

Vážené čtenářky a vážení čtenáři,

časopis Výtvarná výchova vstupuje do již druhého „covidového“ ročníku s inovovaným edičním programem a s vizí dalších změn. Jistě jste si všimli, že obsah časopisu se v posledních několika letech proměňuje. Časopis se více věnuje vyhledávání a publikaci různých typů studií, v nichž zveřejňuje výsledky výzkumů zařazených do národních i mezinárodních grantových projektů a pořizovaných často v souvislosti s doktorským studiem. Je to nezbytný posun rozšiřující naši čtenářskou obec o početný okruh současných studentů a studentek oboru výtvarná výchova, kteří se tak přidávají k učitelům z praxe.

K těmto studiím patří text Magdalény Novotné a Venduly Fremlové, který tematizuje a rozvíjí možnosti využití pedagogického portfolia jako ústředního bodu mnohotvárné seberealizace výtvarného pedagoga. Text oživený grafickou úpravou a ilustracemi Adély Bierbaumer mapuje některé možnosti, které poskytuje dlouhodobě vedené pedagogické portfolio, jako příležitost k externalizaci pedagogického uvažování a jeho odborné i čistě osobní reflexe.

Výše zmiňované posuny v zaměření a obsahu časopisu patří k podmínkám udržení a další existence oborových časopisů, stejně jako jejich směřování k vřazení do mezinárodního oborového diskursu. Nejen z těchto důvodů bude Výtvarná výchova uveřejňovat některé příspěvky v anglickém jazyce. V tomto čísle jsou zařazeny hned dva takové. Prvním je studie Lukáše Makkyho, která se zabývá otázkami aktuálními právě v době on-line či hybridní komunikace: problémem virtualizace naší skutečnosti a možnostmi, které v této nové situaci získává, nebo naopak ztrácí umělecké dílo. Autor se pokusil zhodnotit současnou situaci a formulovat některé možnosti interakce s uměním na dálku, v procesu receptce uměleckého díla.

Jana Migašová ve své srovnávací studii zkoumá vývojové změny akademické přípravy výtvarných umělců od 19. století do současnosti a porovnává její historické i současné přístupy a koncepty, od čistě akademického přístupu k postmoderním koncepcím.

Magdalena Koubek Michaličková se dlouhodobě věnuje architektuře jako tématu školní výtvarné pedagogiky a seznamuje čtenáře se zkušenostmi s rozvíjením kreslířských dovedností studentů architektury a s možnostmi veřejné prezentace, shodou okolností i v době covidu.

Zpráva, která toto číslo Výtvarné výchovy uzavírá, se vrací k projektu Venduly Fremlové, Lucie Jakubcové Hajduškové a Kristýny Říhové s názvem Umění oceňovat. Zpráva z pilotní výzkumné sondy Re/de/in/form, v němž se hodnocení a oceňování uměleckého díla stává námětem jeho dalšího rozvíjení. Autorky se zde vracejí ke spolupráci pedagožek a umělců, z níž vzešel vtipný vizuální komentář.

Oborová debata, která se vzedmula po letošním uveřejnění výsledků první revize RVP ZV, přinesla nečekaný, v tuto chvíli příznivý efekt. V souvislosti s obranou ústředního oborového dokumentu před provedenými zásahy totiž v oboru výrazně posílila argumentace poukazováním na strukturované a objektivně měřitelné výchovně vzdělávací obsahy a cíle předmětu. Na otevřený dopis zveřejněný v první vlně reakcí na provedené zásahy navazují svými komentáři didaktičky pražské katedry Magdaléna Novotná a Leonora Kitzbergerová.

*Stále pevné zdraví Vám přeje
Vaše redakce*



Výtvarná výchova

Časopis pro výtvarnou a obecně
estetickou výchovu školní
a mimoškolní

Číslo: 1–2/2021
Ročník: 61/2021

ISSN 12-3691
RS 5096

Rada pro výzkum a vývoj zařadila
časopis Výtvarná výchova
do kategorie recenzovaných
neimpaktovaných periodik
vydáváných 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.
Mgr. Helena Kařková, Ph.D.

Další členové redakční rady

Mgr. Karla Brücknerová, Ph.D.
Mgr. Miroslav Divina, Ph.D.
doc. Mgr. Kateřina Dyrťová, Ph.D.
doc. Mgr. Jitka Géringová, Ph.D.
Mgr. Jana Jiroutová
Mgr. Tomáš Komrská
PaedDr. Jana Langerová
Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.
prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.
PaedDr. Markéta Pastorová
doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.
PhDr. Katarína Příkrylová, Ph.D.
PhDr. Věra Uhl Skřivanová, 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 respekto-
vání autorských práv ručí autoři
jednotlivých příspěvků.

Adresa redakce

Redakce časopisu Výtvarná výchova
Pedagogická fakulta UK
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
vytvarena.vychova@pedf.cuni.cz

Tisk

Tiskárna nakladatelství Karolinum

1–2/2021

Obsah

STUDIE

Magdaléna Novotná, Vendula Fremlová:
Neviditelní, kteří ukazují a vyprávějí 6

Lukáš Makky:
Interpretation in the era of (forced) virtualization of our being 30

Jana Migašová:
'Life' or 'Death' of Academy of Art 46

ZPRÁVA

Magdalena Koubek Michaličková:
Výstavy Plenér 2018, 2019 a 2020 56

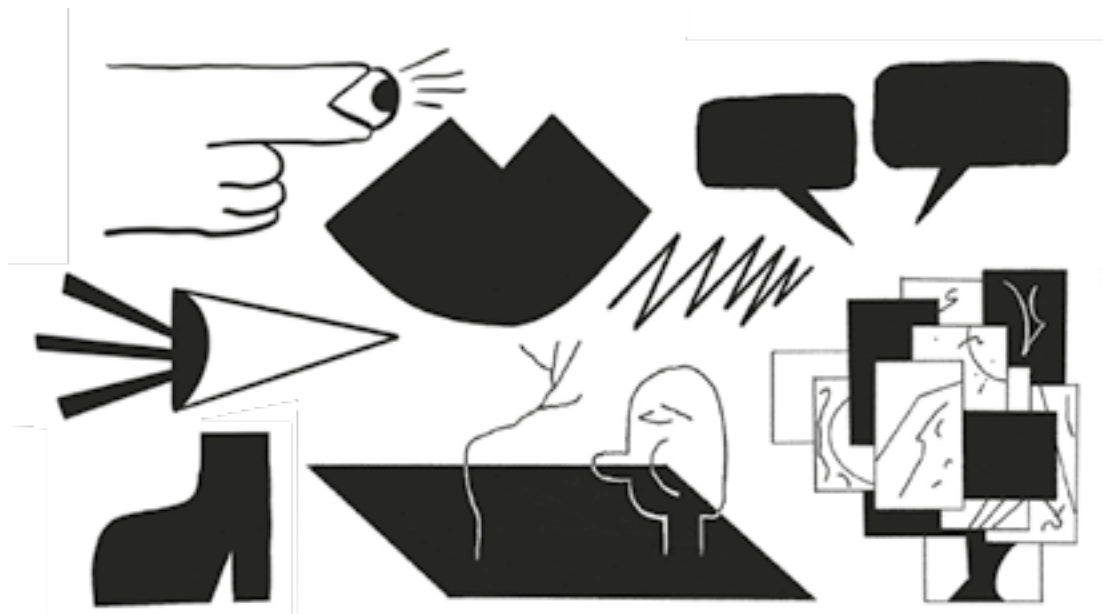
Vendula Fremlová, Lucie Jakubcová Hajdušková, Kristýna Říhová:
Umění oceňovat. Zpráva z pilotní výzkumné sondy Re/de/in/form 66

OTEVŘENÝ DOPIS

Magdaléna Novotná, Leonora Kitzbergerová:
Za katedru výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy 70

Neviditelní, kteří ukazují a vyprávějí

Magdaléna Novotná, Vendula Fremlová



Mgr. Magdaléna 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

Mgr. Vendula Fremlová, Ph.D.

je pedagožka na katedře výtvarné výchovy PedF UK a na katedře dějin a teorie umění FUD UJEP v Ústí nad Labem. Působí jako freelance kurátorka výstav současného umění, kritička a teoretička umění, autorka a editorka publikací a článků. Od roku 2020 je šéfredaktorkou revue Umělecké besedy Život.

Kontakt: vendula.fremlova@pedf.cuni.cz

Anotace

Teoretická studie leží na pomezí výtvarné edukace, vizuální kultury a teorie umění. Snaží se zasadit problematiku reflektivního výtvarného portfolio do kontextu teorie umění a vizuální kultury. Rámuje popis konkrétních didaktických postupů a situací teoretickým uvažováním. Představuje portfolio, které systematicky mapuje výuku výtvarné výchovy v primární škole mezi lety 2016–2020. Tento rozsáhlý soubor prezentuje jako archiv ležící na hranici dokumentu, estetiky a pedagogiky, a to na příkladu jednoho vybraného alba. Text zkoumá hlavní principy práce s portfolioem: intertextualitu, povahu fotografického obrazu, reprodukovatelnost digitální fotografie a selektivitu archivu. Na základě uvedených teoretických východisek sleduje analogie mezi postupy, které užívá učitel/ka a těmi, které užívá kurátor/ka. Uvažuje o kompetencích učitele výtvarné výchovy v oblasti teorie a dějin umění a ukazuje situace, v nichž učitel/ka výtvarné výchovy potřebuje znalosti umění. Závěry studie budou uplatněny v profesní přípravě učitelů.

Klíčová slova

Reflektivní portfolio, digitální fotografie, archiv, kultura, kontext, narativ, dialog, učitel/ka, kurátor/ka

Abstract

Theoretical study is situated at the borderland between the art education, visual culture and the art theory. It struggles to set the issue of the reflective art portfolio in the context of the art theory and visual culture. In a theoretical study the description of particular didactic approaches and situations is framed by theoretical thinking. It represents a portfolio that is systematically mapping the art education in the primary school between the years 2016–2020. This large set of data functions as an archive situated at the border between a document, esthetics and pedagogy, presenting an example of one selected album. The text investigates main principles of the work with the portfolio: intertextuality, the nature of the photographic picture, reproducibility of the digital photograph and selectivity of the archive. On the basis of the above mentioned theoretical solutions it follows the analogies between approach that are used by the teacher and those used by the curator. It speculates about competences of the art education teacher in the area of the theory and history of the art and shows the situations where the teacher has to demonstrate the knowledge of the art. The results and conclusions of the study will be used in the professional training of teachers.

Keywords

Reflective portfolio, digital photography, archive, culture, context, narrative, dialogue, teacher, curator

Úvod

Teoretická studie je vystavěna okolo vybraného výtvarného úkolu, který je pouze malou součástí mnohem širšího reflektivního výtvarného portfolia. Narativita, vztah obrazu a textu, fotografický obraz, digitální fotografie a archiv představují principy, které jsme rozpoznali jako charakteristické pro uvedený didaktický přístup. Tím, že vztahujeme teoretické uvažování ke konkrétním pedagogickým postupům a situacím, se snažíme propojit teorii s praxí.

První kapitola studie popisuje vybrané album reflektivního portfolia, na němž jsou uvažované principy dokládány. Reflektivní portfolio je představeno jako obrazové vyprávění, proto ho zakotvujeme v kontextu vizuální kultury v obecnějších úvahách o vztahu obrazu a textu a také v úvahách o intertextualitě. Druhá kapitola se věnuje spektru otázek souvisejících s fotografií, digitální fotografií a fotografickým obrazem. Poukazuje na transformativní povahu fotografie a její kulturní zakotvenost ve vztahu k portfoliu. Třetím konceptem, který je dáván do souvislosti s vytvářením reflektivního portfolia, je archiv. Na reflektivní portfolio pohlížíme jako na archiv ležící na pomezí dokumentu, estetiky a pedagogiky a zároveň poukazujeme na vzájemné afinity principů archivu a fotografie. V poslední čtvrté části studie formulujeme úvahy o aktuálním sblížování pozic učitelů, kurátorů a umělců i o důsledcích, které může tato skutečnost mít v profesním vzdělávání učitelů a školní praxi výtvarné výchovy.

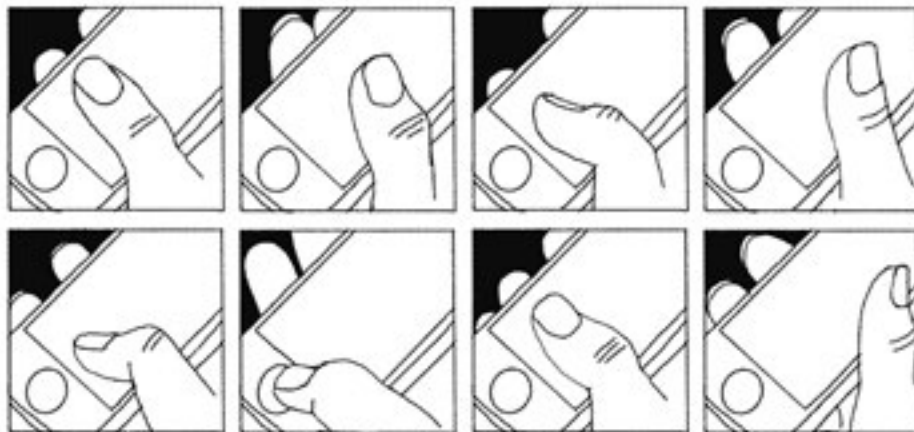
Autorky textu působí na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde učí budoucí učitele a učitelky výtvarné výchovy. Magdalena Novotná je autorkou zmiňovaného portfolia a učitelkou výtvarné výchovy v primární škole, Vendula Fremlová je kurátorkou. Části textu, které se týkají školního portfolia pro přehlednost graficky odlišujeme. Text tematicky navazuje na článek Portfolio jako nástroj reflexe ve VV (Novotná, 2019).

Cílem teoretické studie je nejen popsat analogie v postupech výtvarných pedagogů, kurátorů i umělců, ale také poukázat na potřebu otevírání jejich rolí ve smyslu vzájemné komunikace a spolupráce. Příspěvek proto může být chápán i jako dialog mezi učitelkou, kurátorkou a umělkyní – ve snaze poukázat na intertextualitu jako podstatnou charakteristiku současné kultury jsme požádali umělkyni Adélu Bierbaumer, aby na text článku reagovala kresbami, které jsou nyní jeho nedílnou součástí.¹

1.1 Reflektivní portfolio

Popisované reflektivní portfolio představuje digitální soubor zhruba 140 alb reprezentujících jednotlivé výtvarné projekty a činnosti. Soubor vznikl v letech 2016–2020 ve výuce výtvarné výchovy v primární škole. Lze na něj pohlížet z různých hledisek: jako na diskursivní pole či prostředek komunikace nebo didakticky jako na reflektivní metodu, nástroj hodnocení či nástroj

¹ Necháváme na čtenářích a čtenářkách, jak kresby pochopí – zda jako doprovodné ilustrace textu studie nebo jako paralelní uměleckou intervenci.



plánování výuky (Novotná, 2019). Nejprve popíšeme jedno konkrétní album s názvem *Traffic Jam*, na němž budeme v průběhu textu vybrané teoretické koncepty² ukazovat.

1. 2 Album *Traffic Jam*

Album *Traffic Jam* se váže k úkolu, v němž žáci druhé třídy základní školy nejprve sledovali záběry velkých dálničních uzlů a jejich tvary, vytvářející v ptačí perspektivě ornamenty. Prohlíželi si fotografie různých typů automobilů v čelních záběrech či v pohledu zezadu. Na velké formáty papíru kreslili křižovatky a na malé formáty automobily, čímž si připravovali materiály pro následující výtvarnou činnost. Prostřednictvím filmu Vladimíra Jiráňka *Pivo přes ulici* se seznámili s podobou klasického kresleného filmu. Následně vytvářeli společnou animaci aut pohybujících se po silničních nadjezdech a podjezdech, ke které dále vybírali hudební doprovod. V závěru si animaci opakovaně pouštěli, a přitom interpretovali rozdíly v jejím vyznění v závislosti na zvukovém doprovodu a rychlosti pohybu aut. Výtvarný úkol vycházel ze zkušenosti žáků s jízdou v autě v dopravní zácpě.

Album zahrnuje různé fotografie automobilů a složitých křižovatek, vizualizaci dopravních situací a odkaz na animovaný film, použité při evokaci výtvarného úkolu. Obrazový materiál pochází z internetu.

Album dále mapuje to, o čem se hovořilo v průběhu výtvarné tvorby, např.: „Zažili jste někdy dopravní zácpu v autě? Co jste viděli z okýnka? Čím jste si krátili dlouhou chvíli?“ a vybrané komentáře žáků. Zahrnuje také průběžnou fotodokumentaci prací žáků. V albu je cloudový odkaz pro shlédnutí finálních animací. Fotografie jsou v albu prokládány textem.

² Nutno dodat, že ne všechna alba generují stejné typy intertextuálních vztahů, např. album týkající se návštěvy výstavy zahrnuje vrstvu kurátorských textů a odráží principy galerijní edukace. Obecně však lze říci, že všechna alba vycházejí z jednotného didaktického přístupu.

1.3 Vyprávění a ukazování

Vyprávění a ukazování, resp. poslouchání a dívání se můžeme vnímat jako stěžejní praxe (ovšem ne jediné) v hodinách výtvarné výchovy. Pro jednotlivá alba reflektivního portfolia je typická kombinace obrazu a textu. Výtvarná výchova i vizuální kultura vězí v prostoru mezi textem, který umožňuje přesnější formulace a vysvětlování, a obrazem, který vždy připouští více významů. Hybridní formy komunikace jsou dnes běžné a ukazuje se, že jsou samozřejmostí zejména pro žáky a studenty, příslušníky tzv. generace Z, pro něž se rozdíly mezi jednotlivými kategoriemi vnímání (obrazové, textové aj.) stírají.³

Vztah obrazu a textu či jazyka je předmětem mnoha teoretických studií a úvah, leckdy protichůdných. Roland Barthes tvrdí, že lingvistické sdělení je přítomné ve všech obrazech: jakožto titulek, jakožto legenda, jako novinový článek, jako dialog ve filmu. Dovozuje, že je nesprávné hovořit o civilizaci obrazu: „Jsme stále a víc než kdy jindy civilizací písma, protože písmo a slovo jsou stále plnohodnotné součásti informační struktury.“ (Barthes, 2004, s. 54⁴). S takto definovanou pozicí s odstupem více než tři desetiletí polemizuje Nicholas Mirzoeff, když upozorňuje na dominantní oblast vizuální kultury a na aktuální tendenci vizualizovat skutečnost, která opodstatňuje existenci obrazů. Nedogmaticky tvrdí, že „obraz světa nemůže být čistě vizuální, ale na druhé straně vizualita rozbíjí a podřívá jakýkoliv pokus definovat kulturu pouze lingvistickými pojmy“ (Mirzoeff, 2012, s. 19). Podobně též W. J. T. Mitchell vymezuje ve své vlivné Teorii obrazu pojem **obrat k obrazu**. Tvrdí, že obrazy se dostávají do centra pozornosti humanitních věd, a přitom jsou stále nevyřešeným problémem, nejistotou. Vlastně stále „přesně nevíme, čím obrazy jsou, jaký je jejich vztah k jazyku, jak působí na diváky a na svět, jak pojímat jejich dějiny a co si s nimi anebo ohledně nich počít.“ V Barthesově výroku se z úhlu uvažování W. J. T. Mitchella skrývá „potřeba bránit „naši řeč“ vůči „vizuálnu““. Tato potřeba je „jasným znamením, že k obratu k obrazu skutečně dochází“ (Mitchell, 2016, s. 26).

Oba výše jmenovaní teoretikové a představitelé oboru vizuálních studií se spolu s dalšími snaží představit sféru vizuální kultury nikoliv jako opozitum sféry umění, ale především jako bezprostřední součást našich životů, se kterou jsme konfrontováni dennodenně, na jejímž základě vzniká většina našich vizuálních zkušeností či událostí a která tak formuje naše identity. Upozorňují na to, že předmětem kritického uvažování by se vedle obrazů mělo stát především to, jak se díváme na svět kolem nás. Takto pojaté kritické myšlení je základem budování vizuální gramotnosti. Dnes, v době technologického boomu a množících se informací a dezinformací, se jeví jako čím dál aktuálnější. Podobný přístup k vizualitě akcentujeme i v tomto textu týkajícím se pedagogické a didaktické praxe – je přítomen

3 Kateřina Fojtíková, Petra Pětiletá a Martin Kučerák hovořili o mediálních kompetencích studentů na konferenci *Výtvarná výchova a digitální gramotnost*, pořádané 21.12. 2020 v rámci projektu Podpora rozvoje digitální gramotnosti, registrační číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_036/0005366.

4 Teoretické texty R. Barthes, V. Burgina, S. Kracauera, W. Benjamina, J. Bergera a A. Sekuly týkající se teorie fotografického obrazu jsou citovány z českých překladů v publikaci Čísar, K. (ed.): *Co je to fotografie?*

jak v popsanych zadáních úkolu výtvarné výchovy, tak logicky i v následně vzniklém reflektivním portfolio.

Oblast vizuální kultury můžeme nahlížet v negativním spektru, když o ní uvažujeme jako o všudypřítomné, zahlcující, manipulující. Přístup by mohl být i opačný – vizuální kultura nám při kritickém uvažování poskytuje vstupní materiál, na jehož základě mohou vznikat další obrazy. Podobně přemýšlí soudobý fotograf a pedagog Václav Jirásek⁵. Na otázku, jak vnímá inflaci obrazů a fakt, že se naše komunikace stala dominantně vizuální, odpovídá: „Inflace vůbec není špatná. Beru ji jako množství humusu a živin, z nichž může vyrašit něco zajímavého.“⁶

Tento přístup, tedy volný pohyb mezi obrazy a volné nakládání s nimi, nacházíme především v oblasti současného vizuálního umění, které bez skrupulí využívá různé míry citace, recyklace či apropriace obrazového materiálu. Na úmyslnou intertextualitu současného umění poukazuje Nicolas Bourriaud (2004, s. 94). Uvědomujeme si, že Bourriaudův výrok o postprodukci, která „je určitou formou užití světa, nekonečným vyjednáváním mezi různými hledisky“, lze vztahovat i na uvedené pedagogické postupy.



5 Václav Jirásek je v souvislosti s tématem článku podstatný též jako tvůrce vlastních tematicky vymezených fotografických archivů: *Industria*, *Auta*, *Čerti*.

6 Zůstali jsme romantici. Rozhovor s Václavem Jiráskem. *Respekt Speciál*, ročník VI, č. 2/2020, 23. 9. 2020, s. 34.

1.4 Vždycky lze vyprávět jinak

Portfolio chápeme jako narativ, jako obraz události, vytvářený společně učitelem a žáky, který dokumentuje způsob jejich uvažování a vizuální tvorbu. Dokládá významové obsahy, které vznikly v procesu společné komunikace a odráží vložené kulturní kontexty. Na portfolio je možné pohlížet jako na obrazové vyprávění, strukturované prostřednictvím obrazu a textu, přičemž narativum je subjektivní představa o dílčím aspektu minulosti (v tomto případě hodině výtvarné výchovy). Narativem se stává až v momentě svého vyřčení.

Položme si otázku, kdo komu v portfoliu vypráví a ukazuje? Kdo se dívá a poslouchá? Ve zmiňované výtvarné činnosti začíná vyprávět učitelka, když připravuje výtvarný úkol a následně ho vysvětluje žákům. Během úkolu se do vyprávění a ukazování přidávají žáci a žákyně, tak jak tvoří artefakty a komunikují o nich a o jejich významech. Vzniká společné vyprávění, znamenající částečně pomocí obrazu a textu, přičemž postprodukce je zase převážně v rukou učitelky. Zakódovaný obraz události se dále s větším či menším časovým odstupem opakovaně vypráví a ukazuje, a to (většinou) s pedagogickým záměrem. Portfolio si prohlíží žáci někdy se svými rodiči. A pokaždé lze vyprávět jinak...

S M. Svobodou (2007, s. 3) si uvědomujeme, jak a kolikrát je událost v nastíněném procesu interpretace rekódována: „Uvědomme si dvojí proces interpretace: nejprve je událost nějakým způsobem uložena v informátorově paměti a poté je kódována do slov a vět. Třetí interpretaci následně provádí badatel, který z narativů sestavuje příběh. Vidíme, že minimálně třikrát došlo k rekódování informace. Výsledný obraz se nutně bude od události nějakým způsobem lišit.“

Sledujme uvedené obraty ve výtvarné edukaci: žáci tvoří a diskutují v hodině výtvarné výchovy; žáci o své tvorbě společně hovoří; učitelka/žáci sledují tvůrčí proces a pořizují jeho záznam; učitelka vybírá některé ze záznamů a sestavuje z nich album. Vznikají tak nové vizuální figury, jejichž jednotlivé části jsou zbavovány výchozích kontextů a v albech jsou obkloповány novými. Je třeba zdůraznit, že zatímco Svoboda hovoří o kódování do slov a vět, v naší situaci vyprávíme také obrazem, který je v našem portfoliu vždy zprostředkovaný digitální fotografií. Artefakty podléhají procesu opakovaného rekódování. Jednotlivé kresby i krátké společné animace, zachycující provoz na křižovatkách v několika variantách, pokaždé podbarvené jinou melodií. Objekty jsou opakovaně dále ukazovány pomocí promítacího plátna či obrazovky počítače, na telefonech apod., které představují další zkreslení a posuny. Během reflektivního dialogu společně prohlížíme a interpretujeme jednotlivá videa. Postřehy žáků se též stávají součástí alba. Kódování a rekódování se v našem případě týká textů i obrazů.

2.1 Fotografie v portfoliu

Nástrojem dokumentování se v portfoliu stává digitální fotografie. Fotografie nejsou v našem případě jen stěžejní dokumentační složkou portfolia,

jsou také významné v rámci výše popsaného výtvarného zadání a v neposlední řadě se objevují jako samostatné dílo žáků. Již z tohoto výčtu úloh můžeme usoudit, že povaha fotografie i jejích funkcí je těžko uchopitelná, proměnlivá, vícedomá. „Fotografie jsou nevyhnutelně obklopeny okruhem nejasných mnohočetných významů... V porovnání s fotografií má jakýkoli obraz poměrně jasný, jednoznačný význam“ (Kracauer, 2004, s. 41–42). Proto je třeba promýšlet otázky spojené s fotografickým obrazem, jeho funkcí, významem a kulturní zakotveností, ale i skutečnosti související s rolí fotografa, s časovou rovinou fotografického obrazu a jeho schopností uchovávat paměť. Jsme přesvědčené, že učitelé a učitelky, kteří si následující charakteristiky (digitálního) fotografického obrazu uvědomují, jej dovedou lépe užívat a také lépe vedou žáky k jeho chápání a užívání. Fotografii potřebujeme zkoumat proto, že je významným znakovým systémem společnosti a místem tvorby a strukturování významu, přičemž jí jako „oběživu významu“ věnujeme v běžném životě nepatrně pozornosti (Burgin, 2004). Obecně na význam a funkci fotografie ve vizuální kultuře poukazoval Walter Benjamin, když prohlásil: „Říká se, že analfabetem budoucnosti nebude ten, kdo neumí číst a psát, nýbrž ten, kdo nerozumí fotografii“ (Benjamin, 2004, s. 19).

2.2 Fotografie a objektivní obraz skutečnosti

Fotografie budí zdání, že je objektivním obrazem skutečnosti. Nezkušené nebo nepoučené diváky tomu mohou věřit i dnes. Od 19. století, doby svého vzniku, se fotografie zdála být ideálním prostředkem pro zachycení a pochoopení přírody bez zkreslení, přičemž pozitivismus usiloval o věrné a neosobní podání skutečnosti. Fotografický aparát dokázal zaznamenat a odhalit viditelnou skutečnost a ukázat detaily lépe než lidské oko. Poskytl prostředek pro spontánní objevování, vyjmenovávání a popis. Moderní fotografie značně rozšířila naše vidění i myšlení. „Realistická fotografie nás donutila vnímat svět, v němž žijeme, což je nemalý úspěch vzhledem k setrvačnosti, jež je vlastní návykům vidění.“ (Kracauer, 2004, s. 32) V souvislosti s realistickými tendencemi fotografie poukazují mnozí autoři na to, že fotografii je přičítána právní moc důkazu, zakládající se na empirismu. O fotografický realismus se i dnes opírají propagandistické manipulace, masová kultura i vzdělávání. Nutno podotknout, že mnohdy cíleně staví na popsané důvěře v průkazní hodnotu fotografie, jindy ji využívají nekriticky či z neznalosti.

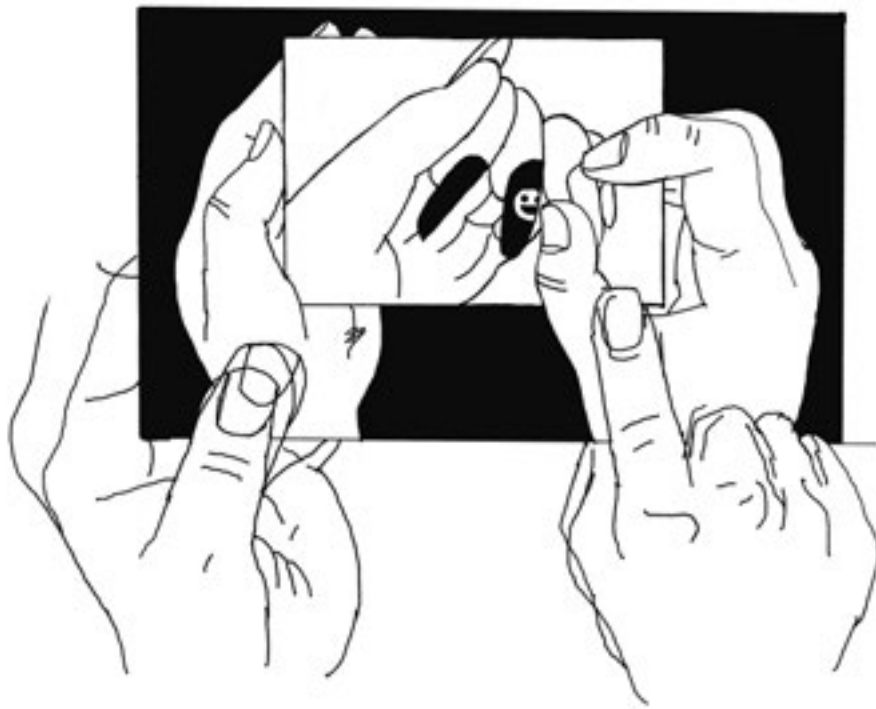
2.3 Fotografie je nositelem sdělení

Roland Barthes upozornil na to, že fotografický obraz je kulturně zakotvený. Tím, že pomyslně rozlišil denotační a konotační funkci fotografie, tedy její objektivní a kulturně determinovanou významovou rovinu, otevřel prostor pro uvažování o významu vloženém do fotografického obrazu. Sám však upozorňoval na to, že takovéto rozlišení má pouze operační ráz. Neexistují čistě doslovné obrazy, jakýkoliv obraz oproštěný od svých konotací se stává „radikálně objektivním, tj. vposled nevinným.“

Obdobně komentuje toto rozlišení a jeho platnost v rámci individuální percepce Allan Sekula: „Ve skutečném světě takové oddělení není možné. K jakémukoli smysluplnému setkání s fotografií musí nezbytně dojít na rovině konotace. Obecně rozšířený názor o ryzí denotaci má však značnou váhu. Pozdvihuje fotografii k právnímu statutu dokumentu a svědectví. Vytváří kolem obrazu mytickou auru neutrality. Já však záměrně odmítám oddělovat fotografii od konceptu úkolu. Fotografický diskurs je systém, v němž kultura využívá fotografie k různým zobrazovacím úkolům... Každý fotografický obraz je především znakem skutečnosti, že někdo učinil vklad, aby vyslal sdělení“ (Sekula, 2004, s. 69).

2.4 Co ve fotografii přehlízíme

Přítomností a nepřítomností ve fotografii máme na mysli to, co má divák tendenci přehlížet. Polaritu absence a přítomnosti fotografického obrazu si uvědomujeme s Johnem Bergerem: „Ačkoli fotografie zaznamenává spatřené, ze své povahy vždy odkazuje k tomu, co je nespátřené. Izoluje, uchovává a prezentuje okamžik vyňatý z kontinua“ (Berger, 2004, s. 65). Kracauer poukázal na tendenci fotografie zdůrazňovat nahodilost, např. v zobrazování náhodných událostí a momentek. Dále na tendenci zobrazovat fragmenty spíše než celky. Tvrdí, že rámováním dočasných detailů fotografie vylučuje pojem celistvosti a zároveň odkazuje na obsahy vně rámu, čímž vytváří dojem



nekonečnosti fyzické existence, již nelze pojmut. Taktéž Roland Barthes vyvozuje ze zdánlivé objektivitě fotografie vztahy a významy přítomnosti a absence. Tuto její vlastnost, kterou hodnotí jako antropologicky revoluční a popisuje jako „reálnou irealitu“, definuje takto: „... fotografie zakládá nikoliv vědomí, že věci jsou zde (to by mohla způsobit každá kopie), nýbrž vědomí, že zde byly.“ Fotografie tedy není přítomností, její realita je realitou toho, co zde bylo. (Barthes, 2004, s. 57) Vidíme tedy, že fotografie se oproti jiným obrazům vzpírá snadnému uchopení a že její charakter je vymezen spíše záporně než kladně.

2.5 Fotografové jsou neviditelní

Tím, co na fotografii chybí především, je sám její autor. Položme si otázku, kdo je fotograf? Je to vnější pozorovatel, který se nezaplétá do událostí, jimž přihlíží, je to badatel, který zvědavě nahlíží do podstaty věcí nebo expresivní a imaginativní umělec? Na specifickou nepřítomnost fotografů upozornil Bazin (2004, s. 24): „Fotografova osobnost vstupuje do hry jen volbou, zaměřením, pedagogikou jevu; jeho osobnost, ať jakkoli znatelná ve výsledném díle, se v něm nevyskytuje z téhož titulu jako osobnost malířova. Všechny druhy umění jsou založeny na přítomnosti člověka; jenom ve fotografii je nám dopřáno jeho nepřítomnosti.“ Nepřítomnost „autora“, tedy vlastně nepřítomnost kódu, demonstruje Roland Barthes srovnáním fotografie a kresby. Kresba dle Barthese kóduje sdělení (nereprodukuje všechno, nutí k rozlišení významného a méně významného, kresbě je nutné se naučit), zatímco „fotografie, jakkoliv volí svůj námět, svůj rám a úhel pohledu, nemůže (s výjimkou fotomontáže) zasahovat do nitra objektu...“ Nepochází zde k transformaci, ale k zaznamenání, přičemž „absence kódu silně posiluje mýtus fotografické „přirozenosti...“ (s. 57). Jakkoli je tedy fotograf neviditelný, je to on, kdo selektuje námět, ohraničuje scénu, přibližuje ji a oddaluje apod., a to s určitým úmyslem. Zásahy fotografa, jako jsou zarámování, vzdálenost, osvětlení, neostrost, splývavost aj., patří dle Barthese do roviny konotace. V rovině konotační uvažoval taktéž Kracauer: „Fotograf ve skutečnosti obdařuje své obrazy strukturou a významem natolik, nakolik činí úmyslné volby. Jeho obrazy zaznamenávají přírodu, ale zároveň odrážejí jeho pokus asimilovat ji a dešifrovat...“ (2004, s. 41–42).

2.6 Fotografie jako zrcadlo s pamětí⁷

Vztahem absence a přítomnosti se dobíráme specifického pojetí času ve fotografii. I přes nejistoty, které kolem fotografie od dob jejího vzniku panovaly, bylo jasné, že její základní vlastností je schopnost zachytit určitý okamžik. „Fotografie se stala klíčovým nástrojem pro záznam a popis časové trhliny mezi divákem a objektem.“ (Mirzoeff, 2012, s. 93)

7 Newhall, B., Photography and the Development of Kinetic Visualisation. Journal of the Warburg and Courtauld Institutes, č. 7, 1944, s. 40

Jak fotografie uchovávají, transformují, omezují a zahlazují historickou a sociální paměť? Reportážní fotografie pomáhají proměnit nepřetržitý tok událostí na výsledný produkt zpráv, rodinné fotky příznačně slouží k odůvodnění legitimacy instituce rodiny a jiné. Za zaznamenáníhodný považujeme Debordův (2007) nedůvěřivý postřeh o tom, že dějiny nabývají fotografickou dokumentací charakteru podívané a spektaklu. Pasivní konzumaci spektaklu staví Debord do rozporu s aktivním postojem. Uvedené platí také o digitálních přenosech, streamech a jiných online formách záznamu, v současnosti velmi aktuálních. Taková podívaná je pouhou reprízou, upozorňuje Debord. Regulovaný tok obrazů využívají masová média, a to pro různé účely, jako jsou politika, propaganda, reklama aj. Představované portfolio je svým způsobem takovým uhlazeným výsledným produktem, zachycujícím selektivně tvůrčí proces.

2.7 Fotografie mezi dokumentem a uměním, mezi informací a emocí

Status fotografie byl od počátku nejistý – fotografie byla vědeckým záznamem, zároveň byla novou uměleckou formou⁸. Obecně řečeno, skryté příznaky fotografické kultury nás táhnou dvěma protichůdnými směry: na jedné straně směrem k „vědě“ a mýtu „objektivní pravdy“ a na straně druhé ke kultu „subjektivní zkušenosti“. Tento dualismus fotografii pronásleduje, třebaže běžné výroky o tomto médiu působí komicky protikladně. Opakovaně slýcháme následující refrén: „Fotografie je umění. Fotografie je věda (nebo alespoň představuje „vědecký“ způsob vidění). Fotografie je umění i věda“ (Sekula, 2004, s. 302).

Různým funkcím fotografického obrazu na škále umění – dokument odpovídají rozdílné přístupy k emotivitě. Dokumentární polohu charakterizuje emoční odstup fotografa, technika, pozorovatele. Jako umělecké vyjádření působí fotografie naopak emotivně a expresivně. Fotografující umělec může vyjadřovat prostřednictvím obrazu vnitřní stav, kterým může nasměrovat i diváka ke konkrétnímu známému pocitu či rozpoložení. Oběma naznačeným funkcím fotografie vyhovují různé postupy. Momentky mohou podtrhovat funkci dokumentační, aranžované záběry naopak funkci sdělovací.

S ohledem na výše zmíněné postmoderní a postprodukční praktiky jsme si vědomy polarizace a schematicnosti tohoto dělení, které je dnes již neudržitelné. Obzvláště v oblasti soudobého vizuálního umění, odrážejícím a současně vytvářejícím komplikovanou sféru vizuality, jsou fotografie recyklovány, aropriovány, znovu a znovu jsou snímány nebo jinak přepisovány. „Ukradené“ obrazy či fotografie mohou být sestavovány do nových celků s vlastními snímky, či jiným způsobem kontextualizovány. Původní sdělení fotografie může být zpochybněno nebo zcela negováno, umocněno, zmnoženo, a těmito postupy se otevírá prostor pro často subversivní významy nového díla. Model, v němž umělecké fotografii přičítáme emocionalitu

8 Již roku 1855 se na Světové výstavě prezentovaly fotografie. Roku 1859 byly fotografie přijaty na pařížský Salon. Roku 1863, po několika letech soudních sporů, francouzské zákony uznaly, že některé fotografie mohou být uznány za umění (Mirzoeff, 2012, s. 97).

a expresivitu, a naopak dokumentární fotografii odstup od emocí, je praktikami současného umění výrazně zproblematizován. Umělecké snímky mohou dnes záměrně pracovat jak s emočním vkladem, tak i odstupem.

Vybrané umělecké postupy charakteristické pro oblast českého a slovenského umění na konci tisíciletí, které „přepisují“ fotografii prostřednictvím manuálního zásahu, popisuje teoretička a kurátorka Anna Vartecká. „Nájdenná fotografia bola (...) obrazom, v ktorom pôvodný autor fixoval realitu prostredníctvom optickej projekcie. Predstavme si, ako fotograf zámerne vyberá vlastný motív pre jeho špecifické fotografické obrazové i významové prednosti a hľadá obraz s vlastným opticko-psychologickým účinkom. Na fotografii dochádza k určitej montáži vzťahov a autor, ktorý takto vytvorený obraz ďalej interpretuje, musí nutne demontovať pôvodné súvislosti. Jeho najväčšou ambíciou však často nie je vytvoriť zmysluplnejší obraz a legitimizovať tak jeho umelecký význam „na druhú“. Ambíciou takéhoto autora je oveľa častejšie hra s procesuálnosťou obrazu, s jeho schopnosťou permanentnej významovej transcendencie. Jedná sa o koncept obrazu ako neustále dynamického a prakticky neukončiteľného média“ (Vartecká, 2017, s. 55).

Obraz pojatý jako dynamické a neukončitelné médium nás opět přivádí k oné Bourriaudově formě užití světa, k nekonečnému vyjednávání mezi různými hledisky, které je charakteristické pro současné (i nedávné) umění. Fotografie (nalezená či vytvořená, dokumentární, turistická, objektivní, umělecká atd.) není konečným artefaktem, ale stává se východiskem dalších posunů, proměn, významů, oblastí jejich vzájemného synkretismu.

2.8 Digitální fotografie, reprodukovatelnost a autenticita

Položíme-li si otázku, čím je charakteristická digitální fotografie, otevírají se nám různé perspektivy uvažování. První z nich se týká struktury obrazu (tedy nutně i aparátu), který již nevzniká analogově, ale je rozložitelný na jednotlivé funkční jednotky. Tímto technologickým posunem dochází k zásadní změně, která se týká reálnosti snímaného výjevu – digitální fotografie umožňuje jakékoliv dodatečné úpravy. „Možnost fotky digitálně upravovat ruší základní podmínku vzniku fotografie – před objektivem už po otevření závěrky nemusí být nic, byť ani tato podmínka nebyla vždy brána jako důkaz autenticity záznamu. Fotografie pozbyla práva na zrcadlení skutečnosti.“ (Mirzoeff, 2012, s. 89 a 1–111). Robert Silverio hodnotí digitální manipulaci fotografie v rámci umění jako maximálně přitažlivou. Není to druh manipulace, ve kterém by šlo o legitimizaci díla pomocí akceptovaných řemesel. Naopak jde zde o technicistnost a antiřemeslnost. „Digitální fotografie tak využívá změny, ke které došlo v rámci palácového převratu legitimacy v umění, kdy rukodělné řemeslo padlo a vlády se ujalo umění industrializované.“ (Silverio, 2007, s. 28). Jako příklad raných (a úspěšných) pokusů o digitálně manipulovanou fotografii uvádí dílo Nancy Burson Beauty Composite, v němž syntézou obličejů hereček a herců určité epochy vytvářela umělkyně „ideál“ dobové krásy, opět se silně subverzivním potenciálem. Právě v těchto momentech může být umění nástrojem vizuální gramotnosti – ukazuje nám tlak, jakému jsme vystaveni ze strany médií a vizuality, a otevírá otázky

související s normotvorným charakterem vizuální kultury, která svou všudypřítomností tvaruje naše identity.

Druhá linie úvah se vztahuje k reprodukovatelnosti obrazu, kterou fotografie zásadně ovlivnila, a především sama umožnila, obdobně jako před ní knihtisk. V návaznosti na technickou reprodukovatelnost uměleckého díla hovořil Walter Benjamin (1979) o auře související s autentičností a jedinečnou existencí díla, jehož původnost lze prověřit a na tomto základě zařadit či nezařadit do sbírky muzea. Dle Benjamina se autenticita znehodnocuje mechanickou reprodukcí a klesá v důsledku rozmnožování kopií. Artefakty mohou auru též ztrácet v důsledku rozměňování v masové kultuře. Benjamin hovořil o likvidaci tradičního díla v kulturním dědictví.

V postmoderním umění můžeme sledovat „vyprazdňování aury“ od 60. let 20. století, ovšem současně se právě fotografie v tuto dobu staly předmětem prvních postmoderních zásahů – jak jinak můžeme vykládat například Warholovy serigrafie (prezentované jako klasické závěsné obrazy), v nichž je zmnožen a barevně variován fotografický obraz ikon populární kultury. Na jedné straně tedy fotografie auru rozměňuje, na druhou stranu ji může sama zakládat. Mnohokrát reprodukováná a tím i devalvovaná fotografie, vlastně masmediální obraz, např. Jackie Kennedy nebo Marilyn Monroe, se stává sama předmětem uměleckého díla, místem mísení jazyků umění, reklamy a masové kultury.

O tom, že rozdrobení aury v benjaminovském smyslu slova nakonec podporuje kult originálu, píše v návaznosti na esej *Imaginární muzeum* André Malraux americký výtvarný kritik a teoretik Hal Foster. André Malraux uvažoval v 60. letech o mechanické reprodukovatelnosti díla (tedy především o černobílé fotografii) jako o nástroji, který na jedné straně ubírá originálu jeho určité objektivní vlastnosti a jednotlivé reprodukované originály „sbližuje“ (např. stejným formátem, změnou měřítka a barevnosti, osvětlením). Na straně druhé ale umožňuje našemu poznání expandovat i za hranice našich fyzických, psychických i institucionálních možností, a vytvořit tak jakési „imaginární muzeum obraznosti“ (Malraux, 2008, s. 176, 178). Úvahy Hala Fostera z přelomu milénia jsou aktuálnější a týkají se též digitalizace děl a elektronických archivů. Digitalizace mění artefakty na informace a tím je fragmentarizuje. Dílo proměněné v simulakrum v elektronickém archivu získává více aury, jelikož elektronický archiv dílo nenahrazuje, naopak nás k dílu přivádí, a tak jeho auru posiluje (Foster, 2008, s. 164, 165). I přes tento postřeh otevírá Foster též pochybovačnou otázku, zda originalita díla a digitální reprodukovatelnost (elektronické zpracování informací) nepředstavují nakonec opozici, jejíž potřeba a opodstatněnost dnes bere za své, zda tedy není „celá tato dialektika zastaralá a zbytečná?“ (Tamtéž, s. 165)

2.9 Fotografie k použití

Jak s fotografií zacházíme v portfoliu?

Uvědomujeme si, že fotografie nezachycují objektivní obraz skutečnosti. Umožňují nám ukazovat/sdílet obsahy vizuální kultury a zaznamenávat procesy i produkty výtvarné činnosti žáků. V tomto ohledu snímky skutečně

dokládají samotnou přítomnost žáků a jejich činnost. Zároveň legitimizují nejrůznější přípravné a průběžné činnosti a prezentují je jako součást tvorby.

Fotodokumentací tvůrčího procesu a strukturou alba odhalují jako učitelka svůj pohled na průběh společné tvůrčí činnosti, který místy dovysvětlují pomocí textu. Prezentují vzniklé artefakty včetně poukazů na jejich významy (opět prostřednictvím textů či komentářů). Záznam je subjektivní, a to i v případě, kdy dokumentaci pořizují žáci. Starám se o zařazení všech vytvořených artefaktů s úmyslem žádný nevynechat a o komplexní dokumentaci tvorby bez rozlišování úspěšné či neúspěšné. Digitalizace funguje na jedné straně jako demokratizační princip, dokumentované artefakty kladu jako sobě rovné vedle sebe a umožňuje tím čtení společného významu, který se ustavil v průběhu výtvarné činnosti ve třídě. Na druhé straně digitalizace zahlazuje individuální tvůrčí projevy tím, že je dematerializuje. Kladu si otázku, zda je možné prostřednictvím digitalizovaného portfolia udržet a nějak zprostředkovat řemeslnost a materiální povahu tvorby?

Uvedli jsme, že fotografie (i archivy, jak se dočtete dále) jsou nositelé sdělení. Popišme tedy, co sdělujeme v našem případě. Učíme, jak vidět krásu v ošklivosti a každodennosti: křižovatky vypadají z pohledu shora jako neobyčejné ornamenty rozmanitých tvarů. Mají svá humorná nebo metaforická jména jako „Spaghetti junction“ nebo „Gate tower“. Snažíme se probouzet zájem o okolní svět, zvědavost a úžas. V měnícím se osvětlení vypadají dopravní uzly jako světelné magické znaky. Vytvořené album sděluje mnohohlasně cosi o zrychlení, dynamice velkoměst, našem vnímání každodenních situací, vlivu rytmu na chápání viděného a zoomování našeho pohledu mezi lidským a globálním hlediskem.

Jako spolutvůrce portfolia jsem si vědoma transformativity při zacházení s fotografiemi. Jako učitelka vyhledávám a kombinuji různé typy digitálních fotografií. Recykluji je a zasazuji do nového, vlastního kontextu výtvarného úkolu s cílem, který nesouvisí s jejich původním určením. Různorodá směsice fotografií sloužila původně obchodním, reklamním účelům, k zábavě i k informování veřejnosti o dopravě. Užívám fotografie k evokaci zkušeností žáků s dopravou v autě, dále k rozvoji tvarových představ (křižovatek a vozidel) a k rozvoji prostorové představivosti (ptačí perspektiva), jak dokládají průvodní texty:

„Zažili jste někdy dopravní zácpu v autě? Co jste viděli z okýnka? Čím jste si krátili dlouhou chvíli? ... Křižovatka dálnic vypadá z velké výšky docela ozdobně. Některé velké dopravní uzly mají svá jména. Zkuste vymyslet jiné názvy. V noci vidíme žluté proudy aut zepředu a červené zezadu... Sledujte, jak se kříží a připojují jednotlivé pruhy dálnice... Jak vypadá auto zepředu a zezadu?“

Převzaté i nově vytvořené vizuály (např. Jiránkův animovaný film, vybrané fotografie, artefakty žáků i ozvučené animace) jsou záznamem pochopitelně transformovány. Některé úpravy jsou úmyslnou součástí postprodukce. Pořizuji například výřezy fotografií či upravuji barevnost, a to s ohledem na kvalitu pořízených fotografií, zobrazovací možnosti užívaných technologií, jako jsou telefony, obrazovky počítačů, interaktivní tabule a jiné. Fotografie někdy zvýrazňuji s ohledem na to, v jakých světelných podmínkách budou alba promítána v jednotlivých třídách. Možnosti úprav mi ovšem diktuje můj vlastní software. Některé mechanismy vnucuje

platforma Fotky Google, která například automaticky řadí fotografie za sebe a určuje jejich velikost podle formátu.

V souvislosti s výše uvedenými charakteristikami si uvědomujeme, že digitální fotografie je pro nás díky snadné reprodukovatelnosti nástrojem pro vytváření diskurzivního pole a pro záznam společně vytvořeného významu, k němuž se lze vracet i s časovým odstupem. Zachycené interpretace nepovažujeme za definitivní. Jsou ustavovány pokaždé znovu, mění se s každým dalším čtením – prohlížením alba.⁹

3.1 Archiv jako kůlna s nářadím

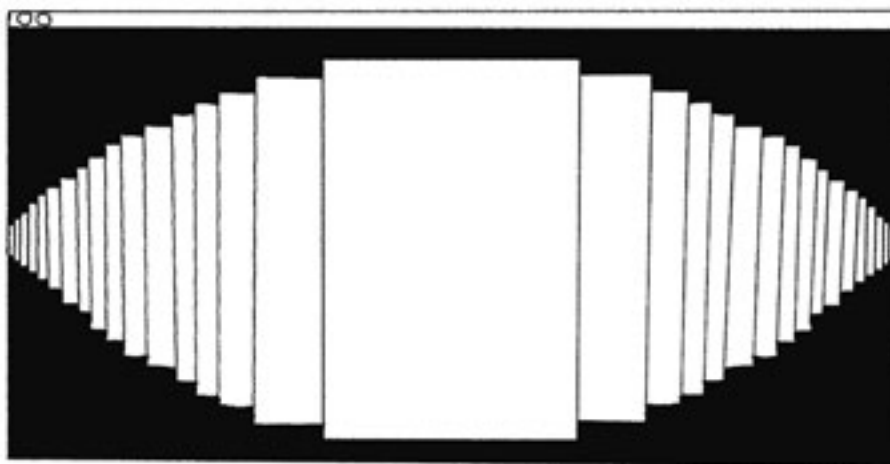
Dále se zaměříme na problematiku fotografického archivu. Vycházíme především z překladu textu Allana Sekuly Výklad archivu z roku 1983.

„Z hlediska funkčnosti je aktivní archiv jako kůlna s nářadím, kdežto nečinný archiv jako opuštěná kůlna s nářadím.“ (Sekula, 2004, s. 297)

S Allanem Sekulou se ptáme: Jak archiv konstruuje imaginární svět a vydává jej za realitu? Ve vztahu k tématu textu, reflektivnímu portfoliu, se ptáme, jakou podáváme zprávu o výuce a komu?

3.2 Archiv a fotografie: vzájemné podobnosti

Archivy chápeme jako dočasné soubory na pomezí objektivní pravdy a subjektivní zkušenosti diváka. Jako rozsáhlé soubory různých dokumentů (v našem případě především obrazů – fotografií), které jsou dále k použití. Archivy jsou charakteristické shromažďováním, sběrem a hromaděním. Svou povahou oscilují mezi kategorizací a vyprávěním, mezi dokumentem



9 V okamžiku psaní textu již portfolia přestala fungovat jako živé diskurzivní pole školní výtvarné výchovy. Stala se analyzovaným souborem. Jejich dokumentační funkce se tím posílila.

a estetikou. Do svého obsahu vnáší diachronický či taxonomický řád, často obojí. Jde o to, zda zdůrazňují chronologii vzniku akvizic či jiné kategorie (autorství, žánr, námět, ikonografie, technika, původní účel atd.). Archivy lze zpětně rozložit na jednotlivé složky, na rozdíl třeba od filmu.

Archivy i fotografie mají několik společných principů. Kromě sběru je to selektivnost. Tak jako fotograf úmyslně vybírá náměty, rámuje záběry, přibližuje je, oddaluje a podobně. Obdobně si počíná i archivář. Fotografická kultura je řetězcem výběrů. Stejně jako fotograf je i archivář „neviditelný“. Allan Sekula postmoderně nabádá k všímání si chybějících pozic v archivech, hlasů umlčených a neviditelných, jelikož archiv nejsou neutrální.

Jak vzniká v archivu význam? Výše jsme uvedli, že fotografický význam závisí na kontextu a také, že fotografie jsou útržkovité a neúplné. Význam archivu stojí především na výběru a kombinaci použitých materiálů. Rozpoznáváme princip montáže, volné zřetězení obrazů omezuje polysémický charakter jednotlivých obrazů. Zařazením dokumentů do archivu ztrácíme jejich původní specifické významy a kontexty a nahrazujeme je novými. „Nové významy takto nahrazují staré, přičemž archiv slouží jako jakási „banka významu“ (Sekula, 2004, s. 296). Z historického dokumentu nebo obchodního artiklu se může stát estetický zážitek, z náboženského kultovního obrazu součást edukace. Sjednocením se v archivu zamlžují rozdíly mezi různými typy dokumentů. Mohou se stírat i dimenze času a místa. Jednotu archivu určují především jeho vlastnictví a účel.

Stejně jako fotografie má schopnost uchovat vybrané chvíle, staví se i archiv proti zapomínání. V toku času bledne to, co není zachyceno či zobrazeno. Potenciál archivu se v čase mění.

3.3 Reflektivní portfolio: archiv na pomezí dokumentu, estetiky a pedagogiky

Portfolio chápeme jako narativ. Zároveň ho chápeme jako archiv. V úvodu jsme se zeptali, kdo komu vypravuje? Analogicky se ptáme, kdo zaznamenává? Kdo archivuje a s jakým úmyslem? Klademe si i otázku, co portfolio uchovává z procesu výuky a v co transformuje vybrané prvky a jevy?

Začneme konstatováním, že úmysl je pedagogický. Učitelka shromažďuje a vybírá obrazy a texty, které se stanou jak podkladem pro realizaci výtvarného úkolu, tak východiskem pro jeho reflexi i hodnocení. Záznamy tvůrčího procesu i vytvořených artefaktů se stanou dokladem činnosti. Pořizují je učitelka, žáci a případní asistenti. Velká část obrazové dokumentace je převzatá z internetu, dalších potenciálních autorů fotografií je tedy nepočítaně. (O proměnách kontextu – a tedy i záměrů, byla řeč výše.) Nezasťáváme, že portfolio je předpojaté. Z procesu výuky zaznamenává portfolio většinou hotové artefakty žáků, komentované na závěr činnosti (on action¹⁰) nebo s časovým odstupem, jako součást čtvrtletního či pololetního hodnocení (on action on action). Vybrané a seřazené obrazy však pokaždé znovu restrukturuje divák, tedy žák, učitelka, rodič aj. Vytváří tak celistvý výklad rozmanitého

10 Rozlišení různých typů reflexe tvůrčí činnosti představil ve svém textu Donald Schö, 1983.

obrazovo-textového materiálu, analogicky jako při prohlížení výstavy. Rozdíl je pochopitelně v komplexnosti interpretovaného celku i v tom, že žáci-diváci jsou v portfoliu osobně zainteresováni skrze předchozí tvorbu.

Jako vyučující provádím výběr dokumentace s ohledem na cíl výuky, přičemž zdůrazňuji obsahy, které jsou podstatné pro výsledné sdělení a jsou transformativní. Již v přípravě na výuku vážím množství a rozmanitost ukázek. Dokumentace tvůrčího procesu (obrazem i textem) je velmi náročná jak na pozornost, tak na organizaci. Nesmí narušovat průběh činností. K důležitým momentům není možné se vrátit, pominou-li. Dokumentaci artefaktů mohu naopak pořídit s odstupem. Při vytváření alba si už musím vystačit s nasbíraným materiálem, vzdávám se tedy ambice na úplnost. Nesním sen o univerzálním jazyku a založení univerzálního archivu, depozitáře hodného encyklopedie. To, co není zdokumentované, je odsouzeno k zapomnění a vytěsnění, pokud se nejedná o tak silný akcent, že by byl vrácen do hry v podobě dodatečného komentáře.

Vytvořené album prezentuje společné sdělení všech participujících žáků a vyučující. Portfolio jako takové zdůrazňuje kolektivní význam výtvarné tvorby, který je společným mnohohlasem. V tomto ohledu je nutné přiznat, že zpětná rozložitelnost portfolio jako archivu je diskutabilní. Alba lze sice zpětně „rozmontovat“ na původní součásti, avšak zanikl by tak společný myšlený obsah. Portfolio jako celek je interpretovatelné pouze s ohledem na konkrétní výukové situace a jejich aktéry.

4. Neviditelní, kteří vyprávějí pomocí obrazů¹¹

Aktuálně již není pochyb o tom, že vizuální kultura je neoddělitelnou součástí našich životů a že vizuální gramotnost představuje nezbytnou výbavu pro komunikaci, propojující texty i obrazy všeho druhu. Pojítkem této hybridní komunikace může být narativita, nejen proto, že umožňuje pospojovat epizodické a fragmentarizované myšlení. Dnes nepochybujeme o tom, že fotografie nezachycuje objektivně skutečnost, že naopak bývá nositelem sdělení a že má schopnost uchovávat i regulovat kulturní, sociální a historickou paměť. Zvykli jsme si na to, že nám digitální fotografie umožňuje upravovat obrazy, začínáme počítat s tím, že vizuální kultura transformuje naše identity. Uvažujeme o tom, jak na tuto skutečnost připravovat naše děti.

Mohlo by se zdát, že takto shrnuté teze nepřinášejí nic nového. To je jeden z důvodů toho, proč opíráme teoretický text o vzdělávací praxi. Chceme formulovat i konkrétní uplatnitelné závěry. Sledujeme-li v předchozích kapitolách (Fotografie k použití a Reflektivní portfolio: archiv na pomezí dokumentu, estetiky a pedagogiky) činnosti učitele, všimneme si, že se v mnohém podobají práci kurátora. Zjišťujeme, že výše popsany proces vyjednávání a ustavování v rámci vizuální kultury je podstatný pro učitele i kurátory. Klademe si otázku: v čem pracují učitel a kurátor analogicky?

¹¹ Tato část textu vychází z textu disertační práce Venduly Fremlové (2010) Vizuální gramotnost, kap. Kurátor a jeho dílo, s. 45–48.

Kurátor/kurátorka na základě souboru kompetencí vypěstovaných a podložených výzkumem uměleckého i mimouměleckého vizuálního prostředí a propojujících se s kritickým uvažováním o formách, obsazích a kontextech vizuálních sdělení vstupuje aktivním a tvůrčím způsobem do kulturního a vizuálního prostředí. Tímto vstupem je míněna nejčastěji koncepce výstavního projektu, jejímž prostřednictvím jsou umocněny a finálně zviditelněny vzájemné formální či myšlenkové souvislosti a tendence, společná či naopak opozitní témata a postupy, uplatňující se na umělecké scéně a v umělecké tvorbě. Kurátorský vstup do vizuálního prostředí, tedy konkrétní výstavu, můžeme chápat jako ucelený myšlenkový útvar. Je to svébytné dílo, které ve veřejném prostoru funguje následně samostatně. Pokud odhlédneme od běžné praxe zprostředkovat koncepci výstavy divákům formou textu (případně komentáře), jsou kurátoři a kurátorky neviditelní (stejně jako fotografové a archiváři). Jejich záměry se odrážejí ve struktuře výstavy, v aktu selekce, v tom, s jakými díly pracují, která díla akcentují, která potlačují či nezařazují, jaké souvislosti zdůrazňují, jak pracují s očekáváním diváků, tedy jak formují výstavu jako vizuální událost.



Dílo kurátora se v mnohém podobá dílu umělce či pedagoga¹² a naopak. Kategorie kurátor/ka, umělec/kyně, pedagog/pedagožka se dnes sblíží a prostupují. Všichni produkují sdělení (umělecké, pedagogické, kurátorské), přičemž jejichž záměr může být rozdílný, ale také téměř totožný. (V oblasti kurátorství a umělecké činnosti aktuálně sledujeme *vzdělávací obrat*, v němž dochází k propojování a stírání výše uvedených pozic.) Blízkost těchto sfér nepochybně souvisí s trendem intelektualizace a dematerializace uměleckých děl, příklonem k (post)konceptuálním tendencím, s principy postprodukce vizuální kultury jako formy užití světa a také s proměnami výstavních institucí¹³. Dílo se stává výstupem i vstupem zároveň – je výstupem umělecké, kurátorské, pedagogické zkušenosti a současně dalším, novým prvkem uplatňujícím se v oblasti umění či vizuální kultury. Nese svůj vlastní informační, emoční, vizuální... potenciál a může se stát východiskem pro další díla.

I přes uvedenou blízkost zůstávají v praxi umělecké, kurátorské a pedagogické pozice nadále spíše izolovanými kategoriemi, upevňovanými a potvrzovanými vlivem a působením kulturních a vzdělávacích institucí. Vedle tohoto institucionálního hlediska je jedním z podstatných rozdílů mezi uměleckou a kurátorskou praxí míra a druh uplatněné konceptualizace. Rozdíl mezi přístupem umělce a kurátora bychom mohli (s vědomím omezené platnosti tohoto výroku) vysvětlit i tak, že pokud vnímáme umělecké dílo jako text, kurátorská činnost je intertextuální. Pokud by se v díle vizualizoval konkrétní umělecký jazyk, potom by dílo kurátora bylo metajazykem. Kurátorská koncepce však nemá být bariérou v komunikaci s divákem, ale právě naopak. Výstižně to popisuje americká kurátorka Helaine Posner v rozhovoru s Martinou Pachmanovou, když upozorňuje na akt selekce, v němž se snoubí autorita, moc a zodpovědnost: „... jedna z funkcí kurátora je být tlumočnickem. Kurátor má autoritu a moc vybrat umělce, ale má také nesmírnou odpovědnost vybudovat most mezi uměleckým dílem a veřejností, nabídnout lidem možnost porozumět tomu, co jim bylo do té doby cizí.“ (Pachmanová, 2006, s. 128) Takto popsaná role kurátora je bez problémů představitelná v pedagogické rovině. I pedagog je tlumočnickem. Vybírá, transformuje, sestavuje (společné) sdělení ve snaze zprostředkovat poznání i prožitek. A právě proto, že selektuje, že sestavuje vlastní příběh, který v různé míře zveřejňuje, nese velkou zodpovědnost.

Vraťme se ale ještě na chvíli k archivu. Také výstavu můžeme chápat jako archiv, jako dočasný „kvantitativní soubor obrazů“ (Sekula, 2004, s. 296), jako dočasný kontext. Je to temporální setkání větší či menší skupiny děl, textů (obecně artefaktů), vznikající na základě selekce, v níž se odráží koncepce (neviditelného) kurátora. Podobný postřeh formuloval také Allan

12 Na analogii mezi uměleckým a pedagogickým dílem upozorňuje už Jan Slavík. (Slavík, 1997, s. 16–17).

13 Karina Kottová hovoří o kritické instituci, novém institucionalismu a o hybridizaci kulturních institucí. „V kontextu tohoto přemýšlení potom hybridizace neznámá přibližování umělecké instituce (...) spektaklu, kdy jsou nové prvky nabourávající tradiční institucionální model spíše komerčního charakteru (tzv. blockbuster výstavy, důraz na propagaci a marketing), ale naopak vznik jakési mezioborové diskusní platformy, jejímž úkolem je zpochybňování statu quo a zviditelňování mechanismů, které se skrývají za vznikem a vystavováním uměleckých děl, ale také v celospolečenských a politických problémech, které v obecnějším slova smyslu formují současnou kulturu a myšlení.“ (Kottová, 2015, s. 63)

Sekula a vztahoval ho primárně k fotografickým knihám a výstavám. My si jej dovoluujeme použít v obecnější platnosti: výstavy často reprodukuji schémata uspořádání archivů (taxonomická nebo diachronická), a tak si implicitně nárokují autoritu a iluzorní neutralitu archivu. Na jedné straně má aparát selekce a výkladu tendenci zneviditelnit se, čímž si mohou fotografové, umělci, archiváři i kurátoři činit nárok na neutrální zprostředkování stavu věcí, nebo naopak mohou vyzdvihovat svoji činnost jako morální boj a tvůrčí magii (Sekula, 2004). Odkrývání koncepce či struktury, v níž je skrytá spojitost mezi věděním a mocí, je nejen interpretací, ale také archeologií.

Závěr

Prostřednictvím úvah o souvislostech mezi portfoliem, archivem a výstavou jsme se pokusili ukázat, jak se úlohy učitele, kurátora a umělce vzájemně přibližily a dále se propojují. Tak jako umělci používají dnes mnohé kurátorské postupy a kurátoři i umělci často učí (nejen na uměleckých školách, ale i v rámci svých uměleckých projektů), také učitelé a galerijní pedagogové využívají a uplatňují ve výuce kurátorské dovednosti. Jejich pozice (uměle) oddělují právě instituce, jako jsou galerie, muzea umění či univerzity. Skrze strukturu a praxi uměleckého i vzdělávacího provozu je nadále potvrzováno výlučné postavení kurátora/ky, ale také kunsthistorika/kunsthistoričky, teoretika/teoretičky jako jakéhosi majitele „tajného“ vědění (spojeného též s určitou společenskou prestiží), na jehož základě jsou odkrývány jen určité vazby a výseky až hermetického poznání. Oproti tomu jsou pedagog/pedagožka (včetně muzejních a galerijních pedagogů) stále situováni do role zprostředkovatelů „cizího“ vědění, prestiž jejich oboru je o to nižší. Zapomíná se přitom na kreativní myšlení při vytváření cest, metod a kontextů tohoto předávání, na nutnou a potřebnou konceptualizaci, bez nichž by práce pedagogů a pedagožek skutečně skončila u neinvenčního předávání informací, které však v dnešní době, v které je potřeba rozvíjet především samostatné a kritické myšlení, nestačí. Taktéž malý důraz na týmovou spolupráci, který často v uměleckých i vzdělávacích institucích přetrvává, udržuje jednotlivé role oddělené a podporuje vědomí výlučnosti jedněch nad ostatními.

Vzdělávání učitelů, umělců i kurátorů probíhá stále ve velké míře odděleně. I proto klademe v aktuálních studijních programech profesní přípravy učitelů důraz na vnitřní integraci pedagogických, teoretických a uměleckých obsahů. Vizualní gramotnost se jeví jako vhodný zastřešující a propojující koncept.

Předložený text je součástí výzkumného projektu PROGRES Q17/sekce Výzkum gramotností – Vizualní gramotnost.

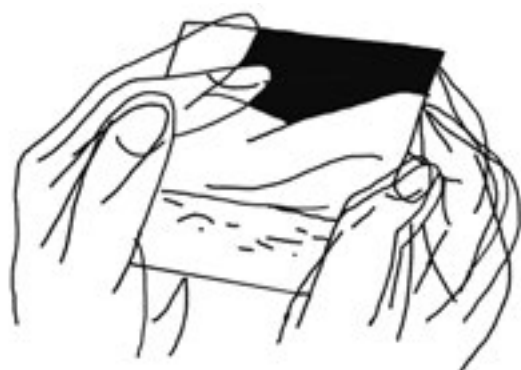
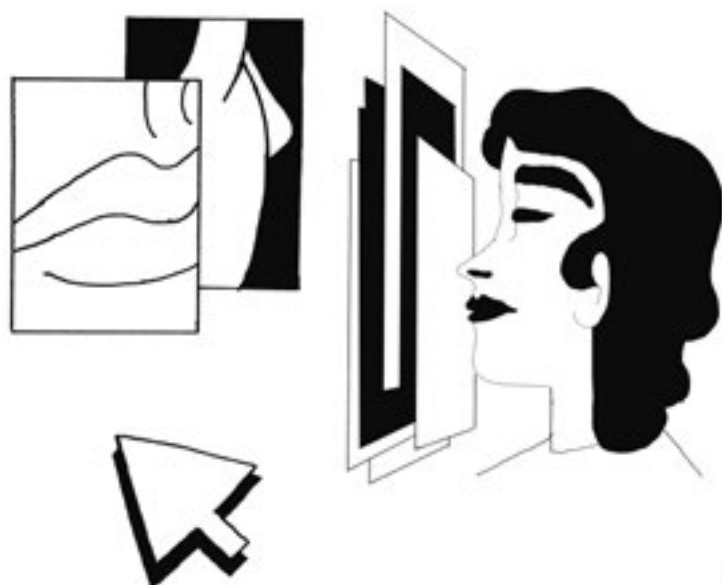
Literatura

- Barthes, R. (2004). *Rétorika obrazu*. In Císař, K. (ed.): *Co je to fotografie*, Praha: Hermann a synové.
- Bazin, A. (2004). *Ontologie fotografického obrazu*. In Císař, K. (ed.): *Co je to fotografie*, Praha: Hermann a synové.
- Benjamin, W. (2004). *Malé dějiny fotografie*. In Císař, K. (ed.): *Co je to fotografie*, Praha: Hermann a synové.
- Benjamin, W. (1979). *Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti*. In: *Dílo a jeho zdroj*. Praha: Odeon.
- Berger, J. (2004). *Pochopení fotografického obrazu*. In Císař, K. (ed.): *Co je to fotografie*, Praha: Hermann a synové.
- Bourriaud, N. (2004). *Postprodukce*. Praha: Tranzit.
- Burgin, V. (2004). *Prohlížení fotografií*. In Císař, K. (ed.): *Co je to fotografie*, Praha: Hermann a synové.
- Debord, G. (2007). *Společnost spektaklu*, přel. Josef Fulka a Pavel Siostrzonek, Praha: Intu.
- Foster, H. (2008). *Archivy moderního umění*. *Revue Labyrint*, 23–24, s. 161–165.
- Fremlová, V. (2010). *Vizuální gramotnost* (disertační práce, PF UJEP Ústí nad Labem).
- Kottová, K. (2015). *Institute a divák*. Praha: Display.
- Kracauer, S. (2004). *Fotografie*. In Císař, K. (ed.) *Co je to fotografie?* Praha: Hermann a synové.
- Malraux, A. (2008). *Imaginární muzeum*. *Revue Labyrint*, 23–24, s. 175–185.
- Mirzoeff, N. (2012). *Úvod do vizuální kultury*. Praha: Academia.
- Mitchell, W. J. T. (2016) *Teorie obrazu*. Praha: Karolinum.
- Novotná, M. (2019). *Portfolio jako nástroj reflexe ve výtvarné výchově*. Praha: *Výtvarná výchova* 60 (1–2), s. 22–37.
- Pachmanová, M. (2006). *Kdo je to kurátor/ka. Několik poznámek nad i pod čarou*. In Korecký, D. (ed.) *Médium kurátor*. Praha: Agite.
- Schön, D. (1983). *Reflective practioner. How profesional think in action*. New York: Basic Books.
- Sekula, A. (2004). *Výklad archivu*. In Císař, K. (ed.) *Co je to fotografie?* Praha: Hermann a synové.
- Sekula, A. *Reading an archive*. In: Benjamin Buchloh a Robert Wilkie, ed. *Mining Photographs and Other Pictures*, Halifax 1983, přel. Eva Klimentová
- Silverio, R. (2007). *Postmoderní fotografie*. Praha: AMU.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově*. *Artefiletika*. Praha: Karolinum.
- Svoboda, M. (2007) *Biografická metoda v antropologii. Přehledové studie 07/12*. Plzeň: CAAT a FF ZČU.
- Vartecská, A. (2017). *Fotograf anglickej záhrady*. In Klimešová, M.; Souček, M. (eds.) *Svatopluk Klimeš. Oheň do papíru nezabalíš*. Řevnice: Arbor vitae, Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Bibliografická citace

- Novotná, M., Fremlová, V.: *Neviditelní, kteří ukazují a vyprávějí, Výtvarná výchova 1–2*, (61) 2021. ISSN 1210-3691. s. 6–29.





Interpretation in the era of (forced) virtualization of our being

Lukáš Makky

Mgr. Lukáš Makky, PhD.

His theoretical focus is mainly on prehistoric art, aesthetic interpretation, the theory of interpretation, the problem of defining art, the boundaries of art and non-art. Institute of aesthetics and art culture, Faculty of Arts, University of Prešov in Prešov, Slovakia.
Kontakt: makky@unipo.sk

Abstract

The main issue of this paper is the question of interaction with art, analysed within the conditions of the ongoing pandemic. It can be assumed that our reality has truly changed into a virtual one, with all the benefits and all the negatives resulting from it. Mainly, direct interaction with art is almost unreal. In this text, it will be argued that the primary and first step in the process of understanding art is the aesthetic attitude, closely connected with aesthetic experience and aesthetic interpretation. This triad of notions can be understood as the universal approach of aesthetic interaction with art, and this has not changed even in the era of “[social] distancing”. The core difficulty lies in the nature of contemporary art, mediated through virtual space, and changed in accordance with the chosen medium. Even if the mentioned triad (aesthetic attitude, aesthetic experience, and aesthetic interaction) is functional and gives us some answer about art, the problem lies in the (emotional, existential) disposition of recipients. This paper will try to review the current situation and attempt to formulate some possibilities regarding interaction with art from a distance in the process of the reception of artwork.

Keywords

Aesthetic attitude, aesthetic experience, aesthetic interpretation, virtual reality, anesthetization, contemporary art

The world we live in has drastically changed within the last year. We pretend to live in the same reality slightly influenced by the “inconveniences of the pandemic situation”, however, the contrary is true. Our world has become a virtual construct, at some point preserving only the ostensible bonds with our world. However, the virtualization of our existence is not a voluntary choice, but a necessity and enforced reality under the influence of the global pandemic. This circumstantial existence limits the aesthetic capabilities of the recipient and the aesthetic possibilities of a work of art, which (seemingly) gets in touch with it. The impact of this situation generates various conditions and significantly alters the relationship of the recipient, teacher and pupil/student with the artwork. In the body of the paper the aesthetic interpretation is presented as the main apparatus of explanation of an artwork, but also the central method of artistic-theoretical education. The main argument is to re-evaluate to what extent interpretation could, as a used and proved intellectual operation, change under the influence of external circumstances. The following reflection often combines a theoretical-analytical and essayistic approach and is not based on extensive empirical research, but on the thoughts of the author as an aesthetician with an emphasis on rethinking the contemporary situation.

1. Aesthetic attitude as the beginning

According to Jan Mukařovský (1966a), our opinion of and access to any object is motivated and determined by the attitude we take. The aesthetic attitude, which is nowadays reduced only to the ability to pay aesthetic attention to anything (Levinson, 2016) is crucial for the interpretation of an artwork, however, it has much broader connotations and effects within the concepts of Jan Mukařovský (1966a) and George Dickie (1964, 2010). However, it is not a simple (nor only historical¹) issue that could be automatically “utilize[d]”. Gary Kemp (1999, p. 392) warns us that “Our normal attitude is pragmatic, driven by practical interest or purpose; it thereby tends to select only those features of the object relevant to the interest or purpose”. Therefore, its transformation to an aesthetic attitude requires an effort from the recipient as well as the object, which initiates the aesthetic reception at the time of approaching itself. Gary Iseminger (2013) categorizes the aesthetic attitude as distanced, detached, and disinterested. If the aesthetic attitude is key for the constitution of the aesthetic situation and aesthetic experience, the Kantian term of disinterestedness² creates

1 Generally, the aesthetic attitude is usually related to significant names such as Francis Hutchinson, Immanuel Kant, Clive Bell (Guyer, 2013), Arthur Schopenhauer, Clive Bell (Kemp, 1999), Noel Carroll (1991).

2 “But it is precisely the most basic commitment of the aesthetic attitude approach—especially understood as deriving from Kant—to avoid the notion of an aesthetic property. Kant held that beauty is precisely not a concept, not a property, not something in terms of which objects can be literally described. The proper task of a philosophy of beauty rather is to attend to the special features of aesthetic experience or judgment” (Kemp, 1999, pp. 395–396).

doubtful connotations³. George Dickie (1964) criticizes the request for disinterestedness and criticizes it along with distance as those categories that do not have any place in the definition of attitude as something that is an active psychological and mental activity. The aesthetic attitude, as presented and understood in Mukařovský's perception, is best expressed by Arnold Berleant's anti-Kantian approach in his aesthetics of engagement. It is an alternative to aesthetic disinterestedness that originates in the notion "to engage" (in an aesthetic sense) with something, and not just to research or observe something. This engagement is, in some sense, more personal and intimate. "To be engaged in a relation of resonance means to feel addressed (angesprochen) by something valuable that affects me and to respond to it by acting adequately" (Diaconu, 2017, p. 43). Moreover,

"[A]esthetic engagement rejects the dualism inherent in traditional accounts of aesthetic appreciation and epitomized in Kantian aesthetics, which treats aesthetic experience as the subjective appreciation of a beautiful object. Instead, aesthetic engagement emphasizes the holistic, contextual character of aesthetic appreciation" (Berleant, 2013).

Berleant suggests that object and subject of aesthetic interaction do not have to be separated and introduced the theory of aesthetical field(s) (Diaconu, 2017). He makes the issue of disinterestedness clear when he writes: "[D]isinterestedness does not mean lack of interest but rather not having appreciation distracted by outside interests" (Berleant, 2017, p. 10). The general idea of the opposition to disinterestedness and involvement/interestedness is not valid, and the dialectical relationship between those two notions is not that simple. The recipient can experience some aesthetic phenomena either in engagement with the phenomena or in a disinterested state of mind, where he is focused only on the aesthetic phenomena or object. Thomas Leddy (2017, p. 74) argues that disinterestedness can open "one to a new perspective". Furthermore, "[O]ne could even argue that disinterested perception can contribute to engagement with an aesthetic object."

The irony is that the defence of disinterestedness in the case of aesthetic phenomena seems to be based upon the puristic perception of aesthetic experience: there can be only elements of the artwork and aspects of reality coming out of these experiences for evaluation. Other circumstances considering mostly non-artistic realms can cause distractibility and guide aesthetic feeling (Kemp, 1999) to a certain extent that it stops being an aesthetical reaction to the artwork. Such a perception is based upon the presumption of the autonomy of artwork⁴ as the ontological issue of art. Erich Mistrík (2016) warns of two contradictory tendencies. According to him, the artwork; a) exists as the objectively given subject, i.e., it exists out

3 Originally, disinterestedness should have provided the objectivity of aesthetic style but, in the end, it has led to the subjectivity of aesthetical perception (Mistrík, 2016).

4 Dialectic of independent and instrumental artworks are an outdated historical concept, which comes from Enlightenment theory, and it practically supposes metaphysical autonomy. Walter Benjamin (2013), although unintentionally, pointed out the limits of the autonomy, or the independence of art from other circumstances. He declares that art has been liberated from the cult (art was organically connected to the cult as its remnant at some point), and emphasizes its freedom and at the same time, he warns us that it can easily become a victim of politics. To have art become autonomous it would need to be able to isolate and reject any external influences.

of the will of the individual, it is an independent, objectively existing artifact and, on the other hand, the artwork b) exists only within the conscience of the perceptive subject or the existing artifact is created as an artwork in the conscience of the recipient. The independence and even autonomy of artwork as the determining constant of the ontological constitution of artwork are controversial because the artist does not create in isolation and, consequently, that artwork is neither presented nor perceived in isolation in its world⁵, but always exists in social, cultural, and political structures, which cannot be ignored or simply filtered. The consequence of such circumstances is “the contamination of aesthetic value”, which retrospectively confirms its non-autonomy (Záhradka, 2015). In the case of disinterestedness, the recipient should focus on the artwork; however, it can easily exclude something from the perception that organically creates the essence of the artwork. Vlastimil Zuska (2002) pointed out that in the process of aesthetic distance, we are distancing ourselves from something, and that means that we decide what will be the subject of distance and what will not or what will be the object of our aesthetic apperception and what will not. In short, aesthetic distance (in extreme measures) is not a tool for being objective, and scientifically clear but is another misleading way to make aesthetic interaction more complicated and less complex. We must abandon the position of distance and aesthetic disinterestedness as crucial characteristics of aesthetic experience and aesthetic attitude.

Jan Mukařovský (1966a) perceives the aesthetic attitude as an essential tool of reflecting on aesthetical circumstances, their parameters, and aspects, without which we cannot identify the aesthetic function or aesthetic value and norm later on. The aesthetic attitude, in its essential understanding, is a tool for the recipient⁶, which enables him not only to determine something as aesthetically interesting but also to change even the state of his consciousness according to it. Aesthetic experience is a key presumption of aesthetic interpretation. As an aesthetician, I would like to claim that aesthetic interpretation could not become real without aesthetic experience, which cannot become real without an aesthetic attitude. Therefore, the recipient must be aware of the aesthetic characteristics of the objects, activities, and phenomena he comes to terms with at a certain level. The aesthetic attitude is the trigger, which makes it possible to reflect, identify and receive the aesthetic attributes (not necessarily in this order) of any aesthetic object, with which we, as the recipients, interact.

5 Concerning the ontological question of the autonomy of artwork, the issue has been developed and it has carried the same principle in it: the autonomy of aesthetical terms and values. In fact: if the artwork cannot or is not autonomous, because it only enters various contexts, various situations and is always somehow symptomatically loaded, nor can the terminology used in these situations be isolated and autonomous.

6 Jerrold Levinson (2016) corrects the entire concept when he states that the aesthetical approach is not a mental activity rather than a disposition of the recipient to perform such an activity. It is something like a capacity or a predisposition to go the extra mile and claim it is all about talent. It is necessary to say that, in pedagogical and even theoretical practice, it has often shown that it is really about a specific ability to which some recipients, pupils, and students are closer than others are.

2. Interpretation as theoretical issue and practical tool

Aesthetic experience,⁷ as the next step (Iseminger, 2013) preceding interpretation⁸, is described by Else Maria Bukhdahl as follows:

“[aesthetic – added L. M.] experience is never ‘passive reception, mechanical habit or distanced observation. Thus, an artwork is never complete until the viewer has experienced and interpreted its particular qualities. This is why there is always an interaction between the artwork, the viewer, and the viewing experience” (Bukhdahl, 2015, p. 162).

On the other hand, Virgil C. Aldrich (1986) claimed that aesthetic experience must be a specific aesthetic type of perception⁹ revealing aesthetic matters of fact. He puts it in contrast to scientific observations required by scientific research through which it acquires, verifies, and researches necessary circumstances. The aesthetic experience enables us “to touch” (revive, speak out) the circumstances in the context of various situations and connotations, which are determining for art and aesthetic perception. John Dewey (1980) states three aspects that determine the aesthetic experience. They are 1) the context of experience, 2) interaction with the environment (transformation of interaction into participation and communication) and 3) integrity of the experience.

Such aesthetic experience presents itself with its (a) specificity [something indefinite which differentiates from all the other forms of experience], (b) the need for interaction [experience of the aesthetic object is dependent on the interaction between recipient and object] and (c) the activity [if the recipient experiences the aesthetic experience and takes part in the aesthetic situation, he/she is aware of it and actively approaches the experience, activity or phenomenon, which can initiate aesthetic interpretation]. However, aesthetic interpretation is not an automatic response to the successful setting of the aesthetic experience. It is only a possible outcome and response to the need to grab, name, or conclude the experienced artwork, however, it is not always necessarily requested. The presumption that every recipient is always involved in the interpretation process is therefore wrong, even though it is necessary to admit that everything depends on the moment, which we identify as the beginning of interpretation within the process of perception.¹⁰ During a regular gallery visit, it is ideal to have

7 John Dewey (1980, p. 35) is convinced that “Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and environing conditions is involved in the very process of living. Under conditions of resistance and conflict, aspects and elements of the self and the world that are implicated in this interaction qualify experience with emotions and ideas so that conscious intent emerges [...]”

8 This claim comes out of elementary logic: you cannot fully interpret something you do not have any experience with, and any interaction requires this experiential state.

9 “Aesthetic perception is the scope for any perception of aesthetic values of artifacts for the capability to interpret symbols, story and other forms of culture” (Mistrik, 2016, p. 128).

10 We can consider U. Eco (2009) who identified interpretation in every single reasoned act in opposition to R. Shusterman (1990) and his doubts towards interpretation, which, in his view will take place only in the repeated perception of the artwork, although only in cases when the recipient did not understand the artwork “for the first time”.

aesthetic situations followed by aesthetic interpretation. However, in the process of aesthetic clarification of artworks within the education process, it is all about the desired state. It is always more acceptable for a student to be aesthetically addressed by the interpreted artwork to a certain extent, not to look at it only as a group of lines and colours without meaning. Within the process of interpretation, which is an independent curricular component of aesthetics education, a given aesthetic situation makes it easier for a student to understand the artwork. He/she does not feel like only describing formal signs and searching for learned content.

However, interpretation has its limits. Paul Ricoeur identifies them with the borders and tools of comprehension, which is a central effort and goal of the interpretation act (Ricoeur, 1993, p. 169). According to Gadamer, comprehension is necessarily related to language phenomena and the communication process, and the efforts related to it appear when any phenomena or circumstance is not clear, disputable, or provocative (see: Gadamer, 1999, pp. 30–33). Interpretation in its most significant and demanding form can be, therefore, perceived as the revelation of meanings, which are overlapped with other content. We strive to get “under the skin” of circumstances where the directions of the search are not predefined and are dependent on many other factors.

The semiotic approach of comprehending any interaction (in the most essential meaning) as the transfer of information from one point to another, and its reading due to successful decoding can identify a dialogue within the interpretation principle. It works as

“The open confrontation of various [...] presumptions and practices, can stimulate [...] reflective approach, while a relative freedom is realized due to the understanding of the hidden aspects of the natural comprehension of one and the other participant[s] of dialogue” (Kögler, 2006, p. 47).

The participant of a dialogue is a recipient initiating a dialogue with the object. “Setting” suitable questions can help the recipient to get under the skin (horizontally and even vertically) of the receptive object and thanks to the dialogical character, the interaction acquires the requested responses, which require the knowledge of the code to be understood.

Interpretation must be, in any case, explicit. It is not about the individual interpretation of the recipient, or the response of the student/pupil to the educator’s questions about the art piece. The most suitable example, which describes the obstacles of interpretation and options of aesthetic reception of visual and audio phenomena, is interpretation from one sign system into another one.¹¹ Interpretation, in this sense, with an emphasis on preserving as much information as possible for the recipient, is the basis of this operation. We must use lexical explication to announce interpretation, as it is about the elementary form of our speech. Surprisingly, it seems that the words and sentence structures made from words/symbols in a certain system/structure based on some rules/codes are much more difficult to

11 The identification of the principle of translation and interpretation is convincingly illustrated by Ferdinand de Saussure as he changed and significantly identified interpretation and translation at the language level (Culler, 1993, pp. 20 – 21; Eco, 2010, pp. 44 – 45).

interpret than visually formed circumstances. The problem is that if we can see the symbols, which we use regularly, it seems that we understand them and automate or even trivialize our interpretational conclusions.

Students often create some schemes, which they plastically apply and mutually connect later. Especially when students are confronted with the unsuccessful reading, misunderstanding and frustration, or even rejection of the artwork as a complex or “overly” alternative piece. On the other hand, visual symbols work on very different principles to linguistic codes. Thus, they convey a certain freedom because they are not implicitly related to our daily experience or usage. Michael Baxandall (2005) named and illustrated the issues, which come quite naturally from this freedom and “interpretational uncertainty”. After all, we interpret one sign system into another one, and therefore, we must count on the possibility of significant transformation, misunderstanding, or uncertainty. We need to admit that the translation of an artwork is not a literal transcription into another structure and language but rather a true interpretation or alteration of the original text.

Regardless of “date” of art, it is always good to question to what extent the interpretation and conclusion respects the borders set by the object itself and how much does it cross its competencies and acquire the form of over-interpretation. It can naturally lead to the question: Is every verbalization evaluating the object, respecting the scientism of discourse, and presenting logical conclusions acceptable and valid as an interpretation? Umberto Eco repeatedly discussed this topic and developed it intensively, especially through the term of unlimited semiosis and hermeneutical drift. In short, we can say that the criticism towards “free” or open interpretation comes from the assumption that the significances will freely generate and nothing can stop the interpreter from coming to or up with the interpreting “neologism”, which will ignore the significances and bonds generated by the artwork. The defenders of open interpretation argue that all the offered interpretations (if they are convincing) only develop the possibilities the artwork offers or anticipates. Freedom is not ignorance of the circumstances, but liberation from limits, which can bound the creative perception of an artwork. However, there is a tendency in this context to talk about over-interpretation as a significant extension not related to the cultural background coded inside the artwork (Collini, 1995, pp. 112 – 113).

Interpretation as a tool of education must support this openness. As Kitzbergerová and Fulková (2017) demonstrate, the repetition of ““seminar” information we have heard many times does not improve a student or “get” inside the artwork. Creative interpretation should be a form of interpretation which we should require from our students, and which tends towards over-interpretation within the process of self-interpretation and seemingly is already there. However, experimental and courageous decisions to cross interpretation borders are moments that can reveal the artwork to students and help comprehend the principle of interpretation. Therefore, we must perceive any interpreted object as open and capable of constant updating. It tends to the variability between interpretation freedom and the right of the text/artifact. Solving this dilemma and issue where we consider accepting the author’s intention as necessary is always a question of interpretation

strategy. However, the openness of the artwork is determined and even built with the subconsciousness of the artist and his/her aimless embedding of circumstances in the artwork (Mukařovský, 1966b). The extent and scope of this aimless content and the question of what we can classify as aimless circumstances, which enforce the artwork on their own, is the summary and analysis of the limits of an artwork.

3. Simulation, fallacy, and substitution of artistic situation

Contemporary art brings mainly uncertain interpretative conclusions. The principle of the communication with the recipient has been constantly changing for at least the last hundred years. “[...] artwork is a relationship with an object now – because the participation of the recipient in the formation of an artwork is, nowadays, a daily fact [...]” (Mistrík, 2016, p. 31). We are in the centre of art interest. Contemporary art challenges the ambitions of the recipient who, to some extent, is used to interpreting all the surrounding phenomena and circumstances. He is under constant pressure from external impulses, and receptive oversaturation of daily events weakens his capabilities to respond with the interpretation. However, the crisis related to Covid-19 has transformed or rather deepened even these circumstances. Recipients have found themselves in isolation, missing the possibility to participate in their natural environment. Galleries and cultural institutions did not wait long to make their artworks accessible virtually. This approach has simulated our environment. It has not pretended to be a temporary substitution, but a new form of interaction. The conditions for this change have been prepared since the crisis of reference in the 19th and 20th centuries. Jean Baudrillard speaks in this sense about hyperrealism as a reduction of the reality with the use of other reproductive media. However, hyperrealism allows that reality happens to crush or collapse as reality evaporates from medium to medium and becomes an allegory of death. Hyperrealism, in its effort to enforce reality, has caused its decay (Baudrillard, 2007).

“Is the end of reality and the end of art within the total absorption of one another?” asks Baudrillard and answers himself by saying “No: hyperrealism is the conclusion of the real with the mutual exchange, at the level of simulacrum, privileges, and conditions setting it up. Hyperrealism is representing [...] because it is entirely within the simulation” (Baudrillard, 2007, p. 74).

It is about confirmation of the principle which Adorno (1997, p. 22) describes with the following words: “There is no art which does not consist of something that is distanced from in its negative form. There must be a connection between the disinterestedness and the shadow of the wildest interests [...]”. Following Baudrillard’s perception, hyperrealism tends toward a different path (mirroring the real world, the real world substitutes its intent to illustrate the artist’s capabilities) and this causes its artistic justification to be lost. Even if hyperrealism repeatedly refers to particular, real, and existing things in its effort to depict them as they look (in contrast

to abstract paintings), the effort to double the reality with its copy or rather simulacra (which does not fill the tasks of reality in its final consequence) proves the failure of this artistic program.

The parallel to the present time is obvious. Our reality, as we used to live it, as we hope to live it, is replaced with a poor reflection of our daily life, which is mid-way between simulacra and representation of reality in its simultaneous effort. Daily habits transformed with virtualization into a form of materialized sci-fi reality causes isolation from the world with all its aesthetic impulses. Besides, they are setting us apart from functioning society or transforming the principles on which society works, imposing aesthetic distance towards art and even other aesthetic phenomena. A certain rate of participation, commitment, and interestedness, or at least contact and apparent accessibility is a key feature in the arts, either within reception or education. Contemporary fictitiousness creates the feeling of fallacy, aggravation, and disinterestedness in the artistic and cultural happening.

Paul Virilio (2002) blames photography for weakening reality. It has continuously drained it with the process of “documentation” of reality. A few years later, this exhaustion is even more intense and far-reaching. Unlike this period, which the author describes, photography does not document certain aspects of daily life closer, but it literally copies, simulates, and maps special occasions, even the most banal moment’s second after second, without exception. Photography is becoming a parallel, a literal and timely identical clone of reality. Space, which was used this way by social media or any other platforms dedicated to sharing visual units limiting written text and its semantic statement (e.g., Instagram), or platforms focusing on the presentation of self-learners and fake artists have caused the contemporary recipient to be overloaded with media images as never before.

“Today, when the real and the imaginary [are] blended into one operational unit, aesthetic fascination is everywhere: it is a subliminal perception, the seventh sense, truquage, montage, script, over-exposition of reality to enlighten the models, short film reality, which would be here only to set the impulse to document and spectacular record – not the space for production, however the reading line, the coding, and decoding line, magnified sign lines – aesthetic reality [not] through the thinking and distancing of art, but its promotion to the second level, its squaring, anticipation, and the code immanency. Some areal aimless parody on everything, tactical simulation, a tie game related to the aesthetical experience, got through the reading and the game rules [...]” (Baudrillard, 2007, p. 75).

Consequently, not only is reality duplicated, but even the artwork, manipulation of the symbols of art and art enters the unlimited reproduction of itself. Everything, in its banal form too, enters into the sphere of artistic sign and aestheticizes itself and that creates some emptied and axiologically deformed aestheticism. The principle of simulation overcomes the principle of reality as the principle of delight because of the duplication and continuous resignation into reality first, and fiction later on (Baudrillard, 2007).

Wolfgang Welsch (1993, p. 13) presupposed such kind of situation a long time ago. He wrote:

“[...] as the media world of pictures upraises to its reality, supports – for the sake of its convenient approachability and universal availability – the change of a man to monad in the sense of individual, who is full of pictures, having no windows too”.

The final formulation is crucial for the analysed situation. Welsch talks about the individual (recipient), who can approach everything that the world creates. On this “easy” path to information, he can follow what is going on all around, what the world is made from and how is-it developing. However, she/he does not look at the world without the transformational filter of media offering these pictures.¹² We do not look at the world through windows (in spite of them being there), but through a virtually transformative channel, which is cropping, limiting, and transforming in some way and, unfortunately, modifying our reality, because our reality is this transformed form in itself. The window, as a metaphor, is a carrier of another meaning: we can open the windows to breathe at least and truly perceive what is going on outside. But there is always a distance between reality and us created by the virtual “window” of the computer, which alienates and moves the surrounding world away from the recipient. We can enter the displayed space through only the imaginary virtual window, never physically.

Wolfgang Welsch (1993) explained the concept of aesthetic saturation of the recipient, which (in short) must necessarily be “treated” so that the recipient could perceive the aesthetic impulses surrounding him/her. Without explicitly emphasizing it, he deals with the situation when the aesthetic side, or perception of the aesthetic side of art, terminates once man is overloaded with impulses and suddenly, is not able to select or choose adequately. He/she is not filtering anymore and either accepts or is immune to everything (Makky, 2019). Many years earlier, Umberto Eco wrote:

“The process of aesthetic reception is sealing here, and the perceived form is reducing to the conventional scheme, where our stimulated perception is searching for the rest. [...] Theoretically, however, we do not feel any emotion and our non-stimulated perception does not drain our fantasy and intellect of new adventures. The form has been getting to be overused for us for some time. We must often refresh our perception to save it to long-term quarantine [...]” (Eco, 2015, p. 109).

However, in comparison to Welsch, who presupposed the positive effect, Umberto Eco (2019, p. 109) is more sceptical when he writes: “Sometimes it happens, that even a bit longer quarantine cannot bring back the astonishment and pleasure and a form is dead for us.”

Welsch’s statement on the anaesthetic state of the recipient, when he is not able to feel or live aesthetically, tells us a lot and is very productive in the current situation of frustration and helplessness. The recipient is not only suffering from overload but even lethargy. It is quite logical because the recipient is sitting in front of the computer and works, teaches, and learns from home. Filtering of the impulses is minimal and therefore

12 Erich Mistrík explicates this issue and claims that we “perceive the world under the influence of media pictures and we cannot distinguish when we only reproduce the views acquired from the media and when the media reflect our (human, real) views on the world” (Mistrík, 2016, p. 30).

there is a confusion in the identification of qualitatively different aesthetic experiences and aesthetic objects. The recipient is more influenced by anaesthetics in comparison to the past and at the same time, does not select the impulses that reach him/her. He/she is apathetic and any motivation to aesthetic experience and aesthetic interpretation is limited. Another paradox of this amount of aesthetic impulses is the aesthetics of superficiality, which relates to the extended concept of everydayness and integrates the aesthetic experience into itself (Zuska, 2010, p. 77). However, everydayness alternates by virtual space again. Such everydayness has not been explored empirically yet, but we can claim that its rules, laws, structure, and psychological perception are different.

4. Interpretation and contact with art in the era of “distance”

In conclusion, we can talk about simulations, fallacy, and distance, which is the reason that the artistic or living reality is becoming unreal. It would be just a “bitter” statement in a different situation, but currently, this distance does not become the aim or the tool of disinterested perception and evaluation of aesthetic phenomena, but a real violation of the relationship of man and art. Art is getting away (literally) and the ability to acquire and use the aesthetic approach and develop an aesthetic situation is becoming more difficult. There are risks that if the recipient alienates himself from art now, even despite it being all about the consequence of physical and obligatory distance, he can easily lose some part of his competencies and skills. Some occasional visitors of cultural institutions can even renounce the physical reality and real participation in events and stay within virtually approachable aesthetic interactions. It’s not in the quality in which they participate in our aesthetic being in a real-world and real state, the question is if we can ever solve the given situation in any way or if we can get out of it somehow. As theoreticians, we can choose and if we choose empirical observation and mapping the development of the situation, we will be justified. However, as pedagogues, who have duties to their students, we must search for ways to handle the situation and solve it in an other than theoretical way.

It seems that a certain form of interpretation can always happen by at least partial identification and naming the structure of an artwork or artistic situation. An artwork does not lose the ability to initiate though processes. This ability is always potentially present here. Contemporary artwork is missing the recipient and the subject of the interpretation, because the recipient does not become the participant of an aesthetic situation. He approaches interpretation passively, and analytically. The artwork is not a part of his life anymore, but a resource to explore, explain and clarify. A resource, which informs but does not participate in its realization. The aesthetic position is key from the point of view of the recipient’s attitude in the artistic reality. Artworks are accepted and received in their “raw” form and the effort to set them in a broader context is diminishing. Within the

process of interpretation, we must get through the medium and verify the artwork.

The aesthetic attitude is a key factor; however, and setting the aesthetic situation in the environment of “the living room” or “home office” is a problem. The continuity is broken in this way as I described above and at the same time, it weakens the ability to feel the artwork. Aesthetics, particularly the ability to identify the aesthetic function, makes everything easier. The aesthetic function enables you to isolate yourself from other functions present in the artwork and make the recipient interested in it. The dialectic antimony of artwork functions seems to be terminating or stops being dialectic, and dominance is exchanged for equality. Mukařovský (1966a) has never claimed that it is about hierarchy, but temporary acquisition of dominance of one function over the other. Media and media images make the described facts equal. A lot of effort is required of the recipient to perform the real-life steps in this situation automatically.

The solution lies within the education process. We can work with the given situation in the following ways, which if the recipient accepts, can be performed later on automatically and as a part of self-motivation:

Filtration of media pictures: the recipient should actively interfere with the media content he/she receives and perform the selection. The classification, for which Wolfgang Iser prepared the human senses, is necessary.

Intentional engagement in aesthetic approach: initiate the aesthetic interest not just in the media content but also in real artwork, which is primordial to a media picture.

Support the imagination and connection to reality: artworks, reciprocated through the Internet and other media are not copies, such as the result of mass culture, but a real thing we cannot approach. Artworks exist in their own space and context. If we consciously forget about this fact, we will perceive them as media pictures, not artwork. The solution is in the emphasis on the perception of their real constellation and placement to support fantasy in the meaning of the imaginary “visit” or “walk” through a gallery. Imagination can be liberating and can overcome the media limits or even set the aesthetic experience we have from an artwork through references, not the other way round.

Theoretical displacement of the contexts out of artistic realization: aesthetic perception is always influenced by the circumstances which the recipient experiences and turns it into an aesthetic experience. According to the presented argumentation, these circumstances can turn into interpretational conclusions, mostly from the recipient’s perspective. The strict distinctiveness between the way of presentation (its approach and the artwork itself) and their real placement can cause that the frustration from the conditions of reception will not be transferred to the artwork itself.

The aesthetic attitude, which can work as a tool of aesthetic experience, is the key to aesthetic perception and interpretation of artworks. However, it’s the constant, which is currently significant and has practical consequences due to its abandonment of disinterestedness (it was more significant in the past when beauty, or the noble, dominated the art, not like now when we turned art into pragmatism). Currently, the aesthetic attitude has to be

realised as we are more integrated into art production and aestheticism, therefore, the aesthetic attitude must be a result of the commitment of the recipient. The committed and aimed integration into the interaction with an artwork is a form of a revival of virtually accessible media pictures and a way of initiating intense (and even creative) interpretation.

Literatura

- Adorno, Th., W. (1997). *Estetická teorie*. Praha: Panglos.
- Baudrillard, J. (2007). Realita překonává hyperrealismus. *Aluze: revue pro literaturu, filosofii a jiné*, 1, 73–76.
- Baxandall, M. (2005). Jazyk umělecké kritiky. In L. Kesner (Ed.), *Vizuální teorie* (pp. 251–259). Jinočany: H&H.
- Benjamin, W. (2013). Umelecké dielo v epoche svojej technickej reprodukovateľnosti. In *Aura a stopa* (pp. 62–104). Bratislava: Kaligram.
- Berleant, A. (2013). What is Aesthetic Engagement? *Contemporary Aesthetics*. <https://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=684>
- Berleant, A. (2017). *Objects into Persons: The Way to Social Aesthetics*. ESPES, 6(2), 9–18. <https://espes.ff.unipo.sk/index.php/ESPES/issue/view/9>
- Bukdahl, E., M. (2015). Embodied Creation and Perception in Olafur Eliasson's and Carsten Höller's Projects. *The Journal of Somaesthetics*, 1(1). <https://somaesthetics.aau.dk/index.php/JOS/issue/view/108>
- Collini, S. (1995). *Interpretácia a nadinterpretácia*. Bratislava: Archa.
- Culler, J. (2003). *Saussure*. Bratislava: Archa.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York, NY: Perigee Printing.
- Diaconu, M. (2017). *Engagement and Resonance: Two Ways out from Disinterestedness and Alienation*. ESPES, 6(2), 40–49. <https://espes.ff.unipo.sk/index.php/ESPES/issue/view/9>
- Eco, U. (2010). *Lector in fabula*. Praha: Academia.
- Eco, U. (2015). *Otvorené dielo: Forma a neurčenost v súčasných poetikách*. Praha: Argo.
- Fulková, M. & Kitzbergerová, L. (2017). Receptivní činnosti a tvořivost ve výtvarné výchově. In R. Podlipský, & V. Skřivanová, (Eds.), *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání* (pp. 105–116). Plzeň: ZČU v Plzni.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Člověk a řeč: Výběr textů*. Praha: OIKOYMENH.
- Guyer, P. (2013). History of Modern Aesthetics. In J. Levinson, (Ed.), *The Oxford Handbook of Aesthetics* (pp. 25–60). Oxford: Oxford University Press.
- Iseminger, G. (2013). Aesthetic Experience. In J. Levinson, (Ed.), *The Oxford Handbook of Aesthetics* (pp. 99–116). Oxford: Oxford University Press.
- Kemp, G. (1999). The Aesthetic Attitude. *The British Journal of Aesthetics*, 39(4), 392–399, <https://academic.oup.com/bjaesthetics/article/39/4/392/54331>
- Leddy, T. (2017). *A Dialectical Approach to Berleant's Concept of Engagement*, ESPES, 6(2), 72–78. <https://espes.ff.unipo.sk/index.php/ESPES/article/view/97>

- Levinson, J. (2016). *Aesthetic Pursuits: Essays in Philosophy of Art*. Oxford: Oxford University Press.
- Mistrík, E. (2016). *Estetická výchova ako nástroj sebareflexie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Mukařovský, J. (1966a). Estetická funkcia, norma a hodnota ako sociálne fakty. In *Studie z estetiky* (pp. 17–54). Praha: Odeon.
- Mukařovský, J. (1966b). Záměrnost a nezáměrnost v umění. In *Studie z estetiky* (pp. 89–108). Praha: Odeon.
- Ricoeur, P. (1993). *Život, pravda, symbol*. Praha: OIKOYMENH.
- Shusterman, R. (1990). Beneath interpretation: against hermeneutic holism. *The Monist: The theory of interpretation*, 73(2), 181–204.
- Virilio, P. (2002). *Stroj videnia*. Bratislava: Slovenský filmový ústav.
- Welsch, W. (1993). *Estetické myslenie*. Bratislava: Archa.

Táto štúdia je výstupom z riešenia grantovej úlohy KEGA 016PU-4/2018 Compendium Aestheticae: edícia učebných textov pre študijný program estetika a VEGA č. 1/0051/19 Hudba a dramatické umenie v koncepciách estetickej teórie a estetickej výchovy na území Slovenska v 19. a 20. storočí.

Bibliografická citace

- Makky, L.: Interpretation in the era of (forced) virtualization of our being, *Výtvarná výchova* 1–2, (61) 2021. ISSN 1210-3691. s. 30–44.

'Life' or 'Death' of Academy of Art

Jana Migašová

Mgr. Jana Migašová, PhD.

is a research assistant of Aesthetics and Visual art theory at University of Prešov, Faculty of Arts and Institute of Aesthetics and Art Culture. Her work focuses specifically on the phenomenon of artistic modernity, primitivism, kitsch, trash, camp. As a teacher, she covers mainly Art history and Slovak modern art courses.

Kontakt: jana.migasova@unipo.sk

Abstract

The aim of this paper is a retrospective investigation of crucial developmental changes of the academic training for fine artists from the 19th century to a contemporary state. Description of the transformative situation is based upon key approaches: Nicolas Pevsner's historical survey, M. H. Abrams' literary theory of romanticism and Pierre Bourdieu's sociology of art. With this theoretical background the present study rethinks the Academy of art in the light of two key turbulences in the institution's history: (1) 19th century industrialisation and democratisation of the art world, (2) Bauhaus and Black Mountain College's modern revolution in art education. In conclusion it is suggested to resolve the paradoxical state of modern and contemporary academy with the approach of Pierre Bourdieu's sociology of art.

Keywords

Art Academy, Art Education, Bauhaus, Black Mountain College, Fine Art, Sociology of Art

Introduction

There are almost no traditional academies of art these days. Figure drawing essentially lost its fundamental meaning and artistic crafts and the classical structure of disciplines was enhanced with crafts and design. However, there are still many schools bearing the “Academy of Art” title. In some respects, they differ from schools of design. It is not just the aspect of “luxury of time”, as I was told by professor Lindovsky¹ (2018) from Prague Academy of Fine

Art. Academies of Art still practice procedures from the past centuries, like the entrance exam, training in master studios, student exhibitions, verbalisation of authors’ strategies, final *chef d’oeuvre*, theoretical fundament, understanding fine art history (as well as its deconstruction). Academies of Arts still represent “high culture” and define themselves in opposition to the popular culture and taste of masses. The traditional drawing drill of the Academy was replaced by different strategies such as analysis, historical understanding and questioning of the medium, as well as the search for interconnections among media and the disruption of traditional media dispositions.

Nineteenth century Academy and “the modern observer”

Contemporary connotations of the term ‘academy,’ as well as its use as the adjective „academic“ refers to the second developmental stage of the Academy, to the rigid, strictly normative state-controlled French academy of 17th, 18th and 19th centuries. First, quattrocento and cinquecento academies were Italian semi-private intellectual circles, having their meetings in private villas of their donors. They replaced medieval education in guilds and continually presented the idea of art as a synthesis of crafts² – *ars* and knowledge – *scientia* (Pevsner, 2018, pp. 81-82).³

The French academy had a fierce hierarchical structure of members and in fact had a monopoly on teaching figure drawing. The academic training of drawing was based on the ideal of correction and perfection, which can be achieved by harmonisation of a particular model with the antique ideal, corresponding with an aristocratic idealistic perception of the world. It is precisely this adjustment of so-called “imperfections” in the live model’s body

1 Prof. Jiří Lindovský (1948), who is professor of graphics at Academy of Fine Art in Prague since 1992 is an advocate of traditional academic training of an artist, systematic work with materials and figure drawing. He presented his ideas at the conference titled *Tired Art: competences of authors and critics* (15th – 16th March 2018), which was organised by Czech Society for Aesthetics. (Original title of the conference “Unavené umění: kompetence tvůrčí a kritické” is translated by author – J. M.)

2 As Maria Poprzecka pointed out, the concept of renaissance academy is artistically represented at Vasari’s allegory called *Vulcan’s Forge* (Uffizi Gallery, Florence, Italy) [Figure 1]. We can see a personification of crafts as the image of Vulcan and personification of knowledge as the image of Minerva: Minerva is a Vulcan’s muse (Poprzecka, 1977, p. 23).

3 For example: Marsilio Ficino, Leonardo, Vasari, brothers Caracci etc. Nicolas Pevsner’s book *Academies of Art, Past and Present* was originally published by Cambridge, University Press; New York, the Macmillan Co. in the year 1940

that sets academic works apart and gives them the appearance of consistency and universality (Boime, 1994, pp. 208-209).

This educational process is closely related to theories of reception and concepts of 17th and 18th century art, based on the constitutive analogy of human consciousness as a *mirror* (theories of J. Locke, R. Descartes, G. W. Leibniz etc.) (Abrams, 1971, p. 41).⁴ Therefore, the classical doctrine of so-called *empiric ideal (belle nature)* is developed.⁵ As described by M. H. Abrams (1971, p. 52), in the 19th century, particularly in a group of English and German romanticists, a new metaphor of reception and creation emerged the *metaphor of the fountain* (W. Wordsworth), the *metaphor of the volcano* (G. G. Byron) and the *metaphor of the lamp* (W. Hazlitt). So, there is a crucial change in relation among author and artwork, reality and spectator. The academic doctrine, as well as its monopolistic position started to fall apart. In this respect Abrams asserts: "But since a mirror, whether turned to face the poet or the world without, can only reflect what is presented from a single direction, Hazlitt complicates the analogy by combining the mirror with a lamp, in order to demonstrate that a poet reflects a world already bathed in an emotional light he has himself projected."

Jonathan Crary (1992, pp. 38-42) contributed to Abrams' theory. Locke's and Newton's traditional idea of the dark consciousness of the subject, into which penetrate rays of shining reality, the idea of perception as a mechanism of *camera obscura* has been changing by the development of physiology and optics since the 19th century. In this framework the modern observer was born. The observer, who is aware of his body as an instrument of observation and reception, is created as a consequence of aesthetic experience, which is inseparable from the body itself. Perception no longer corresponds only to reality but results from many physical processes and determinants. Therefore, the relationship between reality and the picture in the conscious mind has changed from correspondent to arbitrary. This turn in the concept of perception led to changes in understanding the artist, who was no longer "mere mediator" of the observed reality, but started to be a source of an artwork, source of her/his expression. Consequently, the classic model of the Academy with the emphasis on drawing training and everyday copying the model needed to be transformed.

As Nicolas Pevsner (2018) pointed out, in the beginning of the 19th century, the prevailing trend was to deprive the craftsman of all creative work. But this started to change in the mid-19th century, when different scholars published their ideas about the need to return to unity between art and craft. Architect Gottfried Semper (1851) critically declared that academic

4 In a reference to a constitutive analogy M. H. Abrams (1971, p. 31) claims: "While many expository analogues, as conventional opinion proposes, are casual and illustrative, some few seem recurrent and, not illustrative, but constitutive: they yield the ground plan and essential structural elements of a literary theory, or of any other theory".

5 Abrams (1971, p. 35) writes that classical and neo-classical defenders of art alike solved the problem by claiming that poetry imitates not the actual, but selected matters, qualities, tendencies, or forms, which are within or behind the actual-veridical elements in the constitution of the universe which are of higher worth than gross and unselected reality itself. In reflecting these, the mirror held up to nature reflects what, in opposition to 'real nature', English critics often called 'nature improved', or 'heightened', or 'refined', or in the French phrase, *la belle nature*.

instruction led to “an over-production of artists not justified by demand” (Semper in Pevsner, 2018, p. 252). He added: “Tuition in Fine Arts and Decorative Art should not be separated at all. All training should take place in workshops conducted in a spirit of community and with a brotherly relationship between master and apprentice” (Semper in Pevsner, 2018, p. 252).

Another milestone appeared with William Morris’s theory (Clamp, 1987, pp. 40–53; Morris, 2008). He learned tapestry weaving to acquire an insight into the processes which

govern design. In contrast with concepts of designers as mere decorators, Morris’ educational methods emphasised organic inter-relationships among material, working process, purpose and aesthetic form. In the fashion of 19th century romanticism, he yearned for the Middle Ages. Morris preferred a “wholesome social position of art, and consequently, beauty” and believed that artists together with craftsmen should be educated in workshops (Pevsner, 2018, pp. 259–260). New understandings of consciousness, perception and artistic creation led to romantic ideas of inborn genius and creation as a natural process. Such a concept of genius necessarily freed artists from the norms of the Academy.

Academy today: the state of paradoxes

According to Pierre Bourdieu (2018, p. 433), Eduard Manet was the first to stop using the term “academic eye” in the Baxandallian way of meaning as socially constituted vision. Manet, as an insider of the social environment of the 19th century Parisian art field, initiated institutional revolution and the existence of the so called “Independents.” As Flaubert in literature, so Manet in fine arts was the first to declare the “almighty vision of an artist”. An author acquired a *quasi-divine power of transmutation*. Manet overcame his dependence on the traditional Academy and stimulated the modern development of the Academy which resulted in a state of paradoxes. He opposed the idea that the State was the final judge and legitimizer of the perception of the world and the quality of an artist’s work. Bourdieu (2016) calls this oxymoronic state *anti-academic academism or transgressive academism*. Similarly, Maria Poprzecka (1977, p. 12) finished her elaborate history of the Academy in 1977, noting the deep crisis within the Academy by raising the question (answered later): “[...] if art is not interested in beauty anymore and art, in the sense of Duchamp’s act, could be in fact anything, can the Academy survive?”.⁶

This deep institutional crisis of the Academy culminated not only from changes in theories of art, but also from the rise of mechanisation in production and industry. The crisis also led to a pedagogic alternative – Walter Gropius’ project called Bauhaus. Slovak critique and historian of art education Iva Mojžišová (2009) claims that Walter Gropius strived for the method,

6 Although the original, rigid French academic system of training no longer exists, Poprzecka (1977, p. 12) pointed out that contemporary institution of “award”, “prize” and sort of Venezia Biennale can be seen as a residuum of academic practices.

a way of understanding and the rigorous application of (in those times) ideas that would reform the Academy.⁷

It was “people of Bauhaus” who at first tried to integrate an anti-academic spirit into the school institution. Since 1851, English and German scholars realized the need to educate designers, planning engineers and those whose work would shape industrial products. The Bauhaus was the climax of these efforts, because the masters there found a way to teach design. Iva Mojžišová (2013, s. 20-25) complies with Gropius’ statement that “art cannot be taught” and adds that the Bauhaus put no effort into teaching art and instead focused on teaching shaping (forming). Even though Bauhaus teachers claimed that art cannot be taught, they called for quality education and created the systematic schooling of modern art. Paradoxically, the Bauhaus stressed feelings for materials, technologies, and craft on one hand and defended the full autonomy of art on the other hand. Traditional training of drawing the live model in the Bauhaus has been preserved (and it is still being taught at academies). However, innovations can be noticed in experimenting with materials, aiming for playfulness and creativity. On the other hand, Paul Klee’s *Pedagogical Sketchbook* (1953), originally published in 1925, shows the transformation and improvement in ways to understand and teach drawing.

Theories of form, of colour and of pure creativity were key notions of Bauhaus pedagogy. Therefore, the Bauhaus did not represent anti-academic anarchy; it was a synthesis of an academic focus on educational method and a modern focus on the autonomy of art.⁸ The real climax of the Bauhaus’ art education transformative processes was Black Mountain College founded in 1933 in North Carolina. I contend that such attempt at reform has never repeated again after the Black Mountain College case, where the combination of John Dewey’s educational principles, Josef Albers’ peculiar conception of art instruction, and the college’s founders’ ideas concerning the essentiality of art for contemporary democratic societies created a unique environment for the development of an experimental form of art education. (Migašová, 2019, p. 1)

Josef Albers’ ground-breaking art education method as a carefully elaborated educational system emerged as a heritage from Bauhaus.

To select and differentiate core problems of Albers’s theory of art education, I suggest tracing these 3 topics: form, experience and perception (better to say – vision) which is in Albers’s thoughts linked with ethics and politics. To Josef Albers, art itself was the experimental arm of culture; as well as an investigation into better forms that were the prerequisite of cultural production and progress.

7 Logically, it was Iva Mojžišová (2013), who made important research in the field of the modern relationship between arts and crafts in Slovakia. She published a history of a Slovak school of applied arts, which lasted for 11 years (1928–1939). The school was settled with regard to Bauhaus as its inspirational model. A specific feature of the Slovak model was the incorporation of traditional folk crafts courses as a part of the curriculum. Similarly, the avant-garde atmosphere of Slovak pendant? of the Bauhaus caused the school’s closure in 1939.

8 Total denial of the meaning of school of art emerged with radical approach of Jean Dubuffet (1998, para.). In his anti-cultural manifesto, he sceptically claimed, that “over-informing, over-enthusiasm for artistic creations lead to sterilisation of spirit” and he spread the idea of the return of savageness. *Asphyxiating culture* was originally published in French, 1986.

As we can see, for him art, experiment and education were an organic complex situated in a social and philosophical framework. To Albers, every perceivable thing had a form and every form had a meaning. But through routine, the richness of the visual and material world was frequently overlooked. Therefore, he started his courses for example with mirror writing or rendering the script in the non-dominant hand and other simple exercises aiming for de-familiarization for challenging sterile habits of observation. (Migašová, 2019, p. 54)

Transformational efforts at Bauhaus and Black Mountain College, as well as invention of abstraction and praise of “unskilled” artists led higher art education into a severe paradoxical state. Academic representation of the human body was in modernity⁹ associated with art of socialist countries¹⁰ and definitely discredited by Greenberg’s theory of the avant-garde¹¹. Despite this fact, as mentioned by Albert Boime (1999) „[...] academies were ready to make a radical move towards modernism in the late sixties, however, exhaustion from abstract and non-figurative paintings occurred, leading to a return to academic quality and transcendent sense for stability and permanence” (p. 221).

Taking into consideration avant-garde, it is legitimate to raise the question of the absurdity in teaching art, which cannot be taught, particularly modern art, as constituted in opposition to academism. To question whether art can be taught leads to these other problems: *what, actually, is art* and *who is the artist*. James Elkins’ (2001) criticism of art schools is based on the criticism of critique, or criticism of art conversation with a judging function. Contemporary art criticism doesn’t possess any criteria. The theorist (critic) cannot use moral, aesthetic, nor even originality criteria anymore. Nevertheless, adjectives such as *interesting, original, inventive* are sort of avant-garde criteria.

9 We should distinguish between “academic representation of the human body” and figurative painting. The inherent part of a modern art phenomena is also a “return to a body” after 1st World War. The perfect example of this return is artistic strategy of the Neue Sachlichkeit movement – in both its branches – veristic and neoclassical. For instance, Georg Grosz’s figures of fat capitalists, war veterans and prostitutes were used as symbolic vehicles of powerful sarcastic criticism. Grosz used figures to articulate psychical deformations of his contemporaries.

10 This move naturally applies only to Western countries. I assume that each post-socialist country has its own specific development of academy between 1948-1989. Therefore, let me briefly introduce the Slovak one in words of Iva Mojžišová (2009). Slovak Academy of Fine Arts in Bratislava was established in 1949, partly from national-cultural and partly from political needs. It interconnects the traditional academy with a school of design and crafts. In times, when democratic countries dealt with problems of relating education to the avant-garde, in Slovakia (1979), a concept claiming to follow results of the Communist Party congress was published, proposing the new method: ideologists from the Institute of Marxism and Leninism shall visit school studios and deal with thematic problems. Even though the contemporary Slovak academy reflects real interconnections of media and studios, development prior to 1989 logically postponed pedagogical solutions to problems defined by avant-garde art itself.

11 In his famous essay *Avantgarde and kitsch* (originally published in *Partisan review*, 1939), Clement Greenberg associated academic painting with Ilja Repin’s artworks in order to criticise realistic representations in the Russian painter’s art. Greenberg (2015) used the Russian example for a condemnation of realistic painting as a tool to create a lazy, convenient and weak audience: “Repin predigests art for the spectator and spares him effort, provides him with a short cut to the pleasure of art that detours what is necessarily difficult in genuine art. Repin, or kitsch, is synthetic art” (p. 15).

Another important point of Elkins' criticism is the fact that the artist *de facto* does not make any faults; since faults are part of his strategy, school training with material and mediation of technology *know how* make no sense. Elkins prefers descriptive to adjudicative teachers, who avoid evaluative statements and teach by raising questions properly. Allison Armstrong (2001) summarizes: „Elkins assumes that the very essence of making art – and this includes the art of teaching it – eludes the limits of rational language; as he says, he prefers to embrace Pyrrhonic inaction and pessimism because 'art teaching is already a mess'" (p. 110)

While James Elkins implicitly follows a Kantian approach and the theory of inborn genius, Pierre Bourdieu (1987, pp. 202-203) points out that contemporary art is inexplicable without “the institution”. Key notions of modern and contemporary art discourse like pure aesthetics, talent, or genius are not ahistorical and essential, but are products of the institution. The Academy is part of the institution (the art field), determining social position within an art field and distributing symbolic capital and social space.

It was Arthur Danto (1964), who, after seeing Warhol's *Brillo Boxes* in the Stable Gallery realized the arbitrary character of an artwork (*ex instituto*). The art field gives a value to an artwork in the way that an object is exhibited in place, which is consecrated as well as consecrating. According to Bourdieu (2016, p. 9), criticism of art teaching and the question of educability of art stems from faith that the ability to create art as an inherited gift (*cult of an artist*). Nevertheless, this faith is an historical product of the art field and a tool of differentiation of social positions. The Academy consecrates (as in theological seminary) the artist by its procedures and legitimizes him/her as an artist or the one who is eligible to overcome borders of sacred and profane.

Bourdieu (2016, p. 15) implies that the inability to teach avant-garde or even conceptual art is not a real problem. It is crucial to teach the whole scale of artistic approaches from traditional to transgressive. The student is becoming acquainted with “game rules”: knowledge and techniques, *savoir-faire*, ability to transgress art rules, conventions of traditional media, which all are the reasons for loving the art. Neither Manet nor Duchamp would have accomplished their revolutions without necessary *savoir-faire*. Schools should offer *libido artistica*, sympathy for the game and the necessary classificatory perceptive schemes by which art is distinguished from ordinary objects.

Regarding the so called ordinary, the indifferent observer of contemporary art is neither capable to use *need for an eye*, nor *libido artistica*, since these social constructs are the results of education. It is the school system which can be blamed: the school system as it is based on hereditary principles differentiating candidates for art from ordinary (untalented) humans.¹²

12 I am fully aware of a wider historical and theoretical frame of the problem of „talent“ as a social concept. It is worth mentioning two predecessors of institutional deconstruction of “the artist”. Among many, it was Paul Klee (1967), who said in his famous lecture (in Jena, 1924): “Nothing can be rushed. It must grow of itself, and if the time ever comes for that work – then so much the better! We must go on seek on it! We have found parts, but not the whole! We still lack the ultimate power, for: the people are not with us. But we seek a people. We began over there in the Bauhaus. We began there with a community to which each one of us gave what he had” (pp. 54-55). This path has been followed partially

Conclusion

Art schools thus offer legitimate manipulation of culturally and artistically consecrated objects. They even legitimize blurring the border between sacred and profane. The art possesses the ability to reflect and produce criticism of its institution. The field of contemporary art, like sociology, uses continual questioning to prove that there is no ground underneath, there is no Archimedean point. Therefore, from a sociological point of view, it can be concluded that if we as art theorists transcend the cult of the artist and the concept of inborn genius as a social construct, there is no need to doubt the legitimacy of the Academy. Rather, theorists must raise the question of proper character in art discourse and educational methods. It is the Academy which offers the most appropriate conditions for creating new game rules. In the light of historical and analytical notes in the present paper, the main task is to rethink and revive the Bauhaus and Black Mountain College legacy, especially relationships between art education methods and current problems of democratic societies.

References

- Albers, J. (2017). Concerning Art Instruction. *Black Mountain College*. Bulletin 3, [1934]. https://monoskop.org/images/9/9c/Black_Mountain_College_1933-1934.pdf
- Armstrong, A. (2008). Why art cannot be taught. *American Art Quarterly*. Vol. 25 (1), para. <http://www.nccsc.net/book-reviews/why-art-cannot-be-taught>
- Abrams, M. H. (1971). *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. New York: Oxford University Press.
- Boime, A. (1994). "The Cultural Politics of Art Academy," *The Eighteenth Century*. Vol. 35 (3), pp. 203-222. <http://www.jstor.org/stable/41467772>
- Bourdieu, P. (1987). The Historical Genesis of a Pure Aesthetic. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. Vol (46), pp. 201-210. <https://doi.org/10.2307/431276>
- Bourdieu, P. (2016). *Thinking About Art - at Art School*. Canberra: University of Canberra. <http://www.michaelgrenfell.co.uk/wp-content/uploads/2016/08/ThinkingAboutArtSchoolPDF.pdf>
- Bourdieu, P. (2018). *Manet: A Symbolic Revolution*. New Jersey: Wiley.
- Clamp, P. (1987). William Morris: A Claim for Education. *The Journal of Educational Thought*. Vol. 21(1), pp. 40-53.
- Crary, J. (1992). *Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge: MIT Press.
- Danto, A. (1964). The Artworld. *The Journal of Philosophy*. Vol. 61 (19), pp. 571-584. <https://doi.org/10.2307/2022937>

by surrealists and let me add, the peak of a denial of an exclusive social role of artist was Joseph Beuys' artistic strategy and philosophical approach. Therefore, we can understand institutional theories of art as a continuous line of thoughts stemming from modern artistic concepts.

- Dubuffet, J. (1998). *Dusivá kultura*. Praha: Hermann&synové.
- Elkins, J. (2001). *Why Art Cannot Be Taught. A Handbook for Art Students*. Illinois: University of Illinois Press.
- Greenberg, C. (2015). *Avantgarde and kitsch*. <https://cpb-us-e2.wpmucdn.com/sites.uci.edu/dist/d/1838/files/2015/01/Greenberg-Clement-Avant-Garde-and-Kitsch-copy.pdf>
- Klee, P. (1953). *The Pedagogical Sketchbook*. New York: Frederick A. Praeger. https://monoskop.org/images/o/o7/Klee_Paul_Pedagogical_Sketchbook_1953.pdf
- Klee, P. (1967). *On Modern Art*. London: Faber and Faber Ltd. https://monoskop.org/images/6/66/Klee_Paul_On_Modern_Art.pdf
- Migašová, J. (2019). Black Mountain College Case: Transformation Trends in Art Education in the First Half of the 20th century. *Espes. Vol 8 (2)*, pp. 51-58. <https://zenodo.org/record/3631764#.YGwNYSoRq9Y>
- Mojžišová, I. (2009). *Giacomettiho smiech?* Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení.
- Mojžišová, I. (2013). *Škola moderného videnia: bratislavská ŠUR 1928–1939*. Bratislava: Artforum, Slovenské centrum dizajnu.
- Morris, W. (2008). *Useful Work v. Useless Toil*. London: Penguin UK.
- Pevsner, N. (2018). *Academies of Art. Past and Present*. New York: Cambridge University Press.
- Poprzecka, M. (1977). *Akademizm*. Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.

The paper is outcome of the project KEGA 016PU-4/2018, Compendium Aestheticae: textbook edition for the aesthetics study programme.

Bibliografická citace

- Migašová, J.: 'Life' or 'Death' of Academy of Art, *Výtvarná výchova 1–2*, (61) 2021. ISSN 1210-3691. s. 46–55.

Výstavy Plenér 2018, 2019 a 2020

Magdalena Koubek Michaličková

Ing. arch. Magdalena Koubek Michaličková

je architektka a pedagožka na Fakultě architektury ČVUT v Praze, kde také absolvovala magisterské studium.

Od roku 1999 má vlastní architektonickou praxi. Od roku 2005 vyučuje na FA ČVUT na Ústavu výtvarné tvorby.

Kontakt:

magdalena.michalickova@fa.cvut.cz

Anotace

Text seznamuje čtenáře s obsahem a realizací předmětu Městský plenér, který je součástí výukového programu Výtvarná tvorba v prvním ročníku na Fakultě architektury ČVUT Praha, oboru architektura a urbanismus. Představuje především tři po sobě následující výstavy prací studentů uvedeného předmětu. Každá z níže popsaných výstav měla své opodstatnění i příběh. Výstavy byly osvětou kresby mezi veřejností. Ukázaly, jak důležité pro architektky je umět kresebně zachycovat prostor a život v něm.

Klíčová slova

Studentská kresba, městský plenér, výuka kresby, kresba architektury, skicování v ulicích, výstava

Abstract

The report acquaints with the subject Urban Plein Air, which is part of the educational program of Creative Creation in the first year at the FA CTU Prague in the field of architecture and urbanism. The main topic is three consecutive exhibitions of students' work in this subject. Each of the exhibitions described below had its justification and story. The exhibitions were an enlightenment of the drawing among the public. They show how important it is for architects to be able to capture space and life in it.

Keywords

Student drawing, urban plein air, drawing lessons, drawing architecture, urban sketching, exhibition

Výstavy Plenér 2018, 2019 a 2020

Tři výstavy plenérových prací studentů Fakulty architektury ČVUT Praha se uskutečnily pod pedagogickým vedením Magdaleny Koubek Michaličkové, v roce 2018 ve spolupráci s kolegyní Zorkou Krejčí.

Výstava Plenér 2018 (15. 3.–15. 4. 2019, vernisáž 14. 3. 2019, Business Park Futurama, Sokolovská 136, Praha 8 – Karlín)

Výstava Plenér 2019 (20. 2. 2020 – 14. 3. 2020, vernisáž 19. 2. 2020, Masarykovo náměstí 83, Říčany)

Výstava Plenér 2020 (září 2020, bez vernisáže, pouze distanční formou, Aplikace Teams FA ČVUT)

1. O výuce Výtvarné tvorby na Fakultě architektury ČVUT Praha

1. 1. Cíle výuky předmětů VT I. a VT II.

Výuka výtvarné tvorby má na ČVUT v Praze dlouhou tradici. Výtvarné disciplíny byly zařazeny do učebních plánů v roce 1788 a od té doby mají v oboru architektura a stavitelství své stálé místo. Vzdělávání výtvarnými předměty mělo za cíl formovat a rozvíjet cit absolventa s přihlédnutím k tomu, že inženýr architekt nemá být malířem ani sochařem, ale především architektem. Tradiční výuka školy vždy směřovala k tomu, že architekt bude v praxi schopen spolupracovat s profesionálními umělci a bude chápat architekturu jako syntézu všech druhů výtvarného umění.

Pro profesi architekta je zásadní prostorové vyjadřování, které se projevuje ve všech disciplínách a fázích tvorby. Od prvních skic nápadu přes znalost proporcí a měřítka až po digitální zpracování včetně vizualizace návrhu. Předpokládá se, že začínající studenti již znají základy lineární perspektivy a mají výtvarné zkušenosti z různých kurzů a ze základních uměleckých škol.

V programu studia architektury se v průběhu času měnilo zařazení výtvarných disciplín do jednotlivých ročníků a také se měnila hodinová týdenní dotace. Předměty Výtvarné tvorby I. – VIII. byly součástí studia, které trvalo pět a půl roku a bylo doplňováno různými grafickými a malířskými volitelnými předměty.

V posledním desetiletí je tendence soustředit základy lineární perspektivy, kresby interiéru a exteriéru do prvního ročníku studia v předmětech Výtvarná tvorba I. a II. Blok výuky architektonické kresby završuje plenérová Kreslířská praxe. Časová dotace je dvě a půl hodiny po devět týdnů v semestru, kresbě v plenéru je věnován jeden týden na konci školního roku. Výtvarná tvorba pokračuje ve druhém ročníku modelováním (Výtvarná tvorba III.), které alternuje s grafickým designem (Výtvarná tvorba IV.). V bakalářském

stupni studia je posledním předmětem volitelná Výtvarná tvorba V., figura, nebo fotografie. V magisterském stupni už výtvarná tvorba ve studijním plánu zařazena není. V porovnání s minulostí je výuka výtvarné tvorby razantně zkrácena a stává se pouze podpůrným předmětem v celém programu studia.

1. 2. Obsah výuky předmětů Výtvarná tvorba I. a II.

V prvním ročníku je výuka zaměřena především na zvládnutí proporčních a perspektivních vztahů v prostorovém vyjádření kreslířské perspektivy. Studie modelů sestávají ze základních kubických tvarů, následuje kresba nábytku s vazbou na lidskou postavu a později vegetace s okolím. Se znalostmi konstrukce lineární perspektivy postupují studenti ve znázorňování složitějších záběrů. Postupně se s hlavním tématem zobrazuje prostorový kontext pozadí i okolí, volí se kompozice, umístění horizontu s úběžníky. Jedním ze cvičení prostorové prezentace záběru je i technika kresby přírodním uhlem nebo suchým pastelem, které umožňují zachytit a zobrazit atmosféru, světlo a stín na velké ploše.

Důležitou dovedností je skicování lidské postavy podle modelu a časově limitované „pohybovky“. Program semestru je variabilně měněn podle aktuálního počasí s příležitostnou výukou kresby v exteriéru. Motivy postupují od jednoduchých po složitější, v exteriéru přibývají další objekty, olistěná i neolistěná vegetace, stafáže, mobiliář atd. Oblíbeným tématem bývají záběry z interiéru budovy D na Fakultě stavební, okolí Fakulty architektury, areálu ČVUT a interiéru Národní technické knihovny.

1. 3. Kreslířská praxe

V plenérové praxi, která je završením prvního ročníku, se ideálně prohloubí zkušenosti a znalosti z dosavadní výuky. Místa se vybírají od venkovského prostředí po různé ukázky městských stylů architektury, kde se studentům nabízí možnost zvládnutí širšího záběru dění. Kresba v ulicích je ideální pro procvičení dvouúběžníkové perspektivy s důrazem na architektonickou kompozici i hledání zajímavého motivu. Naopak venkovský plenér kombinuje zapojení vzdušné perspektivy krajiny s lineární perspektivou budov a vegetace.

1. 4. Výuka předmětu Městský plenér

Výuka probíhá každoročně v červnu nebo v září po dobu jednoho týdne. V programu Městského plenéru určí vyučující lokality, které jsou vhodné pro kreslení v exteriéru. V případě posledních dvou let jsem záměrně vybírali taková místa v Praze, kde se střídají historické slohy s moderní zástavbou různých architektonických období.

Pro pražská soustředění v letech 2018 a 2019 jsme studentům nabídli tyto lokality:

Romantické motivy z okolí Nového Světa Pražského Hradu a Loretánského náměstí; metro Vyšehrad a oblast Kongresového paláce s historickým areálem Vyšehradu; exponáty Národního technického a Zemědělského muzea na Letné, včetně parku v přilehlých Letenských sadech; Pankrácké mrakodrapy a interiéry nákupního centra Arkády; administrativní areál Futurama Business Park a barokní objekt Invalidovny v Karlíně; Mánes, Žofín a nábřeží Vltavy.

2. Výstava jako motivace ve výuce

2. 1. Příběh výstav Plenér 2018 a 2019

Ústav Výtvarné tvorby Fakulty architektury pořádá pravidelné semestrální výstavy všech ročníků, které informují širší veřejnost o výukových programech a úrovni práce studentů. Výtvarné výstavy obvykle probíhají v přízemí budovy Fakulty architektury v Dejvicích a časově navazují na veřejnou prezentaci závěrečných projektů ateliérového hlavního předmětu.

Výstava studentských kreseb Plenér 2018 vznikla náhodně. Při výuce v areálu Futurama se o studenty a pedagogy začala zajímat bezpečnostní služba, která kontaktovala vedení areálu. Přes záznamy z bezpečnostních kamer je zaujaly práce kreslířů. Na přátelské schůzce správce s pedagogy Fakulty architektury vznikl společný nápad uspořádat v administrativním areálu výstavu studentských prací. Vše se řešilo v duchu vřelého zájmu o výtvarnou tvorbu.

Pro výstavu bylo vybráno čtyřicet rozmanitých kreseb, které vznikly v jednom zářijovém dnu roku 2018 v areálu Futuramy. Dvacet panelů bylo rozmístěno a zavěšeno na výstavní systém, který pro příležitost výstavy zapůjčila firma Form-a-form do čtyř recepcí areálu. Hlavní informace o výstavě jsme umístili do recepcce E, protože tudy prochází většina zaměstnanců areálu do restaurace. Do knihy Postřehů a názorů na výstavu na recepci sice nikdo nic nezaznamenal, ale reakce návštěvníků se objevily na internetu a na sociálních sítích.

Výstava, která měla původně trvat do 15. dubna 2019, byla pro příznivý a kladný ohlas návštěvníků a zaměstnanců firem areálu o týden prodloužena.

Majitelé Business Parku se těšili z pochvalných reakcí na webových stránkách i na Facebooku a projevíli zájem ponechat výstavní systém v recepcích do konce roku. Úspěch výstavy studentských prací podnítil záměr střídát po měsíci výstavy děl i dalších výtvarných umělců, kteří projevíli zájem o negalerijní výstavní prostory. Tito umělci pochopili, že může být zajímavé prezentovat výtvarnou kulturu i v prostředí administrativních budov, jejichž původní funkce není určena pro galerijní účely. Místní zaměstnanci, kteří by možná jakoukoliv galerii navštívili jen zřídka, si najednou se zájmem a rádi výstavu prohlédli a diskutovali o ní.

Pro nás vyučující, stejně jako pro studenty, byla kladná odezva výstavy studentských výtvarných prací zcela specifickým přínosem i z hlediska didaktického. Funkčně i smysluplně spojuje takový způsob prezentace výukové cíle

z přímé výuky za účasti vyučujícího s motivačním potenciálem veřejné výstavy a dalšími formativními účinky na vyučované studenty i na širší veřejnost.

V důsledku úspěchu Plenér 2018 jsme již záměrem uspořádat další veřejnou výstavu motivovali studenty při výuce v dalším roce. Při práci bylo patrné, že studenti přistupují k úkolům zodpovědněji a mají zájem být mezi vystavujícími, kteří projdou užším kvalitativním výběrem. Následující výstava Plenér 2019 v Říčanech na jaře 2020 potvrdila skutečnost, že místní školy, hlavně gymnázia a základní umělecké školy, které připravují své žáky na další studium, navštívily se zájmem výstavu v sále městského úřadu Staré radnice. Mohly si udělat představu o úrovni kresby budoucích architektů a děkovnými zápisy do knihy návštěv vyjádřily svou podporu naší práci. Téměř na den přesně se skončením výstavy v Říčanech začal nouzový stav kvůli pandemii.

2. 2. Příběh výstavy Plenér 2020

Rok 2020 byl zcela výjimečný pro všechny vyučující, a hlavně pro studenty. Stav pandemie koronaviru donutil vedení škol a vyučující během bleskové krátké doby přehodnotit výuku na všech školách, změnit systém vyučování a naučit se zacházet s technologiemi. Zcela jistě ještě nastane čas pro zhodnocení způsobu a výsledků výuky distanční formou.

V září 2020, kdy za normálních okolností probíhá kolektivní výuka v terénu, nebylo možné ve větší skupině navštívit veřejný interiér. Pro studenty jsme zvolili nestandardní zadání, s využitím elektronické komunikace. Všichni se zúčastnili malé soutěže o nejlépe hodnocenou sdílenou skicu z běžného života. Jakákoliv situace, kterou každý z nás denně zažívá, se stala důležitou v rychlém kresebném záznamu. I když je architektonická skica svižným zachycením okamžiku a nemůže být dokonalá, zhodnotí se v ní všechny nabyté znalosti o perspektivě, proporcích a stínování.

Výběr témat byl naprosto libovolný. Někdo kreslil lidi ve frontě na poště, doma se psem na pohovce, setkání s přáteli v kavárně, cestující v metru, rodinný odpočinek v parku, studenty ve škole před zkouškou, úklid na ubytovně a další různorodé situace. Pozorováním dění okolo sebe jako způsobem odehrávající se scény se mnohým studentům rozšířilo vnímání světa. Při zadávání této práce jsme se inspirovali v odborné literatuře.

2. 3. Inspirace Manifestem sdružení městských kreslířů:

1. Kreslíme vždy na místě – ať už uvnitř nebo venku a zachycujeme to, co vidíme přímo a nezprostředkovaně.
2. Naše kresby vyprávějí příběh o našem okolí, o místě, kde žijeme či kam cestujeme.
3. Naše kresby zaznamenávají určitou dobu a místo.

4. Výjevy, jichž jsme svědky, zpracováváme pravdivě.
5. Používáme nejrůznější druhy materiálů a užíváme si svůj jedinečný styl.
6. Navzájem se podporujeme a kreslíme společně.
7. Sdílíme své kresby na internetu.
8. Ve všech svých kresbách zobrazujeme svět.

Zásadně kreslíme podle skutečnosti, nikdy nepoužíváme jako předlohu fotografii. Fotka může být je pouze pomůckou k připomenutí barev a světla pro pozdější úpravy (Thorspecken, 2014).

Podle Thorspeckena (2014) „internet umožnil umělcům z celého světa sdílet svá díla a učit se z prací ostatních. Vystavovat v galeriích dnes není tak důležité, protože kdokoli na světě může váš výtvar vidět prakticky ihned potom, co ho dokončíte“.

Jak již bylo napsáno, skica není dokonalá, ale zachycuje nejpodstatnější okamžiky a nálady. Právě toto uvědomění pomohlo studentům osvobodit se od stresu, a i méně schopní kreslíři dokázali zobrazit atmosféru svým osobitým způsobem.

Možnost nahrávat práce do aplikace v MS Teams umožňuje následně sdílet v rámci Týmu nejlepší práce. Podmínkou splnění zápočtu z Kreslířské praxe bylo zveřejnit v příspěvcích vybranou kresbu z celého týdne výuky a zároveň ohodnotit reakcí kresby ostatních studentů.

V této výzkumné ministudii byli studenti sami sobě vzájemně hodnotiteli i respondenty.

V první řadě byly vysoce hodnoceny práce, které splňovaly správné zobrazení lineární perspektivy, jemnou barevnost, reálné proporce a zajímavé téma. Ve druhém plánu se i přes různou kresebnou úroveň vysoko umístily skici s výrazem, zajímavou kompozicí a kontextem člověka a života.

Z kreseb bylo patrné, že ti studenti, kteří neměli velkou kreslířskou praxi, se báli kreslit velké scény (situace, kde bude větší množství lidí a také větší prostor záběru). Do velké skici je třeba dozrát zkušeností a praxí. Kreslíř se neustále zlepšuje. Zrychluje a zdokonaluje svoji skicu, ví, co je důležité v záznamu zdůraznit a co naopak potlačit. Ví, jak výstižně zachytit co nejvíce prostoru, protože ve skicování není čas odměřovat vizováním proporce.

Nejméně hodnocené zůstaly kresby, které nevyvolávaly emoce.

3. Didaktický aspekt výuky a výstavy

3. 1. Sjednocené cíle a vklad pedagoga

Cílem výukového předmětu kreslířská praxe v plenéru je prohloubit zkušenosti s perspektivním zobrazením krajiny a architektury v ní. Výstupem jsou exteriérové kresby, které v sobě obsahují všechny dosavadní výukové postupy

a znalosti, jako jsou lineární perspektiva, správně odhadnuté vzájemné proporce objektů, měřítko a proporce lidského těla, prostorové působení barev. Jsou ve svém provedení nejkomplicovanější, a proto je jim věnována největší časová dotace. Hodnotí se zvládnutí lineární perspektivy, vzdušné perspektivy a v neposlední řadě i záběr a kompozice. V procesu tvorby stále probíhá individuální konzultace studenta s pedagogem, i když v této fázi spíše jen na úrovni rady a doporučení než korekce.

Cílem výstavy obecně je tvůrčí naplnění vystavovatelů v konfrontaci s divákem. V době výstavy ve Futuramě probíhala evaluace prací na internetových sociálních sítích, která nabízí různé možnosti měření reaktivity (hlasování skrz veřejné hodnocení, „likeování“, tweety, příspěvky atd. jsou aktuální komunikační způsoby, které doplňují funkci umění).

Vkladem pedagoga při realizaci výstavy je řízená diskuse při hodnocení a výběru prací, jejich řazení do formálních a obsahových celků, spolupráce při koncepčním řešení instalace, respektive ozřejmění architektonicko – instalačních faktorů a v neposlední řadě též samotné logistické zajištění prezentace výstupů na veřejnosti.

3. 2. Exteriérová tvorba, její instalace a klíčové komunikační kompetence

Exteriérová kresba se v rámci výstavy stává komunikačním prostředkem. Z prosté studijní kresby se stává výtvarný artefakt, který má schopnost oslovit diváka. Naplňuje tak klíčové komunikační kompetence. A to tedy nejen v rovině „autor – divák“, ale také samozřejmě „autor – autor“ a „autor – pedagog“.

3. 3. Instalace a řešení problémů

Při instalaci reálné výstavy (ne digitální Galerie) je třeba navrhnout uspořádání panelů, vybrat práce, obhájit je, domluvit postup a práce fakticky nainstalovat. Komunikační kompetence se zde prolínají s těmi, které souvisí s prohloubením oborových dovedností. Zásadním vkladem je však prohloubení zkušenosti jako kontinua. Výsledek výtvarné činnosti, v tomto případě exteriérová kresba, poukazuje k vidění, jež předcházelo tvůrčí aktivitě, vidění v jejím průběhu a současně reprezentuje ono jedinečné subjektivní vidění autora.

3. 4. Instalace jako zkušenost s prostorem

Kresba prostoru, která je v prostoru také instalovaná je doménou architektů. Výstavní systém ve Futuramě byl navržen a zrealizován ve spolupráci s firmou, která se zabývá výstavními systémy, a který citlivě zúročil nabídnuté prostory recepce pro výstavní akci. Systém musel být samostatně stojící v prostoru, protože interiéry neměly volné stěny. Kritéria umístění kreseb mohla být různorodá; například ty, které mají společný kontext, které se k sobě hodí

výtvarnou technikou nebo které mají společného autora. I takové zkušenosti byly pro účastníky plenéru cenné. Rozvíjeli dovednost domluvit se v týmu, dokázat se prosadit, ale ne na úkor ostatních, konfrontace se schopnějším kolegou a podobně. Výsledná autoevaluace obohatí svým způsobem každého vystavujícího. Umět se vidět s ostatními v celkových souvislostech nemusí být jednoduché. Určitě je porovnání přínosné, zvláště když je známa i zpětná vazba. Vždy záleží na každém jednotlivci. Představení kresby vedle dalších kreseb a v rámci výrazně pravoúhle řešeného prostoru nabízí nejen možnost pro vědomou i podvědomou reflexi, ale umožňuje především prohloubit zkušenost s prostorem a perspektivou jako takovou. Lze tedy s Johnem Deweyem říci, že cílem celého takto postaveného konceptu je „intenzifikace bezprostřední zkušenosti jako takové.“ (Dewey, 1975). Sztuka jako doswiadzenie. Warszawa: Ossolineum.

Transformace vizualizace venkovních linií perspektivy do perspektivy vnitřních prostor interiérů je zdůrazněním řešení architektury. Je umocněním smyslového vnímání Génia loci.

4. Závěr

I když jsou někdy motivy kreseb stejné, jsou viděny různými očima a realizovány originalitou tvůrců, podmíněnou jejich kresebnými schopnostmi.

Kresba je cestou, která učí a obohacuje smysly. V tomto směru je cestou jedinečnou. Rozvíjí pozorovací talent tvůrce, soustředění na práci, vnímání kontextu času, atmosféry, místa, a nakonec i sebe sama. Zanechává stopu, která přetrvává v paměti a zjemňuje cítění pro svět okolo nás. Kresba je ceněna o to víc, že odráží osobnost autora, jeho osobité vnímání světa a výtvarný cit.

Mnozí studenti už neumějí pracovat rukama, modelovat ani kreslit. Každým rokem se tato smutná skutečnost potvrzuje. My pedagogové Ústavu Výtvarné tvorby jsme rádi, když se podaří výstava studentů, kterou ocení veřejnost a podpoří tak zpětně výuku kresby. V digitalizaci světa se snažíme o návrat k řemeslu a tradičním technikám, které rozvíjejí originalitu.

Plenérové kreslení má na Fakultě architektury dlouholetou tradici. Čas, který studenti věnují kresbě v exteriéru, jim přináší velkou zkušenost při zobrazování prostoru a nedá se nahradit žádnou počítačovou vizualizací.

V konečné fázi procesu se při výstavě povýší všechny kresby na vyšší úroveň a zhodnotí se hodiny strávené někdy i v nepohodlí při tvorbě v exteriéru. A i přes občasné nepohodlí jsou to záznamy života, které mají hloubku a vypovídají o životě autora, tvůrce.

Zpráva o třech výstavách vznikla v kontextu bádání v rámci disertační práce autorky článku. Disertační práce se zaměřuje na prostorové vyjadřování ve výtvarných úlohách, které jsou určeny pro studenty architektury na střední odborné škole.

Literatura

Dewey, J. (1975). *Sztuka jako doswiadczenie*. Warszawa: Ossolineum.

Hogenová, A. (2014). *Ontologie a onticita*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Psychologický ústav Akademie věd České republiky, v. v. i. (2017), *Klamárium, co prozrazují zrakové klamy o lidské mysli*. Brno

Thorspecken, T. (2014). *Skicujeme v ulicích*. Grada

Umění oceňovat

Zpráva z pilotní výzkumné sondy

Re/de/in/form

Vendula Fremlová,

Lucie Jakubcová Hajdušková,

Kristýna Říhová

Na pozadí obecných úvah o roli, podobách a funkcích hodnocení a oceňování v umění a vzdělávání, tedy úvah o společenském mechanismu distribuce pozornosti a prestiže, se výrazně ukazuje také rovina individuální zkušenosti. V ní hodnocení nabývá podoby konkrétní promluvy, která má svého autora a adresáta. Tato promluva může, a také nemusí, dítě, teenagera i dospělého člověka různým způsobem ovlivnit a nasměrovat. Hodnocení v této podobě ukazuje sílu slova, jehož účinek zasahuje jedince formativním, případně de-formativním, re – formativním či in-formativním způsobem.

V pilotní výzkumné sondě projektu *Re/de/in/form* jsme pomocí strukturovaného dotazníku nasbíraly přes šedesát výpovědí. Anonymizované výpovědi jsme poskytly vybraným umělkyním a umělcům (Adéla Bierbaumer & Marek Fanta, Eva Jiříčka, Pavla Gajdošíková) jako výchozí materiál. Jejich umělecky transformované pojetí zkušenosti respondentů bylo představeno na výstavě *Umění oceňovat* pořádané Společností Jindřicha Chalupického (11. června 2021–27. června 2021, Moderní galerie AVU, Praha). Pokusily jsme se změnit zaběhané paradigma, kdy umění je předmětem hodnocení. Hodnocení a jeho reflexe se staly předmětem/námětem/zdrojem/východiskem uměleckého díla. Adéla Bierbaumer a Marek Fanta využili negativní hodnocení ze sesbíraných výpovědí v rámci instalace *Velmi špatný nápad*, která sestávala z triček s autorským potiskem. Kresebným komentářem zdůrazňují mnohdy absurdní rovinu hodnocení výtvarné práce a sloganem „Just draw it!“ transformují záporné vyznění v pozitivní apel. Tričko je zároveň obrazným vyjádřením lidských postav a osobností; jejich tvarová „vychýlenost“ způsobená použitím balonků pak může poukazovat na mnohdy silně podceňované (re/de/in/formativní) dopady hodnocení. Pavla Gajdošíková představila sérii kreseb *Time to talk* (obrazová příloha č.) s „hesly“ či „superkódy“, které získala kódováním výpovědí z dotazníku. Kresebná forma, zdůrazňující na jedné straně definitivnost psaného

slova či výroku a na druhé straně procesualnost aktu mluvení a řeči, připomíná podobně jako hodnocení samo spletitou síť vrstev. Eva Jiříčka a kol. se ve videu *Zvedání mlhy* snaží domýšlet příběhy naznačené ve výpovědích v dotazníku a číst tak konkrétní zkušenost. V ocenění / nedocenění jedince se jedná o ostrý řez v řetězené události. Něco se nachází předtím a něco potom. Video pracuje s představou řetězení – řetězení zkušenosti, vzájemného doplňování, konverzace, vzájemné spolupráce. Autorka téma zpracovává s lidmi starší generace, kteří zažili různé typy hodnocení a mají určitou vnitřní zkušenost, zažitou, nahlíženou s časovým odstupem.

Záměrem výstavního projektu bylo otevřít téma hodnocení v umělecké komunitě. S tímto záměrem jsme také koncipovali diskusní doprovodný program s účastí dalších pracovníků Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Otázky spojené s možnostmi, které přináší formativní hodnocení, náhled do problematiky a historické souvislosti z pohledu obecné pedagogiky poskytl v rámci své přednášky Karel Starý z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Formativní hodnocení jako východisko pro hodnocení tvůrčí činnosti ve školním prostředí představila vedoucí katedry výtvarné výchovy Magdaléna Novotná. Na podkladě systematického a v praxi ověřeného hodnocení skrze žákovské portfolio doložila žákovu tvůrčí i reflektivní činnost otevírající prostor pro hodnocení úsilí v delším časovém horizontu, a zejména s možností dokládající rozvoj vizuální gramotnosti konkrétního žáka. Ve své přednášce podotkla, že vzhled do způsobů hodnocení otevírá diskusi odhalující překážky na cestě k pochopení oboru, v čemž spatřuje přínos pilotní sondy re/de/in/form. V dialogu s kurátorkou a pedagožkou Vendulou Fremlovou dochází ke konfrontaci a ohledávání paralel mezi rolí a úkoly pedagoga/pedagožky a kurátora/kurátorky a situací ve vzdělávání i v uměleckém procesu. V kontextu samotné výstavy, která kriticky nahlížela dopady škatulkování, nálepkování a aspekty soutěže v uměleckém

provozu, a to zejména ve vztahu k udílení ceny Jindřicha Chalupického, působí přednáška intertextuálně. Záznam přednášky je dostupný zde: <https://www.youtube.com/watch?v=YcSqQa8bsgo&t=2s>

Domníváme se, že procesy hodnocení, selekce, soutěžení, péče a oceňování uplatňované ve vzdělávání zrcadlí obdobné procesy v oblasti profesionálního uměleckého provozu a naopak, tedy že fungují jako spojitě nádoby. Principy uplatňované například při hodnocení tvůrčí práce dětí ve škole, kritéria užívaná v rámci přijímacích zkoušek, hodnocení semiodbornými komisemi nebo posuzování umění laickou veřejností jsou odvozené a často imitují principy profesionálních uměleckých soutěží, přehlídek a výstav. V hodnocení se odráží úroveň znalostí, dovedností, kulturního i společenského zázemí, vlastních preferencí, způsobů porozumění umění a zejména pak různé způsoby komunikace a vztahování se k druhému. Podobný půdorys nacházíme také v oblasti terciárního vzdělávání.

Projekt *Re/de/in/form* představuje kvalitativně pojatou pilotní výzkumnou sondu, která má blízko k výzkumům orientovaným na vztah pedagogického a uměleckého diskursu. Dotazníkové šetření je typickým postupem pedagogického výzkumu, směřujícího k popisu a vysvětlení určité pedagogické skutečnosti, například hodnocení umělecké tvorby vzniklé ve vzdělávací instituci. Analýza a interpretace dotazníkových dat vizuálními umělkyněmi a umělci představují posun k výzkumným metodám Art based research. Hranice jednotlivých výzkumů se často překrývají, ovlivňují a obohacují navzájem, jak dokazuje také mezinárodní projekt Amass – Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture, v němž jsou autorky projektu *Re/de/in/form* zapojeny jako badatelky spolu s dalšími kolegyněmi a kolegy z katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

I nadále sbíráme autentické výpovědi lidí, kteří mají zkušenost s tvůrčí prací jakéhokoliv druhu a jsou ochotní popsat

a přiblížit nám konkrétní hodnocení, které je ovlivnilo. Tyto výpovědi dále zkoumáme a zpracováváme především z pedagogického a didaktického úhlu pohledu. Jestliže vás započatý projekt zaujal, budeme vděčné, pokud na dotazník zareagujete, budete ho sdílet se studenty, přáteli a dalšími zájemci. Dotazník je přílohou, či v online podobě zveřejněn zde: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmnPNIHrwnsrT7yC-DCD61yT6ed9yv5jFF7qRZEF34gm6_WJw/viewform (možnost vstoupit i přes QR kód v obrazové příloze článku).

Tento příspěvek je součástí výzkumného projektu HORIZON 2020, 870621/AMASS – Acting on the Margin. Arts as a Social Sculpture.

Otevřený dopis k úpravám vzdělávacích programů

Za katedru výtvarné výchovy

Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Magdaléna Novotná,

Leonora Kitzbergerová

Na jaře tohoto roku jsme zaslali ministru školství otevřený dopis, v němž jsme vyjádřili kritické stanovisko k provedeným revizím Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Mrzí nás, že přes jasně formulovaná stanoviska odborné veřejnosti v podobě našeho a mnohých obdobných vyjádření (Česká sekce INSEA aj.), byly úpravy dokumentu uvedeny do praxe. Zveřejňujeme původní neupravené znění dopisu a komentáře, které nyní po půlroce připojujeme. Komentáře jsou graficky odlišený. Byli bychom rádi, kdyby se staly podnětem k další odborné diskusi, která je pro zdárné dokončení procesu revize kurikulárních dokumentů nezbytná.

Znění dopisu:

Jako zástupci odborné pedagogické veřejnosti v zásadě souhlasíme s potřebou promyšlené kurikulární reformy v souladu s navrženou a schválenou Strategií 2030+. Jsme však toho názoru, že právě provedené zásahy do stávajícího Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání¹ jsou unáhlené a nekoncepční².

Rozumíme strategickému záměru rozvoje digitální kompetence napříč všemi vzdělávacími obory a nutné inovaci vzdělávacího oboru Informatika. Chápeme také související potřebu přerozdělení hodinové dotace pro všechny vzdělávací oblasti, nikoliv však jen pro oblasti vybrané, jejichž výukové obsahy jsou tím degradovány na obsahy marginální. K redukcím hodinové dotace v oblasti Umění a kultury dochází v posledních desetiletích již po několikáté. Těmito kroky se bohužel zpochybňuje a snižuje jak ve vzdělávacím dokumentu zakotvený nárok na kulturní a vzdělanostní úroveň naší společnosti, tak i požadavek širšího společenského porozumění pro vzdělávací cíle této oblasti.

Aktuální komentář:

Co je výtvarná výchova? Co je jejím obsahem? Obecné, ve společnosti sdílené představy jsou dosti nejasné, což je stav, který přes úsilí pedagogických fakult a viditelné posuny a úspěchy v přípravě učitelů ve společnosti trvá. Laické představy o obsahu a cílech předmětu bývají formované a mnohdy zkreslené osobními zkušenostmi, někdy pozitivními, jindy spíše bolestivými. Jsou i základem pochyb o smyslu a užitečnosti (i ekonomickém významu) předmětu. Jak napovídají nedávné zkušenosti z „covidového“ režimu, kultura a umění jsou u nás stále na pokraji, ne-li za horizontem běžného praktického uvažování o fungování a řízení společnosti. Kulturní a umělecké vzdělávání je naší společností stále namnoze považováno za okrajové a neužitečné, na druhou stranu je vnímáno jako samozřejmá, samočinná fungující součást státní kulturní politiky, jak naznačuje například příslušná studie ministerstva kultury z letošního roku.

Zkušenost nám, vzdělavatelům budoucích učitelů, ukazuje, že na začátku učitelské přípravy je třeba obsah předmětu vždy znovu vymezovat. Co do výtvarné výchovy patří a co ne? Návštěvy muzeí, galerií a památek, studium dějin umění, konfrontace se současným uměním, domácím, evropským, mimoevropským,

¹ RVP ZV, verze 2017

² Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha, leden 2021 č. j.: MSMT-40117/2020-4

individuální hledání významů artefaktů, čtení reklamy, zhotovování výrobků, umělecká tvorba?

Jistě se shodneme, že kromě poskytnutí příležitosti k vlastní tvorbě žáků je významnou položkou mezi cíli výtvarné výchovy výchova poučeného diváka, aktivního, kultivovaného a kritického účastníka komunikace ve světě vizuální kultury. Současná umělecká tvorba je intenzivní podobou současné vizuální kultury, která tvoří prostředí, v němž naši žáci vyrůstají. Proto je nezbytné motivovat učitele i žáky ke kontaktu se současnými uměleckými díly.

Znění dopisu:

S porozuměním se stavíme k záměru celkové redukce objemu učiva ve smyslu předávaného souhrnu faktických encyklopedických poznatků. Zároveň však upozorňujeme na skutečnost, že vzdělávací obor Výtvarná výchova s kritizovaným encyklopedickým pojetím učiva na základním stupni vzdělávání prakticky neoperuje. Obor je založen na provázaném rozvíjení vzdělávacích cílů psychomotorické, afektivní a kognitivní domény. Tím, že není vázán na širokou a závaznou sumu faktických poznatků, umožňuje více rozvíjet tzv. vyšší vzdělávací cíle jak v afektivní doméně (porozumění kulturním hodnotám a jejich internalizace), tak doméně kognitivní (kritické a kreativní myšlení). K těmto cílům směřovaly právě ty očekávané výstupy nebo jejich části, které byly v nové verzi dokumentu odstraněny.

Aktuální komentář:

Kapitola věnovaná výtvarné výchově ve vzdělávací oblasti Umění a kultura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je koncipována jako skutečně rámcový dokument. Jasně strukturuje cíle a požadavky výuky, usměrňuje, ale neomezuje tvůrčí přístup učitele. Kritizovanou zahlceností fakty netrpí. Žádná konkrétní fakta „k memorování žáků“ totiž neobsahuje. Netrpí přemírou očekávaných výstupů. Očekávané výstupy jsou vzájemně provázané a graduují. Učitelé v praxi se někdy cítí až znejistění zdánlivým nedostatkem konkrétních požadavků a považují to za slabou stránku dokumentu. Jako druhá překážka pro uživatele dokumentu bývá uváděna čtenářsky nesnadná a odborně náročná dikce. Po patnácti letech zkušeností tedy můžeme říci, že dokument zůstává ne zcela pochopen. Dluhy, které máme, stále leží v uvádění dokumentu do praxe, na což upozorňuje i zmiňovaná vzdělávací strategie 2030+.

Katedry výtvarné výchovy se věnují intenzivní přípravě učitelů, kteří dovedou pracovat s rámcovými dokumenty v celé šíři jejich nabídky. Kreativní, receptivní, reflektivní a komunikativní činnosti v dokumentech popsané chápou jako nedílnou součást komplexního výchovně vzdělávacího obsahu předmětu. Bohatá dokumentace pedagogické praxe a výsledky výzkumů dokazují nezbytnost aktivní a komunikující podoby výtvarné výchovy, která definitivně opustila směr bezobsažného rukodělného vytváření.

Znění dopisu:

Konstatujeme tedy, že provedené změny v našem vzdělávacím oboru nesměřují k redukci encyklopedických poznatků a že ve svém důsledku odporují cílům Strategie 2030+. Provedené redukce omezují především oblast reflexe kultury a kulturní komunikace, tedy oblast vyšších kognitivních a afektivních

cílů, k nimž se vztahují i koncepty formativního hodnocení a principy občanského vzdělávání, jež patří mezi významné priority Strategie 2030+.

Aktuální komentář:

Vypadá to, že škrtky byly provedeny mechanicky, bez porozumění struktuře dokumentu a šířeji i vzdělávacím cílům a obsahu oboru. Provedené škrtky mimoděk prozrazují pozici, z níž byl dokument posuzován. Ta je pro nás překvapivě zcela mimo odborné prostředí. Bohužel kopíruje výše zmiňovanou „obecnou“ představu o významu předmětu. Škrtky a redukce obsahu směřují především do oblasti reflexe a komunikace, tedy rozvoje vyšších úrovní myšlení, po němž současná kurikulární reforma volá. Škrtky ve svém důsledku směřují k dalšímu oslabení společenské citlivosti vůči sociálním funkcím umění.

Vypuštěním současného umění z obsahu kurikula připravují autoři úprav žáky (a jejich prostřednictvím i budoucí společnost) o příležitost chápat žitou přítomnost prostřednictvím umění. Připomeňme, že se tak děje v době, kdy jsou participativní a sociální tendence v umění zřetelné a globální společnosti si uvědomují jejich nezastupitelnost ve věcech sociální soudržnosti. Umění může být katalyzátorem dění ve společnosti, může propojovat sociální skupiny a vytvářet příležitosti ke spolupráci. Podmínkou je, aby k němu tyto skupiny měly přístup a uměly ho přijímat a chápat jako součást a základ své kulturní identity. Současné umělecké prostředky již dávno nejsou výlučným nástrojem mistrů, ale jsou přístupné běžnému užívání. Škola má zprostředkovat přístup k umění a kultuře všem žákům. Odstranění současného umění vyznívá absurdně také proto, že celá revize usiluje o posilování digitálních kompetencí žáků. A současné umění komunikuje ve velké míře právě digitálně a multimediálně.

Znění dopisu:

Výsledné znění inovovaného vzdělávacího programu působí nejasně a rozpačitě. Ani vysvětlující komentář NPI ČR3 tyto rozpaky a nejasnosti neu-menšuje. Vyškrtnuté výstupy mají učitelé v praxi podle tohoto komentáře považovat za dobrovolné a rozšiřující. Tato kategorie výstupů však v revidovaném dokumentu nebyla ustanovena.

Při pečlivé analýze předložených změn v textu vzdělávací oblasti nacházíme další nejasné nebo ne zcela zdůvodněné kroky. Především se vnučuje otázka, jak souvisí snížení počtu vyučovacích hodin vzdělávací oblasti Umění a kultura (snížení o jednu hodinu na druhém vzdělávacím stupni) s radikálními škrtky v oblasti očekávaných výstupů (i pro 1. stupeň!), tedy s významným omezením deklarovaných cílů oboru. Je namístě obava, že v dalších změnách dokumentu, plánovaných pro období 2021–2023, budou již tyto redukce vzdělávacích obsahů považovány za stanovenou úroveň, z níž se bude vycházet při realizaci dalších redukcí a škrťů.

Také bychom chtěli vyjádřit nesouhlas se způsobem komunikace MŠMT s odbornou a pedagogickou veřejností. Jednání pracovních oborových skupin byla uzavřená a vzájemně nepropojená. Členové pracovních skupin byli pověřováni pouze dílčími úkoly, které neumožňovaly celistvý náhled na celkovou proměnu dokumentu. Nebyl dán dostatečný prostor ani k průběžné odborné diskusi, ani k závěrečnému zhodnocení celkové revize předtím, než byl revidovaný dokument zveřejněn.

Vzhledem k výše uvedeným výhradám navrhuje a žádáme následující:

1. Zpětnou revizi redukcí očekávaných výstupů v RVP ZV, které neobsahují encyklopedické učivo, v návaznosti na požadavek Strategie 2030+.
2. Pro tzv. „velkou revizi“ obnovení širších pracovních oborových a oblastních skupin, které participovaly na zpracování Podkladových revizních studií.
3. Otevřený a demokraticky řízený proces navrhování a implementace změn RVP ZV s jasně vymezenými cíli, rolemi a odpovědností jednotlivých účastníků a s definováním způsobu spolupráce mezi MŠMT, NPI ČR a odbornou pedagogickou veřejností.
4. Respektování vnitřní provázanosti jednotlivých částí dokumentu – obecné charakteristiky oblastí/oborů, cílového zaměření vzdělávacích oblastí, očekávaných výstupů a výběru učiva – při provádění dalších revizí.

Aktuální komentář:

Nastalou situaci bereme především jako příležitost k dialogu a k vyjasnění názorů. Výtvarná výchova realizovaná podle plného, neredukovaného znění RVP je jednou z možných variant předmětu. Máme za to, že variantou velmi aktuální, která poskytuje dostatek prostoru pro různá pojetí výuky. Zvláště vezmeme-li v úvahu, že dokument vznikl před dvaceti lety, můžeme vcelku s hrdostí konstatovat, že zůstává dobrým základem pro efektivní a přínosnou výuku, inspirující pro učitele a přitažlivou pro žáky. Počítá s angažovanými, samostatnými a tvůrčími učiteli, kteří jsou schopni naplnit hodiny výtvarné výchovy kvalitním obsahem. A učí výtvarnou výchovu s pochopením všeho, co dokument nabízí (dialog, živý a stále obměňovaný vztah k výtvarnému umění, výchova poučeného diváka, základy kritického myšlení, otevřenost a kreativita – posilované v průběžné komunikaci).

Jak se ukázalo, volnost dokumentu přináší také svá rizika, umocňovaná dále nedostatkem zpětné vazby pro učitele, nezájmem, učitelskými stereotypy, tlaky a očekáváními ze strany rodičovské veřejnosti i některých zřizovatelů škol. Nefungující „výtvarka“ v podobě zakonzervovaného předmětu, v němž jsou dílčí manuální dovednosti prezentovány jako kreativita, se potom stává snadným terčem pro ty, kteří její skutečný smysl a význam nevidí nebo nechtějí vidět.

Tématu se budeme dále podrobně věnovat na stránkách a webu našeho časopisu.

Dotazník: Posuzování a hodnocení tvůrčí činnosti

Uveďte, prosím, křestní jméno, věk, profesi / studium.

Zkuste si vzpomenout na zážitek, situaci nebo výrok, kdy někdo hodnotil vaši tvůrčí činnost a popište je. Napište také, proč na tento okamžik (hodnocení) vzpomínáte, a jak vás ovlivnil. Z popisu by mělo být zřejmé, zda vaši tvůrčí práci hodnotil/a učitel/ka, kamarád/ka, spolužák/čka, někdo z rodiny nebo odbornice/odborník. Můžete zaznamenat jen slovní hodnocení, nebo také více nastínit situaci, za níž k hodnocení došlo.

Nepamatuji si žádnou situaci nebo výrok týkající se hodnocení tvůrčí činnosti.

Otevřená možnost sdělení – prostor pro vaše poznámky, postřehy, doplnění.

Bude-li vás zajímat další vývoj projektu, zanechte svou e-mailovou adresu, abychom vás mohly kontaktovat.

Dotazník je možné vyplnit i v elektronické podobě na tomto odkazu
<https://forms.gle/2BfjGLQu5rd1McAZ8>



Kontakt:

lucie.jakubcova@pedf.cuni.cz
vendula.fremlova@pedf.cuni.cz
kristyna.rihova@pedf.cuni.cz



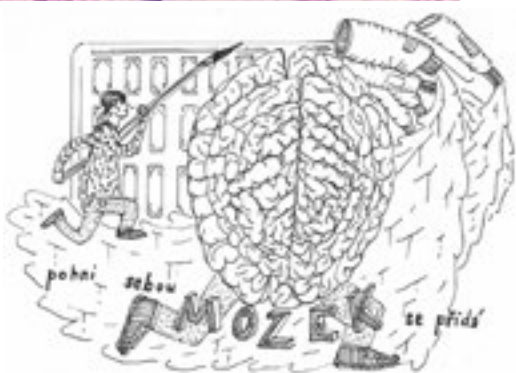
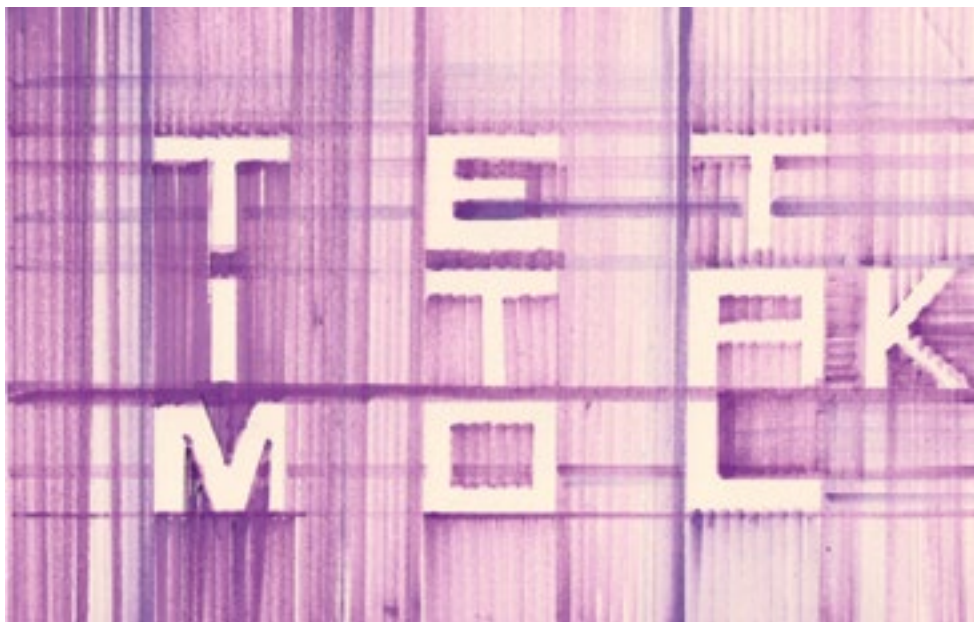
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra výtvarné výchovy
Univerzita Karlova



1			
2	3	4	

1 — Pohled do expozice na projekt Re/de/in form

2–4 — Adéla Bierbaumer a Marek Fanta, Velmi špatný nápad, 2021



5	
6	7

5, 6, 7— Pavla Gajdošíková, Time to talk, 2021



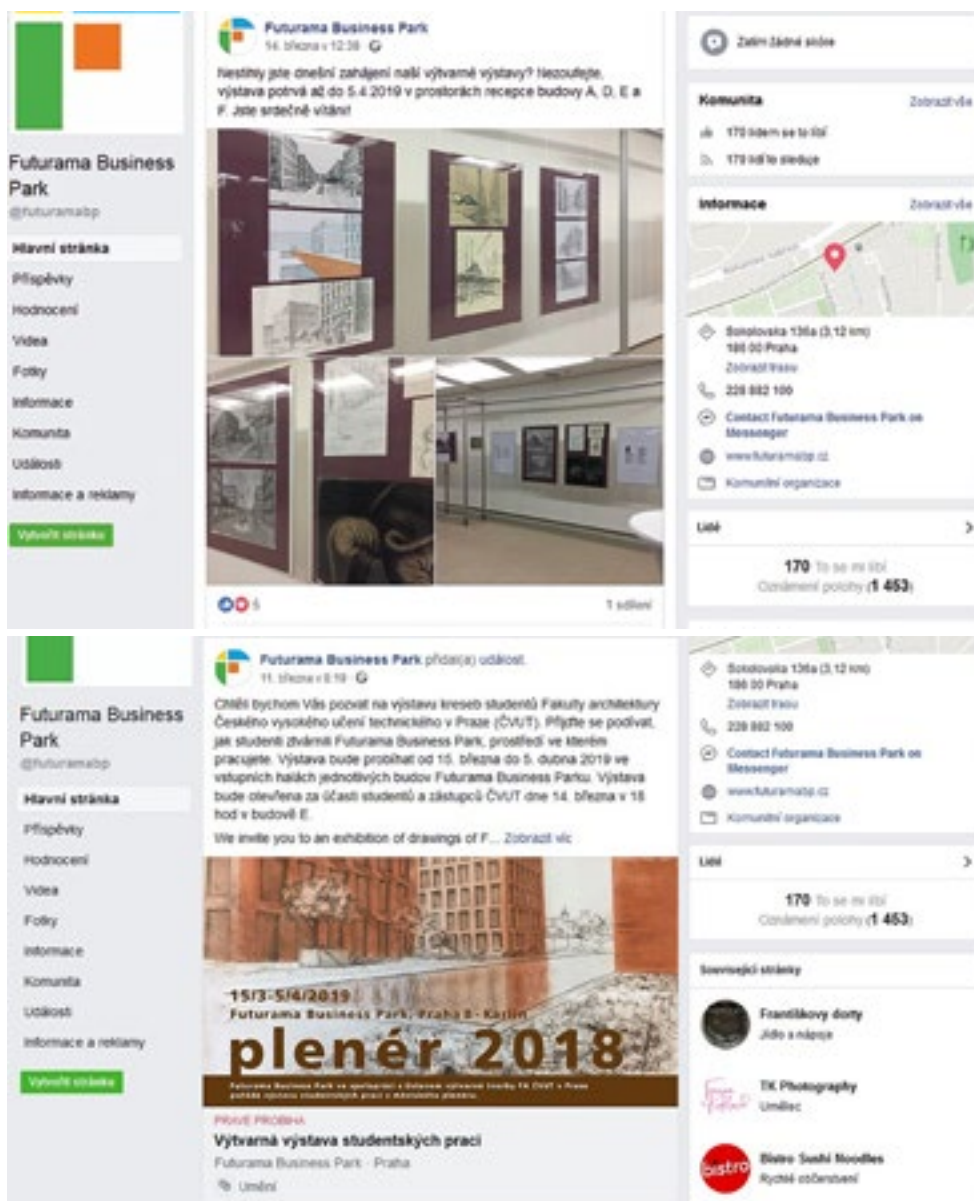
8
9
10

8, 9 — Eva Jiříčka a kol. Zvedání mlhy – videoart 2021

10 — přednášející Magdaléna Novotná v autorském triku Adély Bierbaumer a Marka Fanty

Fotografie 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10 jsou pořízené kurátorkami projektu.

Fotografie 4 a 5 – František Svatoš.

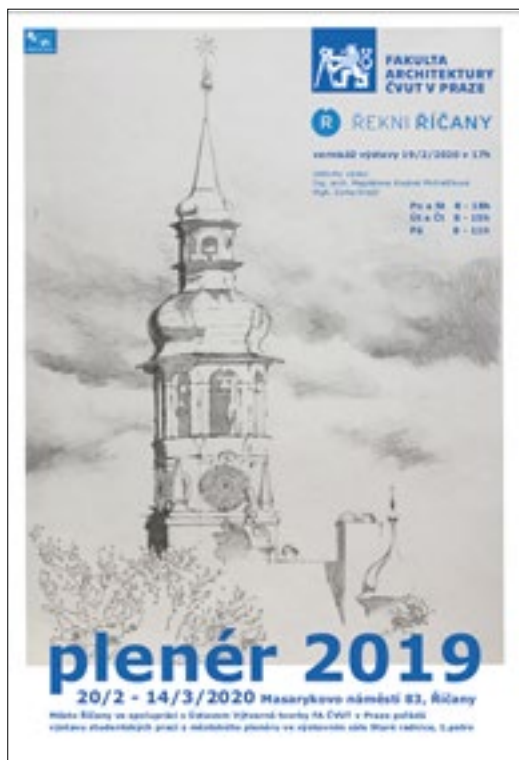


1, 2 — Printscreensy k výstavě z facebookových stránek Futurama BP 02/2019



3 — Plakát k výstavě ve Futuramě BP 02/2019

4, 5 — Foto z realizace výstavy ve Futuramě BP, 03/2019

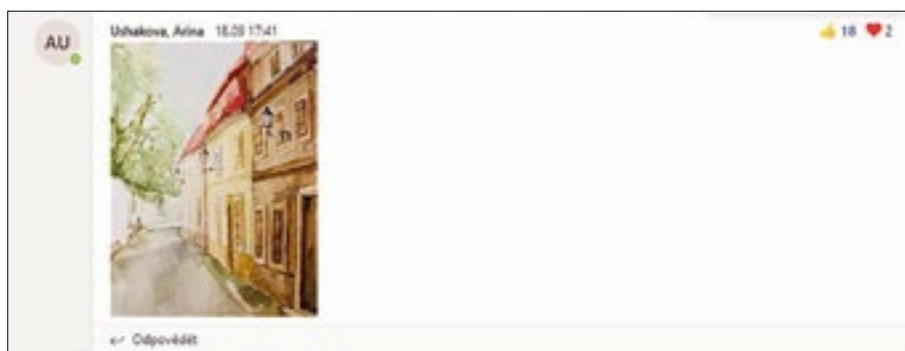


6 — Plakát k výstavě v Říčanech 02/2020

7–9 — fotografie z realizace výstavy v Říčanech, 02/2020



- 10 — Dvouminutová skica z metra 09/2020, kresleno v iPadu Air s Apple Pencil v aplikaci „Poznámky“, použito do výuky jako ukázka rychlého skicování, autor Magdalena Koubek Michaličková
- 11 — Ukázka studentské práce v předmětu Kreslířská praxe – Městský plenér 09/2020, tužka na papíře



Z KNIHY NÁVŠTĚV VÝSTAVY MĚSTSKÝ PLENÉR V ŘÍČANECH 19: 2.–14. 3. 2020:

„Vážení studenti, obdivuji talent, všechny práce jsou nádherné!
Přeji uplatnění do budoucna!“

„Vážení, děkuji za úžasné přiblížení Prahy v kresbě.“

„Souhlasím a připojuji v plném rozsahu.“

„Děkujeme za krásnou výstavu. Je úžasné, že se ještě stále vyučuje výtvarná tvorba, kresba rukou, i na fakultě architektury. Díky za to.“

„Moc děkuji za tak krásnou výstavu, je úžasné, jak někdo umí takto krásně tvořit.“

„Děkujeme za krásnou a inspirativní výstavu. Všechny práce jsou nádherné.“

„Moc hezká výstava. Překvapila mě rozmanitost pojetí a pohledů. Velmi inspirativní.“

„Děkujeme studentům za představení nového svěžího větru v oblasti urbanismu, řešení veřejného prostoru. S chutí jsem sledovala nápaditost, kreativitu a barevnost navrhovaných řešení. Těším se na působení studentů v praxi, bude to často radost pohledět! Přeji studentům šťastnou ruku a veselou mysl při jejich krásné práci!“

„Děkuji za nečekaný zážitek z výstavy. Velmi mě překvapila vysoká úroveň studentských prací. Určitě nás čeká spousta nových a nápaditých architektonických počínů.“

Děkuji FA ČVUT Praha a Ústavu Výtvarné tvorby 511 za možnost realizovat výstavy studentských prací a děkuji i za možnost zveřejnit ukázky kreseb z těchto výstav.

12 — Ukázka studentské práce v předmětu Kreslířská praxe – Městský plenér v distanční výuce 09/2020, Akvarel z Nového Světa na Hradčanech, hodnocení ostatních studentů v prostředí MS Teams

Děkuji FA ČVUT Ústavu Výtvarné tvorby za možnost zveřejnění studentských prací z prvního ročníku.



1 — Giorgio Vasari: Vulcan's Forge, 1564 ca, Uffizi, oil on copper, 38 x 28 cm. Source: Uffizi. it, https://www.uffizi.it/en/artworks/%2Fforge_of_vulcan_vasari

Poznámky

[illegible]