

výtvarná výchova

časopis pro výtvarnou
a obecně estetickou
výchovu školní a mimoškolní

3-4/2019

RS 5096

ISSN 1210-3691

CENA 130 Kč

Milé čtenářky a milí čtenáři, kolegyně a kolegové,

druhé dvojčíslo Výtvarné výchovy ročníku 2019 vám na stovce stran nabízí několik témat, která se, z různých úhlů nahlížena, vracejí v našem oboru stále na pořad dne.

Diana Elfmarková se ve své studii zaměřila na jev, který mnohé z nás trápí a zlobí, odborně, a často i osobně. Vizualní úroveň učebnic prvního čtení, tedy těch, které dětem v počátku jejich školní docházky prostředkují základní dovednost, je mírně řečeno kolísavá. Když už nemůžeme ovlivnit úroveň knih a dalších produktů, kterými jsou děti obklopeny v rodinách, pak učebnice, alespoň ty první, které uvádějí děti do světa čtenářství, bychom rádi viděli krásné. Studie je součástí komplexnějšího výzkumu a zaměřuje se na slabikáře, čítanky a živé abecedy. V celkem patnácti zkoumaných titulech autorka vyhledává a stanovuje hodnotící kritéria pro analýzu a posouzení jejich vizuální úrovně.

Portfolio jako účinný pracovní nástroj současného výtvarného pedagoga je námětem metodologické studie Magdaleny Novotné. Autorka se věnuje využití portfolia v primární škole. V teoreticky ukotveném textu přibližuje výsledky analýzy rozsáhlého didaktického souboru obsahujícího více než 140 zaznamenaných lekcí výtvarné výchovy. Analýza souboru se zabývá otázkami rozvoje vizuální gramotnosti žáků a metakognitivním přístupem k učení, tedy metodami rozvoje porozumění žáků vlastnímu myšlení a jeho procesům.

Kristína Grežďová představuje výzkumnou sondu zaměřenou na porozumění výtvarnému umění, kterou realizovala s dětmi předškolního věku. Sonda mapuje citlivé, zaujaté a spontánní reakce dětí a zaznamenává i jejich respekt k prostředí galerie a k neobvyklé a inspirující situaci. Mimoděk tak obrací naši pozornost k tradici, která stále stojí za omezování a redukcí obsahů a cílů výtvarné výchovy pro děti předškolního i mladšího školního věku.

Jaroslav Bláha ve studii s názvem Struktura jako otevřený systém seznamuje čtenáře s ukázkou z připravované publikace Výtvarné umění a hudba. Tektonika a struktura II/1. Východiskem studie jsou znepokojivé otázky zpochybňující tradiční lineární koncepci vývojového procesu umění jako sledu časově vymezených slohových údobí. Autor vychází z bohatých teoretických pramenů a představuje dějiny umění jako složitou síť strukturálních vztahů, přesahujících tradiční slohová období a jejich vývojové fáze. Základním pojmem v tomto pojetí je epocha charakterizovaná vizuálním řádem. Na příkladech hraničních osobností v obdobích přechodu slohů autor ukazuje strnulost tradičního dělení uměleckých slohů.

Jaroslav Bláha je také spolu s Kristýnou Říhovou autorem článku Umělecké dílo a jeho interpretace. Zpráva vychází z interaktivní přednášky, která byla určena uchazečům o studium na Karlově univerzitě. Tematizuje práci se současným uměním v pedagogickém procesu a reflektuje jej z hlediska rozvoje vizuální gramotnosti a kritického diváctví a představuje možné intertextuální vztahy konkrétního díla v kontextech dalších kulturních produktů. Přednáška je dostupná online, odkaz najdete v textu.

Petra Vargová přináší další díl své volné série věnované pedagogickému zpracování použití zvuku ve výtvarném umění, v lekcích určených především pro studenty středních škol. Vychází tentokrát ze zvukové performance amerického umělce, programátora a pedagoga Golana Levina, realizované na festivalu nových medií Ars Electronica v rakouském Linci v roce 2001. Performance i z ní vycházející školní lekce jsou založeny na využití mobilních telefonů, které všichni, návštěvníci festivalu i žáci v našich třídách, mají stále při sobě. Telefon se stává výrazovým prostředkem snadno využitelným k umělecké performanci se zapojením publika nebo školní třídy. Školní zadání nabízí učitelé i přesah do dalších předmětů, například anglického jazyka a hudební výchovy.

Věra Uhl Skřivanova se svou zprávou vrací do letních dnů, v nichž se v Plzni uskutečnilo setkání a jednání InSEA, a přibližuje podnětnou a pospolitou atmosféru přednášek, seminářů a výstav, které naplnily bohatý program.

Přejeme vám příjemné a inspirující čtení

Vaše redakce



Výtvarná výchova

Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

Číslo: 3–4/2019
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, Ph.D.
doc. Mgr. Kateřina Dyrtrtová, Ph.D.
doc. Mgr. Jitka Géringová, Ph.D.
Mgr. Jana Jiroutová
Mgr. Helena Kafková, Ph.D.
Mgr. Tomáš Komrská
PaedDr. Jana Langerová
Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.
prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.
PaedDr. Markéta Pastorová
doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.
PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D.

Vedoucí vydavatelství

Mgr. Ivana Čechová

Webmasteri

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

Webové stránky časopisu

pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova

Sazba písmy Comenia Sans a Comenia Serif

a grafické řešení čísla

PhDr. Miroslava Špačková, Ph.D.

Vydává

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

Distribuce

ADISERVIS s.r.o.
Na Nivách 18
141 00 Praha 4 – Michle
IČO: 28367499
tel.: 241 484 521
mobil: 603 215 568
e-mail: 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
vytvarna.vychova@pedf.cuni.cz

Tisk

Tiskárna nakladatelství Karolinum

3-4/2019

Obsah

STUDIE:

Diana Elfmarková.
Výtvarné zpracování učebnic počátečního čtení 6

Novotná, M.
Portfolio jako nástroj reflexe 22

Grežďová, K.
Chápu děti umenie? 38

Bláha, J.
Struktura jako otevřený systém. 52

OPINION:

Bláha, J., Říhová, K.
Umělecké dílo a jeho interpretace 64

ZPRÁVY:

Vargová, P.
Zvuk Golan Levin 74

Uhl Skřivanová, V.
Mezinárodní konference České sekce InSEA Plzeň 2019 80

Výtvarné zpracování učebnic počátečního čtení

Diana Elfmarková

Mgr. Ing. Diana Elfmarková

je doktorandkou katedry výtvarné
výchovy Pedagogické fakulty
Masarykova univerzity v Brně,
zabývá se grafickým designem.
Konakt: diana.elfmarkova@gmail.com

Anotace

Studie se zaměřuje na grafické zpracování v současnosti používaných učebnic počátečního čtení. Stanovuje hodnotící kritéria a s jejich pomocí učebnice analyzuje a vyhodnocuje. Pro lepší přehlednost jsou učebnice počátečního čtení kategorizovány na slabikáře, čítanky a živé abecedy. Předkládaná práce je součástí komplexnějšího výzkumu zabývajícího se stavem a zhodnocením výtvarného zpracování učebnic počátečního čtení na základních školách od dob jejich vzniku až po současnost. Pro tuto předběžnou studii bylo vzhledem k rozsahu práce vybráno pouze omezené množství učebnic (5 slabikářů, 5 čítanek a 5 učebnic živé abecedy).

Klíčová slova

Slabikář, učebnice, ilustrace, grafický design, grafika, počáteční čtení, čítanka, abeceda

Abstract

Review thesis is focused on contemporary graphic design of initial reading textbooks. Thesis creates criteria evaluation method for textbooks analysis and interpretation. For better presentation textbooks are categorized onto abc books, reading-books and alphabets. Thesis is a part of more complex study focusing on state of artistic presentation of initial reading textbooks on elementary schools from age-long history till today. For this review only limited sum of textbooks was used (5 abc books, 5 reading-books and 5 alphabets).

Key words

Abc book, textbook, illustration, graphic design, graphic, initial reading, reading-book, alphabet

1. Úvod

Není pochyb o tom, že dětství je klíčovým obdobím pro další utváření osobnosti. Dítě se formuje v mnoha směrech. Jedním z nich je i estetické vnímání a počátky vizuální gramotnosti. Je tedy nasnadě předpokládat, že učebnice ve školách by měly vykazovat vysokou výtvarnou úroveň.¹ V uměleckých kruzích je již dlouhou dobu ukotven názor, že výtvarná kvalita učebnic není vyhovující. Významnou roli hraje grafické zpracování především u učebnic počátečního čtení (slabikáře, čítanky, živé abecedy, případně písanky). Pro děti, které ještě neumějí číst, jsou vizuální prvky v učebnicích pomocným vodítkem. Kvalitní obrázkové knihy, které spojují text a ilustraci, jsou pro mentální a sociální vývoj dětí velmi důležité. Pomáhají dětem mimo jiné chápat určité jevy, které se ve světě dějí, dříve, než se naučí číst. Tyto učebnice bývají první knihou, kterou děti dokážou přečíst. (Hladíková, 2014)

Práce s vizuálním obsahem, přemýšlení o něm a jeho správné čtení je důležité pro budoucí život v mnoha ohledech. Kvalitní grafická zpracování mohou bezesporu otevřít dětem dveře do světa výtvarného umění. Předkládaná předběžná studie ke komplexnímu výzkumu se proto stručně zabývá historickým přehledem slabikářů vydaných na našem území a hlavně² zhodnocením kvality učebnic počátečního čtení používaných v současné době na základních školách. Jedná se o téma, které u nás kupodivu ještě nebylo zpracováno. Tato práce by měla rozpoutat diskusi nad uvedeným tématem. Její snahou je poukázat jak na nedostatky, tak i na pozitiva, která jsou v učebnicích přítomná³.

2. Grafické zpracování učebnic

„Intenzita je možná jedině díky stručnosti, nejsilnější vjemy jsou ty nejkratší.“
(Sutnar, 2010, s. 61)

2.1. Vývoj učebnic počátečního čtení

Grafické zpracování učebnic počátečního čtení u nás prošlo dlouholetým vývojem. První slabikáře vydané na českém území začaly vznikat už v 16. století. Byly náboženského charakteru a neobsahovaly ilustrace. Pouze v některých případech se zde vyskytovalo pár grafik, často se jednalo o dřevoryty.

- 1 O tom, že učebnice obecně bývají po grafické stránce špatně zpracovány, se mluví v odborných kruzích často. Problém je, že neexistuje žádná práce, která by ukázala, co je špatné, nefunkční a co dobré a funkční. Dá se namítat, že hodnocení výtvarného zpracování má vysoce subjektivní charakter. Ale není způsoblost nás, výtvarně vzdělaných lidí, právě ta schopnost odlišovat kvalitní grafické zpracování?
- 2 Tématem hodnocení grafického zpracování učebnic počátečního čtení se ještě podrobně žádná práce nezabývala. Náznak lze spatřovat v práci Terezy Kvapilové, která si současné slabikáře vybrala jako téma bakalářské práce. Její analýza je však spíše základním popisem vzhledu knih. Navíc zde není žádné zhodnocení kvality různých přístupů v tvorbě těchto učebnic
- 3 Tímto je míněno v učebnicích obecně. Negativní aspekty v tvorbě učebnic počátečního čtení se mnohdy dají přenést na jakékoliv učebnice používané na základních školách.

Jedním z prvních a nejdůležitějších průkopníků ilustrovaných slabikářů Tímto je míněno v učebnicích obecně. Negativní aspekty v tvorbě učebnic počátečního čtení se mnohdy dají přenést na jakékoliv učebnice používané na základních školách. Vizionářem byl u nás v mnoha směrech Jan Ámos Komenský; jeho Svět v obrazech je ukázkou toho, jak se zjednodušovala výuka čtení pro děti, které ještě neuměly číst. Jeho Živá abeceda umožňovala spojovat žákům konkrétní obrazy se slovy. (Wagnerová, 2000)

S rozvojem tiskařského průmyslu v 19. století se ve slabikářích rozvíjí zastoupení a počet ilustrací. Významným z tohoto období je Slabikář sestavený Adolfem Frumarem a Janem Jursou. Ilustroval jej vynikající malíř a ilustrátor Mikoláš Aleš. Učebnice má národní charakter, ke každému písmenu se váže příhodný obrázek s tematikou vlasti, rodiny, nebo přírody. „*Alšův Slabikář je příkladným dokladem výtvarné uměřenosti,*“ (Strnad, 1969, s. 442) kvalitního přístupu k ilustrování slabikářů. Ilustrací ve slabikáři není mnoho, ale je jich dostatek, aby děti motivovaly k další četbě.

„*Po roce 1951 tvorba slabikářů upadá a téměř po dobu čtyřiceti let byl vydáván jediný slabikář za vedení Jarmily Hřebejkové.*“ (Wagnerová, 2000, s. 108) Slabikáře Jarmily Hřebejkové ilustracemi doplnil Václav Junek, později Ota Janeček. Ten v roce 1977 na knižním veletrhu v Lipsku (Leipziger Buchmesse) získal za svou práci ocenění⁴. V tomto období byl trend v grafické úpravě učebnic jasně daný. František Fruhauf tvrdí, že obrázků ilustračního charakteru nemá být v učebnici mnoho, protože by odváděly pozornost žáků od vlastní práce. Zato funkční obrázky, které rozšiřují slovní zásobu žáků, mohou mít větší uplatnění. (Strnad, 1969)

Období konce socialistického zřízení a rozpadu Československa bylo pro tvorbu učebnic počátečního čtení velmi bouřlivé. Otevřené dveře k Západu k nám přinesly vlnu módních trendů a novinek: moderně pojaté stylizace obrázků, výraznou barevnost, nová písma... V grafické úpravě učebnic se jednalo spíše o negativní vliv (přeplněnost vizuálními prvky, nejednotná, nezajímavá, či neoriginální stylizace ilustrací, používání velké škály barev, zahušťování učebnice vizuálním obsahem, amatérské ilustrace apod.). V minulém režimu, tedy v období přibližně čtyřiceti let, se vyučovalo v podstatě z jednoho druhu slabikáře (existovala samozřejmě nová, upravená vydání) a dalších doplňkových učebnic. V průběhu devadesátých let vzniklo přibližně 24 učebnic na výuku čtení (slabikáře, čítanky, abecedy). Kvalitní, ne-li kulturní učebnice byla vytvořena Jiřím Žáčkem a Helenou Zmatlíkovou. Používá se dodnes a ohlasy na ni jsou pořád kladné. Úspěch tkví v nadčasově a originálně pojaté ilustraci, jednotné stylizaci, která lahodí dětskému čtenáři i dospělému, vyvážené barevnosti, grafic-kém rozvržení učebnice, vyváženém poměru pozitivní a negativní plochy (viz kapitola 3.3 Grafická úprava).

4 Podle Kristin Naumann, která pracuje pro veletrh Leipziger Buchmesse, není katalog z těchto let k dohledání, neboť byl knižní veletrh spojen ještě s dalším veletrhy konanými v Lipsku.

2.2. Současné učebnice počátečního čtení

Dnešní učebnice musí splňovat požadavky Rámcového vzdělávacího programu (RVP), které jsou závazné pro všechny základní (a střední) školy. Co se týče vzhledu, nikde nejsou žádná závazná stanoviska, jak by učebnice měly vypadat. Obsah by měl žákům nabízet možnosti k rozvoji klíčových kompetencí, stejně tak by tomu mělo být i u formy. Ale nezkušený pedagog, zaměřující se pouze na obsahové didaktické funkce, těžko pozná, jak kvalitní jsou ilustrace a grafické zpracování učebnice je. Učebnice jsou důležitou výukovou pomůckou, měly by pomáhat učitelům i žákům a také je v jejich učebních snahách podporovat a motivovat. Podle RVP by měly být sestaveny tak, aby umožnily aktivní účast žáka v průběhu celého vyučování. Proto by učebnice měla obsahovat množství nejen kvalitních textových prostředků, ale i obrazových podnětů potřebných k tomu, aby se žák dokázal v daném předmětu úspěšně učit.

2.3. Předchozí výzkum

Předchozí výzkum je v určité míře implementován ve všech významných pracích zabývajících se učebnicemi počátečního čtení. Jedná se ale pouze o informace v podobě historických souvislostí a rešerší používaných učebnic. Jen nepatrný zlomek prací se zaměřuje na grafické zpracování těchto učebnic, jak již bylo poznamenáno výše. A pokud už se některé práce výtvornou stránkou zabývají, berou tento pojem spíše jako něco měřitelného a funkčního, co by mělo sloužit k lepší srozumitelnosti a plynulosti čtení. Neberou v potaz motivační funkci ani vliv na rozvoj vizuální gramotnosti žáků a celkovou kultivaci jejich budoucích nároků na vizuální produkci. Takovýmto příkladem je např. publikace *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média* (Průcha, 1998), kde jsou mimo jiné popsány vizuální prostředky v učebnicích či stanoveny ergonomické vlastnosti učebnic, tedy takové, které učebnici umožňují stát se vhodným pracovním nástrojem pro žáky. Může se jednat o druh a velikost písma, grafické symboly použité pro orientaci v textu, odlišování důležitých a méně důležitých částí učiva atd. (Průcha, 1998)

Důležitým textem pro tento výzkum je práce *Využití současných učebnic elementárního čtení v praxi*. (Paušová, 2011) Na základě dotazníkového šetření Paušová mimo jiné zjišťovala, jaké jsou nejpreferovanější učebnice počátečního čtení. V průběhu října až prosince 2010 odpovídalo celkem 76 respondentů.

	četnost	procentuální zastoupení
Nová škola	29	33,0 %
Alter	20	22,7 %
Fraus	12	13,6 %
SPN	7	8,0 %
Studio 1+1	5	5,7 %
Fortuna	4	4,5 %
Prodos	4	4,5 %
Dialog	3	3,4 %
Didaktis	2	2,3 %
Scientia	1	1,1 %
Tobiáš	1	1,1 %

Tabulka č. 1
Zastoupení jednotlivých nakladatelství v procentech

Z tabulky vyplývá, že v roce 2010 byly mezi dotazovanými nejčastěji používány učebnice nakladatelství Nová škola (33 %). Druhé nejpoužívanější byly z nakladatelství Alter (22,7 %) a třetí z nakladatelství Fraus (13,6 %). Žádné další průzkumy tohoto typu nebyly nalezeny.

Za významný výzkum v oblasti historických rešerší lze považovat práce Jarmily Wagnerové nebo diplomovou práci Vývoj českých učebnic prvopočátečního čtení a psaní. (Bousová, 2012) Bousová zde podala podrobný přehled českých učebnic prvopočátečního čtení ve 20. století. Přehled není zcela kompletní, ale jako základní vodítko slouží dobře. Ze zahraničních textů se této tématice věnují články Quality and Relevance of Illustrations in Approved Primary School Textbooks z Keni a Design and application of a „textbook visual effects“ evaluation checklist. Theory and Practice in Language Studies z Iránu.

3. Metodologie

Výzkum využívá hodnotící kritériální metodu a metodu komparativní (která v tomto textu nebude vzhledem k rozsahu práce rozpracována). První zmíněná je vytvořena specificky pro účel tohoto výzkumu. Jelikož neexistuje žádná oficiálně používaná metodika, která by přímo pracovala s hodnocením grafického materiálu, bylo nutné formulovat vlastní kritéria posuzování, aby grafické zpracování učebnic bylo co nejlépe zhodnoceno. I přes to, že se jedná o uměleckou disciplínu a hodnocení zabíhá do subjektivní roviny, existují určitá pravidla, která by při tvorbě kvalitního designu měla být dodržena. Subjektivnímu posouzení se i přes to nelze vyhnout. Nejde tedy o exaktní zkoumání, které by určilo jediný pravdivý výsledek, nedá se ani s určitostí říci, co je nejlepší, nejhorší, jde spíše o to nastavit určité variabilní oblasti, hranice, které pomohou ukázat, co se dá zlepšit nebo čím se lze inspirovat.

Použitá metodika je třístupňová (Identifikace, Estetická kritéria a Grafická úprava). Každý stupeň obsahuje několik dalších podjednotek. Zde jsou podrobnější definice jednotlivých kategorií, které je třeba brát jako velmi stručné a generalizované. Při posuzování a aplikování na jednotlivé prvky učebnic musí být brán na zřetel také obsah učebnice a její funkce. Posuzování jednotlivých příkladů je proto velmi variabilní.

Analýza grafického zpracování:

Identifikace vizuálních prvků

- 1 – Originalita celkového grafického ztvárnění učebnice
- 2 – Rozpoznatelnost vizuálních prvků
- 3 – Zapamatovatelnost vizuálních prvků
- 4 – Celková čitelnost učebnice
- 5 – Emoční náboj učebnice
- 6 – Lokalizovatelnost učebnice
- 7 – Aktuálnost učebnice

Estetická kritéria

- 1 – Ilustrace
- 2 – Srozumitelnost vizuálních prvků
- 3 – Barevnost vizuálních prvků
- 4 – Typografie

Grafické zpracování

- 1 – Obálka
- 2 – Rozvržení
- 3 – Harmonie
- 4 – Celková čitelnost
- 5 – Celková barevnost

Jako vizuální prvky jsou chápány všechny grafické elementy učebnice (linky, geometrické prvky, ilustrace, fotografie apod.). Pokud ale mluvíme např. o emočním náboji učebnice, jsou tím myšleny nejen všechny vizuální prvky, ale i další kritéria jako negativní plochy, typografie, rozvržení, poměry obrázků vůči sobě a další.

3.1. Identifikace

Originalita a rozpoznatelnost. Originalitou je myšleno, do jaké míry může dílo být zaměnitelné s nějakým jiným. Jak silný rukopis ilustrací je. Nakolik používá (hlavně při digitálním zpracování) zjednodušovací techniky typu klonování, duplikování a mechanizace kreslení. Nebo také na jaké úrovni autor používá různé digitální efekty, které jsou při neprofesionálním použití velmi jednotvárné (používání pouze jediného typu přechodu barev na každém obrázku). Rozpoznatelnost určuje, zda je čtenář schopný rozeznat

a identifikovat dané prvky (převážně ilustrace). Čím větší unifikace ilustrací, tím nižší rozpoznatelnost vzhledem k jiným ilustracím.

Zapamatovatelnost souvisí s originalitou a rozpoznatelností, ale také je dána určitými faktory. Například se ukazuje, že části lidského těla a tváře jsou vysoce zapamatovatelné, zatímco na obrázky přírody se snadněji zapomene. Několik studií také prokázalo, že vnitřní scény, interiéry, jsou lépe zapamatovatelné než ty venkovní (platí pro fotografie). Dále je zajímavé, že estetičnost, populární obsah, barvy a „zajímavosti“ zapamatovatelnost nezvyšují. Ale prvky jako lidé, stroje, zvířata a (hlavně negativní) emoce u vizuálních prvků zapamatovatelnost zvyšují. (Perera, S., Tal, A., & Zelnik-Manor, L., 2019)

Čitelnost. Jedná se o celkové srozumitelné uspořádání textu a vizuálních prvků. Všechny části jsou spolu v logickém vzájemném vztahu. Kompozice je vytvořena tak, aby byla zdůrazněna její samotná specifická podstata – jednoduchost, srozumitelnost a jednoznačnost. (Samara, T., 2007) Dobrá čitelnost se pozná tak, že čtenář při čtení textu, sledování vizuálních obrazů, neváhá, není rozpačitý a chápe, proč jsou jednotlivé prvky na svém místě. Jinou položkou je čitelnost typografická, kterou jsme zařadili do samostatného bodu v části Estetická kritéria. Patří sem správné uspořádání písma, výběr stylu, práce s prostorem a strukturou a mechanické vlastnosti textu, jako například správné velikosti písma, řádkové proklady, šířky odstavců, vzdálenosti mezi znaky.

Lokalizovatelnost znamená uzpůsobení podmínkám čtenáře, respekt k jeho věku a taktéž geografickým a kulturním obyčejům. Témata by měla být pestrá a blízká dětskému čtenáři a světu kolem něj.

Aktuálnost bere v potaz současnou situaci. Jedná se vlastně o to, zda výtvarné zpracování a jeho obsah ukazují současný svět a jeho dobu.

Emoční náboj. Jedná se o emoce, které ve čtenářích vyvolává obsah výtvarného zpracování, ale i jeho forma. To znamená výrazná, nebo naopak velmi snížená barevnost, specifické tahy, prostorná negativní (bílá) plocha, při které mohou vyznít jednotlivé ilustrace, originální přístup, ilustrace, které dokážou zaujmout a motivovat. Emoce čtenáře můžeme vzbudit nejčastěji vyobrazováním emotivních, nestandardních situací (např. Kozí knížka ilustrovaná Terezou Říčanovou), aktuálními tématy, která děti právě zažívají, vyobrazováním jim blízkých lidí (maminka, tatínek, kamarádi...) apod.

3.2. Estetická kritéria

Estetická kritéria hodnotí stylizaci (funkčnost stylizace), schopnost výtvarné zkratky, míru zjednodušení, barevnost, typografii, srozumitelnost.

Ilustrace v učebnicích počátečního čtení musí vykazovat specifické rysy. Musí být pro děti dobře pochopitelná, atraktivní a přínosná. Dobrá ilustrace může čtenáře motivovat k dalšímu čtení. Ilustrace koresponduje s textem, ale pokud má výpravnější charakter, mohla by teoreticky fungovat i samostatně. Ve zkoumaných učebnicích se často nachází ilustrace několika druhů. Jsou to ilustrace hlavní, které uvádí čtenáře do širšího děje, je jim věnována větší plocha a mohou text obohacovat o méně patrný další plán.

Nemusí být přesně popisné, mohou navozovat atmosféru. Dalším typem jsou ilustrace doplňkové. Ty mohou pouze ukazovat, nebo zastupovat určité slovo (např. místo slova pes je v textu obrázek psa). Nebo mohou dotvářet prostor prvky, který odkazuje k hlavnímu tématu textu a doplňuje je. Není na škodu, když je motiv hlavní ilustrace jednoduše pojatý a oprostěný od zbytečného balastu. Může pouze navádět, kterým směrem se text odvíjí. „...víc napovídá, než rozvádí, motiv je jednoduchý, oprostěný od všeho nepodstatného...“ (Stehlíková, 1984) Takto popisuje Blanka Stehlíková tvorbu Jiřího Trnky. Posuzuje se funkčnost stylizace a míra zjednodušení, barevnost ilustrace, originalita a její rozpoznatelnost.

Typografie. Zásadní položka zahrnující správné uspořádání písma, výběr stylu, práci s prostorem a strukturou a mechanické vlastnosti textu, jako správné velikosti písma, řádkové proklady, šířky odstavců, vzdálenosti mezi znaky a další. Základní chyby jako výběr nevhodného písma, nedostatečná proloženost textu, chybná volba velikosti, řezu, zarovnání odstavců, špatná sazba (jednoznakové předložky a spojky na konci řádku, příliš dlouhé nebo krátké mezislovní mezery, záměna mezer, závorek, uvozovek, spojovníku a pomlčky) mohou výrazu učebnice v mnohém uškodit. Lepší je zvětšovat řádkový proklad na úkor velikosti písma než naopak. Dostatečně proložený text působí elegantně, dovoluje písmu na stránce vyznít a zlepšuje čitelnost. (Pecina, 2017)

Srozumitelnost ilustrace posuzujeme dle toho, zda jsou obrazy pro děti aktuální, pochopitelné a jim blízké. Zda nejsou zjednodušeny až moc a nejsou moc abstraktní.

Barevnost posuzujeme stejně jako u grafické úpravy. V tomto bodě se ale zaměřuje pozornost pouze na ilustrace.

3.3 Grafická úprava

Obálka je prvním setkáním čtenáře s učebnicí. Obálku čtenář vidá nejčastěji z celé knihy. Měl by na ni být kladen největší důraz. Její zpracování by mělo odpovídat obsahu a tyto dvě složky by spolu měly korelovat. Pro obálku platí všechny předchozí zmíněné body, které se u tohoto případu posuzují specificky. Jde tedy o kompozici obálky, barevnost, typografii, zvolené ilustrace, srozumitelnost a čitelnost a identifikaci. „*Jako v nové architektuře je fasáda domu odrazem účelného uspořádání půdorysu, tak knižní obálka má být důsledkem a stejnorodým výrazem vnitřního typografického řešení knihy, jeho vyvrcholením a uzavřením.*“ (Sutnar, 2010, s. 32)

Rozvržení by mělo pracovat s textem tak, aby byl dobře čitelný, ilustraci by mělo poskytovat dostatečný prostor na vyznění. Uskutečňuje se ve dvojrozměrném prostoru ohraničeném zvoleným formátem učebnice. S tímto prostorem by mělo pracovat tak, aby rozvržení diváka nemátlo, pokud možno ho nenudilo a v nejlepší případě ho obohatilo. Při rozvržení je třeba brát v potaz pozitivní a negativní prostor, okraje stránky apod. Pozitivními prvky jsou myšleny veškeré útvary a obrazy, negativní je vše kolem, pozadí. Tyto prvky by měly být mezi sebou nějakým způsobem vyvážené, spolupracovat spolu. Pro čtenáře musí být pochopitelné. Okraje rámuji učebnici, nesmějí

být příliš úzké, ani příliš široké. Mohou být stejné, zarámované, proporcionální, či progresivní. (McWade, J., 2011)

Celková barevnost je posuzována dle harmonického vztahu barev, odstínů, sytosti, jasu, teploty a kombinace barev. Dále divák může vnímat psychologii barvy a její symboliku. Pokud tyto základní skutečnosti grafický designér a ilustrátor vnímá a respektuje, na výsledné podobě díla se to odrazí. Vizuální koncepce by samozřejmě měla pracovat například s kombinací barev v rámci barevných palet, například spojení barev z monochromatické palety apod. Záleží na tom, jakého účinku mají barvy dosáhnout. Je známé, že primární barvy, modrá, žlutá a červená, pro dětské oko fungují velmi dobře. Toho využívají různí výrobci produktů pro nejmenší (Lego, Toy story, Chicco, Cheerios). Důležité také je použití všech barev na dvoustránce, jaké barvy spolu sousedí, protože tím může pro oko čtenáře vzniknout zcela nové „pojetí“ barev. Celková barevnost ovlivňuje náladu a vyznění obsahu. I přes tyto zákonitosti se ani zde nevyhneme případnému subjektivnímu vnímání.

Harmonie spočívá v organizaci použitých prvků a struktur. Je to proces, který spojuje jednotlivé prvky do širšího celku. Při posuzování harmonie či kompozice uvažujeme o pojmech jako je balance, konzistence, kontrast (jasné rozdíly ve vizuálních prvcích), opakování, blízkost a prázdný prostor (též negativní), který je důležitý pro vnímání rozvržení na stránce, je to veškeré prázdné místo a pomáhá definovat hranice pozitivního obsahu. Změna v jejich poměru může dobře ukázat, zda je kompozice funkční.

Celková čitelnost je důležitým hlediskem u všech učebnic. U učebnic počátečního čtení je důležitá dvojnásob. Pro děti, které se s písmem a textem seznamují, musí být čitelnost vynikající. Přílišná barevnost, množství obrázků, jejich různorodost, nejednotnost, různé druhy písma a řezy, velké množství zbytečných geometrických obrazců (texty v obdélnících) jsou elementy, které čitelnosti knihy rozhodně neprospívají... Velice důležitá je také čitelnost písma, která spadá také do kategorie Typografie.

3.4. Závěrečné hodnocení

Hodnocení probíhá po jednotlivých bodech na stupnici od 1 do 5. Čím víc bodů, tím je lepší výsledné hodnocení. Maximum je 85 bodů. V rámci dosavadního výzkumu jsme zhodnotili patnáct učebnic (pět slabikářů, pět čítanek a pět živých abeced. Vzhledem k rozsahu tohoto textu uvádíme podrobné zhodnocení pouze u toho slabikáře, u něhož je vyšší výskyt negativního hodnocení. Bude tak zřejmější, jak hodnocení probíhá. Další vybrané učebnice jsou pouze uvedeny v tabulce s konečným počtem získaných bodů. Vybrané slabikáře budou v dalších fázích výzkumu předloženy dalším (minimálně) deseti posuzovatelům, kteří se grafickým designem zabývají a jsou považováni za autority ve svém oboru. Z celkového počtu posuzujících vypočítáme průměrné hodnocení jednotlivých učebnic. Toto číslo bude stanoveno jako definitivní hodnocení a bude vypovídat o celkovém grafickém zpracování učebnic. Poté bude vytvořena brožura, která s hodnocením seznámí podrobněji a poukáže na některé chyby, ale i pozitiva.

3.5. Učebnice počátečního čtení vybrané k ukázkovému hodnocení

K hodnocení bylo vybráno pět slabikářů, jejich grafické zobrazení a textový popis najdete na straně 84.

3.5.1 Slabikáře (*Obrazová příloha, obr. 1–5, s. 84–85*)

3.5.2. Živá abeceda

- Andrýsková, L. (2013). *Živá abeceda s kocourem Samem: pro 1. ročník základní školy*. Brno: Nová škola Brno.
- Mühlhauserová, H., & Svobodová, J. (2017). *Živá abeceda: pro 1. ročník základní školy* (5. vydání). Brno: Nová škola.
- Březinová, L., Fasnerová, M., Havel, J., Horák, J., Sojková, D., Stadlerová, H., & Fliedr, B. (2018). *Živá abeceda: pracovní učebnice pro 1. ročník základní školy: vázané písmo*. Plzeň: Fraus.
- Ladová, A., Staudková, H. a Holas, M. (2011). *Živá abeceda: učebnice pro 1. ročník základních škol pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura*. (9. vydání). Všeň: Alter.
- Potůčková, J. (2018). *Živá abeceda tetky Abecedky: pro 1. ročník základní školy* (12. vydání). Brno: Studio 1+1.

3.5.3. Čítanky

- Žáček, J. (2016). *Moje první čítanka*. Všeň: Alter.
- Wagnerová, J. (2015). *Čítanka pro prvňáčky* (3. vydání). Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost.
- Čížková, M. (2011). *Čtení 1 pro prvňáčky: analyticko-syntetická metoda bez tvorby slabik* (2. vydání). Praha: Fortuna.
- Březinová, L., Havel, J., & Stadlerová, H. (2008). *Čítanka: učebnice pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
- Wagnerová, J. (2016). *Učíme se číst: pro 1. ročník základní školy* (3. vydání). Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost.

3.6 Podrobná analýza slabikáře

K analýze byl vybrán slabikář pro 1. ročník základní školy z brněnského nakladatelství Nová škola: Procházková, E., & Doležalová, A. B. (2017). *Slabikář pro 1. ročník základní školy* (6. vydání). Brno: Nová škola. Ilustrace vytvořila Andrea Schindlerová a grafickou úpravu zpracoval Martin Bašar.

Kompozice obálky je přeplněná vizuálními prvky na úkor textu, není zde výrazná hierarchie prvků. Barevnost obálky je nadbytečná, živost lehce nadnesená. Musí být všude barva? Barevnost celé učebnice je přebujelá.

Klasickým problémem, který se vyskytuje u většiny učebnic, je zvolený druh písma. Serifové písmo Times New Roman bylo vytvořeno v roce 1931 Stanleyem Morisonem a Victorem Lardentem pro britský deník The Times. To, že písmo je určeno pro noviny, předurčuje jistou úspornost místa a lehce zhoršenou čitelnost. U novinových písem „...totiž bývá snaha o minimální únavu čtenářova oka poněkud potlačena ekonomikou tisku — což se projevuje i jejich zúženou kresbou a těsnějším prostrkáním, což nejenže oko více unavuje, ale takovýmto písmem vysázený text také vyvolává dojem přehušťnosti, což je zvláště nevhodné u učebních textů.“ (Toman, J., 2015) Vysokou oblibu tohoto písma způsobila také firma Microsoft, která písmo využívá a poskytuje ve svých textových softwarech a internetových prohlížečích. Tato zprofanovanost písmu také ubírá na atraktivitě.

Stylizace ilustrací si nedrží svůj rukopis, je nejednotná. Objevují se tu obrázky stylizované silně (tygr) a málo (gazela). Navíc jsou tyto prvky často vedle sebe, o to je celkový dojem z ilustrací slabší. Někdo může namítnout, že kontura, oblast morfologie, naivita exprese je podobná. To ovšem není tak úplně pravda. Barevnost je u vyobrazení tygra mnohem výraznější, nepřirozená (takovouto barvu může mít tygr maximálně na fotografii s nevyváženým kontrastem), fyzické rysy těla tygra jsou méně realistické, nejvíce se odlišuje v oblasti hlavy, kde oči tygra mají silně stylizovaný charakter, stejně tak oblast nosu, uší... Jednotlivé rysy gazely (oči, uši, rohy) i její celkový výraz mají reálný základ. Tygr má výrazně polidštěný výraz, gazela vypadá více „zvířecky“. Ve výsledku jsou tyto dvě kresby stylově dosti odlišné, ač se to nemusí nevyycvičenému oku zdát patrné. (*Obrazová příloha, obr. 6, s. 86*)

Negativní prostor stránek je oproti tomu pozitivnímu často upozaděn. Texty ani obrázky tak nemohou pořádně vynít a působí velice přehušťně. Přitom by stačilo málo a tento problém by mohl být vyřešen, například zarovnáním odstavců na jinou stranu, nebo vynecháním některé z ilustrací, kterých je tu zbytečně velké množství (viz též úvahy Ladislava Sutnara, Blanky Stehlíkové a mnohých dalších).

4. Výsledky výzkumu

Výzkumnému šetření bylo podrobena celkem patnáct učebnic počátečního čtení, pět slabikářů, pět čítanek a pět učebnic živé abecedy. Všechny tyto učebnice se stále na základních školách používají. Grafická úroveň zkoumaných učebnic kolísá od velmi dobře vyřešených až po velmi nekvalitně zpracované. U některých učebnic jsou problémy pouze v jednotlivých částech hodnocení, jako horší sazba, ale zato pěkné ilustrace. V porovnání s učebnicemi z minulých let lze u novějších učebnic spatřovat lepší grafické rozvržení. Zdá se, že nejkřizovější období bylo v devadesátých letech minulého století a trendy z té doby ustupují. Ale i tak se v nejnovějších učebnicích (rok vydání od 2013) objevují kritická místa jako používání širokého spektra barev, nevyvážené rozvržení pozitivní a negativní plochy, snaha zahušťovat

učebnice vizuálním balastem, amatérské ilustrace nebo neodpovídající použití písma... V době, kdy u nás existuje velký a kvalitní výběr písem vhodných i pro český jazyk (nezapomíná se na diakritiku apod.), je škoda, že tyto možnosti autoři nevyužívají.

Z výzkumu by se mohlo zdát, že čím zavedenější, lepší a profesionálnější ilustrátor, tím lépe bude působit celá učebnice. Není tomu tak, což jasně dokazuje čítanka vydaná nakladatelstvím SPN, kterou ilustrovala Milada Kudrnová Papežová. Její ilustrace jsou sice výrazově neaktuální, ale originální a stylisticky dobře zvládnuté. Zato zbylá celková grafická úprava není dobrá, pracuje s grafickými prvky, které jsou zbytečně komplikované, a naprosto neakceptuje styl ilustrací; celek působí neharmonicky a ilustracím to neprospívá. Proto tato čítanka dostala nejnižší hodnocení vůbec, ačkoli ilustrace jsou ucházející. Takže myšlenka, že stačí pouze dobrý ilustrátor typu Heleny Zmatlíkové nebo Aleny Ladové, není platná.

(*Obrazová příloha, obr. 7, s. 86*)

HODNOCENÍ VYBRANÝCH SLABIKÁŘŮ	
	Celkový počet bodů
Žáček	78
Šrut	68
Březinová	68
Procházková	49
Bradáčová	73
HODNOCENÍ VYBRANÝCH ČÍTANEK	
	Celkový počet bodů
Žáček	78
Čížková	69
Březinová	70
Wagnerová (Čítanka pro prvňáčka)	43
Wagnerová (Učíme se číst)	40
HODNOCENÍ VYBRANÝCH ŽIVÝCH ABECED	
	Celkový počet bodů
Ladová	81
Andrýsková	45
Mühlhauserová	49
Březinová	70
Potůčková	34

5. Závěr

Z výzkumu je zřejmé, že grafické zpracování učebnic není jen druhořadým problémem. Správná vizuální úprava dokáže žáky zaujmout a motivovat k dalšímu objevování a učení. Vzhled učebnic by měl být jasný, čitelný, příjemný, názorný a zajímavý. Nejde o to, povýšit formu nad obsah, ale najít harmonické řešení, které bude obsahovou stránku správně doplňovat. Grafické zpracování je pořád bohužel pouze marginální záležitostí, dostatečně nedocenenou. Je to paradoxní situace, protože vzhled je jednou z nejdůležitějších složek učebnice. Samozřejmě, jde o obsah. Ale bez kvalitního vzhledu se žáci z učebnice hůře učí a jsou méně motivovaní. Jako odrazující příklady lze uvést učebnice z 90. let minulého století a první dekády 21. století, které jsou často odbornou veřejností kritizovány za přehnané nadužívání barev nebo grafických prvků, jsou tak zbytečně nepřehledné a přeplněné. (Průcha, 1998) Ačkoliv neproběhl žádný legitimní výzkum, který by ukázal, v jakém rozsahu jsou tyto učebnice z minulých let používány, podle osobního zjištění je zřejmé, že na některých školách se užívají stále. Z průzkumu také vyšlo najevo, že učebnice používané v současné době na prvním stupni základních škol v některých případech nevyhovují kritériím stanoveným hodnoticí metodikou vytvořenou pro požadavky této práce. Skoro všechny zatím zkoumané učebnice vykazují nedostatky buď v oblasti identifikace, estetického hodnocení, grafického zpracování anebo všech bodů najednou. Často se jedná o zásadní chyby v rozvržení, kvalitě ilustrací, čitelnosti, jednotnosti a podobně.

Řešení tohoto problému existuje v několika stupních. V počáteční fázi je důležité metodicko-didaktické zpracování obsahové stránky, na které navazuje správný výběr grafika a ilustrátora. Poté je důležité dodržovat základní pravidla grafického zpracování, protože i když v učebnici budou sebelepší ilustrace, stačí například zahuštění dvojstránky textem a obrázky a celkové vyznění bude neuspokojivé. Další možností, jak zlepšovat nově vytvářené učebnice (a jak motivovat pedagogy, aby sledovali i grafickou stránku vybíraných učebnic), je rozšířit tuto problematiku mezi veřejnost odbornou i laickou, aby jí začala věnovat větší pozornost. Protože bez diskuse se žádná změna neuskuteční.

Výsledky provedeného výzkumu slouží jako předběžná studie ke komplexnímu výzkumu zabývajícímu se analýzou a zhodnocením kvality používaných učebnic počátečního čtení na prvních stupních základních škol.

Literatura

- Bousová, B. (2012). *Vývoj českých učebnic prvopočátečního čtení a psaní v průběhu 20. století* (Diplomová práce). Praha: UK, Filozofická fakulta.
- Krejčová, S. (2010). *Slovní zásoba a její obměny ve slabikáři* (Diplomová práce). Brno. Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Klapko, D. (Eds.). (2006). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido.
- McWade, J. (2011). *Jak na působivý grafický design: návrhy brožur, log, webů, newsletterů, vizitek či plakátů*. Brno: Computer Press.
- Paušová, G. (2011). *Využití současných učebnic elementárního čtení v praxi* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Pecina, M. (2017). *Knihy a typografie* (Vydání třetí, rozšířené). Brno: Host.
- Perera, S., Tal, A., & Zelnik-Manor, L. (2019). *Is Image Memorability Prediction Solved?* Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,uid&db=edsarx&AN=edsarx.1901.11420&lang=cs&site=eds-live&scope=site>
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Samara, T. (2008). *Grafický design: základní pravidla a způsoby jejich porušování*. Praha: Slovart.
- Simam, R. C., Rotich, D. C. & Kemoni, H. (2012). *Educational Publishing and Provision of Quality Primary School Textbooks in Kenya*. Inkanyisho: The Journal of Humanities and Social Science, 4(2), 117–27.
- Stehlíková, B. (1984). *Cesty české ilustrace v knize pro děti a mládež*. Praha: Albatros.
- Strnad, E. (1969). *Funkce výtvarné složky učebnic*. Pedagogika: Časopis, 9.
- Sutnar, L. (2010). *Ladislav Sutnar v textech: (mental vitamins)*. (I. Knobloch, Ed.). V Praze: KANT.
- Toman, J. (2015). *Jak na písmo, aby se četlo samo?* Díl I. [Online]. Czechdesign.
- Wagnerová, J. (2000). *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti* (2. vyd., upr. a dopl). Plzeň: Západočeská univerzita.
- Yazdanmehr, E. & Shoghi, S. (2014). *Design and Application of a 'Textbook Visual Effects' Evaluation Checklist. Theory and Practice in Language Studies*. 4. 10.4304/tpls.4.3.473-480.

Bibliografická citace

- Elfmarková, D.: Výtvarné zpracování učebnic počátečního čtení.
Výtvarná výchova 3–4, (59) 2019. ISSN 1210-3691. s. 6–20.

Portfolio jako nástroj reflexe ve výtvarné výchově

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

Anotace

Studie představuje rozvíjenou metodiku digitálního profesního portfolia jako nástroj pedagogického plánování a reflexe ve výuce výtvarné výchovy v primární škole. Ukazuje některé z možností, které portfolio nabízí v oblasti reflexe a hodnocení ve výtvarné výchově s ohledem na rozvoj vizuální gramotnosti žáků. Problematiku reflektivního portfolia teoreticky ukotvuje. Analyzuje rozsáhlý didaktický soubor více než 140 zaznamenaných lekcí výtvarné výchovy, který autorka vede od roku 2016. Jedná se o metodologickou studii.

V pedagogice je portfolio obecně nástrojem, využívaným pro svůj potenciál mapovat učení žáků. Metakognitivní přístup k učení využívá soubory prací k rozvoji porozumění žáků vlastnímu myšlení a jeho procesům. V uměleckém provozu je autorské portfolio obvyklé. Je intertextuální. Kombinuje obraz a text.

Ve školní výtvarné výchově není tato metoda k reflexi a hodnocení příliš využívaná. Shromažďování, výběr a řazení materiálů do souborů k dalšímu použití jsou reflektivní činnosti. Učitel v portfoliu dokumentuje v několika vrstvách: přípravy na výuku, uměleckého kontextu, souborů žákovských artefaktů, což mu umožní komplexní zpětnou vazbu i v delším časovém horizontu. Reflektuje v rovině subjektivní i intersubjektivní.

Klíčová slova

Portfolio, učitel, reflexe, hodnocení, metakognice, vizuální gramotnost

Abstract

The methodological study presents the developed methodology of the digital professional portfolio as a tool for pedagogical planning and reflecting art lessons in primary school. It shows the opportunities that the portfolio practice offers in terms of reflection and assessment of the art education with regard to the pupil's development of visual literacy. It deals with the issue of reflective portfolio theoretically.

The study analyzes an extensive didactic collection of more than 140 recorded art lessons, which the author has been collecting since 2016.

Portfolio has a pedagogical potential to map pupil's learning. Metacognitive approach uses a setting to develop pupil's understanding of his/her own learning and the individual processes involved. In artistic operation, the author's portfolio is usual. Portfolio is intertextual. It combines images and texts.

Although the portfolio is based on the world of art, it is not much used at school art education. The collection, selection and sorting of materials are reflective activities. The teacher documents in multiple layers the preparation for teaching, artistic context, and sets of pupil's artifacts which enables him to have a complex feedback in long-time period. It reflects both subjective and intersubjective.

Key words

Portfolio, teacher, reflection, assessment, metacognition, visual literacy

Úvod

Text vzniká v době kurikulární revize oboru, za situace, kdy se školní hodnocení ve výtvarné výchově stává tématem ke společenské diskusi v médiích i v odborných kruzích. Výuka výtvarné výchovy ve školách zůstává stále na okraji zájmu, avšak je zatím stále pevnou součástí kurikula, na rozdíl od jiných zemí. V celospolečenském měřítku je ostatně v obdobně okrajovém postavení celá kultura.

Příspěvek se zabývá tím, jaké možnosti nabízí portfolio – klasická forma umělecké prezentace – učitelé pro pedagogickou reflexi a plánování výuky výtvarné výchovy. Popisuji v něm svůj reflektivní přístup k výuce a k plánování obsahu výtvarné výchovy v primární škole. Cílem je popsat rozvíjený přístup s ohledem na jeho další používání a plánovanou podrobnou analýzu. Jako učitelka jsem si vědoma toho, že portfolio se neustále proměňuje a vyvíjí. Vnímám je jako účinný nástroj propojování teorie a praxe výtvarné výchovy v profesní přípravě učitelů, jako nástroj reflexe žáků a nástroj formativního hodnocení, který rozvíjí kritické myšlení a schopnost metakognice, a uvědomuji si jeho možnosti v oblasti rozvoje profesní identity učitelů. Zmiňované otázky budou dále rozpracovány v navazujícím výzkumu.

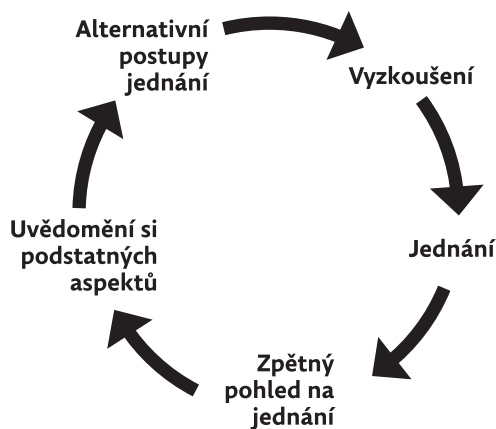
Hlásím se k diskursivnímu pojetí výtvarné výchovy, která chápe komunikaci jako svoji významnou součást. Formuluji svoji pozici vzhledem k aktualizovanému evropskému referenčnímu rámci vizuální gramotnosti. Svůj přístup zasazuji do širších pedagogických souvislostí. Uvádím např. Korthagenův model zkušenostního učení, domácí příklady využití pedagogického portfolia v profesní přípravě učitelů primární školy nebo postupně se etablující formativní hodnocení. V otázce využívání portfolia ve školní výuce výtvarné výchovy seznamuji čtenáře s výsledky drobné diplomní výzkumné sondy. Kontext umělecké tvorby reprezentuje vizuální dílo Artura Jafy, Jiřího Koláře a Júlia Kollera.

1. Vizuální soubory a jejich struktura

Hledání významů, porozumění významům, komunikace a participace spoluutvářejí diskursivní charakter současné výtvarné výchovy. Foucault (2002, p. 132) definuje diskurs jako proměnlivé, nestálé pole mnoha typů výpovědí, jež chápe jako funkce, bezprostředně spjaté s prostorem a situací, kde vystávají. V souvislosti s vizuální produkcí hovoří Fulková (2008, p. 12–16) o obrazovém diskursu. Subjekt je zde chápán jako místo v diskursu, se všemi jeho rolemi a tlaky, jež na něj působí. Slavík (1997, p. 151) hovoří o diskursu jako o nástroji komunity. Současná výtvarná výchova je si vědoma neustálé aktualizace významů artefaktů, textů, jevů, událostí aj. v sociokulturním prostoru. Je si vědoma také intersubjektivního charakteru svého obsahu. Vede žáky ke kvalitní interpretaci, takové, v níž je význam díla podrobně dohadován. (Slavík a kol., p. 46–60) Aktuální kurikulární dokumenty ustavují oblast komunikace jako jednu ze součástí výtvarné výchovy. Výzkumné zprávy však hovoří o tom, že školní terén komunikační rozměr výtvarné výchovy zatím opomíjí. (Šobáňová 2012; 2016, p. 41–49)

V situaci vzdělávání zaměřeného na získávání kompetencí a osvojování obsahů spoluutváří vizuální gramotnost, vedle mnoha dalších gramotností, paletu vzdělanosti. Skupina expertů (European Network for Visual Literacy, ENVIL) pracuje na formulaci Evropského referenčního rámce vizuální gramotnosti. Na posledním salzburském zasedání v květnu 2019 se shodla na volné třídílné dostupné struktuře produkce-recepce-reflexe (Schönau, 2019, pracovní materiály, nečíslováno). Výstupní dokument konference uvádí řadu složek výtvarné produkce, mezi nimi vnímání skutečnosti, vytváření vizuálních představ, vizuální zkoumání, tvorbu obrazů¹, zprostředkování a sdílení obrazů i jejich posouzení z hlediska procesu vzniku. O zkoumání a posuzování obrazů se uvažuje v souvislosti s komunikací o nich. Reflexe se vrací k procesu učení a počítá s divergentností a nepředvídatelností tvůrčího procesu, a to během procesů produkce, recepce i po nich.

Reflektivní přístup rezonuje v současné pedagogice napříč obory. Vzhledem k tomu, že reflexe je také ústředním principem pedagogického portfolia, není bez zajímavosti Korthagenův model procesu zkušenostního učení, který je využíván v profesním vzdělávání učitelů. F. Korthagen píše o reflexi jako o formě myšlení, která zahrnuje mnoho konceptů a strategií.



Obr. 1 — ALACT model procesu zkušenostního učení (Korthagen, 2011, s. 58)

Obrázek 1 ukazuje jednotlivé fáze, které vedou k uvědomění si podstatných aspektů vlastní činnosti a případně k alternativním postupům jednání.

Pedagogické portfolio je hojně využíváno v profesní přípravě učitelů doma i v zahraničí. A. Tomková (2018, p. 15, 24, 28 aj.) je vyzdvihuje jako prostředek integrující teoretické znalosti se zkušenostmi ze školní praxe, jehož výhodou je právě propojování jednotlivých složek oborových, oborově didaktických či pedagogicko-psychologických, jako i obecných otázek se specifickými a individuálními. Portfolio umožňuje analýzu pedagogických situací i analýzu obsahu, může být vhodným prostředkem pro rozvíjení profesní identity učitelů. (Novotná, 2016, p. 9–18)

1 Pojmu „obraz“ rozumíme s ENVILem v nejširším slova smyslu. Odkazuje ke všem typům obrazů, vizuálních objektů a procesů vytvořených lidmi s úmyslem komunikovat s divákem nebo publikem.

Ohledně využívání portfolií ve školní výtvarné výchově v České republice uvádím data drobného diplomního šetření, které provedla A. Rebcová (2018, p. 76–81). Jiná data, domácí ani zahraniční, nemám k dispozici. Vzhledem k malému rozsahu vzorku není možné dělat z dat závěry. Rebcová oslovila třicet vyučujících výtvarné výchovy na pražských základních školách a zjistila, že profesní portfolio, shromažďující doklady profesního rozvoje, osvědčení a diplomy si vede 60 % z nich.. V otázce postojů vyučujících k užívání reflektivního pedagogického portfolia ve škole zjistila rozdíly v názorech mezi začínajícími a zkušenými učiteli, ve smyslu tendence mladších učitelů k větší míře sebereflexe, a naopak skepse zkušenějších učitelů, orientovaných více na formální aspekty vyučovacího procesu a časovou úspornost. Z výpovědí je patrná malá informovanost a zkrácené představy vyučujících o tomto reflektivním nástroji, např.:

„Portfolio by bylo žádoucí v malotřídce, kde má člověk prostor k odpovídající individualizaci. Na druhou stranu, stejně jako já nejsem schopná všechny svoje činnosti archivovat a zakládat, nemůžu to požadovat po dětech. Pokud jsme se o to pokoušeli, vedli si portfolia jen ti pečliví, kteří by se k této činnosti ubrali bez ohledu na to, zda je to jejich povinnost. Jakmile se tato činnost stane povinností, postrádá podle mého názoru smysl.“

Vyučující uvažuje o portfoliu jako sbírce veškerých dokumentů, neuvažuje o třídění, struktuře apod. Neuvažuje o portfoliu z hlediska jeho vlivu na rozvoj kompetencí žáků. Mezi pozitivy využití portfolia ve výuce uvádějí vyučující jeho motivační charakter, možnost sledování vlastního rozvoje, dlouhodobost, dokumentaci uplynulých aktivit, individualizaci, potenciál pro formativní hodnocení, rozvoj sebereflexe a komunikačních dovedností žáků, prezentaci rodičům a vedení školy. Mezi negativy zmiňují oslovení vyučující časovou náročnost, soustavnost, komplexitu a nutnost dodržovat zvolenou formu.

Forma portfolia má své kořeny v uměleckém provozu. Sběrné principy archivů, databází a jejich taxonomií se často objevují v současném umění. Uvedu zde tři rozdílné umělecké přístupy, které spojují principy intertextuální tvorby významu, sběru (velkých) souborů, hledání možností jejich třídění a vřazování do kontextu existující sítě významů. Jsem si vědoma toho, že představují velmi odlišné kontexty vzniku. Uvádím je především proto, že některé z těchto postupů využívám v práci s portfoliem.

1.1. Čtení obrazovo-textových celků, významy na rozhraní obrazu a textu

Příkladem umělecké tvorby, která pracuje s významy vznikajícími na rozhraní mezi obrazy či obrazy a texty, jsou konfrontáže Jiřího Koláře. Kolář v nich vytvářel metafory z textových a obrazových prvků. Posouváním kontextu se tázal po jejich univerzálnosti. T. Pospiszyl (2017, p. 43–53) uvažuje o filmových postupech v nefilmových oborech a ukazuje Kolářův způsob řazení obrazových sekvencí. Dokládá, že divák – čtenář čte obrazové celky jako text, a ukazuje, jak významy takových souborů skládá. Hovoří o tom, že princip filmového střihu a montáže umožňují zprostředkování složitých myšlenek

a souvislostí. Připomíná, že filmová montáž hluboce ovlivnila kulturu i náš způsob kaleidoskopického vnímání. Zároveň zdůrazňuje vliv knižní a časopisecké kultury tištěného obrazu na koláže Jiřího Koláře.

1.2. Intertextualita, zařazení artefaktu do existující sítě znaků

Přístupy současného umění, které využívají již jednou vytvořené formy a považují umělecké pole za „*obchody plné nástrojů k použití, za databáze faktů, s nimiž lze manipulovat, jež lze přebírat a znovu uvádět na scénu*“, popisuje Bourriaud (2004, p. 94). Poukazuje na jejich úmyslnou intertextualitu. Tvůrci zařazují svá díla do existující sítě znaků a významů, místo aby je považovali za originální formy. Umění postprodukce² hledá cestu napříč kulturou.

„*Je určitou formou užití světa, nekonečným vyjednáváním mezi různými hledisky...Dnešní globální kultura je obrovským tavicím kotlem, v němž je velmi obtížné stanovit nějaké třídící principy.*“

1.3. Hledání vnitřních souvislostí mezi částmi, tendence estetiky

Galerie Rudolfinum nedávno představila Artura Jafu, který sbírá a řadí rozsáhlé vizuální soubory týkající se afroamerické kultury napříč místy a historií a hledá napětí a vnitřní souvislosti mezi jejich součástmi. Jafa říká: „*If you do something one time it is an accident. If you do it twice is a coincidence. If you do it three times is a culture.*“³

„Černou estetiku“ hledá Jafa ve spojení s hudbou a rytmem.

„*Rytmus lze měnit, a tak je to i se střihem v mém filmu. U statické verze můžete od obrazů odstoupit a vidíte globální významy celé vizuality, určité rytmy, které na věcech rozeznáte teprve s odstupem, když je nahlédnete jako celek.*“⁴

1.4. Taxonomie archivu

Archiv je také klíčem k porozumění tvorby Júlia Kollera.

„*Pre umelca je na jednej strane príznačné inštinktívne zbieranie hraničiace s obsesívnym hromadením a na druhej strane racionálna systematická organizácia archívu.*“ (Grúň 2011, p. 79)

2 Postprodukce je technický pojem, používaný ve světě televize, filmu a videa. Označuje se jím veškeré zpracování natočeného materiálu: střih, vkládání dalších obrazových či zvukových zdrojů, titulkování, hlasy mimo kameru, zvláštní efekty. Jde o činnosti spjaté se světem služeb a recyklace. (Bourriaud 2004, p. 94)

3 *Uděláte-li něco jednou, je to událost. Uděláte-li to dvakrát, je to náhoda. Uděláte-li to třikrát, je to kultura.* (překl. aut.) <https://www.nytimes.com/video/t-magazine/10000006654997/my-favorite-artwork-arthur-jafa.html> (cit. 22.11.2019)

4 <https://vltava.rozhlas.cz/bez-cernosstvi-bychom-nemohli-definovat-belosstvi-arthur-jafa-vystavuje-v-7749489> (cit. 22.11.2019)

„Koller systematicky odpovedal na realitu okolo neho – organizoval, manipuloval a transformoval mediálne obrazy, reklamy a všetky druhy každodenných spotrebných predmetov s využitím špecifickej taxonómie.“⁵

Jeho archív tak podáva subjektívni komentovanou zprávu o socializmu na rozhraní soukromé a veřejné sféry.

2. Portfolio a hodnocení ve výtvarné výchově

Hovoříme-li o portfoliu jako vhodném nástroji reflexe, dotýkáme se, ať chceme či nikoli, otázky hodnocení ve výtvarné výchově, která není ani zdaleka vyjasněna. To ukazují domácí i zahraniční zprávy o způsobech a průběhu výstupního středoškolského hodnocení, podobě přijímacích zkoušek na umělecké školy či klasifikaci předmětu v průběhu školní docházky. Claire Robins např. poukazuje na byrokratizaci hodnocení ve výtvarné výchově ve Velké Británii a apeluje na udržitelný a transparentní způsob posuzování, který by bylo možné opřít o profesní expertizu napříč školským vzdělávacím systémem. Konstatuje též rozdíly ve stanoviscích hodnotitelů zejména mezi nižšími a vyššími stupni škol.

*In art subjects, where subjectivity inevitably plays a role, consensus becomes additionally important in evaluative tasks*⁶. (Robins 2016, p. 2)

Na domácí půdě svolalo sdružení Eduin⁷ k otázce významu a funkce hodnocení v uměleckých předmětech v roce 2019 panelovou diskusi v návaznosti na předchozí medializaci tématu. Z ní vyplynulo, že významnější (nebo podstatnější), než klasifikovat práci žáků v uměleckých předmětech, je poskytovat jim zpětnou vazbu v podobě formativního hodnocení, která na základě dynamických kritérií reflektuje proces tvorby a dává zprávu o žákově učení.

V pedagogice se dnes hovoří o koevaluaci, tedy společném posuzování, překlenujícím odlišné postoje hodnotitelů a zároveň posilujícím dovednost účastníků reflektovat v souvislostech. Komisionální hodnocení je dnes běžnou součástí hodnocení vzdělávacího procesu na uměleckých školách, při přijímacím řízení, posuzování závěrečných praxí aj. Do výukové praxe výtvarné výchovy na základních a středních školách se však jeho prvky nedostávají. Cílem textu není nabídnout na tomto místě rozbor situace týkající se hodnocení ve výtvarné výchově, pouze konstatujeme, že uvažování o obou otázkách spolu úzce souvisí. V textu dále představuji portfolio jako nástroj reflexe i hodnocení.

5 <https://juliuskollersociety.org/sk/archiv/#10> (cit. 22.11.2019)

6 V uměleckých předmětech, kde hraje subjektivita nevyhnutelně svou roli, získává konsenzus dodatečně na významu v hodnotících situacích (překl. aut.).

7 Panelová diskuse z ledna 2019 reagovala na rozhovor DVTV odvysílaný 19.11. 2018. Záznamy jsou dostupné na <https://www.eduin.cz/tag/vytvarna-vychova/> (cit. 22.11.2019)

3. Portfolio: dlouhodobá dokumentace a reflexe

Vytváření portfolio je dlouhodobá činnost. V našem případě reprezentuje až pětiletou docházku žáků na první stupeň základní školy⁸. V souvislosti s průběhem školního roku je tento celek přirozeně členěn na jednotlivá čtvrtletí a pololetí, případně jinak podle zařazení delších výtvarných projektů. Portfolio pracuje v čase a s časem. Autor/učitel se k portfolio opakovaně vrací, přidává k němu, řadí a vybírá.

Portfolio umožňuje reflexi různého typu (individuální a intersubjektivní), která se může vztahovat v jednotlivých případech k různým výkladovým rovinám (vývoj práce žáků, oborový kontext umění, kulturní dědictví aj.) Může zachycovat proces umělecké tvorby žáků a vzhledem k dlouhodobému charakteru i její vývoj. Takto dokumentuje artefakty, mapuje proces jejich vzniku a přípravy. Zahrnuje též kontexty obsahu i forem, východiska i inspirace učitele i žáků. Dotazovaní učitelé uvádí tyto vlastnosti portfolio jako jeho přednosti. Někteří však považují jeho komplexitu, soustavnost a nutnost dodržovat zvolenou formu za nevýhody a upozorňují na časovou náročnost jeho zpracování.

„Řekla mi, že se vždy snaží donutit se soustavně pracovat, archivovat své přípravy, práce, soupisy zápisků, ale nikdy jí soustavnost nevydrží, protože taková zkrátka není.“ (A. R. úryvek z pedagogického deníku)

Klíčovým principem tvorby portfolio je selekce. Tím, jak autor/učitel sbírá a řadí v portfolio jednotlivé prvky do celků a souborů, provádí výběr, zdůrazňuje některé aspekty na úkor jiných, které nezařazuje nebo jim přisuzuje okrajové místo ve struktuře. Strukturou a členěním souboru formuluje v odstupu svůj přístup k věci, čímž utváří cestu ke konceptualizaci vlastních přístupů. Hovořím-li někde o archívu, mám vždy na mysli strukturu, taxonomii.

Portfolio je úzce vázáno na subjekt autora, v našem případě učitele a/ nebo žáka. Ukazuje individuální tendence autora či autorské skupiny. Jeho struktura, obsah i forma bývají velmi individualizované.

Portfolio představuje intertextuální formu sdělení, kombinující různé druhy obrazů a textů. Blízkou formou, taktéž velmi osobní, jsou například deník či blog. Tam, kde se reflektivita týká oblastí umění, kultury a edukace, vztahuje se vždy ke konkrétnímu oborovému obsahu. Tím vytváří diskursivní pole, prostor pro učení, metakognici a další percepce a tvorbu. V této poloze kultivuje a utváří oborový diskurs.

4. Digitální reflektivní portfolio

Metodologická studie popisuje a analyzuje způsob využívání digitálního reflektivního portfolio ve výuce výtvarné výchovy. Zaměřuje se na čtyři hlavní

8 Žákovské portfolio je dílem žáků. Lze tedy uvažovat o tom, že si je žák povede po celou dobu své školní docházky bez ohledu na střídání učitelů v předmětu. Takový přístup by však vyžadoval pevnou strukturu portfolio, a tedy konsenzus školy na jeho podobě, využití a cílech jeho vedení.

aspekty práce s tímto didaktickým přístupem, které lze chápat i jako výzkumné otázky:

- 1. Portfolio jako nástroj plánování výuky**
- 2. Portfolio jako nástroj reflexe**
- 3. Portfolio jako prostředek komunikace**
- 4. Portfolio jako nástroj hodnocení**

Studie vychází z praxe primární školy a usiluje o její zlepšení, formou zavedení portfolia do výuky výtvarné výchovy, čímž se hlásí k oborovému kvalitativnímu terénnímu výzkumu s prvky akčního výzkumu. Hledám cesty, jak překlenout těžkosti spojené s nutností klasifikace v předmětu výtvarná výchova a také s pocitem roztržitého výuky. Ověřuji možnosti portfolia v oblasti plánování výuky, reflexe tvůrčího procesu a komunikace.

4.1. Sběr dat a aktéři výzkumu

Digitální portfolio vedu v této podobě od roku 2016, v současné době čítá okolo 140 alb, které reprezentují jednotlivé vyučovací jednotky nebo delší projekty. Dosud jsem tímto způsobem pracovala s osmi třídami ZŠ, přičemž ve třech z nich jsem měla možnost pokračovat vždy po dobu dvou školních let. Za účastníky výzkumu považuji žáky, jejichž portfolia analyzuji, jejich rodiče, kteří mají možnost si portfolia se svými dětmi prohlížet, kolegy ze školy, s nimiž některé kroky diskutuji, abych mohla nastavit vypracované postupy, i vedení školy, které některá opatření musí schválit. V některých momentech vstoupili do procesu utváření didaktického nástroje také studenti učitelství PedF UK, a to prostřednictvím společných diskusí v kurzech didaktiky výtvarné výchovy. Ve vývoji didaktického nástroje vystupuji ve dvojí úloze učitelka/badatelka.

4.2. Práce s portfoliem ve výtvarné výchově

Součástí digitálního portfolia jsou v některých případech jednotlivá žákovská portfolia v klasické podobě papírových desek, do nichž si žáci své práce průběžně zařazují, reflektují a na konci školního roku odnášejí domů. Presentované portfolio zde neobhájí z pozic digitálního nadšence. Naopak, jsem si vědomá jeho limitů v otázkách percepce materiálu, rozměru prací, kvality a barevnosti fotografií a dalších vlastností. Při běžném shromažďování prací v deskách se potýkám zejména s nemožností zařazovat společné práce, jejichž množství v době rostoucí participace roste, a rozměrné práce, a též s otázkou dokumentace akčních forem produkce. Obě formy portfolia, materiální i digitální, mají své výhody a nevýhody.

Pro vedení portfolia využívám platformu Fotky společnosti Google. Jednotlivé třídy mají své účty propojené s mým.

Ve fázi plánování výuky vkládám do alb ukázky uměleckých děl, které se stávají součástí úkolu, stručné informace, které budou prezentovány,

odkazy na webové stránky, zvukové, hudební, literární či filmové ukázky, pokud jsou součástí úkolu, a také formulaci výtvarného úkolu. Po skončení vyučovací jednotky nebo projektu připojuji dokumentaci žákovských artefaktů, případně průběhu tvorby, vzniklé texty nebo výpovědi žáků, pokud jsou k dispozici a relevantní. Rozsah výtvarného úkolu či projektu určuje rozsah alba. Od jednoduchého alba (obr. 2) po rozsáhlé, zahrnující např. dokumentaci přípravy úkolu či realizace několika dílčích úkolů. Přestože jsou portfolia uložena na soukromém účtu, domluvili jsme se s rodiči žáků, že fotografie jejich dětí pořizujeme pouze výjimečně.

Alba dokumentují výtvarné práce všech žáků. Nepracuji zde s jejich výběrem, jako tomu bývá u výstav či nástěnek. Důvodem je především to, že o významu artefaktů systematicky společně komunikujeme. Ve třídě se tak utváří kolektivní, společně objevený a formulovaný význam, na němž participují všichni zúčastnění. Vyřazení jakýchkoli žákovských prací z tohoto procesu považuji za demotivující.

Portfolia si ve výuce s žáky průběžně prohlížíme, většinou společně. Žáci mají k portfoliu společný přístup, mohou si ho prohlížet i doma s rodiči. Právě možnost vracet se zpětně k výtvarné tvorbě a sdílet ji s rodiči je pro mě významnou motivací pro dlouhodobé vytváření reflektivního portfolia. V delších časových intervalech, minimálně však jednou za čtvrtletí, se k portfoliu se žáky vracím formou cílené strukturované reflexe, která je též podkladem pro klasifikaci.

Viz obr. 2, s. 87 — Ukázka jednoduchého alba, zahrnujícího vizuální kontext hodiny, zadání průběžných úkolů, žákovské poznámky z četby a fotodokumentaci společných velkoformátových asambláží.

5. Výsledky analýzy a diskuse

Analýza portfolia vychází z porovnávání jednotlivých alb v rámci tříd a ročníků s podporou záznamů v pedagogickém deníku. Tato metoda, stejně jako současná podoba portfolia, vznikala postupně. Didaktický nástroj vznikal postupně na základě průběžné analýzy a diskusí, vedených se žáky, kolegy i studenty učitelství, k jejichž výuce portfolio také využívám. Můžeme rozpoznat čtyři hlavní oblasti fungování digitálního reflektivního portfolia.

5.1. Portfolio jako nástroj plánování výuky

Digitální portfolio umožňuje vyučující/mu udržet si přehled o aktuálních i starších tématech a realizovaném učivu. V současné škole má učitel/ka výtvarné výchovy v rámci školního vzdělávacího programu široké možnosti ve volbě tématu a ve výběru a strukturaci učiva.

Viz obr. 3, 87 — Přehled alb, Google účet. Zde se pohybuji v rovině archívu, který mi umožňuje s alby zpětně pracovat.

Portfolio slouží jako přehled realizovaných úkolů v dané třídě. Dokumentuje učitelovu přípravu na výuku. Obsahuje studijní vizuální materiál pro práci v hodině i zpětnou reflexi.

Pomáhá strukturovat učivo v dlouhodobém horizontu. Umožňuje průběžně i s výhledem do budoucna sdružovat menší celky do větších. Osvědčuje se zejména v situacích, kdy je třeba navázat na obsah, realizovaný před delší dobou. Pomáhá připomenout dosaženou úroveň dovedností žáků, konkrétní téma, na něž lze navázat a současně se vyhnout opakování. Připomínání napomáhají ukázky tvorby žáků i záznamy jejich výroků. Portfolio umožňuje porovnávat dosažené výsledky v různých třídách, a tím např. lépe přizpůsobit nastavení navazujícího úkolu pro určitou věkovou skupinu nebo konkrétní třídu. Na portfolio je možné pohlížet také jako na konkrétní realizaci tematického plánu, ale také může být prostředkem jeho reflexe. (Viz např. Kitzbergerová 2014, p. 53)

5.2. Portfolio jako nástroj reflexe

Roviny plánování a reflexe výuky vidíme provázaně (srov. obr. 1). Plánujeme vždy na základě znalosti podoby a úrovně předchozích žákovských realizací. Reflexe realizované výuky probíhá v průběžných fázích. D. Schön (1987, p. 277, 280 aj.) hovoří o třech fázích reflexe umělecké tvorby: *in action, on action a on action on action*. V jednotlivých fázích tvůrčího procesu se práce s portfoliem liší. Je nutné rozlišovat reflexi v rovině subjektivní, vztaženou k individuální tvorbě žáků a jejímu vývoji, od reflexe intersubjektivní, která se vztahuje k artefaktům a jejich obsahům.

Portfolio in action: individuální reflexe

Ve fázi zadávání úkolu slouží portfolio žákům jako zdroj informací, obrazových dokumentů a odkazů. Může být východiskem pro společnou evokaci tématu. Žáci se k ukázkám vrací individuálně v průběhu další práce. Má-li portfolio zachycovat důležité momenty tvůrčího procesu, klade to velké nároky na vyučujícího, který musí pozorně sledovat proces tvorby a zaznamenávat okamžiky i průběžné artefakty, které považuje za klíčové. V tomto ohledu se uplatňuje jeho profesní vidění. Ukázkou může být dokumentace projektu 3.B *Světlo proniká tmou* (obr. 4–10), zaměřeného na kresbu světlem a záznam světelných možností objektů-reflektorů. Dokládá, jakými postupy žáci překročili rámeček takto zadaného úkolu: „*Pomocí drce-né křídly zaznamenejte ve skupině na papír světelné stopy, tvary a kompozice.*“ Na obr. 4 je jeden z objektů, které žáci používali k promítání světla. Na obr. 5 je ukázka světelné projekce v tmavé místnosti.

Viz obr. 4, 5, s. 88 — Ukázky z portfolia pořízené při plánování úkolu a použité pro evokaci

Obr. 6–10 ukazují situace, v nichž se žáci nespokojili s barevným záznamem světla a spontánně ho doplňovali o další světelnou projekci. Obr. 6–8 ukazují situaci, v níž začal jeden ze žáků tvary vržené reflektorem na papír

vystříhovat. Vzniklé šablony použil se svojí skupinou k projekci na zeď učebny. Jednalo se o experimentální činnost. Někteří žáci ve třídě sledovali i počínání ostatních. Tak se stalo, že jiná skupina žáků využila tohoto momentu, vytvořila si šablonu masky, pomocí které promítala následně tvary na tělo a obličej.

Viz obr. 6–10, s. 89 — Ukázky z portfolia zaznamenávající spontánní experimentování žáků nad rámeček zadaného úkolu.

Portfolio on action: společná reflexe

Ve školní praxi má reflexe výtvarné činnosti své místo obvykle na konci hodiny nebo výukového celku. Mívá často formu reflektivního dialogu, společné diskuse, a zaměřuje se na hlavní otázky spojené s úkolem a procesem tvorby. Jednotlivé hlasy a pohledy se tu propojují do společného celku. Vzniká inventář názorů. Individuální pohledy se obohacují o názory ostatních. Formulují se kolektivní význam, aktuální pro skupinu v danou chvíli. Portfolio ho částečně dokumentuje. S vytvořeným albem je možné dále pracovat.

Portfolio on action on action: reflexe učitele

Při zpracování alba vyvstávají kvality jednotlivých artefaktů v souvislosti s výpověďmi žáků, s významy, o nichž byla ve společné diskusi řeč. Z vytvořených prací vzniká soubor, o němž lze uvažovat, a to v souvislosti s aspekty tvorby, které vyzdvihovali a hodnotili žáci, v souvislosti se zkušeností procesu tvorby, v návaznosti na cíle a učivo. Pokud se výuky zúčastní jiní učitelé, studenti či umělci, probíhá společná reflexe. Výslednou podobou alba získává soubor novou náplň, se znalostí výše uvedeného (Bourriaud 2004, p. 94). Uplatňují se postupy třídění, výběru a strukturování. Tato selekce je pochopitelně ovlivněna mnoha faktory: časovými, situačními, personálními, obsahovými, kurikulárními aj. Jako další krok se nabízí například podrobit digitální portfolio podrobné analýze a hledat vnitřní souvislosti jeho jednotlivých součástí, jako to dělá např. A. Jafa.

5.3. Portfolio jako nástroj komunikace

Portfolio nabízí mnoho příležitostí ke komunikaci o umělecké tvorbě, která je podle výzkumů stále podceňovanou součástí výtvarné výchovy. (Šobánková, 2011, p. 4–6) Způsobů následného využití portfolia je mnoho. Jsou to situace, v nichž bezesporu komunikujeme o umění. Můžeme hovořit o třech, v úvodu tohoto textu již zmíněných, rozdílných přístupech k širším souborům v umění: významy vznikající na rozhraní obrazu a textu, záměrné posouvání jejich kontextu a způsoby řazení, které jsou vlastní například dílu J. Koláře. V portfoliu užíváme tyto postupy také, např. v albu *Židovský hřbitov na Žižkově*. Spojujeme obrazové dokumenty s textovými s cílem předávat informace a později společně nalézat nové významy. Kombinujeme vizuální kontexty z oblasti fotografického dokumentu, historie umění, lingvistiky, kulturního dědictví, umění aj. Některé dohledávám a připojuji

při přípravě lekce, jiné pořizujeme v jejím průběhu společně s žáky. Nejde o cílené posouvání kontextů, jako to dělá Jiří Kolář, ale o záměrnou práci s jejich kombinacemi, což umožňuje žákům aktivní pohyb mezi nimi. Cílem je zde rozvíjení schopnosti diváků – žáků číst obrazovo-textové soubory jako celky s ohledem na rozvíjení pozdější schopnosti uvědomovat si skládání významů takových celků, tj. metakognice.

V některých případech alba se žáky dodatečně reflektujeme. Příkladem může být ukázka dodatečných komentářů žáků 4. ročníku k úkolu *Koloběhy*, který pracoval s opakujícími se instrukcemi (Sol le Witt) a tématem přírodních cyklických procesů. O své malbě nazvané *Barevné pocity* hovořili žáci po skončení úkolu takto: „*Hory jsou zasněžené. Kvůli oranžové roztaží a vyroste na nich zelená tráva. Tráva se poseká a je místo ní hlína, pak písek. A zase začne sněžit a dokola.*“ Komentáře v prostředí Google Fotky vznikly o několik týdnů později (obr. 11–12). Ucelená alba ukazují jeden z aspektů umění postprodukce, nastíněný Bourriaudem (srov. kap. 1, s. 5–6), že totiž tvůrci zařazují svá díla do existující sítě znaků a významů, místo aby je považovali za originální formy. Mimoděk tak s žáky hledáme a nacházíme cesty napříč kulturou.

Viz obr. 11–12, s. 90 — *Koloběhy*, práce žáků s dodatečnými komentáři v portfoliu; ukázka digitálního prostředí.

Dodatečná reflexe tvorby neprobíhá bezprostředně po jejím ukončení, ale např. v další hodině výtvarné výchovy nebo po čase v závěru delšího projektu apod. Zpětné připomenutí zadání, inspiračních zdrojů a cílů umožní žákům reflektovat úkol v souvislostech, v případě delších celků jim dává příležitost uvědomovat si širší souvislosti mezi navazujícími úkoly. S ohledem na týdenní či dokonce dvoutýdenní rytmus výuky výtvarné výchovy v běžných školách takové připomenutí třídní osvěží paměť, představí minulý úkol chybějícím žákům, kteří se tak mohou, alespoň částečně, připojit do navazujícího sledu činností. Ukázky alb lze využít také při evokaci dalších úkolů, pokud existuje vzájemná obsahová souvislost.

Vytvořená alba sdílíme s rodiči a žáci jsou vedeni k tomu, aby jim dokončené projekty ukazovali a vysvětlovali. Výtvarná výchova je v postavení trvale podceňovaného školního předmětu, proto veřejnost nebere příliš vážně ani znalosti a dovednosti, které si žáci prostřednictvím výuky osvojují. Vytvořené artefakty rodiče považují v lepším případě za roztomilé stopy přítomnosti a života svých dětí. V domácnostech někdy načas zdobí lednice, dřívě či později se pak vyhazují, protože jsou rozměrné a špinavé. Mnohdy putují rovnou do popelnice před školou nebo do koše ve třídě. Nejen pomocí portfolia hledáme cesty, jak povzbudit komunikaci mezi dětmi a rodiči, ale i uvnitř školy, o otázkách, které umění dokáže otevírat. Pečlivou reflexí můžeme vést žáky k tomu, aby si své výtvarné práce vážili, jakkoli s ní nejsou třeba v jednotlivých případech spokojeni.

Portfolio jako nástroj formativního hodnocení

Na základě zkušeností s vedením portfolia a jeho analýzy a se souhlasem vedení školy jsme změnilí způsob hodnocení ve výtvarné výchově. Od průběžné

klasifikace jednotlivých úkolů jsme přešli k soubornému čtvrtletnímu známkování (srov. kap. 2). Odpadají tak například sporné klasifikace artefaktů, s nimiž žáci nejsou spokojeni a navrhují alternativní řešení, na která však už nemají v rámci výuky čas, aj. Souborná klasifikace pomáhá překlenout obtíže související s rozhodováním, zda v hodnocení zdůraznit proces či finální podobu artefaktů i problémy s tím, jak hodnotit rozdílné přínosy žáků při společné práci.

Výtvarné úkoly se žáky pravidelně reflektujeme, jak bylo uvedeno výše, zaměřujeme se na vybrané otázky obsahu a procesu tvorby či interpretace v podobě přesně formulovaných otázek v reflektivním dialogu. Tyto otázky jsou jednou z možností, jak formulovat kritéria hodnocení výtvarného úkolu. Výstupem průběžných reflexí nejsou známky, ale kontextualizované a pojmenované zkušenosti. K otázce kvality se hodlám vrátit v navazující analýze vybraných alb představovaného portfolia.

Při čtvrtletní bilanci portfolia se žáci vracejí k souboru realizované práce. Skrze sadu otázek si připomínají úkoly a jejich témata, rekapituluji jednotlivé realizace a vybavují si související zkušenosti. Jsem přesvědčena o tom, že zpětný pohled na širší celek je prostorem pro formativní hodnocení a příležitostí k rozvoji metakognice.

Pro úplnost je nutno dodat, že pro sledování individuálních projevů žáků je vhodné žákovské portfolio v podobě desek, které shromažďuje tvorbu žáka či žákyně v delším časovém úseku. Je v něm možné sledovat vývoj výtvarného vyjadřování v souvislosti se zaznamenanými názory aj. Žák v něm může zpětně vyhledávat určitý jev (např. portrét, figuru, studijní kresbu aj. Vedení hmotného portfolia kombinujeme s jeho digitální podobou.

Především však portfolio mapuje proces tvorby žáků v podobě skic, komentářů či jiných záznamů, a také soubor finálních artefaktů všech žáků. Tak dokumentuje dosažené dovednosti jednotlivých žáků a umožňuje jejich sledování a srovnávání.

Závěr

V příspěvku představuji digitální portfolio jako reflektivní nástroj vhodný pro výuku výtvarné výchovy v primární škole. Jde o nástroj, který již čtyři roky postupně v praxi vyvíjím a upravuji. Analyzuji jeho možnosti s ohledem na plánování výuky, vedení reflexe výtvarné tvorby, rozvíjení interpretace významu a komunikace a hodnocení v předmětu výtvarná výchova.

Vzhledem k rozsahu portfolia nemohu seznámit čtenáře s jeho celkem. Předkládám portfolio především jako metodu, didaktický nástroj pro reflexi a plánování výuky výtvarné výchovy. V započatém výzkumu hodlám pokračovat formou podrobné analýzy vybraných aspektů portfolia jako diskursivního pole.

Portfolio v předkládané podobě umožňuje učiteli výtvarné výchovy strukturovaně plánovat výuku v širších celcích. Pomáhá mu uvažovat v souvislostech obsahu, materiálu, žákovských kompetencí a zkušeností, a to napříč ročníky a v delším časovém období. Jako takové je nástrojem pedagogické reflexe. Umožňuje analyzovat postupy vlastní pedagogické praxe a následně

je měnit s ohledem na zjištěné skutečnosti. V uvedené studii dokládám změnu svého pedagogického přístupu k otázce hodnocení ve výtvarné výchově.

Reflexe na základě portfolia přispívá k rozvoji vizuální gramotnosti žáků v oblasti recepce i produkce obrazů. Portfolio je místem, kde se shromažďují obrazy i dokumenty související s konkrétním úkolem, a je možno se k nim zpětně vracet. V různých fázích reflexe portfolio umožňuje obrazy zkoumat, analyzovat, interpretovat, a také je používat, např. jako zdroj inspirace. K tomuto procesu přispívá učitel, který portfolio průběžně upravuje, čímž zároveň zdůrazňuje určité aspekty. Portfolio představuje rostoucí vizuální soubor, prostor pro společné posuzování obrazů a jejich hodnocení žáky i učitelem a ostatními aktéry v různých úrovních.

Portfolio je příležitostí ke komunikaci o obrazech, ať už mezi žáky samotnými, žáky a učitelem, rodiči či jinými aktéry vzdělávacího procesu. V neposlední řadě se portfolio může stát nástrojem formativního hodnocení tvůrčí práce. Nabízí příležitosti k rozvoji metakognice žáků. Možnost sdílení s rodiči či jinými aktéry podporuje vícevrstevnou komunikaci o obsahu výtvarné výchovy i vytvořených artefaktech. Souborné portfolio utváří celky složené z kontextualizovaných artefaktů. Jako takové je zdrojem společně utvářeného diskursu, porovnávání realizací, různých přístupů k úkolu aj.

Jsem přesvědčena, že společné prohlížení portfolia povzbuzuje žáky do další práce, dodává jim pocit úspěšnosti a učí je posuzovat vlastní práci a vážit si jí. Věřím také, že popsany způsob komunikace o umění a prezentace výtvarné výchovy pomáhá posilovat statut podceňovaného předmětu. Ráda bych podnítila odbornou diskusi na tato témata.

Text vychází z přednášky na konferenci Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu, InSEA Plzeň, 17.–18. 6. 2019.

Výzkum byl podpořen projektem PROGRES Q17 Vizuální gramotnost.

Bibliografická citace

Novotná, M. Portfolio jako nástroj reflexe ve výtvarné výchově
Výtvarná výchova 3–4, (59) 2019. ISSN 1210-3691. s. 22–37.

Literatura

- Blaikie, F., Schönau, D. & Steers, J. (2004). *Preparing for Portfolio Assessment in Art and Design: A Study of the Opinions and Experiences of Exiting Secondary School Students in Canada, England and The Netherlands*. International Journal of Art & Design Education, 23: 302-315. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2004.00409.x>
- Bourriaud, N. (2004). *Postprodukce*. Praha: Tranzit.
- de Eça, M. T. (2005). *Using Portfolios for External Assessment: An Experiment in Portugal*. International Journal of Art & Design Education, 24: 209-218. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00441.x>
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H.
- Jafa, A. (2019). *Series of Utterly Improbable, Yet Extraordinary Renditions*. Praha: Rudolfinum.
- Kitzbergerová, L. *Didaktika*. https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, D. & Wubbels, T. (2011). *Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Novotná, M. (2016) *How I'm becoming a teacher – profesní identita studentů učitelství*. *Výtvarná výchova* 56 (2), s. 9-18.
- Pospiszyl, T. (2017). *Filmová montáž a princip montáže v nefilmových oborech. Případová studie: rané koláže Jiřího Koláře*. *Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny*, 22: 42-61. http://vvp.avu.cz/wp-content/uploads/2014/08/2017_22_Pospiszyl.pdf
- Rebcová, A. (2018). *Můj vesmír, tvůj vesmír, náš vesmír: sebereflexe ve výtvarné výchově*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Robins, C. (2016). *Who assesses the assessors?* International Journal of Art & Design Education, 35(3), 348-355. <https://doi.org/10.1111/jade.12123>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Štech, S., Chrz, V. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Šobáňová, P. (2011). *Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula*. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispvekku/sobanova.pdf> doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-67
- Šobáňová, P. et. al. (2016). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy. Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA, KVV PedF UP. https://f8a41b37-3228-4025-872f-f61b1c40af15.filesusr.com/ugd/01fd51_ac52b79bfb584fd8aedc5f876f39e7ea.pdf
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Wagner E., Schönau, D. (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype*. Munster: Waxmann

Chápu deti umenie?

Percepcia výtvarného umenia u detí predškolského veku

Kristína Greždová

Kristína Greždová

je studentka magisterského programu Předškolní pedagogika, PedF UK, absolventka bakalářského programu Učitelství pro mateřské školy, specializace výtvarná výchova, PedF UK
Kontakt: kristinagrezdova@gmail.com

Anotace

Vychádzajúc z aktuálnych teoretických východísk výtvarnej pedagogiky a výskumnej sondy, realizovanej v kontexte súčasnej maľby a galerijnej edukácie, sa prostredníctvom tejto štúdie snažim aktualizovať poznatky z oblasti percepcie výtvarného umenia u detí predškolského veku. V rámci zberu dát k výskumu som vytvorila Otvorený program galerijnej edukácie. Analýzou dát metódou zakotvenej teórie som prišla k výsledkom, že deti predškolského veku, zúčastnené v tomto výskume, dokázali na diela citlivo reagovať, stretávali sa so zámermi autora, prejavili záujem o médium a taktiež priestor galérie. Domnievam sa, že túto citlivosť je potrebné do budúcnosti podporovať.

Klíčová slova

Percepcia, výtvarné umenie, deti predškolského veku, galerijná edukácia

Abstract

Based on the current theoretical background of art pedagogy and research probe, realized in the context of contemporary painting and gallery education, this article attempts to update knowledge of the perception of visual arts of preschool children. An Open Gallery Education Program was created for the research data collection. Analyzing data by grounded theory, we came to the conclusion that the preschool children involved in our research were able to react sensitively to the artworks, they were interested in the medium of the artworks and in gallery space. We believe that this sensitivity needs to be encouraged.

Key words

Perception, fine art, preschoolers, gallery education

Úvod

K téme bakalárskej práce ma priviedol záujem o to, čo je obraz, ako funguje a v súvislosti s mojím študijným odborom aj to, ako naň vlastne nahliadajú deti. Táto problematika je v psychológii a výtvarnej pedagogike skúmaná od 60. rokov. Priznávajúc svoju pedagogickú aj bádateľskú pozíciu v oboch realizáciách otvoreného programu galerijnej edukácie sa však domnievam, že nové možné poznatky plynú primárne zo zmeny pohľadu na danú problematiku. Na to, aby som si vedela odpovedať na tak široko nastavený problém, som si najskôr musela ujasniť teoretické východiská. Zložitosť, ktorá sa predou mnou otvorila, ma priviedla k ironickému zjednodušeniu otázky v podobe: Chápu deti umenie?

Štúdia, ktorú tu predkladám, je mojou reakciou na túto otázku.

1. Teoretické východiská

1.1 Chápať umenie?

Zaujímavé rozlíšenie pojmov rozumenie a chápanie v kontexte výtvarného umenia prináša Jiří Kulka (2008), podľa ktorého sa rozumenie viaže k dekódovaniu výtvarného jazyka a chápanie sa dotýka zmyslu výtvarného diela. To môžeme pochopiť ako rozumom, tak aj vcítením. V priebehu percepcie a interpretácie môžeme rozlišovať dve významové roviny diela. V tomto procese sa stretávajú a prelínajú – subjektívna skúsenosť diváka a umelca (Vančát, 2006). Pokiaľ hovoríme o zmysle diela, môžeme ho podľa Petříčka (2009) chápať práve ako obraz – obraznú predstavu autora o nejakej skutočnosti. V procese percepcie sa divák snaží uvidieť daný *obraz*, ísť svojou skúsenosťou naproti autorovmu zámeru a stretnúť sa tak pri spoločnom rozhovore, spoločných otázkach, či inak povedané, vytvoriť akýsi spoločný priestor. Na to, aby bol divák schopný sa na dielo pozrieť z pozície autora, je potrebná transformácia divákovho spôsobu videnia a uvažovania.

Ako však funguje videnie, divanie sa, a čo vlastne myslíme pod pojmom *obraz*?

1.2 Vizualita, obraz a vizuálna gramotnosť

Objektívna hodnota videnia bola v druhej polovici 20. storočia značne problematizovaná. Významnú koncepciu v oblasti vizuality prináša Bryson (1988), rozdeľujúc divanie sa na videnie a vizualitu. Tú môžeme chápať ako sadu filtrov, skrze ktoré nazeráme na svet, a ktoré sú tvorené rôznymi diskurzmi. Neobjektívnosť videnia je možné vysvetliť prostredníctvom metaštrukturalistického prístupu. V tomto pojatí je vizuálne vnímanie proces porovnávania dvoch vnútorných obrazových predstáv: tej, ktorá vzniká pri aktuálnej vizuálnej interakcii, s tou, ktorá je uložená v pamäti z interakcií minulých. Na opačnom póle stojí univerzalistický prístup, a teda vnímanie

ako vyhodnotenie zhody či nezhody skutočnosti s minulou skutočnosťou. (Vančát, 2017) Na prvý pohľad môže pôsobiť tento rozdiel nepatrne. V skutočnosti však ide o veľmi rozdielne prístupy, ktorých funkčnosť je aj v našej každodennosti dobre pozorovateľná. Po vyriešení základného prístupu ku skutočnosti a obrazom je tiež nutné podotknúť, že vizualita obsahuje významnú zložku, senzúalnu bezprostrednosť, priťahujúcu našu pozornosť a záujem. (Mirzoeff, 2012 s. 20)

Ako je to potom s obrazmi? Podľa Flussera (1994) obraz chápeme ako určitý fenomén, abstrahovaný z časopriestoru do plochy, ktorá týmto nesie význam a snaží sa nám o danom fenoméne niečo povedať. S obrazmi to však v skutočnosti nie je také jednoduché. Na význame sa vo veľkej miere podieľa taktiež médium, ktoré po známej McLuhannovej (1991) téze *medium is the message* už nie je vnímané ako oddeliteľná zložka. Ďalšou komplikáciou v obrazivosti je text, a teda slovo. Významným teoretikom, zaoberajúcim sa obrazom je W. J. T. Mitchell, ktorý pojmom *obrazotext* odkazuje na hybridnosť tohto komunikačného média a na jeho špecifický vzťah s textom. Ten nie je ani nadriadený, ani podriadený, ale práve rôzne sa prelínajúci. (Mitchell, 1984 s. 121) Obrazy ďalej rozdeľuje na grafické, optické, perceptiveálne, mentálne a verbálne (tamtiež, s. 505). Ich výskyt je rôznorodý a aj mimo výtvarné umenie kompetentné zaobchádzanie s obrazom naberá na svojej naliehavosti.

Otázkou však v kontexte predškolskej pedagogiky zostáva, kedy je vhodné tieto kompetencie rozvíjať a na čom vlastne môžeme stavať? Čo sa týka detskej percepcie obrazov výtvarného umenia, klasická štúdia M. J. Parsonsa (1989) nám prináša kategorizovaný prístup k výtvarnému umeniu. Uvádza päť štádií, ktorými prechádzajúc hovoríme o dielach čoraz adekvátnejšie. Síce sa Parsonsove „stages“ neviažu na vek, prideliuje deťom predškolského veku výhradne prvé štádium. Vyznačuje sa ľúbivosťou vychádzajúcou zo subjektívnych preferencií. Ďalší vývoj nášho prístupu prechádza v druhom štádiu cez zameranie sa na realizmus, v treťom na expresivitu. Všetko závisí od našej skúsenosti s výtvarným umením. Až vo štvrtom štádiu sa do nášho záujmu dostávajú formálne aspekty diela a v piatom, najvyššom štádiu, sa zameriavame na širší umelecký kontext.

V dokumente *Konkretizované očakávané výstupy*, ktorý slúži ako doplnok k *Rámcovému vzdelávacému programu pro předškolní vzdělávání*, sa píše, že by malo dieťa na konci predškolského vzdelávania byť schopné „objeďovať význam soch, ilustrácií a obrazů“ (Konkretizované očakávané výstupy RVP PV, 2012 s. 9). Je však dieťa predškolského veku, nachádzajúce sa podľa Parsonsa v prvom štádiu, schopné takéhoto kognitívneho výkonu? Odkiaľ prípade odvodiť kritériá pre plánovanie činnosti tohto typu? Ako v prípade štádií postupovať, ak vizuálna gramotnosť, ktorej sa tento čiastkový výstup dotýka, sa skladá nielen zo schopnosti „čítať a písať“ vizuálne správy, ale i z estetickej senzitivity, kultúrneho habitu, estetickej otvorenosti a schopnosti kritického myslenia? (Fulková, 2002 s. 13)

2. Metodológia

2.1 Ciele

Hlavným cieľom mojej bakalárskej práce bolo nahliadnuť do situácie, kedy sa dieťa predškolského veku stretne s artefaktmi výtvarného umenia. Tento cieľ som konkretizovala do nasledujúcich krokov:

- 1 – Vytvoriť program galerijnej edukácie, uplatniteľný na viacero typov výstav a určený primárne na zber dát.
- 2 – Prostredníctvom realizácie programu zozbierať dáta, kvalitatívne ich spracovať metódou zakotvenej teórie.
- 3 – Navrhnuť uplatnenie výsledkov v praxi.

Výskumnú vzorku tvorili dve skupiny detí predškolského veku v rozmedzí 4–6 rokov, jedno dieťa sa zúčastnilo oboch realizácií. Celkovo sa na výskume podieľalo 9 detí, z toho 6 chlapcov a 3 dievčatá. Dve z podieľajúcich sa detí boli so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Ďalej sa na výskume podieľali dve učiteľky danej materskej školy a jedna asistentka pedagóga. Pri výskume bol dodržaný etický kódex.

2.2 Výskumné otázky

V procese výskumu som si stanovila tri otázky:

- 1 – Stretáva sa zámer autora s výpoveďami detí? Pokiaľ áno, akými spôsobmi?
- 2 – Uvažujú deti o médiu alebo sa zaujímajú skôr o námet diel?
- 3 – Zameriavajú sa deti na obsah jedného konkrétneho diela alebo ich záujem konkrétne dielo presahuje? Pokiaľ áno, akými spôsobmi?

2.3 Metóda zberu dát

Dáta som zberala formou zvukového záznamu realizácií Otvoreného programu galerijnej edukácie, reflexívnych bilancií a výtvarných prác detí.

2.4 Otvorený program galerijnej edukácie

Pri tvorbe programu som sa inšpirovala *trojstupňovým časovým modelom vzdelávacích programov galerijnej edukácie* (Fulková, a iní, 2013 s. 4), metódou *Visual thinking strategies*¹, vzhľadom ku kurikulu materskej školy, s ktorou

1 Visual thinking strategies je facilitačná metóda, ktorá prostredníctvom diskusie v skupine rozvíja komunikačné schopnosti, vizuálnu gramotnosť, kritické myslenie a prináša komplexnejšie uchopenie diela. Pozostáva z troch otázok: What's going on in this picture? What do you see that makes you say that? What else can we find? (Yenawine, 2013). Pri zostavovaní Otvoreného programu ma inšpiroval hlavne spôsob budovania významu prostredníctvom otvoreného rozhovoru v skupine, kde nie je dôležité, aby určitú myšlienku vyjadrilo každé dieťa, ale aby sa objavila v skupinovej diskusii, v ktorej si ju môžu všetci vypočuť, súhlasit s ňou, alebo ju odmietnuť.

som vo výskume pracovala, som uplatnila niektoré zo zásad Kurikula podpory zdravia. (Havlíňová a iní, 2000)

V rámci poslednej časti programu, výtvarnej tvorby detí, som pracovala s konceptom „child as an author“, ktorý vníma dieťa ako kompetentného autora, ktorý je schopný sa k vlastnému artefaktu vyjadriť. (Fulková a Tipton, 2011) Na situácie, v ktorých artefakty vznikali, som sa preto zamerala komplexne.

V Otvorenom programe sa pedagóg nesnaží deťom transformovať ani odovzdať poznatky o diele. Jeho pozícia je kľúčová v tom, že dáva deťom priestor na to, aby dokázali vytvoriť a vyjadriť svoju myšlienku, pričom im dopomáha priama konfrontácia s originálmi diel a skupinový, otvorený rozhovor v bezpečnom prostredí. Pedagóg musí byť schopný naštudovať si dielo zo strany autora, kurátora, utvoriť si vlastný názor a pohybovať sa pri realizácii programu medzi týmito poznatkami a medzi vyjadreniami detí. To všetko umožňuje vznik novej, autentickej situácie a posúva tiež poznanie pedagóga.

Program sa skladá z troch častí:

1. *Výber si svoj obrázok*

V materskej škole predložíme deťom reprodukcie všetkých diel, ktoré sa na vybranej výstave nachádzajú. Ich úlohou je vybrať si svoj obrázok a jednoducho odôvodniť svoj výber. Táto činnosť slúži ako motivačný prvok, zároveň však predpokladá, že si dieťa nájde prvotnú vizuálnu informáciu, s ktorou bude počas programu pracovať a ktorá je jemu vlastná, je konkrétna, nie je preložená do verbálneho vyjadrenia. Následne sa vydáme na výlet za obrazmi.

2. *Nájdí svoj obrázok*

V galérii rozdáme deťom ich vopred vybrané reprodukcie. Úlohou detí je nájsť tieto obrázky v prostredí galérie, pričom sa pohybujeme ako skupina. Pri jednotlivých dielach sa zastavujeme a komentujeme ich. Každý v skupine má právo sa vyjadriť ku každému z diel, ale má tiež právo zostať ticho. Situácia, ktorá v tejto časti vzniká, je veľmi špecifická. Nikto úplne nevie, ako a či vlastne rozhovor začne a akým smerom sa bude uberať. Nemáme predpripravené otázky, ale držíme sa nasledujúcich zásad: nepodsúvame deťom významy, citlivo pracujeme s ich reakciami - diskusiu je možné rozprúdiť doplňujúcimi otázkami a opakovaním výpovedí, budujeme spoločné prístupy, doprajeme deťom čas na premýšľanie a divanie sa, nehodnotíme ich vyjadrenia, otvárame priestor pre prehodnocovanie či prehlbovanie vlastných predstáv.

3. *Vytvor svoj obraz*

Výtvarná činnosť v programe, ktorý slúžil ako výskumný model, bola otvorená a pripravila som ju na základe konzultácií a spolupráce s pani riaditeľkou, ktorá s nami absolvovala jednu z realizácií programu. Mojmým zámerom bolo zistiť, čo nastane, ak deti dostanú úplne otvorené zadanie: budú chcieť tvoriť? Dostane sa do ich tvorby zážitok z percepcie a interpretácie? Z toho dôvodu som poskytla viacero druhov materiálov, s ktorými sme mohli pracovať. Zadanie bolo jednoduché a odkazuje naň názov tejto časti.

2.5 Metóda analýzy dát

Na analyzovanie dát som využila metódu zakotvanej teórie. Pozostáva z konceptualizácie dát pri otvorenom kódovaní, v ktorom dochádza k priradeniu pojmov- kódov k jednotlivým javom, ďalej zo selekcie týchto kódov, prostredníctvom triedenia a vyradovania, a nakoniec z axiálneho kódovania, ktoré odhaľuje vzťahy medzi jednotlivými kódmi. Tie sa rozdeľujú na významové uzly, označujúce kľúčové momenty, a na vedľajšie kódy, ktoré ich podporujú. Výskumné otázky vyvstávajú v priebehu analýz, ku každému kroku sa bádateľ neustále vracia a porovnáva ich medzi sebou. Výsledkom kódovania je mapa, ktorá pozostáva z ústredného konceptu, tvoriaceho hlavnú tému analýzy, a z ostatných konceptov (vyššie spomínaných významových uzlov a vedľajších kódov), s ktorými je prepojený. Teória vyvstávajúca z tejto analýzy prináša komplexný pohľad na danú situáciu. (Řiháček a Hytych, 2013)

2.6 Výber výstav

Podmienka práce s originálmi diel, ktorú som si stanovila, ma v rámci realizácie výskumnej sondy zaviedla do prostredia galérie. Pre galerijnú edukáciu je toto prostredie prirodzené, pre učiteľku materskej školy však, žiaľ, nie je samozrejmosťou.

Program som realizovala dvakrát, obe realizácie sa uskutočnili v Galerii Václava Špály².

Pri výbere výstavy som sa musela riadiť primárne organizačnými možnosťami materskej školy a galérie. Zvažovala som možný čas návštevy, vzdialenosť od materskej školy, priestorové podmienky, možnosť návštevy so skupinou detí. Nemenej dôležitý bol aj výber konkrétnej výstavy. Pre tento typ výskumu som považovala za vyhovujúce výstavy rôznej intelektuálnej náročnosti, či výstavy zamerané na rôzne médiá. Vyhýbala som sa obsahu vyslovene nevhodnému pre detského diváka. Výstavy som sa snažila v oboch prípadoch uchopiť za pomoci vlastnej interpretácie, návštevy prehliadky komentovanej autorom a kurátorského textu. Pri realizácii a rozhovore s deťmi som sa nesnažila tieto poznatky sprostredkovať. Za ich pomoci som zameriavala svoju pozornosť na významné momenty, ktorých rozvedeniu som v danej chvíli dopomáhala pomocnými otázkami alebo opakovaním vyjadrení.

Výstavu Schrödingerova pata od Filipa Černého je možné chápať ako náčrt možného príbehu, ktorý divák v procese percepcie vytvára. Jednotlivé maľby však zachytávajú momenty, postavy a priestory nejasne, preto akýkoľvek pokus o uzatvorenie príbehu zlyháva. S odkazom na Schrödingerovu mačku a Achillovu pätu ma osobne zaujali ony superpozície možných naratívnych línií, dokonalé celky neustále narúšané ich nedokonalými časťami. Petr Vaňous vo svojom kurátorskom texte píše, že „*mapa príbehu Schrödingerovy paty, jež je zvoleným púdorysným modelem projektu, je dána počtem vystavených*

2 Kurátorský text k výstave Schrödingerovapata (Filip Černý): <https://www.galerievaclavaspany.cz/cs/vystava/schrodingerova-pata> Sklad krajín (Patricie Fexová): <https://www.galerievaclavaspany.cz/cs/vystava/sklad-krajin>

děl. Každé další dílo mění strukturu příběhu. Linearita vyprávění hlemýžďuje, tj. zavíjí se do sebe, aby někde naopak zcela vyhržela na povrch, ovšem pouze v jakési obnažené epizodě, v níž může být popisnost pouze dobře míněnou hříčkou či zlomyslným vtípem“.

 (Schrödingerova pata, 2019)

Patricia Fexová vo výstave Sklad krajín skúma možnosti maľby a jej vizuálne-obrazných prostriedkov na hranici abstrakcie. Zámerne potláča viditeľné zásahy autora, stopy reprezentácie a estetizácie. Spojením dvoch plôch však vytvára horizont, a tak prichádza k silnému odkazu na krajinu, odhaľujúc pri tom rôzne skutočnosti ako sekundárnosť abstrakcie, ambivalentnosť D. Joselitom vymedzených pozícií: Cézannovu pochybnosť (fenomenologické skúmanie) a Duchampovu pochybnosť (kontextuálne skúmanie). Osobne ma výstava zaujala hlavne v súvislosti s témou mojej bakalárskej práce. Neustále sa mi pri pohľade na dané diela vynárali otázky- vidím pred sebou dve farebne nesúvisiace plátna, alebo sa pozerám na trefne zachytenú maľbu krajiny? Do akej miery sa na mojej predstave podieľa názov či skúsenosť s krajinomalbou? Čo, na rozdiel od mňa, uvidia deti? Pri svojom štúdiu sa u odbornej aj širšej verejnosti stretávam prevažne s názorom, že u detí predškolského veku nie je vhodné pracovať s abstraktným umením. Zaujímavým sa preto javí úryvok z kurátorského textu od Michala Novotného: „Cézannova pochybnosť sa snaží rekonstruovať svet vnímaný, ktorý jsme jaksí ztratili tím, že myšlené kategorie, jak přesvědčivě ukázal Immanuel Kant, již předstrukturovávají to, jak svět vidíme. Vstupují do vnímání okamžitě, kdy se počitek přeměňuje v názor, v ono již nazřené. Tak jako Cézanne, se však ani Merleau-Ponty nevzdává onoho humanismu, který bychom snad v malbě mohli uvažovat v protikladu k abstrakci, ale jaksí jemnou, lopotnou analýzou ukazuje, jak je já a svět ve skutečnosti propojené, a jak je abstrakce jednoho od druhého, abstrakce, která se nám stala tolik vžitou, přirozenou, vždy až sekundární“.

 (Sklad krajín, 2019)

2.7 Výsledky

Pre túto štúdiu uvádzam mapu axiálneho kódovania³, vychádzajúcu z realizácie č. 1.

Otvorený program som za cieľom jeho overenia a taktiež overenia iného typu výstavy realizovala celkom dvakrát. Výsledkom sú dve mapy axiálneho kódovania⁴.

3 Mapy som vizualizovala v programe Prezi. Majú mechanicky viacero rovín, za jednotlivými kódmi je možné nájsť vysvetlenie v podobe situácie z realizácie či vymedzenie konkrétnej oblasti kódu. Typ šípky vyjadruje vzťah medzi ústrednou témou a ďalšími konceptami. Obrázky 1, 2 a 3 sú ukážkou cesty z nadhľadu mapy, do kódu Obraz, ďalej Medium, až k ukážke konkrétneho momentu. Kód Percepce je ústrednou témou mapy. Tmavšie šípky smerujúce ku kódom Naratív a Neonarativity, odkazujú na dva možné „výsledky“ percepcie, vzhľadom k výskumným otázkam č. 1 a 2. Recipročná šípka smerujúca ku kódu Obraz sa viaže k otázkam č. 2 a 3. Recipročná šípka smerujúca ku kódu Prstor sa viaže k otázke č. 3. V kóde Percepční dispozitiv je tento pojem rozpracovaný tak, ako sme s ním v realizácii pracovali. Primárne sa neviaže k žiadnej výskumnej otázke, je však výrazným determinantom procesu percepcie, a preto je na mape zobrazený.

4 Obe Mapy sú dostupné na: <https://prezi.com/p/ducsen3qrqlm/?present=1> a <https://prezi.com/p/ausxyhpnunjjs/?present=1>

Viz obr. 1, 2, 3, s. 91

Pre účely tejto štúdie predkladám jednu ukážku⁵ z prvej realizácie, ku ktorej sa viaže vyššie spomínaná mapa č. 1. V rámci tejto realizácie sme navštívili výstavu Schrödingerova pata od Filipa Černého a kurátora Petra Vaňousa. Nasledujúce obrazové ukážky, označené názvami Reprodukcia č. 1, 2, 3, 4, a 5, sú reprodukiami diel, ktoré si deti zvolili v prvej časti programu, a viažu sa k nim dané rozhovory, ktoré sa diali už v prostredí galérie.

1. Stretáva sa zámer autora s výpoveďami detí?

Pokiaľ áno, akými spôsobmi?

Na základe predošlých teoretických vymedzení konštatujem, že deti boli schopné držať sa výpovedí autorov v oboch realizáciách aj z pozícií empirických divákov. Pre lepšiu predstavu o kritériách uvádzame ukážku detskej výpovede, ktorá s autorovou výpoveďou nekorešpondovala, a viazala sa k nepopisnému vizuálne-obraznému prostriedku. V mape č.1 figuruje pod kódom Neonarativ:

D4: Jako když jsme šli sem ze školky a tam byl kapitán a místo meče měl větev a on nemá rád krev, tak on, on zabíjí větvi, majzličkou po hlavě. A tam byl takovej pirát a on vypadá jako kapitán Hook.

Viz reprodukcia 1, s. 92

Za odpovede korešpondujúce výpoveď autora považujem nasledujúcu situáciu, v ktorej došlo skrze sociálnu koherenciu nielen k prepojeniu individuálnych vstupov detí, ale tiež k prepojeniu jednotlivých diel. Túto situáciu zastupuje cesta ku kódu Narativ, skrze kódy Otvorená komunikace, Sociální koherence.

D4: Ale...tady vidím tu krev! A je zraněný! On má zraněný oko!

D3: A tam je i nějak pán a ta ruka se mu odpojila a má v ruce krev a nevím kam dává tu krev.

Viz reprodukcia 2, s. 92

D2: Ne, ten pán drží to zrcátko!

D3: Heleďte, ten pán tady má to tričko a ta ruka se mu odpojila a má tu krev.

D1: A nevím, kam tu krev dá?!

Viz reprodukcia 3, 4, s. 92

2. Uvažujú deti o médiu alebo sa zaujímajú skôr o námet diel?

Prekvapivým zistením bolo, že sa deti aktívne zaujímali aj o médium daného diela. Z hľadiska teórie M. J. Parsonsa (1989), k zameraniu sa na formálne aspekty diela dochádza až vo štvrtom štádiu, ako spomínam v kapitole 1.2. Táto situácia je zaradená pod kód Medium. Cesta k nemu vedie skrze kód Obraz, a viaže sa k Reprodukci č. 3.

D4: A asi ta krev je namalovaná.

K: Jak to víš?

5 Podrobnejšiu ukážku výsledkov je možné nájsť v bakalárskej práci dostupnej z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/111773>

D4: No vidím to...vidím to...jako namalovaný.
D1: Já vidím to bílý, takže to je namalovaný...já vidím to bílý...(…)
D4: A ta ruka není namalovaná!
K: A kdo to tam...co? Aha!
D3: Je to namalovaný! Akorát...
K: Jak to je udělaný...když není namalovaná?
D3: No, ona je namalovaná, ale osušilo se to.
D4: Tak proto to nevíte!

3. Zameriavajú sa deti na obsah jedného konkrétneho diela alebo ich záujem konkrétne dielo presahuje? Pokiaľ áno, akými spôsobmi?

S prihliadnutím na teoretické východiská som pracovala s viacúrovňovou priestorovosťou. Išlo o priestor galérie, priestorovosť kultúry a s tým spojené prelínanie rôznych kultúrnych zdrojov⁶, priestorovosť myslenia (v kontraste s lineárnosťou) a tiež priestorovosť samotnej inštalácie, ktorú rozpracováva kód Percepční dispozitiv. Prikladám ukážku z momentov, ktoré sú v mape č. 1 označené kódmi: Percepce, Porovnaní, Vizualita, Prstor.

Priestor galérie:

D3: Tam jsou čerti!
K: Myslíte, že jsou tam čerti? D5: Ano!
D1: Takový sklep...
D2: Ne, tam jsou obrazy!
D1: Tam ... a tam je další!
D4: Aha, tady jsou jenom obrazy?!
D1: A tady je díra!
K: Díra kam?
D3: Tady něco vede!
D5: D3, D3! Tvůj...
D3: Můj! ... Můj obraz! Tady!

Neznáme kultúrne zdroje:

D4: Mně se líbí
K: A co se ti na něm líbí? Ukážeš nám?
D4: Ta hlava.
D2: Mně se líbí ten zadek!
D3: Mně se líbí to prso!
D2: Mně se líbí taky to prso!
K: A koho to je to prso a ten zadek?
D4: No to je přece její!
K: Prosím?
D4: Snad její, ne?
K: Aha, takže tam je ona
D4: Jo.
K: A co tam dělá?
D4: No leží!

6 S odkazom na rhizomatické pojmie kultúry, Deleuze a Guattari (2010)

D4: No ona nemá pindíka, takže má...

D1: No pipinu, ne?

Viz reprodukcia 5, s. 92

Pôvod týchto zdrojov pre mňa nie je v súvislosti s mojimi cieľmi dôležitou informáciou. Za dôležitý považujem fakt, že v procese percepcie a interpretácie nešlo o jednoduché čítanie vizuálnej výpovede, ale o konceptualizáciu s využitím skúseností a poznatkov, ktoré je vlastné aj empirickému divákovi predškolského veku, s bohatou, a pritom neznámou vizuálnou skúsenosťou. Čo sa týka výtvarnej činnosti v rámci otvoreného zadania v znení „vytvor si svoj obraz“, považujem za cenné zistenie, že sa v priebehu činností nevyskytli žiadne bezradné reakcie, všetky deti aktívne tvorili svoje obrazy. Pracovali s vlastnými predstavami a skúsenosťami, pričom sa objavili výrazné tendencie zahrnúť do týchto vizualizovaných predstáv „svoj obrázok“, teda reprodukciu z prvej časti programu, a taktiež poznatky zo spoločnej interpretácie. Túto problematiku by bolo možné v budúcnosti podrobnejšie rozpracovať.

Záver

Na základe vyššie naznačených teoretických východísk si vysvetľujem chápanie umenia ako neukončený stav, kedy divák v komunikácii s autorom skrze dielo nájde spoločný obraz a reštrukturalizuje svoje skúsenosti. Zastávam názor, že empirický divák⁷ predškolského veku, prichádzajúci do tohto procesu so znalosťami zo širokej oblasti vizuálnej kultúry, vstupuje do tohto procesu adekvátne a je schopný v ňom citlivo reagovať. Na základe výskumnej sondy konštatujem, že zúčastnené deti predškolského veku reagovali trefne a prostredníctvom skupinového otvoreného rozhovoru posúvali svoje predstavy ďalej. V súvislosti s *Rámcovým vzdelávacím programom pro předškolní vzdělávání* a *vizuálnou gramotnosťou* preto považujem za dôležité udržiavať tento záujem v objavovaní významu sôch, ilustrácií a obrazov a o tomto objavovaní viesť otvorený rozhovor. Práve objaviteľská povaha programu, pozorné načúvanie vstupov do tohto diskurzu a sústredená práca s konceptmi, ktoré deti prinášajú, bez nutnosti ich kategorizácie, by mohla byť jednou z vhodných ciest. Percepčný dispozitív ovplyvňuje vo veľkej miere pedagóg, ktorý pozná špecifiká vývoja detí príslušného veku, má riadne naštudovanú výstavu, s ktorou pracuje, vytvára bezpečný priestor pre otvorený rozhovor, citlivo a pohotovo reaguje na prekvapivé vyjadrenia detí a pracuje s konceptmi, ktoré do rozhovoru prinášajú. Je na konkrétnom pedagógovi, aby mal povedomie o týchto skutočnostiach a starostlivo zvažil mieru svojich kompetencií. Na základe toho sa môže rozhodnúť pre vlastnú realizáciu programu, či využitie rôznych typov programov, ktoré ponúkajú galérie v jeho okolí. Vzhľadom na prejavený záujem detí o formálne aj obsahové zložky diela, sa zdá byť vhodné zaradiť do výtvarných

7 Pojem *empirický divák* označuje druh diváctva, ktoré, vychádzajúc z prostredia širokej vizuálnej kultúry, využíva k vytváraniu významov obrazov vlastnú, nekorigovanú skúsenosť, a prináša tak do výtvarného umenia nový pohľad a súvislosti. Do českého prostredia výtvarnej výchovy tento pojem uviedla Marie Fulková (2008, s. 186).

činností v predškolskom vzdelávaní skúmanie komunikačných možností jednotlivých médií a vizuálne obrazných prostriedkov spoločne s tvorivo zameranými činnosťami s komunikačným a interpretačným charakterom, ktoré stojí v kontraste s výtvarnou výchovou, obmedzujúcou sa na materiálové exploračné a pracovné činnosti. Veľmi dôležitý poznatok priniesla intenzívna práca s priestorom a pohybom počas celého programu prostredníctvom obrázku, ktorý s deťmi putoval z materskej školy až k originálu a ktorý bol súčasťou nového priestoru. Vizuálna informácia, ktorú si deti v prvej časti programu pri výbere priniesli, ich sprevádzala, rozvíjala sa prostredníctvom ďalších interakcií a uľahčovala im prístup k dielam a ich významom, ktoré nemuseli objavovať skrze abstraktné, pedagógom určené heslá a pojmy. Touto štúdiou som sa snažila odpovedať si na otázku: Ako deti vnímajú umenie? Realizácia výskumnej sondy pre mňa odhaľuje široký záber tejto problematiky. Konkretizuje hlavné body, ktoré je možné pre skvalitnenie výtvarnej výchovy v kontexte predškolského vzdelávania do budúcnosti rozpracovať vo väčšej výskumnej vzorke a v dlhšom časovom úseku.

Literatura

- Bryson, N. (1988). *The Gaze in the Expanded Field*. In Hal Foster (Ed.). *Vision and visuality*. Seattle: Bay Press.
- Deleuze, G. & F. Guattari. (2010). *Tisíc plošin*. Praha: Hermann & synové.
- Flusser, V. (1994). *Za filosofii fotografie*. Praha: Hynek.
- Fulková, M. (2002). Když se řekne... vizuální gramotnost. In *Výtvarná výchova*. 2002, Vol. 42, 4, pp. 12–14.
- Fulková, M. (2008). *Diskurz umění a vzdělávání*. Praha: H & H, 2008.
- Fulková, M., Jakubcová Hajdušková, L. & V. Sehnalíková (2013). *Metodika 1: Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro předškolní vzdělávání)*. Praha: Ministerstvo kultury ČR.
- Fulková, M. & T. M. Tipton (2011). Diversifying discourse: the influence of visual culture on children's perception and creation of art. In Dorothy Faulkner and Elizabeth Coates. *Exploring Children's Creative Narratives*. Oxon: Routledge.
- Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha: Karolinum.
- Vančát, J. (2017). Tvořivost ve výtvarné výchově a její strukturální pojetí. In Rudolf Podlipský. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017, pp. 7–23.
- Vančát, J. (2004). Výtvarný výraz, symbol – stavební kameny řeči o výtvarné výchově? in *Výtvarná výchova*. 2004, Vol. 44, 3, pp. 15–18.
- McLuhann, M. (1991). *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. Praha: Odeon.
- Mirzoeff, N. (2012). *Úvod do vizuální kultury*. Praha: Academia.
- Mitchell, W. J. T. (1984). What is an image? In *New Literary History*. Vol. 15, 3, pp. 503-537.
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada.
- Parsons, M. J. (1989). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petříček, M. (2009). *Myšlení obrazem*. Praha: Herrman a synové.
- Řiháček, T. & Hytych R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In Řiháček T., I. Čermák & R. Hytych. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: MUNI Press.
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press.

Elektronické zdroje

- Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 10.11.2019].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv?highlightWords=konkretizované+očekávané+výstupy>
- Schrödingerova pata | Výstava | Galerie Václava Špály. Redirecting to <http://www.galerievaclavaspaly.cz/cs> [online]. Copyright © [cit. 20.11.2019].
Dostupné z: <https://www.galerievaclavaspaly.cz/cs/vystava/schrodingerova-pata>

Sklad krajín | Výstava | Galerie Václava Špály. Redirecting to <http://www.galerievaclavaspaly.cz/cs> [online]. Copyright © [cit. 20.11.2019].
Dostupné z: <https://www.galerievaclavaspaly.cz/cs/vystava/sklad-krajin>
Vančát, J. (2006). *Reflexe proměny výtvarného umění v koncepci oblasti Umění a kultura*. In: clanky.rvp.cz [online]. 14.08.2006 [cit. 25.11.2019]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/724/REFLEXE-PROMENY-VYTVARNEHO-UMENI-V-KONCEPCI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html/>

Tento článek je příspěvkem k výzkumnému tématu Vizuelní gramotnost/ gramotnosti Progres Q17: Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu. Podporováno Univerzitou Karlovou.

Bibliografická citace

Grežďová, K. Chápu deti umenie? Percepčia výtvarného umenia u detí predškolského veku. *Výtvarná výchova 3–4*, (59) 2019. ISSN 1210-3691. s. 38–51.

Struktura jako otevřený systém

Jaroslav Bláha

Doc. PhDr. Jaroslav Bláha, PhD.

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

Kontakt: Blaha.Jaroslav@seznam.cz

Anotace

Východiskem studie, sledující strukturu jako vrchol pyramidy hierarchie jednotlivých úrovní řádu, jsou znepokojivé otázky zpochybňující tradiční lineární koncepci postavenou na „rozparcelování“ vývojového procesu umění na časově vymezená slohová období, která se ještě dále dělí na jednotlivé vývojové etapy. Výsledkem je statické uzavřené schéma.

Důležitou oporou tohoto zpochybnění přežívajícího lineárního principu vývoje jsou progresivní teoretici a historici výtvarného umění P. Francastel, H. Belting ad., historici slavné francouzské školy Annales J. Le Goff a J.-C. Schmitt a estetiky a teoretici hudby T. W. Adorno, R. Scruton či J.W. Hill. Studie preferuje koherentní pojetí dějin umění jako složité sítě strukturálních vztahů časově výrazně přesahujících „příhrádky“ slohových období, které popírají dynamický proces proměn, a jde opačnou cestou než lineární dějiny umění: místo striktní artikulace na slohová období a jejich vývojové etapy zdůrazňuje autor časově podstatně delší vývojovou fázi, kterou označuje jako epochu, jejímž společným jmenovatelem je konceptuální systém. Epocha víceméně odpovídá Francastelovu pojmu vizuální řád, kdy např. vizuální řád renesance chápe jako proces probíhající čtyři století od druhé čtvrtiny 15. století do 19. století.

Studie je upravenou poslední podkapitolou 2. kapitoly OBECNÉ PRINCIPY ŘÁDU připravované odborné publikace Výtvarné umění a hudba. Tektonika a struktura II/1.

Abstract

The study follows structure as the highest degree in the hierarchy of order questions the traditional linear conception of progression of art history, which divides art into time-specific periods and subperiods, resulting in a static and closed schema. This questioning is supported by progressive theoreticians and historians of art such as P. Francastel, H. Belting, the historians centered around the famous Annales magazine J. Le Goff and J.-C. Schmitt, and the estheticians and music theorists such as T. W. Adorno, R. Scruton or J. W. Hill.

This study prefers the cohesive notion of art history as a complex net of relations which are not constrained by the „boxes“ of art periods denying the dynamicity of changes, and instead takes the opposite route than said linear picture of art history: in contrast to the strict division into art periods and their subperiods, the author distinguishes significantly longer evolutionary phases, which he calls „epoques.“ These epoques share the same system of concepts and are very similar to what Francastel calls „visual order“ (e.g. Francastel sees the visual order of the renaissance period as a process spanning four centuries from 1450s to the 19th century.)

This study is a modified version of the last subchapter of the second chapter GENERAL PRINCIPLES OF ORDER from the upcoming academic publication Visual Arts and Music. Tectonics and structure II/1.

Struktura je na vrcholu pyramidu hierarchie jednotlivých úrovní řádu: od gramatiky (výrazové prostředky) a morfologie (tvar) přes kompozici a hudební formu jako půdorysné schéma a tektoniku s uplatněním vnitřních vztahů až po strukturu jako nejvyšší úroveň řádu. Tyto vztahy nebudeme mapovat v obecné rovině řádu, ale budeme je analyzovat v procesu vývojových peripetií. I když se nebudeme řídit chronologickou kauzalitou, ale zaměříme se na typologické souřadnice vývojového procesu, nemůžeme se vyhnout artikulaci historického času, což přináší značná úskalí, která si v této studii v lapidární stručnosti naznačíme. Komparace výtvarného umění a hudby názorně demonstruje, že adekvátní interpretační problémy se týkají i jiných druhů umění.

Slohové období a epocha

Můžeme ještě vycházet z tradiční periodizace na slohová období – románské období, gotika, renesance, baroko atd. – když tato strukturace vývojového procesu byla zpochybněna již na začátku dvacátého století (např. Max Dvořák, E. Panofsky ad.)? Důsledkem této kritiky bylo začlenění umění do komplikované strukturální sítě s důrazem na odhalení „*vnitřní analogie mezi jevy zdánlivě tak rozličnými, jako je umění, literatura, filosofie, sociální a politické proudy, náboženská hnutí*“¹ – periodizace založená na slohových obdobích se však zachovala dodnes. Přitom zejména přechodné fáze mezi slohovými obdobími jasně dokazují neudržitelnost této periodizace.

Vývojová fáze geneze slohového období je nesmírně vzrušující a zároveň frustrující. Vzrušující jako každé zrození nového života a frustrující nejistotou, kdy se vlastně ten nový život objevil. Jsme postaveni před paradoxní či spíše absurdní problém. Je obraz či skladba projevem agonie končícího slohového období, nebo prenatální fází nového slohu? Zdánlivě ještě absurdnější je, že na tuto otázku neexistuje jednoznačná odpověď. Z hlediska vztahu závěrečné fáze manýrismu a pozdní renesance a geneze baroka můžeme uvést řadu příkladů z výtvarného umění i hudby. Kam zařadit závěrečnou fázi tvorby El Greca, G. B. Bologni, G. Gabrieliho či C. Monteverdiho? K manýrismu, pozdní renesanci, či k počáteční fázi baroka? K oběma atribucím bychom našli řadu argumentů. Důsledkem je, že nejen výše uvedení, ale i další autoři se většinou objevují jak v odborných publikacích věnovaných pozdní renesanci a manýrismu, tak i v monografiích zaměřených na baroko. Jeden příklad za všechny:

V šestidílných Dějinách hudby (ed. Hrčková, N.)² jsou následující skladatelé uvedeni jak v dílu věnovaném renesanci, tak i v dílu zaměřeném na baroko: Italové Giovanni Gabrieli, Claudio Monteverdi, Angličané Thomas Weelkes, William Byrd či John Dowland – tedy umělci narození kolem poloviny nebo po polovině 16. století.

1 Panofsky, E. (1971). *Gothic Architecture and Scholasticism*. In SYPHER, W.: *Od renesance k baroku*, Praha. s. 7

2 Hrčková, N. (2005). *Dějiny hudby II. Renesance*. Praha: Euromedia Group – Ikar; Kačic, L. (2009). *Dějiny hudby III. Baroko*. Praha: Euromedia Group – Ikar.

Pokud by někdo namítal, že rozhodujícím argumentem jsou charakteristické znaky tvorby těchto autorů a jejich zařazení do kontextu doby, pak pádné argumenty najdeme jak pro jejich zařazení k pozdní renesanci, tak i k ranému baroku. Tak např. k renesančním znakům hudby Giovanniho Gabrieliho lze zařadit dovršení specifické techniky vícesborovosti, prosazující se již od dvacátých let 16. století. Ovšem na rozdíl od svých předchůdců – např. strýce Andrey – vnáší Giovanni do této techniky zásadní inovaci: koncertantní styl, který se stal jedním z typických znaků barokní hudby. Důležité podněty však přináší srovnání s benátským malířstvím vrcholné renesance a manýrismu. Tím nejpodstatnějším rysem je evidentní specifická benátského malířství v kontextu italské vrcholné renesance a manýrismu. Ta se projevuje především dominantním postavením barvy mezi ostatními výrazovými prostředky. To však neznamená, že koloristé by byli jen doménou Benátek. Ovšem barva v obrazech benátských malířů 16. století od Giorgioneho k Tizianovi vykazuje až hédonistickou extázi smyslové kvality jako radostné přitakání přírodě a slastem pozemského života. Nelze z tohoto zorného úhlu chápat i mimořádnou pozornost, kterou skladatelé benátské školy věnují instrumentální hudbě a obdobný hédonismus opalizujícího „kolorismu“ flamboyantního zvuku Sonát G. Gabrieliho? To souvisí se specifickou atmosférou Benátek, naprosto odlišnou od genia loci Říma či měst severní Itálie. Smyslovost barvy a tónu tedy není jen typickým znakem baroka ale i benátské vrcholné a pozdní renesance a manýrismu.

Tím však výše demonstrované komplikace nekončí. Stále se ještě uplatňuje trend rozdělit slohová období na vývojové fáze, např. raná a vrcholná renesance, v baroku dokonce na tři: rané, vrcholné a pozdní baroko. Logickým důsledkem je, že tytéž nejistoty v zařazení umělců, které jsme demonstrovali na příkladech z fáze geneze slohového období, se prosazují i v přechodových mutacích vývojových fází, např. mezi raným a vrcholným barokem apod.

Kde hledat příčiny tohoto stavu? Jednu z nejzávažnějších otevřel ve své publikaci Figura a místo Pierre Francastel: „*Renesance se stala pevně vymezeným a uzavřeným systémem teprve tehdy, když postupovala v devatenáctém století místo jinému procesu rozumového a smyslového osvojování si světa. ...*“³.

Francastel si uvědomil závažnost procesu formování konceptuálního systému, který označuje jako vizuální řád a který zahrnuje několik slohových období od renesance a nizozemský realismus přes manýrismus, baroko, rokoko a dále až do 19. století. K tomu pro upřesnění další citace P. Francastela:

„*Skoro po čtyři staletí poskytoval pak figurativní systém z třicátých let patnáctého věku umělcům a společností prostředky dostačující k tomu, aby se udržoval dialog člověka s přírodou považovanou za objektivní skutečnost. Nová mutace se uskutečnila až v devatenáctém století, v době, kdy kultura začala prohlubovat mechanismy myšlení, kdy přestala postulovat neměnnou skutečnost vnějšího světa a pro člověka možnost ztotožňovat realitu s vnímáním.*“⁴

3 Francastel, P. (1984). *Figura a místo. Vizuální řád v italském malířství 15. století*. Praha: Odeon, s. 27

4 Tamtéž, s. 289

Jestliže Francastel označuje vývojový proces od 15. století jako vizuální řád, kde renesance byla jen počátečním článkem, my jej v souvislosti s komparací malířství a hudby označujeme jako „konceptuální systém“ a jeho časové vymezení jako „epochu“, ve sledovaném časovém úseku „porenesanční konceptuální systém“ či „epochu“. Jinak pojmáme i pojem mutace. Francastel jej spojoval s nástupem nového vizuálního řádu, zatímco my je vnímáme jako zásadní proměny ve vývojovém procesu epochy. A protože mutace je proces, a nikoliv náhlá změna, tak otupí hroty „přechodných fází“.

To, co je z procesu mutací porenesančního konceptuálního systému nejpodstatnější, je postupně se vyhraňující smyslový přístup jako profílance epochy. Důsledkem jsou stále méně zřetelné rozdíly mezi jednotlivými přístupy s posilující se smyslovou základnou jako prostředkem iluze. Názorným příkladem jsou mutační proměny postupně posilující smyslovou základnu od rané renesance přes renesanci vrcholnou a barokní klasicismus ke klasicismu na přelomu 18. a 19. století. Názornou vizuální argumentací jsou díla Piera della Francesca (*obr. 4, s. 95*), Raffaella Santiho (*obr. 5, s. 95*), Nicolause Poussina (*obr. 6, s. 95*) a Jacquese Louise Davida (*obr. 9, s. 95*).

Je to právě optická iluze trojrozměrnosti tvaru a prostoru na dvourozměrné ploše plátna, která se stala nejzřetelnějším znakem malířského projevu této epochy. Baroko, na němž jsme problémy spojené se striktní periodizací na slohová období demonstrovali, je divadelním efektem iluze přímo posedlé – především pak rafinovanou iluzí prostorové hloubky, kterou tak mistrovsky ovládali barokní malíři nástěnných a nástropních maleb, což názorně dokládá monumentální nástropní freska Andrey Pozza Alegorie misijní činnosti jezuitů (*obr. 8, s. 95*) z římského kostela San Ignazio.

Zdánlivě absurdním tvrzením je, že jedním z klíčových faktorů posílení smyslové základny porenesančního konceptuálního systému se stala lineární perspektiva. Zmíněným paradoxem je, že „nepřirozenost“ lineární perspektivy jako matematicky přísně propočítaného konstrukčního schématu založeného na pevném stanovišti jednoho oka se pro naše vnímání stala natolik přirozenou, že ji pojmáme jako „druhou přírodu“.

Ještě absurdněji působí tvrzení o adekvátní roli „harmonické centrální perspektivy“ v tonální hudbě téže epochy. Role tónického kvintakordu⁵ jako „úběžníku“ a dalších hlavních harmonických funkcí⁶ (*obr. 1, s. 94*) jako „ortogonál“ odpovídá postavení úběžníku a ortogonál v centrální neboli lineární perspektivě v porenesančním malířství. Není snad třeba připomínat, že oproti převážně jednomu centru lineární perspektivy se tónický kvintakord jako úběžník harmonické centrální perspektivy opakuje v průběhu téže skladby několikrát – dokonce čím častěji se opakuje, tím důslednější je dostřednost „tonální perspektivy“. Důslednému směřování ortogonál do úběžníku v lineární perspektivě odpovídá neméně důsledné směřování kinetické harmonie k tónickému kvintakordu jako tonálnímu centru prostřednictvím polovičního závěru (T–D nebo S–D) a úplného závěru neboli kadence (S–D–T). Názorným příkladem je následující schéma kadenční harmonie (*obr. 2, s. 94*).

5 Akord postavený na tónice (1. tón stupnice), kdy mezi prvním a třetím tónem akordu je interval kvinty – označuje se písmenem T viz *obr. 1, s. 94*.

6 Dominanta – D na 5. tónu stupnice a subdominanta – S na 4. tónu stupnice – viz *obr. 1, s. 108*

S tím související artikulace hudebního tvaru zároveň připomíná artikulaci mluveného projevu prostřednictvím interpunkce – čárky a tečky, které odpovídá „interpunkce“ subdominanty či dominanty jako „čárky“ a tóniky jako „tečky“. To je také jeden z důvodů, proč se tonální hudba ve své melodicko-harmonické fázi stala „druhou přírodou“, což ve své studii *Potíže při chápání nové hudby* zdůraznil i Theodor Adorno:

„Jádro vysvětlení obtížné srozumitelnosti nové hudby vidím proto v rezistenční síle tonality. Musilo by se pochopit, čím se stala druhou přírodou. Sama její podobnost s řečí k vysvětlení nestačí. Je potřeba odvolat se na funkci, kterou tonalita tak dlouho plnila, totiž na vyrovnávací funkci mezi obecným a zvláštním v hudbě.“⁷

Předchozí analýza porennesančního konceptuálního systému přesvědčivě demonstrovala, že tradiční periodizace na slohová období neodpovídá pestrosti a rozmanitosti vývojových peripetií evolučního procesu syntagmatických proměn. Nabízí se však kacířská myšlenka.

Neprosazují se obdobné problémy ve vztahu paradigmatických vzorců a jejich syntagmatických proměn i v přechodových fázích mezi epochami? To je otázka velice citlivá, a to hned z několika důvodů. I epochy jako konceptuální systémy by měly mít systémovou jednotu a přechodná období jako gradace plynulého procesu mutace v jakési „vývojové těsně“. To však neznamená, že bychom mohli vytyčit mezníky. Kolik již bylo pokusů vymezit počátek italské renesance v časovém rozptylu od přelomu 13. a 14. století až po rok 1430! A jaké podivné rošády najdeme i v odborných publikacích, kde na jedné straně je Giotto – především jeho tvorba z přelomu 13. a 14. století – uváděn jako průkopník renesančního malířství a na straně druhé je Ghibertiho Sv. Jan Křtitel (*obr. 7, s. 95*) z Or San Michele z Florencie z let 1413–1416 stejně často uváděn jako typický příklad italského internacionálního stylu jako závěrečného shrnutí gotiky. Na téže fasádě se nachází i Donatellův sv. Marek (*obr. 8, s. 95*). Přesto, že jej Donatello vytvořil o dva roky dříve než Ghiberti, je rozhodně blíže rané renesanci než socha jeho učitele.

Jedním ze základních interpretačních problémů výtvarného umění a hudby 15. a 16. století je vztah italské a „severské“ renesance – řečeno v tradičních termínech vztah rané italské renesance a nizozemského realismu 15. století. Laická kulturní veřejnost – ale i mnozí odborníci – stále spojuje radikální proměnu obrazové (či obecně výtvarné) koncepce s ranou italskou renesancí, zatímco nizozemský realismus se považuje za dovršený středověkého přístupu ke skutečnosti. Ostatně tento názor převažoval minimálně do sedmdesátých let 20. století i v odborné literatuře. Na konci sedmdesátých let razí H. Klotz pro nizozemský realismus 15. století název „severská renesance“ a tento názorový obrat vrcholí prohlášením H. Beltinga⁸, že k „vynálezu malby“ došlo nezávisle na sobě v téže době v Nizozemí a Itálii. Tento názor nachází jednoznačnou oporu ve vývoji hudby 15. století. Ten totiž plně ovládli skladatelé franko-vlámského okruhu, kteří navíc – až na řídké výjimky – působili především v první polovině 15. století na sever od Alp, a ne v Itálii.

7 Theodor Wiesengrund Adorno I., *Samizdat*, s. 9

8 Belting, H., (2013). *Spiegel der Welt. Die Erfindung des Gemäldes in den Niederlanden*. München: Verlag C. H. Beck. 2. vydání

Podle našeho názoru jsou oba výše naznačené interpretační modely názornou demonstrací dvou koncepcí vývojového procesu a jeho artikulace: tradičního lineárního principu vývoje, kterému členění na slohová období a slohové proudy vyhovuje a aktuální koherentní princip, akcentující různorodé souvislosti napříč vývojovými etapami, kterému periodická „parcelace“ na uzavřená období dějin naopak překáží.

Jaké argumenty svědčí ve prospěch tohoto „netradičního“ názoru na vztah italské renesance a nizozemského realismu? Je to především ambivalence společných znaků a rozdílů obou slohových proudů nejen v uměleckém projevu, ale i v ekonomických, sociálních či politických vztazích. Důkazem obdobné ekonomické prosperity a prudkého společenského vzestupu měšťanstva je prohlášení španělského cestovatele 15. století: „*Dvě města spolu soutěží o obchodní nadvládu, Bruggy ve Flandrech na západě a Benátky na východě.*“⁹

Situace v hudbě 15. století jednoznačně nahrává „netradiční“ koncepci. Pokud bychom renesanci chápali výlučně jako italskou doménu, pak by renesanční hudba hrála ve srovnání s výtvarným uměním naprosto nedůstojnou roli. Hudební projev quattrocenta totiž přímo despoticky ovládly nizozemské, přesněji franko-vlámské školy. Jestliže v malířství lze mluvit o rovnováze nizozemského realismu a italské renesance jako dvou rovnocenných slohových proudů, pak můžeme směle označit 15. století jako zlatý věk nizozemské hudby. Jejimi centry jsou především Burgundsko a Paříž a marně bychom hledali rovnocenná ohniska vývoje hudby 15. století, zejména jeho první poloviny, v Itálii. Stejně marně bychom hledali i osobnosti italské hudby, které by mohly konkurovat franko-vlámským skladatelům, jako byli Guillaume Dufay, Johannes Ockeghem či Josquin Desprez a další. Na konci 15. a zejména pak na začátku 16. století se začali význační nizozemští skladatelé (např. Josquin Desprez či Ardian Willaert) usazovat v Itálii. S nástupem římské školy (druhá polovina 16. století), s Giovannim Pierluigim da Palestrinou jako vůdčí osobností, začíná italská hudba vrcholné renesance srovnávat krok s franko-vlámskou tradicí, aniž by však oslabila její renomé, které udržuje v plném lesku především Orlando di Lasso (ten ovšem působil převážně v Bavorsku).

Ovšem ani interpretace hudby v období renesance se nevyhnula zjednodušení, které neodpovídá složitosti vývojového kontrapunktu nejrůznějších tendencí, aspektů a společensko-historických souvislostí. Nepříjemným zjednodušením je izolace franko-vlámských škol z celkového kontextu hudby 15. století. Tato izolace oslabuje podíl anglické hudby – zejména Johna Dunstablá – na genezi nové hudební koncepce. Stejně tak je opomíjen vliv Itálie z hlediska demokratizace hudebního prostředí, důležitost italské ars novy (především Landiniho) na formování hudebního jazyka v první polovině 15. století či důležitá role italského humanistického prostředí na změnu vztahu hudby a textu atd. A stejně jako se od renesance posiluje smyslový aspekt zobrazení v malířství, tak je tomu i v hudbě. Zde však není rozhodující popisnost, ale přirozenost hudebního projevu.

Předchozí lapidárně naznačená konfrontace dvou interpretačních modelů jako vyhraněné názorové polarity ovlivňuje i pohled na takové osobnosti oborové metodologie třetí čtvrtiny 20. století, jakou nesporně byl i Pierre Francastel. Konkrétně se týká jeho úvahy citované na straně 55, přesněji tvrzení, že „*renaissance se stala pevně vymezeným a uzavřeným systémem*“. My se přikláníme k názoru, že umění je otevřený systém, což výrazně ovlivňuje i názor na vztah kompozičních schémat a hudebních forem jako paradigmatických vzorců a tektoniky jako dynamického procesu syntagmatických proměn úzce spojený s koloběhem mutací.

Více než přesvědčivou argumentací oprávněnosti koncepce umění jako otevřeného systému v kontextu epochy a slohového období je následující konfrontace názorové polarity ohledně geneze a uzavření dvou epoch: středověku a novověku v pojetí G. Legranda:

„*Objevila se (renaissance) na začátku 14. století, rozšířila se po celé Itálii odtud se pak přenesla do dalších zemí Evropy. Renaissance jako revoluce v dějinách myšlení se otočila zády ke středověkým hodnotám a opřela se o znovuobjevenou antiku. Vyrostla z humanismu a postavila člověka do středu obrazu světa.*“¹⁰

Legrand tedy oproti Francastelovi posouvá genezi renesance na začátek 14. století. Ještě hlouběji do minulosti však posunuli začátek renesance badatelé z oblasti literatury a architektury. Periodizace literatury spojuje počátek renesance s Dantem Alighierim, současníkem Giottovým. I ten je občas – i když dnes zcela výjimečně – označován za průkopníka renesance.

Zdánlivě méně problematické je časové vymezení středověku. To ovšem platí pro tradiční periodizaci, Slavná francouzská historická škola Annales nabízí naprosto odlišné časové vymezení, což dokládá citace z Encyklopedie středověku: „*Nejnovější historiografie však nahradila myšlenku prudkého zlomu myšlenkou vývoje a pomalého přechodu Z konceptu ‚pozdní antiky‘, kterým Henri-Iréneé Marrou a Peter Brown nahradili koncept ‚zmírajícího císařství‘, odvodil Jacques Le Goff provokativní periodizaci středověku založenou na brandelovském konceptu ‚dlouhého trvání‘. Představuje velmi dlouhý středověk, jenž vychází z pozdní antiky a dospívá až do 10. století, kde se začíná dělit na tři další fáze: střední středověk, který se táhne od roku 1000 (a je zbaven všech domnělých hrůz) do velké morové epidemie v roce 1348; pozdní středověk trvajících od stoleté války po reformaci a konečně velmi dlouhý podzim středověku (Huizinga), který v rovině politických struktur končí Velkou francouzskou revolucí a v oblasti mentalit průmyslovou revolucí v 19. století.*“¹¹

Zdánlivě paradoxní situace: ve stejné době, tedy v 19. století, končí dvě epochy – jinak řečeno dva konceptuální systémy. Tato situace je paradoxní v kontextu lineárního principu vývoje, který vychází z uzavřeného systému, nikoli však v pojetí koherentního principu, který staví na otevřeném systému souvislostí.

10 Legrand, G. (2000). *Renaissance*. Praha: Paseka. 4. strana obálky

11 Le Goff, J., Schmitt, J.-C. (2002). *Encyklopedie středověku*. Praha: Vyšehrad. s. 750–751

Tektonika jako prostředek procesu mutace epochy

Závěrečnou úvahu o charakteru epochy ve vztahu k systému jsme uzavřeli akcentací umění jako otevřeného systému a naznačili roli mutací v dynamickém procesu vývojových proměn. A právě pojem mutace je třeba blíže objasnit, zejména pak ve vztahu k Francastelovu pojetí tohoto termínu v souvislosti s vizuálním řádem. Hodně napověděla Francastelova úvaha o vizuálním řádu renesance citovaná na straně 55, a to konkrétně formulace „*nová mutace se uskutečnila až v devatenáctém století*“. Francastel chápe mutaci jako genetickou změnu mezi vizuálními řády, tedy mezi dozníváním starého vizuálního řádu a genezí řádu nového. To je ovšem statické pojetí mutace odpovídající Francastelovu chápání vizuálního řádu jako pevně vymezeného a uzavřeného systému. My jsme v souvislosti s hierarchií úrovní vnímání a interpretace uměleckého díla¹² posunuli mutace dovnitř konceptuálního systému epochy jako „katalyzátor“ jejich dynamických proměn, které jsme však v této fázi bádání chápali v rozsahu slohových období. Kontrapunkt náhledů z různých zorných úhlů pohledů a souvislostí v různých úrovních interpretace vyústil v přesvědčení o umění jako otevřeném systému. Důsledkem je podstatně dynamičtější a funkčně komplikovanější pojetí mutace v těsné provázanosti s tektonikou jako mutagenem (činitel působící mutaci) dynamického procesu proměn. Ve strukturalistické terminologii tedy jde o postupnou a otevřenou povahu kognitivního procesu, o otevřenou procesualnost umožňující vytváření pohyblivých, vratných struktur. Tento postoj vychází z genetického strukturalismu, což potvrzuje úvaha jeho předního představitele J. Piageta:

„... proti genetickému pojetí empirismu, které nedisponuje žádnou strukturou, a strukturalismu gestaltické fenomenologie, jež genezi opomíjí, je tedy vhodné postavit genetický strukturalismus, podle něhož by každá struktura byla produktem geneze a každá geneze by tvořila přechod od méně vyvinuté struktury ke struktuře složitější.“¹³

My samozřejmě nemůžeme postihnout proces mutací v celé složitosti a rozmanitosti jeho dynamických proměn, ale zároveň jej nemůžeme omezit jen na „makrostrukturní“ evoluci genetických proměn mezi konceptuálními systémy (řády). Proto je nezbytně nutné pečlivě vážit, co z tohoto složitého dynamického procesu mutací vytknout před závorku – v každém případě se nelze vyhnout subjektivnímu rozhodování, které však můžeme do jisté míry objektivizovat přesvědčivou argumentací. Tak jako se tektonika netýká jen makrostruktury ale všech úrovní struktury uměleckého díla, tak totéž platí i pro proces mutací.

Jako názorný příklad procesu mutací procházejícího všemi úrovněmi struktury je vývojový proces sonátové formy, která je pro svou důkladnou a důslednou propracovanost ideálním modelovým příkladem. Jestliže se zaměříme na samotnou sonátovou formu, a nikoli na sonátový cyklus, jehož

12 Bláha, J. (2012). *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/1*. Praha: TOGGA. s. 114–118

13 Piaget, J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris: P. U. F. s. 450–451

součástí sonátová forma je, pak mutační peripetie začínají v období baroka. Na začátku stál typ monotematické dvoudílné skladby. Jako odkaz pro klasicistní typ sonátové formy je v podstatě jen modulace ze základní tóniny do dominantní a zpět. Typickým představitelem tohoto typu sonáty byl Domenico Scarlatti. Jiný typ sonáty je spojen např. s Arcangelem Corellim. Jejím nejdůležitějším vkladem pro budoucí vývoj bylo uplatnění druhé kontrastující hudební myšlenky. Oba typy sonáty byly dvoudílné.

Třídílná sonátová forma A B A má kořeny v neapolské opeře, konkrétně v předeře, která se označovala jako *sinfonia*. Postupně pak krystalizovaly tektonické bloky sonátové formy, později označené jako *expoziční*, *provedení* a *repríza*, stupňoval se kontrast expoziční a evoluční hudby, tematický kontrast atd. Do své ideální podoby se sonátová forma dostává na začátku druhé poloviny 18. století. Z hlediska mezostruktury je výrazně posílena pozice provedení jako vrcholu evoluční hudby, na hranici mezi mikrostrukturou a mezostrukturou je prosazení třetího, závěrečného tématu, z hlediska makrostruktury pevné usazení půdorysu A B A (*expoziční*, *provedení*, *repríza*) jako třídílné osově souměrnosti. Všechny výše uvedené znaky ideální podoby sonátové formy názorně demonstruje tabulka (*obr. 3, s. 108*), sledující jak tematický plán v EXPOZICI a REPRÍZE, znázorňující vztah mezi tématy spojenými s expoziční hudbou a mezivětami jako evoluční hudbou, jejímž vyvrcholením je PROVEDENÍ, tak i modulační plán s promyšlenými přechody ze základní tóniny C dur nejprve do dominantní tóniny G dur v EXPOZICI a do dalších tónin v PROVEDENÍ jako vyvrcholení evoluční hudby. Tato tabulka (včetně legendy) je natolik přehledná, že umožní pochopení základního půdorysu a hlavních znaků sonátové formy i laikovi.

Stejně razantně se třídílná osová souměrnost typu A B A prosazuje i v klasicistní kompozici jako kompozice do trojúhelníku nebo do pyramidy. To je jen lapidární vymezení mutací jako procesu napříč jednotlivými úrovněmi struktury. Názorným příkladem je kompoziční analýza obrazu Jacquese Louise Davida *Přísaha Horatiů*.

*Text studie je součástí kapitoly připravované odborné publikace
Výtvarné umění a hudba. Tektonika a struktura II/1*

Literatura

- Adorno, T. W. (1997). *Estetická teorie*. Praha: Panglos.
- Adorno I, II. Samizdat
- Belting, H. (2000). *Konec dějin umění*. Praha: Mladá fronta.
- Belting, H. (2013). *Spiegel der Welt. Die Erfindung des Gemäldes in den Niederlanden*. 2. vydání. München: Verlag C. H. Beck.
- Belting, H. (2011). *Bild und Kunst. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst*. München: Verlag C. H. Beck.
- Bláha, J. (2012). *Výtvarné umění a hudba. Tvar, prostor a čas I/1*. Praha: TOGGA.
- Brown, H. M., Stein, L. K. (2012). *Hudba v renesanci*. Bratislava: Hudobné centrum.
- Burke, P. (1996). *Italská renesance*. Praha: Mladá fronta.
- Eco, U. (2015). *Otevřené dílo. Forma a neurčenost v současných poetikách*. Praha: Argo.
- Francastel, P. (1984). *Figura a místo. Vizuální řád v italském malířství 15. století*. Praha: Odeon.
- Francastel, P. (2003). *Malířství a společnost. Výtvarný prostor od renesance ke kubismu*. Brno: Barrister and Principal.
- Hill, J. W. (2005). *Baroque Music. Music in Western Europe. 1580–1750*. New York, London: W. W. Norton and Company.
- Chalupecký, J. (2005). *Evropa a umění*. Praha: Torst.
- Janeček, K. (1968). *Tektonika. Nauka o stavbě skladeb*. Praha: Editio Supraphon.
- Kresánek, J. (1994). *Tektonika*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV.
- Kesner, L. (ed). (2005). *Vizuální teorie. Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany: H + H.
- Le Goff, J. & Schmitt, J.-C. (2002). *Encyklopedie středověku*. Praha: Vyšehrad.
- Legrand, G. (2000). *Renesance*. Praha: Paseka.
- Merleau-Ponty, M. (1971). *Oko a duch a jiné eseje*. Praha: Obelisk.
- Mukařovský, J. (2000). *Studie I*. Brno: Host.
- Piaget, J. (1961). *Les mécanismes perceptifs*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (1964). *Psychologie intelligence*. Praha: KPÚ.
- Scruton, R. (2009). *Hudobná estetika*. Bratislava: Hudobné centrum.

Bibliografická citace

- Bláha, J. Struktura jako otevřený systém. *Výtvarná výchova* 3–4, (59) 2019. ISSN 1210-3691. s. 52–62.

Dobrodružství vizuální kultury

Kontexty současného umění

Jaroslav Bláha; Kristýna Říhová

Doc. PhDr. Jaroslav Bláha, Ph.D.

pracuje jako historik umění
se zaměřením na moderní umění na
katedře výtvarné výchovy
PedF UK v Praze.

Kontakt: Blaha.Jaroslav@seznam.cz
Blaha.Jaroslav@seznam.cz

Mgr. Kristýna Říhová

je doktorandkou katedry výtvarné
výchovy PedF UK, kde se zabývá
tématem interpretace uměleckého
díla ve výtvarné výchově. Pozornost
věnuje hlasům žáků, jejich žité
zkušenosti a rozvoji dovedností
kritického diváka.

Kontakt: rihova.kristyna@seznam.cz

Anotace

Příspěvek tematizuje práci se současným uměním v pedagogickém procesu a reflektuje jej z hlediska rozvoje vizuální gramotnosti.

Představuje celkovou koncepci, včetně teoretického zázemí, interaktivní přednášky uskutečněné 23. října 2019 v kongresovém centru Univerzity Karlovy v Celetné ulici. Jako součást cyklu přednášek humanitně-společenského odvětví Univerzity Karlovy byla určena posluchačům z řad uchazečů o studium na Univerzitě. Příspěvek představuje možné intertextuální vztahy konkrétního díla v kontextech dalších kulturních produktů. Rozpoznání a reflexe těchto vztahů a kontextů vede k rozvoji kritického diváctví. Přednáška je dostupná online:

<https://juniorskauniverzita.cuni.cz/JU-176.html> pod názvem „Umělecké dílo a jeho interpretace“.

Klíčová slova

Vizuální gramotnost, vizuální kultura, diskurs, diskursivní vrstvy, didaktická transformace, interpretace, kurikulum, realismus, dějiny 20. století, Vila Tugendhat

Úvod

Příspěvek je určen především učitelům výtvarné výchovy, kteří se rozhodnou zapojit současné umění do výuky a připravují pro své žáky interaktivní výuku, jejíž součástí je transformace setkání s uměleckým dílem v učivo. Text je možné vnímat i jako metodickou oporu do výuky. Výuka opírající se o příspěvek by byla vhodná pro žáky 9. ročníků ZŠ a pro SŠ a gymnázia. Žák se učí především aktivně spolupracovat na výstavbě obsahu učiva skrze mezipředmětové vazby (dějepis, občanská výchova, literatura) a aktivním vyhledáváním kontextů jednotlivých diskursivních vrstev obrazu. Jako metodickou oporu lze vnímat i videozáznam přednášky, na jejímž koncepčním základu je formulován tento příspěvek.

Příspěvek odkazuje k diskursivnímu pojetí výtvarné výchovy, nabízející prostor pro konstruktivistický pedagogický postup¹. Tedy k pojetí, které poznání aktivně konstruuje ve spolupráci se všemi účastníky situace. Vyučování je tak vlastně již samotným učením. (Fulková, 2013)

Vizuální gramotnost není omezena pouze na oblast umění, ale obecně na vizuální kulturu a vizuální sdělení všeho druhu. (srov. Fulková 2002, 2013; Kitzebergerová 2014; Fisherová, 2015; manifest InSEA...) V našem příspěvku se zaměříme na rozvoj vizuální gramotnosti prostřednictvím pedagogicky uchopeného setkání s uměleckým dílem.

V úvodu příspěvku bychom vás chtěli pozvat k aktivní spolupráci. Budeme se společně zabývat obrazem Daniela Pitína Vila Tugendhat II. Ideální by bylo, kdybyste si své postřehy, otázky, asociace zaznamenali – mimo jiné další i v zájmu vaší aktivní komunikace s podněty, které vám náš příspěvek

nabízí. Obraz je otištěn v příloze článku, v kontextu s dalšími Pitínovými plátny jej naleznete i na stránkách Galerie Rudolfinum v sekci Archiv výstav.

Dobrodružství vizuální kultury

Dobrodružství vizuální gramotnosti

Meritem teoretické části příspěvku je vizuální gramotnost jako nástroj komunikace s uměleckým dílem – tedy interpretace, která nabízí vzrušující dobrodružství postupného odhalování tajemství uměleckého díla jako osobní zpovědi umělce a zároveň výpovědi doby; tajemství, které odhalujeme prostřednictvím znepokojivých otázek a nutkavé potřeby hledat na ně odpovědi. Výsledkem je nejen kultivace schopnosti „vyčíst“ informace jako odpovědi na znepokojivé otázky přímo z uměleckého díla, ale i exaktní přístup k odborné literatuře – a to nejen umělecko-historické, ale i příbuzných oborů: filosofie, psychologie, sociologie, historie, lingvistiky, umělecké komparistiky ad. – a schopnost zařadit tyto informace do složité strukturní sítě vzájemných souvislostí.

Umělecké dílo jako subjektivní zpověď umělce a zároveň intersubjektivní výpověď doby s sebou přináší další interpretační problém: vzájemný vztah subjektivních a intersubjektivních² faktorů uměleckého díla z hlediska tvorby, interpretace a komunikace. Z hlediska tvorby je umělecké dílo subjektivním projevem umělce a skrze jeho subjekt se „filtrují“ i intersubjektivní faktory uměleckého díla jako výpovědi doby. Z hlediska

1 „...Pedagogický konstruktivismus se přiklání k teorii diskursivní výstavby poznání – v základu stojí koncept, že diskurs prostřednictvím určitých pravidel a mediačních kulturních elementů vytváří „skutečnost“ a socio-kulturní praxi. Témata, či soubory idejí a formy vědění vytvářejí za určitých podmínek a v určitých pravidelnostech takzvané diskursivní formace: diskursy tak můžeme chápat jako specializovaná pole disciplín, rozvíjených specializovanými institucemi (muzea, galerie, výstavy, katalogy, programy studia, vzdělávací a přednášková činnost, učebnice, specializované kanály a webové komunikační platformy atd.).“ (Fulková, 2013)

2 K termínům subjektivní – intersubjektivní viz: Janík, T., Slavík, J. (2009)

interpretace uměleckého díla jde o proces hledání intersubjektivních znaků díla – tedy těch, které jej spojují s díly jiných umělců určité vývojové fáze – jehož výsledkem jsou syntetické závěry odhalující dobové tendence, směry, proudy atd. Jestliže v uměleckém díle koexistují subjektivní a intersubjektivní faktory v ambivalentním vztahu vzájemného kontrastu (řízeného prolínání), tak obdobně se musí obě roviny vzájemně doplňovat i v procesu jeho vnímání – tedy jako dva samostatné hlasy ve vzájemné interakci. Základní problém se rýsuje v realizaci vzájemné interakce obou rovin v percepci uměleckého artefaktu, které se v konfrontaci tvorby a interpretace dostávají do zdánlivě nesmiřitelného vztahu vyhocené polarizace.

Je třeba si především uvědomit, že podstatou vnímání uměleckého díla není ani tvorba, ani interpretace, ale komunikace. Ta ambivalentní vztah obou rovin nejen umožňuje, ale přímo jej vyžaduje. Aby komunikace mohla probíhat jako proces – a jinak ani fungovat nemůže – musí mít vstup a výstup („výdej“ a „příjem“), či jinak sdělení jako výpověď a sdělení jako reakci na výpověď. Aby sdělení bylo sdělené, musí splňovat dva aspekty: intersubjektivní faktory jako společného jmenovatele a subjektivní faktory jako osobní nastavení na „příjem“ v jejich vzájemné interakci. Styčnou plochou mezi oběma rovinami – subjektivní a intersubjektivní – v procesu vnímání je vizuální gramotnost.

Dalším faktorem vizuální gramotnosti, který úzce souvisí s ambivalentním vztahem subjektivní a intersubjektivní roviny vnímání, je pasivní a aktivní přístup k výtvarnému – i obecně uměleckému – dílu. Pasivní přístup znamená mechanické přijímání informací – ať z uměleckého díla či z odborné literatury. Aktivní přístup je spojen s výše uvedeným kladením znepokojivých otázek a hledáním odpovědí na ně. Ideálním modelem k demonstraci obou přístupů jsou obrazy Paula Gauguina, především nekompromisní deformace konkrétní barevnosti reality, jak ji názorně představuje červený pes u modrého stromu na žluto-červeno-zelené louce

v obraze *Arearea* z roku 1902 (obr. příloha č. 1). Pasivní divák se nad touto nekompromisní barevnou deformací reality ani nepozastaví – jako by v parku nebo v krajině běžně pobíhali kolem modrých stromů červení psi. Aktivní divák si bezprostředně klade znepokojivé otázky. Tou první určitě bude: Proč Gauguin maluje červené psy a modré stromy atd.? Východiskem pro hledání odpovědí je hypotéza. Ta nejjednodušší by mohla být, že jde o schéma, že Gauguin ve všech obrazech maluje červené psy a modré stromy. Každou hypotézu je třeba ověřit. Není nic snazšího! Stačí se podívat na jiné Gauguinovy obrazy, abychom zjistili, že v nich najdeme i oranžové, červené, žluté, a dokonce i zelené stromy. Původní hypotéza je tedy nesprávná. Odpověď můžeme najít v úvahách samotného Gauguina – např. v té následující: *„Špatné malířství je podmíněno úsilím opakovat vše viděné. Celek se ztrácí v detailech a výsledkem je nuda. Avšak jednoduchým rozdělením barev, světla a stínů dosáhneme hudby obrazu. Ještě, než si uvědomíme, co obraz vlastně představuje, jsme již dojati magickým akordem jeho barev.“* (Lamač, 1989, str. 44)

Tímto zjištěním však nejsou znepokojivé otázky ani zdaleka vyčerpány. Alespoň některé z těch, které se zcela přirozeně vynoří: Proč právě Gauguin tak nemilosrdně deformuje skutečnou barevnost reality? Proč k tomuto kroku dospěl, a proč právě na přelomu 19. a 20. století? Chovali se k zobrazování skutečnosti tak nekompromisně i další Gauguinovi generační soupeřníci, např. Paul Cézanne nebo Vincent van Gogh? (obr. příloha 16)

Dobrodružství realismu

Stěžejním obrazem příspěvku je plátno Daniela Pitína Tugendhat II (obr. příloha č. 20) z roku 2015 jako názorný příklad razantního návratu současného malířství k realismu. Nejde však o realismus tradičně chápaný jako imitace reality. Prošel zásadní koncepční proměnou, a tou je pluralita různých strategií.

Z tohoto hlediska je důležité sledovat proměny role a chápání realismu od dovršení jeho tradičního pojetí v realismu 19. století, jehož ikonou byl Gustav Courbet (obr. příloha č. 17), a reformy mistra prchavého okamžiku Clauda Moneta až k „přímé řeči reality“ v moderním umění a pluralitě strategií v razantním návratu k realismu v postmoderně a současném umění.

Zde je nezbytně nutné zdůraznit, že průkopníci moderního umění nekompromisně odmítli iluzivní zobrazení skutečnosti, což vedlo historiky umění k závěru, že impresionismus byl labutí písni realistického zobrazení skutečnosti. V současné době došlo k výraznému názorovému posunu, který nepojímá realismus jako iluzivní „přepis“ skutečnosti, ale jako její výtvarné vyjádření jak v tradičních médiích, tak i prostřednictvím netradičních technik a nových médií.

Záměrem následujícího letmého náhledu na peripetie realismu v moderním a současném umění na několika vybraných příkladech je vyprovokovat potřebu klást si znepokojivé otázky a hledat na ně odpovědi. Tato cesta zprostředkovaná stručnou charakteristikou díla ve spojení s úvahou jeho autora je jednou z možností aktivizace a kultivace vizuální gramotnosti jako samostatného přístupu diváka k interpretaci konkrétního díla v kontrastu subjektivních a „objektivních“ faktorů komunikace.

I přes nesmiřitelný postoj protagonistů první avantgardy si realismus našel cestu, jak se prosadit, aniž by zradil ideály moderního umění. Nejdříve se zaměříme na nové cesty realismu v tradičním médiu malby. Když realismus nemohl vstoupit do moderního umění hlavní branou, našel si cestu zadními vrátky. Jedním z protagonistů této cesty byl představitel metafyzické malby Giorgio de Chirico. Magičnost prázdných prostor jeho veduty Italské náměstí (1913, obr. příloha 2) spočívá v konfrontaci reálných objektů v nereálných souvislostech. V této souvislosti se poprvé objevuje termín „magický realismus“. Jeho podstatu odhaluje sám autor:

„Každá věc má dva aspekty: obyčejný aspekt, který vidíme téměř vždy a který vidí každý, a potom aspekt duchovní a metafyzický, který mohou vidět jen někteří ve chvíli jasnozřivosti a metafyzické abstrakce. Umělecké dílo musí vyjadřovat cosi, co není patrné z jeho vnější podoby. Předměty a postavy, které zobrazuje, musí poeticky vyprávět o něčem, co je vzdáleno a co před námi skrývají materiální formy.“
(Lamač, 1989, s. 297)

Dovršením odkazu Giorgia de Chirica je přepis imaginárních představ prostředky popisného realismu například ve fantasmagorických obrazech mága veristického surrealismu Salvadora Dalího. Daleko víc napoví jeho vlastní slova ve spojení s proslulým obrazem Hořící žirafa (obr. příloha 3) z roku 1937:

„Všechna moje ctizádost se v oblasti malířství soustřeďuje s nejvyhrocenějším imperativem, se zuřivou touhou po přesnosti na zhmotnění jevů konkrétní iracionality. Neboť svět představ a konkrétní iracionality je stejně objektivně evidentní, poznatelný a sdělitelný jak vnější svět reálných jevů.“ (Lamač, 1989, s. 347–348)

Další návrat realismu v tradičním médiu malby je spojen s hyperrealismem šedesátých a sedmdesátých let 20. století, jehož typickým představitelem je americký malíř Chuck Close, jehož autoportréty jsou reakcí na proměny optiky ve spojení s televizí, počítačem a dalšími novými médii. Více prozradí srovnání autoportrétů z roku 1977 a 2001 (obr. příloha 4 a 5) a lapidární vysvětlení autora: *„Zajímá mě, jak vidí kamera a co je schopna zachytit,“* spolu se zasvěceným výkladem Manfreda Schneckenburgera, který se týká mladší varianty autoportrétu:

„Fotografie poskytuje svůj způsob pohledu a podmíněnosti, malířství naopak estetické prostředky, aby proměnila protokol fotografické metody rastru po rastru v téměř abstraktní obraz, který by se svébytným způsobem dokázal prosadit mezi Rymanovou malbou barevných polí a Warholovým mediálním absolutismem.“
(Walther, 2004, s. 338)

Návraty k „realismu“ nejsou ani v druhé polovině 20. století v žádném případě návratem k iluzivnímu přepisu konkrétní

skutečnosti. To nekompromisně demonstruje německý malíř Georg Baselitz v obrazech po roce 1969, kde maluje postavy i předměty obráceně – hlavou dolů (obr. příloha 6). Příčiny vysvětluje sám autor:

„Problém není předmět na obraze, problém je obraz jako předmět. A tato otázka, s čím se tu zachází, zda se židlí a kostkou nebo s portrétem, ta prostě není položena. Proto jsem problém vyřešil – pokud to vnímáte jako řešení; můžete to chápat i jako handicap – tím, že od roku 1969 maluji své předměty, své motivy obráceně. Zobrazuji je tedy bez významu, který může mít předmět. Když je člověk otočí, ztrácí tento význam.“ (Walther, 2004, s. 369)

Velmi razantně, až triumfálně se vrací realismus v rámci tradičního média malby s nástupem postmoderny, a to v různých podobách a strategiích v souladu s pluralitou výtvarného projevu jako výrazu nově chápané svobody. Ta se zejména v počáteční fázi prosazuje v nespoutané „drzosti“ citací napříč dějinami umění, které v přímo „čítankovém“ příkladu nabízí Konvenční malířství Marka Kostabiho (obr. příloha 7). Tentokrát místo citace Kostabiho úvahy padla volba na přímou konfrontaci jeho obrazu Konvenční manželství z roku 1992 a Manželů Arnolfiniových (1434) od Jana van Eycka. (obr. příloha 8)

Návraty k realismu se neprosazují jen v tradičním médiu malby (Kundera, 1983) ale i v razantním nástupu netradičních výtvarných technik a výrazových prostředků. Reálné předměty zde však nejsou objektem zobrazení, ale stávají se výrazovými prostředky jako „přímá řeč reality“. Demonstrací rané fáze „přímé řeči reality“ je spojení koláže a asambláže ve Schwittersově „merzobrazu“ Konstrukce pro urozené dámy z roku 1919 (obr. příloha 9) využívající vyhozené „vysloužilé“ věci jako „střepey starého světa“. Sugestivní vysvětlení podává sám Schwitters:

„I odpadky mohou křičet ... Byla to má modlitba nad vítězným koncem války, neboť ještě jednou zvítězil mír ... Šlo o to, vybudovat ze střepey něco nového.“ (Kundera, 1983, str. 95)

Ještě radikálnější formu „přímé řeči reality“ představují ready-mades (hotové objekty) Marcela Duchampa, které v naší obrazové dokumentaci zastupuje Sušák na lahve z roku 1914 (obr. příloha 10), který Duchamp koupil v obchodním domě a opatřil nápisem. Podstatu ready-mades vysvětlil s příznačnou lapidární stručností sám autor: *„Cokoliv se čirou náhodou zvolí a určí se za umělecké dílo.“* (Volavková-Skořepová, 1971, s. 314)

Radikální posun odkazu dadaistů Schwit-terse a Duchampa demonstrují combine paintings Roberta Rauschenberga, konkrétně slavná Odaliska (obr. příloha 11). Podstatu zmíněného radikálního posunu odhalil sám Rauschenberg: *„Obraz se vztahuje k umění i životu. Jedno ani druhé se nedá uměle vyrábět. Pokouším se být činný v mezeře mezi obojím.“* (Linde, 1969, s. 38)

Morfologickým a prostorovým dovršením „přímé řeči reality“ jsou prostorové instalace od pop-artového východiska instalací Edwarda Kienholze jako reálného prostředí až po „totální instalace“ Ilji Kabakova (obr. příloha 12) balancující na hraně reality a fikce včetně dvojí role obrazů, fotografií a plakátu, které jsou tu samy za sebe a zároveň jsou němými herci příběhu.

„Divák totální instalace získává komplexně, v jediném celku, jednak nové prostředí, na které nebyl vůbec připraven, jednak objekty, které jsou s tímto prostředím neoddělitelně spjaty, a nakonec spoludiváka, který se nalézá v tomtéž prostoru a je také komponentem tohoto celku.“ (Kabakov, 1994, s. 28)

Dovršením „přímé řeči reality“ je happening a další formy umění akce, kde do reálného prostředí vstupuje divák, který se aktivně podílí na realizaci akce. Bližší vysvětlení poskytl průkopník happeningu Allan Kaprow, z jehož tvorby uvádíme happening „Gas“ z roku 1966. (obr. příloha 13)

„Happening je asambláž událostí předváděná či vnímaná ve více časech a místech. Jeho materiální prostředí mohou být vytvářena buď uměle, anebo přebírána z toho, co je po ruce, eventuálně nepatrně pozměněno, také jeho aktivity mohou být vynalézány, anebo jsou

zcela všední. *Happening se na rozdíl od jevištní hry může přihodit v obchodním domě, za jízdy na silnici, pod kupou hadrů, v přítelově kuchyni, a to buď najednou, nebo postupně.*“ (Burda, 1968, s. 1)

Závěrečný blok teoretické části příspěvku bude věnován pluralitě strategií realismu v současném českém umění. Znovu se vracíme k Danielu Pitínovi jako klíčové osobnosti tohoto příspěvku, tentokrát však v kontextu s dalšími současnými českými malíři v rámci výstavy *Motýlí efekt?*, která proběhla v roce 2013 v Galerii Rudolfinum. Podtitul výstavy „Obraz jako různosměrná dekonstrukce celku v šesti epizodách“ dokonale vystihuje společného jmenovatele výstavy. Z šesti zúčastněných umělců jsme vybrali tři: Jiřího Petrboka, Adama Štecha a Daniela Pitína.

Charakteristickým znakem obrazů Jiřího Petrboka (obr. příloha 14) je odhmotnění a dekontextualizace současné kulturní produkce prostřednictvím nové obrazové skladbnosti. Jeho následující úvaha je odpovědí na otázku, proč nazývá některé obrazy objekty a proč v nich recykluje díla jiných autorů.

„Z mé strany to je tak trochu schválnost, možná alibi. Jakýsi pozůstatek obrany z doby diktátu tzv. odosobněného a konceptuálního umění (které se mi u některých autorů dost líbilo, ale moje přirozená cesta to nebyla). Něco jako obraz obrazu, v tomto případě obraz objektu. Ten může být třeba naprosto šílený, fantaskní, patetický, plný archetypálních obsahů, psychologie, ale finální výsledek je vlastně ‚reálný‘ obraz. Zjednodušeně řečeno to je pro mě způsob, jak vrátit znova do hry zásadní, nadčasové obsahy minulého umění (např. renesance), aniž bych byl patetický, a přitom mohl vytvářet a objevovat novou formu současného (budoucího) obrazu... Co se týká recyklace děl jiných autorů, to má podobný důvod. Většinou si vybírám umělce, kteří ve svých věcech již určitou dávku zmíněných obsahů mají. Ovšem to je jejich vize. Já ji pouze využiji jako jednu z ingrediencí a ‚uplácám‘ z toho novou ‚bábovičku‘“ (Vaňous, 2013, s. 102)

Pro Adama Štecha (obr. příloha 15) je charakteristické spojení současného

s minulým jako intervence. Na otázku potřeba a motivace k přetváření minulosti v obraze odpovídá s lakonickou stručností:

„Podle mého názoru má být obraz v první řadě poplatný současnosti. Používám části historických, často reprodukováných děl, k vytvoření nového kontextu. Většinou jde o ironické vymezení se k minulosti, nostalgii a patosu. Odkazy tedy slouží spíš jako nástraha. Má práce je z velké části založena na intuici.“

(Vaňous, 2013, s. 37)

Vyprávění příběhů Pitínových obrazů se vědomě zřiká fabulační osy záměrným rozbitím a novým složením příběhu v konfrontaci filmového obrazu a malby. Bližší vysvětlení podává sám autor:

„Když opomeneme materiál, se kterým malba pracuje – jako třeba barvu – je velmi zajímavé např. rozdílné fungování času u obou médií. Film nás žene v čase neustále vpřed. Něco očekáváme, jeden obraz střídá další a jejich následnými vztahy přijímáme příběh. Malba je schopná zapůsobit v jednom okamžiku. Vidíme obraz, který se do nás postupně propíjí, a my se snažíme pochopit, co nás k němu přitahuje či odpuzuje. Pátráme sami v sobě, jdeme zpět ve své paměti/ve své vizuální zkušenosti a tu konfrontujeme opět s přítomným obrazem. Diváková paměť tedy podle mého názoru hraje při vnímání malby daleko důležitější roli než u vnímání filmu.“ (Vaňous, 2013, s. 86)

Vila Tugendhat

Pokud se zabýváme interpretací obrazu, a přijmeme možnost dívat se a hledat porozumění dílu skrze otázky a odpovědi na ně, bude cesta k interpretaci intertextuální.

Výše představené kontexty vycházející z dějin umění nejsou jedinou oblastí, která je pro porozumění dílu stěžejní. Další kontexty pro příspěvkem odkazovaný/interpretovaný Pitínův obraz představuje zobrazením i názvem odkazovaná vila Tugendhat, postavená v letech 1929–1930 architektem Miesem Van Der Rohem. Vidíme jasně čitelný a naprosto přesný vizuální popis hlavního

obytného prostoru slavné vily, včetně citace základních principů moderní architektury od velkorysého pojetí prostoru založeného na myšlence „méně je více“ (architekta Mies van der Rohe), až po dokonalé zpracování detailů. Zobrazení křesel v obraze není náhodné. Nábytek vznikl na míru v provedení využívajícím luxusní materiály a moderní designérské postupy a podle návrhů architekta byl realizován přímo pro konkrétní stavbu. Na webových stránkách Vily Tugendhat najdeme dobový popis vybavení obytné místnosti: „Před onyxovou příčkou stála tři křesla „Tugendhat“ potažená stříbrošedou rodionovou látkou, tři křesla a taburet „Barcelona“ ve smaragdově zelené kůži, skleněný stolek a bílá lavice. Barevný akcent tvořilo lehátko s rubínově červeným sametovým potahem. Kolem kulatého jídelního stolu z černé leštěné hrušky, u prosklené mléčné stěny a v knihovně byly židle „Brno“ v provedení z trubkové oceli a potažené bílým pergamenem.“ (Tugendhat, 2010) Vizuální citací je nejen realisticky přesné zobrazení křesel Tugendhat, ale i odkaz k principům tzv. „internacionálního stylu“ – tedy využití materiálů skla, ocele a betonu v architektuře.

V centru obrazu je postava, jež nás vtahuje do proměn společenských paradigmat 20. století. Výše zmíněný princip propojení vnějšího a vnitřního prostoru se v Pitínově obraze stává paradoxem. Během osvobození Brna sovětskou armádou v dubnu 1945 došlo následkem tlakových vln vyvolaných bombardováním k rozbití velkých skleněných tabulí. Vizualizovaná situace, kdy vnější krajina vstupuje nekompromisně do vnitřního prostoru, odkazuje k válečným ideologickým

proměnám vnímání mezi vnějším a vnitřním, zejména pak veřejným a soukromým, spíše než k funkcionalistickým principům moderní architektury propojující vnější a vnitřní prostor z estetických a ideových důvodů. Vila Tugendhat, jako ztělesnění majestátnosti první republiky, prošla následnými historickými zvraty a byla postižena brutální devastací.³ Jako by příběh vily ztělesňoval osud Československa a stal se obrazem pošlapání sebevědomí. Postava na obraze v pokleku vyhlíží do krajiny plné zmaru. Otočena zády k divákům se vydává pohledu sice dopředu – do krajiny, leč vlastně historicky zpět – do minulosti plné křivd a utrpení. Divákův úhel pohledu se jeví optimističtější. Divák vidí i kontury slavné vily, objektu, který dějinné zvraty „ustál“ a je si vědom jeho rekonstruované podoby. Na základě odkazů a kontextů vytvořil Daniel Pitín časovou smyčku, v které porušil linearitu času a prostoru, což je téma, které zpracovává i v řadě dalších obrazů i videoartů. (Nedoma, P. 2019) Příznačně k tomu vypovídá sám Daniel Pitín, „Velmi dlouhou dobu jsem se zabýval vztahem architektury a člověka. Vždy mi šlo o vytvoření iluze mentálního prostoru, v němž se architektura s postavou stanou jedinou myšlenkou, pocitem, stavem myslí nebo okamžikem.“

(Pitín, 2019, s.39)

Závěr

„Jak vnímat výpovědní hodnotu, estetické vyznění a obecnou působivost malby v době, kdy jsme na každodenní bázi zahlcení nepřebýrným

- 3 Historické souvislosti vily Tugendhat:
- 1938 Tugendhatovi opustili Brno.
 - 1939 dům konfiskován gestapem. Dle svědectví nebyla již na podzim 1940 ve vile zaoblená příčka z makassarského eбенu a chyběla většina mobiliáře.
 - 1942 dům majetkem Německé říše
 - 1945 sovětská armáda vilu využívá k „vlastním účelům“ pod vedením maršála Malinovského „...na koních jezdili po Černých Polích, kde plenili byty... nádherné společenské místnosti si udělali stáj pro koně! Zbytky nábytku posloužily jako palivové dřevě, linoleum na podlaze bylo zničeno koňskými kopyty, prosklené stěny byly následkem tlakových vln při bombardování rozbité...“
 - 1945–1950 soukromá taneční škola
 - 1950–1979 objekt ve vlastnictví ČSSR – rehabilitační středisko při dětské nemocnici (Tugendhat, 2010)
 - 1981–1985 – první rekonstrukce vily
 - 2001 – vila zapsána na seznam kulturních památek UNESCO
 - 2010–2012 památková obnova a restaurace (Vila Tugendhat, © 2010–2019)

množstvím obrazů z fyzického a digitálního prostoru a je pro nás čím dál složitější se na některé z nich upnout a soustředěně se je snažit uchopit?“ (Kratochvíl, J. 2019 s. 36 v rozhovoru s D. Pitínem)

Otázku, položenou teoretikem umělci, si můžeme klást i my, výtvarní pedagogové. Odpověď bude překvapivě blížká. Můžeme mluvit o zpomalení, zklidnění a koncentraci jako přínosech, které výtvarná pedagogika nabízí. Dalším principem je prožitek přítomnosti během vlastní tvorby a rozvoj výtvarné techniky a s ním spojený rozvoj schopnosti pracovat vlastní rukou obecně. Obdobně mluví o vztahu mezi školní a galerijní pedagogikou i Marie Fulková, když upozorňuje na zásadní přínos výtvarné výchovy nastavující ve vzdělávání procesy pomalého rázu a opakovaně vynakládaného úsilí (Fulková, 2018)⁴. Daniel Pitín ve své odpovědi upozorňuje na pracovní proces malby, který je spojený s jistým zpomalením a zklidněním vůči tempu doby. Říká: „Možnost koncentrace je pro mě jedním z podstatných důvodů, proč na malbě oproti jiným médiím tolik lpím. Může se zdát, že jsou to ryze osobní důvody, ale ze zkušenosti vím, že určitý mentální stav, který při malbě zažívám, je nějakou záhadnou cestou přenositelný i na diváka. A nemusí jít jen o to, co na obraze vidím, ale spíše o naplňování mého vztahu k viděnému. A pokud jde o zájem obecnostva, nemám pocit, že by malba byla jakkoliv na ústupu. Spíše je jí kolem až příliš. Její obliba u širší veřejnosti je i mimo sběratelský zájem spojená s tradičním obdivem k rukodělné práci, která je při současném zahlcení digitálními obrazy mnohem více ceněna. Je v ní něco původního a zároveň přítomně naléhavého.“ (Pitín, 2019, s. 36)

Nejen při tvorbě a její reflexi, ale právě i při interpretaci uměleckého díla je třeba koncentrace, kritické myšlení, usilovné a trpělivé zkoumání rozmanitých pramenů a intertextuálních vazeb, generování otázek, které dílo klade a ověřování hypotéz vytvořených interpretem. Pokud budeme o výtvarné výchově uvažovat v těchto souvislostech a ve vztahu k nárokům formulovaným Rámcovým vzdělávacím programem, je zjevné, že přínos výtvarné výchovy je ve vzdělávací soustavě nezastupitelný a nenahraditelný.

Obrazová příloha – s. 96–99

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

4 „Čas školní výtvarné výchovy je dán především nároky na vytvoření žákovy díla a na procesy poznávání prostřednictvím tvorby a komunikace jejích významů – a to bývá velice často v rozporu s představou rychlého efektu, protože jde o procesy pomalého rázu a opakovaného vynakládání úsilí. Vytvoření díla a rozhodnutí autorů (žáků a učitele) o jeho dokončení tehdy, kdy je považují za hotové nebo dostatečné, je v rozporu s ekonomickým diktátem efektivity. Již první návštěva v galerii a absolvování edukačního programu přinese zúčastněným zkušenost, že by bylo nejlepší, kdyby v galerii mohli s dětmi být tak dlouho a navštěvovat ji tak často, jak potřebují. Učitelé tedy brzy poznají, že má-li být pobyt v galerii příspěvkem k rozvoji vizuální gramotnosti, ke kultivaci žáků a poznávání kultury, jejich trvalých hodnot a její identity, pak je na místě nárokovat „pomalost“, plynulost, opakování, vynechat prvek soutěže a vsadit na nenápadné výsledky poznávání tvorbou a dialogem. V situaci takto vymezené se vynořují i nároky na didaktickou transformaci kulturních obsahů a na vysokou profesionalitu galerijního a školního pedagoga.“ (Fulková, 2018)

Literatura

- Bláha, J. (2013). *Výtvarné umění a hudba, Tvar, prostor a čas 1/2*. Praha: Togga.
- Burda, V. (1968). *Happening ve smyčce. Výtvarná práce*.
Praha: Ústřední svaz československých výtvarných umělců. No. 15.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H & H
- Fulková, M. & L. Hajdušková. (2013). *Metodika II – Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu*. Praha: PedF UK.
- Fulková, M., Straker, A. & Jaros, M. (2004). The Empirical Spectator and Gallery Education. *International Journal of Art & Design Education*, vol. 23, No. 1. s. 4–15.
- Fulková, M. (2013). *Výtvarná výchova – návod k použití in Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Fulková, M. (2002). Když se řekne ... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*. Praha: PedF UK. 42 (4), s. 12–14.
- Fulková, M. (2018). *Pomalé pozorování a neúsilné soustředění: Několik poznámek k didaktické výstavbě obsahu učiva v galerijním vzdělávání*. In Čarná, D., Tribulová, B. *Otvorená galerie, V Bratislavě: Slovenské centrum vizuálních umění, Kunsthalle Bratislava. Vzdělávání*. In: *Otvorená galerie, V Bratislavě: Slovenské centrum vizuálních umění, Kunsthalle Bratislava*
- Janík, T. & J. Slavík. (2009). Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*. Praha: PedF UK. 59, s. 116–135.
- Kabakov, I. (1994). *Totální instalace. Výtvarné umění*. Praha: Občanské sdružení pro podporu Výtvarného umění. No. 4.
- Kitzbergerová, L. (2014) *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: PedF UK.
Určeno pouze k elektronické prezentaci. https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf - do el. zdrojů
- Kundera, L. J. (1983). *Dada. Jazzpetit, Jazzová sekce*.
Příloha bulletinu Jazz. NO 13.
- Lamač, M. (1989). *Myšlenky moderních malířů*. Praha: Odeon.
- Linde, U. R. (1969). Čtyři články. *Světová literatura*. Praha: Odeon. No 2.
- Pitín, D., Nedoma, P. & J. Kratochvíl. (2019) *Papírová věž*.
Praha: Galerie Rudolfinum.
- Říhová, K., & J. Bláha. (2017). Umělecké dílo a dětský divák. *Výtvarná výchova*, 57 (3–4). s. 72–80. Praha: Pedf UK.
- Říhová, K. (2018). Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. *Výtvarná výchova*. 58 3–4. s. 28–45. Praha: PedF UK.
- Vaňous, P. (2013). *Motýlí efekt?* Praha: Galerie Rudolfinum.
- Volavková-Skořepová, Z. (1971). *Myšlenky moderních sochařů*. 58: Obelisk.
- Walther, I. e. (2004). *Umění 20. století*. 58: Taschen/Sloart.

Elektronické zdroje

- Hvozdecká, V. (2019): in PO ODCHODU RODINY | Vila Tugendhat. Vila Tugendhat [online]. Copyright © 2010 [cit. 18.10.2019].
<https://www.tugendhat.eu>
<https://www.galerierudolfinum.cz/cs/vystavy/archiv-vystav>
- RVP ZV (2017) <http://www.msm.cz/file/43792/>
- Tugendhat, V. (2019): in DŮM | Vila Tugendhat. Vila Tugendhat [online].
Copyright © 2010 [cit. 18.10.2019].

Současné umění ve výtvarné výchově prakticky: Performativní strategie II. – ZVUKové experimenty II. díl

Petra Vargová

MgA Petra Vargová MSc

je doktorandka katedry Výtvarné výchovy PedF UK v Praze a česká vizuální umělkyně. Vystudovala Akademii výtvarných umění v Praze a Chalmersovu Universitu ve švédském Goteborgu.

Žije a pracuje v Praze.

Kontakt: petra.vargova@yahoo.com

Anotace

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

Článek je pokračováním metodicky propracované řady setkávání se současným výtvarným uměním v hodinách výtvarné výchovy. Autorka si v tomto dílu vybrala práci Dialtones: A Telesymphony amerického umělce, programátora a pedagoga Golana Levina. Jedná se o revoluční zvukovou performanci, představenou na festivalu nových médií Ars Electronica v rakouském Linci v roce 2001. Levin zde vychází z myšlenky, že mobilní telefon je umělecký výrazový prostředek, který všichni nosíme s sebou. Ukazuje, jak je možné tento nový výrazový prostředek využít k umělecké performanci se zapojením publika. Alternativní provedení toho zvukového experimentu v hodině výtvarné výchovy nabízí využití mobilního telefonu jako výrazového prostředku a povahou zadání také přesah do dalších předmětů – anglického jazyka a hudební výchovy.

Klíčová slova

Současné umění, performance, zvuk, umělecký artefakt, digitální média, mobilní telefon, výrazové prostředky současného umění.

Obr. 1, s. 93: Golan Levin přednáší při návštěvě Rocky Mountain College umění a designu, říjen 2010, Zdroj: commons.wikimedia.org

Performativní strategie II. – ZVUKOVÉ experimenty II. díl

V současném výtvarném umění se setkáváme s unikátním využitím zvuku jako specifického výrazového prostředku. V prvním dílu Zvukových experimentů jsme představili práci amerického umělce Alvina Luciera a jeho zásadní zvukové dílo *I am Sitting in a Room*. Tentokrát se budeme věnovat mezioborovým přesahům umění 21. století a uměleckým výrazovým prostředkům, které s sebou nové století přineslo. Tento fenomén prozkoumáme prostřednictvím práce amerického umělce Golana Levina.

Golan Levin, umělec, programátor a pedagog, se zabývá digitálním obrazem a zvukem. V roce 2001 uvedl na festivalu nových médií Ars Electronica v rakouském Linci zvukovou performance *Dialtones: A Telesymphony*. Levin zde představil zásadní myšlenku: použil mobilní telefon jako výrazový prostředek pro uměleckou tvorbu. V době dávno před uvedením prvního chytrého telefonu se jednalo o revoluční prohlášení. Ve videu, které Levin publikoval na YouTube, doslova říká: „Důležitou věcí na tomto koncertu je pokusit se naznačit, že každý již nosí v kapse dost hudebního vybavení, aby se mohl účastnit koncertního vystoupení. Vše, co musí udělat, je to, že se se svým nástrojem – mobilním telefonem, dostaví. A to je skutečně vše, co je nutné ...“ (*Mobile Phone Concert: Dialtones @ Ars Electronica 2001*, <https://www.youtube.com/watch?v=g1G-YesiBB8>, navštíveno 14.8.2019).

V performanci *Dialtones* pracuje Levin s mobilním vyzváněním každého návštěvníka v sále. Jedná se o dobře připravenou performance, která předpokládá ochotu publika participovat na výsledném artefaktu.

Před samotnou performancí návštěvníci zaregistrovali svá mobilní čísla na webové stránce. Počítač každému nahrál na telefon unikátní vyzváněcí tón a zároveň vygeneroval sedadlo v sále. S takto rozmístěným publikem performerů pracovali v reálném čase umělci přímo při koncertě. Během koncertu vytáčeli telefony diváků pomocí vlastního softwaru, který umožňoval vyzvánění až 60 telefonů současně. Výsledkem byl unikátní zvukový artefakt, se kterým se blíže seznámíme v hodině výtvarné výchovy.

Vybrané dílo:

Dialtones: A Telesymphony, poprvé 2001

Umělec: Golan Levin (narozen 1972 v New Yorku, Spojené státy americké)

Médium: Zvuk

Časová dotace: devadesátiminutový vyučovací blok

VARIACE ZVUKOVÉ PERFORMANCE V HODINĚ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Pomůcky: Studenti budou používat vlastní mobilní telefon, nic jiného nepotřebují. Nevlastní-li student mobilní telefon, může jej sdílet se spolužákem. Telefon může být jakýkoli model i jakéhokoli stáří.

Poslechová část: Vyučující v rámci přípravy shlédne kompletní živý záznam performance *Dialtones: A Telesymphony* z festivalu Ars Electronica, kde byl projekt poprvé představen. Obeznámí se s dalším materiálem (viz Zdroje pro pedagogy).

Na začátku výukového bloku seznámí vyučující třídu s osobností umělce a vysvětlí, co je to zvuková performance a její kontext v současném umění. Pokud již dříve pracoval s předchozími díly cyklu *Performativní strategie*, které byly publikovány ve *Výtvarné výchově* 3–4/2016 (str. 26–27), resp. 1–2/2018 (str. 66–69), může volně navázat.

Pustí žákům videozáznam performance (viz Zdroje pro pedagogy). Je důležité, aby třída měla možnost shlédnout originální

záznam performance, který bude sloužit jako model ve výuce.

Po poslechu klade vyučující studentům otázky, aby zjistil, jak pochopili, co právě shlédli. Nechá rozproudit diskusi, zapojuje se co nejméně. Důležité jsou dojmy studentů, které nemusí odpovídat dojmům pedagoga. Slovo by měl dostat každý žák, pedagog pouze moderuje diskusi velmi jednoduchými dotazy – např. *Co jsme právě viděli a slyšeli? Co se dělo se zvukem? Jak se to dělo?* apod. Pokud je to možné, může se do hodiny zapojit i vyučující hudební výchovy, který vysvětlí rozmanitou škálu zvukových jevů a hudebně zajímavých struktur, jako jsou například polyfonické vlny.

Praktická část: Studenti budou pracovat jako orchestr, zapojí se všichni, kteří mají mobilní telefon. Studenti bez telefonu se připojí ke spolužákovi, který telefon má. Práce bude po zbytek hodiny skupinová, studenti budou vystupovat jako jednotné hudební těleso. Čím více mobilních telefonů studenti zapojí tím lépe. Společně připraví zvukovou symfonii z vyzvánění vlastních mobilních telefonů. Budou při tom dbát na jednotlivé části hudební skladby, aby byl výsledek experimentu zvukově zajímavý. Mohou si připravit více než jednu skladbu. Zařadit sólová a skupinová vyzvánění, využít pestrosti zvonících tónů.

Prezentace: Studenti přehrají výsledné skladby vyučujícím. Po poslechu třída společně diskutuje, studenti vysvětlí, co a proč vybrali, jaká byla role jednotlivce v orchestru a jak se při tom cítili, pokusí se identifikovat zajímavé zvukové jevy, které během skladby vytvořili. Závěrem zvukový experiment společně zhodnotí. Má-li vyučující k dispozici nahrávací zařízení, může celý výstup zaznamenat a studentům jej znovu přehrát po skončení performance. Nabídne jim tím jiný zážitek než ten, který měli při performanci a tím i možnost reflektovat vlastní produkci.

Závěr: Učující zhodnotí výstupy žáků. Zdůrazní, že výsledný záznam není tak důležitý,

jako experimentální proces, kterým právě prošli. Vyzve žáky, aby sami doplnili své postřehy, nápady, názory, dojmy atd. Připomene, že současné umění není omezeno pouze na vizuální artefakty a je často pomíjivé.

Cíl: Žáci získají přehled o různých způsobech užití zvuku v současném výtvarném umění. Zjistí, že přesahuje i do jiných oborů kreativní lidské činnosti, např. hudební a zvukové tvorby.

Prostřednictvím vlastního objevování a experimentů se žáci seznámí s pokročilými pojmy v oblasti zvuku, pochopí způsob práce se zvukem v současném výtvarném umění a za pomoci mobilního telefonu vytvoří vlastní zvukovou práci. Kromě rozšíření teoretických znalostí si vyzkoušejí schopnost podílet se na vzniku skupinového díla. Na závěr společně zhodnotí výsledky a schopnost práce ve skupině.

Zdroje pro pedagogy:

Videozáznam performance Dialtones: A Telesymphony: <https://www.youtube.com/watch?v=g1G-YesiBB8>

Stránky projektu Dialtones: A Telesymphony: <http://www.flong.com/projects/telesymphony/>

Stránky Golana Levina s projekty: <http://flong.com>

Wikipedie:

https://en.wikipedia.org/wiki/Golan_Levin

Festival Ars Electronica:

<https://ars.electronica.art/news/>

Další odborné zdroje:

Bourriaud, N. (2004). *Postprodukce. Kultura jako scénář: Jak umění nově programuje současný svět*. Vyd. 1. Praha: Tranzit.

Duckworth, W. (2005). *Virtual Music: How the Web Got Wired for Sound*. Routledge. [online] Dostupné z: [<http://www.flong.com/texts/press/duckworth/>](http://www.flong.com/texts/press/duckworth/)

Levin, G. (2012). *Essay for Creative Code, edited by John Maeda*. [online]

Dostupné z: [<http://www.flong.com/texts/essays/essay_creative_code/>](http://www.flong.com/texts/essays/essay_creative_code/)

Levin, G. (2007). *Experiments in Art, Technology and Abstract Communication*.

[online] Dostupné z: <<http://www.media.mit.edu/events/movies/video.php?id=levin-2007-12-10>>

Moody, T. (2003). *Dialogue with Tom Moody about Telesymphony*. [online]

Dostupné z: <http://www.flong.com/texts/interviews/dialogue_moody/>

Paul, Ch. (2015). *Digital Art*. Third edition. London: Thames & Hudson Ltd.

TED Conferences. Speakers Golan Levin: Experimental audio-visual artist 2011. [online]

Dostupné z: <http://www.ted.com/speakers/golan_levin.html>

K plnění RVP: Přesto, že se jedná o experimentální téma pro hodinu výtvarné výchovy s průnikem do hudební výchovy, fyziky a anglického jazyka, kde žák nepracuje s „prvky vizuálně obrazných vyjádření“ můžeme i zařazením tohoto tématu naplňovat tematické okruhy Rámcového vzdělávacího programu.

Jedná se především o vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků žáka pro získání osobitých výsledků.

Dále pak o vybírání, kombinování a vytváření prostředků pro vlastní osobité vyjádření; porovnávání a hodnocení jeho účinků s účinky již existujících uměleckých vyjádření.

Při tomto druhu zadání si také žák ověří komunikační účinky vybraných upravených či samostatně vytvořených vyjádření v sociálních vztazích a vyzkouší si nalézt vhodnou formu pro jejich prezentaci.

Ukustečnili jste v hodině výtvarné výchovy tuto performanci?

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

Rádi se podíváme i na vaši zvukovou a obrazovou dokumentaci.

Mezinárodní konference České sekce InSEA Plzeň 2019

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

Ve dnech 17. a 18. června 2019 se na katedře výtvarné výchovy a kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni konala významná konference mezinárodní společnosti pro výchovu uměním InSEA s názvem *Pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu*. Cílem konference, které se zúčastnili vysokoškolští pedagogové a umělci z Česka, Anglie, Německa, Dánska, Spojených států a Slovenska, pracovníci galerií a muzeí, ale také učitelé výtvarné výchovy, bylo přispět k ozřejnění a reflexi pozice české výtvarné výchovy v mezinárodním kontextu, stejně jako podpořit dialog v rámci oboru u nás.

V příjemné atmosféře měli návštěvníci v Plzni možnost prožít dva dny naplněné pestrým programem. Konference se skládala ze čtyř částí: přednášek zahraničních hostů a souvisejících diskusí; výstavy DIDART v Galerii Evropského domu v Plzni, která prezentovala edukační přístupy vysokoškolských pracovišť, galerií a muzeí i škol v oblasti didaktiky výtvarné výchovy; výstavy ARTEDUCO v alternativní prostoru DEPO2015, kde se představily umělecké osobnosti českých i zahraničních kateder výtvarné výchovy; v rámci druhého dne pak byly předneseny příspěvky v českém jazyce a následovala odborná diskuse nad soudobými otázkami výtvarné pedagogiky.

Uvítací slovo k zahájení konference přednesl v aule Západočeské univerzity v Plzni předseda evropské InSEA Peter Gregory z Canterbury Christ Church University, který dále vystoupil s příspěvkem *The evolution of identities of the leaders of art in English schools*. Johannes Kirschenmann z Akademie výtvarných umění v Mnichově představil oblast tzv. didaktické ikonografie, Manfred Blohm z Univerzity Flensburg se zamyslel nad soudobými otázkami umělecké pedagogiky a Andreas Brenne z Univerzity Osnabrück informoval o významu výzkumu uměním pro výtvarnou pedagogiku.

Plzeňská InSEA 2019 byla specifická důrazem na živé umění, obraz a vizuální komunikaci. Doprovodným programem

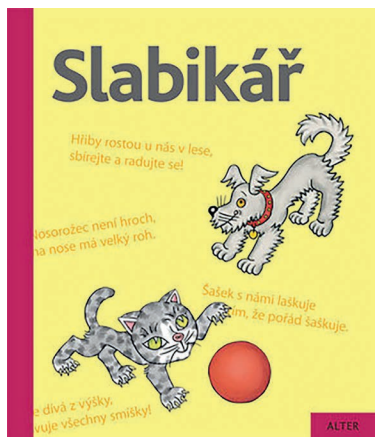
konference se staly hned dvě neobvyklé výstavy. Výstava DIDART byla pokusem podnítit dialog v rámci oboru o soudobých přístupech zprostředkování umění. Analýza posterů, které prezentovala jednotlivá vysokoškolská pracoviště, ale také muzea a galerie, včetně škol středních a základních, směřovala k následujícím otázkám: se kterými didaktickými kategoriemi se nejčastěji pracuje v rámci soudobé didaktiky; v čem se shodují či liší přístupy jednotlivých pracovišť; v čem jednotlivá pracoviště spatřují možnosti inovací v didaktice výtvarné výchovy?

V industriálním prostoru DEPO2015 byla instalována výstava ARTEDUCO, na které prezentovali tvorbu umělci – učitelé z pedagogických fakult České republiky a ze zahraničí. Účastníci konference i veřejnost tak měli možnost obdivovat dílo Kurta Gebauera, Magdaleny Jetelové, Jitky Svobodové, Františka Hodonského, Vladimíra Franze, Margity Titlové-Ylovsky, Barbary Benish, Stanislava Poláčka a dalších. Výstava rovněž odkazovala na právě nainstalované dílo sochaře Kurta Gebauera „Nohy z vody“ v Mlýnské strouze v centru Plzně, k němuž autor při společné prohlídce připojil pouťavý výklad.

Druhý den konference byl program rozdělen do tří tematických sekcí, které byly věnovány jednak počátkům výtvarné výchovy u nás a jejím proměnám v souladu se zahraničními koncepcemi, dále současným tématům a otázkám i inovativním přístupům ve výtvarné výchově. Třetí sekce náležela doktorandům, kteří tak získali možnost představit disertační práce a diskutovat o dalším výzkumném postupu i významu bádání.

Konference České sekce InSEA, Plzeň 2019 přispěla k deskripci mezinárodního kontextu oboru, v jehož rámci se rozvíjela naše výtvarná výchova a ze kterého stále čerpá. Komparace přístupů pak vedla k tříbení oborové terminologie i tvorbě a rozvíjení báze oborového porozumění. Navíc nás těší také skutečnost, že do centra pozornosti

odborné veřejnosti konference opět postavila výtvarné dílo, „obraz“. Konference InSEA, Plzeň 2019 tak pozitivně přispěla k výměně zkušeností a k dialogu mezi umělci a didaktiky výtvarné výchovy.



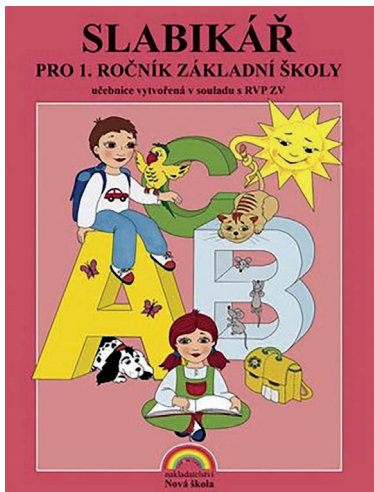
- 1 — Žáček, J. (2015). Slabikář: učebnice pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura (10. vydání). Všeň: Alter. (Grafická úprava textové části: Vladimír Vimr, ilustrace: Helena Zmatlíková)



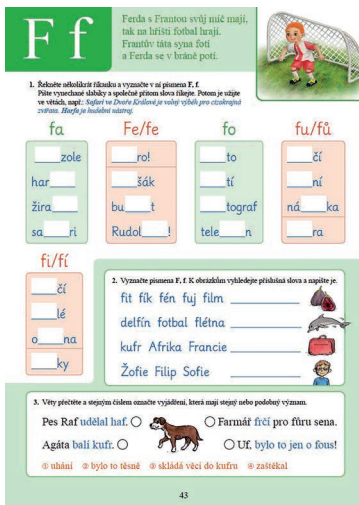
- 2 — Šrut, P., & Mikulenková, H. (2008). Český slabikář pro 1. ročník (2. vydání). Olomouc: Prodos. (Grafická úprava a technická spolupráce: Tomáš Grepl a Tomáš Kamarád, ilustrace: Zdenka Krejčová)



3 — Březinová, I., Blažková, J., Kalovská, M., & Tarábek, P. (2015). Zetíkova cesta. Brno: Didaktis. (Grafická úprava: Veronika Hrubanová, ilustrace Aleš Čuma)



4 — Procházková, E., & Doležalová, A. B. (2013). Slabikář pro 1. ročník základní školy (6. vydání). Brno: Nová škola. (Grafická úprava: Martin Bašar, ilustrace Andrea Schindlerová)



5 — Bradáčová, L., Pospíšilová, Z., & Rezutková, H. (2018). Můj slabikář: učebnice pro 1. ročník základních škol. Všeň: Alter. (Grafická úprava: DTP Alter, ilustrace Markéta Vydrová)



KUBA A BUBEN



KUBA MÁ BUBEN. VOLÁ NA ANČU:
„ÁJO, ÁJO!“
NAUČÍ JI TANČIT. NO TO JE TANEČEK!

KUBA LÍTÁ JAKO ČERT.
VYJE JAKO VLK A BRUČÍ JAKO BUBÁK.

ANČA TANČÍ JAKO PÍRKO, JAKO VÍLA.
BOBÍK ALE UTEKL A ČÍČA TAKÉ.

JAK TANČÍ ANČA?
JAK BRUČÍ KUBA?

CO UŽ ZNÁME: TPJBKČRLVN

STR.15

4

ANČA A KUBA JELI NA VÝLET

ANČA JELA NA KOLE. I KUBA JEL. JELI ULICÍ.
BYLY TAM TOPOLY I LÍPY. LÍTALI TU PTÁCI.

PAK VYJELI NA KOPEC. VEZOU ČAJ. KUBA PIJE.
JE TEPLO. I ÁJE JE TEPLO, TAKÉ PIJE.

ZNOVA VYJELI. JELI PO POLI. NA POLI BYLI KLUCI.
JE TU JAN, IVAN A PETR.



CO TO JE? ZAJÍCI JÍ ZELÍ. U POTOKA LÍTÁ ČÁP.
LÍTÁ A LOVÍ. A TEN VELKÝ ČERVENÝ ZOBÁK!
VLNKY V POTOCE KOLÍBAJÍ RACKA.

U POLE KVETOU ZVONKY. KUBA JE VEZE BABIČCE.

CO UŽ ZNÁME: TPJBKČRLVNCZ

STR.16

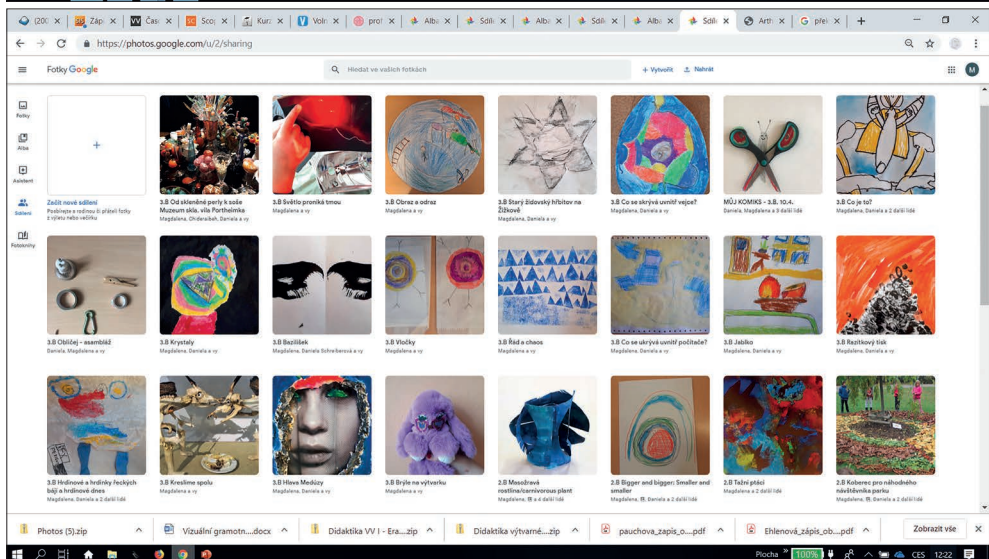
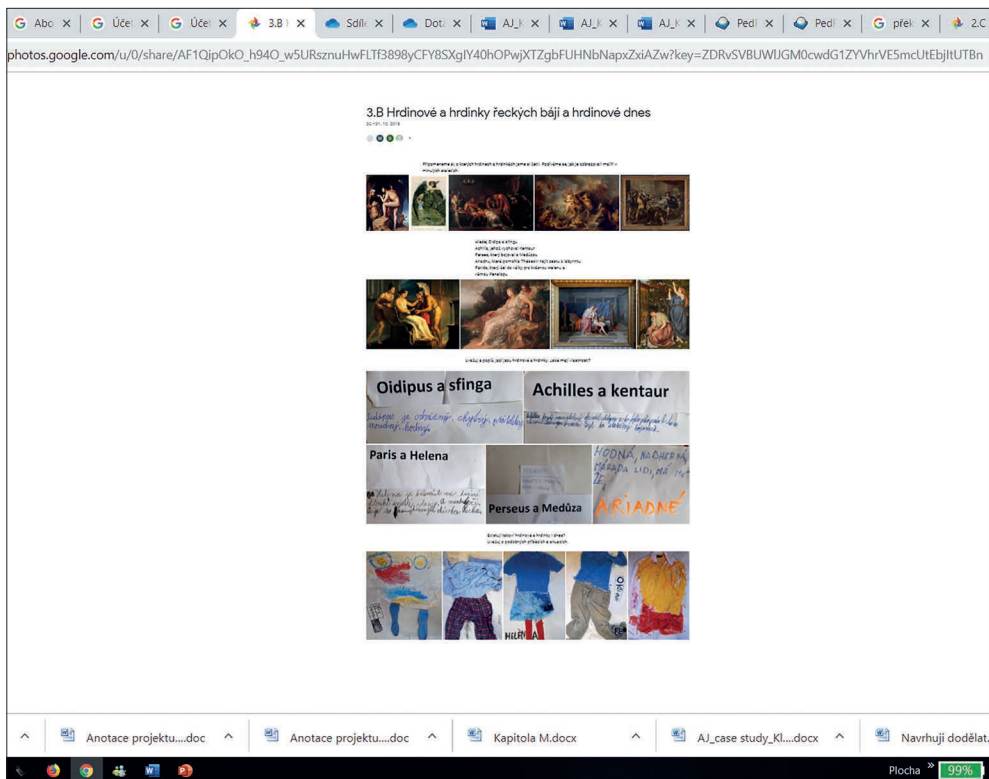
5

6

7

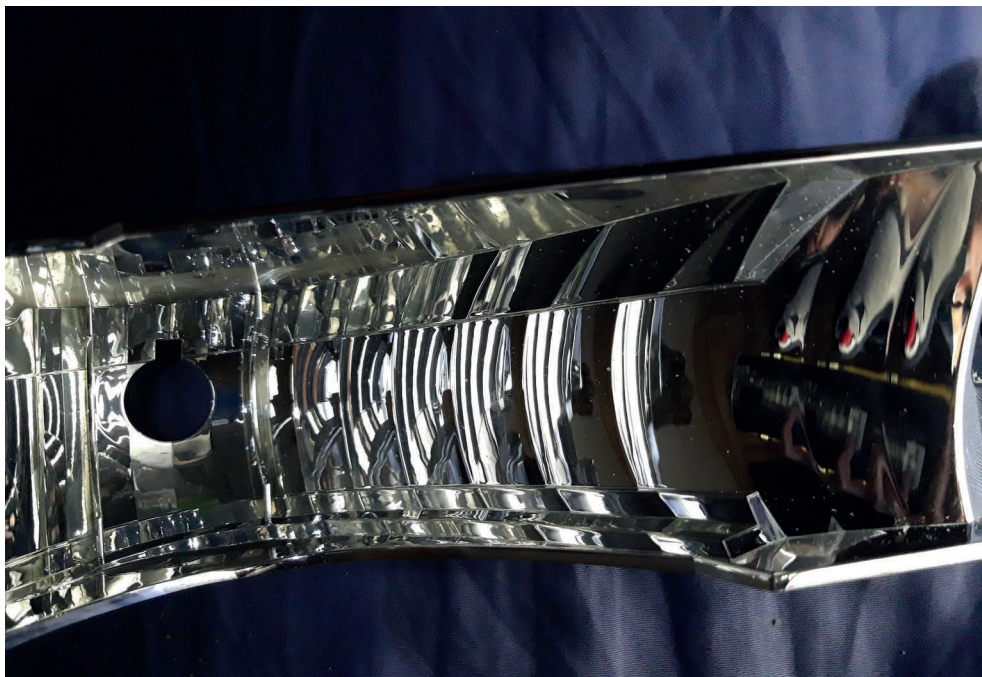
6 — Stylizované obrázky tygra a gazely.

7 — Ilustrace Milady Kudrnové-Papežové v čítance od nakladatelství SPN



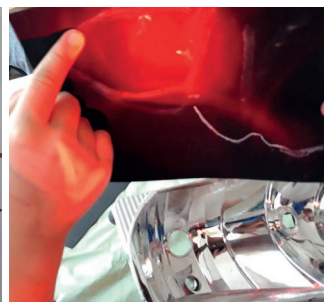
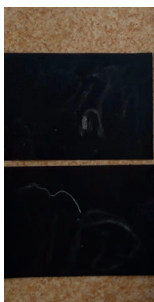
2
3

- 2 — Ukázka jednoduchého alba, zahrnujícího vizuální kontext hodiny, zadání průběžných úkolů, žákovské poznámky z četby a fotodokumentaci společných velkoformátových assembláží.
- 3 — Přehled alb, Google účet. Zde se pohybují v rovině archívu, který mi umožňuje a alby zpětně pracovat.



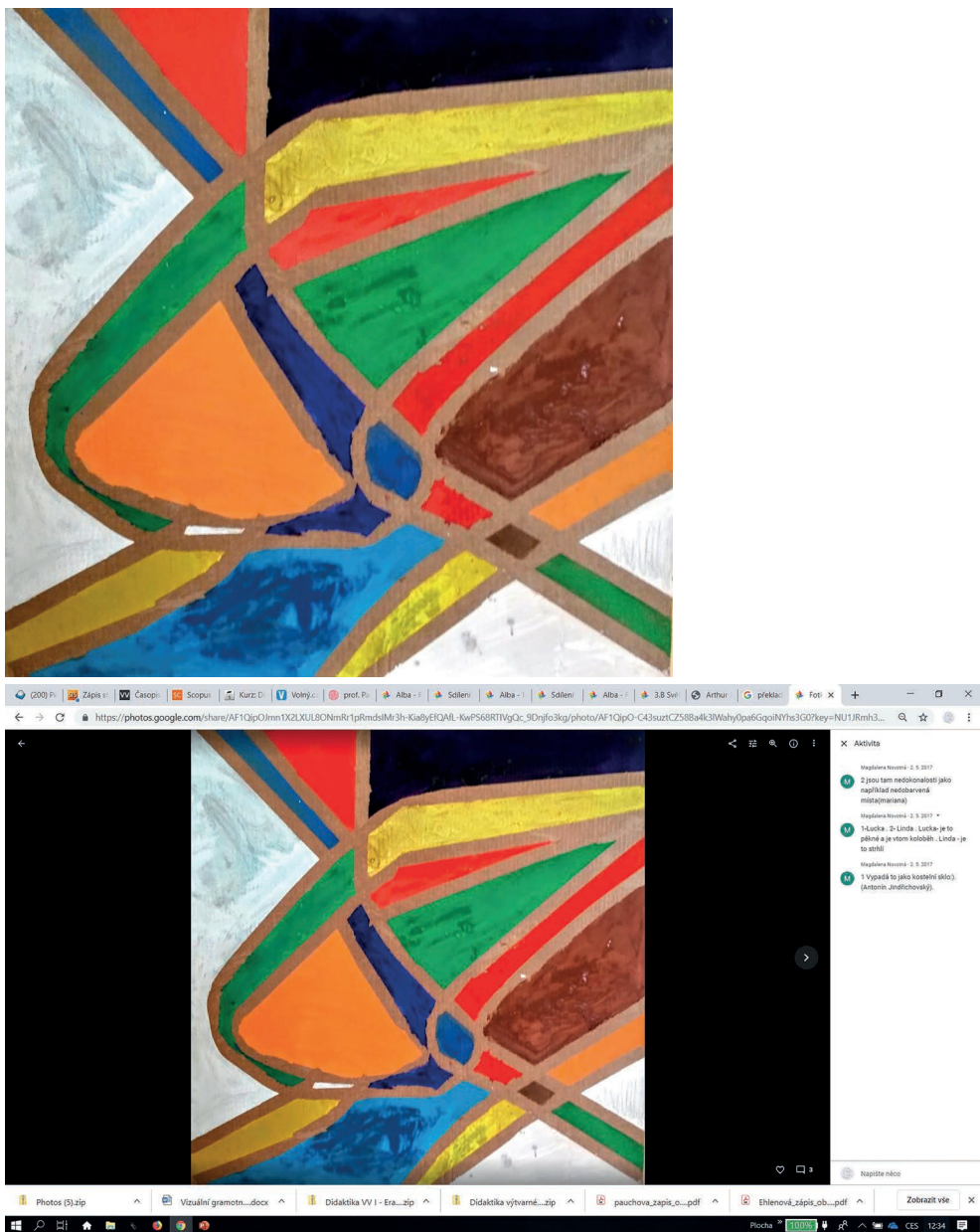
4
5

4-5 — Ukázky z portfolia pořízené při plánování úkolu a použité pro evokaci.



6	7	
8	9	10

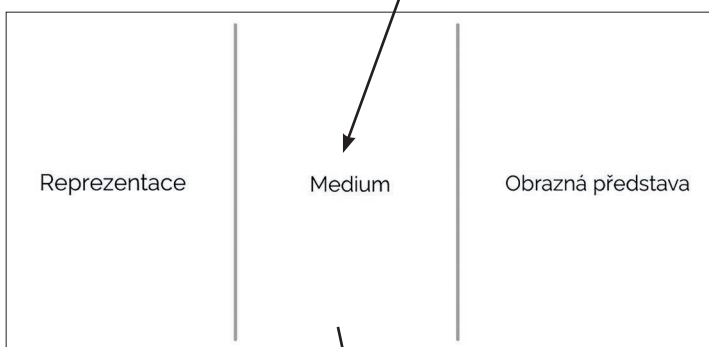
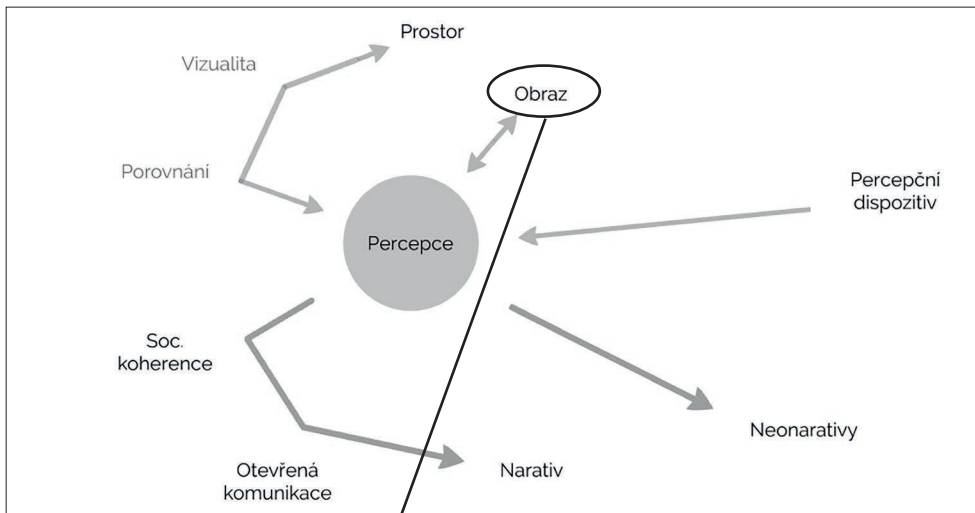
6–10 — Ukázky z portfolia zaznamenávající spontánní experimentování žáků nad rámec zadaného úkolu.



11

12

11–12 — Koloběhy, práce žáků s dodatečnými komentáři v portfoliu; ukázka digitálního prostředí.



D4: A asi ta krev je namalovaná.
 K: Jak to víš?
 D4: No vidím to... vidím to... jako namalovaný.
 D1: Já vidím to bílý, takže to je namalovaný...já vidím to bílý...
 D5: Ale je tam brčko! To brčko!
 D4: Tak to je namalovaný.
 K: A co tam dělá to brčko?
 D2: To je asi taky namalovaný!
 D4: A ta ruka není namalovaná!
 K: A kdo to tam...co? Ahá...
 D3: Je to namalovaný! Akorát..
 K: Jak to je udělaný?...když není namalovaná?
 D3: No, ona je namalovaná ale osušilo se to.
 D4: Tak proto to nevíte!
 K: Takže už se to vyschlo..
 Tak můžeme jít zase dál.

1, 2, 3 — Záznamy vizualizace výzkumu v programu Prezi.



1	2	4
3	5	

1–5 — Fotografické reprodukce děl z výstavy
Schrödingerova pata od Davida Černého.
Zdroj: vlastní archiv



1 — Golan Levin přednáší při návštěvě Rocky Mountain College umění a designu, říjen 2010. Zdroj: commons.wikimedia.org

Obrazová příloha č. 1



Obrazová příloha č. 2

Obrazová příloha č. 3

SCHÉMA SONÁTOVÉ FORMY						
Schéma	A			B	A	
Názvy částí	EXPOZICE			PROVEDENÍ	REPRÍZA	
Tematický plán	T₁ M₁	T₂ M₂	T₃ M₃	MTP motivická či tematická práce	T₁ M₁	T₂ M₂
Modulační plán	C dur	G dur	G dur	Modulace z tóniny do tóniny	C dur	C dur
	T	D	D		T	T

Vysvětlivky:

Červená barva je spojena s evoluční hudbou.

Zelená barva označuje harmonické funkce (model je postaven na základní tónině C dur)

Tematický plán:

T₁ hl.t. = hlavní téma

M₁ = mezivěta hlavního tématu

T₂ v.t. = vedlejší téma

M₂ = mezivěta vedlejšího tématu

T₃ z.t. = závěrečné téma

M₃ = mezivěta závěrečného tématu

MTP = motivická či tematické práce

Modulační plán = schéma přechodu z tóniny do tóniny

T = základní tónina

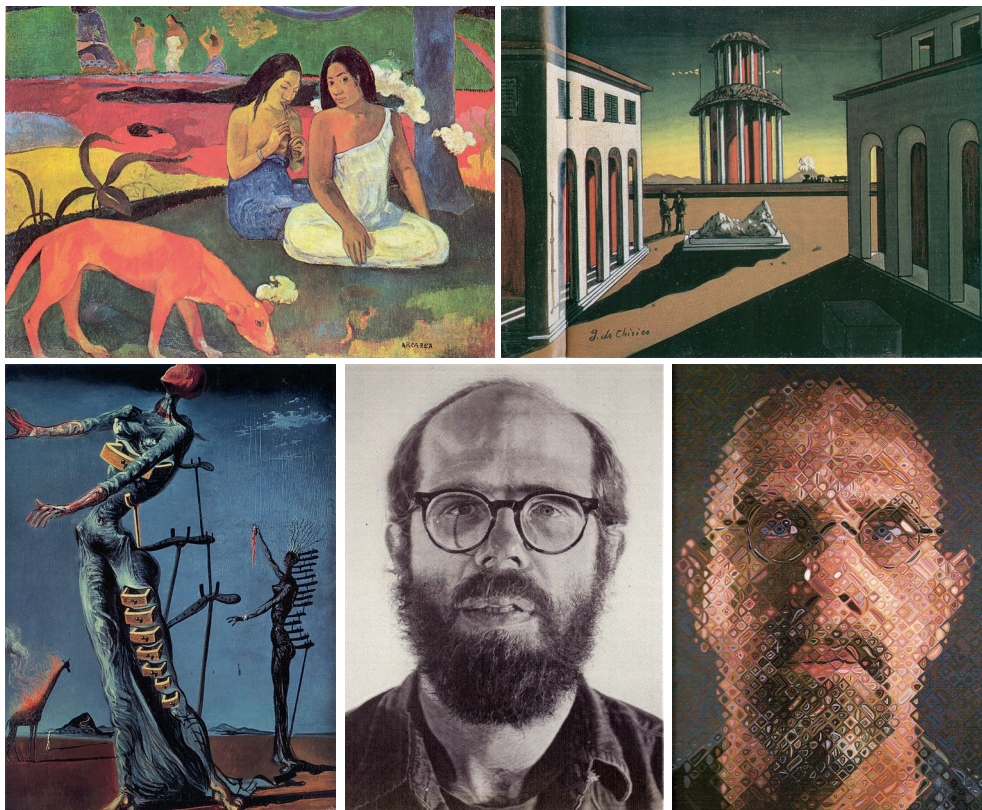
D = dominantní tónina



4	5
6	7
8	9

- 4 — Piero della Francesca, Bičování Krista, asi 1455
 5 — Raffael Santi, Athénská škola, 1509
 6 — Nicolas Poussin, Šalamounův soud, 1649, olej na plátně, 100 x 50 cm, Paříž, Musée de Louvre
 7 — Jacques-Louis David, Přísaha Horatiů, 1784, olej na plátně, 330 x 427 cm, Paříž, Musée de Louvre
 8 — Andrea Pozzo, Alegorie misijní činnosti jezuitů, 1691–92, nástropní freska, Řím, Saint Ignazio
 9 — Jacques-Louis David, Přísaha Horatiů, 1784, olej na plátně, 330 x 427 cm, Paříž, Musée de Louvre

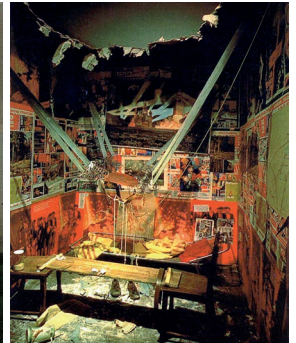
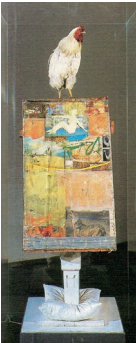
1–9: fotografie: archiv Jaroslava Bláhy



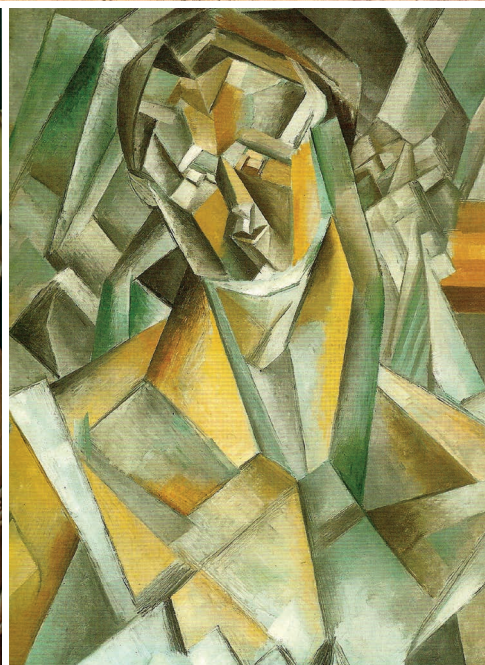
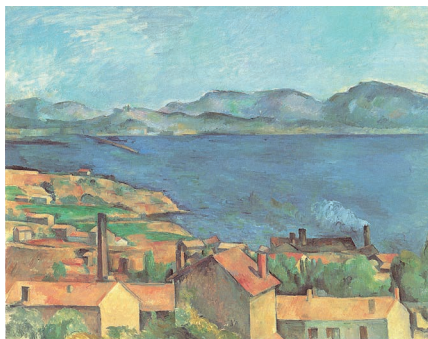
- 1 — P. Gauguin, Arearea, 1902
- 2 — G. Chirico, Ferarské náměstí, 1913
- 3 — S. Dalí, Hořící žirafa, 1937
- 4 — Ch. Close, Autoportrét, 1977
- 5 — Ch. Close, Autoportrét, 2001
- 6 — G. Baselitz, Portrét Thordise Möllera, 1970
- 7 — M. Kostabi, Konvenční manželství, 1992
- 8 — Jan van Eyck, Manželé Arnolfinioví, 1434
- 9 — K. Schwitters, Konstrukce pro urozené dámy, 1919
- 10 — M. Duchamp, Sušák na lahve, 1914
- 11 — R. Rauschenberg, Odaliska, 1955–58
- 12 — Kabakov, Ten, který odletěl do vesmíru, 1985
- 13 — A. Kaprow, Happening Gas, 1966
- 14 — J. Petrbock, Objekt lev u srdce, 2012, foto: www.dscgallery.com
- 15 — A. Štech, Rodina, 2019, foto: www.dscgallery.com

1	2	
3	4	5

1–13: fotografie: archiv Jaroslava Bláhy



6	7	8	
9	10	11	12
13	14	15	



16	17
18	19

- 16 — P. Cézanne, Marseilleský záliv, 1886, foto: archiv autora
17 — G. Courbet, Štěrkaři, 1834, foto: archiv autora
18 — Ch. Schad, Portrét hraběte d'Anneaucourta, 1927, foto: archiv autora
19 — P. Picasso, Sedící žena, 1909, foto: archiv autora



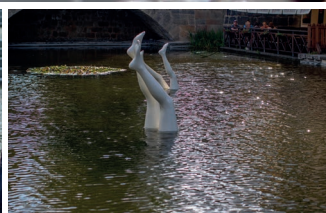
20	21
22	23
24	25

- 20 — D. Pitín, Tugendhat II 2013 foto: Jan Freiberg. foto: www.galerierudolfinum.cz
 21 — M. Gerboc, Konec dětství–Pinocchiova smrt, 2012 foto: www.artberlin.de
 22 — Ludwig Mies van der Rohe ve vile Tugendhat v únoru 1931, foto: Fritz Tugendhat
 23 — Vila Tugendhat, Hlavní obytný prostor, pohled od jídelny, 30. léta
 24 — Vila Tugendhat, 80. léta, stav před rekonstrukcí
 25 — Dětské rehabilitační středisko, únor 1959, foto: Miloš Budík
 fotografie Vily Tugendhat zdroj: <https://www.tugendhat.eu/>



1	2
3	
4	5

1-5 — Konference InSEA Plzeň 2019.
Fotografie: Alžběta Huclová



6	7	
8		
9	10	11

6–11 — DIDART v Galerii Evropského domu v Plzni a ARTEDUCO v plzeňském DEPO2015 – doprovodné výstavy ke konferenci České sekce INSEA
Fotografie: Alžběta Huclová

