

výtvarná výchova

časopis pro výtvarnou
a obecně estetickou
výchovu školní a mimoškolní

3-4/2020

Vážené a milé kolegyně, vážení a milí kolegové, čtenářky a čtenáři,

prodíráme se bez nadsázky nejdivnější dobou, jakou jsme zatím zažili. Snažíme se vyrovnat s pocitem ohrožení a s nezvyklým nebezpečím, které nás obklopuje, s často protichůdnými pokyny a informacemi, jimiž bychom se měli řídit. Snažíme se také získat a ocenit nové zkušenosti, ale hlavně usilujeme udržet většinu toho, co jsme doposud považovali za nudnou a samozřejmou pracovní rutinu. Chodit do školy, účastnit se výuky i běžného školního života, prohodit pár slov tu a pár slov tam a držet si přitom pořád svoje téma a svůj dech. Nechat se překvapovat žáky, kteří někdy umí vytvořit z ničeho zázrak, ale také ledacos pokazit, že by člověk nevěřil. Napájet se mimoděk živou vodou smíchu, spontánního bytí, živou vodou tvorby a sdílení. Shodli jsme se s našimi studentkami a studenty, že výuka online je sama o sobě vlastně zajímavou výzvou: nutí nás promýšlet do detailů všechny pokyny, které pro žáky připravujeme, precizovat postupy, vyzkoušet si předem vše, co po žácích budeme chtít, domyslet i procesy, které běžně necháváme vyplynout ze situací. Pro někoho je taková řehole úleva – může se skoro na vše připravit, pro někoho utrpení – vše se musí naplánovat, improvizace je téměř vyloučena, čímž také odpadá většina toho, co je na rutinních hodinách zábavné, poutavé a překvapující. Co však při výuce online i distanční nám všem chybí nenávratně a nenahraditelně, je naše přítomnost a účast v žákovském tvůrčím procesu. Nevidíme, odkud a kam vede první nesmělá linka vznikající kresby, nemůžeme se zeptat, jaké asociace vedou ke zrodu díla, nemůžeme reagovat v první vlně úžasu a radosti. Přicházíme – ke všemu většinou na obrazovce počítače – k hotovému dílu, jako vzdálení diváci, bez možnosti sdílet s jeho autorem či autorkou proces jeho vzniku a objev jeho vnímání. Uvědomujeme si znovu, jak významné a podstatné jsou minuty, v nichž probíhá žákovská tvorba v běžné prezenční výuce, jak jsou podstatné pro naše rozhodování, pro hodnocení žáků i celého procesu výuky. Doufejme, že tyto a další poznatky budeme umět nadále formulovat a prezentovat tak, abychom je mohli využít v lepším případě pro výzkum naší práce, v bohužel pravděpodobnějším případě až zas bude nutné náš obor někde a někomu vysvětlovat a a před někým či něčím bránit.

V tomto čísle se s Jaroslavem Vančátem vracíme k jeho tématu znakových systémů výtvarného umění a jejich historických proměn. Nový text rozvíjí autorem již dříve formulované pohledy na pravděpodobný vývoj vnímání a postavení díla ve společnosti a v kultuře a přináší zajímavé podněty pro ty z nás, kdo intenzivně pracujeme s výtvarným uměním ve svých hodinách.

Také Monika Plíhalová dále rozvíjí své téma a seznamuje nás s dalším pohledem na roli humoru ve výuce výtvarné výchovy, tentokrát na druhém stupni základní školy. Výzkum Moniky Plíhalové představuje důležité a významné složky pedagogické činnosti, které nemají žádnou šanci existovat, natožpak se vyvíjet v online nebo distančním režimu výuky. Jen živý osobní kontakt a možnost spontánní reakce na podněty a situace jsou zdrojem humoru ve škole.

Barbora Holubová nás podrobně seznamuje s vzdělávacími obsahy filmové a audiovizuální výchovy, která se možná v budoucnu na některých školách

stane pevnou součástí oblasti umění a kultura a v obsahových přesazích může s výtvarnou výchovou spolupracovat, ale také jí zdravě a podnětně konkurovat.

Letmý pohled do organizačně omezené, ale stále živé reality tvůrčích činností, tentokrát posluchačů a absolventů výtvarných oborů na obou stranách česko-německé hranice, nám z Plzně nabízí Věra Uhl Skřivanová se svými spolupracovníky, Františkem Hodonským a Monikou Plíhalovou.

Nedá mi to, abych se nedotkla ještě jednoho tématu, totiž úlohy a role našeho časopisu a s tím související nutné redakční práce. Časopis Výtvarná výchova je po desetiletí jednou z oborových autorit, zakládá, udržuje a rozvíjí odborný jazyk a podílí se na formování oborového diskursu. Jistě znáte známý paradox: hladce běžící, jazykově vytříbený bezchybný text je skvělou vizitkou autora a často také jedním z malých kaménků zpevňujících cestu k jeho vědeckému postupu. Text kostrbatý, s bludnými čárkami v předlouhých souvětích, překypující osobitými výrazy ze samého okraje spisovné řeči, je naopak vizitkou prachmizernou. Toto označení by však nešlo za autorem textu, ale – tušíte správně – za členy redakce. Takže redakční vstupy a zásahy do zaslaných textů mají hned dva velmi dobré, nepominutelné důvody. To, že článek prošel recenzemi, ještě nezakládá jeho plnou publikovatelnost – to bychom po našich recenzentech žádali už opravdu mnoho.

Proto vám, milí přispěvatelé a milé přispěvatelky, děkujeme za pochopení, s nímž přijímáte redakční úpravy vašich textů.

Za redakci Leonora Kitzbergerová



Výtvarná výchova

Časopis pro výtvarnou a obecně
estetickou výchovu školní
a mimoškolní

Číslo: 3–4/2020
Ročník: 60/2020

ISSN 1210-3691
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.
PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Další členové redakční rady

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

Vedoucí vydavatelství

Mgr. Ivana Čechová

Webmasteri

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

Webové stránky časopisu

pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova

Sazba písmy Comenia Sans a Comenia Serif

a grafické řešení čísla

PhDr. Miroslava Špačková, Ph.D.

Vydává

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

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
vytvarna.vychova@pedf.cuni.cz

Tisk

Tiskárna nakladatelství Karolinum

3-4/2020

Obsah

STUDIE

Jaroslav Vančát:

*Strukturní pojetí sémiotického modelu jako
základ porozumění účinkům obrazového znaku* **6**

Monika Plíhalová:

*Smích výtvarné učebny: terénní výzkum pojetí humoru
ve výtvarné výchově na 2. stupni ZŠ* **30**

Barbora Holubová

Filmová řeč a školní vzdělávání **50**

ZPRÁVA

Věra Uhl Skřivanová

Trefuňk. Krajina zůstává... **72**

Strukturní pojetí sémiotického modelu jako základ porozumění účinkům obrazového znaku¹

Jaroslav Vančát

Doc. PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.

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

¹ Předchozí otištěná stať J. Vančáta Svět, ve kterém malujeme (Výtvarná výchova 2019/3–4, také <http://www.vancat.cz/svet/index.pdf>), vysvětlovala, kam se transformovalo pojetí světa, society, znaku a individua z pozic současného metastrukturního přístupu. Nyní předkládaná stať se snaží odhalit, jakým způsobem se k tomuto metastrukturnímu sémiotickému přístupu dospělo. Pomáhá také nastolit strukturaci sémiotického přístupu k dějinám výtvarného umění a tím učinit srozumitelnější jeho výklad.

Anotace

Při vnímání výtvarné tvorby máme zato, že to, co na obrazech vidíme, se nám zjevuje samovolně a bezprostředně. Když však rozlišujeme realistická díla od abstraktních, nebo u některých obrazů hovoříme také o jejich magických, mýtických, expresivních či symbolických účincích, nebo se v poslední době též učíme porozumět obsahu obrazů postmoderny, nejsou tato rozlišení přímým důsledkem vidění, ani výsledkem pouze psychického postoje. Jsou důsledkem uplatnění odlišných sémiotických modelů, s nimiž (v nichž) mimovědomě k obrazům přistupujeme. V mnoha případech navíc sémiotický model, v němž jejich obsah interpretujeme, ani nemusí být identický se sémiotickým modelem, v němž byly obrazy vytvořeny. Množství a rozdílnosti těchto modelů jak při samotné tvorbě děl, tak i při jejich interpretaci, jsou základním důvodem, proč neexistuje jeden jednotný způsob vnímání obrazu. V následujícím příspěvku se pokusíme specifiku těchto sémiotických modelů odhalit a systematizovat je v jejich vzájemných souvislostech, coby výsledek historického vývoje jejich vnitřních vztahů.

Klíčová slova

Sémiotický model, historický vývoj stavby obrazu, magický model, mýtický model, universalistický model, reflexivní lineární model, modernistický model, postmodernistický model, metastrukturní model.

Abstract

Perceiving artistic creation, we believe that what we see in the paintings appears to us spontaneously and immediately. However, when we distinguish between realistic and abstract works, or for some paintings we also talk about their magical, symbolic or mythical effects, or we have recently learned to understand the content of postmodern images, these distinctions are not a direct consequence of vision or psychological attitude alone. They are the result of the application of different semiotic models, with which we unconsciously approach images. In many cases, moreover, the semiotic model in which we interpret their content may not even be identical to the semiotic model in which the images were created. The number and diversity of these models, both in the creation of works and in their interpretation, is the basic reason why there is no single way of perceiving the image. In the following paper, we will try to reveal the specifics of these semiotic models and systematize them in their interrelationships, as a result of the historical development of their internal relationships.

Keywords

Semiotic model, historical development of image construction, magical model, mythical model, universalist model, reflexive linear model, modernist model, postmodernist model, metastructural model.

„Jsme vázání způsobu popisu, ať už popisujeme cokoliv.

Náš vesmír tvoří v jistém ohledu spíše tyto způsoby popisu nežli nějaký svět nebo světy.“

Nelson Goodman, *Způsoby světatvorby*, s. 15

Chceme-li hlouběji rozumět struktuře obrazového znaku, musíme si, před zkoumáním jeho ekvivalence vůči „skutečnosti“, napřed uvědomit jeho primární funkci. Tou je zajištění strukturní transformace z pozice instinktivní obrazné představivosti individua k strukturně vyššímu stupni představivosti sociálně zakotvené a diskursivně koordinované skrze obrazné znaky². Při tomto přístupu se nám ona obvykle chápáná pozice znaku jako odkaz na objekt (objektová sémantizace) vyjeví až jako strukturně následná za intrasociální sémantizací a tedy ve vývoji uplatnění znaků strukturně na ni návazná. V principu je podle tohoto pojetí objektovou sémantizací schopna uplatnit teprve kooperující a koordinovaná societa, která již zavedla užívání znaků v intrasociální sémantizaci.

Pokud tuto **sociálně strukturní úroveň znaku**³ při svém zkoumání opomineme, dochází v chápání sémiotiky i v jejím uplatnění v chápání obrazového znaku k mnoha nedorozuměním.

U obou klasických sémiotických modelů – jak u modelu Peirceova⁴, tak i u modelu, vycházejícího z tzv. Ogden-Richardsova trojúhelníku⁵ – si většinou introspektivně představujeme pod pojmem „interpretans“ či „thought of reference“ jednotlivé vnímající **individuum** (subjekt), ve vztahu k jednomu objektu (referentu), označeného jedním vehikulem (symbolem).

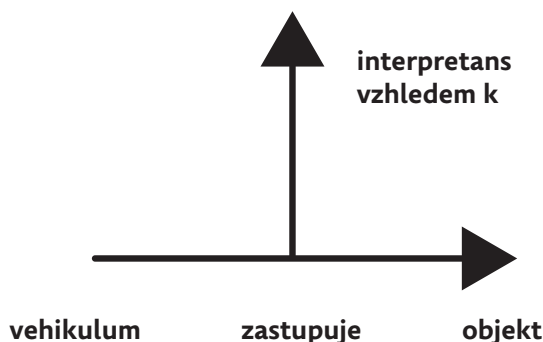
- 2 Mukařovský 1966: 85–88. Mukařovského pojetí umožňuje představit si, že znak primárně sloužil jako koordinační nástroj k dosažení struktury society (intrasociální sémantizace – A) a teprve až poté tato takto koordinovaná struktura mohla uplatnit takto vystavěný jazyk k „označení objektů a jevů“, existujících mimo tuto strukturu (objektová sémantizace – B), tzn. zajistit jejich uvědomění pro své členy v societou užívaných vztazích. V každém z těchto procesů je tak uplatněna odlišná sémantická funkce, v přístupu A sociální kooperace a koordinace individuí, z ní se teprve v přístupu B rodí uvědomělá poznávací funkce vůči vnějšímu okolí.



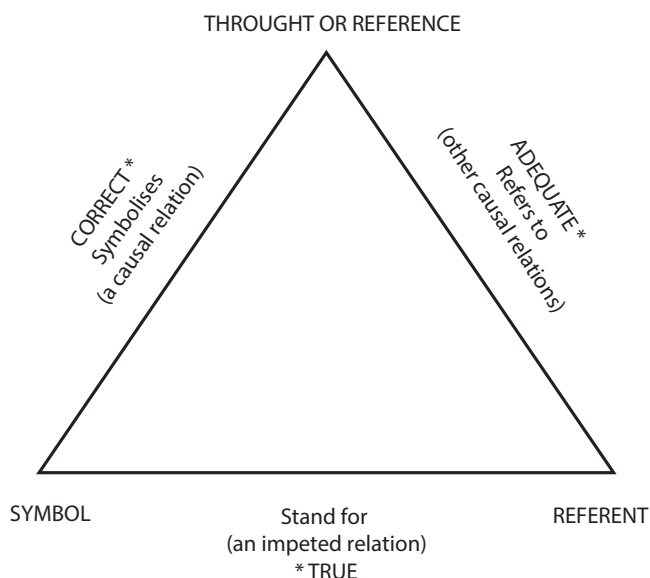
Je ovšem pravda, že i tato objektová sémantizace (B) se také projevuje skrze označující individuum, skrze jeho připojení vlastních zážitků a zkušeností k takto vznikající sémiotické struktuře.

- 3 Sociálně strukturní úroveň znaku je tedy v tomto pohledu strukturně vyšší kvalita než komunikace v societě (která se ve své základní formě zabývá přenosem informace mezi dvěma subjekty, v případě masové komunikace probíhá obdobně duálně mezi jednotlivcem a societou), přestože se z jednotlivých komunikačních aktů skládá. K vzniku sociální strukturní úrovně musí být vzájemně síťově provázaných komunikačních aktů větší množství, kvalitu sociální strukturní úrovně určuje jejich diferenciaci, která nastavuje tuto hustotu jejich provázanosti.
- 4 Znakové schéma v Peirceově koncepci – podle Palek, *Sémiotika*, 1997, s. 8n
- 5 Palek, *Sémiotika*, 1997, s. 182.

Sotva však si představíme celou societu a celý uplatněný znakový systém v jeho vzájemných vztazích.



Obr. 1.: Peirceův triadický sémiotický model se ve svých vnitřních vztazích dá považovat za relační. Vehikulum je v relaci zastupování vůči objektu. Zajímá nás, jak se staví interpretans (které bychom v dnešním kontextu mohli označit jako subjekt) k objektu i k označení – vehikulu. Interpretans však vytváří relaci nikoli vůči nim coby objektům, ale vůči tomuto zastupování. Model tedy imanentně obsahuje genetickou posloupnost svých členů a od objektu k interpretans (k subjektu) jistý dynamický pohyb.

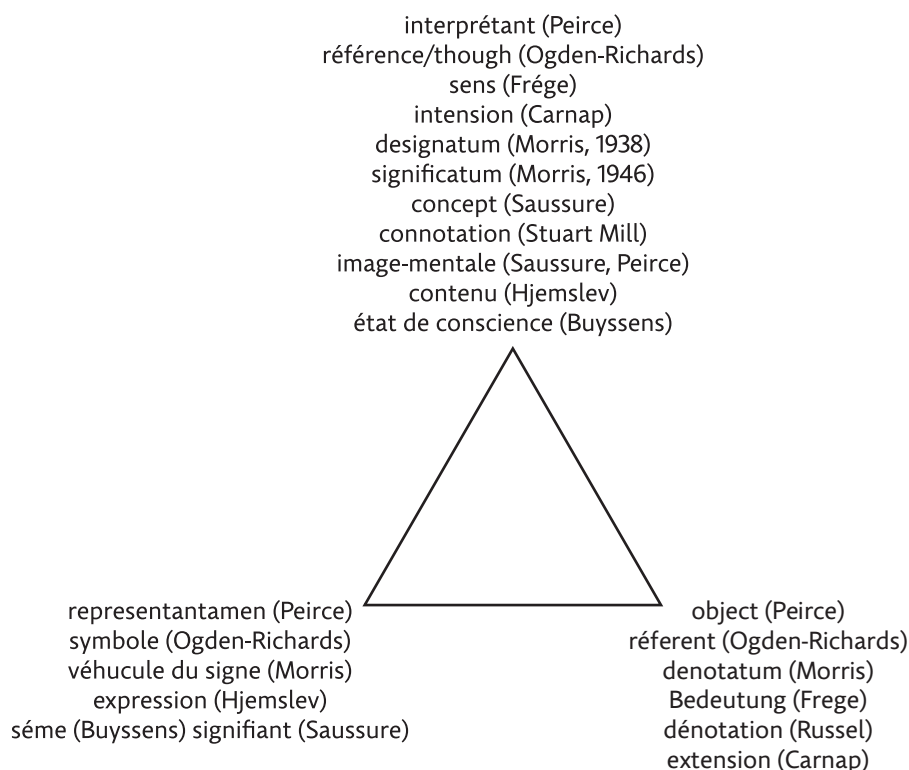


Obr. 2.: Originální Ogden – Richardsův trojúhelník⁶ označuje tři statické vztahy s nevyřešenými otázkami: co je ustavení pravdivosti v relaci mezi referentem a symbolem, jakou vazbu vytváří symbolizace a co je adekvátní vztah reference k referentu. Tyto otázky totiž spadají do sociální úrovně strukturace sémiotiky.

6 Pro zajímavost dále uvádíme, kdo všechno a jakým způsobem se pokoušel uchopit tuto triádu: objekt, znak a jejich myšlenkové reflexe (Holeš 2002: 48):

Vazba sémantických představ zúžená pouze na individuální introspekci (skrže kterou pak také vnímáme objektovou sémantizaci jako ostenzi) posunuje individuum/subjekt do determinovaných vazeb jak ke znaku, tak k realitě, a zásadně vede k chápání celého modelu jako **reflexe**. To je u Ogden-Richardsova schématu popsáno jako pravdivost symbolu a vyvolává ono dualistické žasnutí nad ekvivalencí dvou jinak nesouměřitelných věcí – označovaného materiálního objektu a jeho metafyzického (duchovního) významu ve znaku, nebo z opačné strany vyvolává údiv nad ještě podivnější dualitou fyzicky existujícího označovaného objektu a stejně fyzicky (zvukem, nebo obrazem) existujícího znaku, v této rovině však nijak nekorelujícího s fysis označovaného objektu.

Takto pojatý postoj ke znaku, v jehož popisu i v jeho grafickém vyjádření chybí nejdůležitější vztah (relace), a sice, že se **odehrává v úrovni struktury society**, pro jejíž existenci je nezbytným pojivem, nás vede k otázce, jak by takový sémiotický model mohl vypadat právě z této pozice society. V dnešní době však není možné definovat societú pouze analyticky, synchronním výčtem nutných nebo postačujících vlastností, směřujícím k obecné abstrakci pojmu, ale jako strukturní proces její proměny v historickém pohybu. S tím proto musíme přijmout hledisko, v němž se promítají historické transformace society, sledovatelné přinejmenším na úrovni diskursů. Diskurs paleolitické society se rozhodně liší od diskursu society antiky, osvícenství, nebo diskursu society současné.



Naše ambice v těchto ohledech je proto vzhledem k potřebám našeho zájmu o umění a o obraz hlubší: zjišťovat, jak se v souvislostech těchto transformací society a proměny jejích diskursů vyvíjela strukturace sémiotického chápání, nikoli jako pouhá posloupnost výměny sémiotických modelů jednoho za druhý⁷, ale také jako jejich postupná hlubší relační provázanost.

K těmto historickým představám o strukturaci sémiotického chápání se však dopracujeme teprve tehdy, budeme-li modely Peirceův i Ogden-Richardův přijímat nikoli v nadčasové obecné platnosti, ale striktně podmíněné historicky jako vzniklé na pozadí dobových představ o účinku a smyslu znaku na přelomu 19. a 20. století. Můžeme je pak oba přijmout jako sémiotické modely přínáležející věku moderny – a pátrat dále po sémiotických modelech historicky předchozích diskursů, případně se pokusit o prognózu sémiotického modelu následujícího po moderně.

Cestu do historie s relacemi vůči tomuto Peirceovu modelu tak můžeme provést s dvěma směry pohledu: reduktivním, s odhalováním, jak se cestou do hloubi historie snižuje oproti námi sledovanému modernistickému modelu počet vztahů, jež jsou v strukturaci society obecně uvědomovány v souvislosti se sémantizací. Nebo můžeme tuto cestu podstoupit opačným směrem, se strukturním pohledem, v němž od zázračného zjevení se znaku, respektive od obecného intuitivního zjištění jeho nenahraditelného významu pro existenci society, postupně až do současnosti přibývá odhalení jeho dalších souvislostí a vzájemného propojování nově objevovaných vztahů, které postupně přerůstají uvedené modernistické modely.

Tak dokážeme porozumět i postmodernistické oprávněnosti kritiky modernistické verze znakového modelu, můžeme se pak dokonce pokusit o vytýčení propozic, které by mohly takto přicházející postmodernistický či dokonce postpostmodernistický, metastrukturní sémiotický model charakterizovat.

Vývoj strukturace sémiotických modelů

„Avšak říci, že jazyk je dědictvím, nic nevysvětluje, pokud nejdeme dál.

*Copak se existující a děděné zákony nedají
z jednoho okamžiku do druhého změnit?“*

Ferdinand de Saussure

Zabýváme-li se výtvarným uměním v hlubších souvislostech než v rozlišení na realistické a abstraktní umění, nemělo by nám uniknout, že jednotlivá díla vznikala v konkrétních sémiotických rámcích – v tom, co Foucault nazývá diskursy⁸. S tímto ohledem zjišťujeme, že vztah sociální struktury k sémiotickému systému⁹, kterým disponovala ve své praxi, prošel v její historii

7 Máme tak stále na mysli onu otázku, položenou na začátku: jak a proč byl sémiotický diskurs „realismu“ obrazové tvorby nahrazen diskursem abstraktní malby.

8 Foucault, 1994a – viz – dokázal rozlišit tři etapy diskursu: předosvěcenský, osvěcenský a postosvěcenský. Zde předložený výklad se snaží chápat jako diskursní celé dějiny lidstva.

9 Až když jsem znovu po sobě četl tyto řádky, uvědomil jsem si, co jsem nikde nepředslal, že vztah sociální struktury a jejího sémiotického systému je v mém výkladu chápán jako

několika etapami proměn, které vždy znamenaly rozšíření interakcí uvnitř tohoto modelu a z nich odvozených způsobů jeho uplatnění. Při studiu materiálu v oblasti našeho zájmu – v oboru obrazů a vývoje umění¹⁰ jsme pak schopni rozlišit následující typy sémiotických modelů, podle nichž můžeme vývoj sociálních struktur diferencovat na diskursivní etapy, v nichž přístup k sémiotickým, a tedy i k vizuálně obrazným prostředkům byl:

- magický
- mýtický
- universalistický
- reflexivní
- modernistický
- postmodernistický
- metastrukturní (nyní nastupující).

Jednotlivé sémiotické modely ovlivňovaly i ovlivňují jak smysl a postavení toho, co dnes chápeme jako kategorii umění, tak i obsah a funkci výtvarných děl, která v diskursu toho kterého sémiotického modelu vznikla. Umožňuje nám to si lépe uvědomit, že většina z toho, co očekáváme v dnešní době od umění coby uměleckého procesu a co si pod ním představujeme – estetickou hodnotu, zvláštní „uměleckou“ hodnotu, osobnostní tvůrčí angažovanost umělce, expozici získaných obrazných vyjádření na specifických místech, distribuci uměleckých děl trhem a jejich uchovávání a oceňování speciálními institucemi, svobodnou estetickou volbu hodnot divákem – nebylo v mnoha z těchto předchozích sémiotických modelů vůbec detekováno, natož, jak je tomu v dnešní době, akcentováno.

Rysů, které nás zajímají v uměleckém procesu, však po každé diskursní změně postupně přibývalo. V historii byl sice každý diskurs překonáván následujícím zpravidla v antagonistickém souboji – vždy za určitých epistemologických neklidů až bouří – přestože nastupující diskurs vlastně předchozí sémiotický model strukturně rozšiřoval a do nastupujícího modelu jej integroval. Co je tedy podstatné, že podobně, jako např. chemická úroveň struktury nezanikla pod hladinou vzniku struktury biologické, ale začlenila se do ní svou takto přizpůsobenou strukturací, ani žádná z těchto předchozích strukturních etap sémiotického modelu (diskursů) nezmizela definitivně ze sociální strukturace, ale zůstává v ní imanentně přítomna, takřkajíc je do ní „vrostlá“. A tak i při prosazování postmodernistického diskursu a jemu odpovídajícího sémiologického modelu (který v této době ještě neuplatňují pro své chápání reality a sama sebe zdaleka všichni) nejdeme ve svém nitru zcela proti modernistickému, mýtickému či magickému chápání znaku, ale

představa kompaktního vývoje sémiotického systému, jehož vzájemné strukturní vztahy jsou postupně odhalovány v následných diskursních stupních. Že tedy různé sociální formace, které jsou často chápány jako vzájemně protikladné (např. jako „úpadek“ středověku proti vyspělejší antice, atd.), jsou v mnou uváděném pojetí chápány jako strukturně (nikoli ovšem lineárně) historicky návazné. To mi také umožňuje popisovat vývoj sémiotického systému jako jeho strukturní růst.

10 Pojetí vývoje v umění bylo založeno Hegelem, jemuž sloužilo podobně jako nosný stupeň rakety nesoucí Umění k Ideám, jichž samo však nemohlo dosáhnout. Jako jiný příklad můžeme přijmout hledisko Gombrichovo jako dějiny rozšiřování lidské percepce; pro nějž však byl problém završit je abstraktním uměním moderny. (Kroupa in: Mikš, Kesner, 2010)

v jistých hlubinách jejich individuálního uplatnění s nimi počítáme a mimo-
vědomě je i do jisté míry respektujeme¹¹.

Po tomto vysvětlení se můžeme vrátit k druhé podmínce strukturního
náhledu. Tou je nastolení zřetelného rozlišení, z jaké strukturní úrovně svá
pozorování provádíme a k nimž je vztahujeme – zda k osobní, individuální
psychosomatické struktuře či k struktuře sociální. V případě sledování vztahů
k sociální struktuře je třeba si dále uvědomit, z jakého diskursu, z jakého
historického stupně sociální strukturní úrovně (od magického po metastruk-
turní), danou událost posuzujeme¹². V soudobé, aktuální uměleckohistorické
a kritické praxi se totiž často nevědomě mísí sémiotické hledisko reflexivní
(považující za smysl obrazu „realističnost“) s modernistickým (považujícím
za cíl obrazu vyjádření autorské jedinečnosti) a postmodernistickým, jak
prokazují právě problémy a zmatky s obecným přijímáním moderny, Du-
champa a konceptuálního umění¹³.

Po výše vymezených dvou podmínkách strukturního přístupu můžeme
vymežit i podmínku třetí, která je při jejich poznání zároveň otvíráním
možností k tomu, co považujeme za rozdílné od své vlastní existence:

při uvědoměném strukturním chápání vesmíru a sebe v něm si dnes již
svobodně můžeme v každé strukturní vrstvě určovat hranice podle toho, s jak
vymezenou strukturou se chceme identifikovat. V oblasti sociální struktury
je to například otázka, zda se cítíme být vymezeni pouze vlastním egoismem
vůči ostatním lidem, třeba včetně členů své rodiny, egoismem své rodiny vůči
společnosti, s níž jsme ve styku, nebo nějakým širším vymezením, spojení se
všemi příslušníky své rasy, svého národa či celého lidstva. V každém z těch-
to případů je vlastně na nás, kde určíme dualistickou přelomovou hranici
mezi „svým“ a „cizím“. Při komunikačním napojení na ty, s nimiž se cítíme
být ve společných strukturních hranicích, při každé z těchto hranic máme
jinak strukturované teritorium a jinou moc i zodpovědnost. Ukazuje se to
zřetelně i na proměně toho, co bylo v historii chápáno a co dnes respektu-
jeme jako umění.

11 V praxi je to tak, že selže-li historicky pozdější, a tedy strukturně „vyšší“ diskurs (např. vám
lékař v postmoderní době objeví rakovinu, kterou prohlásí metodami současné medicíny
za neléčitelnou), uchylujeme se k diskursům historicky a strukturně hlubším a historicky
ranějším, tzn., vyhledáme léčitele a jsme přístupní i jeho mytický či magický založeným
metodám. Ty však v některých případech mohou i pomoci, např. pokud se podílejí na
nápravě sociálních nebo psychosomatických příčin nemoci, které kauzální medicína často
pomáhá.

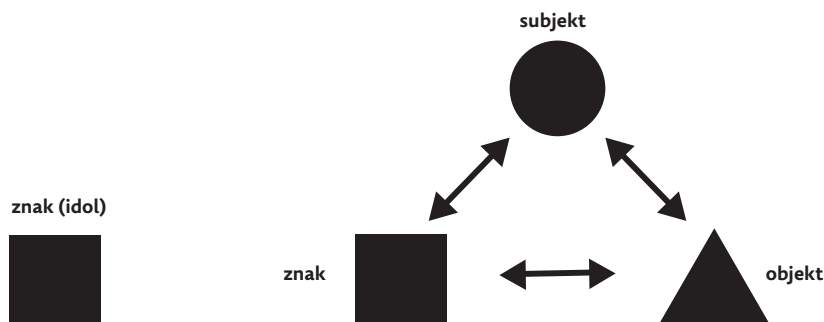
12 Vančát, 2019

13 T. Binkley in: Kulka. Ciporanov, 2010, 292n.

Magický přístup ke znaku

„Izokézové ... mají v pravém smyslu jen jedno božstvo, a tím je sen“

L. Levy-Bruhl (82)



Obr. 3.: Ve vztahu k Ogden–Richardsovu trojúhelníku (viz porovnání na obrázku napravo) si můžeme schematické označení magického sémiotického modelu (nalevo) představit jako utkvělou pozornost a soustředěnou úctu ke znaku, aniž by další jeho části, ve svých vztazích ke znaku uznané až v moderně Peircem (subjekt vnímající znak a objekt znkem zastoupený), byly vědomě reflektovány. Z jiného pohledu si magický model znaku můžeme představit jako všechny tři části Ogden–Richardsova trojúhelníku sublimované do znaku, a tedy vůči jejich uvědomění zastíněné jeho zázračnou (a tedy božství připisovanou) existencí a účinností.

Magický přístup je ze všech přístupů ke znaku historicky nejstarší. Lidé již na samém počátku upevňování své sociální existence instinktivně pocítovali nesmírný význam zprvu intrasociálních znaků (návazných na tělesné projevy a umožňujících kooperaci jednání uvnitř skupiny), posléze i znaků označujících objekty, pro svoje přežití, pro svoji kooperaci a koordinaci. Vznik objektových znaků znamenal pevné místo na pozadí neurčitosti, nepřehlednosti, chaosu, náhody, znamenal zvýšení šance osobního sebezachování v rámci society i zachování society a potvrzení předvídatelnosti budoucí existence. Zpočátku lidé znaky ani nemusili vědomě vytvářet, jen je nalézali v existenci nápadných, od svého okolí odlišných objektů. Suchý strom mezi ostatními či výrazný kámen mohl usnadnit nalezení místa, kde bylo možné získat vodu či určit místo shromáždění po lovu. Podstatné bylo celospolečenské uznání výrazného objektu v této vytčené funkci znaku.

Obr. 4., s. 76: Znakový prostředek nemusel být zpočátku ani vytvořen lidskou rukou. Pouze byl vybrán takový, který, vykazoval jistou trvanlivost a jasnou odlišnost od okolí. Lidské artefakty však pomáhaly k jistotám pobytu v do té doby méně jistém okolí.¹⁴

14 <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/1998/cislo-4/co-si-mysli-lesni-lide.html>. Vyhledky lesů Papuy–Nové Guiney na přežití, Vojtěch Novotný | 5. 4. 1998 | Vesmír 77, 195, 1998/4: Pro původní obyvatele „každá lidská stopa ve tváři lesa je malým vítězstvím, žádoucím posunutím hranice ve prospěch civilizace. Nově přicházející euroamerické artefakty v této hře snadno dostávají hlavní role, aniž by měnily již existující scénář. Plastický sáček od instantní polévky je vždy nutno vyvěsit na nápadném místě, neboť on, jakožto lidský artefakt, les zkrášluje“.

Stabilita znakových prostředků byla důležitá úměrně tomu, jakou měrou byly pro societu významné. Ztráta nebo rozpad významného magického znaku, například totemu, znamenaly pro kmen přímé ohrožení jeho soudržnosti a tím i existence, stejně i jakékoli narušení zavedeného pořádku při nakládání s ním; k řádu, který byl s jeho uplatněním nastolen, bylo proto třeba se co nejdříve vrátit¹⁵.

Splynutím, neodlišením označeného a znaku v magickém přístupu ke znaku dochází k častým záměnám toho, co je později v Peircově pojetí zřetelně odděleno – uplatnění znaku je často považováno za jeho přímé působení na realitu, realita se snadno může zaměnit s vnitřní představou¹⁶. Přitom veškeré úsilí je věnováno tomu, aby se znak – totem, tento údajný dar bohů, societě nikdy neztratil.

Samotné objekty, v Peircově pojetí chápané jako stabilně existující cíl označení¹⁷, se mohou – v magickém přístupu ke znaku – pozorovateli náhle zjevit nebo zmizet bez další příčiny, nebo se před jeho očima změnit v něco jiného. Lovec, který za soumraku myslel, že vystřelil na srnu, a spatřil po přiblížení svůj šíp zabodnutý v kořenu, mohl při tomto magickém chápání znaku a skutečnosti vysvětlit tuto událost také tak, že se mu srna přímo před jeho očima proměnila v kořen.

Magický sémiotický model totiž nenabízí platformu, z níž by lovec mohl jev vyhodnotit s odstupem jako omyl vnímajícího subjektu. Pohádky, báje a pověsti, které jsou plné takovýchto proměn a zaznamenávají je ve velkém množství, jsou svědectvím o četnosti i naléhavosti takovýchto situací. Uvedený stav narušení řádu tedy byl spíše chápán jako reálné provinění – vlastní nebo ještě lépe někoho druhého, na něhož bylo možné situaci svést – v němž se božské síly magického řádu a pořádku mstí viníkovi za něco, co je třeba napravit. Dochází pak k jednání, které není přímo pragmatické, má výhradně magický obsah, avšak jeho cílem je takto zástupně pragmatického účinku dosáhnout. Jsme právě u kořene výstavby symbolického světa i u zdůvodnění jeho zprostředkovaných účinků.

Aby nedošlo k změnám, které by znamenaly zmar society, bylo třeba stabilitu znaku aktivně udržovat, což se dělo skrze obřady s odevzdáváním obětí. Zároveň však bylo třeba drasticky vylučováno ze society cokoli souvisejícího se znakem, co by kacířsky narušilo jeho zavedený obsah¹⁸.

V oblasti našeho zkoumání – v oblasti obrazu a umění – je magický přístup k obrazovému znaku provázán s paleolitickou tvorbou obrazů, magickou úlohu plní jistě také mandaly. I v tomto magickém sémantickém modelu je účinek obrazového znaku spjat s estetickým působením ve smyslu, v jakém jej vysvětlujeme v této práci – při jeho vnímání individuum uvolňuje k mimovědomé interpretaci ze své paměti záznamy všech dosavadních relevantních interakcí včetně jejich emočního zakotvení. Znak takto může

15 Spousta magických účinků znaku přežívá do současnosti – ze stejného zdroje pochází např. bojové zástavy vojenských jednotek, úcta k státní vlajce, apod.

16 Levy-Bruhl 1999:82n.

17 To vyplývá z jeho pojetí ikonu jako vizuálně podobného svému modelu. Kdyby objekt takto jako stabilitu nechápal, musel by se smířit i s nestabilitou znaku-ikonu.

18 Levy-Bruhl, 1999, 96n. Berger, Luckman, 1999: 116n: Společenská organizace zajišťující udržování symbolického světa.

velmi účinně připomenout vlastní jedinečný prožitek a v magickém přístupu vytvořit i pocit jeho eidetického opakování, což se vnímajícímu může introspektivně jevit jako znovuzjevená „sama skutečnost“.

Podobně jako při zapojování dětských členů do society jejich zasvěcováním v posloupnosti účinku jednotlivých sémiotických modelů není vyloučeno, aby i obraz, vytvořený v dnešní době postmoderny, nezačínal svůj účinek magickou úrovní svého působení. Ta se posléze svou adaptací v societě transponuje do sémantických modelů časově pozdějších a strukturně vyšších¹⁹.

Mýtický přístup ke znaku

„Ideu předpokládáme tam, kde řadu věcí označujeme týmž jménem.“

„Duše se rozpomíná, že byla před tělem.“

Platón

Magický přístup ke znaku se měnil na mýtický tam, kde se stabilizovalo postavení individuů v societě, upevňovala se vazba society na místo, s trvalejší existencí objektů, tedy v neolitu, kdy lov postupně přecházel v chovatelství a zemědělství.

Mýtický přístup ke znaku zaznamenává a udržuje povědomou zkušenost society, vtělenou do postav dávných předků, jejich pro societu významných činů či neobyčejných událostí, které s historickým odstupem od jejich zakotvení v prožité konkrétní situaci nabývaly časem skrze své označení nadosobní charakter, chápaný societou posléze jako božský²⁰.

U některých mýtů je tato kontinuita konkrétního osobního s mýtickým nadosobním více zřetelná (např. ve starořeckých bájích, kde bozi oscilují svými vlastnostmi mezi božskými a lidskými), jindy není vyloučeno, že tyto mýtické představy o počátcích existence society byly postupně societou vykonstruovány coby „kulturní vzorce“²¹.

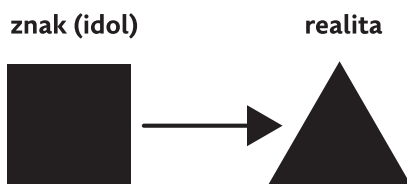
Obr. 5., s. 76: *Realita, nebo již znak? Duchampova myšlenka ready-made jako znaku, uplatněná již na počátku lidských dějin? – zdroj: <http://bizzarrobar.com/en/2015/12/07/mummie-affumicate/> Takto pojatá role předka, tedy role jeho ostatků jako znaku, je mýtická a má zároveň pragmatický význam. V době, kdy ještě není k dispozici stabilizace sociálních zkušeností a norem society písmem, je přítomnost „pamětníka“ podnětem i kontrolou, zda informace, které kdysi sám předával a které je třeba za každou cenu uchovat, jsou reprodukovány správně, nezkresleně.*

19 K magickému působení vizuálního znaku můžeme přiřadit i legendární úlek diváků kinematografického představení bratří Lumiérů s údajným příjezdem vlaku.

20 Z relačního hlediska nadosobní existence znaku („langue“ podle de Saussurea) splňuje mnohá kritéria existence znaku, která věřící připisují bohu – původ znaku neovlivnitelný racionálně ani societou, ani jedincem, nadindividuální účinnost znaku, trvanlivost jeho existence a obsahu označení delší než život jednotlivce, což neprotiřečí možnosti považovat ji za věčnost.

21 Benedictová, 1999.

Stabilitu znaku i jeho božský původ z magického přístupu převzal a snažil se nadále zachovat Platón představou neměnné Ideje. Svým revolučním činem přidal do vztahu ke znaku druhou ze tří Pierceových částí znakového modelu – realitu.



Obr. 6.: Dualita platónského modelu založila tradici, o níž se opíralo křesťanství do doby sporu realismu s universalismem – viz další model²².

Platónova Idea je vlastně poznáním a potvrzením nadosobní platnosti znaku. Nedokonalost a individuální specifičnost smyslově vnímané reality, její netrvalost, její podřazenost vůči Ideji umožňuje její účinnou kritiku vůči trvanlivé autoritě. Tento Platónův mýtický dualistický postoj ke znaku startuje myšlenkovou revoluci, která se posléze nakonec nezastaví ani před zbořením tohoto platónského dualismu. Uvědomělý vznik a uplatnění tohoto mýtického, dualistického modelu je obrovským rozšířením a posunem možností lidského myšlení.

Podnětem ke kritice mýtického modelu byla otázka, jakými cestami se Ideje dostaly k lidem. Kdo rozhodoval, které jsou pravé a podstatné, a proč. Platón kvůli tomu pro jistotu napsal celou Ústavu, v níž byl definován stát, který se uvedenými idejemi dokáže řídit.

Představa trvanlivosti idolu a jeho „předchůdnosti“ vůči aktuálně prožívané realitě zavádí s tímto aktuálním prožíváním mýtických představ také jistý časový dispozitiv, který v magickém přístupu ještě splýval – mimočasovost idolů vůči současné dočasnosti a nedokonalosti – který tak nakonec podnítl zrod dějinného vědomí. Staří Řekové v tomto svém již skeptickém pojetí mýtu nakonec uváděli, že ztracenou minulostí pro ně je nejen zlatý, ale i stříbrný a bronzový věk a že nyní je již pouze doba železná. Co na tom, že železné nástroje a zbraně byly mnohem pevnější a účinnější než mýtické bronzové.

Dualistický postoj má ovšem také svá zásadní omezení, například sejdou-li se k porovnání dvě věčné Ideje, které je třeba dát do vzájemné souvislosti, jako v otázce, co bylo dříve, zda slepice, či vejce. Dnes uznávaná odpověď na tuto otázku není dosažitelná bez úvahy o zapojení časového průběhu, o účinku posloupnosti vývoje, který z předchozích forem tvora geneticky předcházejícího slepici dospěl k slepici a něco obdobného jikře nakonec opouzdřil do vejce.

22 Někdy se hovoří o tzv. „platónském trojúhelníku“, kde k uvedeným dvěma členům je přiřazena ještě individuální duše. Takto by připomínal onen Ogden-Richardsův trojúhelník – není však jasné, z které doby pochází; Platon na rozdíl od Peirce a Ogden-Richardse žádný takový celek v triangulačních závislostech nepopisuje. Třetí člen, subjekt, individuální existence, je chápán jako možnost směřování osobním sebezdokonalováním od pólu reality k pólu světa Idejí (viz Obrana Sokratova).

Sémiotický model postavený na dualitě idolu a reality byl nosným modelem pro veškeré náboženské umění s vrcholem v umění křesťanském, kdy právě obraz často zastupoval idol s jeho nadpřirozenými schopnostmi. V mnoha případech přežívá mýtický přístup k chápání obrazu dodnes, když se skláníme před jeho „duchovní hloubkou“ či se snažíme odhalit skrytou symboličnost nějakého díla.

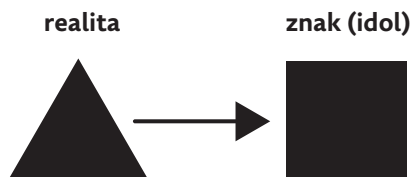
Obr. 7., s. 77: *Platónovo podobenství o jeskyni rozkládá hlavní myšlenku dualismu mezi Ideou a realitou do více stupňů. Rozdíl je mezi tím, co za realitu pokládají vězňové připoutaní ke stěně – a co my, poučení a s pozorovacím odstupem. To, co považují za realitu vězňové, je mámení, vzniklé ze stínů v projekci reálných jevů. Pro nás s odstupem je mámením ona existence objektů vytvářejících stíny pro vězně. Právě Ideje, cíl našeho poznání, se vyjeví až opuštěním jeskyně a vstoupením do plného světla existence – světa Idejí. Jan Saenredam, podle Cornelise van Haarlem, 1604, Albertina, Vídeň*

Universalistický přístup ke znaku

„Ať tě chválí, můj Pane, všechno, co jsi stvořil,
zvláště pak bratr slunce,
neboť on je den a dává nám světlo,
je krásný a září velkým leskem,
vždyť je, Nejvyšší, tvým obrazem.“

František z Assisi

K obratu ve vztazích v sémiotickém modelu došlo na základě intelektuální revoluce ve 12. až 14. století²³, kdy začal Bůh být považován nikoli za stvořitele pouhých idejí, ale přímo za stvořitele přírody. Ta člověka v důsledku jeho expanzivní zemědělské činnosti stále více obklopovala a kterou, a proto si ji začal stále více uvědomovat coby kompaktní entitu.



Obr. 8.: *S nástupem universalismu se poměr příčinnosti mezi znakiem a realitou obrátil. Napomohla tomu úvaha universalistů, zda Bůh nestvořil přímo přírodu, která nás obklopuje, a její označení jmény není jejím dodatečným uchopením člověkem. Souviselo to s novými činnostmi člověka a jejich novými pojmy, které tak sotva mohly získat statut odedávna trvajících Idejí.*

Primární již nebyla Idea, která se stále více začala jevit jako pouhé jméno vedle stále většího pohlcení člověka rozšiřujícím se pro něj světem, realitou,

23 Vilém Ockham, in: Sousedík 1992, 137n.

přírodou²⁴. To člověku uvolnilo ruce k hledání a poznávání „božího úmyslu“, projeveného již v samé přírodě, které nakonec skončilo vyvracením náboženství – vznikem racionalismu a osvícenství a přenesením důrazu na význam přírody a na její výzkum v přírodních vědách. Ten měl v návazném realistickém modelu ekvivalent v hledání vědeckých metod i v umění (perspektiva, anatomie)²⁵. Zásadním podněcovatelem této revoluce byly kláštery, v té době pozitivní intelektuální jednotky, udržující a šířící vzdělanost, včetně podpory progresivních způsobů hospodaření. Metaforicky tuto proměněnou gnoseologickou pozici osvětluje život a činnost sv. Františka. Jeho pověstné kázání ptáčkům je při tomto pojetí přírody jako božího výtvaru vlastně jeho přímým rozhovorem s Bohem. O rychlém šíření a bezprostředním obecném uznání tohoto postoje k přírodě jako **k universu** svědčí svatořečení Františka necelé dva roky po jeho smrti (1226/1228).

Důsledkem uvedeného přístupu je chápání přírody jako něčeho daného a věčného, v principu tedy stabilního, neproměnného²⁶, coby díla božího stejně posvátného a dokonalého²⁷ v téže prioritě, v jaká předtím patřila Idejím.

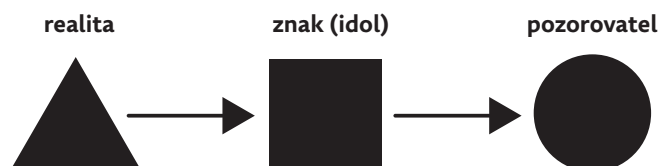
Protagonisty tohoto přístupu v malířské tvorbě jsou protorenesanční malíři v Sieně a Giottovo dílo, dále pak díla rané renesance, v nichž postupně docházelo k objevům nových zobrazovacích strategií vzájemného postavení objektů a k vývoji zobrazovacích konceptů pro vizuální představy prostoru.

- 24 Uvedený myšlenkový kvas je spjat s osobností Pierra Abélarda (1079–1142), který byl ve spojení s dalšími významnými scholastiky, nominalistou Roscelinem z Compiègne, dále se učil v Laonu (jeho učitelem zde byl Anselm z Laonu) a v Paříži, kde byl jeho učitelem realista Vilém z Champeaux.
- 25 Tento universalistický sémiotický přístup vysvětluje i zánícení, s nímž Leonardo da Vinci studoval všechny přírodní jevy – mechaniku, optiku, anatomii a další. Projevy v kresbě a malbě, které obdivujeme a s nimiž patří k největším malířům historie, byly pro něj pouze dílčími nástroji tohoto komplexního studia „božích úmyslů“.
- 26 S tím souvisí stále ještě cyklické pojetí času – opakující se cyklus jaro-léto-podzim-zima mohl být takto pojat i v myšlení jako uzavřený objekt, s nímž je možné zacházet s jako neměnně trvalým.
- 27 Sv. František na oslavu takto pojaté přírody coby výsledku božího tvoření napsal tyto verše:
*„Ať tě chválí, můj Pane, všechno, co jsi stvořil,
zvláště pak bratr slunce,
neboť on je den a dává nám světlo,
je krásný a září velkým leskem,
vždyť je, Nejvyšší, tvým obrazem.
Ať tě chválí, můj Pane, sestra luna a hvězdy,
stvořils je na nebi jasné, vzácné a pěkné.
Ať tě chválí, můj Pane, bratr vítr
a vzduch i oblaka, jasná obloha i každé počasí,
kterým živiš své tvory.
Ať tě chválí, můj Pane, sestra voda,
která je velmi užitečná, pokorná, vzácná a čistá.
Ať tě chválí, můj Pane, bratr oheň, kterým osvětluješ noc
a on je pěkný, příjemný, mocný a silný.
Ať tě chválí, můj Pane, naše sestra matka země,
která nás živí a slouží nám,
a rodí rozličné plody s pestrými květy a travu.
(Františkánské prameny, str. 71)*

Reflexivní přístup ke znaku

„ (...) úkol sám nutí malíře, aby svoji mysl změnil v mysl Přírody samé,
a aby byl tlumočníkem mezi onou Přírodou a Uměním,
vykládaje svým uměním příčiny jejích jevů závislých od zákonů jejích (...)“
Leonardo da Vinci, Úvahy o malířství

Ke dvěma členům universalistického sémiotického modelu přibývá v reflexivním sémiotickém modelu třetí člen, vůči nim v lineárním postavení.



Obr. 9.: Z předchozího universalistického sémiotického modelu zůstává směr odvozování znaku od objektu. Příroda je ze své podstaty ochotná nechat se skrze své věrné zobrazení poznat člověku/pozorovateli, samovolně se k němu vlivem světelných paprsků odráží.

Nově vzniklý reflexivní sémiotický model zajišťuje uspořádání svých členů v kauzalitě příčiny pozorovaného objektu a obrazu coby reflexe tohoto objektu, v ideálním případě v tak přesném odrazu jako zrcadlo.

Jako zrcadlo vidí obraz v tomto diskursu samovolné reflexe zobrazovaného jak Alberti, tak Leonardo: „Malíř má být všestranným a osamělým; má pozorovati, co vidá a má sám se sebou hovořivati, vybíraje nejznamenitější ze všech druhů věcí, které vidí, děláje to jako zrcadlo, jež se tolika barvami zbarví, kolik jich je na věci, jež se před ně staví. A bude-li malíř tak činiti, bude se zdáti, že sám je druhou přírodou.“²⁸

Obr. 10, s. 78: Schéma lineární vizuální reflexe, demonstrované na rytinách A. Dürera. Objekt je v tomto schématu ve své neměnné danosti stabilní, mimočasový, jeho obraz se zjevuje stejně každému vnímátele, který zaujme jedinečně správné postavení za průzorem. Tím na levé rytině nahlíží umělec, na pravé rytině je pak východisko pozorování identické s místem umístění háčku na zdi, z něhož vedou všechny perspektivní průměty, skrze které lze jedinečnou perspektivu zakreslit.

Dürerovy rytiny, odkazující na zobrazování perspektivních průmětů objektu, inovativně začleňují do sémiotického modelu i **pozici pozorovatele**, v níž do jeho oka vizuální účinek objektu reflexivně dopadá. Předpokládá se přitom, že pohled z tohoto vymezeného místa povede vždy u kohokoli k totožnému výsledku pozorování sledované situace. Víra v totožnost výsledku pozorování, ve věrnost otisku, je založena na obecném dobovém přesvědčení

28 Da Vinci, 1941: 14.

o lineárním účinku „světelných paprsků“²⁹, jež takto samovolně, „objektivně“, nezávisle na člověku zajišťují vizuální parametry zobrazovaného objektu a přenášejí je do lidského vnímání.

Doplnění sémiotického modelu o další člen – o pozorovatele – souvisí se zvyšující se emancipací tvůrců obrazů od jejich zařazení do cechu řemesel k stále narůstající autoritě cechu malířů – ti se posléze začínají považovat za výzkumníky Bohem uspořádané přírody, potažmo tedy za vykladače božích úmyslů (viz motto této kapitoly). Na místo pozorovatele, pro potvrzení „objektivit“ tohoto pojetí vnímání je tak nakonec možné umístit aparát, a představa, že se takto zdánlivě samovolně vytvářejí obrazy, má být důkazem o objektivitě této metody zobrazování. Má to drobnou vadu, na kterou poukázal Vilém Flusser³⁰: aparáty neotiskují svět, a už vůbec ne „věrně“, ale tak, jak tuto interakci ovlivňuje jejich naprogramování, program. Programem se míní například druh filmu, na který se snímá – černobílý získá jiný druh reflexe než barevný, rozhoduje také druh objektu a závěrky a další technické detaily. Oproti všeobecnému, stále ještě převažujícímu mínění, nezískáme tedy ani skrze fotografii zrcadlově věrný otisk skutečnosti, jak by se domnívali malíři renesance, ale obrazový koncept, který musí být sémioticky interpretován.

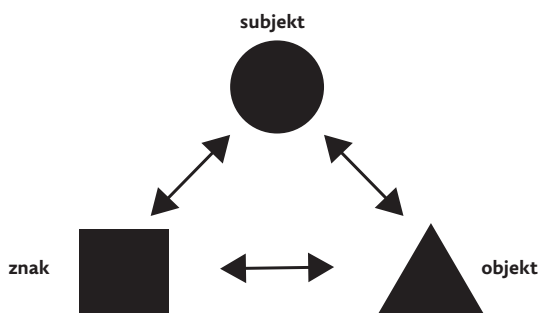
S tímto sémiotickým modelem je nicméně spjata představa jeho „realističnosti“. Výsledky vnímání, získané s touto reflexivní představou, nepotřebují podle jejích zastánců interpretaci. Dávají zdánlivě přesnou informaci o rozvržení skutečnosti samovolným „odrazem“, takže odpovídají ve své instinktivní formě tomu, co je individuum schopné zažít při svém vlastním vnímání a uvědomit si v introspekci. Stabilizovaná struktura obrazu odpovídá stabilizované představě o světě kolem a může proto dostatečně přesně sloužit ke koordinaci jednání i k popisu rozprostřenosti objektů v prostoru v případě, že realita sama se s časem neproměňuje a zůstává v relativně stabilních vztazích. Reflexivní model získávání a užívání obrazu má proto dodnes široké uplatnění v praxi, přestože obraz začíná být stále více demaskován současnou sémiotickou revolucí coby koncept. Revoluce pochází od nejmladší generace, ovládající již nikoli pouze fotografii, ale i její postprodukci s revolučními možnostmi úprav fotografického obrazu, kde je zdánlivě reflexivně získaný obraz výjimkou.

29 Žegin (1980: 98n) uvádí, že ve středověku nebyl problém předpokládat nelinearitu světelného paprsku, paprsek tak mohl být zahnutý a přinášel informaci i jaksí „zeza rohu“. Ještě předtím se domníval Platón, že světlo nesměřuje od objektu k oku, ale měl představu, že oko samo vysílá světelné paprsky, jimiž realitu vnímá jako vlastní ozařování pozorovaných věcí. Od poloviny 20. století je platná teorie o dualitě částice a vlnění. Světlo se tudíž chová jako vlna, která nese kvantované množství energie. (Wikipedie – heslo Světlo)

30 Flusser, 1994, 15. Flusser zveřejňuje tento svůj poznatek v souvislosti se svou specifickou teorií, kde rozlišuje dále ještě magické obrazy od technických, kam fotografii řadí a mezi ně historicky staví ještě písmo a text, vypreparované z původních magických obrazů, přičemž obsah pojmu „magický“ se poněkud liší od obsahu uvedeného námi výše v struktuře magického sémiotického modelu. Tato trochu specifická historie vztahů mezi magickým obrazem, textem a technickým obrazem však nic nemění na hlavním poznatku, že technický fotografický obraz není věrná reprodukce, ale koncept závislý na nastavení/naprogramování aparátu.

Modernistický přístup ke znaku

„ (...) pravdu musíme pojímat jinak, než jako korespondenci s hotovým, daným světem. “
Nelson Goodman, *Způsoby světatvorby*, 107



Obr. 11.: Pro připomínku ještě jednou – Ogden-Richardsův sémiotický trojúhelník, vycházející z triadického Peirceho sémiotického uvažování. Schéma nijak nezohledňuje vztah k sociálnímu prostředí, bez něhož by ani sám znak ani subjektivita individua nemohly existovat.

Modernistický sémiotický model, jak už jsme předdeslali, můžeme považovat za totožný s modelem Peirceovým, či Ogden – Richardsoвым, představenými na začátku této kapitoly o sémiotických modelech (viz obr. 2).

Zásadním přínosem modernistického sémiotického modelu v době jeho vzniku kolem přelomu 19. a 20. století (chápeme-li tento model jako podmíněný historicky) je vytvoření konceptu individua coby subjektu, principiálně odlišného od role pozorovatele v lineárním modelu předchozím.

Takto pojatý subjekt již nestojí pasivně na konci lineárního reflexivního řetězce, vycházejícího od skutečnosti skrze znakový „zrcadlový“ otisk k „objektivnímu“ pozorovateli, ale je autonomním **arbitrem, porovnávajícím vztah mezi označováním a označujícím.**

Uměleckou vizualizací této revolučně nastolené pozice subjektivity v sémantickém modelu, ústící v odhalování individuality výtvarného projevu, je vznik celého výtvarného umění moderny – od impresionismu po abstraktní expresionismus³¹.

Důsledky takto vzniklé a propracovávané subjektivity jsme dnes již schopni chápat – neboť jsme je po počátečním odmítání již přijali za přirozené – v oblasti psychologické, vymezující se tak vůči oblasti sociální. Každý z nás tak bude ochotně deklarovat svůj nárok na svůj individuální, subjektivní názor a pocit ze světa. Také již pomalu uznáváme, že Picassovy

31 Při výkladu budoucím umělcům charakterizují tuto epochu sloganem „Skončilo století umění, začíná století pedagogiky“. Subjektivita v umění, chápána jako svoboda individua v boji proti universalistické totalitě society otevřela tento přístup jako obecný a dovolávání se jí v době, kdy už je každému zřejmé, je anachronismus, pokoušející se takto uhájit výsadní postavení pro umělce. „Století pedagogiky“ znamená otevření možností na sebeosvobození skrze celoživotní kontinuální sebevzdělávání od té doby pro každého, umělec v této době musí nabídnout ještě něco navíc, ve světě nekonstruktivistického umění se tak děje nejčastěji ve formě „sebeobětování“ umělce v body artu, performance, happeningu apod.

obrazy se mohou lišit od obrazů Kandinského nebo Maleviče a každý z nich má takto své oprávnění.

Téměř nic však jsme při tomto sémiotickém modelu ještě nepochopili ohledně důsledků takto povstale subjektivity pro sociální význam a hodnotu nově vzniklých a nově zapojených znaků. Stejně ani to, jak se s modernistickým sémiotickým diskursem změnila hodnota a rysy takto označovaného světa.

Postmodernistický přístup ke znaku

Jak je zřejmé z diskuse (Gablik, 1995), je tento modernistický sémiotický model po stu letech své existence dnes považován naopak za příčinu nastávající krize³². Místo tří vztahů mezi objektem, znakem a subjektem, do nichž bylo možné projektovat všechny předchozí modely od magického do reflexivního, totiž vykazuje vztahů šest.



Obr. 12.: Schéma modernistického přístupu ke znaku a jeho vztahů mezi objektem, znakem a subjektem po stu letech od začátku jeho platnosti. To, co bylo v době vzniku sémiotického modelu moderny prezentováno jako vítězství moderny nad universalismem a reflexivitou, nedovoluje řešit příčinnost jednotlivých vzájemných vztahů a v jejich rozporných souvislostech vytváří pocit zmatku. Francouzská postmoderní filosofie v kritice této krize modernistického přístupu vyhláší jak dekonstrukci subjektivity³³ (Lacan, Foucault), tak dekonstrukci objektu jako neustále odložený, nikdy v definitivě nedosažitelný význam (Derrida).

32 Současná societa, mediálně informovaná o tom, že se už nalézáme v pluralitní postmoderně, připisuje tento stav nejistoty, krizových projevů spíše právě takto zkreslovaným a zveličovaným rysům postmoderny. Přitom právě metastrukturní sémiotický systém postmoderny by nás měl z této krize být schopen vyvést.

33 Analýza subjektu ve francouzské postmoderně nebyla bohužel vedena ze strukturního začlenění subjektu v societě, o což se pokoušeli méně elegantně němečtí filozofové, ale v duchu psychoanalýzy (Lacan) ze strukturace subjektu a jemu strukturně podřazených složek (biologická existence, podvědomí, existencialismus). O ikonách francouzské poststrukturní filosofie (Foucault, Derrida, Deleuze) ve vztahu k strukturalismu je nakonec možné přechít i takovýto názor: „Zhrozili se totiž poznání, že pojem struktury může snadno vést k metafyzice nové, či dokonce oklikou k té staré teď jenom zahalené ve strukturalistickém hávu. To je vedlo k filosofii jakéhosi permanentního podvracení (čili „dekonstrukce“) čehokoli, co se hrozilo stát stabilní, k filosofii odmítající konstatovat cokoli uchopitelného a stávající se tudíž jakousi, permanentní metaforou.“ (Peregrin, 1999: 69)

Zatímco universalistický i reflexivní model jednoznačně určovaly za primární entitu přírodu (a tím i její nezpochybnitelnou jistotu a stabilitu), a tak respektovaly odvozenost její reflexe, v modernistickém modelu je třeba vždy navíc rozhodnout:

- **ve vztahu mezi znakem a označovaným**, zda považujeme *označované* za příčinu znaku nebo naopak znak za propozici, která vymezuje a tak spolu-vytváří označovanému existenci na pozadí neoznačeného³⁴;

- **ve vztahu mezi znakem a respondentem – subjektem**, do jaké míry je znak nositelem zprávy a do jaké míry je respondent-subjekt tvůrcem či přinejmenším svobodným interpretem znaku.

- **ve vztahu mezi subjektem a skutečností**, zda subjekt je skutečností determinován nebo je vůči ní aktivním činitelem.

Každé z těchto rozhodnutí vylučuje duálně protikladné řešení, přesto možnosti všech vztahových potencií dohromady znejistují sám subjekt (jehož svobody, ale také s ní spojených rizik existence bychom se možná nakonec i rádi vzdali), ale především narušují jistotu toho, co je objekt a co je vlastně realita. Rozhodnutí mezi takto povstálými dualitami bylo ponecháno na postmoderně a filosofie postmoderny hovoří v tom případě o dekonstrukci subjektu a dokonce i o dekonstrukci objektu jako celku³⁵, což jistým způsobem zpochybňuje i existenci samé reality, přinejmenším představy o ní jako o pevné, uzavřené, netečné substanci, jak byla pojmána od Aristotela³⁶. Přestože přijetí oněch protisměrných důsledků trianglického modelu (spolu-vytváří označováním existenci na pozadí neoznačeného; interpretace znaku je podložena subjektivitou; subjekt se stává aktivním činitelem interakce) vyvolává „linguistic turn“ (obrat k jazyku); pro extrémní skeptiky zakládá tato situace konec možností komunikace, potažmo destrukci takového sémiotiky³⁷. Pluralita, v níž se nyní z této situace nalézáme, se zdá být z těchto nejasností plná zmatků a nejistot. Tento přístup nastoluje jako hlavní otázku, jakým způsobem se tyto originální koncepty světa, jimiž legitimně každý z nás disponuje a z něhož dnes vychází, propojují do společného, kooperačního sociálního přístupu k realitě. Východiskem by mohl být systém s přesným popisem vzájemných vztahů jeho členů z pozic metastrukturního přístupu ke znaku.

34 Goodman, 1996: 33n.

35 Welsch, 1994: 89n. S představou vlivu jazyka na konstrukci skutečnosti dochází k znejistění představy celku ve vztahu ke svým relacím. W. Welsch tento převrat vyjadřuje citací J-F. Lyotarda: „Dokud zrušení celku zakoušíme jako ztrátu, nacházíme se v moderně. Teprve, když se vytvoří jiné, pozitivní vnímání tohoto rozchodu, přecházíme do postmoderny.“

36 Nelson Goodman (1996) hovoří o konstrukci světů, o více světech, které nejsou alternativami toho „správného“ světa, ale které jsou jeho originálními aktivními koncepty.

37 Eco, 2009: 222n.: „*Symbols, ikony a indexy: neudržitelná trichotomie.*“

Metastrukturní přístup ke znaku

„Ze sociologického hlediska je nesmírně důležitý poznatek, že všechny symbolické světy a všechny legitimizace jsou výtvoři lidí“

Peter Berger, Thomas Luckmann, Sociální konstrukce reality, 127

V metastrukturním sémiotickém modelu je dopřáno více sluchu de Saussureovu zjištění, že znak nezískává svůj význam z reflexe reality (na rozdíl od Peirceovy představy, že některé znaky jsou dokonce podobné realitě ikonicky), ale **z relací k dalším znakům**³⁸. „*Kdybychom měli jen dva znaky, museli bychom celou skutečnost rozčlenit do dvou formací*“, prohlásil prý dokonce. Z původně vytýčeného pojmu **znak** v Ogden-Richardsově trojúhelníku se v metastrukturním modelu na tomto místě objevuje tedy **znakový systém**. Tím se celá sestava stává dvouúrovňovou, se znaky v podřazené vrstvě a se znakovým systémem – který tvoří znakové metastrukтуры – ve vrstvě nadřazené.

Při této vyšší strukturní hladině znakového systému nemůžeme ovšem pominout také vyšší strukturní úroveň na tom vrcholu, který označuje individuum. Je jí **strukturní úroveň society**, neboť znakový systém není vytvořen jednotlivcem, ale vzniká coby nástroj propojení individuí ve strukturně vyšší celek (Viz pozn. 1 na začátku této stati). Znakové systémy se tak zjevují jako atribut society, který diferencuje, třídí a strukturuje individuální zážitky a zkušenosti jednotlivých členů society, a tím zásadně udržuje jejich kooperaci a koordinaci.

Za další účinek tohoto víceúrovňového, **metastrukturního** sémiotického modelu můžeme považovat přesnější klasifikace dalších znakových systémů – vedle jazykového například vizuálně obrazného – a jejich uvádění do vzájemných souvislostí ve vztazích jejich účinků ne již primárně k reflexi reality, ale k strukturaci society³⁹, které touto diferenciací rozšiřuje možnosti interakcí s „mimosociální realitou“.

Různé znakové systémy třídí zkušenosti například s ohledem na typ smyslového vnímání či podle jejich významu pro individuum či society. Protože mezi jednotlivými znaky v každém znakovém systému vyvstávají vztahy, odhalujeme na tomto místě struktury znakových systémů, potažmo **metastrukтуры znakových systémů**.

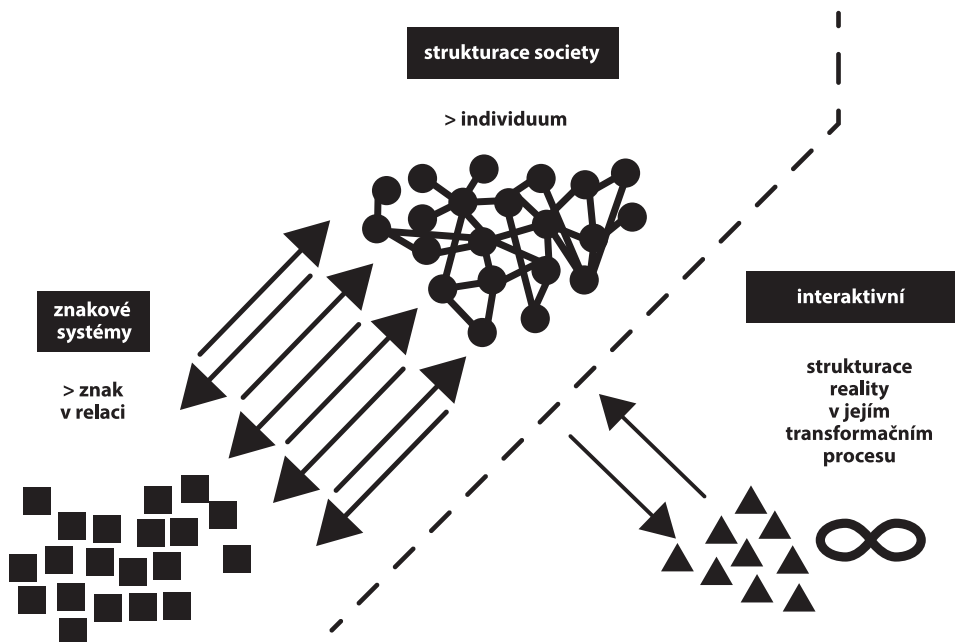
Realita, jako třetí vrchol sémiotického schématu, zůstává v duchu Deridova pojetí chápána jako nikdy zcela neuchopená, „odložená“ (vůči definitivnímu pojmenování), avšak ne nepojmenovatelná. Vychází z ostatních vztahů v tomto postmodernistickém, metastrukturním schématu jako struktura s neukončeným (možná nekonečným) významem, **formulovaná však pro konkrétní situaci beze zbytku možnostmi (diskursem) strukturace society a mírou strukturace znakových systémů, které tato societa užívá**

38 Saussure, Ferdinand de. Kurs obecné lingvistiky. Praha: Academia, 1996, str. 116. „*Příslušná hodnota figurek závisí na jejich postavení na šachovnici stejným způsobem, jako má v jazyce každý termín svou hodnotu v důsledku svého protikladu ke všem ostatním termínům.*“
Vztahy mezi více než dvěma znaky nastolují ovšem relační znakovou strukturu.

39 40 Francastel, 1984.

a má k dispozici. Její pojetí rozhoduje o udržení, rozvoji či krachu struktury, takto nakonec nucené podle svého rozhodnutí konkrétně jednat.

Z těchto relací začíná být zřejmá dynamika inovace znaků v důsledku proměn vnější i vnitřní reality (Popper⁴⁰), a tedy i naznačena nezastupitelná funkce umění jako výzkumného prostředí k objevování nových, v našem případě vizuálních, znaků – k jejich získávání, experimentálnímu ověřování jejich významu a k šíření jejich užití.



Obr. 13: Ogden-Richardsův trojúhelník po pluralitní postmodernistické metastrukturní modifikaci – se znakovými systémy na dřívějším místě pouhého izolovaného znaku. Na místě původního subjektu pak obdobně se strukturou society, složenou z individuí⁴¹, vybavených již minulým modernistickým sémiotickým modelem uvědoměním své subjektivity.

V intencích těchto relací umožňuje hlubší strukturace znakového systému individuu i societě stále hlouběji *diferencovat svoje vnímání, myšlení a jednání*.

Obdobně individuum je v postmodernistickém modelu definováno ze vztahu ke struktuře society, jíž je součástí. Ten se realizuje jako vztahy k ostatním individuí v societě, s nimiž je v interakci. Jak pojetí znaku, tak i pojetí individua se v tomto modelu stává strukturně víceúrovňovým.

40 Popper, 1997.

41 Tento historický posun diváka od renesančního *pozorovatele* k modernistickému subjektu a posléze k postmodernistickému *individuu*, které si je vědomo povahy svých vztahů k ostatním individuí a k celku society, by neměl zůstat bez další pozornosti.

Závěr

Z ontogenetického hlediska je podstatné, že dítě vstupuje do society skrze výuku ovládání jejích sémiotických modelů ve vyznačené strukturní posloupnosti – začíná modelem magickým, magické je mu označování světa jednotlivými pojmy, pro něj bez zřetelných příčin a souvislostí. V takto přijímaném modelu dítě může zaznamenat i přímou magickou manipulaci znaku s realitou, např. když řekne (matce) „ham“ a dostane se mu očekávané odezvy⁴².

Následný mýtický model, model pohádek, pověstí a mýtů, zavádí mimovědomě do jeho života (morální) řád základních zásad chování v societě, takto sémioticky zakotvených. Vytváří také základní pocit stability jeho existence vůči povahu světa vymezujícím mýtům. Tento mýtický stupeň formování osobnosti je mimovědomým základem k modifikaci přijímání strukturně následných modelů. Mýtický sémiotický model aplikuje například Bible.

V soudobé škole je žák a posléze student stále ještě seznamován převážně s modelem univerzalistickým, s představou stabilního, daného světa objektivních jevů a s návazně reflexivním, analytickým modelem⁴³.

V akademickém humanistickém studiu je zatím dosud ještě ve velké míře uplatňován modernistický model, který fenomenologickou kritikou těchto „objektivních“ jevů generuje u studentů jejich osobnostní sebepojetí coby individualizovaného subjektu. Societa v této modernistické ontogenezi sémiotických modelů není pojímána jako kompaktní, ale v dualistickém, často antagonickém vymezení vůči jednotlivci. V současné době je také toto pojetí chápáno jako krizové a podněcuje všeobecnou diskusi⁴⁴. Tato kritická situace byla i podnětem k napsání této studie.

Postmodernistický model je v akademickém světě stále ještě jen platformou kritiky dosavadního teoretického zkoumání⁴⁵, k celospolečenské aplikaci není dotvořena zatím jeho vnitřní konceptuální provázanost, jaká je dnes již přiznávána například universalistickému sémiotickému modelu. Tím se pak v societě vytvářejí difference v uplatnění jednotlivých typů výše uvedených sémiotických modelů. Ač její jistá část je koordinována či kooperuje již na pokladu modelu postmodernistického, jiná část society operuje ve svém životě se sémiotickým modelem modernistickým, nemalá část při tom s modelem realistickým či universalistickým (nebo krizí z jeho rozpadu), jistá část pak dokonce i modelem a z něj odvozeným myšlením mýtickým⁴⁶ nebo magickým. Jak již bylo naznačeno na začátku této kapitoly, mezi částmi

42 Magický sémiotický model totiž takto účinně funguje v rámci intrasociální sémantizace. Víra v jeho obdobný aktivní účinek na realitu také při extrasociálním, objektovém působení znaku pochází právě z této zkušenosti.

43 Tento reflexivní statický sémiotický model se však již ukazuje v dynamicky transformačním světě jako neudržitelný. Z toho pramení současná krize základního a středního školství, neboť jej aplikuje ještě podstatná část učitelů. Viz Makovský, 2018.

44 Gablik, 1995.

45 Podle Berger, Luckman, 1999: 124 je „předpokladem pluralitní situace městská společnost s vysoce rozvinutou dělbou práce a s tím související značnou diferencovaností společenské struktury a vysokým ekonomickým přebytkem“.

46 To spadá až do oblasti politiky, mýtickou je představa, že dříve bylo lépe, mýtická je i potřeba archetypálního silného vůdce.

takto v oblasti sémiotických modelů diferencované society, aplikující takto historicky vůči sobě posunuté sémiotická pojetí, mohou probíhat až krizové rozpory. Primárně se netýkají vztahu k realitě (i když jsou tak chápány), ale spíše jsou soubojem o to, jaký sémiotický model se má společně užívat!!!

Domnívám se, že nahlédnutím strukturních souvislostí sémiotiky lze odvrátit to, co je dnes např. Suzi Gablik či Zygmunt Baumanem považováno za postmodernistickou krizi. Při této metastrukturní revizi se coby pravá podstata postmoderny vyjevuje pak nárůst a složitější, *relační propojení částí* toho, co bylo dosud považováno za celistvé, stabilní jevy a co takto nyní nabývá již povahu *dynamických interaktivních procesů, které od chaosu odlišuje jejich strukturní soudržnost, množování vnitřních vztahů*. Ve výtvarném umění a ve výtvarné výchově obrací toto pojetí pozornost k tomu, v jakém sémiotickém modelu ty které obrazy vznikají a v jakém z modelů jsou pak interpretovány. To umožňuje ve výtvarně pedagogickém procesu chápat umění ne pouze jako historickou proměnu stylů a slohů, ale jako systém, skrze nějž societa objevuje a inovuje poznání světa adekvátní svému strukturnímu uspořádání a svým životním podmínkám.

Literatura

- Bauman, Z. (2020). *Tekutá modernita*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1602-5.
- Eco, U. (2009). *Teorie sémiotiky*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0157-7.
- Francastel, P. (1984). *Figura a místo*. Praha: Odeon.
- Foucault, M. (1994a). *Diskurs, Autor, Genealogie*. Praha: Nakl. Svoboda. ISBN 80-205-0406-0.
- Gablik, S. (1995). *Selhala moderna?* Olomouc: Votobia. ISBN 80-85885-20-4.
- Goodman, N. (1996). *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-120-3.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia. ISBN 978-80-2001519-8.
- Kulka, T; Ciporanov, D. (eds). (2010). *Co je umění*. Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-87378-46-5.
- Makovský, M. (2018). *Didaktické materiály ve výtvarné výchově na základní škole a jejich role v profesním společenství učitelů*. Disertační práce. UJEP Ústí n. Labem.
- Mikš, F. Kesner, L. (eds.) (2010). *Gombrich. Porozumět umění a jeho dějinám*. Brno: MUNI Press. ISBN 978-80-210-5177-5.
- Mukařovský, J. (1968). *Studie z estetiky*. Praha: Odeon.
- Palek, B. (1997). *Sémiotika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-356-3.
- Popper, K. R. (1997). *Logika vědeckého zkoumání*, Praha, Oikúmené. ISBN 80-86005-45-3.
- Vančát, J. (2019). Svět, ve kterém (který) malujeme. *Výtvarná výchova 3–4/2019*, s. 48–69. ISSN 1210-3691
- Welsch, W. (1993). *Estetické myšlenie*. Bratislava: Archa. ISBN 80-7113-063-0.
- Welsch, W. (1994). *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon. ISBN 80-7115-104-0.
- Žegin, L. F. (1980). *Jazyk malířského díla*. Praha: Odeon.

Bibliografická citace

- Vančát, J.: Strukturní pojetí sémiotického modelu jako základ porozumění účinkům obrazového znaku, *Výtvarná výchova 3–4, (60) 2020*. ISSN 1210-3691. s. 6–29.

Smích výtvarné učebny: terénní výzkum pojetí humoru ve výtvarné výchově na 2. stupni ZŠ

Monika Plíhalová

Mgr. Monika Plíhalová působí jako odborná asistentka na katedře výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni se specializací na didaktiku výtvarné výchovy. V doktorském studijním programu studuje na katedře výtvarné výchovy PedF UK, zabývá se pojetím humoru ve výuce výtvarné výchovy.
Kontakt: PlihalovaMonika@seznam.cz,
moplihal@kvk.zcu.cz

Anotace

Studie reaguje na tendence progresivní pedagogiky, které spatřují v humoru přínos pro edukaci. Humor se může stát kompenzačním mechanismem pro život ve škole (Woods, 2012), narušit rigiditu lidského jednání (Bergson, 1993) a probouzet tvořivé myšlení (Koestler, 1968; Ziv & Ziv, 2002). Cílem empirické studie je zmapovat specifika humoru ve výtvarné výchově, zachytit je v jejich komplexitě a vyjádřit pomocí typologie humorných situací ve výuce a naznačit edukační potenciál těchto výukových situací. Kvalitativní šetření nachází východiska ve školní etnografii (Kučera, 1992; Woods, 2012) a v etnografických přístupech ve výzkumech pedagogiky umění. Sběr dat proběhl přímým pozorováním 52 vyučovacích hodin výtvarné výchovy u pěti učitelů z 2. stupně ZŠ, prostřednictvím fotodokumentace žákovské tvorby a rozhovorů s učiteli. S využitím kvalitativní analýzy obsahu dle P. Mayringa (2000) byly zformulovány kategorie pro specifické situační projevy humoru ve výuce výtvarné výchovy. Zachycená specifika humoru lze využít v rámci edukace, kdy vyučující výtvarné výchovy může záměrně humorem přispět k zvládnutí výtvarné úlohy, a tedy zkvalitnit výuku.

Klíčová slova

komplexnost kategorie humoru, podoby a specifika humoru, humor učitele a žáka, humor ve výuce výtvarné výchovy, vizuální humor, terénní výzkum.

Abstract

The study is based on tendencies of progressive pedagogy that consider benefits of humour for education. Humour is a compensatory mechanism for school life (Woods, 2012), it helps to disrupt rigidity of human behaviour (Bergson, 1993) or to start divergent thinking (Koestler, 1968; Ziv & Ziv, 2002). The aim of the empirical study is to map specifics of humour in art education, to describe their complexity with a typology of humorous situations emerging during lessons of art education and to indicate the educational potential of these teaching situations. The research is inspired by school ethnography (Kučera, 1992; Woods, 2012) and ethnographic approaches used in previous research in art education. Data were collected by direct observation of 52 art lessons of five teachers from schools of lower secondary education, by photo-documentation of pupils' artworks and by interviews with teachers. The qualitative content analysis according to P. Mayring (2000) was used to interpret the research findings. It helped to formulate categories for various situational manifestations of humour in art education. The study can inspire art teachers to use humour intentionally to encourage pupils working on creative tasks.

Keywords

complexity of the category of humour, forms and specifics of humour, teacher's and pupil's humour, humour in art education; visual humour, field research.

Úvod

Humor je tvořivost všedního dne. Rozpouští nános stereotypu ulpívající na našem jednání a myšlení, odkrývá svěží pohled na svět kolem nás a umožňuje v něm hledat překvapivé souvislosti. Každý den můžeme ozvláštnit komunikaci slovními hříčkami, narážkami či vtipy, smát se vlastním lapáliím nebo hledat logiku v nesmyslu, libovat si v absurditách a hrát si s vlastními asociacemi. S humorem lze posilovat solidaritu s druhými a zintenzivnit společně prožívané okamžiky, uspokojit naši zvědavost i ulevit od nepříjemných pocitů.

Arthur Koestler (1964) spatřuje v humoru tvůrčí akt. Český teoretik humoru Vladimír Borecký (2005; srov. Kerhartová, 2016) hledá paralely humoru s hrou a imaginací. Henri Bergson (1993) charakterizuje smích jako vzepření proti rigiditě lidského chování, trest za mechaničnost a přílišnou strnulost, která svazuje život. Probouzet tvořivé asociace, rozvíjet schopnost imaginovat a stavět se proti stereotypu jsou jistě cíle, které by současní výtvarní pedagogové mohli jmenovat mezi svými vzdělávacími záměry. Lze je tedy naplňovat s humorem? Jaké místo má humor ve výuce výtvarné výchovy?

Empirická studie představuje zjištění terénního výzkumu ve výuce výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol. Jejím cílem je zmapovat specifika humoru ve výtvarné výchově, komplexně je zachytit v rámci typologie humorných situací vyskytujících se ve výuce a naznačit edukační potenciál těchto humorných výukových situací. Z humorných situací zaznamenaných během výzkumného šetření lze odvodit edukační nástroje, se kterými mohou vyučující výtvarné výchovy záměrně pracovat, a využívat tak humor jako jeden z prostředků kvalitní výuky.

1. Teoretická východiska

Teoretická východiska jsou čerpána zejména z obecných teorií humoru (Attardo, 2014) a pedagogických studií, které se věnují specifickým podobám humoru ve výuce a jejich přínosu pro vzdělávání. Zohledněn je také kontext výtvarného umění, ve kterém lze nalézat specifické vizuální formy humoru.

1.1 Co rozumíme humorem?

Pokusy o jasné definování humoru bývají nedostatečné. Sociolog M. Koller naznačuje, že humor je „univerzální lidskou vlastností shledávat události, okolnosti, chování, situace či vyjádření myšlenky legračními, veselými, absurdními, směšnými, zábavnými, chytrými a možná i poučnými“ (Koller, 1988, s. 3). Hned vzápětí však dodává, že podobná definice otevře vždy Pandořinu skříňku sémantických problémů. Zdá se, jakoby humor sám ironicky bránil vlastním definicím.

Teoretici z oblasti lingvistiky a sémantiky, sociologie, psychologie a dalších disciplín rozkrývají v humorných projevech, vesměs ve vzájemné shodě, jakýsi nesoulad, juxtapozici nesusoudných prvků, spojení dvou možných

výkladových rámců. Tento humorný nesoulad, který vyvolává napětí, překvapení a smích, označují obvykle pojmem **inkongruita** (Hurley, Dennett, & Adams, 2011). Skupinu teorií inkongruity (např. Koestler, 1964; Morreall, 1983) doplňují teorie **relaxace** a **superiority**, které se o charakter humorného nesouladu rovněž zajímají, více se však zaměřují na příčiny a důsledky v životě člověka a společenství (např. Bergson, 1993; Freud, 2007; Wolfenstein, 1978; Koller, 1988). Zatímco teorie relaxace považují humor za ventil pro nepřijemné emoce, teorie superiority v něm spatřují spíše skrytě vyjádřenou agresivitu (srov. Borecký, 2000). V praxi ale humorné situace bývají natolik komplexní, že je obtížné vnímat je optikou pouze jedné z nabízených teorií a náhled na humor se může v různém kontextu lišit.

Empirická sonda se snaží pojetí humoru specifikovat pro výuku výtvarné výchovy. Vychází z pozorování vyučovacích hodin výtvarné výchovy v pěti školách a reflektuje spontánní humorné situace, které se během pozorované výuky objevily. Realizace šetření formou terénního výzkumu umožnila prožít humorné situace v reálném školním prostředí. Humor, který získal pozornost výzkumníka, vznikl, a někdy i umíral, s kontextem situace výtvarné učebny, ve skupině dospívajících žáků na 2. stupni základních škol a jejich učitelů. Studie se odkazuje zejména k pojetí humoru dle H. Bergsona (1993) a A. Koestlera (1964), v kontextu pedagogiky a pedagogiky umění pak k P. Woodsovi (2002) a Sh. Klein (2007). Situace, na které se zaměřuje, vykazují humornou inkongruitu na úrovni užitých (výtvarných) *vyjadřovacích prostředků* (např. humorná pointa vizuální narace, juxtapozice nesourodých vizuálních prvků, změna perspektivy, nadsázka, mimikry, vtip verbálního komentáře, přirovnání, apropiace apod.) a *sociálního kontextu* (např. vybočení z rutiny a institucionálních rolí, narušení očekávání učitele, inkongruentní akce). Při vyhodnocování výzkumných nálezů je zdůrazněna komplexnost kategorie humoru, který nelze vnímat izolovaně od kontextu školního vyučování a který má ve výuce výtvarné výchovy svá specifika.

1.2 Přínos humoru v současném pojetí (nejen) výtvarného vzdělávání

Školní humor je v progresivní pedagogice vnímán jako přirozená součást vzdělávacího procesu, důsledek celkové humanizace vzdělávání, který zrcadlí potřeby učitele a žáků. Rodí se za zvláštních podmínek. Ovlivňuje ho konstelace zjevných i skrytých školních pravidel a dalších mechanismů života ve škole (Woods, 2012; Šedová, 2013).

Soustavnější výzkum humoru ve školním prostředí započal v 80. letech. Od té doby vzniklo množství studií, kterými se odborníci z různých disciplín snaží podoby humoru ve škole uchopit a zhodnotit jejich přínos pro výuku. Badatelé věnují pozornost např. následujícím tematickým okruhům:

- *Humor jako kompenzační mechanismus*: s humorem lze snáze bojovat proti školní nuditě, pravidlům a řádu vzdělávacích institucí (např. Woods, 2012; Šedová, 2013);

- *Humor jako projev nadhledu*: humor přináší učitelům i žákům možnost vystoupit z předem určené institucionální role, poměřovat aktuální pachtění s dlouhodobějšími cíli, účastnit se vzdělávacího procesu s lehkostí (např. Mareš & Křivohlavý, 1995; Pelcová, 2000; Evans-Palmer, 2010);
- *Humor jako ukazatel bezpečného učebního prostředí*: humor může sloužit jako most mezi učitelé a žáky, prokazuje jejich sdílené porozumění, zlidštuje vzdělávací proces a činí pedagogickou komunikaci přirozenější (např. Garner, 2014);
- *Humor přinášející změny v prožívání výukových situací*: humor redukuje napětí, stres, naopak posiluje sebevědomí a sebemotivaci, smích navíc přináší fyzické uvolnění, zlepšuje dýchání, snižuje krevní tlak, okysličuje mozek a uvolňuje endorfiny (např. Garner, 2014);
- *Pozitivní efekt humoru na proces učení*: humor zvyšuje zájem žáků o učení, činí ho celkově dostupnějším a zábavnějším; dochází k podněcování kreativního, divergentního myšlení, snazšímu zapamatování humorně podaného učiva (např. Bell & Pomerantz, 2016; Ziv & Ziv, 2002);
- *Vývojová specifika žákovského humoru*: podoba žákovského humoru podléhá vývojovým specifikům, souvisí s vývojem myšlení, prožívání i s procesem socializace (např. McGhee, 1979; Bariaud, 1983; Loizou & Loizou, 2019).

Také ve výuce výtvarné výchovy nachází humor uplatnění. Současná výtvarná výchova učí žáky ověřovat komunikační účinky obrazů, rozvíjet smyslovou citlivost i uplatňovat vlastní subjektivní představy (RVP ZV, 2017). Lze předpokládat, že ve výuce, během které může žák podat autentickou výtvarnou výpověď a otevřeně komunikovat, bude humoru ponechán dostatečný prostor. Způsobu, jakým humor obohacuje výtvarnou edukaci, si všímá americká výtvarná pedagožka Sheri Klein (2007). Ve výuce doporučuje pracovat s uměleckými obsahy humorně laděných děl tak, aby žáky probouzely k nestereotypnímu, kritickému vnímání světa. Interpretace humoru v umění může žákům pomoci vnímat sociální a kulturní nerovnosti, problematiku multikulturní společnosti, genderu či feministického hnutí. V českém prostředí se k humoru ve výtvarné výchově hlásí Jana Kerhartová (2016), s odkazy na českou grotesku a činnost Galerie H.

1.3 Jak lze humor výtvarně vyjádřit?

Ve výtvarném umění se může humor objevovat v různých polohách – od sémiotických hříček přes sebeironicky či groteskně laděné obrazy až po díla s výrazným společenským apelem. Škála uplatnitelných výrazových prostředků přitom znatelně přesahuje oblast karikatury a kresleného vtipu. V doprovodných textech k současným výstavám se často objevuje zmínka o osobitém humoru, vtipu, ironii či nadsázce vystavujícího umělce. Je zajímavé, že samotní autoři se zařazení mezi autory „humoru“ někdy brání.

Snad ze strachu, že cíl jejich tvorby bude redukován na pobavení publika (srov. Haleem & kol., 2017). I s humornou nadsázkou se však lze dotýkat velmi vážných obsahů!

Některé z uměleckých výrazových prostředků vyvolávajících u diváka humornou odezvu shrnula Sheri Klein (2007) v publikaci *Art and Laughter*. Za humorné prvky uměleckého díla považuje:

- *Transpozici*: humorná inkongruence je vyvolaná přenesením objektu nebo tvaru do nového kontextu;
- *Asociace*: efekt humoru se dostaví díky asociacím vyvolaným artefaktem;
- *Transformaci*: humorné napětí vyvolá deformovaný či hybridní tvar;
- *Nadsázku*: hry s měřítkem, překvapivé zvětšování a zmenšování objektu;
- *Kontradikci*: dvojznačnost objektu či kontradikce obrazu a textu;
- *Nonsens*: paradox a absurdita vyobrazených scén;
- *Maskování*: humorný efekt je vyvolán překrytím objektu či přestrojením performeru;
- *Apropriace*: parafráze uměleckých děl a výpůjčky z populární kultury.

1.4 Specifika humoru dospívajících

Humor, stejně jako ostatní oblasti lidského chování a prožívání, vykazuje vývojová specifika. Schopnost ocenit a tvořit humor se v různých životních obdobích liší v závislosti na vývoji kognitivním, emočním i sociálním. V dospívání se s rozvojem abstraktního myšlení dostává na vyšší kognitivní úroveň (McGhee, 1979). Zatímco v předchozím období děti preferovaly spíše ustálené formy humoru, jako jsou vtipy a říkanky, v dospívání jsou jejich humorné projevy sofistikovanější a přísnější jsou i měřítka jeho oceňování. Teenageři jsou v humoru spontánnější, tvořivější, originálnější a méně stereotypní (Wolfenstein, 1978). V hojné míře zažívají ironii a sarkasmus, které byly v předchozích obdobích kognitivní výzvou (Hess Zimmermann, 2014). Během dospívání hraje humor zásadní roli v začleňování jedince do sociální skupiny. Stává nástrojem, jak si vydobýt přijetí vrstevníky i jak akceptovatelným způsobem vyjádřit chování, které by mohlo vést ke konfliktu s autoritami (Vágnerová, 2012; srov. Woods, 2012). Preferovaný bývá takový typ humoru, který odpovídá společným zájmům sociální skupiny. Výjimkou nejsou ani agresivní projevy – vtipné urážky a zesměšňování. Často se objevují i vtipy se sexuálníím či nevhodným podtextem (anglicky *sick, dirty jokes*) (Hess Zimmermann, 2014). Smysl pro humor v dospívání zvyšuje nejen postavení ve skupině, ale také atraktivitu pro druhé pohlaví (Vágnerová, 2012).

2. Metodologie výzkumného šetření

Při sběru a interpretaci dat byly uplatněny metody kvalitativního výzkumu. Šetření proběhlo formou terénního výzkumu ve výuce výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol, který započal v září roku 2019.

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem kvalitativní výzkumné sondy bylo **zmapovat specifické projevy humoru ve výtvarné výchově, komplexně je zachytit v rámci typologie humorných situací vyskytujících se ve výuce a naznačit edukační potenciál těchto humorných výukových situací.**

K tomuto záměru byla formulována hlavní výzkumná otázka: **Jaké typy humorných situací se objevují ve vyučovací jednotce výtvarné výchovy?**

Rozvíjejí ji dílčí výzkumné otázky: Jaké podmínky ovlivňují vznik humorných situací ve výuce? Jak se učitelé a žáci chovají v humorných situacích ve výuce výtvarné výchovy? Jaké humorné znaky obsahuje vizuální žakovský humor? Jaký edukační potenciál mají zaznamenané humorné situace pro výtvarné vzdělávání žáka?

2.2 Výzkumný vzorek

Účast ve výzkumném šetření přislíbily dvě pražské a tři plzeňské základní školy. Pozorování proběhlo v celkem 52 vyučovacích hodinách výtvarné výchovy ve výuce pěti učitelů z 2. stupně základních škol. Zapojili se učitelé s různou délkou praxe (1, 3, 4, 7 a 17 let), kteří byli ochotni se výzkumného šetření humoru ve výuce výtvarné výchovy zúčastnit. Jedná se o profesně angažované osobnosti, které reflektují vlastní práci, k vyučování a k žákům vyjadřují velmi pozitivní postoj a tematické zaměření výzkumu vnímají jako přínosné. Přibližně polovina z původně oslovených učitelů účast ve výzkumném šetření odmítla. Šetření se konalo s informovaným souhlasem ředitelů škol.

Učitelé byli vyzváni, aby realizovali své výukové plány bez ohledu na probíhající šetření. I když se v některých případech mohli nechat tématem projektu ovlivnit, jednalo se o běžnou výuku a ve většině výtvarných úloh nebyl humor přímo tematizován.

Věk žáků se pohyboval v rozmezí 11 až 15 let, pozorování však probíhalo nejčastěji ve vyučování šestých a sedmých ročníků.

2.3 Metodologie výzkumného šetření

Kvalitativní šetření nachází východiska ve školní etnografii (Kučera, 1992, Woods, 2012) a v etnografických přístupech využitých v dosavadních výzkumech pedagogiky umění (Brenne, 2004; Brücknerová, 2011; Uhl Skřivanová, 2011). Sběr dat proběhl přímým pozorováním výuky ve třídách 2. stupně základních škol se zaměřením na humorné situace spontánně se objevující ve výuce. Situace byly popisovány v pozorovacích arších, následně byly tyto terénní poznámky pro účely kódování převáděny do digitální podoby. Písemné záznamy obsahují i rozhovory s učiteli vztahující se k pozorované výuce. Důležitým výzkumným materiálem jsou žakovské výtvarné práce. Fotodokumentace procesu a výsledků tvorby žáků byla pořizována během pozorování.

K vyhodnocování výzkumných nálezů byla využita kvalitativní analýza obsahu dle P. Mayringa (Mayring, 2000; Schreier, 2012; Uhl Skřivanová, 2015). Tato metoda umožňuje získat z velkého množství nestrukturovaného materiálu jeho obsahové jádro. V případě této studie jsou kategorie formulovány dle modelu popsaného P. Mayringem (2000) jako „inductive category development“. Vzhledem k povaze výzkumu byla provedena i analýza materiálu obrazového charakteru – fotodokumentace žákovských prací vznikajících během pozorování. Žákovské práce byly analyzovány z hlediska uplatněných námětů i výtvarných vyjadřovacích prostředků. Jako užitečný nástroj se projevil program MAXQDA, který nabízí nástroje pro kvalitativní analýzu obsahu dat v podobě textu i obrazu včetně možnosti pracovat s parafrázemi textu, jak doporučuje Mayringova metoda analýzy (<https://www.maxqda.com/>, cit. 5. 3. 2020).

3. Interpretace výzkumných nálezů

Metoda kvalitativní analýzy obsahu podle P. Mayringa umožňuje využít induktivní výzkumné postupy a systematicky kategorizovat získaná data. Kategorie, které byly v rámci analýzy zformulovány, odkazují k humorným situacím vyskytujícím se ve výuce výtvarné výchovy. Ukazují, že předmět výtvarná výchova díky využívaným prostředkům i organizačním formám výuky probouzí humor, který je obsahově i formálně specifický. Zvláštní roli v něm hraje především obraz, se kterým se žáci učí zacházet jako s prostředkem komunikace.

3.1 Formulace induktivních kategorií

Induktivní kategorie, jež zrcadlí komplexnost humorných situací zaznamenaných v rámci terénního výzkumu, jsou shrnuty v tabulce níže. Pro přehlednost jsou zde uvedeny do vztahu k možným činitelům pedagogické komunikace dle Peciny a Zormanové (2009). Podle těchto autorů mohou pedagogickou komunikaci ovlivnit *učitel* a *žáci* jako jednotlivci, *třída* jako skupina žáků, *třída* jako místnost, *učivo* a *čas*. Stejně tak i některé humorné projevy ve výuce výtvarné výchovy jsou více podmíněné učitelem a jeho pojetím výuky, zatímco jiné se více vážou k osobnosti žáka, atmosféře v žákovské skupině, organizačnímu a prostorovému uspořádání dění ve třídě či charakteru předávaného učiva.

	KATEGORIE SPECIFICKÝCH PROJEVŮ HUMORU VE VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY	ČINITELÉ PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE DLE PECINY A ZORMANOVÉ (2009)
K1	Učitelovo pojetí humoru ve výtvarné výchově	Učitel
K2	Rozhovory nad výtvarnou prací jako příležitost k humoru	Třída (žáci)
K3	Ateliér – aréna smíchu	Třída (místnost)
K4	Humorná explorace výtvarného materiálu	
K5	Mísení současné estetiky teenagerova světa s nároky výtvarného úkolu	Žák
K6	Přetřes tradičních hodnot a testování hranic chování	
K7	Zobrazování groteskních figur	Učivo
K8	Vizuální vyjádření humorné pointy	
K9	Humorné výtvarné vyjadřovací prostředky	

Tabulka induktivních kategorií odkazujících k výskytu humorných situací ve výuce výtvarné výchovy ve vztahu k činitelům pedagogické komunikace dle Peciny a Zormanové (2009).

3.2 Pojetí humoru ve výtvarné výchově u zúčastněných učitelů

Mezi vyučujícími zapojenými do výzkumného projektu panovala jednoznačná shoda ve vyjádření pozitivního a vstřícného přístupu k humoru ve vyučování. Jako jeho hlavní přínos označili nadhled, který do výuky vnáší. Zdá se, že s humorem prožívají výkon učitelského povolání jako snazší a příjemnější. „Bez humoru by to nešlo“, vyjadřují se k náročným podmínkám výuky výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol, kde se musí potýkat s výukou často demotivovaných teenagerů, s nevyhovujícím záze-
mím pro výtvarnou tvorbu i stále přetrvávající nálepkou výtvarné výchovy jako neužitečného, odpočinkového předmětu. Peter Woods (2012) označil humor jako způsob přežití, kompenzační mechanismus pro učitele i žáky umožňující zvládat nároky školní instituce. Zdá se, že humor je pro učitele skutečně důležitou strategií, jak výuce a s ní spojeným obtížím čelit, aniž by rezignovali na osobní angažovanost, vlastní přesvědčení i aktuální prožitky.

S oporou o kategorizaci výzkumných nálezů (K1) je možné pokusit se blíže charakterizovat pojetí humoru ve výtvarné výchově u jednotlivých učitelů.

- *Humor jako forma spiklenectví s žáky:* Učitelka A (30 let) vyučuje výtvarnou výchovu na 2. stupni pražské základní školy školet třetím rokem. Vykazuje velkou citlivost k žákovskému humoru a toleruje jeho projevy. Někdy dokonce až spiklenecky přehlíží drobné přestupky proti konvenčnímu chování. Sama si dokáže vychutnat bizarní situace, které vyučování výtvarné výchovy přináší. Výtvarné úlohy, které realizovala během pozorování, otevíraly dostatečný prostor k projevení žákovského humoru, jeho verbálních i vizuálních forem.

- *Humor jako ozvláštnění výtvarného úkolu:* Učitelka B (25 let) je začínající učitelkou výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy v Plzni. Své žáky vyučuje druhým rokem. V navazujícím magisterském studijním programu si doplňuje aprobaci k učitelství výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ. Její předchozí bakalářské studium bylo zaměřeno na preprimární pedagogiku. V pozorovaných hodinách učitelky B se humor objevoval především při výtvarném experimentování s rozličným materiálem a vyplýval z celkového hravého vyladění výtvarných úloh.

- *Humor jako projev virtuozity pedagogické komunikace:* Učitelka C (35 let) vyučuje na druhém stupni plzeňské základní školy třetím rokem. Navázala na předchozí praxi ve škole praktické. Kvůli schopnosti očekávat reakce žáků ve výukových situacích, záměrně s humorem ve výuce pracovat a iniciativně ozvlášťovat pedagogickou komunikaci vlastními humornými vstupy bylo pojetí humoru učitelky C označeno jako projev pedagogické virtuozity.

- *Humor sdílených okamžiků:* Pozorování hodin učitelky D proběhlo na jedné z plzeňských základních škol. Učitelka D má na ve výtvarné pedagogice 7 let praxe, jako druhý předmět vyučuje anglický jazyk. Humor v hodinách učitelky D zpříjemňuje učitelce i žákům přirozenou cestou jejich soužití ve třídě. Sama učitelka nevystupuje jako iniciátor humorných situací příliš často. Některých humorných situací ale využívá jako příležitosti k navázání osobnějšího rozhovoru s žáky.

- *Humor v důsledku hledání originality:* Učitel E (49 let) vyučuje na jedné z pražských škol. Je zkušeným učitelem s dlouholetou praxí. Ve školství působí 17 let. Jako druhý předmět vyučuje anglický jazyk. Humor je podle něj nutnou podmínkou existence ve škole i dokladem, že výuka je spjatá s životem. Humor používá i při zadávání výtvarných úloh, aby je žákům zprostředkoval ve srozumitelné formě. Důraz na originalitu zpracování výtvarného úkolu vede někdy jeho žáky k uplatnění osobitých humorných motivů ve výtvarné tvorbě.

3.3 Rozhovory nad tvorbou jako příležitost k humoru

Zdá se, že výtvarná učebna může k projevům školního humoru poskytnout ideální podmínky. Prostředí, ve kterém probíhají výtvarné činnosti, bývá protkané tvůrčí atmosférou. Dění ve výtvarné učebně dokonce může místy vnějšímu pozorovateli připomínat chaos a nezkrotitelné hemžení, ve kterém mají žáci možnost komunikovat a sdílet humor slovem i obrazem.

Zvláštní příležitost k humoru nabízí rozhovory nad výtvarnou prací (K2). Společná výtvarná tvorba podněcuje žáky k dialogu, který jim vyučující zpravidla umožňují. Pokud hranice hluku ve třídě nepřekoná únosnou míru, žáci vedou během tvorby rozhovory na nejrůznější témata, přirozeně probouzející smích. Učitelka C, která má tendenci hlasitě hovořit, žáků spíše tlumit, zavádí tzv. kečáčky, sešity, ve kterých si žáci mohou po dokončení výtvarné práce dopisovat.

Řadu podnětů k rozhovoru dává žákům samotná výtvarná tvorba. Žáci mají tendenci svou práci komentovat, ukazovat spolužákům a ověřovat, jaký na ně má účinek. Pozorování ukázalo, že mnohé z těchto komentářů jsou humorně laděné. Humornou odezvu vyvolává zpravidla:

- **Přirovnání:** Žáci někdy hledají ve své výtvarné práci obrazy, které původně nezamýšleli vytvořit. Pracují s dvojím významem obrazu, zapojují představivost a fantazírují na téma „vypadá to jako...“;
- **označení:** Žáci mají tendenci pojmenovávat a označovat prvky na obraze vtipnými názvy. Při označování obrazných prvků si libují v nesmyslu;
- **posuzování zobrazovacích dovedností:** Důvodem ke smíchu je i posuzování schopnosti zacházet s výtvarnými prostředky, vzdálení se od zobrazení viděné skutečnosti či neobratnost v zacházení s výtvarným materiálem;
- **vtipný námět:** Když se žáku podaří do tvorby vnést vtipný námět, je zpravidla určený spolužákům. Výtvarnou práci ostatním okazuje a ověřuje si její komický účinek. „Chtěla jsem to mít pro šestáky vtipný,“ obhájila žákyně kresbu tchoře v komiksu.

3.5 Smích za dveřmi výtvarné učebny

Prostředí výtvarné učebny vzniku spontánních humorných situací nahrává (K3). Málokdo nevyužije možnosti pohybu po třídě, spojené např. s chůzí pro čistou vodu do kelímku či pro tavnou pistoli, k soukromým rozhovorům, narážkám na spolužáky a různým formám popichování. U umyvadla či v zadních lavicích se často utváří jakási ložiska smíchu, místa kolektivního veselí. Interní vtipy zaznívají obvykle u spolužáků sdílejících pracovní stůl. Jedinou příležitostí zasmát se při společných rozhovorech nabízí skupinová výuka a tvorba, na které mohou žáci participovat.

Tvořivé činnosti ve výtvarné učebně vedou často k objevům probouzejícím humorné asociace a smích (K4). Žáci jsou vystaveni nečekaným situacím, vedeni k experimentování s výtvarným materiálem a povzbuzování ve flexibilním přemýšlení. Zdá se, že hravé vyladění výtvarných experimentů jim umožňuje vybočit ze seriózního rámce školního vyučování.

Některé výtvarné experimenty vychází přímo ze zadání výtvarných úloh. Smích, nezvyklé situace a humorné poznámky probouzí např. hledání tvarové a barevně zajímavých detailů a práce s abstrahováním fotografie inspirovaná tvorbou Pavla Štýbra (výuka učitelky B, viz obr. 1). Učitel může záměrně vnášet do výuky hravé prvky, nebo dokonce žertovat při zadávání výtvarných úloh, aby žáky motivoval k tvorbě (výuka učitelky C a učitele D). Některé hravé experimenty s výtvarnými pomůckami iniciují žáci sami. Baví se roz-pouštěním barev nalezenou pipetou, se smíchem pozorují barevné skvrny

v silně zašpiněném umyvadle, z houby na mytí tabule a dalších pomůcek staví sochy.

Obr. 1, s. 79 : **Experimenty s digitální fotografií (6. ročník)**. Humor v pojetí učitelky B se nejčastěji ozývá během překvapivých akcí s výtvarným materiálem a hravé výtvarné exploraci.

Obr. 2, s. 79: **Hra s tvary (6. ročník)**. Žáci jsou vyzváni ke hře se skládáním tvarů předtím, než se rozhodnou některý obraz nalepit na podložku (výuka učitelky C).

3.6 Specifika žakovského humoru aneb HRANOLKA, EL POSTEL A PŠOUCHADLO

Náměty humoru dospívajících jsou někdy dospělému obtížně přístupné. Žakovská vrstevnická kultura, ve které hraje důležitou roli přístup k animovaným filmům, značkovému a spotřebnímu zboží či virtuálnímu světu sociálních sítí a videoher, předznamenává i podobu humorných projevů (srov. Kirschenmann, 2014). Sociální a kulturní zázemí žáků bylo určující i pro pozorované humorné projevy v rámci výzkumné sondy – je třeba si uvědomit, že adresátem mnohých humorných interakcí měli být zejména spolužáci, nikoli nezúčastněný dospělý. Stejně tak byla v žakovském humoru pozorována značná tvořivost a nekonvenčnost. Humorné interakce se často nesly v duchu absurdních promluv a nesmyslných označení, které žáci sdíleli v dialogu. Např. označení „el postel“, které vymyslel žák pro prvek z komiksu, vzbudilo ve třídě vlnu smíchu.

Sheri Klein (2007) se v publikaci věnované humoru v umění věnuje mimo jiné tématu pop artu. Humorný efekt děl pop artu a pop surrealismu spočívá v přenášení prvků pop kultury a spotřebního zboží do seriózního rámce galerií a uměleckého provozu. Podobná situace nastává na hodinách výtvarné výchovy, když žáci, pokud to mantinely výtvarného úkolu zadaného učitelem umožňují, zapojí do svého výtvarného vyjádření prvky známé ze současné estetiky teenagera, která se utváří mimo prostor školy (K5).

Mezi projevy řazené do kategorie patří situace, ve kterých žáci zapojují do svého výtvarného vyjádření:

- *Prvky popkultury a designu spotřebního zboží*: motivy jednorožců, potravin z fastfoodů, loga módních značek, postavy z animovaných filmů apod.;
- *designové prvky z webu sociálních sítí a počítačového prostředí*: hashtagy, ikony, vyobrazení virtuálního prostředí;
- *obrazy připomínající emoji*;
- *zobrazování digitálních technologií*: např. kresby značkových mobilních telefonů, tabletů, počítačových myší.

Vizuální prvky známé ze sociálních sítí či spotřebního zboží a digitálních technologií se do výtvarné tvorby dostávají jako vzrušující cizorodé elementy. Ve skupině žáků budí pobavení, mnohdy bývají tématem k veselým rozhovorům i o přestávce.

Obr. 3, s. 80: Kresebná spolupráce dvou dívek (9. ročník). Aktivitu učitelka D motivovala spikleneckou ukázkou vlastní automatické kresby pořizované během porad pedagogického sboru. Dívky reagovaly na zadání zaplnit plochu papíru společnou kresbou, ve které měly zachytit, co je zrovna napadne. V kresbě se mísí prvky digitálních technologií (iPhone, počítačová myš, zkratky pro textové zprávy OMG a LOL) s groteskními figurami a vyobrazeními absurdního děje.

V některých případech se žákovský humor ocitá na hranicích akceptovatelného chování, často však za omezitelné snahy je zcela nepřekročit (K6). Zdá se, že humor má ve škole, podobně jako v jiných oblastech života, ambivalentní povahu. Jako by vážnost sdělení zároveň popíral i podtrhoval. Dávají-li si účastníci interakce najevo, že zůstávají v hravém, neseriózním rámci, udrží si distanc a zůstanou v bezpečném prostředí, kde nehrozí sankce (srov. Wolfenstein, 1978; Vágnerová, 2012). Žáci mohou z ambivalentní povahy humoru těžit. Umožňuje jim ventilovat skrytou agresivitu a vyjádřit se k tématům, která pro ně mají zůstat tabu. Učitelé se vůči těmto projevům někdy vymezují, většinou je spíše spiklenecky přehlíží.

V námětech žákovských prací se opakovaně objevily sexuální motivy či skatologický humor, které ve skupině žáků spolehlivě probouzely humornou odezvu. Oblíbeným námětem žákovského vizuálního humoru je také krev, násilí či škodolibé zobrazování nehod a různých škobrtnutí.

P. Woods (2012) dělí školní humor na přirozený přátelský a humor subversivní. Subversivní smích podle něj cílí proti učitelské autoritě, rigiditě školního prostředí a nudě. Projevy takového typu humoru se mohou proměňovat z drobných provokativních žákovských akcí, které Woods označuje jako „blbnutí“ (anglicky *mucking about*) v agresivnější projevy spojené s vážnějšími přestupky proti pravidlům. I tato výzkumná sonda potvrdila, že žáci mají tendenci testovat pevnost nastavených pravidel. Volnější organizace činnosti, možnost pohybovat se po třídě svádí k provokativnímu chování, pošťuchování a narážkám, možnost pustit se se spolužáky do učitelem neřízeného rozhovoru vede někdy k užívání vulgarismů a nevhodných komentářů, výtvarná tvorba navíc svádí k zapojování tabu motivů. Výraznější subversivní akce však nebyly během výzkumné sondy zaznamenány.

Obr. 4, s. 81: Delfín s useknutým ocasem (dívka, 7. ročník). Násilný prvek nalezený v akvarelové skvrně, na který autorka malby se smíchem upozorňovala svou spolužačku.

Obr. 5, s. 82: Kresba bizarního vynálezu „pšouchadlo“ (dvojice dívek, 7. ročník). Plakát je inspirovaný textem Karla Čapka Vynálezce z roku 1937.

3.8 Některé znaky žákovského vizuálního humoru

Některé výtvarné úlohy realizované v rámci pozorované výuky vybízely žáky k vizuálním projevům humoru. Možnost pracovat s vizuálně obrazným vyjádřením a vnést do něj humorné prvky je dalším oborovým specifickým

výtvarné výchovy. S oporou o získaná data je možné pokusit se pojmenovat některé znaky vizuálního žákovského humoru (K7, K8, K9).

- *Figurativnost*: Humorně laděné žákovské obrazy bývají figurativní. Vyskytují se na nich postavy lidí, zvířat či jiných, často i imaginativních bytostí. Postavy jsou deformovány, tvarově zjednodušovány, fantazijně přetvářeny, uváděny do pohybu a vzájemných vztahů. Zdá se, že humornou inkongruitu lze snáze vyvolat, když je legrační postava poměřitelná s viděnou skutečností. Figurativního charakteru vizuálního humoru u dětí a odchylek od obvyklého vzhledu zobrazovaných postav, které vyvolávají humorný účinek dětských kreseb, si všímají i autorky dalších výzkumných studií (Loizou & Kyriakou, 2016; Pitri, 2011).

- *Zjednodušení a stylizace*: Humornou kresbu není vždy třeba propracovávat. Zvláště v případech, kdy je adresována primárně spolužákovi, si lze vystačit s velmi úspornou kresebnou linií. Není nutno zachovávat proporce figury, dokonce je možné rezignovat na dvoudimenzionální zachycení končetin a využít osvědčené „stickmany.“ Anglicismem „stickman“ mají žáci ve zvyku označovat panáčky s hůlkovitými končetinami, které mohou v různém kontextu využít k zachycení humorné pointy. Není-li tvar výrazně zjednodušen, může podléhat různým formám stylizace. Žáci figury často zachycují ve stylu emoji. Postavy, připomínající internetové emotikony, získávají emocionální nádechy, někdy mohou rozesmát ostatní svou přehnanou roztomilostí.

Obr. 6, s. 83: Stickman nosí „Guči“ (chlapec, 6. ročník). Spontánní kresba žáka 6. ročníku kreslená o přestávce. Kresleno s cílem vyvolat u spolužáků humornou odezvu. Kresba je výrazně zjednodušená, postava má hůlkovité končetiny, text ironizuje módní značky.

- *Zachycení komického výrazu*: Emocionalitu obrazu a jeho humorný nádech lze podpořit i výrazem zobrazených postav. Obličej zachycených figur je důležitým znakem obrazu, který ovlivňuje jeho celkové vyladění. Komický výraz lze zdůraznit např. šilháním, deformací, výrazným zjednodušením obličejových prvků, vynecháním nosu či naznačením zkažených zubů.

Obr. 7, s. 83: Bacil divnosti (6. ročník). Komický výraz je podpořen šilháním.

- *Fantazijní modifikace*: Cestu k humornému odlehčení výtvarné práce lze nalézt také skrze imaginaci a zachycení absurdní, imaginativní figury. Komický efekt může vyvolat násobení prvků, přenášení lidských znaků na neživé objekty či barevná nadsázka.

Obr. 8, s. 84: Komická fantazijní postava (chlapec, 6. ročník). Humorný nádech postavy je umocněn komickým šilhavým výrazem fantazijní bytosti.

- *Deformace*: Humorný nádech může žákovský obraz získat také zřetelným odkloněním od zobrazování viděné skutečnosti. Humorné napětí pak vzniká třením reálné představy s tvarově deformovanou figurou. Někdy je deformace cílená, někdy spíše bezděčná. Podpořit ji lze zapojením náhodného prvku

do výtvarné úlohy – např. dotvářením akvarelových skvrn podle vlastních asociací.

- *Vizuální narativ*: Výtvarné vyjádření může mít na diváka humorný účinek, je-li v něm obsažen prvek dějovosti. Postavy mohou být zobrazené ve vzájemných vztazích, spojením několika nesourodých prvků lze zobrazit absurdní scénu. V rámci pozorované výuky bylo zaznamenáno několik vyobrazení postav, jak dělají něco nečekaného, nebo jak se jim něco vtipného stane. Humornou pointu lze snáze zachytit využitím obrazových sekvencí či komiksových forem.

- *Zobrazení pohybu*: Dějovost vyobrazené scény lze podpořit také zachycením pohybu. Okamžik pádu či jiné komické nehody lze zobrazit pomocí pohybující se postavy.

Obr. 9, s. 85: Jak jsem spadl z vleku (chlapec, 7. ročník). Kresba zážitku z lyžařského kurzu. Humorný nádech kresba získala zachycením okamžiku pádu.

- *Hry s měřítkem a úhlem zobrazení*: V rámci pozorování bylo možné zaznamenat hry s proporcemi, měřítkem a úhlem zobrazení – nápadně zvětšené či zmenšené obrazy, částečně zakryté postavy či prvky vypadávající z formátu.

- *Důvtip výtvarné formy*: Někdy si učitelé všímají i takových vizuálních humorných projevů, které můžeme zaměnit spíše s důvtipem výtvarné formy. Jedná se např. o inkongruenci spočívající v kombinování organických forem a mechanického rastru, důvtipné členění plochy obrazu, překvapivou stylizaci či důraz na detail.

- *Text a obraz*: Při pozorované výuce žáci mnohdy použili textový prvek, aby posílili humorný účinek vlastního výtvarného vyjádření. Cílená práce s textem je obsažena především v komiksové tvorbě (výuka učitelek A, B, D), ilustrování vlastní básně (výuka učitelky C) a navrhování plakátů (výuka učitelky D).

Závěr

Zdá se, že vyučovací hodiny výtvarné výchovy nabízí dostatek příležitostí k tomu, aby humor přirozeně ozvláštnil proces výtvarné tvorby a komunikaci mezi učitelem a jeho žáky. Během terénního výzkumu na 2. stupni základních škol byla zaznamenána pestrá škála humorných situací, specifických pro výuku výtvarné výchovy.

Některé humorné situace byly zřetelněji ovlivněny působením **učitele** a jeho pojetím humoru ve výtvarné výchově. Určujícím zde může být učitelova tolerance k otevřené tvůrčí atmosféře ve třídě, schopnost flexibilně reagovat na výukové situace, ochota navazovat s žáky jisté formy spikleneckví a v neposlední řadě také charakter výtvarných úloh, které učitel nabízí třídě k výtvarnému zpracování.

Jiný typ humorných situací pramení spíše z příležitostí, které žákům a učitelům poskytuje **výtvarná učebna, způsob organizace výtvarných aktivit a jejich prostorové rozvržení**. Ve výtvarné učebně je skupině žáků

otevřena možnost dialogu. Nebývá výjimkou, když žáci doprovází výtvarnou tvorbu soukromými rozhovory a sdílí při ní interní vtipy. Vybavení výtvarné učebny a výtvarné pomůcky, se kterými mohou žáci experimentovat, je staví do nových neočekávaných situací probouzejících veselí a smích a nutí je chovat se nekonvenčně.

Podobu humorných situací ovlivňuje také **svět dospívajícího žáka**, který se může v mnohých ohledech lišit od světa dospělého. Humorné projevy žáků ve výuce mohou odrážet jejich osobní zájmy včetně fascinace objekty z populární kultury a digitálního prostředí. Jako přirozená tendence dospívajících se jeví i testovat hranice chování a s humorem zapojovat do tvorby násilné či sexuální motivy. Ve vývojově specifickém žákovském humoru byla celkově rozpoznána značná tvořivost, nekonvenčnost a smysl pro nonsens.

Specifické projevy humoru ve výtvarné výchově jsou spojené také s **učivem – se zacházením s obrazem a jeho komunikačními účinky**. Zdá se, že vizuální humor žáků vykazuje některé charakteristické znaky, často zahrnuje groteskní figury lidí, zvířat nebo imaginativních bytostí, které mohou být pro vyvolání humorného účinku deformovány, tvarově zjednodušovány, fantazijně přetvářeny nebo uváděny do pohybu.

Jaký edukační potenciál lze zaznamenaným humorným situacím ve výuce výtvarné výchovy přisoudit? Z rozhovorů se zapojenými učiteli mimo jiné vyplývá, že se jim humor stává nástrojem, jak se vyrovnat s těžkostmi zvoleného povolání a intenzivněji prožívat situace ve výuce. Humor přispívá k celkovému zlidštění vyučování, zpříjemnění okamžiků ve třídě a budování solidarity ve skupině (srov. Woods, 2012). Školní humor může také pozitivně ovlivnit proces výtvarné tvorby. Zdá se, že motivuje žáky k tvořivějšímu a experimentálnějšímu zacházení s vizuálními podněty. Humorné projevy bývají spojeny s hrou s asociacemi, imaginací, nonsensem a absurditou. Humor také přirozeně podněcuje k pojmenovávání a komentování vznikajícího obrazu a ověřování jeho komunikačních účinků ve skupině vrstevníků.

Jaké humorné edukační nástroje lze doporučit výtvarným pedagogům? Z humorných situací zaznamenaných během výzkumného šetření lze odvodit některé edukační nástroje, se kterými mohou vyučující výtvarné výchovy záměrně pracovat, a využívat tak humor jako jeden z prostředků kvalitní výuky. Učitel nemusí vždy vystupovat jako přímý iniciátor humoru, pouštět se do slovních vtipů a žertování. Výuku s prvky hry a přátelského humoru lze odvíjet od charakteru výtvarné úlohy a způsobu, jakým je realizována. Humorné projevy mohou v žákovské skupině podnítit výtvarné úlohy s prvkem absurdity (např. plakát na nesmyslný vynález), výtvarné úlohy vyžadující zapojení imaginace (např. dotváření náhodně vzniklých akvarelových skvrn) či spojení textu s obrazem (např. komiks s bizarní zápletkou). Zájem o výtvarnou činnost, větší spontaneitu v tvorbě a s ní spojené humorné situace probouzí výtvarné úlohy, které umožňují žákům zapojit do výtvarné práce motivy převzaté z jejich vrstevnické kultury. Oblíbené postavy z animovaných filmů a počítačových her či ikony ze sociálních sítí působí mezi žáky jako rozbuška kolektivního smíchu a podněcují jejich rozhovory. Smíchem lze rozeznat výtvarnou učebnu také v situacích, kdy je žákům umožněno zakusit překvapení, hru a výtvarný experiment. Žáci mohou projevit humor,

nejdou-li svázáni příliš návodným, šablonovitým úkolem, mohou-li pracovat s vlastními představami a uplatnit originální nápady.

„S úsměvem jde všechno lépe,“ praví lidové rčení, které doplňuje veškeré teoretické úvahy o benefitech, které vnáší humor do života ve škole i mimo ni. Mareš a Křivohlavý (1995) hovoří v této souvislosti o **posilující funkci humoru**, jeho schopnosti celkově zintenzivnit výukové situace. V dalším směřování výzkumu v rámci doktorského studia bude způsob, jakým humor posiluje edukační proces, reflektován. V návaznosti na výzkumnou sondu lze prohloubit úvahy o edukačním potenciálu humorných situací ve výuce výtvarné výchovy ve vztahu k oborovým očekávaným výstupům.

Poděkování: Empirická studie vznikla za podpory Grantové agentury Univerzity Karlovy v rámci projektu č. 1374919 „Specifika humoru ve výuce výtvarné výchovy v sekundárním vzdělávání“.

Literatura

- Attardo, S. & SAGE PUBLICATIONS. (2014). *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Bariaud, F. (1983). *La Genèse de l'humour chez l'enfant*. Villeurbanne: SIMEP Editions.
- Bell, N. & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom: a guide for language teachers and educational researchers*. New York, NY: Routledge.
- Bergson, H. (1993). *Smích*. Přel. L. Major, E. Majerová. Praha: Naše vojsko.
- Borecký, V. (2005). *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton.
- Borecký, V. (2000). *Teorie komiky*. Praha: Hynek.
- Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe Qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Brücknerová, K. (2011). *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Freud, S. (2007). *Spisy z let 1925–1931*. Přel. Miloš Kopal. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Garner, R. (2014). Pedagogy. In: ATTARDO, S. & SAGE PUBLICATIONS. *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Haleem, E. & kol. (2017). *Carl Spitzweg / Erwin Wurm: Hilarious! Hilarious? Vídeň: Leopold Museum*.
- Hess Zimmermann, K. (2014). Children's Humor Research. In: ATTARDO, S., & SAGE PUBLICATIONS. *Encyclopedia of Humor Studies*. s. 121 – 125. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Hurley, M. M., Dennett, D. C., & Adams, R. B. (2011). *Inside jokes: Using humor to reverse-engineer the mind*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Kerhartová, J. (2016). *Humor a hra v Galerii H*. Praha: PedF UK.
- Kirschenmann, J. (2014). Estetické vzdělávání v Platónově jeskyni. O nutnosti umění, těla a komplementarity. In: Věra Uhl Skřivanová a kol. (eds.) *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Klein, Sh. (2007). *Art and Laughter*. London: Tauris.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. London: Hutchinson.
- Koller, M. A. (1988). *Humor and Society: Explorations in the Sociology of Humor*. Houston: Cap and Grown Press.
- Loizou, E. & Kyriakou, M. (2016). Young children's appreciation and production of verbal and visual humor. *HUMOR-INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMOR RESEARCH*, 29(1), 99–124, DOI 10.1515/humor-2015-0131
- Loizou, E. & Loizou, E. K. (2019). Children's Visual and Verbal Humorous Productions After Participating in a Series of Creative Activities, Framed by the Theory of the Absurd and the Empowerment Theory. In: Loizou, E. & Recchia, S. L. (eds.). *Research on Young Children's Humor: Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education*, s. 107 – 126. Cham: Springer.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*. 1(2).

- Morreall, J. (1983). *Taking laughter seriously*. State University of New York, Albany.
- McGhee, P. (1979). *Humor: Its Origin and Development*. San Francisco: Freeman.
- Pecina, P. & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Pitri, E. (2011). Children's funny art and the form it can take over time. *International Journal of Education through Art*. 7(1), 81–96, DOI: 10.1386/eta.7.1.81_1
- Kol. autorů (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: file:///C:/Users/moplihal/AppData/Local/Temp/RVP%20ZV_2017_%C4%8Derven-2.pdf
- Šedřová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum.
- Wolfenstein, M. (1978). *Children's humor: A psychological analysis*. Bloomington & London: Indiana University Press.
- Woods, P. (2012). *Divided School*. London: Routledge.
- Ziv, A. & Ziv, N. (2002). *Humour et Créativité en Education*. Paris: CREXAION.

Bibliografická citace

- Plíhalová, M.: Smích výtvarné učebny: terénní výzkum pojetí humoru ve výtvarné výchově na 2. stupni ZŠ, *Výtvarná výchova 3–4*, (60) 2020. ISSN 1210-3691. s. 28–48.

Filmová řeč a školní vzdělávání

Barbora Holubová

Mgr. Barbora Holubová

je doktorandkou na katedře preprimární
a primární pedagogiky Pedagogické
fakulty Univerzity Karlovy. Její
disertace má název Didaktika Filmové
a audiovizuální výchovy.

Kontakt: barbora.holubova@pedf.cuni.cz

Anotace

Filmová a audiovizuální výchova je od roku 2010 zařazena jako doplňující obor *Rámcového vzdělávacího programu pro základní i gymnaziální vzdělávání*. Významným předpokladem k dosažení jejích vzdělávacích cílů je seznámení žáků se základy filmové řeči. Ta je jako jakýkoli jiný jazyk strukturovanou, jejíž plné vnímání a chápání vyžaduje určitou přípravu, bez níž divák ustrne na intuitivním vnímání pouze běžně rozšířených děl. Kromě toho není takový divák ani schopen jednoduchá audiovizuální díla či sdělení plnohodnotně vytvářet, jakkoli to může být v dnešním světě běžné. Hlavním vzdělávacím cílem filmové a audiovizuální výchovy je filmová gramotnost, částečně pak i mediální. Filmová a audiovizuální výchova (F/AV) představuje široké možnosti osobnostního rozvoje žáků, především pro zkušenostní charakter výuky. Také každá část filmové řeči, jejíž znalost má žákům umožnit lepší pochopení filmových děl, s sebou nese i další výchovně-vzdělávací potenciál. Studie chce nastínit spojení části vzdělávacího obsahu – filmové řeči – a vzdělávacích cílů filmové a audiovizuální výchovy a zároveň poukázat na význam předmětu jako takového.

Klíčová slova

Filmová a audiovizuální výchova, filmová řeč, filmová gramotnost, mediální gramotnost, činnostní vyučování

Abstract

Film Education has been a part of the Czech *Framework Education Programme* since 2010, as a complementary subject. One of the main conditions of the aforementioned film literacy is the knowledge of the film language. That is a structure, as any other language, and its full perception and understanding requires a certain preparation. Without it, the viewer stagnates at an intuitive perception of only commonly spread works. Besides, such a viewer isn't capable of creating simple audiovisual works or communicating in this way adequately, however usual it may be in our world today. The main educational goal of Film Education is film literacy, and partly media literacy too. The subject also represents broad possibilities of the pupils' personal development, due to its character largely dwelling on learning by doing. Thus, the knowledge of every part of the film language, bringing a better understanding of film works to the pupils, bears further educational potential. This text aims at outlining a part of the educational content - the film language – as well as of the educational goals of Film Education, and thus pointing to the importance of the subject as a whole.

Keywords

Film education, film language, film literacy, media literacy, learning by doing

Filmová a audiovizuální výchova (F/AV), jako doplňující předmět vzdělávací oblasti Umění a kultura, je součástí *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* i *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázium* (RVP ZV, MŠMT, 2017; RVP G, Národní pedagogický ústav, 2010). Její přítomnost v obou dokumentech reflektuje více než 125 let existence filmového umění, která je v současnosti jednou z dominantních uměleckých či komunikačních forem. Výuka zaměřená na film a audiovizi se prosazuje pomalu, ale nezadržitelně, nejen v České republice, ale i dalších evropských zemích. Jejím vzdělávacím cílem je na jedné straně filmová gramotnost, o níž bude řeč níže, na druhé vícero komplexních cílů jako je rozvoj schopností, dovedností, hodnot či charakterových vlastností žáka, které jsou s výukou filmu specificky spojeny a o nichž tento článek také hovoří.

Vzdělávací obsah předmětu F/AV koreluje s evropskými tendencemi shrnutými například v dokumentu Britského filmového institutu *A Framework for Film Education* (Rámec pro filmové vzdělávání) (British Film Institute, 2014). Zahrnuje více oblastí, jejichž znalost filmovou gramotnost zakládá. Jsou to filmová řeč, specifika filmového vyprávění – budování filmových postav či žánrů apod. a propojení společenských a filmově-uměleckých témat. Tyto oblasti se dosud v malé míře vyskytovaly v jiných částech RVP, u jiných předmětů. Jelikož filmové umění má přesahy do jiných uměleckých forem, setkáváme se s ním v českém jazyce a literatuře, ve výtvarné výchově i hudební výchově, s technickými aspekty kinematografie se žáci mohou seznámit ve fyzice či chemii, stříhové aspekty lze spojit s matematikou, najdeme také průniky s informatikou. Film jako společenský fenomén má pak mnoho společného s výchovou k občanství a dějepisem.

Znalost jedné z částí vzdělávacího obsahu předmětu, filmové řeči, je pochopitelně důležitým základem filmové gramotnosti. O potřebě kultivace této schopnosti, byť ještě takto neoznačované, psal významný polský filmový kritik Jerzy Plažewski ve své knize *Filmová řeč* již v roce 1961:

„Vzniká nové kolektivní vědomí. Davy všech kontinentů získávají společné duševní reflexy, standardizují svůj vkus a chápou se jistých oběžných ideálů se silou a přesvědčením, které nelze srovnat s revolučním působením tisku před pěti sty lety. Škoda, že toto vědomí se nejčastěji kuje naslepo, v přítomné naprosté ignorance, jako výslednice cynické ziskovosti producentovy a naivní ochoty divákovy“ (Plažewski, 1967, s. 7).

Knihu Jerzyho Plažewského zde v úvodu zmiňuji také proto, že jde o jeden z významných zdrojů pojednávajících o filmové řeči, které je pro její hlubší pochopení třeba nastudovat. Tento článek má za cíl představit hlavní principy filmové řeči v horizontu školního vzdělávání, a tak upozornit na to, jaké široké vzdělávací cíle lze při výuce filmu prosazovat.

Jak již bylo řečeno, má filmová a audiovizuální výchova určité styčné vzdělávací obsahy i s výtvarnou výchovou. Ty jsou nejzřejmější právě u výuky filmové řeči. Výtvarná výchova také zahrnuje prvky fotografie a animace a zmiňuje toto učivo jako zaměřené na „smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření“ (RVP ZV, 2017, s. 95). Již zde je zřejmé, že film je ve výtvarné výchově chápán především ve smyslu výtvarném, což je jistě jeden z jeho mnoha principů. Snad nejbližší má výuce filmového umění pasáž, která hovoří o seznámení s animací či fotografií jako „prostředky pro zachycení

jevů a procesů v proměnách a vztazích“ (RVP ZV, 2017, s. 86–90). Film se ve velké většině věnuje právě jevům a procesům v jejich proměnách a vztazích. Jejich zobrazení je ale specifické pro jejich zacílení a usazení v širokém kontextu, většinou narativním. „Co je zkrátka na první pohled nápadné, je to, že kinematografie je perceptivnější, lze-li se tak vyjádřit, než mnoho jiných výrazových prostředků; mobilizuje vnímání podle většího počtu jeho os,“ shrnul v roce 1977 rozdíl mezi uměním filmovým a literárním, hudebním a výtvarným Christian Metz, ve své slavné knize *Imaginární signifikant: psychoanalýza a film* (Metz, 1991, s. 63). Při výuce filmové řeči je zkrátka důležité mít na paměti, že film není výtvarné umění. Je proto nutné, aby pedagogové, kteří se jeho výukou chtějí zabývat, měli také dostatečné znalosti z oblasti filmové a chápali jedinečný charakter této umělecké formy a neredukovali ji pouze na její výtvarný, literární či jiný aspekt.

Jak již bylo řečeno, filmová řeč se skládá z jednotlivých složek a seznámení s nimi je nejen podmínkou této filmové gramotnosti. Uvidíme také u každé z nich, že jejich výuka nese další specifické vzdělávací cíle.

1. Znalost filmové řeči – jeden z předpokladů filmové gramotnosti

Filmová gramotnost je pojem, který shrnuje schopnost rozumět filmovým (šířeji i audiovizuálním) dílům na určité úrovni, a tím i umožňuje jejich vytváření. Zpráva Britského filmového institutu *Screening Literacy: Film Education in Europe* (Filmová gramotnost: Filmová výchova v Evropě) definuje filmovou gramotnost takto: „Úroveň porozumění filmu, schopnost vědomě a se zájmem vybírat filmy; schopnost kriticky film sledovat a analyzovat jeho obsah, ztvárnění a technické aspekty; a schopnost pracovat s jeho jazykem a technickými prostředky při vytváření pohyblivých obrazů“ (2012, s. 8). Porozumění filmové řeči je jednou z podstatných podmínek rozvoje této gramotnosti.

„Filmová řeč“ je termín, který vyjadřuje myšlenku, že film je jazyk, s charakteristikami takovému označení náležícími. V této představě je film systém a komunikační kód, jemuž jsou vlastní jistá pravidla, a pouze jejich dostatečná znalost umožňuje jeho plné užívání. Jak recepce filmu, jeho „čtení“, tak produkce audiovizuálních tvarů, jsou pak podmíněny ve své kvalitě mimo jiné tím, že člověk ví, jak tento specifický jazyk funguje. Filmová řeč je tedy svého druhu znakem, respektive souborem znaků. Obsáhle se tématu věnuje Jan Bernard v knize *Jazyk, kinematografie, komunikace*: o mezeře mezi světy, kde o něm mj. píše: „...film se skládá z ikonických a akustických (řečových, hudebních a zvukových) znaků, z nichž některé mají vícenásobnou denotaci, podmiňnou technickým procesem vzniku znaku...“ (Bernard, 1995, s. 51–52). A dále objasňuje, že na záběru vnímáme vždy vše, co třeba ani nebylo zamýšleno, a vedle toho samozřejmě vznikají i významy konotativní. Základními znaky jsou jednotlivé části filmové řeči: pojetí režie, počínaje výběrem herců, přes vytváření či nalézání vhodných prostředí, masky a kostýmy i osvětlení scény, kameramanské postupy, od kompozice obrazu a jeho tonalitu či barvu, přes úhel záběru a jeho velikost po pohyb kamery, střih rozvíjející

vztahy mezi jednotlivými záběry, i zvuk, který v lidské řeči, hudbě i ruších modeluje sdělovaný význam. Všechny tyto složky mohou mít nekonečné forem a jejich volba určuje specifické sdělení, jako je tomu v jazyce. Pokud se hovoří o tom, že jazyk filmu je univerzální, je to dané tím, že na rozdíl od mluvených jazyků je v kinematografii, právě až na lidská slova pronesená v konkrétním jazyce, teoreticky možné sledovat jakýkoli film kýmkoliv. To nicméně neznamená, že jej bez jakéhokoli hlubšího zájmu či učení vnímáme dostatečně nebo dokonce, že jsme si plně vědomi toho, co vnímáme. V situaci, kdy naše vnímání není zkušené v přijímání audiovizuálních znaků, tedy neprošlo určitou fází při jejich uvědomování, není dost dobře možné je plnohodnotně přijímat v jejich různorodosti, natožpak vytvářet. Naše citlivost k nim pak není veliká, je složité „přečíst“, i na emocionální úrovni, významy, které jsou originální a odlišují se od obvyklého úzu. Divák je navyklý především na akci, která je jednoduše sdělitelná, a tedy i v audiovizu všudypřítomná. Komplexnější děje, jako jsou psychické pochody postav či symboly nabitě události méně dějové, může být pro diváka složité přijmout. Samozřejmě, že k filmu jako primárně narativní struktuře akce patří, ale pokud ji zbavíme lidských pocitů a přenášených významů, nezбудe z vyprávění příběhů nic podstatného. Citlivost k jednotlivým složkám filmového kódu ale může umožnit, aby divák film opravdu viděl a byl schopen ocenit jeho hlubší významové složky, nikoli ho pouze registroval či konzumoval. Pak teprve je možné o filmu uvažovat jako o plnohodnotném komunikačním prostředku, i jako o umění. Proto je znalost filmové řeči jedním ze základních předpokladů tzv. filmové gramotnosti, která je hlavním z cílů filmové a audiovizuální výchovy.

1.2 Filmová řeč a mediální gramotnost

Obraz a audiovize jsou chápány jako významné způsoby komunikace i v konceptu mediální výchovy (RVP ZV, 2017, s. 138–141). Ta má jako průřezové téma poměrně velký záběr vzdělávacího obsahu, nicméně jednou z jeho hlavních částí je právě představení těchto znaků. Tím mediální výchova reaguje na velkou část mezilidské komunikace, která dnes obrazem či audiovizí probíhá. Je součástí mediální gramotnosti¹ být schopen těmito sdělením rozumět, rozhodnout se nad pravdivostí sdělení, rozpoznat jeho zaujatý či manipulativní rozměr a správně ho pro svou osobu vyhodnotit. Opět jsou to jednotlivé složky filmové řeči, ale i statická fotografie, které je nutné zkoumat s dostatečně vědomým odstupem a nenechat se ovlivnit pouze letmým emocionálním účinkem. Pouze takto vybaven může čtenář, divák či i pozorovatel pouličních billboardů čelit zprávám o světě a ze světa

1 RVP ZV popisuje mediální gramotnost takto: „*Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času*“ (2017, s. 139).

nikoli jako podřízený, ale plnohodnotný účastník „diskuse“, a případně i sám těmito prostředky „promlouvat“.

1.3 Filmová řeč a další vzdělávací cíle filmové a audiovizuální výchovy

Filmová gramotnost, s níž je spojené chápání jednotlivých složek filmové řeči, není jediným vzdělávacím cílem filmové a audiovizuální výchovy. Její cíle jsou i široce osobnostně zaměřené. Je to dané tvůrčí a komplexní povahou filmové řeči a práce s ní. Filmová řeč, jako ostatně každý jazyk, má nescíslně podob, od čistě komunikační, která je zásadní pro mediální výchovu, po uměleckou, která s sebou přirozeně nese nesčetné množství témat lidského života. Filmová a audiovizuální výchova se tedy vztahuje k takto širokým tématům. A je velice důležité, že tak činí jak v rovině divácké recepce, tak vlastní tvořivosti žáků, přičemž pro obě tyto fáze je zásadní i následná reflexe. Vzdělávací obsah předmětu tak dává, díky činnostně orientované výuce, vedle konkrétních vědomostí i velké množství příležitostí pro rozvoj mnoha schopností i dovedností, hodnot a charakterových vlastností.

Ústřední z těchto schopností je tvořivost. Helena Hazuková se ve své publikaci *Didaktika výtvarné výchovy VI* zabývá šíří konceptu tvořivosti a vysvětluje, že tvořivost „jako pojem a jev má mnohem širší význam než pojem tvorba“ (Hazuková, 2010, s. 18). Mimo jiné upozorňuje na pojetí J. Hlavsy zaměřené na změnu, které tvořivost přináší samotnému tvořícímu subjektu, tedy na „*sebeutváření osobnosti*“ s tvořivostí spojené (ibid., s. 14–15).

Při důkladné analýze hodnotného filmu, stejně jako když hledáme způsob, jak ztvárnit své malé téma, je třeba o daných příbězích opětovně přemýšlet. Tím lze i ve školních podmínkách podporovat hloubku myšlení, nazývanou dnes často „kritickým myšlením“. Jakkoli školní výchova nemá za cíl vytvářet z žáků režiséry, základní principy filmově-tvořivé práce se shodují na všech úrovních. Proto můžeme ocitovat francouzského režiséra Jeana-Luca Godarda, který tento problém shrnul slovy: „*Domnívám se, že režisérovým úkolem je lámat si nad věcmi hlavu, být ve stavu neustálého hledání*“ (Tirard, 2014, s. 182). Podobně, být schopen formulovat svůj názor na postavy či události zhlédnutého filmu představuje velké možnosti pro jejich promýšlení. Slovy Josefa Maňáka bychom tento postup mohli označit jako elaboraci: „*Schopnost přesně formulovat myšlenky, pečlivě realizovat nápady, smysl pro detail, systém, návaznost*“ (Maňák, 1998, s. 76).

Při tvořivé filmové práci je široká škála rozhodnutí, která musí nejen režisér, ale celý štáb, tedy v našem případě všichni žáci, učinit. Přitom je, především u řídící osoby, zásadní, aby si znovu a znovu uvědomovala, co dělá, tedy význam všeho svého počínání – zacílenost své činnosti. Ani u malého natáčení není pro jeho komplexnost tato zásadní věc – udržet si původní směr – jednoduchá. Slavný ruský režisér Andrej A. Tarkovskij také napsal: „*Hlavní je neztratit během práce to podstatné, kvůli čemu se film dělá!*“ (Tarkovskij, 2009, s. 98). Ve všech fázích tvořivého procesu je tedy důležité se upamatovávat na svůj cíl, zároveň ale tato zacílenost přichází do konfliktu s nepředvídatelností praxe. Pečlivě budovaná představa natáčení je totiž

touto praxí nabourávána, jelikož v ní existuje nespočet maličností, jež nelze plně kontrolovat. Význam flexibility, která je s těmito procesy spojena, dnes není příliš třeba zdůrazňovat. Josef Maňák pak hovoří o elaboraci, flexibilitě a fluenci jako zásadních schopnostech ovlivňujících tvořivost, přičemž za fluenci považuje produkování „co nejvíce nápadů a návrhů, představ, způsobů řešení atd.“ (Maňák, 1998, s. 75). Ve výsledku tedy můžeme velkou část schopností takto pěstovaných shrnout pod termín tvořivost. Ta znamená „nacházet vztahy mezi dříve nesouvztažnými jevy a fakty a vytvářet z nich nová myšlenková schémata a ideje a na jejich základě docházet i k novým výtvorům“ (ibid., s. 87). Je dnes znovu a znovu opakováno, jak je tvořivost pro život významná, a školní výuka je pro nedostatek jejího pěstování kritizována. Filmová a audiovizuální výchova tedy jistě v tomto ohledu představuje skvělou příležitost. Zároveň lze u filmové tvořivosti mluvit i o podpoře divergentního myšlení, které ve škole rovněž nemívá dostatečnou příležitost k rozvoji. Jde o způsob myšlení, který produkuje množství nápadů a alternativ, opak myšlení konvergentního, založeného na logice. Výzkumy ukazují, že pouze souhra obou přístupů vede ke schopnosti originálně i účelně řešit problémy (Hazuková, 2010, s. 21).

Každá opravdu tvořivá činnost se dotýká integrity osobnosti – jak je zřejmé i z Maňákovy definice o novosti myšlenek a výtvorů při tvořivosti. To může být, alespoň pro některé žáky, jistě problémem. Ten lze překonávat právě vhodnou praxí a nabýváním tvořivého sebevědomí, resp. celkovým sebepoznáním. Srbský režisér, absolvent československé FAMU Emir Kusturica, o natáčení říká: „Musíte pochopit, kdo jste, odkud přicházíte a jak celou tuhle zkušenost můžete přetavit do filmového jazyka“ (Tirard, 2014, s. 73). Jak již bylo naznačeno, tvořivost, používání jakéhokoli uměleckého jazyka, je úzce spjata se sebepoznáváním, odhalováním hlubinných míst v sobě samém.

V této souvislosti je také významné dodat, že při filmové tvorbě jde vždy o to, snažit se filmovým jazykem cosi říci. To, co se nám ale jeví jasné při mluvení, není vždy zcela zřejmé při použití sofistikované techniky, kdy obrazové a zvukové efekty, hrátky s kamerou a dalšími zařízeními mohou zastínit celkové myšlenkové prázdno. Na to je jistě třeba dát pozor a takovýto druh „tvořivosti“ při výuce odmítnout.

Nutnost uvědomit si svá vlastní východiska a plány je pak při natáčení o to větší, že se jedná téměř vždy o práci kolektivní. Je tedy zároveň třeba o všech věcech komunikovat, případně čelit odlišným názorům a obhajovat ty své. Jde tedy i o skvělou příležitost, jak cvičit žáky v umění komunikace a společné práce. Umění komunikace je samozřejmě významné take při společné analýze zhlédnutých děl. Vzájemné sdílení nad příběhem, postavami či hlavním sdělením nemůže účelně probíhat bez zvládnuté diskuse. A komunikací je ostatně film sám. Žák tedy v roli diváka i tvůrce komunikuje, lépe či hůře.

Jednou z dalších schopností, které lze díky F/AV rozvíjet, je empatie. Jelikož se film vždy vztahuje k lidem (a to i ve filmech o zvířatech či přírodě), je při jeho sledování i tvorbě neustále třeba o lidech přemýšlet. Nelze se obejít bez promýšlení psychologie postav, čímž se empatie samozřejmě tříbí.

Velká část vzdělávacího obsahu filmové a audiovizuální výchovy je žákům známa na každodenní, (alespoň) nereflektované úrovni. Většina z nich

denně fotografuje nebo i natáčí krátká videa, na obojí se ve velké míře dívá, stejně jako sleduje filmy či seriály. Výuka navazuje na „vlastní individuální i kolektivní zkušenost žáků“, a je tedy do velké míry zkušenostně orientovaná. Takovéto vyučování se ve vztahu k žákům bude „orientovat na jejich prožitky, jejich vlastní činnost, bude čerpat z jejich tvořivé fantazie, z citové sféry“ (Skalková, 2007, s. 128). Vzdělávací cíle filmové a audiovizuální výchovy tak mohou být žákům v mnohém blízké, což může mít také pozitivní vliv na jejich samostatnost i motivovanost k učení.

2. Složky filmové řeči

Přemýšlet o filmové řeči, ať už viděného nebo zamýšleného filmu, znamená vždy rozvažovat o jednotlivostech v rámci celku. Žádná maličkost nemůže existovat sama o sobě, vždy se jí mění význam celkový, a zpětně, význam celku má vliv na podobu detailů. Vnímání filmu tak v sobě může zahrnovat komplexní vnímání světa. Jak píše Marco Galignano v inspirativním sborníku *Filmagogia*, věnovaném, jak je z novotvaru v názvu zřejmé, filmovému vzdělávání, a shrnujícím italské bádání posledních let: „*Máme-li film tak rádi, je-li kinematografické zobrazení tak mocné a poutavé, je to tím, že se před námi rozprostírá celek: mnohost prvků, spojených v koncertu obnovujícím či napodobujícím život, jeden konkrétní život nebo více životů*“ (Verga a Papi, 2015, s. 156). Přemýšlení o filmu je tak skvělou příležitostí k pěstování syntetického způsobu vnímání a myšlení. Zároveň při promýšlení jednotlivých částí přichází na řadu myšlení analytické. Galignano pokračuje: „*Zároveň je zábavné, a velice užitečné, odděleně tyto prvky analyzovat. Porozumět souhrě poetiky a technických prostředků*“ (Verga a Papi, 2015, s. 157). Pokud film vzniká složením různých částí i možností poetických a technických, je pro jeho porozumění dobré umět i tyto složky zpětně rozebrat a definovat.

Při vlastní tvorbě ve škole mohou žáci sami vidět, jak každé zanedbání některé z částí filmové řeči, jakékoli „to je jedno“ může výsledek když ne zcela zhatit, tak alespoň zbavit jeho působivosti. Dobře tedy vidí, že celek funguje pouze jako složení částí. Tato nutnost ohlídat množství detailů, které společně film tvoří, je pak i skvělý důvod, proč apelovat na důslednost a zodpovědnost žáků.

Bližší práce s jednotlivými záběry a jejich řešením, ať už při vlastní tvořivosti či jejich uvědomování při analýze filmů, vede významně k pěstování vnímavosti vůči audiovizuálnímu záznamu, a to i v rovině příběhu. Jak již bylo řečeno, pro žáky nemusí být jednoduché si uvědomit „děj“ filmu, který není příliš akční, zejména právě kvůli navyklosti na určitý druh kinematografie. Ale pozornost k jednotlivým záběrům, jejich obsahu i způsobu snímání, citlivost vůči snímané realitě zvyšuje.

2.1.1 Fotografický obraz

Fotografie je neopominutelnou součástí našeho světa, jak diváckého, tak produkčního. Je součástí vizuální komunikace, proto je také předmětem

vizuální gramotnosti a spolu s tím i učivem výtvarné výchovy. Zároveň je nutným východiskem i pro filmovou a audiovizuální výchovu, protože jakkoli pracuje audiovize či film s obrazem pohyblivým, principy jeho fungování tkví právě ve fotografii, respektive obrazu jako takovém.

Obraz, na rozdíl od verbálních projevů, nepracuje primárně s pojmy. S myšlením ale také úzce souvisí a rozvoj tohoto druhu uvažování je pro samotné myšlení rovněž zásadní. Josef Maňák o tom píše: „*Vytváření obrazů v představivosti a fantazii sice fylogeneticky předchází pojmového myšlení, ale obraz v širokém slova smyslu současně také myšlení doprovází a je jakousi osnovou, na níž myšlení vyrůstá*“ (Maňák, 1998, s. 76). Tato částečně kognitivní povaha obrazu zároveň úzce souvisí s tou estetickou v tom smyslu, že nese určitý specifický způsob uspořádání, kterým danou skutečnost našeho světa nahlíží. Snaha vyjádřit více než pouhou fyzickou skutečnost je společná snad všem fotografiím a tkví v ní její magická přitažlivost, pro niž miliony lidí berou do rukou své fotoaparáty či dnes povětšinou mobilní telefony. Výuka může žákům představit principy, jejichž vědomé (a později snad i zvnitřněné) využití dodá jejich fotografování i nahlížení fotografií rozměr skutečné skutečné – tedy cílené, záměrné – lidské činnosti. V tomto smyslu jde o to, seznámit žáky s principy kompozice, práce se světlem, respektive umělým osvětlením, barvou – a dále pak tyto vědomosti rozvíjet při použití obrazu pohyblivého. Výuka fotografování má ale širší kontext – jde totiž o možnost celkového rozvoje vnímání skutečnosti.

Fotografická zkušenost se často omezuje na důvěrně známé situace a jejich rychlé zachycení. Při školní výuce je možné žákům představit přístup, kterým svou každodennost nahlédnou vědomě a s rozvahou či dokonce z jiných úhlů, kromě toho pak i danou každodennost překročit a zaměřit se na jevy dosud neznámé. K tomu je potřeba učit se nahlížet předměty, osoby a prostředí kolem sebe pozorně a hledat způsob jejich ztvárnění, které zachytí to, co konkrétnímu žákovi připadá jako nejdůležitější – což mu umožní budovat hlubší vztah ke skutečnosti kolem sebe.

Stejně je to i s vnímáním fotografií cizích, jejichž podrobné prohlížení zvyšuje vnímavost k viděnému. Skvěle to ilustruje Roland Barthes ve své knize *Světlá komora – Poznámka k fotografii*, kde se fotografií zabývá a s hlubokým citem a vášní také komentuje různé fotografie. Pokud byla řeč o mnohvrstevnaté výchově obrazem a filmem, která zahrnuje i rozvoj citlivosti či empatii, můžeme si u Barthesa přečíst: „*V lásce, kterou probouzí Fotografie (některé fotografie, snímky), bylo slyšet jinou hudbu, hudbu, jež má jméno bizarně zastaralé: Soucit*“ (Barthes, 2005, s. 109). Autor právě svými citlivými komentáři k fotografiím ukazuje, jak moc lze díky nim navázat vztah k okolnímu světu a lidem. „*Mám-li rád snímek, jestliže mne znepokojuje, prodlévám u něho. Co dělám během té doby, kdy jsem s ním? Prohlížím si jej, zkoumám jej, jako bych se chtěl dozvědět víc o věci anebo osobě, kterou reprezentuje*“ (ibid., s. 94). Barthes u fotografií originálně rozlišuje dvě složky, studium a punctum. Studium pro něj představuje, hrubě zjednodušeno, hlavní obsah snímku, zachycení určitého okamžiku v životě lidí (popř. věcí). Barthesův termín „studium“ tak pojímá tu významnou roli fotografie, díky níž se dozvídáme informace o vnějším světě – což se pochopitelně objevuje i při využití fotografie jako didaktického prostředku. Punctum je pak

určitý malý detail či okamžik, který ze snímaného udělá pro konkrétního pozorovatele cosi výjimečného, čímž se odlišuje od všech snímků ostatních a čímž k někomu hlouběji promlouvá. Vnímání zejména tohoto puncta je výsostně estetický okamžik. „*Určitý detail ovládne celou mou četbu; je to živá proměna mého zájmu, zablýsknutí*“ (ibid., s. 51). To je důležité v souvislosti se zaměřením filmové a audiovizuální výchovy jako uměleckého oboru; lze věřit, že pedagogicky vhodně připraveným výběrem a představením fotografií je možné žákům zprostředkovat takovéto umělecké momenty, a tím i celkovou hloubku uměleckého prožitku jako takového. Co je pro „výchovu obrazem“ důležité v neposlední řadě, je i Barthesem zdůrazněné vnímání fotografie jako vypořádání se se subjektivitou a odmítnutí davových tendencí. Zejména zmíněné punctum je cosi, co každý vnímáme jinak, člověka může vtáhnout sebemenší detail, který vnímá pouze on: „...*zbavuji se všeho vědění, veškeré kultury, zříkám se dědictví po jiném pohledu, než je můj*“ (Barthes, 2005, s. 53). V tomto kontextu je také dobré připomenout, že tvořivost úzce souvisí s nonkonformitou, přičemž ta má tendenci se s věkem spíše ztrácet. O tom píše i Josef Maňák: „*Největší podíl na omezování tvořivosti se připisuje konformitě (E. Landau, 1969, 98), která dokonce s vývojem individua zesiluje*“ (Maňák, 1998, s. 107). Pozorné diváctví, stejně jako vlastní zaujaté fotografování, jsou tedy jistě i způsoby, jak při promyšleném pedagogickém vedení s (non)konformitou pracovat.

2.1.2 Pohyblivý obraz

Filmu se před 125 lety podařilo fotografický obraz rozhýbat a zachytit skutečnost dosud nevídaně realistickým způsobem, nikoli už pouze staticky, ale ve všech jejích drobných i větších proměnách. Pokud tedy mluvíme o fotografování jako možnosti přiblížit se ke skutečnosti pozorně a vědomě, může její audiovizuální zachycení tříbit náš pohled snad ještě pronikavějším způsobem. Nejde už o zvětšení nehybné podoby našeho prostředí, ale i o zachycení jeho dynamiky, neustálé proměnlivosti jevů, které se v něm odehrávají – v čase. „*Když film zdůrazňuje trvání události, téměř se mu daří vzbudit v nás pocit vnímání času*“, píše Jacques Aumont, inspirován zde Gillesem Deleuzem (Aumont, 2010, s. 171). Když uvažujeme o filmu, vždy se zabýváme časem.

Změn a dějů, které se v něm odehrávají, si nikdy nemůžeme být vědomi v úplnosti, ale každé pozorné natáčení i analýza filmu je snahou o to si je uvědomit, popřípadě je zachytit v kýžené formě. A dále potlačit do pozadí ty pro nás méně podstatné a prosadit ty stěžejní. Natáčení tak opět znamená, při hledání ve svém okolí, se vši zodpovědností a pečlivostí pronikat do podstaty jevů. I v roli diváka je člověk vystaven obrovskému množství proudících informací o světě, které urychleně zpracovává. Zároveň v pohyblivém obraze přichází do hry mnohem více prvků, které se mohou proměňovat. Pečlivě naplánovaná kompozice, která je možná u statického obrazu či fotografie, přijde ve filmu snadno vniveč pohybem, který nastává před kamerou nebo díky ní. Plažewski to demonstruje skvělým příkladem (převzatým od Ernesta Lindgrena): „*Avšak ve filmu malá lidská postava – tak*

malá, že bychom ji na fotografii sotva postřehli – pohybuje se směrem ke kameře a tento pohyb soustřeďuje na sebe veškerou divákovu pozornost neponechávaje místo pro žádné jiné dojmy“ (Plažewski, 1967, s. 71). K tomu, s čím se žáci setkávají ve výtvarné výchově, se tedy přidává i zásadně dynamický aspekt.

Každé přistoupení k umění v sobě zahrnuje dva protikladné póly, mezi nimiž se jako diváci pohybujeme. Jde o sblížení s tvorbou někoho jiného, naslouchání jeho poselství, které vede až ke splnutí a ponoření se do této vize. Na druhé straně je zde vždy odstup, zachování role diváka a vědomí, že se nejedná o skutečnost, které nám umožní daný zážitek vyhodnotit a integrovat do naší předchozí zkušenosti. Film, svou vysokou sugestivitou a realističností, nám dává lehce zapomenout, že jde právě jen o tvorbu a iluzi. Proto je důležité znát i technickou povahu filmového, respektive digitálního záznamu. Škola by měla žákovi ukázat, že filmový pohyb je „pouze“ sledem (většinou) 24 statických okének za vteřinu, i konkrétní příčiny, proč vidí tuto sekvenci jako plynulý odraz reality. A je to i členění do jednotlivých záběrů, které si divák často přesně neuvědomuje, rozčlenění scény na malé jednotky záběru, vědomí čehož nám osvětlí, jak přesně film vzniká a jak se skutečností nakládá. Tak můžeme být schopni nepodlehnout síle audiovizuálního plynutí v jeho manipulativních tendencích a vnímat je jako příležitost k vnitřnímu dialogu, jako rovnocenného partnera – přes všechnu oslnivost a nákladnost jím předkládaného obrazu či zvuku.

2.1.3 Formát natáčení

Při vlastní tvorbě si žák ještě lépe než při sledování filmu uvědomí, že každý záběr je rozhodnutím, co zachytí a co zůstane mimo rám kamery. Tento proces začíná volbou rozměru budoucího záznamu, ve smyslu poměru stran.

Pravděpodobně většina amatérských audiovizuálních záznamů je v poslední době točena vertikálně, s delší vertikálou a kratší horizontálou, dle diktátu mobilních telefonů, případně sociální sítě Instagram a dalších, které operují v tomto formátu. Pro zachycení skutečnosti jde ovšem o výsostně nešťastnou variantu, která násilně mění náš způsob vidění světa. Člověk pozorující svět očima od sebe horizontálně odsazenýma se najednou soustředí na jeho úzký vertikální výřez a je nucen pohybovat hlavou shora dolů a zpět, aby viděl nepodstatné místo podstatného: prostor pod nohama i nad hlavou, namísto prostoru, v němž se natáčená, popřípadě i natáčející osoba vyskytuje a pohybuje. Jde o formát zaměřený jednoznačně na lidskou postavu. Ale nikoli snad na člověka ve smyslu jeho duchovního rozměru, kdy bychom sledovali jeho jemná vnitřní hnutí, jeho obličej, jako u Mony Lisy a dalších mistrovských portrétů „na výšku“, ale o zachycení jeho vnějšího celku, od hlavy až k patě. Z postavy vidíme příliš na to, abychom se soustředili na tvář, a zároveň není vidět žádný kontext, v němž osoba působí, zkrátka čistě jen povrch osoby či selfie. U pohyblivého obrazu je tento formát o to nesmyslnější, že při pohybu vidíme zmnožený nepodstatný prostor dole a nahoře, a kamera se snaží pohybem dohnat ty části prostoru, které přeci jen považuje za důležité, aniž by je jednoduše ukázala horizontálním přetočením mobilního telefonu.

Generace filmařů nám přitom ukazují, že volba poměru stran obrazu je otázkou pečlivého zvažování. Proto nám western nabídne široké prostranství amerického Západu, zatímco psychologické drama tíhne k formátu užšímu. I tyto zdánlivě pouze technické principy nesou velký estetický smysl a jejich znalost nám přináší jak tvůrčí možnosti při vlastní činnosti, tak hlubší divácké porozumění.

2.1.4 Rámování; velikost a úhel záběru, hloubka ostrosti; pohyb kamery

Jedním z hlavních filmových úkolů je promýšlet charakter jednotlivých záběrů. Jak již bylo řečeno, každé zachycení v záběru s sebou nese rozhodnutí, co z před námi existující skutečnosti do něj zahrneme a co zůstane mimo okraje obrazu, tedy jaký bude jeho obsah. Ten spoluvytvářejí jednotlivosti, o nichž bude postupně řeč, a také to, jak budou řazeny za sebe, tedy sestřihány. Tato fáze vzniku filmu je fascinující proto, že volba záběru předpokládá plné porozumění scénáři, respektive toho, co chceme sdělit a všech okolností. V tom se shodují mnozí režiséři, například Jean-Luc Godard k tomu řekl: „*když nevím, kam s kamerou, tak velmi často něco neklape někde jinde*“ (Tirard, 2014, s. 184). Jde o duševní činnost dokonale spojující analytické a syntetické myšlení, tedy úkol vhodný pro svou podnětnost i výchovný potenciál (srv. Maňák a Švec, 2003, s. 141).

Jerzy Plažewski píše, že u velikosti záběru „*lze hovořit o hierarchii myšlenek, o jejich uspořádání*“ (Plažewski, 1967, s. 36). Při určování velikosti záběru rozhodujeme, v jak velkém rozměru se daný jev před diváky ukáže, zda jako celek, polocelk, detail nebo i jinak. Tímto způsobem ostatně kopírujeme naše vnímání, kdy přirozeně jako pozorovatelé také nevidíme vše najednou, ale postupně jednotlivé části, kterým přiřkládáme význam. Při volbě záběru tak rozhodujeme, na co přesně divákovi ukážeme a v jakém pořadí – zda na postavu v kontextu jejího okolí, její skleslou či usmívající se tvář nebo jen rozesmátá, či přísností ztuhlá ústa – podle toho, jaká část předkamerové reality je pro nás důležitá. Tím rozhodujeme o významu a měníme ho, ať už na bázi informací či emocí. Samotný obličej ukazuje na něco jiného, než když nám kamera nabídne celou postavu i pozadí za jedincem. Filmový teoretik Jan Kučera v jednom ze svých vynikajících textů „*Nač dbát při zkoumání filmového díla*“ upozorňuje na komplexnost problému: „*Rozvíjení ‚děje‘ jde v takových případech po jiné linii než rozvíjení významu: například postava někoho očekává. To je děj v čase. Divák ji však sleduje tu zblízka, tu z větší dálky – nejde tedy o děj v čase a prostoru, ale o modulaci významu*“ (Kučera, 2016, s. 53). Stejně je to, když takovéto obrazy vytváříme i vnímáme. A opět, pokud nejsme v tomto ohledu nijak (sebe)vzděláni, většinou si mechanismy, jimiž na nás daný obraz působí, neuvědomíme. Kučera mluví o tom, že zmíněným způsobem „*vzniká soustava metafor vedle soustavy metonymií*“ (ibid.). Podobně jako studujeme tropy v hodinách literatury, je tedy třeba se pro filmovou gramotnost zabývat fungováním záběrů a vědět, že mezi detailem a celkem či polocelkem není jen jakýsi technický rozdíl. Například o detailu napsal proslulý filmový kritik Béla Balázs. „*Detail nejenže rozšířil náš životní názor,*

ale také ho prohloubil. Neukazuje nám jen nové předměty, nýbrž u věcí dávno nám známých objevuje jejich smysl“ (cit. dle Plažewski, 1967, s. 35–56).

Také použití odlišného úhlu záběru může zcela změnit význam, který obrazu přisoudíme. Tvář snímaná zdola mívá obecně větší moc či sílu než při přirozeném sklonu kamery, podobně při záběru shora mohou nabývat skutečnosti rozměru osudové nevyhnutelnosti. Jako jiná pravidla použití filmové řeči nelze ani toto, týkající se rakursu (sklonu kamery vůči snímanému objektu), stoprocentně zevšeobecňovat. Je ale dobré vědět o tom, že krajní pozice mohou mít tento účinek, a to pokud sledujeme obyčejné zpravodajství prezentující (ne)oblíbené politiky či záznam konkrétní události, stejně jako při dramatických filmech. Ostatně synonymem propagandy, v tomto případě nacistické, jsou filmy německé filmařky Leni Riefenstahlové (*Triumf vůle* či *Přehlídka národů* ad.) a proslulé jsou například její záběry ukázkově statných germánských cvičenců, snímané zdola, aby vynikla jejich síla a dokonalost, proti ocelovému nebi. Proto je ostatně, jak již bylo zmíněno, rozeznání těchto mechanismů otázkou filmové, stejně jako mediální gramotnosti. Zde je to konkrétně vědomí, že vždy jde o „úhel pohledu“.

Volba velikosti i úhlu záběru při vlastním natáčení jsou důležitými rozhodnutími, která mohou zejména začátečníci, jakými žáci většinou jsou, podceňovat a uvědomit si chybu až zpětně. Dnes častěji než dříve probíhá natáčení na větší množství kamer a až zpětně se vymýšlí správná možnost. Tím se ale tvůrce může do určité míry připravit o jasnou zacílenost svých myšlenek. Zkušený Emir Kusturica o volbě záběrů říká: „*Já například zásadně odmítám scénu pokrývat z více úhlů. Jednou rozhodnu, jak se scéna natočí, a toho se držím, i kdybych se z toho pak měl ve střihně zbláznit. Je to nikdy nekončící partie pokeru, jenž mě nutí k tomu, abych si rozhodnutí, které na place dělám, opravdu dobře rozmyslel*“ (Tirard, 2014, s. 77). I zde jde o otázku důslednosti a přijetí zodpovědnosti, na jejíž význam lze i tímto při výuce upozornit.

Jedním z kamerových rozhodnutí je i hloubka ostrosti, tedy rozsah prostředí, které bude na plátně či obrazovce vnímáno jako ostré. Můžeme tak ze snímané skutečnosti vybírat, na co zaměřit divákovu pozornost – na kontext děje, či pouze na děj, případně na jednu či více akcí zároveň. Tato volba je tedy rovněž formou vyprávěcího postupu. Některé směry, jako třeba neorealismus, které usilovaly o zdůraznění významu prostředí pro člověka, měly tendenci k velké hloubce ostrosti, která umožňovala zobrazit okolní život postavy. Jindy jde o to, uvést čin postavy do kontextu s konkrétním předmětem nebo další akcí, což opět může zajistit hloubka ostrosti. Obráceně pak můžeme od hloubky ostrosti upustit a soustředit se výlučně na jednu skutečnost. Jde každopádně o jeden z těch prostředků, které téměř nelze využít při natáčení na mobilní telefon. Je tak skrze něj zároveň možné, díky příkladům využití hloubky ostrosti u velkých děl nebo při práci s kamerou ve třídě, také žáky upozornit na význam filmové techniky. Vedle toho se tu nabízí i inspirativní průniky s výukou fyziky, konkrétně optiky.

Audiovizuální snímání předkamerové skutečnosti samozřejmě není pevně dané, pohyb může nastat nejen v rámci ohraničeného záběru, lze ho také měnit pohybem kamery. Pohyby kamery mají mnoho účelů, mimo jiné dodávají záběrům dynamiku, mohou i ukazovat předkamerovou realitu

v širším kontextu. Jak může zapůsobit pohyb kamery v rukách opravdového mistra vysvětluje Plažewski na příkladu Federica Felliniho:

V posledním záběru Silnice spočívá jízda s panorámováním v obyčejném spojení odjezdu s panorámováním vzhůru a přece tato technicky prostá operace, nedoplněná žádným slovním komentářem, nese celý filosofický komentář tohoto filosofického filmu. Odjezd od Zampana po linii zlehka vzestupné odkrývá kolem hrdiny velké tiché prázdno; linie obzoru stoupá vzhůru, písku na pláži je v obraze stále víc, pokořený Zampano je do toho písku zatlučen (Plažewski, 1967, s. 88–104).

Na pohyb kamery jsme natolik zvyklí, že si ho povětšinou ani neuvědomujeme, jakkoli jeho účinek může být, jak vidíme, značný, a může měnit informační nebo emoční zaměření záběru. Pohyb kamery může být zároveň pro svou efektnost dobrým nástrojem, jak žáky o významu nuancí filmové řeči poměrně jednoduše ujistit.

2.1.5 Kompozice, tonalita, barva

Práce s obrazovou kompozicí filmu i s (černobílými) barvami do velké míry koreluje se vzdělávacím obsahem předmětu výtvarná výchova a žáci by měli jejich základní principy poznávat v ní. Kompozice je otázka struktury a schopnosti hledat řád či, jak píše Rudolf Adler „*uspořádat v rámci obrazu všechny zobrazované prvky (...) harmonicky tak, aby divák při jeho prohlížení byl záměrně veden od motivů vedlejších a pomocných k motivu hlavnímu*“ (Adler, 2018, s. 18). Někteří filmaři prosazují určité druhy kompozic, což lze ve výuce také zhodnotit – například středová, symetrická kompozice oblíbeného Wese Andersona. V případě filmu samozřejmě vstupuje do hry čtvrtá dimenze, čas. Každé filmové okénko je součástí pohyblivého celku, a je tu tedy dobrá příležitost ukázat, jak je třeba nepřeceňovat jednu část, byť výtvarně dokonale, na úkor celkového významu. Setkáváme se zde tedy výrazně s odlišností různých uměleckých forem. Plažewski také v tomto kontextu varuje před „*příliš doslovným přejímáním výtvarného dědictví*“ a cituje francouzského kameramana Louise Pageho „*Chtít aby každé okénko obrazově oslňovalo, chtít aby kameramanova práce byla zvlášť patrná..., vždycky znamená porušit rovnováhu celku*“ (Plažewski, s. 72) a znovu tak vyzdvihuje syntetičnost filmového umění.

Tyto výtvarné rozměry filmu také zdůrazňují vizuální charakter filmového umění a bližší analýza například barevného ladění filmu tak může podtrhnout jeho význam. Poukázání na barevný leitmotiv ve filmu zároveň názorně spojí vizuální složku s dramaturgickou a přitáhne opět pozornost k syntetickému charakteru filmu.

2.2 Mizanscéna

Pro využití prostředků, které lze kamerou zachytit, lze kromě jednoduchého pojmu „režie“ použít i termín mizanscéna. Pochází z francouzského „*mis-en-scène*“, tedy „dané na scénu“, a poukazuje tak na příbuzenství filmu a divadla.

Andrej Tarkovskij o mizanscéně napsal: „*Není zkrátka možné utéci před složitostí a vše redukovat na primitivní jednoduchost; je nezbytné, aby mizanscéna nesloužila k ilustraci abstraktního smyslu, ale následovala život – charakter postav a jejich psychický stav*“ (Tarkovskij, 2009, s. 32). Tarkovského slova vystihují jeden ze základních uměleckých problémů (i problémů komunikačních): střet jednotlivosti a obecnosti či životní složitosti a jejího zjednodušení.

2.2.1 Režijní zobrazení děje

Každá věta ve scénáři může být zobrazena na plátně či monitoru nekonečným množstvím způsobů. Záběr obyčejné chůze hrdiny je ovlivněn výběrem herce, místa i oblečení; snímání auta, které jede, je dané způsobem jeho řízení, jeho značkou i barvou, sklonem ulice; úsměv hlavní hrdinky ovlivní předcházející záběr, osvětlení herečky, účes i rtěnka, o hudbě v pozadí ani nemluvě. Tento výčet samozřejmě není zdaleka úplný.

Pro tvůrce je každá z těchto voleb příležitostí zamyslet se nad obyčejnými každodennostmi, počínaje třeba zmíněnou chůzí či nakupováním a hádkou, které v daném fikčním světě vytváří.

A platí to i při ztvárňování dějů mimo všední zkušenost, ať už jde o příběh odehrávající se v atomové ponorce, ve vesmíru či jinde. Je třeba se zamyslet nad všemi okolnostmi, které danou situaci vytvářejí a zvážit je. Jde tedy o to, hlouběji proniknout do podstaty jevů, které tvůrce zachycuje.

Stejně i pozorný divák proniká do nesčíslné řady jemných nuancí, které snímanou skutečnost vytvořily, byť třeba na podvědomé úrovni.

2.2.2 Herecká akce

Jedním z výrazných – a většinou nezbytných – faktorů, který ovlivňuje výsledek filmu, jsou herci. Již jejich výběr je významnou volbou. Tvar tváře i postavení celého těla, výraz dané osoby, to vše utváří způsob, kterým danou postavu budeme vnímat, stejně jako pochopitelně herecký um dotyčného. Herci jsou snad nejsilnějším prvkem, který nese filmové emoce. Je to právě lidská tvář ve své nesčíslné podobě, která nás vtahuje do děje, díky ní se zajímáme o příběh a soucítíme s postavami. Díky konkrétním hercům pocítíme empatii, která nám přibližuje cizí osudy a my se do nich vžíváme a promýšlíme, jak bychom sami v dané chvíli jednali. Je proto dobré se na hereckou akci zvlášť zaměřit a na tuto nesmírnou sílu emocí, vytvořenou herci, žáky upozorňovat.

Při sledování filmu je pro diváka také důležité, zda se jedná o slavná jména, či herce neznámé, nicméně neméně dobré, nebo neherce. Každá hvězda, která se ve filmu objevuje, s sebou nese i svou slávu, své minulé role, popřípadě i své rodinné či jiné skandály na stránkách bulváru. Neznámá tvář je nová se vším všudy, nevíme, co čekat, jaké výrazové prostředky používá, naše pozornost je namáhána jiným způsobem. A je pochopitelné nejen pro žáky důležité vědět o způsobech fungování hvězdného systému, který filmový průmysl záměrně vytváří.

Při tvořivé práci ve škole žáci narážejí na úskalí již při výběru herců, kdy se, většinou společně, rozhodují, kdo z nich danou roli ztvární. Jsou limitováni svým věkem, což lze využít k dobrému jako zdůraznění tohoto omezení a tvořivé práce s ním, ať už cílením zadání práce nebo jeho uchopením v satirické rovině. Často nicméně ve škole může nastat situace, kdy žáci zklamaně vidí, že jejich představa je kvůli nevelkému hereckému umění jich samotných i jejich spolužáků daleko od realizačních představ. I zde je ale možné, díky rozdílům mezi jednotlivými aktéry, pochopit, že herecké umění je hodno velké pozornosti. Může být pro tento účel také velice vhodné výjimečně přizvat opravdové herce, aby byla tato skutečnost ještě jasnější. Zároveň i práce se spolužáky, kteří nejsou herecky příliš zdatní, může vést k lidskému přiblížení, ke snaze o vzájemnou podporu ve zranitelných situacích. O této zranitelnosti mluví hodně filmaři a například francouzský režisér Jacques Audiard o vztahu režiséra a herce říká: „*Je tedy nutné, aby oba přistoupili na to, že nepohodlí, které s sebou toto obnažování přináší, budou zvládat společně*“ (Tirard, 2014, s. 260). Je samozřejmě pedagogickým úkolem, aby se tyto citlivé situace, případně nezdary, nezvrhly v neshody a animozity. Vedle toho může i případné propojení s pedagogickým sborem v herecké otázce přinést pozitivní komunikační situace na půdě školy

Samotné hraní dětmi pak pochopitelně otevírá velkou paletu otázek hraní a prožívání, jak jsou známé z dramatické výchovy. Například Eva Machková ve své knize *Jak se učí dramatická výchova* uvádí: *postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, „vstupuje do bot druhého“, a to fiktivně, „jako“, „jakoby“ nebo – v terminologii Stanislavského – „kdyby“.* Tento princip je v dramatické výchově klíčový, protože umožňuje dítěti a mladému člověku nahlédnout svět a život jinak než jen skrze svoji vlastní pozici, charakter, zkušenost a jimi zúžený, limitovaný úhel pohledu a postoj. „*Obout si boty druhého*“ znamená pokusit se cítit jako druhý, dívat se na vše jeho očima, jednat „v postavě“ (Machková, 2007, s. 95).

Samotné hraní tedy nabízí další široké možnosti rozvoje empatie, fantazie a tvořivosti i poznávání obecně.

2.2.3 Scéna a rekvizity; osvětlení

Volba či vytváření konkrétního prostředí, ve kterém se odehrává náš příběh, je skvělou cestou k zamyšlení se nad významem prostředí obecně. Ať už se jedná o prostředí školní třídy, které je třeba pro natáčení upravit přesně podle žákovských představ, bytu, který má působit určitým dojmem, nebo hledání vyhovující části krajiny, vždy jde o promýšlení vztahu mezi člověkem a jeho okolím. Řešíme, co je pro jednání a uvažování postavy dobré ukázat, čím byla a je formována, jak naopak ona ovlivňuje prostředí, v němž žije či se právě nachází.

S podobnou pozorností je nutné k prostředí přistupovat při sledování filmu a tyto vazby analyzovat. Je třeba, aby si žák uvědomil, jaké lokace jsou běžně využívány při zobrazování určitých dějů, jak na nás působí zaběhlá ikonografie žánrů, ať už jde o western, thriller či komedii. Jak na naše emoce mohou působit temné sklepy, zšeřelé zahrady, hektická nákupní centra či

opuštěné benzínové pumpy. A podobné je to i s jednotlivými předměty na scéně. Při natáčení i při analýze filmu je možné zhodnotit roli maličkostí, předmětů, které běžně přehlízíme či přijímáme automaticky, ale které mohou nést velký význam jak doslovný, tak symbolický. Díky tomu lze i nově nahlédnout jejich reálnou moc v našem životě.

S významnou rolí rekvizit a scény pracoval velmi dovedně Alfred Hitchcock. V inspirující knize rozhovorů s jiným režisérem, Françoisem Truffautem, hovoří o jejich významu ve svém filmu *Ring* (v češtině též *Světový šampion*), kde použil postup, který se stal častým až později: „*Stoupající boxerská kariéra se například ukázala takto: nejdřív velký plakát na ulici, jméno boxera je u spodního okraje; pak vytušíme, že je léto, jeho jméno je stále větší a objevuje se na plakátu stále výš potom nastane podzim a tak dále*“ (Hitchcock, Truffaut, 1987, s. 34). Zhodnocení scény a předmětů lze tak velmi dobře použít pro další demonstraci toho, jak jsou propojeny úrovně filmového vyprávění a řeči.

Podobně sugestivní propojení roviny dramaturgie a výtvarné stránky filmu může nabídnout i podrobnější práce s žáky nad filmovým osvětlením. Lze například využít hry světla a stínů při zálibě žáků ve strašidelných tématech a upozornit je tak na to, do jaké míry vyznění filmu ovlivňuje atmosféra a nálada. Jedná se zároveň o oblast amatéry poměrně opomíjenou, jelikož technicky náročnější. Seznámení se základními principy osvětlování může práci žáků výrazně posunout, čímž si ještě více uvědomí obrazovou působivost a sílu filmu. Téma lze opět vhodně propojit s výukou fyziky.

2.2.4 Kostýmy a masky

Tato část filmové řeči může žákům plně ukázat význam rčení „šaty dělají člověka“. Vedle různorodých kostýmů mohou žáci při svém natáčení pracovat i s „maskami“, tedy líčením, účesy a dalšími možnostmi změny identity a uvědomit si tak význam, který má vnější podoba člověka pro jeho vnímání druhými. Jde o velice pestrou oblast, která je zároveň poměrně atraktivní a lze tu také využít manuální zručnost, přináší tedy i jiný typ dovedností. Tato tematika může také nabízet seberealizaci žákům, které třeba jiné části natáčení tolik nevtáhnou. Zároveň je i v této oblasti dobře vidět, jak se vyplácí důslednost a pečlivost, jak vše „hraje“ a nelze opomínat detaily.

Stejně tak i rozbor diváckých zkušeností týkající se masek a kostýmů nabízí velké pole k diskusím o vnější podobě člověka, vztahu k jeho povaze či činnosti a širších tématech, i na úrovni celého příběhu. Jan Kučera uvádí krásný příklad toho, jaký význam může přebrat část kostýmu, nebo v obdobném případě i rekvizita. Popisuje scénu z filmu *Ostře sledované vlaky*, kde v úvodu nasazuje mladému hrdinovi, v první den jeho nové práce výpravčího, matka čepici: „*důstojnost povolání i velké naděje, kladené matkou do tohoto povolání, růst autority uniformy a nastoupené životní dráhy. Nasazování čepice připomíná korunovaci, má groteskní patos a ‚čepice‘ se tím vylučuje z prostého vyprávění, osamostatňuje se*“ (Kučera, 2016, s. 52).

Při bližším pohledu také můžeme být svědky toho, jak lze nalíčit kladného a jak záporného hrdinu, aby byl rozdíl hned jasný, jak vytvořit z jednoho

herce prince, či darebáka a podobně. Bezesporně tyto úvahy mohou rozvíjet významné sociální dovednosti, včetně rozlišení mezi povrchním hodnocením a pozorností či empatií k druhým, nebo význam jednotlivcovy image pro jeho společenské zařazení.

2.3 Střih

Střih je určen jednak ke spojování záběrů dohromady a tím vytváření delšího audiovizuálního tvaru. Záběry zároveň povětšinou získávají svůj smysl ve spojení s ostatními, a tímto spojením se, na první pohled překvapivě, jejich význam i může měnit. To demonstroval již sovětský filmař Lev V. Kulešov ve svém slavném experimentu v roce 1920, kdy stejný záběr tváře střídal s různými záběry a tím diváka přiměl vnímat tentýž záběr tváře pokaždé odlišně. Sergej M. Ejzenštejn, další z velkých sovětských propagátorů významu střihu (nebo lépe řečeno „montáže“), o něm napsal: *„Spojení dvou montážních kousků (záběrů) není už jejich sumou, ale spíše výtvořem. (...) výsledek srovnání je kvalitativně (mírou, chcete-li, stupněm) vždy odlišný od každého skladebného prvku, pojatého jednotlivě“* (Ejzenštejn, 1959, s. 233). Při filmovém vzdělávání jde tedy o představení tohoto principu. Žáci při konstrukci svých děl i při pozorném sledování jiných mohou vidět, jak jedno audiovizuální sdělení může nabývat různých významů. Mohou si i vyzkoušet konstruování iluzorního prostoru z více existujících částí, při jejich spojení dohromady střihem, nebo manipulací časem, či vytváření kauzálních vztahů díky čistému spojení dvou záběrů či scén.

Střih je bezesporu skvělým prostředkem, na kterém lze ukázat, jaký význam má kontext. Výuka o střihu může žákům ukázat, že izolované skutečnosti mají jiný význam bez zřetelu k souvislostem, které je mění, a v jejich rámci – a to nejen ve filmovém díle, ale i při jiných způsobech komunikace. Upomíná na to, že jednotlivé obrazy neexistují izolovaně, ale ve spojení s realitou kolem nich. Lze si uvědomit, že to neplatí jen v případě pohyblivých obrazů, ale i textu, prostředí či dalších skutečností. Filmový střih výborně demonstruje tendenci lidského vědomí hledat souvislosti mezi věcmi a dávat jim smysl.

Zároveň je možné se zabývat i praktičtějšími úkoly, které poukazují na nutnost pečlivého plánování. Lze ukázat, že správnou orientaci diváka, například při vcházení a vycházení osob ze záběru, střídání mluvícího a podobně, zajistí pouze promyšlená příprava. Problematika filmového rytmu ukazuje na další pozoruhodné zákonitosti natáčení, které mohou (nejen) žáky překvapit i pobavit – a tím dále motivovat. Plažewski například uvádí: *„Při křížovém střihu honičky šerif – vrah – šerif – vrah mají být záběry šerifa kratší než záběry vraha, neboť to vytváří dojem, že představitel zákona zločince dohání“* (Plažewski, 1967, s. 153).

V každém případě je střih základním prostředkem audiovizuálního vyprávění. A výborně ukazuje, že vnímání filmu, stejně jako skutečnosti obecně, má „mozaikový ráz“ a náš „syntetizující rozum“ (Plažewski, 1967, s. 139–146) jej skládá dohromady.

2.4 Zvuk

Filmový zvuk má zásadní význam pro naše vnímání snímané reality jako autentické. Tím nás také vtahuje a ovlivňuje způsobem, který může mimo jiné omezovat naše vědomé vnímání a podporovat sdělované stanovisko. Zaměření na filmový zvuk tedy ve výuce opět zdůrazní iluzivní charakter filmu. Zároveň je zvuk subjektivnějším médiem než obraz. Na rozdíl od viděného jsme schopni do určité míry vybírat, co slyšíme, zaměřit se na cosi, a naše zkušenost se může lišit od zkušenosti někoho jiného, což může ve třídě jistě vytvářet možnosti pro komunikaci o subjektivnosti. Můžeme si to uvědomit také u hudebního doprovodu, pokud je nadbytečný či jinak nepatřičný a snaží se v nás vyvolat určité emoce, které by jinak z viděného nevyplývaly. V takových chvílích jsme schopni ze svého diváctví kriticky vystoupit. Mnohem méně odstupu si zachováváme při kvalitní filmové hudbě nebo synchronním zvuku, který má „pouze“ zesílit dojem viděného.

Filmový zvuk může být při výuce také prostředkem, který žáky přivede ke světu zvuků, i těch každodenních kolem nás, kdy si více uvědomí, čím vším jsme obklopeni. Americký nezávislý režisér Jim Jarmusch, který klade na zvuk velký důraz, mluví při vysvětlování jeho významu o své procházce v lese: „*Panovalo tam naprosté ticho a slyšel jsem zvuky hmyzu a listů. Když tomu věnujete pozornost, tak to může být stejně intenzivní jako rámus z dálnice. Musíte jen nastražit uši a poslouchat*“ (Tirard, 2014, s. 320). I v případě zvuku jde totiž ve výuce především o zvyšování vnímavosti. Filmový zvuk má obecně tři složky – slovo, ruch a hudbu. Proto můžeme ve výuce upozornit i na specifika lidské řeči, která se mění u každého jedince a dále i v různých situacích. Můžeme si při tomto studiu blíže všimnout, jaké rozdíly jsou mezi přízvuky v rámci určité země, jak způsob mluvy může souviset se sociálním zařazením jedince, jeho vzděláním, ale i momentálním emocionálním stavem, a tím i zvyšovat svou citlivost ke každodenním situacím. Proto, že dobře zachycuje autenticitu situací a promluv i různých prostředí, je ostatně již dlouhá léta řeč ve filmu pomocníkem při výuce cizích jazyků. I pozornost věnovaná hudbě ve filmu je způsobem, jak účinně proniknout do jejího světa. Ostatně filmové soundtracky jsou velice populární, často kvalitní umělecká díla. Ať už se jedná o původní skladby či více či méně slavné hudební kusy, jejich filmový vizuální „doprovod“ může žáky přivést k novému vnímání hudby. Nabízí se tady samozřejmě velké vzdělávací průniky s hudební výchovou. A to v ideálním případě, při dostatku času, i při vlastní tvořivosti žáků, kteří mohou zužitkovat své vlastní hudební dovednosti, ať už hraní na nástroje či zpěv. Vlastní nahrávání ruchů pak může být podobně bohatou zkušeností.

Ruch i hudba (a do jisté míry i mluvené slovo) se ve filmu pojí s obrazem různými způsoby. Může realitu obohacovat, měnit nebo dokonce jít proti ní, ať už zvukem realistickým nebo vytvořením určité atmosféry. Různé kognitivní a emocionální vjemy tak mohou být dobrým východiskem k úvahám nad povahou našeho poznání.

V neposlední řadě je i zvuk vhodným tématem pro propojení s předmětem fyzika.

3. Závěr

Jedním z hlavních vzdělávacích obsahů předmětu filmová a audiovizuální výchova je filmová řeč. Její znalost je zapotřebí pro rozvoj filmové gramotnosti, tedy hlubšího porozumění filmovému umění a zároveň i mediální komunikaci.

Seznámení s filmovou řečí znamená proniknout do způsobu, jakým fungují její různé části: jednotlivé složky obrazové – fotografický i pohyblivý obraz, formát natáčení, velikost a úhel záběru, hloubka ostrosti, pohyb kamery, kompozice, barva; tzv. mizanscéna – zobrazení děje, herecká akce, scéna, rekvizity a osvětlení, kostýmy a masky; střih a zvuk. Bližší představení těchto složek probíhá ve filmové a audiovizuální výchově jak při tvořivé činnosti, tak při analýze filmových děl.

Znalost filmové řeči a citlivost vůči ní je způsobem, jakým lze vnímat a zobrazovat svět, a proto se její výuka pojí s vícero dalšími vzdělávacími cíli, jako je rozvoj tvořivosti, vytrvalosti či empatie, různorodé poznání společenských vztahů a podpora dalších schopností, dovedností či hodnot. Výuka filmové řeči tak může specifickým způsobem rozvíjet celkovou osobnost žáka.

Literatura

- Adler, R. (2018). *Audiovizuální a filmová výchova ve vyučování*. Praha: Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ a Portedo o.p.s.
- Aumont, J. (2010). *Obraz*. Praha: Akademie múzických umění.
- Barthes, R. (2005). *Světla komora: poznámka k fotografii*. Praha: Fra.
- Bernard, J. (1995). *Jazyk, kinematografie, komunikace: o mezeře mezi světy*. Praha: Národní filmový archiv.
- British Film Institute. (2014). *A Framework for Film education*. London: British Film Institute. [cit. 23.09.2020]. Dostupné z: <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>
- Ejzenštejn, S. M. (1959). *Kamerou, tužkou i perem*. Praha: Orbis.
- Hazuková, H. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI*. Praha: PedF UK.
- Hitchcock, A. a F. Truffaut. (1987). *Rozhovory Hitchcock – Truffaut*. Praha: Čs. filmový ústav.
- Kučera, J. (2016). *Poetika českého filmu*. Praha: AMU.
- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J. a Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Metz, Ch. (1991). *Imaginární signifikant: psychoanalýza a film*. Praha: Český filmový ústav.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [se změnami provedenými k 1.9.2017]. (2017). Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Filmová/Audiovizuální výchova pro gymnázia*. Národní pedagogický institut ČR. (2010) [cit. 23.09.2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/9953/FILMOVAAUDIOVIZUALNI-VYCHOVA-PRO-GYMNAZIA.html/>
- Plažewski, J. (1967). *Filmová řeč*. Praha: Orbis.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Tarkovskij, A. A. (2009). *Zapečetěný čas*. Příbram: Camera obscura.
- Tirard, L. (2014). *Lekce filmu*. Praha: Dokořán.
- Verga, L. Guerrini a A. Papi. (2015). *Filmagogia*. Nuovi orizzonti dei saperi. Turín: UTET Università.

Filmy

- Fellini, F. (1960). *Sílnice (La strada)*. Itálie.
- Hitchcock, A. (1927). *Světový šampion (The Ring)*. Velká Británie.
- Menzel, J. (1966). *Ostře sledované vlaky*. Československo.
- Riefenstahl, L. (1935). *Triumf vůle (Triumph des Willens)*. Německá říše.
- Riefenstahl, L. (1938). *Přehlídka národů (Fest der Völker)*. Německá říše.

Bibliografická citace

- Holubová, B.: Filmová řeč a školní vzdělávání, *Výtvarná výchova 3–4*, (60) 2020. ISSN 1210-3691. s. 50–71

Trefuňk. Krajina zůstává...

Věra Uhl Skřivanová

PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

je od roku 2017 vedoucí katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni.

Zaměřuje se na komparativní pedagogiku umění, didaktiku výtvarné výchovy a přeshraniční spolupráci především s německy mluvícími zeměmi.

Kontakt: uhl@kvk.zcu.cz,
vera.uhlskrivanova@pedf.cuni.cz

Trefuňk. Krajina zůstává...

Trefuňk neboli česko-německé setkání v krajině, která zůstává a nese v sobě určité stopy po lidech, kteří ji dávno opustili. Setkání v krajině vzpomínek na předky, krajině česko-německého pohraničí, krajině současných česko-německých vztahů, putování krajinou z Mnichova do Plzně. Výstava Trefuňk nabídne divákům různá pojetí stylizované krajiny, ať již malby, grafiky či prostorové práce spíše konceptuálního charakteru. Výstava je společným projektem studentů katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni a absolventek Akademie výtvarných umění v Mnichově.

Věra Uhl Skřivanová

Umění není konkurence, umění je vstřícnost

V tomto duchu se uskutečnil i projekt: výstava Setkání – Trefuňk. Krajina zůstává....

Vznikl z popudu katedry výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. Vedoucí katedry Věra Uhl Skřivanová dlouhodobě udržuje přátelský kontakt s mnichovskou akademií, kterou jsme společně v minulých letech navštívili. Několik absolventek mnichovské akademie se na výstavu přihlásilo už jako zralé umělkyně s osobitým názorem. Výstava má široké názorové rozpětí – od krajin expresivně zaměřených po malířsky klasické formy, poetické variace, inspirované poezií či hudbou. Výsledkem jsou zdařilé abstraktní kompozice bohatého koloristického obsahu.

Ukázka grafiky se soustřeďuje především na linoryt, prezentované matrice pak slouží k dokreslení představy o technologickém vzniku grafických listů. Výstava je výběrově zaměřená na kvalitu i s ohledem na komorní prostor Evropského domu v Plzni. Jsou zde zastoupené práce zhruba za tři semestry studentů z ateliéru malby a grafiky profesora Františka Hodonského. Na výběru prací se podílela rovněž Monika Plíhalová a práce dokumentoval Jan Mašek. Prezentace vznikla jako kolektivní prostor ve spolupráci katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni s umělkyněmi z mnichovské oblasti, které zajímá prostředí bývalých Sudet z hlediska rodinných vztahů a pravdy o předcích. Krajina se tu ukazuje jako výchozí inspirace – krajina baladická, obestřená tajemstvím, ale i krajina pustá, zapomenutá v močálech času. Krajina nám podává ruku, stiskneme ji.

František Hodonský
Sudety, březen 1992

*Deště rozpadlých křížů
deště kalných proudů
deště černých oblázků
deště zteřelých listů
deště plazivých mechů
deště nakvetlých pupenů
deště prvních včel
a nad tím vším
řve krajina nemocné zvíře.*

Trefuňk

Setkání v ateliéru malby a grafiky profesora Františka Hodonského mi dovolila nahlédnout do tvůrčího procesu, ve kterém má místo vše ryzí a autentické. Je mi potěšením a osobním přínosem, že jsem mohla s Františkem Hodonským spolupracovat a pozorovat úspěchy jeho studentů. Přístup, který jsem poznala v jeho ateliéru, pro mne znamená především návrat k prožitku krajiny, takovému, jaký jsme snad v současném uspěchaném světě zapomněli prožívat.

Asi před třemi lety jsem jako čerstvý přistěhovalec v Plzni začala na přání Františka Hodonského hledat v okolí krajinné náměty, které by mohl ve výuce rozvést. Když jsem k některým z nich poprvé vedla jeho studijní skupinu, měla jsem obavy, zda studenty dostatečně zaujmou. Co je ohromujícího na spícím Boleveckém rybníku viděném od zapomenutého kiosku? Každé stéblo rákosí zkřivené přicházejícími mrazy, jak poznaly studentky, jež zkrehlými prsty črtaly abstrahované krajinné kompozice.

Krajina nabízí dostatek podnětů k uměleckému pohroužení a stává se projekčním plátnem pro niterné představy. Není žádoucí přesně kopírovat viděnou skutečnost, cennější je dostat se pod povrch. Cit pro abstraktní formy posiluje František Hodonský také ilustrováním poezie a zobrazováním hudebních principů.

Výstavu v Galerii Evropského domu vnímám nejen jako dokument procesu hledání osobitých tvůrčích přístupů, jak zobrazit podoby krajiny, je také symbolickým setkáním a otevírá cestu k vzájemnému porozumění. Studenti katedry výtvarné výchovy a kultury FPE ZČU v Plzni navázali umělecký dialog s absolventkami Akademie výtvarných umění v Mnichově. Spojila je krajina Plzeňska a pohraničních oblastí, náměty ze stálé, živoucí krajiny, která nám zůstává navzdory smutné historii sudetského území.

Monika Plíhalová



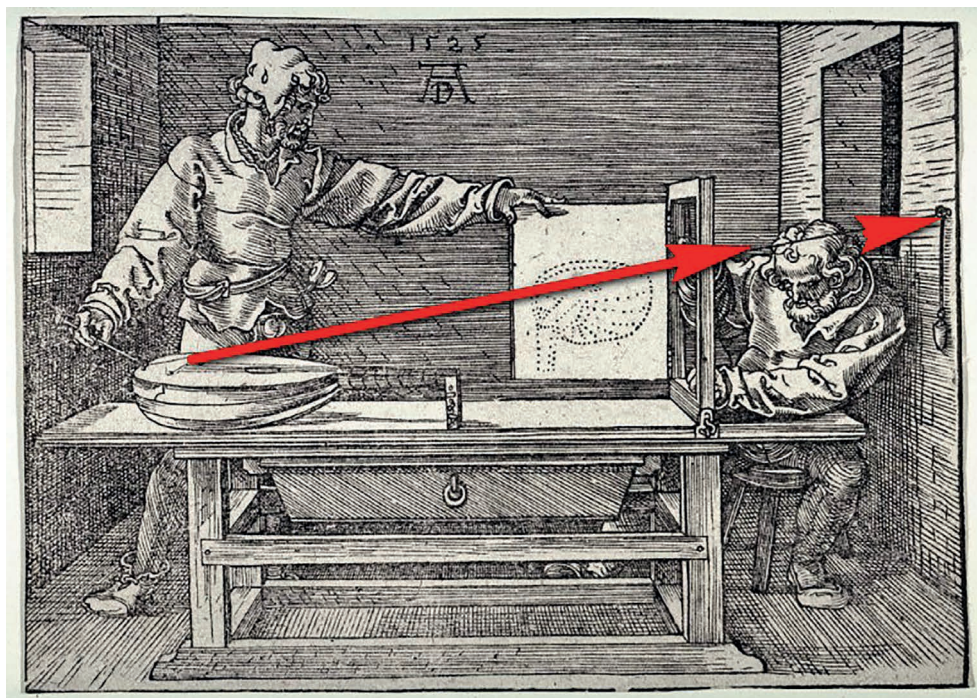
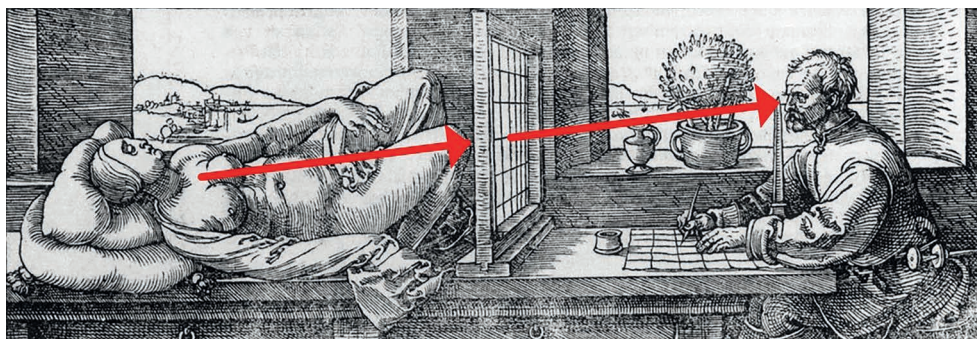
4

5

- 4 — Znakový prostředek nemusel být zpočátku ani vytvořen lidskou rukou. Pouze byl vybrán takový, který, vykazoval jistou trvanlivost a jasnou odlišnost od okolí. Lidské artefakty však pomáhaly k jistotám pobytu v do té doby méně jistém okolí.
- 5 — Realita, nebo již znak? Duchampova myšlenka ready-made jako znaku, uplatněná již na počátku lidských dějin? – zdroj: <http://bizzarrobar.com/en/2015/12/07/mummie-affumicate/> Takto pojatá role předka, tedy role jeho ostatků jako znaku, je mýtická a má zároveň pragmatický význam. V době, kdy ještě není k dispozici stabilizace sociálních zkušeností a norem society písmem, je přítomnost „pamětníka“ podnětem i kontrolou, zda informace, které kdysi sám předával a které je třeba za každou cenu uchovat, jsou reprodukovány správně, nezkráceně.



- 7 — Platónovo podobnenství o jeskyni rozkládá hlavní myšlenku dualismu mezi Ideou a realitou do více stupňů. Rozdíl je mezi tím, co za realitu pokládají věžňové připoutaní ke stěně – a co my, poučení a s pozorovacím odstupem: To, co považují věžňové za realitu, je mámení, vzniklé ze stínů v projekci reálných jevů. Pro nás s odstupem je mámením ona existence objektů vytvářejících stíny pro vězně. Právě Ideje, cíl našeho poznání, se vyjeví až opuštěním jeskyně a vstoupení do plného světla existence – světa Idejí. Jan Saenredam, podle Cornelise van Haarlem, 1604, Albertina, Vídeň



- 10 — Schéma lineární vizuální reflexe, demonstrované na rytinách A. Dürera. Objekt je v tomto schématu ve své neměnné danosti stabilní, mimočasový, jeho obraz se zjevuje stejně každému vnímáři, který zaujme jedinečně správné postavení za průzorem. Tím na levé rytině nahlíží umělec, na pravé rytině je pak východisko pozorování identické s místem umístění háčku na zdi, z něhož vedou všechny perspektivní průměty, skrze které lze jediné správnou perspektivu zakreslit.



1

2

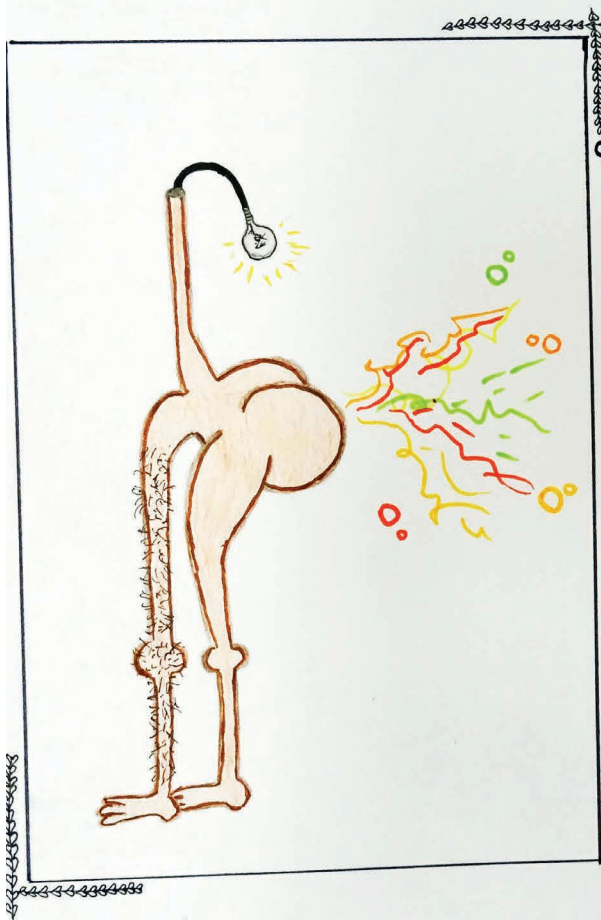
- 1 — **Experimenty s digitální fotografií (6. ročník).** Humor v pojetí učitelky B se nejčastěji ozývá během překvapivých akcí s výtvarným materiálem a hravé výtvarné exploraci.
- 2 — **Hra s tvary (6. ročník).** Žáci jsou vyzváni ke hře se skládáním tvarů předtím, než se rozhodnout některý obraz nalepit na podložku (výuka učitelky C).



4 — **Delfín s useknutým ocasem (dívka, 7. ročník).** Násilný prvek nalezený v akvarelové skvrně, na který autorka malby se smíchem upozornila svou spolužačku.

DOMÁCI PŠOUCHADLO

autoři: Susana Karpis a Štěpán Karel
Firemní stránky: www.najlepševnede.cz



Využití

- lampička krásně ozářuje vyprodukované pšouchy nejružnějším odstínem barv
- Dále pšouchadlo nabízí širokou nabídku úmí:
 - zkažené vejce
 - dětské provizní mlínky
 - leccos zratky
 - smradlavé nohy a mnoho dalších...
- pšouchadlo se samo dle své přemístovat do prostorů, které stále nejsou obohaceny pachem
- pravý pořát představuje drbátka pro vašeho mazlíčka
- v případě, že nebudete mít křeslo, domácí pšouchadlo vám zajistí pohodlí

!VÝHODNÁ CENA! **40% SLEVA**
139 999,90

SLOGAN

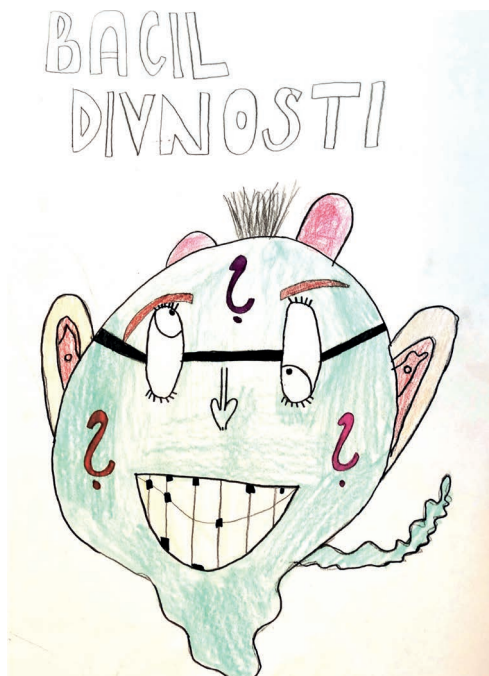
Když máte příliš dobrých pachů, pořáďte si

DOMÁCI PŠOUCHADLO!

- nejnovější na trhu

Váš domov obklopi nepoznanými vůněmi

5 — Kresba bizarního vynálezu „pšouchadlo“ (dvojice dívek, 7. ročník). Plakát je inspirovaný textem Karla Čapka Vynálezce z roku 1937.



6	7
---	---

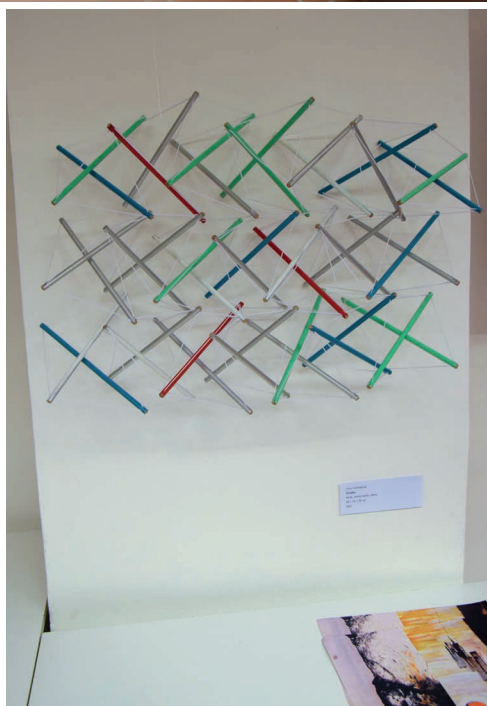
- 6 — **Stickman nosí „Guči“ (chlapec, 6. ročník).** Spontánní kresba žáka 6. ročníku kreslená o přestávce. Kresleno s cílem vyvolat u spolužáků humornou odezvu. Kresba je výrazně zjednodušená, postava má hůlkovité končetiny, text ironizuje módní značky.
- 7 — **Bacil divnosti (6. ročník).** Komický výraz je podpořen šilháním.



8 — **Komická fantazijní postava (chlapec, 6. ročník).** Humorný nádech postavy je umocněn komickým šilhavým výrazem fantazijní bytosti.



9 — **Jak jsem spadl z vleku (chlapec, 7. ročník).** Kresba zážitku z lyžařského kurzu. Humorný nádech kresba získala zachycením okamžiku pádu.

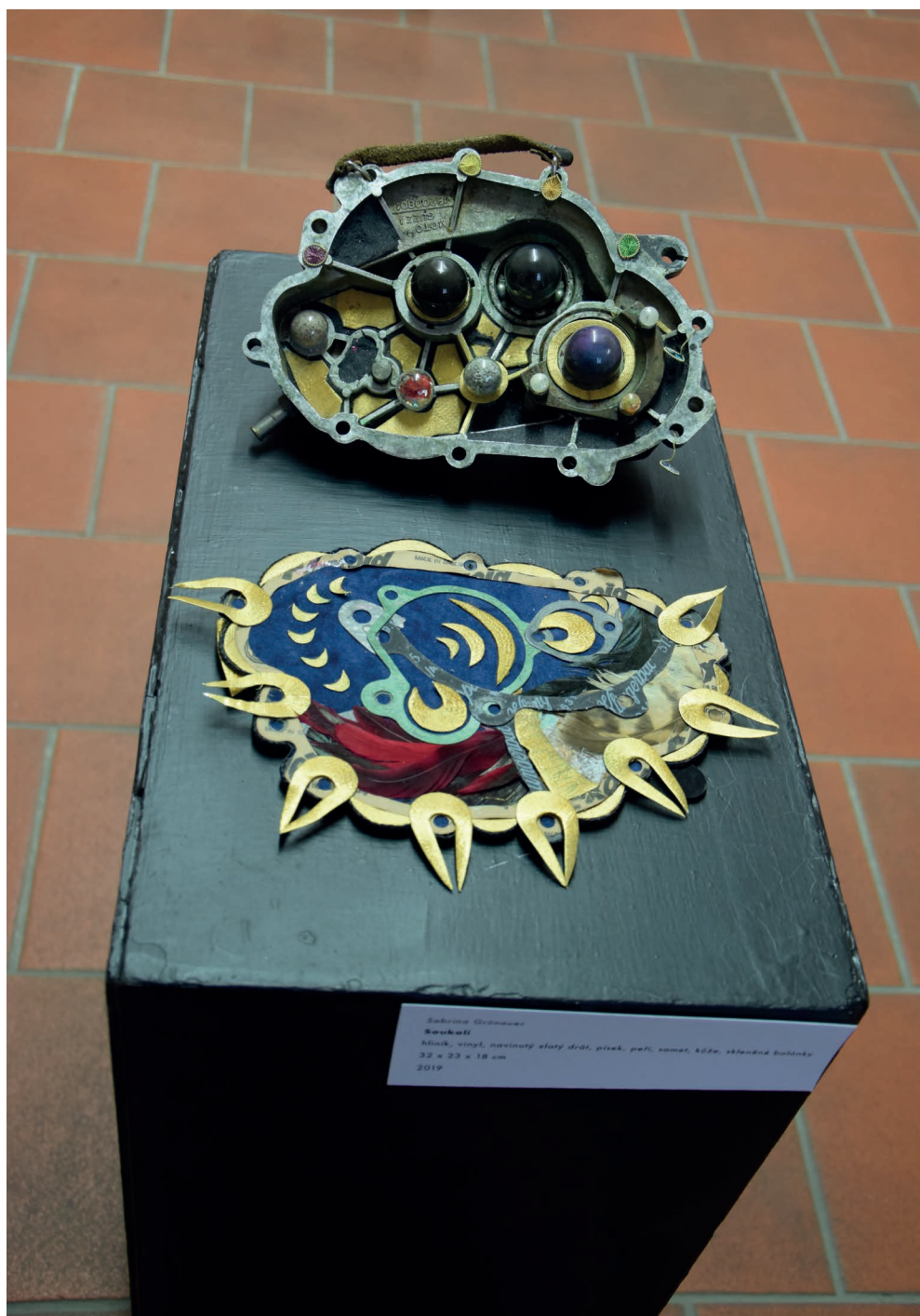


1	
2	3

1 — Pohled do instalace výstavy Trefuňk. Krajina zůstává v Evropském domě v Plzni.

2 — Kathrin Herold – Časoprach

3 — Lucie Vyhnálková – Vztahy



4

4 — Sabrina Grünauer – Soukolí

Poznámky

This image shows a full page of a handwriting practice worksheet. It consists of multiple horizontal rows, each defined by two parallel dotted lines. The rows are evenly spaced and extend across the entire width of the page, providing a guide for letter height and placement. There is no text or other markings on the page.