe něco jiného, přítomnost je nikdy nekončící snahou udržet ji při životě, když víme, že její jednotlivé části podléhají zmaru. Kdybychom však setrvali u tohoto metafyzického pohledu, je z něj zřejmé, že i my sami podlehneme zmaru a není jasné, která naše část se nám jako pevná a trvalá za to nabízí.

Povaha struktury je však taková, že vše, co v ní bylo vykonáno, nikdy nezmizí, třeba by to byl jen pouhý dech a snědená jídla. To vše změní její pohyb a bude tak zapojeno i v jejích následujících strukturacích, tím se stává neoddělitelnou součástí jejich směřování i v jejich budoucí existenci. Umíme toho však mnohem více než jíst a dýchat a je na nás, co všechno chceme ze sebe do lidské a vesmírné struktury vtělit a co ji obohatí, i když by si už nikdy nikdo nepamatoval ani naše jméno.

Podmínkou toho všeho je však uvědomit si, co bylo výše naznačeno. Pak se každý dech, každý pohyb stává tvůrčím činem.

## Literatura

- Barthes, Roland. (2004). *Rétorika obrazu*. In: Císař, Karel (ed.). *Co je fotografie?* Praha: Herrmann & synové.
- Bauman Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon.
- Berger P. L. & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Crick, F. (1997). *Věda hledá duši*. Praha: Mladá fronta.
- Černý, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- Dawkins, R., (2008). *Příběh předka*. Praha: Academia.
- Deleuze, G. (1993). *Podľa čoho poznáme štrukturalizmus*. Bratislava: Archa.
- Dröscher, V. T. (1970). *Magie smyslů v říši zvířat*. Praha.
- Edelman, G., M. (2010). *Širší než obloha. Fenomenální dar vědomí*. Praha: Paseka.
- Foucault, M. (1994a). *Diskurz, Autor, Genealogie*. Praha: Nakl. Svoboda.
- Foucault, M. (1994b). *Toto nie je fajka*. Bratislava: Archa.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha, Herrmann & synové.
- Francastel, P. (1967). *Figura a místo*. Praha: Odeon.
- Francastel, P. (2003). *Malířství a společnost*. Brno: Barrister & Principal.
- Frank, M. (2000). *Co je neostrukturalismus*. Praha: Sofis.
- Gablik, S. (1995). *Selhalo moderna?* Olomouc: Votobia.
- Gane, M. & Arnaudová, M. Lotringer, S. (1991). *Rozhovory s Baudrillardem*. Olomouc: Votobia.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Havlík, V. (1995). *Synergetika. Návrat ke světu přírodních procesů*. Praha: Filosofia.
- Heidegger, W. (1993). *Básnický bydlí člověk*. Praha: Oikúmené.
- Huyghe, René. (1969). *Encyklopedie dějin středověku*. Praha: Odeon.
- de Chardin, P. T. (1990). *Vesmír a lidstvo*. Praha: Vyšehrad.
- de Chardin, P. T. (1993). *Místo člověka v přírodě*. Praha: Nakladatelství Svoboda – Libertas.
- Chvatík, K. (1966). *Člověk a struktury. Kapitoly z neostrukturální estetiky a poetiky*. Praha: Český spisovatel.
- Chvatík, K. (1994). *Strukturální estetika*. Praha: Victoria Publishing.
- Kahneman, D. (2012). *Myšlení rychlé a pomalé*. Brno: Jan Melvin Publishing.
- Kulka, T. & Ciporanov, D. (2010). *Co je umění*. Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Lakoff, G. (2006). *Ženy, oheň a jiné nebezpečné věci*. Praha: Triáda 2006.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Mýtus a význam*. Bratislava: Archa.
- Levi-Strauss, C. (2006). *Strukturální antropologie*. Praha: Argo.
- Levi-Strauss, C. (2007). *Strukturální antropologie – dvě*. Praha: Argo.
- Lewis-Williams, D. (2007). *Mysl v jeskyni*. Praha: Academia.
- Matonoha, J. (2003). *Literárněvědný text jako diskurz, velké vyprávění a výkon moci?* Česká literatura 5/2003 – Rozhledy. str. 580–585.
- Merleau-Ponty, M. (1971). *Oko a duch*. Praha: Obelisk.
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Primát vnímání a jeho filosofické důsledky*. Praha: Togga.

- Mukařovský, J. (1951). *Ke kritice strukturalismu v naší literární vědě*. *Tvorba* 20, 1951, č. 40, s. 964–966.
- Mukařovský, J. (1968). *Studie z estetiky*. Praha: Odeon.
- Orel, M. (2015). *Nervové buňky a jejich svět*. Praha: Grada.
- Osolsobě, I. (2002). *OstENZE, hra, jazyk*. Brno: Host.
- Pascal, B. (1973). *Myšlenky*. Praha: Odeon.
- Patočka, J. (1968). *Krize racionální civilizace a úloha umění*. In: Brožek, Jaroslav; Maleček Bohuslav (ed.) *Umění a výchova. Výtvarná výchova, výchova pro budoucnost*. Praha: SPN.
- Peregrin, J. (1999). *Význam a struktura*. Praha: Oikúmené.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: Academia.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (1997) *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pinker, S. (2009). *Jazykový instinkt*. Praha: Dybbuk.
- Platón. (1994). *Faidon*. Praha: Oikúmené.
- Popper, K. R. (1997). *Logika vědeckého bádání*, Praha: Oikúmené.
- Pospiszyl, T. (ed.). (1998). *Před obrazem. Antologie americké výtvarné teorie a kritiky*. Praha: OSVU.
- Prigogine, I. (1997). *Čas k stávání (K historii času)*. Praha: KLP.
- Prigogine, I. & Stengersová, I. (2001). *Řád z chaosu*. Praha: Mladá fronta.
- Proust, M. (1979). *Hledání ztraceného času VI*. Praha: Odeon.
- Ramachatran, W. S. (2013) *Mozek a jeho tajemství*. Praha: Dybbuk.
- Sacks, O. (1997). *Antropološka na Marsu*. Praha: Mladá fronta.
- Salzmann, Z. (1993). *Pohled dnešní lingvistické antropologie na počátky jazyka*. *Slovo a slovesnost*, ročník 54 (1993), číslo 4, str. 298–307. Přístupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3549> (23. 12. 2016)
- Quine, W. V. O. (1994). *Hledání pravdy*. Praha: Herrmann a synové.
- Quine, W. V. O. (2002). *Od stimulu k vědě*. Praha: Filosofía.
- de Saussure, F. (1989). *Kurz obecné lingvistiky*. Praha: Odeon.
- Volek, E. (2004). *Znak – funkce – hodnota*. Litomyšl: Paseka.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- (ed.) Průcha, Jan. (2004). *Lev Semjonovič Vygotskij. Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Whitehead, A. N. (1998). *Symbolismus, jeho význam a účín*. Praha: Panglos.
- Wittgenstein, L. (1998). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofía.
- Wittgenstein, L. (1993). *Tractatus logico-philosophicus*. Praha: Oikúmené.

# Rok 1968 v soudobé reflexi studentů Akademie výtvarných umění v Mnichově

Věra Uhl Skřivanová

---

## **PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.**

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

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



V únoru 2019 se v Galerii Evropského domu v Plzni konala neobvyklá výstava s názvem „Udělejte něco...“. Studenti učitelství Akademie výtvarných umění v Mnichově ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy a kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni vystavili své konceptuální práce, jež reflektovaly soudobou společenskou situaci. Často provokující výtvarná díla navazovala na tradici studentské revolty, která je dodnes na mnichovské akademii s pýchou vzpomínána a zpřítomňována například graffiti v suterénu budovy. *„Chodby akademie tak vypadají jako v roce 1968, kdy studenti prostřednictvím malby projeví své rozhořčení nad přetrvávající kontinuitou a nedořešenou minulostí nacistické éry, nad rigidní strukturou umělecké akademie a nad politickou situací. Studentská revolta tenkrát zasáhla akademii jako bomba, profesori nebyli připraveni, stejně jako Bavorské ministerstvo pro vyučování a kultus. V únoru a červenci 1969 byla akademie uzavřena – jednalo se o akt bezmocné autority. Tehdejší provokativní forma projevu ovlivňuje akademii od té doby dodnes.“* (Johannes Kirschenmann).

## Studentské revolty v roce 1968 v Mnichově

S cílem dozvědět se něco více o tom, co se dělo v roce 1968 na AVU v Mnichově, vyrazili studenti do archivu. *„Zpracovávali kulturně-historický kontext revolty a následně reagovali na toto téma uměleckými prostředky. Zvolili si témata: ostraha, policie, média, kontinuita graffiti jako výrazového prostředku revolty, vizuální jazyk a estetický výraz protestu. Zřejmou se tak stala především kontinuita vyjadřovacích forem.*

*Při studiu archivních materiálů studenty napadaly otázky: Existuje něco jako vizuální jazyk protestů? Jaký význam má tehdejší protest pro současnost? Současná politika také provokuje studentstvo novými zákony. Mnohé z témat let 1968/69 se tak opět objevují: ochrana osobních práv, nedůvěra v kontrolující mocný stát, požadavky samosprávy. Archivní*

*materiál tak opět nabyl nové aktuálnosti.“* (Johannes Kirschenmann)

## Společná báze porozumění v Evropském domě

Myšlenku profesora Kirschenmanna, prorektora AVU v Mnichově, vystavit díla studentů v České republice s cílem pokusit se o dialog v dějinném a kulturním kontextu Evropy jsme na katedře výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni přivítali. Ačkoliv dějiny obou zemí lze vnímat ve 20. a 21. století spíše jako paralelní a hledání styčných bodů spolupráce obou sousedů v nedávné minulosti je poměrně náročné, jsme přesvědčeni, že právě nalezení společné báze porozumění je jedinou správnou cestou. Logické je hledání mostů soudobých dějin mezi západními Čechami a Bavorskem, které původně historicky měly mnoho společného. Na základě vzájemného dialogu a otevírání otázek lze prohloubit povědomí o evropských dějinách a vzájemných vztazích a nacházet společný náhled – i nadhled – na nedávná i soudobá témata.

## Rok 1968 u nás a v Německu

*„Ačkoliv radikální levicové hnutí, které rozbouřilo koncem šedesátých let západní svět, bylo zdánlivě v přímém rozporu s vývojem v Československu, měla tato situace – nikoliv nevýrazné – společné rysy. Šedesátá léta 20. století byla na Západě i na Východě charakteristická výrazným společenským pohybem a hledáním alternativ soudobého směřování i stavu tehdejší společnosti. V západní Evropě se jednalo jak o otázky, zda jsou stále rostoucí potřeba a technický pokrok trvalým a jediným možným směrem vývoje, a to v souvislosti s poškozováním životního prostředí, tak o velmi aktuální problematiku vietnamské války a ‚reakčních režimů‘ podporovaných západními vládami. Ve Spolkové republice Německo se mladé či budoucí inteligenci*



jednalo o nedostatečně provedenou denacifikaci a těžkou deziluzi z politiky, zejména ‚zra-  
dy‘ sociální demokracie, která již v roce 1959  
opustila marxistickou doktrínu a roce 1966  
se dokonce stala součástí první velké koalice.  
Podobně si vlastně první poválečná generace  
v Československu začala klást otázku, jaká je  
skutečná bilance dvacetileté absolutní vlády  
komunistické strany a jakým způsobem by bylo  
možné stávající režim reformovat. Také proto  
byli studenti důležitou součástí protirežimní  
opozice již před rokem 1968, výrazně podpo-  
rovali reformy po lednu 1968 a byli tak říkajíc  
‚posledními Mohykány‘ v odporu proti sovět-  
ské okupaci a nastupujícímu kolaborantskému  
normalizačnímu režimu. Nepřehlédnutelným  
činitelem tohoto pohybu nepopíratelně byli vy-  
sokoškolští studenti. Označení roku 1968 jako  
‚roku studentských revolt‘ tak není nikterak  
nepřesné.“ (Miroslav Breitfelder)

## **Výstava „Udělejte něco...“ v Galerii Evropského domu v Plzni**

Reflexí německých dějin v kontextu situace  
bývalého Československa, symbolicky vrcho-  
lící v Galerii Evropského domu, se snažíme  
uměleckou cestou alespoň trochu přispět  
k otevření otázek po komparaci evropských  
dějin i hledání společných východisek poro-  
zumění a spolupráce.

*„V Galerii Evropského domu v Plzni  
vstoupí tyto práce studentů Akademie vý-  
tvárných umění v Mnichově v dialog s český-  
mi návštěvníky a recipienty, kteří mají s lety  
1968/69 zcela odlišné, a přesto podobné  
zkušenosti. V uměleckých dílech, stejně jako  
v jejich recepci je totiž přítomna historie!“*  
(Johannes Kirschenmann)

# 1968, 1989, 2019 očima sochaře Kurta Gebauera

## Kurt Gebauer

---

**prof. ak. soch. Kurt Gebauer, dr. h. c.**

vedl Ateliér sochařství na UMPRUM v Praze, kde byl 1992 jmenován profesorem. V roce 2018 dostal od této instituce čestný doktorát. V současné době učí na katedře výtvarné výchovy a kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni a konzultuje na Technické univerzitě v Liberci.  
Kontakt: kugeba@kvk.zcu.cz

Začátkem šedesátých let jsem byl povinně na vojně, kameničil, studoval na Akademii výtvarných umění v Praze. Doba se uvolňovala, zvláště v umění se děly zajímavé věci. Byla tu řada vynikajících autorů.

AVU v Praze byla poměrně volná, ale navenek uzavřená. Uvolnění v politice v roce 1968 znamenalo konec cenzury, znovu bylo možné slavit studentské svátky, jako třeba Majáles. Okupace vojsky spřátelených armád pod vedením SSSR neučinila okamžitý konec uvolněnému společenskému a uměleckému dění, odehrávaly se protesty na ulicích, stávky na školách – také na AVU v Praze, avšak po roce už přituhovalo... Režim „normalizace“ po okupaci zničil nejméně dvě generace.

AVU jsem absolvoval v roce 1969. Spousta vrstevníků emigrovala hned nebo později, zbytek se musel živit všelijak, většina třeba restaurováním. Vystavovat se skoro nedalo, občas se podařila protlačit nějaká realizace na sídlištích. Vše bylo pod kontrolou státu, tedy komunistické strany, výtvarné umění podléhalo normalizačnímu vedení Svazu výtvarných umělců. Já se scházel po roce 1970 se staršími umělci kolem Jindřicha Chalupického, ti byli sice již známí z šedesátých let, ale také nemohli vystavovat. Se zbytkem generace jsme se občas pokusili o výstavu, například v ateliéru Magdaleny Jetelové nebo na pražských dvorcích. Neoficiální výstavy byly většinou vzápětí zakázané a zrušené.

Moje generace, to byli spíše izolovaní jednotlivci. Teprve kolem roku 1987 jsme se v rámci protestu proti cenzuře umění spojovali. Organizovali jsme společné neoficiální výstavy na všech možných místech a zakládali skupiny. Jednou z nich bylo Volné seskupení 12/15 Pozdě, ale přece. Mladší se spojili do skupiny Tvrdohlaví, mezigeneračně se utvořila Nová skupina.

Servis při Sametové revoluci v listopadu 1989 pak dělali právě umělci, ať již divadelní, literární, hudební či výtvarní. Informační a propagační centra sametové revoluce se tvořila na vysokých školách, v divadlech

či galeriích obsazených umělci. Mimo Prahu bylo vše pomalejší a těžší. Z Prahy se tam posílaly většinou čtyřčlenné skupinky vyslanců: někdo, kdo řídil auto, a potom umělec, student, zpěvák nebo herec, kteří mluvili na shromážděních. Revolta usilující o svobodnější nadechnutí, která proběhla ve Francii, Německu, Americe roku 68, dosáhla svého cíle v Československu až v roce 89. Pokusy v rámci pražského jara 68 zmasakrovaly na dvacet let sovětské a „spřátelené“ tanky.

Styk se zahraničím byl v době normalizace téměř nemožný, až na vzácné výjimky. Výstavy v Paříži a Mnichově byly nadšenci iniciovány už před rokem 1989, ale uskutečnily se až v roce 1990 a 1991. Jednalo se o generační výstavy Aktuell 91 v galerii Künstlerwerkstatt a Kunstbunt. Z důvodu prozkoumání prostoru pro moji instalaci jsem zajel do Mnichova v době před vánocemi roku 90. Byla zima, ale Mnichov jásal, všude stánky s jídlem, veselé prodavačky, popíjící a zpívající lidé. Musel jsem konstatovat, že Bavoráci nejsou suchaři, ale veselejší západočeští Jihočeši. Od té doby je u nás atmosféra o něco uvolněnější i veselejší, ale stále to není ono. Tak ať Plzeň s Mnichovem jsou příkladem otevřenosti a radosti...

**Za profesorem Jaroslavem Brožkem**  
**(6. 2. 1923–22. 1. 2019)**  
Tomáš Pavlíček



Na začátku letošního roku přišla smutná zpráva, že zemřel profesor Jaroslav Brožek. Byl posledním ze zakladatelské generace české výtvarné výchovy, která se podílela na budování oboru už od padesátých let dvacátého století.

Narodil se 6. února 1923 v Kněževsi na Českomoravské vysočině. V roce 1949 absolvoval na Karlově univerzitě v Praze pedagogický obor výtvarná výchova, kde studoval u Cyrila Boudy, Martina Salemana a Karla Lidického. Učitelskou „umístěnkou“ po skončení studia dostal do Krupky v severozápadních Čechách. Později získal místo v Teplicích, ale jádro jeho pedagogické profesní dráhy je spojeno s působením v Ústí nad Labem. Tam byl povolán v roce 1959 při založení Pedagogického institutu, později proměněného na pedagogickou fakultu. Zde se zformovala katedra výtvarné výchovy, tzv. první, na které se sešly výrazné osobnosti výtvarné pedagogiky.

Jaroslav Brožek v Ústí zahájil nejen svou vysokoškolskou pedagogickou, ale také vědeckou dráhu. Předmětem jeho vědeckého zájmu se stala teorie barvy, které se věnoval až do vysokého věku.

Během první dekády od svého založení se ústecká katedra stala významným pracovištěm, které bylo aktivní nejen v rámci tehdejšího Československa. Jaroslav Brožek přispěl k prestiži svého pracoviště řadou publikací. Spolupodílel se také na organizaci XVIII. světového kongresu InSEA v Praze v roce 1966. Od poloviny šedesátých let začal vyjíždět na zahraniční kongresy věnované problematice barvy, v roce 1969 se ještě stihl zúčastnit kongresu ve Stockholmu, na kterém byla ustanovena AIC jako mezinárodní organizace. Následoval však jeho nedobrovolný odchod z fakulty a z katedry, která jako pracoviště byla kompletně rozprášena na začátku 70. let, v době nastupující normalizace. Dohlížitelská důslednost totalitního režimu zabránila posléze, od roku 1974, Jaroslavu Brožkovi v pedagogické činnosti i na základních školách, takže následující roky strávil jako písmomalíř v ústeckém podniku Repro. V té době se intenzívně věnoval vlastní malířské tvorbě, neoficiálně vedl amatérské výtvarníky a pracoval také na publikacích věnovaných využití barvy v uměleckém díle.

Nerezignoval zcela ani na svou původní práci výtvarného pedagoga a vědeckého pracovníka. Nemohl sice dál pokračovat ve výzkumech, ale nadále se mu dařilo dle možností, často během vlastní dovolené, zúčastňovat se kongresů o barvě, zejména v tehdejší NDR či Maďarsku, a udržovat kontakty s kolegy ze zahraničí. Protože pod svým jménem nemohl publikovat, vydal svoji významnou, dosud u nás jedinou syntetizující monografii o barvě, *Dobrodružství barvy* (SPN 1983), pod jménem své ženy Ivany Brožkové, stejně jako dřívější publikaci *Barva a obraz* (1980). Snažil se být v soustavném kontaktu s výtvarným děním, zejména v takzvané šedé zóně, tedy s umělci, kteří usilovali o maximálně svobodné vyjádření, ale nebyli ani v proklamovaném souladu s režimem, ani s ním nevedli otevřený boj z disidentských pozic. Jaroslav Brožek také pokračoval ve spolupráci s podobně proskribovanými kolegy z oblasti teorie výtvarné výchovy, jako byli Igor Zhoř či Jiří David.

V roce 1990, po sametové revoluci, byl Jaroslav Brožek znovu přijat na ústeckou katedru výtvarné výchovy a začal se podílet na jejím novém budování. Stal se docentem, v roce 1992 byl jmenován profesorem a s neuvěřitelnou vitalitou a energií se ujal další práce. Publikoval řadu monografií

a skript, působil v oborové radě doktorského studia Teorie výtvarné výchovy, jehož byl v Ústí spoluzakladatelem, byl školitelem řady doktorských prací, členem habilitačních komisí a komisí pro jmenování profesorů. Tempo jeho práce, snad ve snaze dohnat ztracená totalitní normalizační léta, bylo enormní až do velmi vysokého věku. Teprve v roce 2005 opustil každodenní pedagogickou práci, zůstal však nadále alespoň školitelem doktorandů.

Pan profesor Jaroslav Brožek, významná autorita pro své posluchače, kolegy i přátele, vynikající pedagog zcela oddaný oboru výtvarné výchovy, odešel ve věku nedožitých 96 let, 22. ledna 2019.

**Vzpomínka na profesora Pavla Machotku**

**(21. 8. 1936–18. 3. 2019)**

Marie Fulková





Na jaře tohoto roku zemřel významný odborník v oboru psychologie a teorie výtvarného umění, dlouholetý profesor Kalifornské univerzity v Santa Cruz, emeritní člen Oborové rady doktorských studií katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a čestný doktor Karlovy univerzity Pavel Machotka.

Jako jeho dlouholetá kolegyně a studentka si dovolím, vzpomínajíc na tohoto vzácného člověka, použít osobnější tón. Pavel působil jako spolupracovník katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK od poloviny devadesátých let. Jeho návrat do českého akademického prostředí, zejména vstup do diskursu výtvarné výchovy, znamenal mnoho: přinášel nejen nové poznatky a ukazoval nové možnosti interdisciplinárních přístupů, které zdaleka nebyly v našem oborovém prostředí praktikovány, ale také, a to možná především, zosobňoval novou kvalitu akademické kultury.

Proč zde hovoříme o návratu a kultuře? Kvality osobnosti Pavla Machotky se formovaly od dětství rodinným nárokem na charakterovou a názorovou pevnost, empiricismus, kritické myšlení a osobní odvalu. Pavel se v roce 1936 narodil do vysoce intelektuálního prostředí rodiny sociologa a politika Otakara Machotky, který se aktivně stýkal jak s představiteli francouzské školy politologie a sociologie, u nichž studoval, tak s chicagskou a kalifornskou vědeckou komunitou, kterou poznal na amerických stážích. Otakar Machotka byl vlivným představitelem pražské sociologické školy; habilitoval se na Komenského univerzitě v Bratislavě, kde také krátce, před odchodem do Prahy v roce 1939, přednášel. Po uzavření českých vysokých škol zůstal na úřednické pozici a po válce až do roku 1948 pracoval na významných pozicích Vysoké školy politické a sociální v Praze. Není možné, aby dítě nebylo ovlivněno otcovým profesním příkladem a o malém Pavlovi, který jevil nesporné intelektuální sklony, se – podle jeho vlastního vyjádření – v rodině říkávalo: „Pavlíček bude jednou profesorem!“ Dítě, vychovávané k demokratickým a vzdělanostním hodnotám, se však setkalo ještě s dalšími, méně idylickými okolnostmi, spjatými s otcovým neúhybným vědeckým a politickým názorem – za nacistické okupace to byla jak mstivá denunciacie od některých kolegů kvůli vědeckým sporům, tak otcovo angažmá v národně socialistické straně a v odboji (Petiční výbor Věrní zůstaneme) a především jeho politické aktivity v letech 1945–1948 v České národní radě a v českém Zemském národním výboru. To znamenalo už v březnu 1948 střet s akčním výborem ministerstva školství a osvěty, zbavení všech funkcí a možnosti vyučovat na filosofické fakultě UK. Rodina se tak dostala do přímého ohrožení života.

Když jsem se Pavla ptala, na co si vzpomíná z období útěku za hranice, vypravoval mi, že se museli rozdělit: tatínek odešel nejdříve sám, Pavel s matkou Jarmilou a malými sestrami později. Dvanáctiletý chlapec to vnímal jako dobrodružný výlet na Šumavu a „statečně šlapal s batohem na zádech“, zatímco maminka nesla v náručí batole a druhé dítě vedla za ruku. Těžko si dnes představit nebezpečí, které tato statečná žena podstupovala; naštěstí se přechod podařil a rodina se později šťastně setkala. Je symptomatické, že v Jáchymovském muzeu stojí vypsána na stěně tato myšlenka demokrata Otakara Machotky, ověřená životní zkušeností: *„Kdykoliv je komunismus u moci, provádí politiku nemravnou, to jest politiku lži, podvodu,*

*násilí, teroru, mučení, vražd.*“ Téma historických okolností, v nichž se jako dítě Pavel ocitl, rezonovalo často v osobních rozhovorech a stalo se také osou knihy orální historie, kterou publikoval spolu s historikem Josefem Tomešem: *Pražské povstání 1945: svědectví protagonistů* (Prague uprising 1945: the protagonists' testimony), Praha, Masarykův ústav, 2015. Popel Pavlových rodičů byl v devadesátých letech uložen na Vyšehradě, v hrobě Milady Horákové.

V prostředí univerzit ve Spojených státech, kde rodina zakotvila a kde otec přednášel, Pavel jako student vynikal precizností a inteligencí. Osvojil si bravurní, sofistikovanou angličtinu, jejíž úroveň vysoko převyšovala úroveň rodilých mluvčích. Důvod? Právě proto, že byl imigrant, chtěl vyniknout, mít perfektní nástroj k vyjádření myšlenek. V roce 1956 graduoval s vyznamenáním na University of Chicago, magisterský a doktorský titul z psychologie získal na Harvardu. V šedesátých letech jeho studie na téma vnímání umění patřily k průkopnickým pracím, v nichž se jako percipient uměleckého díla v centru zájmu badatele ocitá dítě (*Le développement critères esthétiques chez l'enfant, Enfance*, pp. 357–379, 1963). Machotkovy metodologicky novátorské přístupy se tak zařazují do sousedství kognitivních výzkumů Howarda Gardnera, Ellen Winner a Michaela Parsonse a jsou dodnes pro náš obor inspirativní. Netradiční myšlení Pavla Machotky se rozvinulo k dalšímu zájmu, a to k sledování psychodynamiky autora, umělce a jeho tvorby. Publikace z roku 1999 *Style and Psyche: The Art of Lundy Siegriest and Terry St. John* by pro metodologické pojetí a/r/tografie, které rozvíjejí doktorandi katedry výtvarné výchovy v posledních pěti letech, mohlo znamenat výrazný impuls a je velká škoda, že se již s autorem nebudou moci setkat a debatovat osobně. Rozvoj doktorského programu katedry byl Pavlovým zájmem a mnoho pro věc udělal konzultacemi a přednáškami. Není tomu tak dávno, co jsme chystali se k další významné sérii přednášek na téma metod výzkumu v oblasti umělecké tvorby.

V devadesátých letech, kdy již byl „Pavlíček profesorem“, senátorem a provostem a kdy založil magisterský obor Estetika na University of California, Santa Cruz, kdy měl za sebou řadu vědeckých cen a byl zkušeným akademikem, jsem měla možnost poznat v Machotkově doktorském semináři jeho metodu, inspirovanou empirickými studii a jeho působením v Americké společnosti pro empirickou estetiku. Se skupinou studentů jsme sbírali data pro klastrovou analýzu: sledovali jsme vzájemně způsob zásahů do vybraných obrazových základů, přičemž se pracovalo s jedním z nových programů pro kvalitativní analýzu dat. Rozměr veškeré komunikace, která se zdála být vedena ležérně a důvěrně, byl však založen na motivovaném přístupu a precizní přípravě ze strany studentů, včetně jejich pravidelné účasti a předkládání výsledků práce. Takové vedení výzkumných seminářů bylo a dosud je pro mě velkou inspirací; poznatky jsou vytvářeny zúčastněnými, nikoliv předkládány, hledá se systém myšlení, diskutuje se přínos každého účastníka. V té době již měl Pavel připravenu k publikaci druhou cézannovskou monografii, *Landscape into Mind*, která vyšla v nakladatelství Yale 1996 a její zcela přepracované vydání pak také u nás pod názvem *Krajina jako umění v Arbor Vitae*, 2014. V této knize najdeme důsledně rozpracovanou a vlastním výzkumem podloženou originální

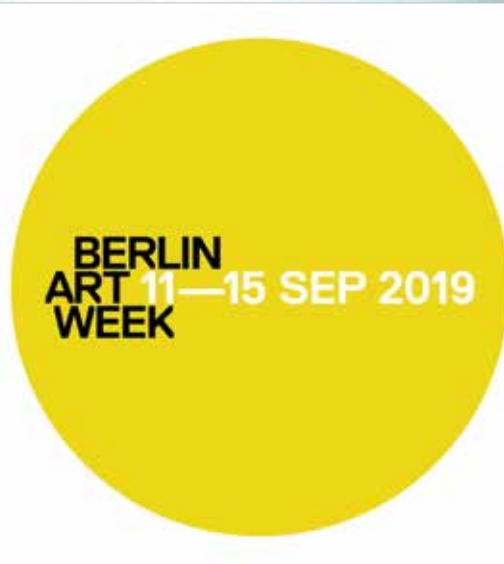
metodu, původně inspirovanou černobílými fotografiemi Johna Rewalda – Machotka léta ověřuje místa, odkud Cézanne maloval a do juxtapozice staví svoje barevné dokumenty těchto pozic, Cézannovy obrazy krajiny a jejich analýzy. Krajina u Cézanna je viděná, konstruovaná a vynalézaná: „*The painting is strongly tactile, musical in its implication, deeply, almost relentlessly, integrated. I sense in it a wholeness that transcends the appeal of the site – a balance created by the painter with carefully placed patches that refer to nothing at all but have a distinct pictorial purpose, such as the bit of yellow in the upper right corner which resonates with the patch of ground in the lower left corner and sets up a visual diagonal opposed to the massive one of the sliding hill.*“ (Machotka, Landscape into Mind, str. 178). To je ukázka perspektivy komentářů k Cézannovi; je jiná než uměnovědná, o to však není méně zajímavá a kniha dostala výtečné mezinárodní recenze. Cézannovské téma již Pavla neopustilo a následovala monografie Cézanne. The Eye and the Mind. Poté, co se rozloučil s univerzitou, byť působil stále jako vážený emeritus a čas od času dával přednášky, Pavel se s manželkou Ninou Hansen přestěhoval natrvalo do Itálie. Tam rekonstruovali starý statek a Pavel se cézannovské malbě začal věnovat i z pozice malíře. Empirie se mu stala výsostnou metodou. Poté, co opustil pravidelný univerzitní program, malování se mu stalo hlavní poznávací a tvůrčí činností. Nad úctyhodnou řadou vědeckých publikací a zvaných přednášek začal převažovat seznam výstav, jak v Itálii a Francii, tak v České republice.

Z Itálie pokračovaly pravidelné návštěvy Prahy a intelektuální angažmá jak na Univerzitě Karlově, tak v publikační sféře. Výzkumnou metodu, sledující psychickou dynamiku konstrukce obrazu a vyjadřovacího stylu, psychodynamiku kreativity, měly možnost poznat i studentky našich magisterských oborů, v nichž Pavel vedl semináře pro dobrovolníky. Návrat do Prahy pro něj mnoho znamenal; byl to návrat do dětství, možnost vidět příbuzné a hlavně opět hovořit a přednášet česky. Studentky byly americkým gentlemanem okouzleny a nezřídka panu profesorovi při přednáškách seděly přímo u nohou. Konec devadesátých let a přelom milénia byl vůbec pln neformální romantiky, o to snáze docházelo k neočekávaným situacím a upřímným reakcím. Když jsme jednou sháněli někoho pro testování „zásahů do obrazu“ v demokratickém Pavlově semináři, přivedly učenlivé studentky opravdu dobře vybraného probanda. Pan bezdomovec se ukázal být vskutku vhodným partnerem pro spolupráci. Byl učenlivý, McIntosh a jeho grafický program pro něj neznamenal žádnou překážku, ničemu se nedivil a ochotně plnil zadané úkoly, honorář dostal v příspěvku na pivo a všichni byli spokojeni. Pavel nebyl nikdy snob – při návštěvě Prahy nikdy nechyběla opera, výstava, universita, ale také všichni lidé bez rozdílu, ke všem byl laskavý a hodný.

Jako mentor byl Pavel velkorysý a uměl dodat odvahu, jako oponent byl nesmlouvavý a spravedlivý; velmi mu vděčím za oponentury svých publikací, které analyzoval a „rozmontoval“ tak, že jsem si někdy myslela, že nezůstal kámen na kameni. Ale oponent, jako maminka, má vždycky pravdu, a dobrá oponentura je vždy ku prospěchu věci. Oboru, studentům a studentkám, přátelům a všem, kdo jste ho znali, bude Pavel Machotka chybět.

<http://www.machotka.com/>



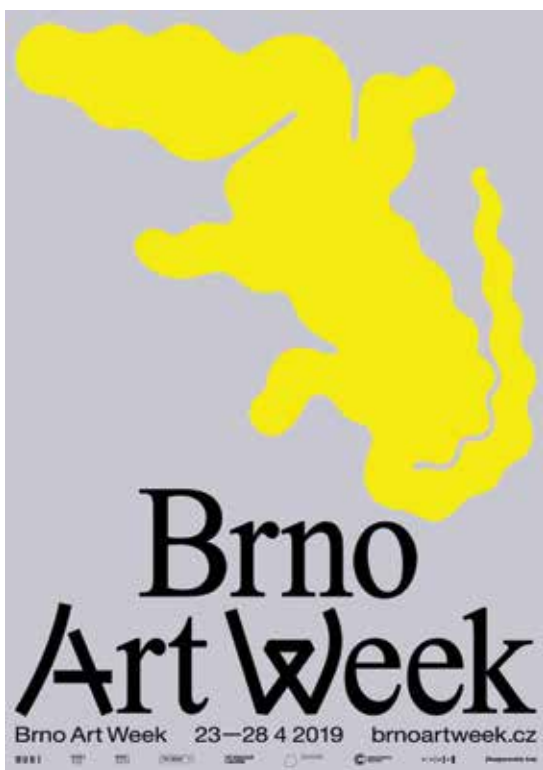


1	2
3	4



5	6
7	8
9	

- 1-4 — Berlin Art Week a dílčí proměny jeho základního loga
- 5-7 — Vienna Art Week pracuje v každém ročníku s jiným výtvarným prvkem
- 8-9 — Tematické heslo jako logo Týdne výtvarné kultury v Brně 2015 a 2016.  
Ročník 2015 s Heslem ZaHOŘ pro umění byl věnován Igoru Zhořovi



	2
1	3
4	

- 1 — Logo a plakát k desátému ročníku projektu Brno Art Week / Týden výtvarné kultury
- 2 — Zvukohrad – Petr Váša a tělová interpretace obrazu Milana Magni v Muzeu města Brna. 1. ročník Týdne výtvarné kultury v r. 2010
- 3 — Jedinečné setkání s Petrem Niklem při 8. ročníku Týdne výtvarné kultury v r. 2017
- 4 — Thomas Olbricht před fotografií Gerharda Richtera v diskusi s brněnskými studenty při akci Berlin Art Week v galerii Me Collectors Room v r. 2018







- 1 — Slon, který si spálil nos od sluníčka (chlapec, 4 roky) – humorný komentář výtvarným činností (K2)
- 2 — Vİktorka hřibitovní (dívka, 4 roky) – humorný název pro zobrazeného bacila (K2)
- 3 — Dům s deseti komíny (chlapec, 7 let) – humorná kresba vzniklá v rámci spontánní činnosti (K3)
- 4 — Setkání chlapce a dívky při společné kresbě legračních lektvarů doprovázené humornou konverzací (K3)

	1
2	3 4



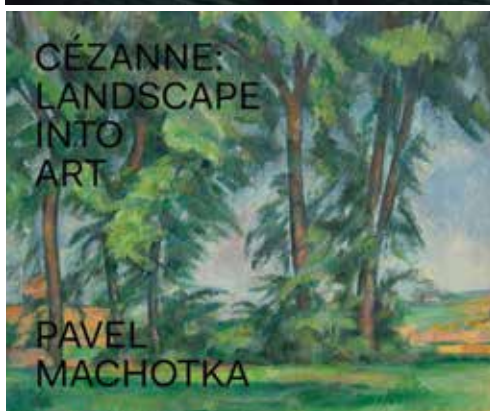
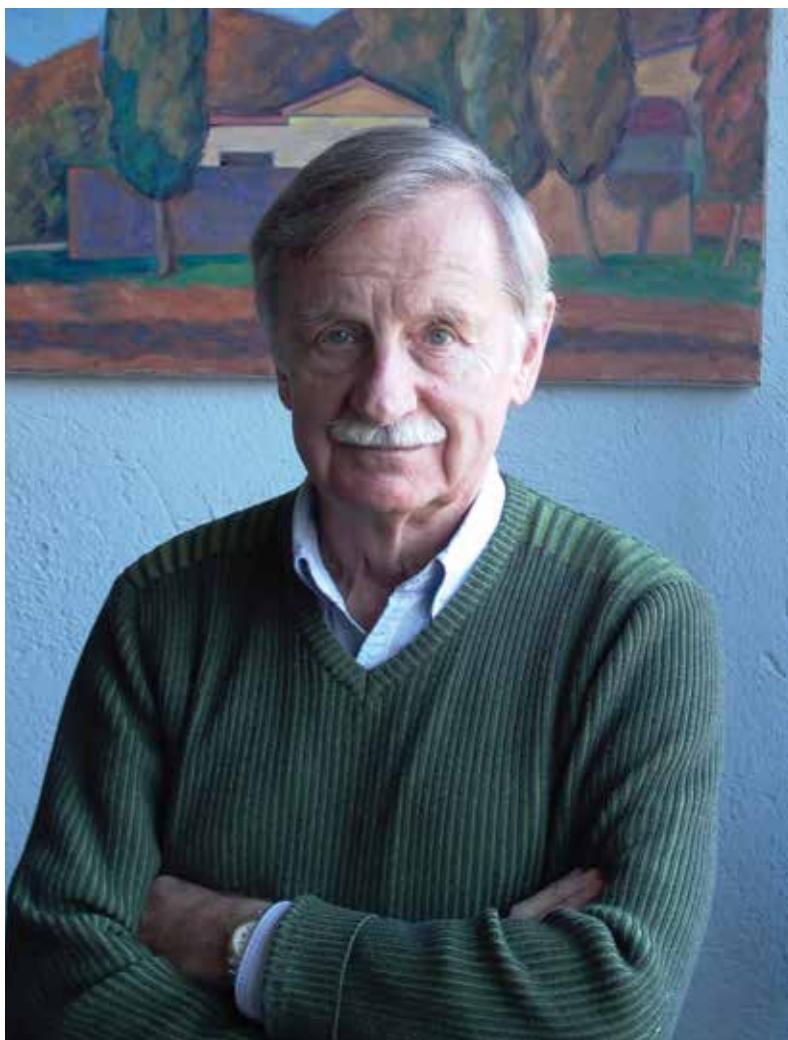
5	6
7	
8	

5 — „Vyspal je před krále, tady máš ty korále...“ (chlapec, 6 let) – kresba hodnocená učitelkou jako humorná (K3)

6 — Důvtipný papírový objekt piano hodnocený učitelkou jako humorný (K3)

7 — Atmosféra radostného vzrušení při netradičních výtvarných činnostech (K4)

8 — Humorné reakce pramenící z využití netradiční výtvarné techniky (K4)



Profesor Pavel Machotka



Profesor Jaroslav Brožek





Vernisáž výstavy „Udělej něco...“ v Galerii Evropského domu v Plzni  
Foto: Lukas Loske

