

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

přinášíme vám opět několik pohledů do současné praxe výtvarné výchovy, témata, která jsou zjevně či skrytě aktuální a naléhavá.

Magdalena Novotná a Daniela Schreiberová otevírají závažnou otázku účinnosti a spolehlivosti jazykové komunikace v hodinách výtvarné výchovy. Domluvíme se účinně se svými žáky? Rozumíme my jim, rozumí oni nám? Jak neznalost nebo omezená znalost vyučovacího jazyka, nejistota v jeho užívání, ovlivňují průběh, výsledky, a hlavně účinnost výuky, tedy předávání jejích obsahů? Na základě pozorování a analýzy průběhu vyučovacích hodin na prvním stupni základní školy autorky studie potvrzují, že plné oboustranné porozumění verbální komunikaci je pro zachování smyslu výuky zásadní. Vyučování výtvarné výchovy stojí na průběžném obousměrném „překládání“ sdělení mezi vizuálními a verbálními znakovými systémy. Z popisovaného výzkumu dále plyne, že porozumění vizuální komunikaci je velmi závislé na kvalitě a obsažnosti doprovázející komunikace verbální. Toto zjištění potvrzuje důležitost a nezastupitelnost očekávaných výstupů vzdělávání, v nichž žáci prokazují úroveň porozumění obsahu výuky i schopnost myšlenkově uchopit získané poznatky, zobecnit je a použít je i v nových situacích.

Úvahy o estetické funkci umění jsou v současném oborovém diskursu výtvarné výchovy spíše odsunuty do pozadí. Málokdo z nás výtvarných pedagogů má odvahu a energii pustit se s žáky do debat o obsahu a dosahu tohoto pojmu. V běžné výuce se mu opatrně vyhýbáme, než o formálních složkách díla hovoříme raději obecně o vyjadřovacích prostředcích a médiích. Markéta Magidová se své studii zamýšlí nad proměnami, kterými prošla teorie umění od šedesátých let minulého století, kdy dosud nezpochybnitelná premisa o estetické funkci umění byla zpochybněna a označena jako nedostatečná pro definici tehdy nově vznikajících uměleckých strategií. Autorka představuje hlavní proudy a přístupy diskusí o odmítání estetické definice umění od této přelomové doby až do současnosti. S oporou v široké škále pramenů ukazuje a dokládá, že i v konceptuálním a postkonceptuálním umělecko-teoretickém diskursu je konstitutivní zkušeností z umění zkušenost estetická. Takové tvrzení lze prezentovat především díky historicky-kritickému nahlédnutí klíčového pojmu estetična, reálnému náhledu na tradované kulturní mýty spojené s konceptuálními tendencemi a také díky rehabilitaci pojmu estetická zkušenost. Pro běžnou praxi výtvarné výchovy může být přínosem i demytizace „neestetičnosti“ některých uměleckých tendencí.

Trojice autorek Katarína Přikrylová, Helena Břízová a Aneta Patajová znovu přináší na stránky Výtvarné výchovy téma již dříve pootevřené, totiž humor a vtip ve výtvarné výchově. Zdánlivě úzce tematicky zaměřená studie se při pozorném čtení stává velmi obsažnou a inspirující sondou do složitého světa školní třídy, ale zprostředkovaně i do života naší současné společnosti. Jak naše děti vnímají a prostřednictvím humoru uchopují různá životní témata, jak se vyrovnávají s vlastním vstupem do složitého života dospělých, i jak se naše společnost v posledních desetiletích proměnila a uvolnila. Mimoděk

také vyvstanou myšlenky na to, kolik důležitých obsahů se z naší komunikace ztratilo během online režimu výuky, pro celé ročníky našich žáků vlastně definitivně a bez náhrady. Humoru a vtipu ve výtvarné výchově věnují autorky dvě na sebe navazující a společně uveřejněné studie.

Postupně se měnící podmínky vydávání oborových časopisů dovedly i Výtvarnou výchovu do situace, kdy se chystá opustit hmotnou podobu časopisu k listování. Ročník 2022 zatím zůstává v tradiční tištěné podobě. Zelenou mají dnes odborné oborové časopisy v elektronické podobě, takže i Výtvarná výchova se chystá na přemístění do virtuálního prostoru. Co pravděpodobně zůstává, je interval dvou dvojčísel za rok. Předpokládáme, že budou vycházet vždy na konci kalendářního pololetí, tedy v červnu a v prosinci. Zachovááme i způsob přijímání textů, v platnosti zůstávají i pokyny pro autory. Zachován a doufejme rozšířen bude okruh našich recenzentů, bez jejichž spolupráce bychom neměli nárok na setrvání v rodině recenzovaných oborových časopisů. Těžištěm obsahu časopisu tedy budou i nadále studie a další recenzované texty, které vás budou seznamovat s pohybem v oblastech, kde se výtvarná výchova jako školní předmět dotýká své vědecké základny. Jako dosud rádi uvítáme i zprávy ze života v oblasti výtvarné výchovy, z výstav a dalších akcí, kterými se snad společně vrátíme do běžného, normálního pocovidového života.

Další informace o převádění časopisu Výtvarná výchova do elektronické podoby budou uveřejňovány na webu:

<https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/>

Na shledanou v příštím čísle se těší vaše redakce.



Výtvarná výchova

Časopis pro výtvarnou a obecně
estetickou výchovu školní
a mimoškolní

Číslo: 3–4/2021
Ročník: 61/2021

ISSN 12-3691
RS 5096

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

Řídí redakční rada

Předsedkyně

doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

Výkonná redakce

prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.
PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.
Mgr. Helena Kafková, 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. Tomáš Komrská
PaedDr. Jana Langerová
Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.
prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.
PaedDr. Markéta Pastorová
doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.
PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D.
PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

Vedoucí vydavatelství

Mgr. Ivana Čechová

Webmasteri

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

Webové stránky časopisu

pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova

Sazba písmy Comenia Sans a Comenia Serif

a grafické řešení čísla

PhDr. Miroslava Špačková, Ph.D.

Vydává

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

Distribuce

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

Obrazový materiál je předáván
redakci k publikování v souladu
s autorským právem. Za respekto-
vání autorských práv ručí autoři
jednotlivých příspěvků.

Adresa redakce

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

Tisk

Tiskárna nakladatelství Karolinum

3-4/2021

Obsah

STUDIE

Magdalena Novotná, Daniela Schreiberová:

Přes zed' slov 6

Markéta Magidová:

Antiestetičnost, nebo estetičnost současného umění? 24

Katarína Přikrylová, Helena Břízová, Aneta Patajová:

*Od verbálních vtipů k důvtipu a k aktuálním tématům mladších adolescentů;
báze pro testování skrze výtvarná zadání na ZŠ a ZUŠ. Část 1.* 50

Katarína Přikrylová, Helena Břízová, Aneta Patajová:

*Od verbálních vtipů k důvtipu a k aktuálním tématům mladších adolescentů;
báze pro testování skrze výtvarná zadání na ZŠ a ZUŠ. Část 2.* 64

Přes zed' slov

Through the Wall of Words

Magdalena Novotná, Daniela Schreiberová

Mgr. Magdaléna Novotná, Ph.D.

učí didaktiku výtvarné výchovy na katedře výtvarné výchovy PedF UK v Praze a výtvarnou výchovu na základní škole Jiřího z Poděbrad v Praze 3.

Podílí se na výzkumu profesního vidění studentů učitelství prostřednictvím videa.

Věnuje se tématům profesní identity učitelů a vizuální gramotnosti.

Kontakt:

magdalena.novotna@pedf.cuni.cz

Daniela Schreiberová

je absolventkou katedry výtvarné výchovy PedF UK v Praze. Ve své závěrečné práci se zabývala výtvarnými projevy žáků s odlišným mateřským jazykem v hodinách VV se zaměřením na žáky 1. stupně ZŠ.

Kontakt: dadi.schr@gmail.com

Anotace

Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou v prostředí české školy marginalizovanou skupinou. Začlenění do běžných tříd se účastní běžné výuky. To však automaticky neznamená, že rozumí jejím obsahům. Neznamená to ani, že jsou do třídních a školních komunit skutečně začleňováni. Předložená empirická studie analyzuje situace ve výuce výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Ukazuje, že i žáci, kteří hovoří plynule česky, avšak čeština není jejich mateřským jazykem, mohou narazit na obtíže v porozumění složitějším obsahům. Výsledky výzkumu ukazují souvislost mezi neporozuměním, nesoustředěností a nezájmem. Autorky řeší otázku, jak zachovat komunikační rozměr výtvarné tvorby žáků, kteří nerozumí dobře vyučovacímu jazyku. Analýza využívá hybridní metodologii kombinující prvky zakotvené teorie a akčního výzkumu. Výsledky výzkumu byly využity v návrzích výtvarných úkolů, které minimalizují slovní zadání a jsou založené na sebevyjádření a tvůrčí participaci. Autorky chtěly charakterizovat žáky s odlišným mateřským jazykem jako skupinu se specifickými potřebami. Z pedagogického hlediska je problematika je zasazena do souvislostí inkluzivního vzdělávání a formuluje pro potřeby oborové didaktiky pojem wellbeing.

Klíčová slova

Žáci s odlišným mateřským jazykem, výtvarná tvorba, komunikace, porozumění, inkluze, spolupráce, wellbeing, vizuální gramotnost

Abstract

The pupils with different native languages are marginalized in the environment of Czech schools. By including them in regular classes, we can make them formally participate in the educational process which, however, does not automatically mean that they can follow and fully understand it. Nor does it mean that they are sufficiently included into the classroom and the school community. This empirical study analyzes situations that are encountered in the art education in the primary school. The research findings demonstrate a linkage between a low level of pupil's understanding and concentration, and a low degree of his or her interest. The authors are trying to find a solution how to maintain the communication dimension of the art education for pupils who do not well understand the language. A hybrid methodology combining the elements of the anchored theory and action research was used to analyze the data. The results were used for the formulation of individual tasks by using a minimum of the word-expressed instructions that provided the pupils with enough space for self-expression and creative participation. The authors sought to bring evidence of the importance of using a specific approach to instruct the pupils with a different native language. From the pedagogical point of view, the issue was put in the context of the inclusive education and formulated the concept of well-being applicable in the field of didactics.

Keywords

Pupils with a different mother language, artwork, communication, understanding, inclusion, cooperation, well-being, visual literacy

Úvod

Předkládaná empirická studie je příspěvkem k inkluzivní výtvarné pedagogice. Zkoumá situace, v nichž jazykové neporozumění brání kvalitnímu učení. Zaměřuje se na skupinu žáků s odlišným mateřským jazykem¹. Poukazuje na to, že její specifické potřeby nejsou dostatečně dobře rozpoznávány ani reflektovány (srov. Ainscow, 2005), což vede ve svých důsledcích k tomu, že se žákům a žákyním, kteří nedostatečně dobře rozumí jazyku výuky, nedostává kvalitní výuky. Tito žáci stojí svým způsobem na okraji zájmu škol a učitelů. Péče o jejich vzdělávání se většinou soustředí na jazykovou přípravu. Chceme přispět k tomu, aby se uvažování o možnostech i limitech edukace pro žáky s odlišným mateřským jazykem dostalo do centra zájmu výtvarné výchovy. Budeme sdílet ověřené didaktické postupy. Věříme, že tím přispějeme ke zlepšování praxe výtvarné výchovy.

Výzkumná sonda vznikla v rámci diplomové práce s názvem *Rozumíme si? Vliv kulturní identity dítěte na jeho vizuální vyjadřování*. Výzkumné otázky vyšly z pedagogické reflexe výuky. Magdalena Novotná, učitelka výtvarné výchovy v primární škole a vysokoškolská pedagožka, problematiku zadala jako téma diplomové práce. Daniela Schreiberová, budoucí učitelka, navštěvovala její výuku na prvním stupni základní školy. Výzkumnou sondu zpracovala na základě svého terénního pozorování. Cílem výzkumu bylo charakterizovat potřeby specifické skupiny žáků a najít a ověřit postupy výtvarné edukace, které jim budou přístupné.

Studie vznikla v rámci mezinárodního projektu *Acting on the Margins, Art as social sculpture*², který se zabývá možnostmi umění v rozvoji sociální soudržnosti. Inspiruje se myšlením intelektuální emancipace Jacquesa Rancière. Zkoumaná problematika je zasazena do kontextu inkluzivního vzdělávání, které je v domácím školství po pěti letech stále ve fázi postupného zavádění a dílčích úspěchů. Studie charakterizuje skupinu žáků s odlišným mateřským jazykem. Do kontextu výtvarné pedagogiky zavádí často skloňovaný koncept *wellbeing*.

1 Současná česká legislativa používá stále termín žáci cizinci. Mezi žáky s nedostatečnou znalostí českého jazyka jsou však i žáci, kteří mají české občanství. Vžilo se označení děti/žáci s odlišným mateřským jazykem, jež budeme používat. V souladu se zavedenou zvyklostí budeme také užívat zkratku žáci s OMJ (odlišným mateřským jazykem).

2 Jedná se o mezinárodní projekt katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, HORIZON2020 – AMASS/ID 870621 (01. 01. 2020–31. 12. 2023), který se věnuje výzkumu strategií výtvarného umění a inkluzivních efektů kreativity v kulturním vzdělávání pro společnost a vzdělávání marginalizovaných a znevýhodněných sociálních skupin. Více na <https://pedf.cuni.cz/PEDF-2023.html> nebo <https://amassproject.weebly.com>

1. Teoretická východiska

1.1 Neporozumění jako příležitost pro emancipaci

„Vzdělání je jako svoboda: vzdělání se nedává, vzdělání se bere.“³ Myšlenku toho, že jazykové neporozumění může být příležitostí k intelektuální emancipaci, v evropském myšlení otevřel francouzský filosof Jacques Rancière, v českém kontextu Josef Fulka (2019). Rancière ve své knize *Le maître ignorant*⁴ předložil úvahy zapomenutého francouzského učitele a vojáka Josepha Jacotota, který vyučoval ve 19. století francouzskou literaturu na univerzitě v Lovani. Studenty, s nimiž nesdílel společný jazyk, vyučoval prostřednictvím „společné řeči“ bilingvního francouzsko-holandského vydání Télemachových dobrodružství. Přiměl studenty naučit se na základě holandského překladu doslova celý francouzský text. Studenti měli poté napsat, co si o knize myslí. Výsledek předčil nevelká očekávání učitele. Jacotot rozpoznal skutečnost jako významnou a na jejím základě zpochybnil tehdejší transmisivní pojetí pedagogiky a odmítl pedagogický mýtus o nerovnosti inteligence učitele a žáka.

Rancière naznačil pozici učitele jako průvodce, který ukazuje žákům cestu: „Učitel je tím, kdo udržuje hledajícího na jeho cestě, na které hledající sám nepřestává hledat.“⁵ (s. 58) Učitelovým úkolem je emancipovat žáka tak, aby začal používat svou inteligenci sám. Jacotot tuto tezi radikalizoval v tom smyslu, že je možné učit to, co sami neznáme. „Musím vás naučit, že vás nemám co učit,“ říkával Jacotot cimrmanovsky svým studentům.

Nevědomý učitel usiluje o intelektuální emancipaci svých žáků a připravuje situaci pro to, aby si dokázali své vzdělání brát sami. Jacotot použil příměr nemluvněte, které se učí mluvit mateřským jazykem samo tím, že žije mezi lidmi, kteří na něj tímto jazykem hovoří. Úvahy o učitelské nevědomosti však neznamenají zbytečnost učitele, naopak. Jacototovi holandští žáci by se bez něho francouzsky pravděpodobně nenaučili. Učitel je tím, kdo pro emancipaci připravuje prostor a kdo pečlivě utváří příležitost se učit.

Joseph Jacotot využil jako společnou řeč bilingvní vydání knihy, v naší studii je prostředkem porozumění společně vytvářený obraz. Intelektuální a tvůrčí emancipaci pokládáme za hlavní smysl výchovy a vzdělávání.

1.2 Soudržná, nebo rozdělená společnost?

Pojem inkluze je široce skloňovaný a často účelově politicky užívaný, jeho medializace je poznamenána zkratkovitostí a nevede k hlubšímu promýšlení. Ve světě rezonuje od 90. let 20. století. Koncept inkluzivní školy je zakotven v prohlášení Organizace OSN pro vědu, kulturu a vzdělávání ze Salamanky (1994). V České republice byla příslušná legislativa přijata až v roce 2016. Studie koresponduje s hlavními inkluzivními principy: s důrazem na

3 Rancière, 1987 (překl. aut.)

4 Nevědomý učitel (překl. aut.)

5 Rancière, 1987 (překl. aut.)

individualizaci výuky a její kvalitu, resp. se zájmem o potřeby všech účastníků vzdělávacího procesu. S hodnotami jako jsou rovnost, soudržnost, komunita, respektování jinakosti, udržitelnost, vzájemná podpora a spolupráce apod. V centru zájmu je „škola pro všechny“ jako otevřený prostor pro sociálně i kulturně diverzifikovanou komunitu. Dle J. Michalíka (2013) rozvíjí inkluzivní vzdělávání kulturu školy směrem k sociální soudržnosti, naplňuje realizaci rovných příležitostí a rovného zacházení a nabízí adekvátní podporu všem dětem s cílem maximálně rozvinout jejich vzdělávací potenciál.

Jaké jsou profesní kvality inkluzivních učitelů a učitelek, kteří přispívají k utváření otevřené komunity? Hájková a Strnadová (2010) vyzdvihují schopnost spolupracovat. Pokroky v učení žáků chápou jako výsledek týmové spolupráce. Zilcher a Svoboda (2019) dokládají, že didaktické kompetence učitelů jsou důležitým faktorem pro vytváření vstřícného prostředí a mají velký vliv na utváření etických postojů žáků. Mezi profesními kvalitami uvádí schopnost reflektovat vlastní jednání, kooperovat s rodiči a monitorovat úspěchy všech žáků. Zdůrazňují ochotu využívat odlišností jako předností.

Plnohodnotné inkluzivní vzdělání je považováno za cestu k sociálnímu začlenění (Adamus, 2015; Bartoňová, Vítková, 2011). Ötsch a Horaczek (2020) ve své knize *Populismus pro začátečníky: Návod k ovládnutí davů* hovoří o opaku sociálně soudržné společnosti, o společnosti exkluzivní a rozdělené. Na příkladech ze současnosti dokládají mechanismy, používané politickými populisty k rozdělování společností.

Šobáňová et. al. (2018, 2019) vymezují oborové předpoklady pro společné vzdělávání: tvorbu jako příležitost autentického projevu jedinečné osobnosti a jinakost jako tvůrčí inspiraci a pedagogickou výzvu.

V našem příspěvku chápeme jinakost především s ohledem na kulturní a jazykovou příslušnost. Inkluzivní možnosti výtvarné výchovy spatřujeme v prostoru pro tvůrčí sebevyjádření, pro poznání druhých prostřednictvím slovního i vizuálního dialogu a v prostoru pro tvůrčí spolupráci a vytváření otevřené komunity třídy i školy.

1. 3 Duševní pohoda a wellbeing

Pojem wellbeing se v českém pedagogickém diskursu objevuje čím dál častěji. Myslíme, že není dosud dostatečně ukotven⁶. Rozpracoval jej Martin Seligman, představitel pozitivní psychologie. Duševní pohodu spojil s prožíváním pozitivních emocí, angažovaným zaujetím, pozitivními vztahy, smysluplností a s úspěšným výkonem (koncept PERMA). Projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+⁷ ho v českých podmínkách formuluje takto: „*Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.*“

6 Do češtiny se nepřekládá, užívá se v původní anglické podobě, psaný s pomlčkou či bez (srov. Felcmanová, projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+, web Národního ústavu pro vzdělávání aj.) Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ s pojmem nepracuje.

7 <https://partnerstvizo30.cz/ke-stazeni/#download-3>

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) uvádí, že „*systematická péče o wellbeing vede k významnému zlepšení sociálních a emočních dovedností i vzdělávacích výsledků žáků. Zásadně také přispívá ke snížení výskytu náročného chování a šikany a ke snížení počtu žáků trpících úzkostmi, depresemi a dalšími psychickými obtížemi.*“ Tvrzení však společnost nijak nedokládá. Konkrétní výzkumné zprávy ze školního terénu pro jednotlivé oblasti vzdělávání se nám nepodařilo dohledat. Wellbeing bývá uváděn v souvislosti s překonáváním sociální izolace.

Umění umožňuje překonat naléhavost okamžiku (Adams, 2016; Goulding, 2013). McLellan, Galton, Steward & Page (2012) potvrdily pozitivní vazbu mezi kreativním učením a školním wellbeingem žáků britských primárních škol. Doložily, že spolupráce umožňuje prožívat sounáležitost s ostatními a v kombinaci s aktivním přístupem k učení vede k pocítování pohody.

Jak s tímto potenciálem pracují čeští učitelé a školy? V nedávné zprávě Stálé konference asociací ve vzdělávání SKAV (2021) si všimneme, že v distanční výuce nebyly umělecké aktivity využívány. Text hovoří v jednom případě o zpestření výuky tvořivými aktivitami, avšak pouze v oblasti Podpora aktivity žáků ve výuce. V oblasti Podpora participace a spolupráce žáků zůstává potenciál kreativních činností nevyužitý. Z formulace „zpestření výuky“ je rovněž patrné stereotypní vnímání uměleckých předmětů, jejichž vzdělávací i výchovný obsah a potenciál zůstává nedoceněný. Dodejme, že distanční výuka vedla v praxi většinou k výraznému omezení či přerušení výuky výtvarné výchovy.

V souvislosti s konceptem wellbeingu narážíme však také na vnitřní kontroverze. Postavíme-li wellbeing do vztahu k existenciálním obsahům a kritickému myšlení, které jsou nedílnou součástí umění a výtvarného vzdělávání, vyvstanou neodbytné otázky. Jak se můžeme autenticky vztahovat k existenciálním obsahům lidského bytí a zůstat přitom stále „spokojení“? Jak se můžeme „pozitivně“ zabývat osudovými tématy jako jsou utrpení nebo smrt? Ptáme se také: existuje vazba mezi wellbeingem a pohodlím? Konfrontace se současným uměním přináší často určitý diskomfort. A vybočení z rutiny a zpochybnění patří mezi jeho principy. Jsme přesvědčeny, že je důležité neztratit ve jménu spokojenosti ochotu kriticky zkoumat složité a nepohodlné otázky. Na wellbeing musíme pohlížet jako na podmínku vzdělávání, nikoli jako na jeho cíl.

1. 4 Ne/možnost promluvit

Žáky s odlišným mateřským jazykem vnímáme jako skupinu se specifickými potřebami. Ve škole se potýkají s celou řadou náročných situací. Jazyk, kterým se ve škole hovoří, umí částečně nebo vůbec. Mohou, ale nemusí rozumět situacím, v nichž se ocitají. Mohou, ale nemusí rozumět komentářům učitelů a spolužáků, textům a dokumentům využívaným ve výuce. Jsou v situaci, kdy se učí cizí jazyk (češtinu), jehož prostřednictvím se současně vzdělávají. „*Jazyková bariéra je tedy při vzdělávání zásadní překážkou, která může výrazně*

limitovat studijní úspěchy žáků.“⁸ Do této skupiny řadíme i ty žáky a žákyně, kteří hovoří plynule česky a vzbuzují dojem, že rozumí bez problémů všemu. Jak ukážeme dále, nepochopení se může objevit jen v některých fázích úkolu nebo pouze u složitějších obsahů. Změna prostředí, menší podpora rodičů a přátel, odlišné kulturní a komunikační vzorce znesnadňují orientaci žáků v situacích vyučování (Kostecká et al., 2019).

Výzkumná zpráva Dany Moree z roku 2018 hovoří o nekonzistentním přístupu škol, pedagogicko-psychologických poraden i neziskových organizací k žákům s OMJ. Upozorňuje na problém komunikace s rodiči z důvodu jazykové bariéry. Studie vyznívá takto: školám chybí systematická podpora ohledně vzdělávání žáků s OMJ. Schází také podpora jejich sociálního začleňování.

2. Metodologie

Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumné sondy bylo blíže porozumět specifickým situacím, do kterých se žáci a žákyně s OMJ v hodinách školní výtvarné výchovy dostávají a charakterizovat jejich způsob práce. Položily jsme si tyto otázky: Jak ovlivňuje jazykové ne/porozumění výtvarnou činnost žáků s odlišným mateřským jazykem? Jak spolu žáci s odlišným mateřským jazykem v hodinách výtvarné výchovy komunikují a spolupracují?

2.2 Sběr dat a výzkumná metoda

Metodou sběru dat bylo zúčastněné pozorování hodin výtvarné výchovy ve dvou třídách prvního stupně ZŠ. Daniela Schreiberová se jako badatelka účastnila celkem 32 vyučovacích hodin, ve kterých se zaměřila na dva žáky s OMJ v 5. ročníku základní školy a dvě žákyně s OMJ ve 3. ročníku. Během náslechu si vedla pedagogický deník, přičemž se soustředila na porozumění úkolům a reakce žáků a žákyň na zadání, dále na motivaci a vytrvalost v práci a na spolupráci a sociální chování žáků. Pozorování bylo nestrukturované a otevřené. Vzhledem k dlouhodobé účasti v hodinách vnímali žáci badatelku spíše jako aktérku výuky a chovali se autenticky.

Badatelka nasbírala a analyzovala data v těchto podobách: pedagogický deník, nestrukturované rozhovory se žáky, výtvarné práce žáků v podobě reflektivního portfolia (Novotná, 2019), poznámky a komentáře vyučující 3. ročníku.

Kazuistika kvalitativní, hybridní metodologie umožňuje hlubší porozumění případům. Využila částečně metodu zakotvené teorie (Strauss a Corbin,

8 Problematikou se zabývají neziskové organizace, např. META. <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

1990) s prvky akčního výzkumu (Mason, 2007) ve smyslu participativního reflektujícího zkoumání praxe s cílem jejího zdokonalení.

Texty a vizuální texty byly kódovány ručně ve třech fázích: otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Otevřené kódování bylo základním analytickým krokem, ve kterém se hledala pojmová označení pro jednotlivé jevy či události. V axiálním kódování se mezi nimi vytvářela nová spojení a vztahy, kategorie a subkategorie. Selektivní kódování integrovalo získané kategorie kolem ústředního jevu. Nalezené jevy byly ověřeny a rozvinuty. Vzhledem k omezenému rozsahu výzkumné sondy nebyla provedena závěrečná fáze výzkumu v podobě návrhu teorie (Strauss a Corbin, 1999).

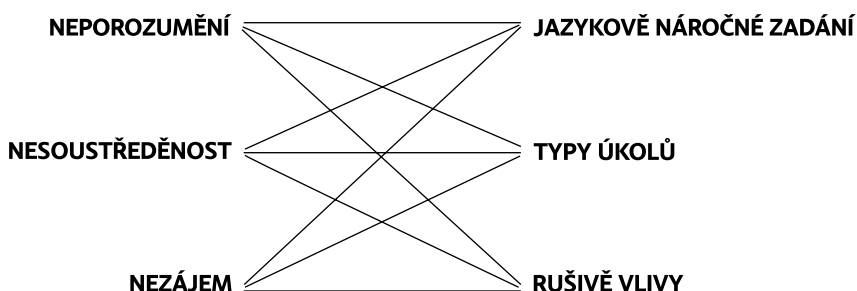
2.3 Účastníci výzkumu

Výzkumné sondy se účastnily dvě žákyně 3. ročníku základní školy Jiřího z Poděbrad v Praze, které budeme jmenovat Ema a Anna a dva žáci 5. ročníku Adam a Tom. Všechny děti žijí v České republice a česky na nějaké úrovni hovoří. Rodiče nejsou Češi, v rodinách se česky nemluví. S ohledem na rozsah příspěvku se budeme zabývat pouze situacemi ze 3. ročníku.

Obě dívky chodí do české školy již od 1. třídy, hovoří česky plynně. Jsou velké kamarádky. Limity jejich porozumění češtině nejsou na první pohled patrné. Objevují se teprve při práci s delším textem, při složitějších zadáních a v hlubších diskusích. Vyučující si tuto skutečnost původně neuvědomovala.

3. Výzkumné nálezy

Autorky výzkumu se zaměřily na situace, v nichž se žákyním s OMJ nedařilo. Uvědomily si, že bariérou bylo mnohdy jazykově složité zadání. Analýza ukázala klíčové kategorie. Obr. 1 naznačuje vztahy mezi nimi.



Obr. 1.: Překážky porozumění výtvarným úkolům (vpravo) a jejich dopady na výtvarnou činnost žáků s OMJ

Centrální kategorie výzkumu *Výtvarná tvorba jako sdělení* akcentuje komunikační rozměr výtvarné výchovy. Vizuální artefakty chápeme jako prostředek komunikace a způsob poznání světa, prostředek enkulturace a socializace. Ne každý artefakt však takovým sdělením skutečně je.

Výzkumné nálezy uvedeme na dvou situacích. V jedné Ema neporozuměla vysvětlení učiva ani zadání úkolu a pracovala bez zájmu. Ve druhé Ema a Anna vytvořily formální malbu, nevěděly, co malují, protože se nesoustředily na zadání skupinového úkolu. Ani v jednom případě nebylo dosaženo výukového cíle, nevznikly smysluplné či krásné artefakty, z nichž by dívky měly radost. Tvůrčí činnost nepřinesla dívkám kýžené poznání a zkušenosti.

3.1 Situace 1: neporozumění principu perspektivního zobrazení

Ema nepochopila vysvětlení perspektivního zobrazování skutečnosti, takzvanou jednoúběžníkovou perspektivu, přestože bylo předvedeno na tabuli. Aby zadaný úkol splnila, pokusila se obkreslit řešení od Anny sedící vedle.

Obr. 2, s. 78: Nakresli obdélníky v perspektivě, kresba Emy.

Obr. 3, s. 78: Kresba, kterou vytvořila Anna, sloužila Emě jako vzor, © Foto autorka

Ema zprvu kreslila oblíbené symboly (srdce aj.). Ty později vygumovala a překreslila na geometrizující tvary, které odpozovala od Anny. Napodobila také celkovou kompozici, která bez vztahu k obsahu úkolu nedává smysl. Neporozumění, které si Ema uvědomovala, je patrné ze zaznamenaného rozhovoru:

B(adatelka): „Co se ti na tom nepovedlo?“

E(ma): „Všechno.“

B: „Proč myslíš, že se ti to nepovedlo?“

E: „Protože jsem se podívala na tohle.“ (Ukazuje na obrázek Anny)

B: „Pochopila jsi zadání?“

E: „Ne.“

B: „A jak jsi to tedy vytvořila?“

E: „Koukla jsem se k Anně a myslela jsem si, že jenom nakreslila tohle (tvary) a pak ty čáry.“

B: „A nevěděla jsi, že se takhle sbíhají a vycházejí z těchto čar?“

E: „Ne, to jsem nepochopila.“

B: „A chápeš to teď?“

E: „Ne.“

B: „A chápeš úkol, který máte dělat teď?“ (hledat linky perspektivy v obrázku interiéru kostela a vyznačit je)

E: „Ne.“

Pokusila jsem se jí to ve zkratce vysvětlit, moc nevěděla.

Přibíhá Anna: „Já to chápu!“ (velmi radostně)

Anna má hotovo, ostatní také. Ema nad tím sedí. Vysvětluji jí to znovu.

Jelikož Ema neporozuměla perspektivnímu zobrazování, neuměla uvidět ubíhající linie na fotografii. Nesplnila tedy ani druhý úkol. O týden později navazovala výtvarná řada malbou drahokamů, vycházející z pozorování tvarů krystalů a z četby pověstí. I v tomto případě byla patrná demotivace žákyně a malé uspokojení z tvorby.

3.2 Situace 2: nesoustředěnost na literární ukázkou

Na obr. 4–6 je vidět, jak žáci pozorovali, jak se deformovaný obraz skutečnosti jeví na povrchu skleněné koule. Obr. 7 prozrazuje, že Ema nekreslila svůj deformovaný obraz, ale sama sebe z představy. Zadání buď nerozuměla, nebo se na ně nesoustředila. Každopádně se nezaměřila na deformaci tvarů.

Obr. 4–6, s. 78. Deformovaný obraz skutečnosti na povrchu skleněné koule, kresby žáků.

Obr. 7, s. 78. Kresba prozrazuje, že Ema nepostupovala podle zadání. Deformovaný obraz nezaznamenala. Nakreslila sama sebe z představy, přičemž používala oblíbené prvky popkultury. © Foto autorka

Následovala společná malba literárního motivu. Učitelka přečetla indickou bajku Obarvený šakal⁹. Úkol byl zaměřený na rozvoj představivosti žáků. Anna s Emou se nesoustředily na četbu delšího příběhu. Poslech pro ně byl pravděpodobně náročný, což řešily stejně jako v Situaci 1 kopírováním. Z komentářů jsme zjistily, že si dívky myslely, že sousedky malují dort se svíčkami, a napodobily je.

Obr. 8 a 9, s. 79. Šakal, který spadl do modré barvy. Vlevo společná malba Emy a Anny, vpravo ilustrace, kterou se dívky snažily napodobit. © Foto autorka

4. Tvorba jako sdělení, jako způsob, jak poznat svět druhých

4.1 Jak ovlivňuje jazykové ne/porozumění výtvarnou činnost žáků s odlišným mateřským jazykem?

Z uvedeného je zřejmé, že zásadně. V obou situacích vidíme, že neporozumění se stalo překážkou učení. V prvním případě Ema neporozuměla principu perspektivního zobrazení. Navazující úkol (vyznačit lineární perspektivu na fotografii interiéru kostela), v němž své porozumění měla uplatnit, byl pro ni tudíž bezobsažný. Nabytou zkušenost nemohla využít ani v další tvorbě. Chápeme, že činnost pro Emu postrádala smysl, přestože vytvořila artefakt k odevzdání. „Žáci se lépe učí tím, že řeší problémy, ve kterých spatřují nějaký smysl.“ (Bertrand, 1998, s. 147) Angažované zaujetí uvádí jako jeden z prvků duševní pohody i M. Seligman.

Ema v úkolech sama neexperimentovala. Zůstala v rovině pasivního plnění úkolu bez porozumění, které se stalo samoučelným. Nevytvořila vlastní sdělení (Situace 2). S J. Rancièrem si myslíme, že cesta k její tvůrčí

emancipaci vede přes pozorné naslouchání a dialog. Skrze ně jí učitelka může dát prostor pro samostatné uvažování.

Také malba dortu byla formální záležitostí. Nelze ji považovat za vyjádření sdílených představ, které vznikly na základě poslechu pohádky. Příležitosti ke kulturnímu poznání, k prohloubení jazykové znalosti ani k intersubjektivní komunikaci nebyly využity. Skupinová práce nabízí mnohé možnosti, nese s sebou však také rušivé vlivy. Ve třídě bývá hluk, pohyb, žáci se přesouvají na jiná místa atp.

Co měla vyučující udělat jinak? Jak přizpůsobit výuku pro potřeby žáků s OMJ?

„Zásadním zjištěním pro mě bylo, že k žákům s OMJ je třeba přistupovat jako ke specifické skupině. A to i k těm, kteří hovoří plynně česky, protože limity jejich porozumění se ukazují až se složitými obsahy a rozsáhlými zadáními. Je tedy nezbytné pečlivě sledovat míru jejich jazykového porozumění, a to průběžně.“ (pedagogický deník autorky)

Po zadání úkolu bylo třeba se lépe ujistit, že žákyně zadání skutečně rozuměly. Četba pohádky jim mohla být zadána domů, s textem bylo možné společně pracovat. Bylo třeba předem zvážit jeho přístupnost. Úkolem vyučující/ho výtvarné výchovy je pečlivě sledovat tvůrčí proces a průběžně komunikovat se žáky. Jen tak lze zjistit, zda je tvorba skutečně sebevyjadřujícím. Pokud ne, musí vyučující pamatovat na zařazení individuální zpětné vazby apod.

Neporozumění, nesoustředěnost a nezáměr tvoří spleť, v níž je obtížné rozeznat příčiny od následků. Nezáměr o technicky zaměřený úkol mohl způsobit nesoustředěnost při zadání v Situaci 1, stejně jako ho mohlo způsobit složité slovní zadání. Ema a Anna setrvale projevují ve výtvarné výchově patrný zájem o vizuálně atraktivní úkoly související s populární kulturou. Téma a obsah úkolů jsou nezanedbatelným zdrojem motivace. Vyučující mohla dívky motivovat a navázat na jejich individuální estetické preference.

Možnosti žáků s OMJ je třeba promýšlet již při plánování úkolů. Úkoly je třeba přizpůsobit individuálním schopnostem žáků. Školský zákon hovoří o podpůrných opatřeních, mezi něž patří mimo jiné úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb atd. Adamus (2015, s. 15) píše: „Vzdělávací program není neměnný, je to něco, co se musí vytvářet, dokud to neodpovídá potřebám všech žáků.“

4.2 Jak žáci s odlišným mateřským jazykem v hodinách spolupracují se spolužáky?

Na druhou výzkumnou otázku nelze odpovědět jednoznačně. Analýza odkryla v této souvislosti následující kategorie: *Vzájemná inspirace a motivace, Kopírování bez porozumění obsahu, Práce ve větší skupině.*

Uvedené situace ukazují dvojici nerozlučných kamarádek, které skupinové činnosti vítají. Rády pracují spolu. Ve výtvarných činnostech často navazují na společné hry i zážitky. Poskytují si vzájemnou podporu. V kooperativních činnostech se žáci navzájem inspirují a motivují k práci, což platí i pro žáky s OMJ. Často se opakující spolupráce ve stejné skupině přináší

výhody i nevýhody. Spolupracující se znají, jsou sladění. Naproti tomu nemají možnost pracovat s jinými spolužáky. Má-li kreativní spolupráce plnit inkluzivní cíle, je dobré složení skupin měnit, a také dbát na komunikaci a sdílení zkušeností mezi skupinami.

Ve větších skupinách je pro žáky s OMJ složitější se prosadit. Zodpovědnost za výsledek je rozprostřená. Je méně zřetelné, když se někdo úkolu neúčastní. Promyšlené přiřazení rolí ve skupině může žáky motivovat k aktivnímu angažmá i k získání pocitu nepostradatelnosti. Práce v menších heterogenních skupinách je přehlednější a vhodnější pro poskytování vrstevnické podpory. Rozvíjí schopnost tolerance a porozumění druhým. Žáci s OMJ zde mohou snáze zažít úspěch (Inkluzivní škola, 2021).

V obou popisovaných situacích použily Ema s Annou strategii napodobení. *Kopírování bez porozumění obsahu* nevedlo k cíli. Nápodoba by mohla být pro Emu úspěšná, kdyby jejím prostřednictvím porozuměla logice perspektivního zobrazení. Ve druhém případě nápodoba cizí ilustrace porozumění poskytnout nemohla.

Jsme si vědomy toho, že výzkumná sonda má svá omezení. Prvním je omezený počet sledovaných žáků, druhým je fakt, že všichni žáci jsou ze stejné školy. Omezení vycházejí z toho, že sonda vznikla jako součást diplomové práce. Třetím omezením je fakt, že navržené úkoly nebyly ověřeny ve skupinách zahrnujících žáky s OMJ. Tato skutečnost byla způsobená pandemickou situací, v navazujícím výzkumu se pokusíme úkoly dále pilotovat.

V následující kapitole představíme úkoly, které jsme navrhly pro žáky, kteří rozumí jazyku výuky málo. Řešíme otázku, jak zachovat komunikační rozměr výtvarné tvorby tam, kde se nemluví a nevysvětluje. Komunikaci a vzájemné poznání chápeme jako podmínky sociální soudržnosti, jež mohou pomoci překonat sociální izolaci a přispět ke spokojenosti žáků.

4.3 Smyslové vnímání jako univerzální zkušenost, série výtvarných úkolů

Nálezy jsme uplatnily v sérii výtvarných úkolů, zaměřených na vizuální záznam smyslových zkušeností a sdílenou tvorbu. Byly realizovány v základní umělecké škole a na pedagogické fakultě. Vydaly jsme se cestou záměrného zjednodušení slovního zadání ve prospěch jazykové srozumitelnosti. Věříme, že pochopení cíle činnosti souvisí se zakoušením pocitu smysluplnosti. Navržené úkoly jsme založily na smyslovém vnímání, které považujeme za univerzální. Plánovaly jsme je tak, aby se neporozumění nestávalo překážkou aktivního hledání vlastní tvůrčí cesty.

Zmiňované prvky akčního výzkumu spočívají ve snaze zdokonalit výukovou praxi. Série jazykově jednoduchých zadání nabízí jak prostor pro tvůrčí svobodu žáků, tak i pro neverbální komunikaci skrze výtvarnou tvorbu, prostor pro společnou zkušenost a pro vzájemné poznávání. Prostor pro samostatné tvůrčí hledání akcentujeme v souvislosti s užívaným pojmem emancipace. Naplánovaná participativní akce dává odpověď na otázku: Jak vést Emu k autentickému a neformálnímu vyjadřování?

Vizuální záznam zvuku

Žáci nejprve vyslechli čtyři rozdílné neurčité zvuky (šoupání, cinkání, rány, šustění), které převedli do vizuální podoby na společné vertikálně zavěšené plátno. Inspirační zdroje, např. tvorbu M. Grygara, O. Karlíkové, J. Válové, G. Mathieua, vyučující žákům neukázala.

Obr. 10–12, s. 79. Skupina 1, průběžný záznam individuální tvorby, © Foto autorka

V první fázi tvorby spolu žáci příliš nekomunikovali, každý tvořil sám ve své části plátna. Postupně se v procesu tvorby uvolňovali. Fakt, že mohli sledovat, jak pracují ostatní, činila tvůrčí proces otevřenějším. Jedna z žákyň nakonec spontánně iniciovala akční tvorbu, při níž žáci sjednotili individuální prvky do harmonického, dynamického celku.

Obr. 13, s. 80. Skupina 1, ze společné kompozice spontánně vznikla akční malba. © Foto autorka

V jiné třídě probíhala tvorba obdobně s tím rozdílem, že žáci nejprve viděli malbu předchozí skupiny. Pracovali od počátku živelněji, s menším soustředěním. Neváhali malovat přes sebe. V průběhu procesu spolu více komunikovali. Malbu směřovali rovnou do společného finálního tvaru.

Obr. 14, s. 80. Skupina 2, společná akční malba, © Foto autorka

Vizuální záznam chuti

Dalším úkolem žáků bylo ztvárnit chuťové vjemy (např. rajče, citron nebo zázvor) technikou monotypu na skleněnou desku. Žáci byli vedeni k nefigurativnímu vyjádření skrze kombinaci barev a tvarů. Úkol byl inspirován informální malbou, blízkou hnutí art brut. Následovala studijní kresba tužkou.

Obr. 15, 16, s. 80. Záznam chutě jablka a hřebíčku. Mírná inspirace vizuální podobou předmětu.

Obr. 17, s. 80. detailní kresba kaki, © Foto autorka

Při tvorbě spolu žákyně příliš nekomunikovaly, každá vytvořila několik monotypů. Realistická kresba vyžadovala menší soustředění, žákyně si při ní povídaly. S kresbou byly méně spokojené než s monotypy.

Modelování a kresba na základě hmatového vnímání

Úkolem žáků bylo vymodelovat a nakreslit předmět, který osahali v papírovém sáčku a neviděli ho (dýně, kartáč, rajče, česnek, tuba s barvou aj.). Cílem nebylo zobrazovat předměty, jak je znají, ale vystihnout hmatový vjem. Umělecké inspirace hmatovými kresbami M. Grygara a taktilními básněmi J. Švankmajera nebyly žákům předem ukázány. Zadání umožnilo zaměřit na detaily a charakter materiálu. Na závěr si žáci dotýkaný předmět prohlédli.

Obr. 18, s. 81. Modelace hmatových vjemů vyznívá přesvědčivě. © Foto autorka

Obr. 19–21, s. 81. Kresby dokládají obtížnost převedení hmatových vjemů do linií. © Foto autorka

Bariéra nebo propojení?

Výtvarnou akci realizovala jedna z autorek se svojí kolegyní, a to zcela beze slov. Formulací zadání dovedla do krajnosti nárok na komunikaci skrze výtvarnou činnost. Výstupem akce se stala dvě díla: *Chaos* a *Řád*, realizovaná na deskách z plexiskla. Díla jsou záznamem dialogu obou autorek i procesu tvorby. Plexisklo se díky svým materiálním vlastnostem stalo metaforou spojení. Umožnilo dorozumění skrze gesta a pohyb těla. Vytvořilo mezi autorkami bariéru, která vedla k hledání jiných způsobů komunikace (dialog a nápodoba). Každá z autorek přistoupila k desce z plexiskla ze své strany, ze svého úhlu pohledu. Výtvarná akce ukázala, že lze komunikovat i přes průhlednou bariéru, navíc beze slov¹⁰. Odkázala se k tvorbě Jiřího Kovandy a jeho happeningu *Líbání přes sklo* (2007, Tate modern, Londýn), k Jamming¹¹ a art brut. Naznačila, že při kooperativních akcích jsou sdíleny zájmy a vyjednávány hodnoty. Dosahuje se v nich kompromisů a inovativně se řeší společné otázky. Kooperativní činnost je prostředkem individuální i kolektivní proměny a rozvoje (Karpati et al., 2017).

Obr. 22, s. 82. Průběh akce *Chaos* a *Řád*, © Foto autorka

Závěr

Studie upozorňuje na nezbytnost promyšleného individuálního přístupu k výtvarné edukaci žáků s odlišným mateřským jazykem. Klíčovými koncepty jsou porozumění, odlišnost a svoboda projevu. Inspirována myšlením J. Rancièra, studie zdůrazňuje emancipační roli učitelů výtvarné výchovy. Učitelé jsou těmi, kdo ukazují a otevírají žákům cesty k samostatnému výtvarnému poznávání a tvorbě. Těmi, kdo bdí nad tím, aby i žáci s OMJ mohli využívat tyto příležitosti k autentickému sebevyjádření a nepromarnili je formálním plněním zadání. Na příkladu tvorby dívky Emy jsme si uvědomily, že prostor pro samostatné uvažování a emancipaci otevírá učitel/ka už tím, že žákům pozorně naslouchá a vede s nimi dialog. Posiluje tím samozřejmě i jejich sebedůvěru.

Příspěvek promýšlí hlavní principy inkluzivního vzdělávání ve vztahu k výtvarné edukaci. Kulturní a jazykovou jinakost žáků rozpoznává jako příležitost k vzájemnému poznávání a tvůrčí spolupráci žáků a učitelů v komunitě třídy. Vychází z oborových výzkumů, které dokládají vztah mezi

¹⁰ Na problematiku využití skla v architektuře pro neslyšící upozornila Iva Hay na sympoziu AMASS (2021). Konceptu Deaf Architecture se věnuje např. Gallaudet University, <https://www.gallaudet.edu/>

¹¹ Projekt spolku Barvolam (Jamming, 2017). Hendikepovaní tvůrci spolupracují s umělci. Společné dílo je záznamem vzájemného dialogu.

kreativními činnostmi a wellbeingem a ukazují, že tvůrčí spolupráce pomáhá překonávat sociální izolaci a umožňuje prožívat sounáležitost s ostatními.

Uvádí aktuální formulace konceptu wellbeing, které se skloňují v oficiálních vzdělávacích dokumentech a snaží se je promyslet v oborovém kontextu. Zdá se, že nové požadavky ve vzdělávání rehabilitují aspekty uvolnění, uspokojení a štěstí, které rezonují ve výtvarné edukaci dlouhodobě, které někdy bývají naopak spojené s despektem k „málo užitečnému a oddychovému předmětu“. Tvorba i estetické vnímání přináší žákům mnoho příležitostí k angažovanému zaujetí i radosti. V souvislosti s pozitivně formulovaným konceptem se zároveň ptáme: Nezpohodlněli jsme příliš? Jsme připraveni konfrontovat se s odlišnými pohledy na svět? Jsme ochotni vybočit z rutiny? Autorky jsou přesvědčeny, že je důležité neztratit ve jménu spokojenosti ochotu kriticky zkoumat složité a nepohodlné otázky. Na wellbeing je třeba pohlížet jako na podmínku vzdělávání, nikoli jako na jeho cíl.

Studie ukazuje limity diskursivního přístupu k výuce výtvarné výchovy s akcentem na vizuální a slovní komunikaci, kulturní vzdělávání, kognici a kritické myšlení (Fulková, 2018, Novotná, 2019, Kitzbergerová et al., 2019, Kafková, 2019 aj.). Konstatuje, že se může pro žáky s OMJ stát překážkou v učení. Ukazuje, že pokud žáci nerozumí dobře zadání a smyslu výtvarných úkolů, vytváří pouze formální artefakty, které nevyjadřují jejich autentické představy a zkušenosti a nemohou být příležitostí ke komunikaci s ostatními ani zdrojem pozitivních emocí a pocitu smysluplnosti, na něž upozorňuje například pozitivní psychologie Martina Seligmana.

Teoretické poznatky i výzkumné nálezy jsme použily v sérii výtvarných úkolů s jazykově jednoduchým zadáním, založeným univerzálně na smyslovém vnímání, a tedy přístupným i pro žáky, jejichž schopnost rozumět češtině je omezená. Akcentovaly jsme kooperativní charakter výtvarné akce. Zdůraznily jsme, že kooperativní činnosti podněcují osobité vnímání prostředí, učí nepřehlížet „jiné“ a respektovat je a pomáhají zapojit žáky s OMJ do komunity třídy. Navržené úkoly otevírají prostor pro sebepoznání a posilování sebevědomí. Věříme, že rozvíjejí i empatii žáků.

Přistupujme k žákům s odlišným mateřským jazykem jako ke specifické skupině. Promýšlejme při plánování výtvarných úkolů pečlivě jejich možnosti. Přizpůsobme úkoly jejich individuálním schopnostem.

Studie je součástí výzkumného projektu HORIZON 2020 AMASS Acting on the Margins – Arts as a Social Sculpture, ID 870621 (01.01.2020–31.12.2023).

Literatura

- ADAMS, J. (2016). *Sustainability in Arts Education*. IJADE [online], 35: 294-295. <https://doi.org/10.1111/jade.12126>
- ADAMUS, P. (2015). *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik, Centrum empirických výzkumů. 2015.
- AINSCOW, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* Journal of Educational Change 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- BARTOŇOVÁ, M. & VÍTKOVÁ, M. et al. (2011). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Brno: Paido, Masarykova univerzita*.
- BERTRAND, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- FELCMANOVÁ, L. EDUcast: O wellbeingu s Lenkou Felcmanovou. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/category/audio-a-video-archiv/>
- FULKA, J. (2019). *Politika a fonocentrismus. Nad Rancièrovým textem „Politika fikce“*. Kontradikce, časopis pro kritické myšlení. 3(1), 95-101.
- FULKOVÁ, M. (2018) *Some observations about the Common European Framework of Reference for Visual Literacy*. IJETA.14(3), 75-83. https://doi.org/10.1386/eta.15.1.75_1
- GOULDING, A. (2013), *Older People Learning through Contemporary Visual Art – Engagement and Barriers*. International Journal of Art & Design Education, 32, 18-32. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01751.x>
- Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, o.p.s., 15.1.2021 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz>
- Jamming* [online]. Praha: Barvolam, 2017. [cit. 2021-02-07]. Dostupné z: <https://www.jamming.cz>
- HÁJKOVÁ, V. & STRNADOVÁ, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing a.s.
- HAY, I. (2021). *Art Education for the Deaf during the Pandemic*. AMASS Symposium 1, 28. 5. 2021, online.
- KAFKOVÁ, H. (2019). *Plánování výtvarných činností*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- KARPATI, A., FREEDMAN, K., CASTRO J.-C., KALLIO-TAVIN, M & HEIJNEN, E. (2017). *Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and Collective Creative Practice*. IJADE [online]. 36(2), 164-175 [cit. 2021-01-26]. <https://doi.org/10.1111/jade.12099>
- KITZBERGEROVÁ, L., MAKOVSKÝ, M., PASTOROVÁ, M., UHL SKŘIVANOVÁ, V., ŠOBÁŇOVÁ, P. & VANČÁT, J. (2019). *Revize RVP – výtvarná výchova. Podkladová analytická studie*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- KITZBERGEROVÁ, L. (2014). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, elektronický text.

- KMENT, Š., KORBEL, V. & PROKOP, D. (2021). *Sledování úrovně vzdělávání a wellbeingu ve vybraných zemích*. Kladno: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., v rámci projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+.
- KOSTELECKÁ, Y., BRAUN, R., HASMAN, J., MACHOVCOVÁ, K., PIVARČ, J., HADJ – MOUSSOVÁ, Z. & HÁNA, D. (2019). *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Pedagogická fakulta.
- MC LELLAN, R., GALTON, M., STEWARD, S. & PAGE, CH. (2012). *The Impact of Creative Partnerships on the Wellbeing of Children and Young People*. Final Report to Creativity, Culture and Education (CCE). Cambridge: Faculty of Education. Dostupné z: <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/the-impact-of-creative-partnerships-on-the-wellbeing-of-children-and-young-people/>
- MASON, R. (2007). *Art Teachers and Action Research*. Educational Action Research 13 (4), 563–579, přel. FULKOVÁ, M. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/3013/VYTVARNI-PEDAGOGOVE-A-AKCNI-VYZKUM.html?print=1>
- MICHÁLIK, J. (2013). *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Studio Press s.r.o. pro Společnost pro MPS.
- MOREE, D. (2018). *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace Open Society Fund.
- NOVOTNÁ, M. (2019). *Portfolio jako nástroj reflexe ve výtvarné výchově*. Praha: Výtvarná výchova 60 (1-2), s. 22-37.
- ÖTSCH, W. & HORACZEK, N. (2020). *Populismus pro začátečníky: Návod k ovládnutí davů*. Praha: Petrinum s. r. o.
- RANCIÈRE, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris: Fayard.
- RANCIÈRE, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique éditions.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO. (1994). Česky dostupné z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>
- SELIGMAN, M. (2011). *What is Well-Being? Authentic Happiness*. Dostupné online: www.authentichappiness.sas.upenn.edu [online]. [cit. 2021-06-11].
- SELIGMAN, M. (2014). *Vzkvétání – Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody [Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being]* Jan Melvil Publishing.
- Chceme lepší atmosféru ve školách aneb možnosti podpory wellbeingu*. Stálá konference asociací ve vzdělávání SKAV (2021). Projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2021/05/21/publikace-chceme-lepsi-atmosferu-ve-skolach-aneb-moznosti-podpory-wellbeingu/>
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (2020). MŠMT. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- STRAUSS, A., L. & CORBIN, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.

- ŠOBÁŇOVÁ, P. (2018). *Tvoříme společně. Metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy k uměleckému vzdělávání*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- ŠOBÁŇOVÁ, P. (2019). *Výtvarný projev a disabilita. Kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- ZILCHER, L. & SVOBODA, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. Citováno podle: <https://www.bookport.cz/e-kniha/inkluzivni-vzdelavani-508045/>
- Autorky: Mgr. Magdalena Novotná, Ph. D., Mgr. Daniela Schreiberová

Bibliografická citace

Novotná, M., Schreiberová, D.: Přes zeď slov. Through the Wall of Words, *Výtvarná výchova* 3–4, (61) 2021. ISSN 1210-3691. s. 6–23.

Antiestetičnost, nebo estetičnost současného umění?

Markéta Magidová

Mgr. et MgA. Markéta Magidová, Ph.D.

je vizuální umělkyně a teoretička
umění, členka katedry výtvarné výchovy
Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
Ve výuce i ve svém badatelském
programu se věnuje především
současnému umění v jeho dynamických
a proměnlivých podobách.

Kontakt:

marketa.magidova@pedf.cuni.cz

Abstrakt

Přesvědčení, že umění má estetickou funkci, panovalo v oblasti estetiky a teorie umění zhruba do šedesátých let dvacátého století, do doby, než ho narušily neoavantgardní tendence. Díky nim začala být estetická rovina umění zpochybňována a uváděna jako nedostatečná pro definici nově vznikajících uměleckých strategií. V první části tohoto textu představím a shrnu hlavní proudy a přístupy diskuse týkající se problematiky odmítání estetické definice současného umění od šedesátých let až do současnosti. V aktuálním diskurzu se zaměřím především na kritickou revizi pojmů estetický a antiestetický (či antiestetický) při stanovení podmínek produkce současného, tedy postkonceptuálního umění tak, jak je předkládá Peter Osborne. V poslední části pak především za pomoci argumentů Camiela van Winkela, Martina Seela a Juliane Rebentisch ukáži, že i v konceptuálním a postkonceptuálním diskurzu je konstitutivní zkušeností z umění zkušenost estetická. Takové tvrzení lze učinit především díky historicky-kritickému nahlédnutí pojmu estetická, demytizaci pojmů spojených s konceptuálními tendencemi a díky rehabilitaci pojmu estetická zkušenost.

Klíčová slova

estetická podstata umění – současné umění – konceptuální umění – estetická zkušenost – Peter Osborne – Camiel van Winkel – Martin Seel – Juliane Rebentisch

Abstract

The belief that art has an aesthetic function prevailed in the field of aesthetics and art theory until about the 1960s, before it was disrupted by neo-avant-garde tendencies. Thanks to them, the aesthetic level of art began to be questioned and stated as insufficient for the definition of newly emerging artistic strategies. In the first part of this text, I will present and summarize the main currents and approaches of the discussion concerning the issue of rejecting the aesthetic definition of contemporary art since the 1960s to the present. In the current discourse, I will focus primarily on a critical revision of the concepts of aesthetic and anti-aesthetic (or anti-aestheticist) as a determining condition for the production of contemporary, ie post-conceptual art, as presented by Peter Osborne. In the second part, mainly with the help of the arguments of Camiel van Winkel, Martin Seel and Julian Rebentisch, I will show that even in the conceptual and postconceptual, the constitutive experience of art is an aesthetic experience. Such a statement can be made mainly due to the historical-critical insight into the concept of aesthetics, demystification of concepts associated with conceptual tendencies and thanks to the rehabilitation of the concept of aesthetic experience.

Keywords

Aesthetics of art – contemporary art – conceptual art – aesthetic experience – Peter Osborne – Camiel van Winkel – Martin Seel – Juliane Rebentisch

Stručná historie sporu o estetickou povahu umění

Přesvědčení, že umění má estetickou funkci, panovalo v oblasti estetiky a teorie umění zhruba do šedesátých let dvacátého století, do doby, než ho narušily neoavantgardní umělecké tendence. Díky nim začala být estetická rovina umění zpochybňována a uváděna jako nedostatečná pro definici nově vznikajících uměleckých strategií. V první části tohoto textu představím a shrnu hlavní proudy a přístupy diskuse týkající se problematiky odmítání estetické definice současného umění od šedesátých let až do současnosti. V aktuálním diskursu se zaměřím především na kritickou revizi pojmů estetický a antiestetický (či antiestetický) při stanovení podmínek produkce současného, tedy postkonceptuálního umění tak, jak je předkládá Peter Osborne. V druhé části studie pak především za pomoci argumentů Camiela van Winkela, Martina Seela a Juliane Rebentisch ukáži, že i v konceptuálním a postkonceptuálním je konstitutivní zkušeností z umění zkušenost estetická. Takové tvrzení lze učinit především díky historicky-kritickému nahlédnutí pojmu estetická, demytizaci pojmů spojených s konceptuálními tendencemi a díky rehabilitaci pojmu estetická zkušenost.

Bohdan Dziemidok ve svém kanonickém textu „Spor o estetickou podstatu umění“ z roku 1988 uvádí, že problém vztahu konceptuálního umění a teorie přinesl jednu z nejdůležitějších debat posledních třiceti let (Dziemidok, 2010). Jakkoliv se dnes diskurs teorie umění posunul, tento problém se stále vynořuje jako nevyřešený, a to od umělecké praxe až po estetiku. Je tomu tak především proto, že současné umění je uměním postkonceptuálním (Osborne, 2013)¹, a tedy nedorozřešené problémy spojené s konceptuálním uměním krystalizují ve strategiích současných tendencí. A objevují se nejenom samotných dílech, nýbrž především ve způsobech jejich interpretace, vřazování do širších celků v určité dramaturgické režii i v jejich společensko-institucionální relevanci. Problém odmítání estetické podstaty umění i konstrukce pojmu antiestetičnosti v sobě vposled obsahuje skrytou formu exkluze určitých uměleckých tendencí.

Jak trefně upozorňuje Ondřej Dadejík, pakliže teorie není schopná postihnout a absorbovat nové směry umění, může se z ní stát elitní či vylučující kánon (Dadejík, 2009, s. 26). Umělecká tradice významně spoluutváří naši kulturní identitu, splétá jemné tkanivo hodnot a norem, čímž se sama o sobě stává hodnotou (tamtéž). Dadejík se dále zamýšlí, jak tyto normy zakonzervovaného diskursu ovlivňují současnou praxi. Obrací se k teorii Paula Crowthera (Crowther, 2007, s. 15–17) který na kulturním poli rozlišuje dvě osy normativity – první napomáhá rozpoznat umění od ostatní kulturní praxe a druhá určuje kritéria pro rozlišení hodnoty jednotlivých uměleckých děl (tamtéž, s. 305). Stejně tak existují dva způsoby vylučování – jeden otevřeně prosazuje nadřazenost jedné kulturní skupiny nad ostatními. Tím vylučuje ostatní ze společenské participace, pakliže se nevzdají se své identity ve prospěch dominantního diskursu. Druhá forma exkluze je však nebezpečnější – je zamlčená a skrytá v nastavené normativitě, je zapuštěná do sítě diskursu a jeho hodnot a metod. Zatímco první forma

1 Tato teze Petera Osborna se stala normou definice současného umění.

exkluze bývá explicitně odmítána a potlačována, o druhé se takřka nemluví. Mohla bych dodat, že pod uvedeným tvrzením si lze představit jakoukoliv situaci, v níž uslyšíme, že „takto se to nedělá“, „toto sem nepatří“, „toto není správná metoda“, „taková forma není naší prioritou“, „takto to vyšlo“, „toto je subjektivní hodnocení či výběr“, „toto není zajímavé“, „není na to prostor“, „k tomuto nejsou materiály“, „na toto nejsou finance“. Způsobů, jak manifestovat druhou formu exkluze, je značné množství, avšak žádný z nich není explicitní, a tedy zjevně napadnutelný.

Dadejík toto nebezpečí přesně shrnuje:

„Je nasnadě, že ve smyslu tohoto představování určitých faktů coby samozřejmých jednotek evidence může teoretická disciplína sehrát výrazně negativní roli, a stát se tak legitimizující praxí kulturního vylučování. Taková teorie však nutně selhává pro svou dogmaticčnost, resp. Pro uzavřenost vůči možnosti své vlastní falzifikace“ (Dadejík, 2009, s. 27).

Každá umělecká instituce s sebou ve svém zaměření a řízení nese určitou koncepci, a tato koncepce nemůže být bez teoretických argumentů pro aplikaci v praxi. Tento pohyb není jednosměrný; i sami umělci tvoří na základě určitého přesvědčení, postoje, který se následně promítá do výrazu díla. Teorie tedy nezůstává jen na stránkách odborných časopisů, ale hluboce prostupuje, byť zjednodušeně a nesystematicky, do umělecké praxe.

Jakkoliv by se těchto zamlčených konfliktních ploch dala najít celá řada, v tomto textu zůstanu v oblasti sporu o estetickou povahu umění. Dziedzik uvádí, že „představa, že umění má estetickou podstatu, ovládala soudobou estetiku až do šedesátých let téměř bez zpochybnění“ (Dziemidok, 2010, s. 303).

Estetickou koncepci umění uchopuje Dziemidok za pomoci následujících argumentů:

1. Estetická funkce umění je jeho hlavní funkcí a vzniká v dialogu s uměleckým dílem ve specifické estetické zkušenosti. Estetické zážitky jsou odlišné od kognitivních, metafyzických, morálních, náboženských či erotických zážitků.
2. Základními rysy uměleckého díla jsou estetické vlastnosti a hodnoty. Ty jsou výsledkem tvůrčí schopnosti umělců, zručných při práci s médii typickými pro jednotlivé druhy umění. Tyto hodnoty se aktualizují a vyjevují až při estetické recepci. Estetické hodnoty coby základ umění jsou přímo spojeny s estetickou zkušeností (tamtéž, s. 304).

Ačkoliv tyto dvě teze vypadají neutrálně, není tomu tak. Už samotný spor o estetickou podstatu umění v sobě obsahuje implicitní hierarchičnost. V prvním bodě se ukazuje být problematické vyvázání estetické zkušenosti ze škály dalších aktivit mysli. Snaha vytvořit jedinečné postavení pro estetické soudy (datované především od vydání *Kritik Immanuela Kanta*) je legitimní. Zároveň však je příliš reduktivní uvažovat o estetice jako o iluzivní bublině, která nezasahuje jiné sféry lidských aktivit než oblast estetického zálibení. Budu se zde přiklánět k názoru, že estetická zkušenost je specifickým druhem kognitivního aktu a kultivuje lidské vědomí v oblasti percepce, reflexe, jednání i představivosti. Tento text směřuje k odkrytí antiestetických

předsudků týkajících se současného i konceptuálního umění prostřednictvím zdůraznění a aktualizace konceptu estetické zkušenosti.

Celá řada aspektů druhého Dziemidokova bodu pak poukazuje právě na onu zamlčenou normativitu, a to přímo uvnitř jádra estetické definice. Jakkoliv se i tato definice proměňovala, vždy šlo spíše o kosmetické úpravy vzhledem k lidské zkušenosti. Namísto kategorie krásna se začalo operovat s estetickými vlastnostmi a hodnotami, namísto libosti s estetickým zážitkem či zkušeností (tamtéž, s. 305). Dziemidok uvádí, že udržováním estetické teorie umění bránili teoretici nejenom platnost svých teorií, nýbrž i autonomii umění (tamtéž).

Specifickou kapitolou jsou například antiesencialisté, kteří se inspirovali Wittgensteinovými *Logickými zkoumánými* (Gallie, 1956; Weitz, 1956; Ziff, 1953; Kennick 1958). Jejich argumenty byly následující: Estetická povaha umění implikuje estetickou podstatu umění, estetické teorie tedy přicházejí s neoprávněným esencialismem a beznadějným hledáním podstaty pojmů či jevů jako umění, krása či umělecké dílo, protože tyto se neustále proměňují. Nemají společné vlastnosti a jsou bez jasně ohraničeného významu. Jejich otevřenost znemožňuje stanovit podmínky nutné a postačující k jejich definici. Proto je jakákoliv esenciální definice nemožná (Dziemidok, s. 308).

V šedesátých a sedmdesátých letech však vstoupila na uměleckou scénu neoavantgarda, která podle Dziemidoka narušila nejen ústřední myšlenku estetické koncepce umění, ale i všechny její předpoklady či východiska, a to jak v rámci praxe, tak i teorie. V tomto vidí Dziemidok největší rozdíl mezi avantgardou a neoavantgardou. Peter Bürger ale například považuje za nejvýraznější rozdíl jejich vztah k sociální revoluci, k přetvoření umění v život (Bürger, 2015). Dziemidok shrnuje, že tradiční estetická koncepce je neoavantgardou zpochybňována prakticky ve všech složkách (tvůrčí akt, umělcovo řemeslo, individuální exprese, jedinečnost uměleckého objektu i zážitek z recepce či hodnocení díla) (Dziemidok, 2010, s. 311).

Domnívám se, že ono zpochybnění se netýkalo zdaleka všech předpokladů, a také, že nepochybně existoval velký rozptyl v prohlášeních jednotlivých umělců i v jejich tvorbě, stejně jako v interpretačních východiskách teoretiků a kritiků. Jinými slovy, ten schematický obrázek, který nám estetika předkládá, stojí na několika zamlčených normativních: rigidním používáním uměleckých pojmů teoretiky, vágním používáním pojmů umělců, neschopnosti vlastní interpretace uměleckých děl a v neposlední řadě na kolizi normativního vkusu teoretiků a kritiků vůči nové produkci.

Ostatně i sám Dziemidok uvádí, že jeho oblíbené umění není neoavantgardní. Jako milovník umění doufá, že neoavantgardní umění, jakkoliv kulturně relevantní fenomén tvoří, nevytlačí a nenahradí veškeré umění. Ve výsledku je neoavantgarda podle Dziemidoka skutečně spíše útvarem, který „překračuje hranice umění“ (tamtéž, s. 310).

Lze však zpochybnit tvrzení, že díky konceptuálnímu umění i dalším progresivním směrům byla zrušena koncepce umění tak, jak ji známe. V druhé části tohoto textu se na konkrétních příkladech vrátím k několika hlavním problémům, které kolidují s definicí estetické povahy umění. Sporná místa budou označena jako mýtus dematerializace, mýtus čisté ideje a mýtus zrušení uměleckého díla.

Koncem šedesátých a počátkem sedmdesátých let zamítají estetickou koncepci kognitivní a kulturologické teorie. Přesvědčení, že hlavní funkcí umění je jeho kognitivní rozměr, pochází již z antiky, nicméně Nelson Goodman ve svých *Jazycích umění* představil takový symbolický systém umění, že se tento přístup stal opět populárním. Goodman chápe estetickou zkušenost jako kognitivní zkušenost svého druhu (tamtéž, s. 312; Goodman, 2007). Kognitivistický proud pak rozšířilo i dílo Arthura Danta *Transfiguration of the Commonplace* (Danto, 1981), kde nalezneme následující tezi: umělecká díla jsou vždy o něčem, a proto je dílo způsobem výpovědi o skutečnosti.

Kulturologickými teoriemi označuje Dziemidok takové přístupy, jež chápou umění jako kulturní a sociální jev a pojmy jako „umělecký svět“, „společenská praxe“, „kulturní kontext“ či „pravidla kulturní interpretace“ nahrazují pojmy spojené s estetickou zkušeností. Jde například o autory jako George Dickie (1974), Timothy Binkley (1976, 1977), Jerzy Kmita (1984), John Fischer (1968) ad.

Spor o estetickou podstatu umění vyvrcholil zhruba zkraye osmdesátých let, v momentu, kdy řada autorů začala estetickou koncepci umění bránit (Dziemidok, s. 315), především Monroe C. Beardsley (na kterého významně navazoval mimo jiné i Paul Ricoeur) (Beardsley, 1982) či Harold Osborne (1981). Specifický přístup zvolil Tadeusz Pawlowski, zastánce tzv. panestetismu (Pawlowski, 1982). Dziemidok však koncepci panestetismu kritizuje. Ačkoliv podle něj dovede vytvořit kontinuum mezi tradiční a neoavantgardní tvorbou, nedovede Pawlowskiho panestetismus uchopit rozdílné estetické jevy či jejich popis a interpretaci.

Následní přívrženci estetické teorie, jakkoliv je Dziemidok spíše vítá, a tedy příliš kriticky nehodnotí, nezavrhují estetickou rovinu v uměleckých dílech, nicméně vytváří pro ni takové definice a podmínky, u nichž bychom mohli říci, že vždy něco vylučují. John Fischer například dokládá, že umělecké dílo lze hodnotit bez jakékoliv souvislosti s estetickým zážitkem (Fischer, 1968). Tím se obloukem vracíme k našemu úvodnímu argumentu o předsudcích skrytých v jádru samotných estetických pojmů. Dziemidok dále interpretuje teorii Micheala T. Mitiasa (1978), který ukazuje, že je správné rozlišovat mezi estetickou a uměleckou hodnotou uměleckého díla, přičemž v té umělecké dominuje umělecká kreativita a tvůrčí činnost. Protože tvořivost nepatří mezi bezprostředně vnímatelné vlastnosti, není možné ji označit za estetickou.

Za estetické dílo považoval Osborne: „Jakýkoliv artefakt, který za běžných podmínek poskytuje vnímatelům estetický zážitek“ (Osborne, s. 10). Paradoxně však spolu s obhajobou této definice z ní Osborne vyčlenil díla ready-madu, avantgard, hapeningu, land artu či konceptuálního umění (Dziemidok, s. 321). Stejně přesvědčení, že ready-mady by neměly být součástí světa umění, zastává například T. J. Diffley (2010, s. 203)

Dziemidok uzavírá svůj velký exkurz poněkud rezervovaně. Jako řešení vidí dvě cesty, přičemž každá oslabuje estetickou povahu umění, buď jejím přílišným rozšířením i za cenu ztráty původního významu a specifčnosti, anebo přijetím dalších funkcí do inherentní povahy umělecké zkušenosti (Dziemidok, s. 342). Díky tomuto stručnému exkurzu do historie sporu o estetickou povahu umění jsme viděli, že ani u přehledových studií nelze

předpokládat neutrální pozici při jejich sestavování a hodnocení. Kriticky je třeba nahlížet i ty pojmy, na nichž je diskuse postavena (zde konkrétně pojem estetická zkušenost), přestože je autoři prezentují coby platné a samozřejmé. Dziemidok se sám přiklonil na stranu exkluze – některé umění zůstává estetické, jiné (to nové) je konstruováno jiným způsobem. Takové rozdělení považuji za nefunkční.

Je současné umění estetické?

Jaké tedy navrhuji řešení? Cesta, kterou zvolil německý filosof Martin Seel ve své *Estetice jevení* (2005) a kterou v této studii následuji, si dle mého názoru vybírá třetí možnost: můžeme kriticky nahlédnout stereotypnost vztahu estetických pojmů a uměleckého média a obrátit se k charakteru a podmínkám estetické zkušenosti, nikoliv estetického objektu. Díky takovému obratu se rozpustí i nešťastný modernistický esencialismus, jenž je v této diskusi spíše na škodu než k užitku. Domnívám se, že bytostné provázání definice estetična s formou či médiem estetického objektu je právě oním chybným místem úvahy řady estetiků. Způsob „rozšíření“ estetické zkušenosti, jaký předkládá nejenom Dziemidok, Seel odmítá: zkušenost umění je komplexní a syntetická událost, kterou nelze redukovat na percepční složku a přidanou rozumovou, politickou či jinou hodnotu. Ostatně ani samotnou estetiku neztotožňuje Seel pouze a jenom se smyslovostí. Seel také pojmenovává podmínky i stupně estetické zkušenosti natolik detailně, že je možné rozlišovat intenzitu a formy estetické zkušenosti od neuměleckých po umělecké, ale zároveň natolik volně, aby jej nedeterminoval strašák média, zručnosti, vizuality či jiných, velmi často stylově se proměňujících kvalit.

Martin Seel v pojmu estetické zkušenosti inherentně propojuje kognitivní a smyslovou rovinu. Vyhýbá se tím všem typům nešťastných dělení, jež se snaží vybalancovat uměleckost, estetičnost a poznání. Zkušenosti z umění přisuzuje název umělecké jevení, jako specifickou zkušenost v rámci estetického jevení. Tento základní předpoklad rozpracuji v textu dále. Dříve než tak učiním, představila bych ráda důsledky sporu o estetickou povahu umění, které pronikají i do toho nejaktuálnějšího diskursu – do pojmu současného, respektive postkonceptuálního umění i do umělecké kritiky.

Někteří autoři (jako například Arthur Danto) pokračovali v oživování diskuse o estetickou hodnotu umění až do současnosti. Typickým příkladem je Dantova poslední publikace *Co je umění* (2013). Výchozím místem rozkolu s jeho představou estetického objektu i zkušenosti je vznik ready-madu a princip apropriace. Tvrdí, že pokud nelze rozlišit objekt denní potřeby od uměleckého díla, pak nelze tvrdit, že role umění spočívá v jeho estetické přitažlivosti. Dantovým ústředním příkladem je Warholův ready-made *Krabice Brillo*. Danto poukazuje, že důvodem, proč vzešlo toto dílo do dějin a proč bylo hvězdou ve Stable Gallery v roce 1964, je jeho „estetická excellence. Jeho červený, bílý a modrý design byl ohromující.“ (Danto, s. 147) Danto přisuzuje veškerou estetickou kvalitu grafickému a produktovému designu, zatímco v apropriaci tohoto díla estetickou hodnotu nespátřuje (tamtéž, s. 148). Tvrdí, že umělecká díla ztvárňují významy. Zároveň však

kvůli pracím jako jsou Warholovy *Krabice Brillo*, nemůže konstatovat, že estetika je součástí definice umění (tamtéž, s. 149) „[...] je chybné tvrdit, že estetika je cílem vizuálního umění. V případě *Krabice Brillo* to totiž neplatí! [...] Nechci popírat, že možná existuje umění, jehož cílem estetika je [...] ale mohu říci, že většina umění, které je dnes vytvářeno, nemá za hlavní cíl poskytnutí estetické zkušenosti. A nemyslím si, že to bylo hlavním cílem většiny umění vyprodukovaného v dějinách umění“ (tamtéž, s. 151).

Je očividné, že Danto vidí v kategorii estetická jakousi nefunkční a umění nevysvětlující kategorii, kterou obnažily zvláště strategie apropriace, de-skrillingu a dematerializace. Namísto toho vyzdvihuje Piercovo odmítnutí pojmu estetický ve prospěch termínu axiagastický. Zjednodušeně to znamená vědu zkoumající to, co je hodné adorace, niterných pocitů a kontemplace. Danto oceňuje, že se Pierce snaží estetiku osvobodit od tradičního zájmu o krásu a distanci. Podle Danta definuje umění význam a jeho ztělesnění – umění přináší vědomí toho, co je možné, pravdivé a aktuální (tamtéž, s. 154–155). Absence estetiky je tak ve výsledku v Dantově perspektivě pozitivním aspektem. „Mnoho současného umění dnes vůbec není estetické, ale namísto toho má sílu významu a možnost pravdy, a záleží na interpretaci, jak tyto jevy rozehraje“ (tamtéž, s. 155). Danto ve svém odmítnutí estetiky spatřuje progresivní krok. Neopomene se pochválit, že během dvaceti pěti let svého působení na New Yorkské scéně bylo jeho snahou popisovat umění jinak, než činili konzervativní kritici (tamtéž).

Tato slova, vydaná ve stejném roce, v kterém Arthur Danto zemřel, můžeme chápat i jako začátek uzavírání určitého historického estetického diskursu probuzeného v šedesátých letech, rozjitřeného lety osmdesátými a vyhasínajícího v letech nultých. Jsou to slova převážně dvou generací teoretiků a estetiků, kteří vyrostli s jedním uměním, aby žili v přítomnosti umění jiného. Estetická teorie nebyla v jejich podání schopná se dostatečně rychle adaptovat, pochopit a včlenit nové umělecké formy, a tak přicházeli s teoriemi vylučování, odmítání či naopak vklínění nového do starých pojmů.

V témže roce, v roce 2013, vydává významný filosof a teoretik umění Peter Osborne publikaci *Všude nebo vůbec*, v níž estetičnost považuje za součást současného umění. Nicméně i Osbornovy soudy obsahují neduh přílišné generalizace jedné umělecké tendence. Tato kniha, psaná v nultých letech, následuje po jeho dlouholetém výzkumu konceptuálních tendencí v umění. Je tedy logické, že jednak mezi konceptuálním a současným uměním nevidí přervu, nýbrž kontinuitu, zároveň je však jeho pohled možná až příliš ovlivněn konceptuálními formami, respektive anti-formami, a proto dochází k následujícímu přesvědčení: Estetická rovina současného umění je podle něj nezbytnou, nikoliv však postačující podmínkou. A právě tento bod níže detailněji rozvedeme.

Současné umění je podle Osborna uměním postkonceptuálním. S tímto argumentem nelze nesouhlasit. Nicméně protože je současné umění uměním postkonceptuálním, je nezbytné vyřešit staré problémy minulosti a soustředit se na ty konceptuální problémy, které v rámci umělecké kritiky, teorie a někdy i praxe se stále jeví jako nevyřešené. Podobně jako ústředním tématem tohoto textu je kritická revaluace estetické definice umění, Osborne kriticky uchopuje téma současnosti v umění. Ústřední otázkou Osbornovy publikace

není tedy spor o estetickou povahu umění, jakkoliv i této problematice věnuje velmi obsáhlou kapitolu, nýbrž hledání podmínek určujících povahu současné umělecké produkce a fungování uměleckých institucí. Nesnaží se definovat či redefinovat uměleckou zkušenost, nýbrž v otázkách: Co je to současnost a co je to současné umění? hledá perspektivu globálnější.

Osborna zajímá skutečně především současná umělecká praxe a jakkoliv jeho publikace stojí na Adornovských základech, spíše než pokračování Adornovy teorie nebo úvodu do Adorna jde o rozšířenou aplikaci filosofické kritiky, jak trefně poznamenává Jakub Stejskal (2014, s. 155). Pro naše další zkoumání bude klíčová Osbornova charakteristika současného umění a následně i samotná definice současnosti.

Konceptuální dědictví se vepsalo i do podmínek současného, postkonceptuálního umění. Osborne pro jeho platnost stanovuje následující:

1. Současné umění je nezbytně konceptuální – je konstituováno pojmy, jejich vztahy a rozlišením umění a neumění.
 2. Neodebatelná, avšak radikálně nepostačující podmínka současného umění je estetická dimenze. Každé umění potřebuje nějakou formu materializace – esteticky pocítěnou a prostorově vnímanou.
 3. Současné umění kriticky potřebuje antiestetické užití estetických materiálů.
 4. Nekonečná expanze možných forem umění.
 5. Současné umění je radikálně distributivní, a tedy nezbytně vztahové – musí zachovat jednotu díla napříč různými materiálními realizacemi i napříč místy a časem.
 6. Musí existovat historická ohebnost hranic této jednoty díla.
- (Osborne, s. 48)

Osborne si je vědom nezbytnosti posuzování umění uvnitř estetiky jako historického a společenského jevu (tamtéž, s. 45). Konkrétně uvádí, že umělecká významnost estetiky musí být chápána ve vztahu k historicky proměnnému vztahu mezi estetickými a jinými aspekty díla. Už však při výčtu těchto jinakostí se nám ukáže, jak reduktivně chápe Osborne samotnou charakteristiku estetických vlastností: stojí proti nim kognitivní, sémantické, sociální, politické a ideologické aspekty díla (tamtéž). Ostatně to i velmi stroze vysvětluje: estetické je to, co je pocítěno myslí (tamtéž). Stejskal si této redukce také všimá a komentuje, že Osborne redukuje estetičnost na smyslovou reakci na materiální formu díla (Stejskal, s. 159). Do takové definice Osborne promítá přesvědčení, že distinkce současného umění spočívá především v tom, že konstruuje či absorbuje ne-umění. Rozvíjí či replikuje tím Adornovu tezi o duálním charakteru umění jako autonomie a sociálního faktu (Osborne, s. 44). Za největší problém takového uvažování, v němž umění je estetické, považuje Osborne skutečnost, že tento diskurs nereфлекtuje kritický a fundamentální význam antinomního vztahu estetických a ostatních aspektů kulturních a sociálních forem – například komodity, reklamy, masmédií a celého aparátu vizuální kultury. Osborne tvrdí, že tyto vůči umění (či spíše estetice) heteronomní faktory klade estetika do interní struktury díla, čímž se historicky mýlí s pochopením

současného umění, jež naopak pracuje s antiestetikou, respektive antiestetstvím (tamtéž, s. 46).

Domnívám se, že jakkoliv se Osborne staví proti umělecké teorii konstruované na základě žánrů (tamtéž, s. 45), v kategorii antiestetična popisuje mnohem více žánr či styl než podmínky recepce. Ostatně celou perspektivu rozpoznávání umění nahlíží Osborne především z pohledu díla, umění či instituce umění a z této neutrální pozice ohledává vlastnosti uměleckého předmětu. Akcentace objektu, byť viděném v temporálním i geografickém kontextu, však naráží na úskalí tendenčnosti, a to velmi paradoxně vzhledem k záměru jeho knihy.

Pokud nahlížíme dualitu umění z hlediska autonomie a heteronomie samotného objektu, dostaneme se do příliš schematických paralel: estetika coby autonomie a politika či sociální akce jako heteronomie estetiky. A to-muto konstruování hranic a identit na základě vylučování se snažím, jak už bylo řečeno, vyhnout. Především proto, že takové určení je příliš determinované a preskriptivní. A to nejenom co do účinku (kritická role umění je v této podobě příliš zúžena na třídní boj), vyloučení kognitivních aspektů jako součástí umělecké zkušenosti, ale i formální podoby díla. Má-li mít současné dílo, dle Osborna, antiestétské aspekty, pak z kategorie současného umění – pakliže tak označujeme i produkci dnešní, tj. osm let po vydání jeho knihy, kdy se umělecké formy značně proměnily ve prospěch smyslovosti, fluidnosti a vizuality – musíme vyřadit zhruba polovinu současné umělecké produkce. Ani pokud bychom se podívali do jádra samotných konceptuálních manifestů, tedy děl, které v Osbornově perspektive primárně operují s antiestetickou či antiestetstvím, není situace jednoznačná.

Sol LeWitt ve svých Paragrafech o konceptuálním umění tvrdí: „Dílo nemusí nezbytně být odmítnuto, pokud nevypadá dobře. Někdy to, co je nejprve chápáno jako podivné, se může nakonec stát vizuálně libým“ (LeWitt, 1999, s. 12). LeWitt tak vyjadřuje zároveň svobodu a osvobození od tradičních konvencí libosti (či estétství), ale zároveň anticipuje transformaci vnímání prostřednictvím změny módu reprezentace. Nemůžeme tedy tvrdit, že konceptuální umění primárně usilovalo o antiestétské formy – jeho cílem byla proměna vnímání, emancipace médií i způsobů distribuce, nikoliv produkce „ošklivého“ umění. Nelze proto ani postavit základy argumentace na tezi, že strategie amatérismu, nelibosti či antimaterialismu definují paradigmatickou proměnu, na kterou navazuje současné umění.

Rozhodně nezpochybňuji tezi, že umělecká díla v sobě obsahují pnutí mezi autonomií a heteronomií; tato skutečnost leží v jádru moderního umění. Navrhuji však přesunout tuto dynamiku do zkušenosti z umění, nikoliv do díla samotného. Paul Ricoeur, francouzský filosof, ve svých teoriích pracuje také s antinomií. V teorii živé, ontologické metafory přichází s pojmem rozdělená reference (Ricoeur, 1975). Ta popisuje zkušenost z metafory, která představuje svět-jako, ale zároveň se propisuje do reálné zkušenosti a představ recipienta. Pokud tuto antinomii umístíme dovnitř zážitku z díla (tedy nikoliv do vlastností objektu, jak tvrdí Osborne), pak estetická zkušenost z umění bude znamenat možnost změny, transformaci představ i poznání prostřednictvím představ recipienta. Pokud budeme estetickou zkušenost z umění a režim, v němž se tato transformace odehrává, rozdělovat

na estetický a „jiný“, pak je repetitivně kopírujeme sedimentované elitářství modernismu. Osbornova domněnka, že umění samotné dosahuje změny či nějaké kritiky, levituje ve sterilním vzduchoprázdnu galerie – jak by dílo samotné mohlo něco transformovat, pokud nebude přítomná mysl, která by tuto změnu provedla?

Tuto dvojí perspektivu lze pozorovat i v popisu času v umění, konkrétně v současném umění. Pro Osborna je redefinice současnosti klíčovým nástrojem kritiky. Zpochybňuje zvláště jednotu temporálního režimu přítomnosti. Koncept přítomnosti je spíše inherentně spekulativní, projektuje do přítomnosti různé časy různých zkušeností (Osborne, s. 23).

Podle tohoto přesvědčení pak Osborne i kategorizuje hlavní paradigmatu umění. Idea modernosti představuje směřování k novému, přítomnost je přechodem k budoucím horizontům (tamtéž, s. 24). Avantgarda coby radikalizovaná a politická moderna pak směřuje také do budoucnosti, ovšem prostřednictvím rozkolu mezi minulostí a přítomností. Současné umění se odlišuje od umění postmoderního nejenom skrze jiné užití média, ale především skrze proměněný vztah k času.

Je to určitá míra fikčního charakteru přítomnosti v dnešním světě, která ji odlišuje od modernity. Jde o operativní fikci, která reguluje rozdíl mezi minulým a současným v rámci současnosti (tamtéž, s. 23). Současnost je utopií s negativní i pozitivní stránkou – ta negativní obsahuje popření svých budoucích, spekulativních či anticipatorních základů, pozitivní stránka obsahuje imaginaci (tamtéž). Fikce současnosti je bezpochyby geopolitická fikce, tvrdí Osborne (tamtéž, s. 25). V různých časových pásmech, politických aspektech životů, avšak v masivně technologicky propojeném světě, se přítomnost jeví spíše heterochronická – jako časovost různých časových koexistencí přítomnosti. Každá přítomnost má svoji specifickou geopolitickou prehistorii a je svým subjektem času. Osborne za citace Ricoeura uvádí, že modernita má absolutní subjekt – „naši“ modernitu, jež píše dějiny. Oproti tomu „naše současnost“ znamená spojení plurality temporality, v níž přiznáváme existenci variabilních, spolupřítomných já (tamtéž). Je to zvláště kultura fotografie a post-fotografie, která nejjasněji vyjadřuje charakter současnosti (tamtéž, s. 24). Jednota současnosti – nejen časová, ale i prostorová, je disjunktivní a antagonistická (tamtéž, s. 25).

Umění je privilegovaným způsobem manifestace času (tamtéž, s. 27). Na umění to pak klade reflexivní nároky – musí se vztahovat k socioprostorové ontologii vlastních mezinárodních stránek a vztahů. Stejně tak současné, tedy postkonceptuální umění vytváří transkategorickou ontologii materializací (oproti řemeslné ontologii média moderního umění) (tamtéž, s. 27–28). Umění jako současnost i současnost v umění je vyjádřena dvojitým způsobem – historickou transformací ontologie uměleckého díla a konverencí a vzájemnými podmínkami ekonomických a komunikačních procesů ve společnostech (tamtéž, s. 28). A jakým způsobem má umění kriticky reflektovat a transfigurovat tak globální a nadnárodní jevy? Osborne se domnívá, že především díky tomu, jak „subjektová pozice“ díla je schopná reflektovat něco ze struktury současnosti (tamtéž).

Jakkoliv nelze s Osbornem nesouhlasit v celé řadě prohlášení týkajících se temporální dimenze současného umění i jeho fikčního charakteru,

nejproblematictější z našeho pohledu je perspektiva uměleckého díla coby objektu (jakkoliv geograficky i mediálně distribuovaného), která určuje pnutí mezi uměleckými a mimouměleckými rovinami. Spolu s tím je také třeba upravit reduktivní pojetí estetiky jako percepce vnímatelných vlastností objektu (materializace). Díky těmto korekcím a díky přesunu perspektivy z objektu na lidskou zkušenost, můžeme rehabilitovat pojem estetické zkušenosti (nejenom) v případě současného umění.

V problematice fikce současného umění, kterou představuje Osborne, lze nalézt společné rysy s konceptem přítomnosti ve zkušenosti z uměleckého díla, s nímž přichází Martin Seel. Ačkoliv Osborne hovoří o globální škále a Seel o individuální zkušenosti, oba chápou fikci jako určující fenomén. Zatímco však Osborne tímto definuje současné umění, pro Seela jde o charakteristiku jakéhokoli umění. Seel na rozdíl od Osborna popisuje vztah díla a individua, zatímco Osborne popisuje systém umění a jeho sociální a politickou rozprostřenost. Nicméně i Osborne dedukuje, že taková organizace je možná jen potud pokud existuje subjekt, který dané podmínky reflektuje:

„Ale jak může ‚umění‘ obsazovat, artikulovat, kriticky reflektovat a transfigurovat tak globální a transnárodní prostor? Pouze, domnívám se, pokud je subjektová pozice jeho produkce schopná reflektovat – to je, konstruovat, a tedy vyjádřit – něco ze struktury ‚současnosti‘ samotné.“ (tamtéž)

Osborne klade fikci do jádra post-konceptuálních strategií, fikčnost tím určuje jako jednu z klíčových charakteristik současného umění.

Seel popisuje jakoukoliv přítomnost estetického jevení za otevřenou, vedoucí si k uvědomění sebe sama jako tady a teď. Každá přítomnost v sobě v různé míře obsahuje horizonty jiných časů.

„Z perspektivy lidí, již se nacházejí v tomto časoprostoru, jsou tyto horizonty kontaktně zpřítomněné jako horizont významů, tedy jako škála přístupných či nepřístupných, jistých či nejistých, dokázaných nebo představovaných, získaných nebo ztracených, nadějných či beznadějných *možností* jednání a porozumění“ (Seel, s. 98).

Základní konstituci každé reality, kterou zažíváme jako přítomnost, je její otevřenost k možnostem jednání stejně jako ke škále možností, které jdou daleko za kognitivní a praktické schopnosti (tamtéž, s. 99).

Pokud se na estetické vnímání díváme z pohledu Seelovy definice přítomnosti, pak během estetické zkušenosti zažíváme smysl potencialit těch skutečností, které zažíváme nebo si je představujeme v našich životech (tamtéž, s. 99). Přítomnost je otevřeným horizontem setkání s tím, co je zde (tamtéž, s. 33). Během tohoto setkání je určující moje pozornost k momentální hře jevení. Estetická pozornost reprezentuje mód takového setkání. Jde o specifický vztah člověka k jeho okolí, nikoliv jen náhodné temporální konstelaci jevů (tamtéž, s. 32). I při umělecké zkušenosti je přítomnost především vztahem člověka k přítomnosti. V tomto ohledu je Seelova definice velice blízká definici estetického režimu u Jaquese Rancièra (Rancièrè, 2008).

Martin Seel se také zabývá variabilitou vnímání přítomnosti u různých typů estetického jevení. Seel ukazuje, že u pouhého jevení jde o suspenzi vědění ‚tak a tak‘, které nám umožní zažít konkrétní situaci v aktuálnosti jejího simultánního jevení. Situace pozbývá obvyklého významu (Seel, s. 102). V případě atmosférického jevení se prostřednictvím konkrétních

podmínek přivádí do vědomí naopak existenciální významuplnost. U uměleckého jevení (které nás zajímá nejvíce), se v předvedení objevuje specifická přítomnost. Obvykle může být znovu a znovu aktualizována. Přítomnost umělecké zkušenosti se vytváří pouze skrze událost, manifestaci díla, díky inscenaci svého jevení. Avšak právě díky těmto limitům vzniká pro recipienta specifické estetické vědomí aktivizující tuto přítomnost. Díla dovedou předvádět přítomnost v její abstrakci i trvání, dovedou zpřítomnit samotné vnímání času. V tomto obecném pojetí se Seelovo pojetí času při recepci uměleckého díla více než blíží Osbornově definici současnosti, respektive jeho podmínce subjektu, který dovede při tvorbě či recepci uměleckých děl reflektovat temporalitu současnosti.

Zatímco časové i mediální aspekty postkonceptuálního, tedy současného umění popisuje Osborne velmi přesně, jeho redukováná verze estetiky a příklon k sémanticky zatíženému německému romantismu prostupuje Osbornovými termíny estetiky, post-estetiky i fikce. Ke konkrétním historickým mýtům estetiky a konceptuálního umění se dostanu vzápětí.

Interpretační mýty konceptuálního umění

K „radikální nedostatečnosti“ estetické funkce, kterou přineslo konceptuální umění a jeho „čistý“ či analytický program, se Osborne vyjadřuje bez důkladnější reflexe. Tvrdí, že umělecky bylo toto umění neskrývaným úspěchem, avšak poukázalo na nedostatečnost estetické role v uměleckém diskursu (Osborne, s. 49). Tento pohled je příliš afirmativně poslušný vůči dominantnímu schematickému narativu vztahu konceptuálního umění a estetiky. Níže si na příkladech uměleckých manifestů a výkladu Camila van Winkela ukážeme, jak tato „fakta“ o konceptuálním umění jsou ve výsledku jenom mýty chybné interpretace.

Spolu s příchodem konceptuálního umění od raných šedesátých let 20. století se zviditelněl odpor ke komodifikaci umění, k dílu coby artefaktu a k uměleckým institucím zosobňujícím elitářství, hierarchičnost a finanční spekulace. Tradiční interpretace tvrdí, že konceptuální umění zdůrazňuje „ideu“ před její materializací (van Winkel, 2012, s. 110). Jak tvrdí Sol LeWitt, materializace díla je druhořadá a řídí se mechanismem ideje, která mu předcházela (LeWitt, 1999, s. 106–110).

Van Winkel uvádí, že na mýtu *dematerializace* měla velký podíl slavná antologie sestavená Lucy Lippard *Šest let: Dematerializace uměleckého objektu od 1966 do 1972* (van Winkel, s. 138). Camiel van Winkel však dodává, že rozdělení konceptualizace a materializace díla naopak v mnohých příkladech zdůraznilo to druhé. Ať se se podíváme na Kosuthovo dílo *Pět slov v modré neonu*, které, tautologicky, sestávalo z pěti slov z neonových světel modré barvy, na lingvistické konstrukce Lawrence Wienera, jejichž těžištěm byl až poeticky laděný text a jeho grafická materializace na zdech galerií nebo scénáře událostí umělců z hnutí Fluxus, jejichž díla přesunula své těžiště do jiného média (například textu-návodu, performance atd.), tak i přes deklamaci autorů nerezignovaly jejich práce ani na materializaci, ani na autorství, tvořivost, originalitu a inovaci (van Winkel, s. 124). Lze tedy dovodit,

že určité charakteristické rysy uměleckého díla zůstaly, ovšem s proměnou médií přišlo zmatení v těch estetických kategoriích, které spojovaly umělecké dílo s určitým žánrem, médiem či materiálem a vizualitou.

„Ve skutečnosti však manuální aspekt nikdy nezmizel a sféra materiality nikdy nebyla transcendována. Některá média jako malba či socha možná byla nahrazena „čistšími“ médii jako fotografie, film, psaní na stroji a tisk, ale je překvapující kolik konceptuálních umělců – jako například John Baldessari, On Kawara, Daniel Buren a Christine Kozlov – pokračovalo v užívání malby na plátno. Navíc není pravda, že konceptuální umělci byli indiferentní vůči estetice. Oni jednoduše přesunuli estetické parametry na jinou úroveň, či spíše nechali jiné faktory, aby je ovlivňovaly.“ (tamtéž, s. 138)

Juliane Rebentisch, která také ve svých teoriích také vychází z estetiky Martina Seela, na příkladu konceptuální akce španělského umělce Santiaga Sierry ukazuje potřebnost opuštění mediálních, formalistních, ale i institucionálně zaměřených estetických teorií (Rebentisch, 2015, s. 233). Už samotný název díla je výmluvný: *7 forem o rozměrech 600 x 60 x 60 cm, konstruovaných tak, aby byly drženy horizontálně proti zdi*. Šlo černé dlouhé hranoly, které mezi 20. a 28. listopadem roku 2010 v australské galerii drželo v průběhu dne celkem 28 pracovníků najatých prostřednictvím agentury práce. Sierra do svých podmínek uvedl, že jim musí být zaplacená minimální mzda a musejí mít urgentní potřebu zaměstnání.²

Obrazová příloha č. 1, s. 83. Santiago Sierra. 7 forem o rozměrech 600 x 60 x 60 cm, konstruovaných tak, aby byly drženy horizontálně proti zdi., Galerie moderního umění, Brisbane. Foto: Ray Fulton

Rebentisch podotýká, že tomuto dílu nelze porozumět, pokud bychom vnímali pouze kritiku pracovních podmínek (a vypustili tak umělecký rozměr), ani pokud bychom viděli uspořádání kvádrů a lidských těl (bez politického kontextu). Naopak zdůrazňuje, že toto dílo zpochybňuje bezpečnou hranici diváctví právě oním rozkošem mezi „estetickým a neestetickým, mezi uměním a neuměním, mezi realitou a fikcí.“ (Rebentisch, s. 233) Není však cílem, aby divák se zbavil svého diváctví, nýbrž aby tento zážitek reflektoval v napětí, které autor díky dané situaci konstruuje.

„Tato zkušenost konfrontuje diváka/divačku s problematikou jeho či jejího diváctví, s různými významy, které ho/ji vnáší do různých kontextů a s konvencemi, jež je podporují. To znamená, že estetika zde už nemůže být zkratkovitě spojovaná s formalismem. U takových postupů neplatí, že negují estetiku ve prospěch domény politické akce, ale spíše že trvají na antiformalistním porozumění estetice.“ (tamtéž)

Divák se tedy nemá stát tím, kdo v galerii začne vyjednávat s vedením či umělcem, aby těmto dělníkům poskytl volno či vyšší mzdu. Účinnost takového politického umění nespočívá v jeho skutečné politické síle, nýbrž v možnostech, které tyto představy vytváří. Prostřednictvím zmíněného citátu Juliane Rebentisch se také vrátíme obloukem ke kritizované redukci pojetí

2 Project 22. *7 forms measuring 600 x 60 x 60 cm, constructed to be held horizontal to a wall*, Gallery of Modern Art, Brisbane, 2010. Project summary. Kaldor Public Art Project. Dostupné z: <http://kaldorartprojects.org.au/projects/project-22-santiago-sierra>

estetiky na percepční či formální jevy. Je potřeba znovu zdůraznit, že estetika a estetická zkušenost nemůže a nesmí být chápána jenom formalistně. Estetika není jen tím, co vidíme, estetická rovina díla neznamena pouze jeho materializaci a prvky, které percepčně vnímáme. Estetická zkušenost je specifickým typem reflexe naší zkušenosti.

Juliane Rebentisch navazuje na Martina Seela, když říká, že zakoušet esteticky znamená prožít zkušenost zkušenosti, prožít setkání s naším každodenním světem nově, v reflektující distanci“ (tamtéž). Martin Seel toto zdvojení, znovuzažívání reality jiným, bohatším způsobem klade do jádra estetického jevení v umění. Jde podle něj o artikulovanou konstelaci prvků, o situaci, v níž se setkáváme se vzdálenou nebo cizí přítomností. Prožitek funguje různým způsobem podle daného díla a záleží také na naší schopnosti rozpoznávat umělecká díla jako umění a porozumět relevantním prvkům jejich konstrukce.

Zkusme se tedy podívat, jak je možné prostřednictvím estetické zkušenosti interpretovat tuto Sierrovu práci. Jako divák v místnosti či divák dokumentačních fotografií (zde se nabízí ona dislokovanost uměleckého díla, o které píše Osborne) pozorujeme fyzickou námahu osob podpírajících obří tělesa, měkké výplně mezi konci kvádrů a rameny, pokrčené boky, svěšenou hlavu, rezignovanost, únavu či až utrpení pracovníků najatých k tomu, aby po vzoru atlantů drželi nelidsky velké traverzy. Stejně jako Karyatidy a Atlanti „zdobí“ antické chrámy, nelze nevnímat i majestátní řád a podmanivou vizuální kompozici celé instalace – pravidelnost, monumentálnost, geometričnost. S vědomím kontextu minimalistického sochařství můžeme rozpoznat také typizovanost, strojovost, standardizovanost a prefabrikovanost. Významnou roli hrála i společná přítomnost návštěvníka s „pracujícími“. Diváci se mohli procházet mezi kvádry i jejich podpěrateli. Zviditelnil se tak rozdíl mezi těmi, kdo se mohli svobodně pohybovat po místnosti a těmi „zkamenělými“, jejichž pohyb by vyvolal pád podpíraného objektu. Touto situací a metaforickou situovaností se v díle odhaluje nerovnost, hierarchie mezi lidmi v jedné místnosti: mezi těmi, kdo se dívají a těmi, kdo vytváří instalaci pro jejich pohled. Jejich práce, námaha i honorář nemají jiný smysl než zkonstruovat tuto konstelaci a upozornit na její konstrukci, na možnost i nemožnost volby, kterou mají diváci i nuzně placení pracovníci. Z perspektivy výroby a služeb nevytvoří nic užitečného, jejich úsilí se tedy jeví poněkud absurdně zbytečné. Všechny tyto prvky spoluutváří estetickou zkušenost diváka Sierrova díla. Přestože se artikuluje ve vědomí každého návštěvníka znovu a různým způsobem, základní struktura práce zůstává stejná, a tedy i představy jsou ukotvené ve významech dané situace. Naše vnímání této události se významně odlišuje od přečtení obecných frází „kapitalismus vykořisťuje dělníky“, nebo „peníze rozděluje společnost“ „rozevírají se nůžky mezi bohatými a chudými“. Nespočet různých situací lze podřadit pod tato hesla. Pokud myslíme v těchto determinovaných pojmech, vkrádá se typizovanost a standardizovanost i do našich představ. Život v takových danostech by vypadal jako život čísel v matematické rovnici – jsou dosazována podle potřebné aplikace. Sierrova akce se vymyká i přímému setkání s utrpením díky své dvojakosti – málokdy najdeme spojení oné majestátnosti, pravidelnosti

a živé placené strnulosti. Sierrovu akci nelze „přeložit“ do jedné fráze, je třeba ji zakusit a v tomto zakoušení se rodí i naše reflexe a postoj.

Martin Seel poukazuje na to, že různé umělecké tendence a styly se liší svojí konstitucí prvků. Na diváka je tedy kladen požadavek rozpoznat jejich modus operandi. Předchozí očekávání ohledně toho, co je a co není uměleckým médiem, se ukazuje být spíše na škodu, jelikož pak je divák uvězněný ve svých vlastních stereotypch, zatímco umělecká díla nabízejí způsob, jak si představit život mimo konvence, které známe.

Tvorba Santiaga Sierry si navazuje na konceptuálně performativní tradici neoavantgardy 60. a 70. let. V žádném případě však nelze jeho dílo označit jako dematerializované. Mýtus dematerializace se tedy rozplývá. Pokud ale opustíme tuto představu, jakou transformaci neoavantgarda spustila? Můžeme tvrdit, že zpochybnila a osvobodila rigidní modernistický koncept uměleckého média. Ostatně tuto myšlenku lze nalézt už v roce 1967 v textech Roberta Jakobyho, argentinského umělce, jehož jedinou chybou bylo, že se narodil a žil na „špatném“ konci zeměkoule. Pokud by měl institucionální zázemí nějaké západní platformy, nepochybně by se jeho projekty a texty zapsaly do mainstreamového diskursu o konceptualismu. Níže uvedená citace je vztažena k happeningu, nicméně lze ji aplikovat na celou proměnu diskursu ohledně uměleckého média.

„Tradiční časové a prostorové vytyčení oblasti, ve které dílo vzniká – v divadle, ve výtvarném umění, hudbě nebo ve filmu – je nyní otevřené a diskontinuitní. Dílo může trvat patnáct sekund nebo dvacet čtyři hodin (Vostell); může se odehrávat na pěti různých místech města nebo ve třech městech zároveň (Kaprow). V tradičních médiích – knize, malbě nebo divadelním kusu – je jednota dosažena prostřednictvím zápletky a jednotících materiálových vlastností díla. Happening, na druhou stranu, je ‚otevřeným dílem‘, které doslova otevírá vztahy času a prostoru na jiných úrovních materiality, s níž pracuje“ (Jakoby, 2017, s. 563–565).

Ve výše uvedených argumentech jsem za pomoci úvah Camiela van Winkela a Juliane Rebentisch demonstrovala, že dematerializace spojená s konceptuálním uměním je mýtem. Umění nepozbylo hmotné stránky, transformoval se ale způsob vnímání a způsob užití médií. Taková změna však sama o sobě nezakládá legitimitu opuštění představy estetické zkušenosti, spíše dokládá její proměnu.

Po mýtu dematerializace přichází do centra pozornosti mýtus čisté ideje. Camiel van Winkel jednu svoji kapitolu (a dřívější text v katalogu) nazval velmi trefně „Obsese čistou ideou“ (van Winkel, 2002). Nutkavé opuštění vizuality šlo ruku v ruce s tezí o „umění jako ideji“, což pojmově i interpretačně přineslo na dekády velký chaos. Ostatně dodnes někteří studenti u zkoušek tvrdí, že konceptuální umění je takové umění, které má myšlenku.

Sol LeWitt ideu chápal jako uskutečnění všech plánů před tím, než je dílo realizováno. Slavná je jeho věta: „Idea se stává strojem, který vytváří umění“ (LeWitt, s. 12). Jakkoliv tomu tak bývá víceméně v každém uměleckém žánru – film by také nemohl vzniknout bez námětu (ideje), která pak generuje další součástky, konceptuální umělci tuto větu přejali téměř doslovně – buď jako metodu či strategii nastavení pravidel, která

následně sama vytváří výsledek, anebo jako práci návrháře, který dílo připraví, a řemeslně je realizuje někdo jiný. Ostatně tento druhý bod je dnes natolik samozřejmou praktikou současného umění, že se již nikdo ani nepozastavuje nad jejím konceptuálním odkazem.

Druhou rovinou, s níž bývá spojována ona konceptuální „idea“ je filosofický a informační rozměr. Nezřídka se můžeme setkat s návrhem, že pokud konceptuální umění odstranilo hlavní funkci estetickou, nahradila ji funkce informační, filosofická nebo sociálně subverzivní.

I v samotném „jádro“ konceptuálních manifestů však nalezneme řadu zmínek, které vyvrací schematickou představu o konceptuálním umění jako „konceptu“. Adrian Piper například v roce 1969 vydala text „Idea, forma, kontext“ (Piper, 1996, s. 5–12), ve kterém poměrně zevrubným způsobem ustanovuje různé konstelace a vztahy mezi myšlenkou umění, její materializací a kontextem, v němž je dílo vnímáno. Stejně jako Sol LeWitt nepopírá materializaci a kontext. Určuje je však jako nezbytné klíče pro vstoupení do interpretačního prostoru díla. Způsob, jak se koncept manifestuje, spočívá především v imaginativní recepci díla oproti recepci prostorově-percepční. Jakkoliv i v jejích textech dominuje tendence zvýraznit ideu před její formální realizací, Piper zde velice přesným popisuje zkušenost, kterou přináší takové umění, jehož umělecké ideje využívají teorie o životních podmínkách (jako jsou fyzika, psychologie, filosofie, geometrie, matematika).

„Odpověď na takovou ideu obvykle zahrnuje adaptaci existujících životních podmínek do nové perspektivy; redefinici minulých zkušeností v tomto světle; poučení, jak se s tím cítit nekomfortně.“ (tamtéž)

Takové umění se odlišuje od jiného typu umění, jehož základ spočívá v materiálních aspektech. Ovšem i to definuje zevrubněji než jen jako formalismus. Podle Piper jde o takové umění, které využívá ke své umělecké ideji životní podmínky jako fyzikální síly, hmotu či smyslové jevy a které obvykle vyžaduje od recipienta adaptaci na nové životní podmínky v existující perspektivě, vztahování se k minulým zkušenostem a učení se, jak se s nimi cítit komfortně (tamtéž, s. 222).

Výše uvedená interpretace nejenom že obrací pozornost k umělecké zkušenosti, ale vysvětluje i její charakter. Takový přístup ke konceptuálnímu umění nebyl v dané době příliš běžný. Jakkoliv byla Adrian Piper významnou součástí konceptuálního hnutí, její slovo nebylo v historickém narativu natolik silné jako manifesty Josepha Kosutha. Dnes lze jen spekulovat, zda v jejím upozadění hrál roli její afroamerický původ. Namísto diskuse o způsobech, jak určité typy umění včetně toho konceptuálního mění zkušenost z umění, se do popředí diskursu dostala wittgensteinovská či analyticko-filosofická hantýrka a schematicky interpretovaný Kant v podání Josepha Kosutha (Kosuth, s. 232–234) nebo skupiny Art and Language (Art & Language, s. 230–231).

Kosuth tvrdí, že nejčistší definicí konceptuálního umění by bylo tázání se po základech pojmu umění (Kosuth, s. 233). Vytvořil tím zázemí pro umělecké strategie pracující s institucionální kritikou i směry překračující či vyzývající k reformulaci hranici umění. Kosuth sám se bránil tomu, aby konceptuální umění bylo chápáno jako umělecká tendence. Své teze

o autoreflexivitě umění nepovažoval za definici uměleckého směru, nýbrž za definici paradigmatické proměny podmínek umění. Ovšem takový obsah podle něj naplňuje především on sám, případně ještě Terry Atkinson a Michael Baldwin. Ani Douglas Huebler, Lawrence Wiener či Robert Barry, kteří s ním bývají srovnáváni, netvořili podle něj čisté konceptuální umění (tamtéž, s. 234).

Kosuth uvádí, že umělecká díla jsou analytickými propozicemi. Jsou tautologickým označením definice umění. Kosuth k tomu dodává, že právě proto nemohou obsahovat informaci o ničem (tamtéž, s. 232). V kontextu pozdějších interpretací konceptuálního umění jako umění zaměřeného na sdělování informací jde o poměrně paradoxní střet. Také skupina Art and Language uvažovala o umění jako o teorii či filosofii umění. Jejich manifest – esej vysvětluje, jak se liší od tradičních výtvarných děl a že jeho uznání coby uměleckého díla je jen otázkou deklarace autorova záměru (Art & Language, s. 231).

Z výše uvedeného je vidět, že to, co dnes vplynulo do jednotného označení konceptuálního umění, nemělo unifikovaná východiska ani v době svého zrodu, ani nikdy poté. Avšak ze střípků, fragmentů a parafrází nejznámějších manifestů se začal formovat kánon. A tento kánon se dále schematizoval, až dospěl ke stereotypním a nicneříkajícím prohlášením o umění jako myšlence či reduktivnímu sdělení, že konceptuální umění odmítlo estetiku.

Camiel van Winkel na příkladu díla Dana Grahama *Schéma* z roku 1966 (dříve Báseň – schéma) dokazuje, že smyslem jeho textu není jeho sémantická a informační hodnota, nýbrž že je alegorií svého vlastního procesu (van Winkel, s. 196). Jak dodává, sebereferečnost zde není namířena jen vůči systému umění, nýbrž slouží ke zviditelnění byrokratických procedur a struktur v běžném životě či v životě umělců a vydavatelů.

Podívejme se trochu blíže jak na samotné dílo, tak na jeho možné interpretace. Práce se skládá z návodu pro editory časopisů, kteří do předpřipraveného „formuláře“ vytvořeného Danem Grahamem mají doplnit aktuální data týkající se časopisu, v němž je dílo otištěné. Údaje se týkaly počtu různých jazykových a nakladatelských jevů uvnitř vydání, například počtu adjektiv, sloves, linií, číslovek, matematických symbolů, ale také procenta plochy zaplněné či nezaplněné textem, tloušťka papíru, název fontu, počet slov v kurzívě či slov psaných kapitálkami. V podstatě jde o specificky uspořádaný, vůči aktuálnímu obsahu čísla relativní seznam typografických a nakladatelských údajů. Editory však museli brát v úvahu, že každé vyplnění jednoho řádku formuláře ovlivňovalo zároveň i další faktory. Jakkoliv chtěli být editory exaktní při vyplňování, vždy museli někde ubrat či subjektivně adaptovat kritéria. Tento záměr potvrzuje i sám Graham: exaktní vyplňování by běželo ad infinitum, kdyby je nezastavilo subjektivní rozhodnutí (tamtéž, s. 192). A právě v této záludnosti spočívá absurdita, metaforičnost celé práce. Winkel uvádí, že z perspektivy informační teorie by nám „toto dílo mohlo připomenout kódování, které zvyšuje redundanci informace, a tedy spolehlivost transferu“ (tamtéž). Grahamův proces činí téměř totéž až na to, že kód je aplikován sám na sebe.

Van Winkel dále trefně interpretuje vztah takového díla k racionalitě, či spíše v tomto smyslu k účelové racionalitě:

„Rozlišení mezi informací a ne-informací, mezi textem a layoutem, mezi layoutem a instrukcemi k layoutu kompletně zkolabovalo; ideál racionalizovaného a nerušeného transferu informací selhal kvůli interním kontradikcím.“ (tamtéž)

Schéma pro soubor stránek, jehož varianty skladby jsou specificky publikovány jako jednotlivé stránky v různých časopisech a sbírkách. V každé tištěné instanci je schéma nastaveno do finální podoby (takže se samo definuje) editorem publikace, v níž se má objevit. Jsou použita přesná data k tomu, aby v každé konkrétní instanci odpovídalo konkrétním skutečnostem daného výtisku. Následující schéma je zcela arbitrární; mohlo být použito jakékoli a je možné odstranění, doplnění nebo úpravy prostoru či vzhledu ze strany editora.

SCHÉMA:

(počet)	adjektiv
(počet)	příslovců
(procenta)	plochy, která není osazena písmem
(procenta)	plochy, která je osazena písmem
(počet)	sloupců
(počet)	spojek
(hloubka)	ponoru písma do povrchu stránky
(počet)	gerundií
(počet)	infinitivů
(počet)	písmen abecedy
(počet)	řádků
(počet)	matematických symbolů
(počet)	podstatných jmen
(počet)	číslic
(počet)	příčestí
(obvod)	stránky
(hmotnost)	listu papíru
(typ)	papíru
(tloušťka)	papíru
(počet)	předložek
(počet)	zájmen
(velikost)písma	
(název)	fontu
(počet)	slov
(počet)	slov napsaných verzálkami
(počet)	slov v kurzívě
(počet)	slov, která nejsou psané verzálkami
(počet)	slov, která nejsou v kurzívě

Dan Graham. *Schéma* [instruktační text v časopise]. 1966.

Grahamovo schéma můžeme tedy označit za alegorii byrokratického světa, která reflektuje editorské a typografické procesy uvnitř (nejen) uměleckých časopisů. Camiel van Winkel při označení díla za alegorické vychází z referencí na Frederica Jamesona a jeho interpretaci moderního díla, jež je seberefrenční, alegoricky ukazuje na podmínky své produkce (Jameson, 2002, s. 159). Frederic Jameson se v publikaci *Singulární modernita*: eseje o ontologii přítomnosti, z níž Winkel čerpá, snaží o postihnoutí paradigmatických rysů modernity. Jedním z maxim modernity je podle Jamesona předpoklad, že žádná teorie modernity nedává smysl, pokud není vyznačena postmoderním předělem. Popis díla jako alegorie užívá Jameson specificky pro popis seberefrenčnosti uměleckých děl modernismu. Pokud Winkel zcela samozřejmě přenáší koncept alegoričnosti na konceptuální díla, mohli bychom z toho dovodit, že předěl mezi modernitou a postmodernitou se netýká konceptu alegoričnosti. Taková teze by pochopitelně například u Craiga Owense (1980) narazila na odpor. Owens totiž alegorii spojuje s apropriací a určuje ji coby klíčový znak postmoderní tvorby.

Na tomto příkladě se ukazuje nejenom zatíženost pojmu alegorie, ale i jeho vysoká nespecifičnost vzhledem k aktuálním tendencím, respektive téměř naprostá variabilita obsahu pojmu vzhledem k uměleckým strategiím a směrům. Přesto nám Winkelovy úvahy budou užitečné. Způsob, jak Winkel interpretoval smysl Grahamova díla, totiž odporuje předpokladu absence estetičnosti. Zkušenost z daného díla lze označit za uměleckou zkušenost v Seelově smyslu. Tedy jako komplexní a syntetizující konstelace prvků estetického jevení, které vedou k prožitku i k reflexi. Taková interpretace je i v souladu s Winkelovým postřehem o seberefrenčnosti díla i jeho absurditě. Zkusme však nahradit koncept alegorie, který se ukazuje jako komplikovaný a nefunkční, konceptem živé metaforý.³ Pak by se dalo říci, že i Grahamovo dílo obsahuje uměleckou zkušenost, která je umělecká, protože je metaforická. A metaforická zkušenost je zkušeností estetickou.

Pojďme se ještě jednou podrobněji podívat na Grahamovo dílo. Ve Schématu proniká umělecké dílo (formulář) do skutečné nakladatelské praxe nejenom tím, že je umístěno v časopise, nýbrž způsobem, jak odhaluje mechanismy této praxe. Běžná, praktická aktivita se stává uměním tím, že onu praxi staví na odiv. Pro rozpoznání uměleckého díla musíme znát kontext stejně jako při rozpoznávání metaforý. Dílo vykazuje podobné rysy, které však nedávají smysl. Rozpad smyslu je zde situován do momentu popření exaktnosti v jinak exaktním procesu. Popření smyslu pak nese sám člověk uvězněný ve formulářích a pravidlech. Dílo je autonomní právě díky tomu, že do něj vstupují heteronomní faktory – samotný vystavený formulář v galerii by nefungoval, praxe je součástí jeho struktury.

Kdybych se s danou prací setkala v časopise, přečetla si ji spolu s instrukcemi, vytanul by mi před očima obraz přepracovaného, nešťastného redaktora, který se poctivě snaží vyplňovat zdánlivě nevinně vypadající seznam (ono i spočítání adjektiv v jednom čísle časopisu v šedesátých letech zabralo nepochybně několik hodin práce). Avšak při postupování v seznamu shora

3 Analýza metaforý jako estetického mechanismu je podrobně zpracována v připravované disertační práci Markéty Magidové *Metafora a současné vizuální umění*. V této studii na podrobnější argumentaci není bohužel prostor.

dolů najednou narazí na „proměnné“. Pokud vyplní poměr plochy dříve, než dopíše seznam, bude číslo špatně. Pokud číslovky spočítá před před dokončením seznamu, bude seznam také chybný. Představuji si rezignaci, zoufalství či zuřivost nad nesmyslnými pravidly umělce a ve výsledku zuřivost nad pravidly, která redaktor střeží jako oko v hlavě. Ostatně redaktor a typograf bývají těmi „policejními“ složkami v nakladatelském procesu, strážci jeho pravidel, jimž se však ze všech stran obvykle dostává spíše negativní odezvy. V momentě, kdy toto dílo nutí redaktory rezignovat na pravidla, protože nastavené schéma je exaktně nesplnitelné, znamená to vstup „člověka“ do systému pravidel, připuštění chyby, připuštění subjektivity.

Vrátím-li se z pozice recipienta do pozice analytika imaginativního procesu metafor, je třeba připustit, že jakkoli suchopárné se dílo může zdát, probouzí celou řadu emocí a obrazů. Dílo tedy můžeme v souladu s definicí výše označit za metaforické, tedy za speciální, umělecké jevení v režimu estetického jevení. Mýtus čistě ideje je mýtem těch, kteří umělecká neprožívají. Na výše popsaných vlastnostech díla je ona tautologičnost procesu natolik svázaná s životem, zkušeností a imaginací, že ji nelze situovat do oblasti filosofie. Ačkoliv je výsostně reflexivní, není analytická ani exaktní, naopak staví do popředí absurditu racionality.

Zkušenost z umění je estetická

Mezi konceptuálním uměním a moderním uměním nepochybně zeje velká propast, ovšem nikoliv tak velká, aby bylo zrušeno umění či jeho estetičnost. Mohli bychom tedy spolu s Winklem říci, že konceptuální umění nezrušilo umění, nýbrž modernistické základy soudů o umění (van Winkel, s. 126).

Toto tvrzení je klíčové a podporuje centrální argument této kapitoly vyvozený z teorie uměleckého jevení Martina Seela a dalších: zkušenost z umění je konstituována jakožto zkušenost estetická. Pakliže tedy mluvíme o anti-estetičnosti či anti-uměleckosti, popisujeme tak víceméně soubor historických či formálních strategií při tvorbě uměleckých děl, ovšem nikoliv charakter umělecké zkušenosti.

Uměním na jednu stranu může být cokoliv (jakýkoliv objekt, proces, událost), ovšem cokoliv nemůže být uměleckým dílem. Zastavíme se tedy u posledního, třetího mýtu, mýtu zrušení autorství a díla. Nejenomže nebyla zrušena materializace díla, pouze se transformovala, nebyla zrušena ani kategorie díla a autorství, přestože se o to historické avantgardy i konceptuální pokoušely.

Existují pochopitelně projekty, které se ocitají na hraně umění a politických aktivit, tedy i na hraně uměleckého díla a praktické aktivity. Camiel van Winkel hovoří například o aktivitách kolektivu Superflex z Dánska či WochenKlausur z Vídně (tamtéž, s. 104) a dalších, které na jednu stranu využívají infrastruktury umění, ale zároveň usilují o reálné řešení sociálních problémů – organizují například jazykové kurzy pro utečence z Kosova, podílí se na vzniku environmentálně šetrných energetických systémů pro vesnici v Tanzanii (tamtéž).

„Tyto dobře zamýšlené projekty však jen těžko skrývají schizofrenii ve svých kořenech: na jedné straně umělci profitují ze strategie dosažené avantgardou, že cokoliv může být uměním; na straně druhé předstírají, že význam a hodnota jejich díla nezávisí na uměleckém kontextu“ (tamtéž).

Van Winkel má nepochybně pravdu v tom, že řada sociálních projektů organizovaných v rámci uměleckých aktivit má mnohem větší relevanci a uznání než projekty tisíce dalších neziskových organizací. Samotná viditelnost, která přispívá ke zlepšení situace, však pochopitelně není špatná, přispívá-li k dobré věci. Pochopitelně však strhují pozornost na sebe na úkor jiných organizací, které mohly stejnému problému věnovat mnohem více času a peněz, avšak zůstaly nepovšimnuty. Za mnohem větší problém uměleckých aktivit, které chtějí plnit funkci řešení sociálních či ekologických problémů je jejich neudržitelnost a v jistém smyslu i nepřipravenost.

Vezměme si jako příklad Beuysovo vysazení 7000 dubů před galerií Fridericianum v Kasselu. O tom, že jde o umělecké dílo, není institucionálně sporu – vzniklo pro Dokumentu a dnes je dokumentační fotografie součástí sbírky v Tate Gallery s pečlivou popiskou rozměru fotografie. Joseph Beuys namísto artefaktu v muzeu vytvořil tuto manifestaci, která měla iniciovat výsadbu zeleně ve městech. První fáze se odehrála na prostranství před Fridericianem: Beuys určil, kde stromy budou, a doplnil k nim vysoké kamené tyče. Projekt byl majoritně financován Dia Art Foundation a vykonáván prostřednictvím Beuysovy Svobodné mezinárodní univerzity (1978–1988). Ačkoliv „dílo“ 7000 dubů je vždy datováno do roku 1982, tedy do roku konání Dokumenty, samotný proces vysazení 7000 dubů trval pět let. Beuysova vize a přání bylo, aby ve vysazování stromů pak pokračovali další. I na stránkách organizace, která projekt financovala, se o tomto díle mluví jako o „gestu“ (Beuys 1982), konkrétně gestu směrem k městské revitalizaci. Nás zajímá slovo gesto, které označuje náznak, symbolické zprostředkování významu, metaforičnost. Slabou i silnou stránkou většiny akcí, jež takto stojí rozkročené mezi dílem a reálným činem, je jejich jedinečnost. Pro funkční a dlouhodobě pěstovanou změnu obvykle nemají dostatečnou infrastrukturu, potřebné specifické znalosti, institucionální ani finanční zázemí. Je tedy poněkud iluzorní domnívat se, že umělecká seskupení mohou nahradit skutečné ekologické, politické, lidsko-právní či humanitární organizace. Můžeme ale jejich váhu vnímat právě jako onen iniciační moment, představu a nabídku k nové organizaci a novým zkušenostem. V takovém případě však začínáme přistupovat k události esteticky, nikoliv prakticky, vstupujeme do estetického režimu.

V tomto textu jsem představila nástin debaty o estetické povaze umění, která se přiklání buď k redukci estetiky na percepčně vnímatelné jevy, nebo z oblasti estetiky vylučuje některé formy umění. Ačkoli tato diskuse byla spuštěna především již neoavantgardními praktikami 60. a 70. let, je třeba se k ní vracet. Nedořešené problémy vztahy konceptualismu a estetiky totiž plně dopadají i na současné umění, jež se definuje jako postkonceptuální. Na základě interpretací Juliane Rebentisch a Camiela van Winkela jsme si ukázali, že dematerializace, čistá idea i ztráta autorství jsou jen mýty. Předěl, který neoavantgarda vytvořila, nespočíval v opuštění estetického prožitku, nýbrž v proměně, jak je této zkušenosti dosáhnuto – transformací médií,

metod a vpuštění uměleckých praktik do reálného života. Díky estetice jevení Martina Seela jsme doložili, že klíčovou estetickou kategorií je zkušenost z umění, v níž dovedeme prožít a nahlédnout svoji (či cizí) situaci. Estetická rovina umění se může manifestovat nejenom v tom, jak dílo vypadá, nýbrž v komplexní struktuře zážitku, prostřednictvím našich pocitů, myšlenek i imaginace. Současné umění je metaforické, tvořené živou metaforou, a estetický rozměr je v případě umění manifestován jeho metaforičností.

Odkazy na Sierru:

Santiago sierra australia – Bing images
Santiago Sierra – QAGOMA
Santiago Sierra – Art and Politics (weebly.com)
Santiago Sierra, Project 22

Literatura

- Art & Language (2005). „Introduction. Art-Language“. In: P. Osborne (ed.). *Conceptual Art. Londýn – New York*, s. 230–231.
- Beardsley, M. (1982). *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*. 2nd ed. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc., 1981; Monroe Beardsley. *The Aesthetic Point of View*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Binkley, T. (1977) „Piece: Contra Aesthetics“. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. Č. 35, s. 265–277.
- Binkley, T. (2011) . „Piece: Proti estetice“. In: Tomáš Kulka – Denis Ciporanov. *Co je umění*, s. 277–301
- Bürger, P. (2015) *Teorie avantgardy*. In: Týž. *Teorie avantgardy. Stárnutí moderny. Stati o výtvarném umění*. Praha: VVP AVU.
- Crowther, P. (2007). *Defining Art, Creating the Canon, Artistic Value in an Era of Doubt*. Oxford: Clarendon Press, s. 15–17.
- Dadejčík, O. (2009). „Estetický problém současného umění“. *Sešit pro umění, teorii a příbuzné zóny*. Č. 6–7, s. 26, s. 8–27.
- Danto, A. C. (1981). *Transfiguration of the Commonplace. A Philosophy of Art*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Danto, A. (2013). *What is Art*. Yale: Yale University Press, s. 147.
- Dickie, G. (1974). *Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis*. Ithaca, NY: Cornell University Press 1974. Binkley T. (1976) „Deciding about Art: A Polemic Against Aesthetics“. In: Lars Aagaard-Mogensen (ed.). *Culture and Art*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press 1976, s. 90–109.
- Diffley, T. J. (2011). „O definování umění“. In: Kulka – Ciporanov. *Co je umění*. [1979].
- Dziemidok, B. (2010). „Spor o estetickou podstatu umění“. In: Tomáš Kulka – Denis Ciporanov (eds.). *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: Pavel Mervart, s. 303–324. [1988]
- Fischer, J. (1968) . „Evaluation without Enjoyment.“ *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, roč. 27, č. 2, s. 135–139.
- Gallie, W. B. (1956) „Art as an Essentially Contested Concept“. *Philosophical Quarterly*. Č. 6, s. 79–114.

- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia 2007. [1968]
- Jakoby, R. (2017). „Against the Happening“. In: Mathieu Copeland – Balthazar Lovay (eds). *Anti-museum*. Fribourg – Londýn: Fri Art Kunsthalle – Koenig Books, s. 563–565. [1967].
- Jameson, F. (2002). *A singular Modernity: Essay on the Ontology of the Present*. Londýn – New York: Verso.
- Kenninck W. E. (1958). „Does Traditional Aesthetics Rest on a Mistake?“ *Mind*. č. 67, 1958, s. 317–334.
- Kosuth, J. (2005). „Art after Philosophy“. In: P. Osborne (ed.). *Conceptual Art*. Londýn – New York s. 232–234.
- Kmita, J. (1984). „Sztuka i świat wartości“. In: M. Tyszkova – B. Żurkowski. *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Poznań: PWN .
- LeWitt, S. (1999). „Paragraphs on Conceptual Art.“ In: Alexander Alberro – Blake Stimson. *Conceptual Art. A Critical Anthology*. Cambridge, Mass: MIT, s. 12 [1967].
- LeWitt, S. (1999). „Sentences on Conceptual Art.“ In: Alexander Alberro – Blake Stimson. *Conceptual Art. A Critical Anthology*. Cambridge, Mass: MIT, s. 106–110. [1968]. Viz též Sol LeWitt. „Paragraphs on Conceptual Art“ [1967]. *Tamtéž*, s. 12–18.
- Lippard, L. (1973). *Six Years: The Dematerialization of the Art Object from 1966 to 1972*, New York : Praeger.
- Mitias, M. T. (1978). „The Institutional Theory of Artistic Creativity“. *British Journal of Aesthetics*. č. 18, s. 330–341.
- Mitias, M. T. (1985). „Creativity and Aesthetics“. *Journal of Aesthetics Education*. č. 16, 1982; „Creativity and Aesthetics“. In: Michael T. Mitias (ed.). *Creativity in Art, Religion and Culture*. Amsterdam: Rodopi, s. 56–63.
- Osborne, H. (1981). „What is a Work of Art?“. *British Journal of Aesthetics*, č. 21, s. 1–11.
- Osborne, P. (2013). *Anywhere and not at All*. Londýn: Verso.
- Owens, C. (1980). „Allegorical Impulse: Toward a Theory of Postmodernism“. *October*, roč.12, s. 67–86.
- Pawlowski, T. (1982). „Awangarda: wartości estetyczne“. *Studia filozoficzne*, č. 11–12, s. 88–89.
- Piper, A. (1996). „Idea, form, context“. *Out of Order. Out of Sight, Volume II. Selected Writings in Art Criticism 1967–1992*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, s. 5–12.
- Piper, A. (2005). „Idea, form, context“. In: Peter Osborne (ed.) *Conceptual Art*. Londýn – New York, s. 222–223. [2002]
- Rancière, J. (2008). *The Politics of Aesthetics*. Translated by Gabriel Rockhill. Londýn: Continuum. [2000].
- Rebentisch, J. (2015). „Contemporaneity of Contemporary Art“. *New German Critique*, Roč. 42, č. 1., s. 233.
- Ricoeur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paříž: Éditions du Seuil.
- Seel, M. (2005). *Aesthetics of Appearing*. Translated by John Farrel. Stanford University Press. [2000].

- Stejskal J. (2014). „Peter Osborne: Anywhere and Not at All (recenze)“. *Estetika: The Central European Journal of Aesthetics*. LI(1):155–161; Ústav dějin umění Akademie věd České republiky, s. 155.
- van Winkel, C. (2012). *During the Exhibit in the Gallery will be closed*. Amsterdam: Valiz
- van Winkel, C. (2002). „The Obsession with a Pure Idea“. In: Suzanna Hémann et. Al. (ed.) *Conceptual Art in the Netherlands and Belgium 1965–1975* (výstavní katalog). Amsterdam – Rotterdam: Stedelijk Museum – Nai Uitgevers.
- Weitz, M. (1956) „The Role of Theory in Aesthetics“. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. č. 15, s. 27–35.
- Ziff, P. (1953). „The Task of Defining a Work of Art“. *The Philosophical Review*. č. 62., s. 58–78.

Internetové zdroje

- de Sierra, S. (2010). Project 22. 7 forms measuring 600 x 60 x 60 cm, constructed to be held horizontal to a wall, Gallery of Modern Art, Brisbane „Project summary.“ Kaldor Public Art Project. Dostupné z: <http://kaldorartprojects.org.au/projects/project-22-santiago-sierra>
- Beyus, J. (1982). „7000 Oaks. Overview.“ Diaart.org. Dostupné z: <https://www.diaart.org/exhibition/exhibitions-projects/joseph-beuys-7000-oaks-site>

Bibliografická citace

- Magidová, M.: Antiestetičnost, nebo estetičnost současného umění? *Výtvarná výchova* 3–4, (61) 2021. ISSN 1210-3691. s. 24–48.

Od verbálních vtipů k důvtipu a k aktuálním tématům mladších adolescentů; báze pro testování skrze výtvarná zadání na ZŠ a ZUŠ. Část 1.

Katarína Přikrylová,
Helena Břízová,
Aneta Patajová

PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D.

je odbornou asistentkou na katedře výtvarné kultury a textilní tvorby na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, učí didaktiku výtvarné tvorby a vede pedagogické praxe. Od roku 2016 se odborně zabývá tématy humor, vtip a důvtip. Je iniciátorkou pravidelných oborových diskusí s učiteli pod názvem EDU naproti, které probíhají v Galerii moderního umění v Hradci Králové.

Kontakt:

katarina.prikrylova@uhk.cz

Mgr. Helena Břízová

je absolventkou oboru Učitelství výtvarné výchovy a etické výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Pod vedením doc. PhDr. Pavla Vacka, Ph.D. se v letech 2017–2019 zapojila do výzkumu aktuálních tendencí v užívání a zneužívání internetové produkce dětmi, který vyvrcholil vydáním publikace Youtuberství a žáci základní školy. V průběhu stuidia učila na malotřídní škole v Oudoleni a na ZUŠ Hlinsko. Nyní se věnuje výuce VV na ZŠ v Novém Městě na Moravě. Kontakt: helenabriz@seznam.cz

Mgr. Aneta Patajová

je absolventkou oboru Učitelství výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. V současnosti vyučuje výtvarnou výchovu a dějepis na ZŠ T. G. Masaryka v Borohrádku. Prostřednictvím výtvarné tvorby žáky seznamuje s uměním a rozvíjí jejich fantazii, kreativitu a hravost.

Kontakt:

aneta.patajova@zsboro.cz

Anotace

Skrze humor se členové vrstevnických kultur období rané adolescence vyrovnávají s těžko uchopitelnými životními tématy starších generací. Text pojednává o kvalitách formy humoru – vtipu. Pozornost je zaměřená na charakter pointy, popis hrdiny a řadu dalších ukazatelů, které zcela jasně odkazují k částem kultury dospělých, se kterými se naši žáci aktuálně potýkají. Kvalitativní obsahová analýza tří nejlepších vtipů od 181 žáků je východiskem ke zkoumání humoru a vtipu v praxi výtvarné výchovy.

Klíčová slova

humor, vtip, konceptualizace vtipu, kvalitativní obsahová analýza vtipu, teorie inkongruity, teorie bisociace, hrdina vtipu, pointa vtipu, téma vtipu, významové plány vtipu, důvtip, praxe výtvarné výchovy.

Abstract

Members of early adolescence peer cultures cope with the difficult life issues of older generations through humour. The article discusses qualities of a joke as a form of humour. It focuses on the character of the point of the joke, the description of hero and a number of other indicators that clearly refer to the parts of adult culture that our pupils are currently struggling with. Qualitative content analysis of three best jokes from the sample of 181 pupils represents a starting point for the study of humour and joke in the practice of art education.

Key words

Humour, joke, conceptualization of a joke, qualitative content analysis of a joke, theory of incongruity, theory of bisociation, hero of a joke, point of a joke, theme of a joke, meaning plans of a joke, wit, practice of art education.

Výzkum byl realizován v rámci grantové soutěže Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, Projekty specifického výzkumu na rok 2019 (SV 2019).
Název projektu: Důvtip jako předpoklad poznávání současné vizuální kultury.

Východiska

Název článku připomíná průběh bádání od roku 2016 po současnost v rámci specifického výzkumu na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (dále SV). Na počátku bylo iniciované výzkumné šetření v oblasti humoru a vtipu a dílčí plán Kataríny Příkrylové vypracovat základ pro zkoumání souvisejících témat v oboru výtvarná výchova. Časem se ukázalo, že plán byl v průběhu plnění překročen, že můžeme výtvarnou výchovu mnohem zřetelněji vnímat jako platformu, ze které lze získat informace o stavu společnosti, a to především díky otevřenosti pedagogů vůči vyjadřování představ žáků. O výsledcích jedné fáze výzkumu, v jejímž rámci jsme se primárně zaměřili na téma důvtip ve výtvarné výchově v SV 2019, budeme pojednávat v druhé části článku.

Součástí designu výzkumu byl předpoklad, že výsledky poslouží jako báze k bádání v oboru výtvarná výchova se zaměřením na důvtip. Od roku 2016 byli studenti na katedře výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty UHK informováni o dílčích výsledcích i závěrech v oblasti humoru a vtipu. V letech 2016–2018 jsme v návaznosti na téma humor jako součást zadání v rámci předmětu Didaktika výtvarné výchovy pro magisterské studium požadovali tři přípravy do výuky výtvarné výchovy, které jakkoliv nakládají s humorem. Podmínkou byla didaktická transformace obsahu vybrané části vizuální kultury, jako standardně u všech příprav zaměřených na tvořivost. Tyto přípravy se staly v roce 2019 předmětem důkladného studia a třídění. Řešitelky Příkrylová, Břizová, Patajová je využily jako východisko k úzkému, systematickému fenomenologickému výběru. Nejvhodnější studentské přípravy prošly procesem adaptace na vyučovací hodiny pro základní a základní uměleckou školu. Celkově byly reflektovány realizace čtyř příprav, přičemž každá příprava byla odučená tři až čtyřikrát. Ve finále jsme provedly kvalitativní obsahovou analýzu žákovských prací v návaznosti na klíčové pojmy ze SV 2016. Podrobněji v dalším dílu článku.

Pro účely zkoumání důvtipu k řešení projektu SV 2019 zde uvedeme několik podstatných výsledků šetření výzkumné sondy z SV 2016, který měl pro řešitelky (Příkrylová, Břizová, Patajová) význam. Část výsledků z fáze předvýzkumu je s laskavým svolením Ireny Loudové reinterpretována a aktualizována s cílem přechodu z obecných pojednání k oborově zaměřenému výzkumu.

Podmínky realizace předvýzkumu, jeho potenciál a výzkumná otázka

Záměr zabývat se žákovským humorem vyplynul z odborného zájmu kolegů a kolegyní o žáky nadané (Havigerová), o žáky pocházející z etnických

menšin (Levínská) a o žáky s lehkým mentálním postižením (Zíkl). Dvojice autorek se specializací na český jazyk a literaturu (Loudová) a vizuální kulturu (Přikrylová) si dala za úkol prozkoumat nejdřív problematiku humoru a posléze vtipu s cílem zjistit z terénu co nejvíc o tom, čemu se žáci v období rané adolescence smejí. Cílem bylo skrze obsahy vtipů lépe poznat fragment jejich kultury. Projekt vycházel z dlouhodobého výzkumného záměru formulovaného v rámci spolupráce s Centrem pedagogického výzkumu UHK se záměrem transferability vzniklých obsahů do dalších navazujících výzkumných studií i do pedagogické praxe.

Od počátku bylo jasné, že se budeme zabývat kategorií humoru – vtipem, a že z konvenčních typologií a variant analýz humoru ve vtipu vycházet nemůžeme. Dobrali jsme se zjištění, že dostupné odborné typologie jsou vzhledem k našim cílům nepoužitelné. Protože jsou konstruovány na bázi výkladových rámců mimo náš ústřední zájem, částečně nebo zcela míjí cíle mapování výzkumného pole pro účely pedagogického výzkumu. Pokud designy výzkumů odpovídají alespoň částečně našemu cíli, zaměřenost směřuje k úzce vymezenému tématu výzkumu, případně k jiné věkové skupině žáků, atp.: Attardo, S., Chabanne, J. Ch. (1992), Kmeřko, L. (2000), Alba-Jues, L., Attardo, S. (2014), Nemesi, A. (2020) a další. Styčné obsahy dostupných a dosud publikovaných výzkumů s výzkumem naším jsou zanedbatelného rozsahu, z čehož plyne i neopodstatněnost srovnání SV 2016 s výzkumem alespoň obdobně designovaným. Při plánování výzkumu v r. 2019 jsme vytvořili podmínky k ověření výskytu kvalit v datech z SV 2016. Kvůli odlišnému přístupu si výsledky z SV 2019 nenárokujeme na potvrzení validity, byť se svým způsobem jedná o triangulaci. Cílem navazujícího bádání bylo dobrat se k co nejvíc komplexnímu náhledu na vybranou problematiku, jinou strategií se zaměřit na kvality, které nás zaujaly.

Největší úskalí předvýzkumu spočívalo ve zdrojích, proto i výzkumné otázky jsou formulovány jednoduše. Základní výzkumná otázka předvýzkumu zní: „Čemu se žáci smejí?“ (Loudová, Přikrylová, 2016, s. 179) Dále nás zajímalo (což Přikrylová s kolektivem v rámci SV 2019 ověřovala): „Kdo jsou hrdinové vtipů? Na bázi jakých prostředí jsou hrdinové vtipů líčení? Jaké jsou pointy vtipů, které si mezi sebou žáci vyprávějí?“ (Loudová, Přikrylová, 2016, s. 179)

Otázka metodologie a zaměření pozornosti

K výzkumnému problému v etapě předvýzkumu logicky přibyl zásadní problém metodologický. Úvahy nad celkovým uchopením výzkumu kdy nebyl do důsledku použitelný ani jeden z dostupných modelů, vyústily do řešení, kterého podstatou byla tvorba velmi podrobné struktury analýzy obsahu vtipu. Hustá síť kódů in vivo poskytla jasné vymezení jednotlivých kvalit, přičemž jejich frekvence v rámci celého vzorku poměrně přesně informuje o obsahu vtipů žáků v období rané adolescence. Abychom se mohli zabývat implementací kvalit humoru ve třídách na druhém stupni ZŠ a na ZUŠ, nutným a logickým krokem bylo objasnit co nejpresnější povahu konstrukce a obsahu slovních vtipů, které jsou v tomto prostředí zavedené. Výzkumné

šetření SV 2016 i SV 2019 bylo realizováno na základě dat, jejichž zdroji byli žáci období rané adolescence z oblasti Královéhradeckého kraje.

Humor, vtip a teorie

Pokud žákovi, potenciálnímu zájemci, záleží na přijetí do vrstevnické skupiny, znamenitou vstupenkou je vtip. Zapůsobit ve společnosti a mít jasné postavení ve vrstevnických vztazích bývá mimo jiné i otázkou toho, jak kdo umí vybírat a vyprávět vtipy.

Co je dobrým vtipem v období rané adolescence? Obecně dobrý vtip je ten, který rozesměje. Co považuje za dobrý vtip naše věková kategorie žáků? Jaké vtipy si tito žáci vyprávějí? Na co publikum reaguje, čemu se naši žáci smějí? Protože když se smějí, projevují smysl pro humor a uvolňují napětí, které vzniká díky kvalitám vtipů (analyzovaly Příkrylová s Loudovou). Kvality popisující hrdiny vtipů, narušení jejich integrity, významové plány, atd., vypovídají o směřování od dětských vtipů ke vtipům složitějším, v rámci kterých žáci prokazují svým vrstevníkům schopnost nakládat s tématy starších adolescentů a dospělých, která se jich bytostně dotýkají. V socializaci mladších adolescentů hraje vyprávění a sdílení vtipů centrální roli. Žák si ověřuje, co ve vybrané skupině je a co není považováno za vtipné.

A. Berger (1987) charakterizuje humor na základě teorií: psychoanalytické, v rámci které vykládá humor jako uvolnění nahromaděné psychické energie; teorie superiority, kde humor je chápán jako nástroj dominance; teorie inkongruity, která vidí humor jako reakci na působení vzájemně rozporných elementů; a teorie kognitivní, kdy humor je charakterizován jako mentální zpracování humorných zážitků. O teorii inkongruity se opírá Bell a Pomerantz (2016) při popisu mechanismů, forem a funkcí humoru ve školním prostředí, Klein (2007) ji považuje za nejlepší vysvětlení humoru obecně.

Další, často zmiňované teorie vtipů jsou „teorie skript“ (Raskin, 1985, s. 325) jako sémantická teorie orientovaná na scénář vtipu a teorie bisociace, jako inovativní řešení mezi dvěma koncepty, které zdánlivě postrádají souvislost (Koestler, 1964) a vycházejí z obecné teorie kreativity.

Vzhledem k heuristické povaze výzkumu vypracovaly autorky Příkrylová a Loudová (2016) síť kódů na bázi teorie inkongruity. Teorie bisociace se promítá především do koncepce kódů významových plánů vtipů a do jejich prolínání, v jehož rámci se dobíráme k pointě vtipu. Do obsahové analýzy verbálních vtipů se promítá i teorie skript, a to zejména v mechanismech odhalování hrdinů vtipů.

Výzkumné pole a sběr dat

Výzkumný materiál je souborem nejlepších vtipů žáků období rané adolescence; podroben byl kvalitativně-quantitativní obsahové analýze s příklonem k heuristickému zpracování. Pojmenovává hrdiny vtipů a popisuje narušení jejich integrity ve smyslu vybočení z jejich běžné životní role, což je jistým

předpokladem k tomu stát se hrdinou vtipu. Další charakteristikou hrdiny je jeho obecně známá dehonestace a také vztah k případnému dalšímu hrdinovi ve vedlejší roli. Studie popisuje minimálně dva významové plány každého vtipu ve vztahu k realitě. Klíčovým pojmem vtipu je pointa a jedním z cílů bylo určit, co ji vyvolává. Pokud je humor nástrojem, jímž se členové vrstevnické kultury vyrovnávají s obsahy kultury dospělých, je zde jedna z možností poznat alespoň částečně obsah kultury žáků rané adolescence. Studie se svými výsledky jasně vymezuje vůči tezí primárních pramenů i vůči teoriím současných autorů a je příspěvkem k poznání nesnadno přístupného výzkumného pole.

Velkou neznámou jsou doprovodné projevy při vyprávění vtipů. „Dětskou kulturu ‚zevnitř‘ známe dosud velmi málo. Je to pochopitelné: děti hovoří málo (zejména v přítomnosti dospělých), neúplně nebo nepřesně“ (Štech, s. 76). Přesto jsou zde kvality, které jsou s vyprávěním vtipů úzce spjaty a vyvolávají řadu dalších otázek. Z charakteristiky verbálních vtipů R. A. Martina (2007, s. 11–12) jsou to: „způsoby uvedení vtipu verbální a neverbální, navázání na probíhající situaci vtipem – konverzační kontext a naplnění očekávání, že se budou posluchači smát.“ Zde, u tak běžně probíhajícího jevu, se nejspíš musíme smířit s tím, že ho neprobádáme.

Účelem našeho bádání je zacházení s obsahy ve formě verbálních vtipů¹ žáků období rané adolescence. Stran konkrétních pojednání o humoru se opíráme o jednu z nejkompexnějších teorií humoru, které autorem je R. A. Martin. Mluví o formách humoru: „vtip, spontánní konverzační humor a nezamýšlený humor“ (2007, s. 11). Jako nejvhodnější jsme k počátečnímu sběru dat vybrali formu vtip, a to zejména vzhledem ke konceptu textuality, jak je vtip transparentní a průkazný. Též s ohledem na velmi omezený časový horizont, v jehož rámci měl být v roce 2016 předvýzkum realizován. Cílem sběru materiálu bylo získat vzorek v maximální síle účinku, tedy jsme se zaměřili na sběr nejlepších žákovských vtipů. Oslovili jsme zástupce základních škol a gymnázií Královéhradeckého kraje s prosbou směrem k žákům o zaslání svých tří nejlepších vtipů na e-mail nejvtipnejsi@seznam.cz. Uvnitř výzkumného týmu jsme věděli, že žáky prosíme o tři jejich zaručené, „top“ vstupenky do subkultur vrstevníků, že je prosíme o vtipy, kterými si nejlépe získávají pozornost vrstevníků, o které stojí. Dobrým vtipem je možné získat si pozornost, a pokud o to vypravěč stojí, může to být vstupenkou do vybrané skupiny. Díky reakcím na vtip je možno dobrat se povědomí o sounáležitosti s vrstevníky. Zajímalo nás, čím se žáci snaží zaujmout a pobavit vrstevníky ve svém okolí.

Vycházíme z poznatku, že při sdělování informací přes internet jsou žáci odváznější, a tuto zkušenost jsme podpořili možností zůstat v anonymitě. Úmyslem bylo předejít cenzuře i autocenzuře a získat soubor nejlepších žákovských vtipů, tedy dozvědět se co nejvíc o zkoumané žákovské kultuře „zevnitř“. Žádanými identifikátory bylo pouze uvedení pohlaví a známky z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení. Ukončení sběru dat bylo limitováno průběhem jednoho měsíce, kdy jsme obdrželi převážně

1 Ve významu slovně vyjádřený, bez nároku na dělení vtipů na „verbální a referenční“ na základě sémantické interpretace textu po vzoru Juliana Greimase (1966, in Attardo 1994).

e-mailem, ale také prostřednictvím učitelů, vtipy od 181 žáků. Své vtipy nám sdělilo 102 dívek a 51 chlapců. 28 žáků pohlaví neuvedlo. Průměr známek z ČJ a MAT 1,93 ukazuje, že na výzvu reagovali spíše žáci s lepším prospěchem. Ze základního souboru 488 slovních a obrazových vtipů jsme do výběrového souboru zařadili 332 slovních vtipů. Do další fáze výzkumu bylo uchováno 68 obrazových vtipů statických a 11 videí. Zbytek žakovských příspěvků (77) byl vyloučen z těchto důvodů: žák byl z jiné věkové kategorie, vtip jsme nepochopili, nebo se nepovedl, anebo se nejednalo o vtip, případně se jednalo o popis humoru situačního a konverzačního, což také nelze brát jako ustálený vtip.

Specifikace dat: soubor analyzovaných vtipů (re)produkují žáci, adresáty jsou žáci, jedná se o humor zamýšlený, přenosný a univerzálně srozumitelný, předem připravený. Samotné stojící vtipy nejsou uváděné v kontextu situace, nebo konverzace.

Design, metodologie předvýzkumu a základní kategorie

Nesporně by bylo vzhledem k výzkumné otázce velkým přínosem, pokud by šetření mohlo být longitudinální, přičemž dlouhodobé pozorování by umožnilo věnovat se i situačnímu a nezamýšlenému humoru. Byly jsme si však vědomy, že pro nás nejvzácnější chvílky by se jen velmi nepravděpodobně odehrávaly za přítomnosti dospělých osob, natož badatelů. Zde zmíněné okolnosti a omezenost časového rámce nás vedly ke stručnějšímu, ale neméně signifikantnímu postupu. Zaměřenost výzkumných cílů i charakter výzkumného problému signalizovaly volbu kvalitativně-quantitativní obsahové analýzy dat a pojetí fenomenologického přístupu s příklonem k heuristickému zpracování (Hendl, 2005, s. 75). Zvolený princip nepředpokládaného přístupu má své uplatnění zejména v sociálněvědním výzkumu. Data jsme analyzovali za pomoci softwaru ATLAS.ti. Proces bádání se vzhledem k povaze výzkumného materiálu hlásí k metodě zakotvené teorie částečně. Stran východisek výzkumu je sonda v souladu s metodou zakotvené teorie tím, že vzorek žáků, kteří nám vtipy sdělili, je jistým způsobem vymezená populace, coby vrstevnická kultura ve specifickém prostředí. Ovšem ve srovnání s postupy metody zakotvené teorie nebyla cílem našeho výzkumu typická teorie jako příběh tvořený třístupňovým kódováním, ale teorie s příklonem k typologii, protože ta je pro pedagogické vědy typická. Ve shodě s metodou zakotvené teorie proběhla v rámci otevřeného kódování konceptualizace. Konceptualizace vtipu obecně nás přivedla k zavedení sestavy kategorií, kterou byl následně analyzován, tedy kódován každý slovní vtip. Ke kvalitativně-quantitativní obsahové analýze vtipu jsme základní kategorie stanovili takto: hrdina, významový plán, pointa. Ve fázi popisované jako selektivní kódování byly všechny tři vybrány jako centrální kategorie a na základě jejich popisů vznikl obraz o tom, čemu se smějí žáci v období rané adolescence. Nezbytným určením frekvence významu, pořadí, nebo stupně jisté kvality se povaha obsahové analýzy přiklání ke kvantitativnímu zpracování (Mayring, 2000). Srovnáním se zvolenou konfigurací hodnot historických pramenů jsme sledovali, v jak se tyto kvality jeví dnes. Jedná se o výskyt

vtipů, ve kterých je obsaženo násilí a sex, což měla být (s odkazem na publikaci Sigmunda Freuda) ústřední témata našeho vzorku žáků. Podrobněji v kapitole Podtexty témat.

Co je vtip?

Z hlediska epistemologického zájmu o vtip se jedná o text, jako jednu z nejmenších forem konvenčního narativu. Attardo a Chabanne popisují vtip jako „mikro-narativ“, a tedy „mikro-text“ (1992, s. 172) jakožto vzorek nejmenších událostí v rámci textuality. Označení „vtip“ je zejména u kontroverzních okruhů témat individuální. Ke vztahu „vtipný“ a „vtip“ je nutno poznamenat, že týž vtip nemusí být k smíchu pro každého a jakmile je obsah pojmenován jako ne-vtipný, ztrácí u posluchače význam. Vtip, který je předáván stále ve stejné formě, nazývá Martin (2007, s. 12) „canned joke“, tedy ustálený vtip. Podstatou ustáleného vtipu je, že se skrze dodržení významových plánů dobírá k jasné pointě. Pointa sama je kognitivní konstrukcí, tedy má svoji strukturu a na příjemce sdělení klade kognitivní požadavky – musí najít a pochopit nesrovnalost skriptu (Attardo, Hempelmann, DiMaio, 2002). Příjemce musí být schopen se orientovat v sociokulturních významech, na něž vtip ukazuje, a dále být empatický (Allport 2004, Šedová 2013). Předpokladem k pochopení vtipu a jeho pointy je znalost symboliky a obecnější vybavenost související s porozuměním kontextům za pomoci znalosti symbolů. Představitel postanalytické filosofie Goodman zakládá sdělitelnost a vztahy symbolického systému jazykového a nejazykového na bázi jisté rozlišitelnosti, čili jak hutné nebo artikulované tyto systémy jsou (2007, s. 175).

Interpretace vtipu je aktivitou recipienta a záleží na jeho kulturních a komunikačních kompetencích v rámci sociální interakce a dále pak na jeho schopnostech empatie a interpretace, tedy na složkách, které plní význam pojmu smysl pro humor. Jedná se o způsob společenské reflexe na základě znalosti složeniny kontextů, kdy „(...) efekt směšnosti je způsoben oscilací mezi dvěma významovými rámci a přepínáním mezi nimi“ (Šedová, 2013, s. 12). Mluví-li Sigmund Freud o vtipu, pojednává zejména o krátké, zhuštěné události během konverzace a zabývá se podmínkami jejího vzniku (Freud, 1991, s. 122) za pomoci modelu snového zhuštění (s. 113). K popisu pojmu vtip odkazuje Freud (2005) mimo jiné k filosofu K. Fischerovi, který operuje charakteristikami jako hravý úsudek a hravé nazírání věcí. Ve Freudově pojetí se jedná výjimečně o vtip předem připravený, paměťově zvládnutý, a pokud ano, tak je součástí konverzace. Freud rozlišuje vtip, který „vtipař“ dělá a který má. Obdobu pojmu hravý rámec popisuje Freud s odvoláním na psychologa Lippse, který používá termín rámec komična.

Ústřední postava, hrdina vtipu – ten, kdo ustojí smích publika

Raskinova teorie skript (1985, s. 325) nám posloužila jako východisko k popisu hlavní postavy, resp. objektu vtipu. Hrdinou vtipu je někdo, od koho

má vypravěč zpravidla dostatečný odstup. Je známá řada výjimek, ale pro nás je směrodatná vize hrdiny, který je dostatečně vzdálen, aby se do něj vypravěč mohl bez obav strefovat. Hrdinou vtipu byl označen ten, komu se smějeme. K jeho bližší specifikaci byly využity jako popisné pojmy stereotypy, ovšem jen pokud to šlo. Na základě tvrdých dat vyvozují Loudová, Příkrylová a kol. (2016, s. 182), že si žáci rané adolescence vypráví nejvíc vtipů, jejichž hrdiny jsou:

členové etnických a náboženských menšin

(nejčastěji Židé a Romové) 12,6 %,

zvíře 7,7 %,

dítě 6,6 %,

Čech + vypravěč vtipu 6,2 %,

Pepíček 5,5 %,

muž 5,2 %,

blondýna 4,9 %,

osobnost veřejného života 4,6 %

neutrální hrdina (např. někdo) 4,6 %,

žena 4,3 %,

autorita 4,0 %.

Dalších 34 % pojmů označuje hrdiny v méně početných skupinách, např.: pacient, tchyně, úchyl, zelenina, vytočená autorita atp.

Narušení integrity hrdiny a jeho dehonestace

Na bližší specifikaci hrdiny byly zaměřeny další dva ukazatele. Jedná se o narušení integrity a o dehonestaci hrdiny.

K popisu narušení integrity hrdiny vtipu bylo důležité označit, čím je hrdina vychýlen ze své stereotypní životní role, tedy díky čemu se na něj upřela pozornost.

V 26,2 % nebylo narušení integrity popsateľné anebo prostě žádné nebylo.

6,1 % ukazuje na neštěstí,

5,1 % na pověst drsoně,

stejně procento na předsudky.

V 3,6 % se jedná o nemoc, nebo postižení,

v 3,2 % o nenávisť a závist,

a ve shodném procentu o panovačnost.

Dalších 44 pojmů není výrazných ani v příbuzných seskupeních (Loudová, Příkrylová a kol., 2016, s. 182).

Dalším identifikátorem hrdiny vtipu byla jeho dehonestace, tedy čím je hrdina v hravém rámci vtipu uražen, pomluven nebo zneuctěn. V celku se jedná o kvality stereotypů, kterými by v běžném rámci narativu přicházel hrdina o svou čest. Rámec vtipu ale naopak díky dehonestaci posiluje roli hrdiny do terče hodného smíchu, respektive výsměchu.

V případě 24,2 % hrdinů o žádné dehonestaci nelze mluvit.
14,7 % ukazuje na stereotyp blbce,
10,1 % na stereotyp blbečka,
5,9 % na smrt za nedůstojných okolností,
5,6 % na stereotyp blbé krásky,
4,6 % na stereotyp chudáka.
3,9 % hrdinů vtipů je dehonestováno stereotypem ubožáka,
3,6 % stereotypem chuděry,
a 3,3 % stereotypem exota“ (Loudová, Příkrylová a kol., 2016, s. 182).

Pozoruhodná je první čtvrtina u identifikování narušení integrity a totéž u dehonestace. Z toho plyne, že tato část hrdinů vtipů se obejde bez dehonestace a narušení integrity, a zůstává plnohodnotným vtipem. Vzhledem k tomu, že jsme se nezabývali průnikem těchto kvalit, a protože jsou tyto kvality odlišné, lze konstatovat, že je bez dehonestace a narušení integrity funkční čtvrtina až polovina vtipů. O čtvrtinu by se jednalo, pokud by se tyto dvě kvality zcela prolínaly, o polovině bychom mluvili v druhé krajní variantě, tedy kdyby nedošlo k žádnému průniku. Přesto, že v tuto chvíli nemáme k dispozici studii, se kterou bychom mohli provést srovnání, považujeme tento hrubý odhad za hodný větší pozornosti v oblasti výchovy etické a výtvarné. Hazuková a Šamšula zdůrazňují: „Výtvarný projev je výsledkem vyrovnávání se individua se světem.“ (2005, s. 51) a my, skrze „výtvarný oborový kontext“ (Kafková, 2019; srov. Uhl Skřivanová, 2011), při zvýšené citlivosti na otázky plynoucí z analýz žákovských vtipů, se můžeme dobrat předmětu skutečného zájmu našich žáků. Více v kapitole Témata.

Zpátky k hrdinům vtipů: z popsatelných kvalit pojmu hrdina, na základě výše uvedených, nejfrekventovanějších kódů, lze konstruovat jeho úzký profil, kdy se jedná o člena etnické, nebo náboženské menšiny, kterého potkalo neštěstí a jeho role ukazuje na stereotyp blbce.

Širší profil hrdiny, když vycházíme ze tří nejvíce frekventovaných ukazatelů, je hrdinou mimo výše uvedené i zvíře, nebo dítě s pověstí drsoně anebo je postižen předsudky, představitel stereotypu blbečka, nebo toho, kdo zemřel za nedůstojných okolností.

Významové plány vtipu

Setkáváme se s pojmy jako skript (ve významu scénáře), kontext, významový rámeček a významový plán, což jsou v podstatě synonyma a pracujeme s pojmem významový plán (dále VP). Každý vtip má zpravidla dva významové plány. Jedná se o scény, v rámci kterých se vtip odehrává. Označovali jsme je ve vztahu k variantám reality. Označení VP1 získal významový plán, který byl ve vyprávění vtipu uveden jako první. Nadpoloviční většina prvních scén vtipů vychází z možné reality (54,5 %). Nástinem fiktivní (pohádkové) reality začíná 9,2 % vtipů, 8 % se odehrává v situaci, kterou jsme pojmenovali „jakože realita, předzvěst ponížení“. Dále následuje „krajně možná realita“, „jakože realita, předzvěst masakru“ a „řetězení inscenací“. VP1 označuje ještě dalších devět pojmů, ty se však vyskytují raritně.

VP2 je situace, která se s VP1 může překrývat, ale může stát i odděleně. Často se však pod vlivem VP1 mění jeho charakter, což je jev, který se váže k pointě. Proto jsme se VP2 snažili hodnotit jako samostatně stojící. 35,6 % VP2 se odehrává v situaci, která je reálně možná. Následuje absurdní realita (11,8 %), krajně možná realita (9,4 %), jakože realita (6,6 %), masakrální realita (5,4 %) a fiktivní (pohádková) realita (5,7 %). Kategorie VP2 obsahuje ještě dalších 19 pojmů k označení scén, díky kterým dochází k pointě. Jedná se o velmi specifické kontexty.

Proces analýzy významových plánů a odhalování point probíhal na bázi teorie bisociace (Koestler, 1964).

Pointa vtipu

Základní otázkou v pátrání po přiléhavém označení pointy je: Co je médiem k pointě? Co ji vyvolává? Zde stojí v čele chytráctví + drsnáctví (13 %), dále následuje překvapení (9,9 %), jakože logika (7,2 %), chytráctví (6,9 %), dvojsmysl (6,6 %), absurdita (6,0 %), logika (4,5 %), bezmoc (4,2 %) a blbost, bezmoc, naivita (4,2 %). Pointa je vykreslena přes dalších 51 pojmů v nižší frekvenci výskytu.

Další ukazatele

Zajímalo nás, jak se do vtipů adolescentů promítnou „kolize s pravidly uvnitř institucí“. Tento jev byl zaznamenán pouze u 21 vtipů, z toho 11 se odehrávalo ve škole, 2 ve vězení, 2 na policii a dalších 6 pojmů se vyskytlo jenom jednou.

Díky kategorii „očekávání“ jsme získali popis, co by bylo mimo hravý rámec očekáváno, ale ve formě vtipu se tomu žáci smejí. Z celkového počtu 91 vtipů, u kterých jsme tuto kvalitu mohli pozorovat, se u 31,9 % jednalo o soucit, v 16,5 % o znechucení, v 13,2 % o pohoršení a ve stejném procentu o slušnost. V zanedbatelném počtu se ukázalo dalších 9 kvalit. Zde jsou popsány kvality, kterým se naši žáci nejvíce vysmívají.

Podtexty témat

Za jedno z nejprínosnějších zjištění našeho bádání považujeme analýzu podtextů témat vtipů. Šedová (2013, s. 19) uvádí: „Ve shodě s Freudem (1995) identifikoval Woods (1983) jako dominantní témata teenagerovského humoru sex a agrese, avšak tuto skutečnost vysvětluje především z vývojového hlediska s poukazem na to, že v adolescenci si žáci vytvářejí svoji identitu, přičemž nejdůležitější je v tomto věku složka genderová. (...) Proto jsou násilí (coby ukazatel mužství) a sexuální atraktivita (coby ukazatel ženství) prominentními obsahy tematizovanými ve vtipcích sdílených uvnitř žákovské adolescentní kultury.“ K ověření uvedeného tvrzení jsme v průběhu bádání, ve fázi studia zdrojů, zavedli rozlišení podtextů témat vtipů na tři kategorie: neutrální, sex

a násilí. Výsledky v procentech ukazují, že nejpočetnější skupinu podtextů témat vtípů tvoří kód neutrální (49,7 %). Násilí je přítomno ve 44,9 % vtípů, zatím co sex byl přítomen v pouhých 3,3 %, což je zanedbatelné číslo, natož abychom mluvili o prominentním obsahu. Zajímavé jsou pak stejné ukazatele u dívek a u chlapců. Neutrálních podtextů témat je ve vtipech od dívek v 57,7 % vtípů, násilí se objevuje v 36,7 % a sex v 3,8 %. U chlapců se neutrální podtext ukazuje v 41,6 %, násilí v 53 % a téma sex v 4,7 %. Na základě uvedeného lze potvrdit pouze zvýšený výskyt tematizace násilí u chlapců. Součty procent u dívek, chlapců a spolu jsou ve všech případech pod 100. Chybějící procenta jsou témata, která nebyla neutrální, ale nebylo možno je jednoznačně zařadit k jedné z kvalit násilí a sex.

Vzhledem k tomu, že uvedení autoři se vyjadřovali obecně k humoru, přičemž my jsme uvedené údaje získali výhradně z vtípů, připouštíme jistou míru zkreslení. **Máme však za to, že vtip je dostatečně průkaznou formou humoru a dovolujeme si konstatovat, že v průběhu jednoho století došlo k posunu zastoupení podtextů témat a že dosud citovaná dominance podle Sigmunda Freuda v dnešní době již pravděpodobně neplatí.** Předpokládáme, že absence sexuálního podtextu ve vtipech je způsobená tím, že toto téma již není tabuizováno, což samozřejmě ještě neznamená, že je zpracováno. Pokud přijmeme roli vtipu v socializaci žáků, kdy se žáci dobírají témat, která jsou pro ně tabu, stojí výskyt tématu násilí za důslednější úvahou.

Další výzkumné záměry a závěr

Výsledky předložené studie vybízejí ke specifickému zkoumání hned několika variant dosud označených jevů v různých kombinacích, s cílem poznat lépe obsahy vtípů našich vypravěčů s ohledem na kvality, které se podílejí na tvorbě jejich identit. Neméně důležité a rozsáhlé je také téma struktury vtipu. Každá žákovská subkultura má svá specifika sdílení vtípů, což se pak promítá do limitů při sběru dat, následně do metodologie a logicky také do interpretací výsledků. Cílem bylo popsat co nejlépe vtip u co nejširšího spektra žáků, abychom se mohli dál zaměřit na kreativní myšlení a důvtip. Výzkumná sdělení mají svá uplatnění v pedagogické praxi a jsou též příspěvkem k interkulturní komunikaci (Levínská, 2013, s. 113). Na úrovni terciálního vzdělávání **předkládáme kolegům didaktikům podrobný obraz kvalit, kterým se žáci smejí** a v druhé části výzkumného šetření představujeme možnost využití těchto informací ve výuce na druhém stupni základních škol a na základních uměleckých školách, jak ji zpracovali naši studenti. Přidanou hodnotou je nově otevřený prostor k úvahám a k práci se získaným poznáním na akademické půdě. Pedagogové z oblasti sekundárního a základního uměleckého vzdělávání mají možnost získat pro svoji praxi citlivost na obsahy žákovských vtípů, protože na jejím základě lze koncipovat učivo v hodinách výtvarné výchovy ve vztahu k tématům, které mají žáci potřebu zpracovat.

Výsledky studie lze uplatnit v bádání oblastí výchov: etické (otázka nevhodných vtípů) a tělesné (sport jako kompenzace násilí). Naším záměrem

bylo věnovat se dále ověřování výskytu několika zmíněných kvalit v praxi, na hodinách výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy a na základní umělecké škole. Zajímalo nás, které kvality jsou v souvislosti s výtvarným zadáním na bázi humoru a vtipu aktivovány. Druhá část výzkumného šetření pokračuje v navazujícím textu na straně 64.

Literatura

- Alport, G. W. (2004). *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.
- Attardo, S., Hempelmann, C. F., DiMaio, S. (2002) Script oppositions and logical mechanism: modeling incongruities and their resolution. In *Humor*, 11 (3), 231–260.
- Attardo, S. (2001). *Humorous texts: A semantic and pragmatic analysis*. D-10785 Berlin: By Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Freud, L. (1991) *Totem a tabu. Vtip a jeho vztah k nevědomí (teoretická část)*. Praha: Práh.
- Freud, S. (2005). *Vtip a jeho vztah k nevědomí*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek.
- Loudová, I., Přikrylová, K., Kudrnová, E., Trejbal, A. (2016) XXX In *International conference on Humanities and social science research*. (ICHSSR 2016). 179–183.
- Alba-Jues, L., Attardo, S. (2014)., The evaluative palette of verbal irony. *Evaluation in Context*. John Benjamins Publishing Company. 26 s., doi: 10.1075/pbns.242.05alb
- Attardo, S., Chabanne, J. Ch. (1992). Jokes as a text type. In *Humor*, Walter de Gruyter, 1992, *Humor East of the Atlantic*, 5 (1/2), pp.165–176. <hal-01113280> doi: 10.1515/humr.1992.5.1-2.165
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor (Humor research)*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bell, N. D., Pomerantz, A. (2016). *Humor in the Classroom. A Guide for Language Teachers and Educational Research*. New York: Routledge.
- Berger, A. A. (1987). *Humor*. An introduction. *American Behavioral Scientist*, 30(3), 6–15.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hazuková, H., Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy 1*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*, HUTCHINSON & CO. Penguin 1989 (1. vydání Act of Creation, 1964) 751 s.
- Klein, S. (2007). *Art & Laughter*. New York: I. B. Tauris.
- Kmeťko, Ľ. (2000). Vtipy v subkultúre detí mladšieho školského veku: pokus o lingvistickú analýzu. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava. *Diplomová práca*. Vedoucí diplomové práce: Pupala, B.

- Levínská, M. (2013). Možnosti zvládání interkulturní komunikace. Případ českých Romů na české škole. In Bittnerová, D. (Ed.) *Etnické komunity – Romové*. Praha: FHS UK, 113–131.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor. An Integrative Approach*. London, New York: Elsevier. 472 s.
- MAYRING, P. *Qualitative Content Analysis*. Forum: Qualitative Social Research [online]. 2000, 1(2) <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Nemesi, A. L. (2020). *Semantic and Pragmatic Mechanisms of Humour in Animal Jokes*. In *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 12, 2 (2020) 1–24. doi: 10.2478/ausp-2020-0010.
- Plíhalová, M. (2020). Smích výtvarné učebny: terénní výzkum pojetí humoru ve výtvarné výchově na 2. stupni ZŠ, In *Výtvarná výchova 3–4*, (60) 2020, s. 28–46.
- Raskin, V. (1985). Semantic Mechanisms of Humor. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 5, doi: 10.3765/bls.v5i0.2164
- Semerádová, M. (1995) *Typy žáků. Zpráva z terénního výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Smolík, J. (2010). *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*. Praha: Grada.
- Šedová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Štech, S. (2016). Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl? In *Pedagogika*, LXVI (1), 73–82.
- Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.
- Ziv, A. (2010). The social function of humor in interpersonal relationships. In *Society*, 47 (1), 11–18.

Bibliografická citace

Přikrylová, K., Břízová, H., Patajová, A.: Od verbálních vtipů k důvtipu a k aktuálním tématům mladších adolescentů; báze pro testování skrze výtvarná zadání na ZŠ a ZUŠ. Část 1., *Výtvarná výchova 3–4*, (61) 2021. ISSN 1210-3691. s. 50–63.

Od verbálních vtipů k důvtipu a k aktuálním tématům mladších adolescentů; báze pro testování skrze výtvarná zadání na ZŠ a ZUŠ. Část 2.

Katarína Přikrylová,
Helena Břízová,
Aneta Patajová

PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D.

je odbornou asistentkou na Katedře výtvarné kultury a textilní tvorby na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, učí didaktiku výtvarné tvorby a vede pedagogické praxe. Od roku 2016 se odborně zabývá tématy humor, vtip a důvtip. Je iniciátorkou pravidelných oborových diskusí s učiteli pod názvem EDU naproti, které probíhají v Galerii moderního umění v Hradci Králové.

Kontakt:

katarina.prikrylova@uhk.cz

Mgr. Helena Břízová

je absolventkou oboru Učitelství výtvarné výchovy a etické výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Pod vedením doc. PhDr. Pavla Vacka, Ph.D. se v letech 2017–2019 zapojila do výzkumu aktuálních tendencí v užívání a zneužívání internetové produkce dětmi, který vyvrcholil vydáním publikace Youtuberství a žáci základní školy. V průběhu stuidia učila na malotřídní škole v Oudoleni a na ZUŠ Hlinsko. Nyní se věnuje výuce VV na ZŠ v Novém Městě na Moravě.

Kontakt: helenabriz@seznam.cz

Mgr. Aneta Patajová

je absolventkou oboru Učitelství výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. V současnosti vyučuje výtvarnou výchovu a dějepis na ZŠ T. G. Masaryka v Borohrádku. Prostřednictvím výtvarné tvorby žáky seznamuje s uměním a rozvíjí jejich fantazii, kreativitu a hravost.

Kontakt:

aneta.patajova@zsboro.cz

Anotace

Báze kvalitativní obsahové analýzy vtipu je využita ke koncepcím příprav do hodin výtvarné výchovy. Ty slouží jako funkční součást metodologické triangulace. Ověřena je podstata a nejpřekvapivější část předvýzkumu. Bádání pokračuje v definování pojmu důvtip. Klíčové jsou jeho souvislosti s kreativitou a jeho struktura ve vztahu s mechanismy učení.

Klíčová slova

verbální vtip, komunikace, tabuizovaná témata, důvtip.

Abstract

Qualitative content analysis of the joke is used to design concepts of preparation for art lessons. They serve as a functional part of methodological triangulation.

The principle and the most surprising part of the pilot study are verified. Research continues in an effort to define the concept of wit. Its connections with creativity and its structure in relation to learning mechanisms are of key importance.

Key words

Verbal joke, communication, taboo topics, wit.

Výzkum byl realizován díky podpoře grantové soutěže Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, Projekty specifického výzkumu na rok 2019. Název projektu: Důvtip jako předpoklad poznávání současné vizuální kultury.

Humor ve výuce

První díl pojednání o žakovských vtipech nás skrze zkoumání významových plánů vtipu navedl k problematice důvtipu, které se budeme věnovat v závěru tohoto článku. Dosavadní bádání ukazuje na potenciál výuky spadající do oboru výtvarná výchova. S vědomím, že nám umožňuje skrze vizuální vyjádření odhalovat fenomenální fragmenty kultury, které jsou aktuálně aktivní při tvorbě identity našich žáků, se pouštíme do ověřování klíčových zjištění. Proces kvalitativně-quantitativní analýzy struktur a obsahů, které naši žáci sdílejí, odkazuje k důležitosti reflexe vizuální tvorby, která je v dnešní době vědomě užívaná ke komunikaci především. Prozatímní zjištění ústí do výskytu kvalit, které jsme si stanovili, že ověříme ve výuce na ZUŠ a ve výuce výtvarné výchovy na ZŠ.

Formy humoru bývají do výuky zaváděny jako podpůrné prostředky, nikoliv cíle. Nad jejich využitím se zamýšlí učitel a uchopuje je s cílem rozvíjet u žáků nezáujatost, optimistický charakter sebereflexe, odlehčuje atmosféru a mírní konflikty (Zhang, 2016). Očekávané je „kreativní a rafinované využití humoru na vysoké estetické a edukační úrovni“ (Zhang, 2016, s. 949). Oblasti humoru ve výuce výtvarné výchovy během hospitovaných hodin popisuje Monika Plíhalová a diferencuje je následovně: „1) humor v edukačním procesu: humor spojený s předáváním výchovně vzdělávacích obsahů; 2) humor v obraze: humor spjatý s interpretací a hodnoticím komentováním vizuálně obrazného vyjádření umělce i žáka a humor plynoucí z procesu tvorby žáka; 3) humor v sociální skupině: humor vyplývající ze vzájemných interakcí účastníků výuky“ (2017, s. 98).

Humor ve výuce výtvarné výchovy

Analyzovali jsme jednu kategorii humoru – vtip, kterého vypravěčem je žák a podle schématu Plíhalové jej řadíme do okruhu humor v sociální skupině. Vyprávění vtipů plně podléhá konkretizaci uvedené oblasti: „*Projevy humoru žáka nesouvisějící s učivem; Projevy humoru v kontextu sociální skupiny; Odlehčení atmosféry*“ (Plíhalová, 2017, s. 86). Zatímco se zmíněná autorka soustřeďuje zejména na neverbální formy humoru, my získáváme nejprve obraz o tématech, se kterými se žáci vyrovnávají skrze verbální vtipy, s cílem vědomě vnímat tato témata na cestě dospívání jako podněty k diskusi. Zaměřili jsme se na využití poznatků ze SV 2016 k přípravám do výuky výtvarné výchovy na ZUŠ a ZŠ, přičemž implementace humoru do výuky byla pouze vedlejším, motivem v našem bádání. Podle specifikace Plíhalové (2017; 2019) se tak ocitáme v oblasti humor v obraze. V téže oblasti, ale v prostoru galerijního provozu, popisuje humor Jana Kerhartová (2017). Výzvou do budoucna je metodika výuky výtvarné výchovy skrze varianty uchopení různých druhů

humorných inspirativních zdrojů z dějin umění i ze současné vizuální kultury na základě setů vizuálů. Tato metodika je zamýšlena primárně pro žáky základních uměleckých škol k získávání kompetencí k uchopení intelektuálně náročnějších celků na základě vnímání významových plánů, viz kapitola *Významové plány vtipů* v první části článku. Dílčím cílem zamýšlené metodiky bude systematická podpora kultivace vizuální gramotnosti na pozadí poznatků z oblasti výtvarné pedagogiky, obecné didaktiky, psychologie, výtvarného umění, vizuálních studií a sémiotiky.

Vyhýbáme se koncepci výuky založené na vtipech a nezaměřujeme se ani na humor v edukačním procesu, jak ho popisuje Plíhalová, tedy jak působí humorné prvky v souvislosti s předáváním výchovně vzdělávacích obsahů, byť jejich přítomnost vnímáme velmi pozitivně.

Směřování předvýzkumu, klíčové momenty a formulace východisek pro obor výtvarná výchova

Předvýzkum byl koncipován na základě plánů pěti odborně rozdílně zaměřených badatelů z Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Od počátku bylo podnětné pozorovat přístupy i zaměřenost všech členů výzkumné skupiny.

Ohledně metodologie vyvstávala otázka, jak přistoupit k analýze vtipů a posléze, jak co nejúčinněji sestavit okruhy kódů v rámci kvalitativně-quantitativní obsahové analýzy tak, aby byly dobře využitelné ne jenom k řešení výzkumné otázky Specifického výzkumu (dále SV) 2016, ale také aby byly dobře čitelné a využitelné pro další bádání, kdy na nich, jako na klíčových slovech, budou stát přípravy do výuky výtvarné výchovy pro SV 2019 na UHK.

K tomu bylo nutné podrobně zodpovědět výzkumnou otázku z SV 2016 a vypracovat strategii pro SV 2019 k zavedení a ověření zásadních zjištění v praxi výuky výtvarné výchovy. Takto designovaný výzkum nás zavádí k dalším úvahám a zpracováním v rámci oboru výtvarná výchova i mimo něj.

Vtip jako forma aktivace obsahu

Kvalitativně-quantitativní obsahová analýza slovních, takzvaných ustálených vtipů (Martin, 2007, s. 12) měla přinést náhled do témat, která žáci v rámci vtipů aktivují. Aktivovat téma v tomto specifickém druhu komunikace znamená, že vypravěč se vyrovnává s obsahy, které jsou pro něj často vzdálené, neznámé, mnohdy navíc i tabuizované. Nám přináší přehled podtextů těchto témat obraz o tom, co je diskutováno, k čemu si mladší adolescenti hledají cestu, případně si tvoří názor skrze reakce posluchačů.

Vizuální umění a humor mají společné, že neexistují témata našich životů, která by neotevíraly. Zabývají se sexualitou, politikou, aférami v podnikání, institucemi, hrdiny, náboženstvím a tak dále, a to všechno v souladu s duchem demokracie a hravosti, někdy s ironií, s výsměchem a s nejasnou

hranicí vkusu, která se posouvá zejména díky síle reakce a interpretace. „Vysmívejte se, jen se vysmívejte. Smích vás dobře ochrání před touto konstrukcí“ (Petříček, Velíšek, 2012, s. 50). Diskursivní povahu vizuálního umění a humoru stavíme na prožívání vidění jakožto fyziologického aktu a pohledu, resp. úhlu pohledu, jako kulturního faktu, který má fyziologický základ (tamtéž, s. 13).

Povaha humoru v komunikaci učitel – žák

Žáci oceňují smysl pro humor u učitelů. „Happy teaching atmosphere“, tedy něco jako pohodu ve škole, popisuje Y. Zhang (2016, s. 946) jako poukaz k učitelově schopnosti být zábavný a současně stylový, což vnímá jako podmínky pro humor estetický. Autor jmenuje výhody „happy teaching atmosphere“, ale jeho teorie je omezena školou jakožto institucí, kde si musí jeho reprezentant vystačit se smyslem pro formální humor (solemn sense of humor). Nezabývá se otázkou, jak za použití humoru zaujmout pozornost žáků, které frekvence smyslu pro formální humor neoslovuje. Máme za to, že pokud se bude učitel držet doporučení výše zmíněného autora a nevybočí z rámce filosofických vtipů, neosloví mnoho žáků a při dodržení uvedeného doporučení jako podmínky by potom stál za ověření předpoklad trapnosti učitele. Za důležitější prvek než formální povahu humoru na úrovni školy považujeme, že žák má u různých příležitostí možnost pozorovat, že učitel smysl pro humor má, a předpokládáme, že již samotné toto poznání vede k „happy teaching atmosphere“ bez ohledu na atraktivitu obsahu výuky. Hypoteticky se domníváme, že ani atraktivní obsahy výuky vedené učitelem, který nepřekročí rámec formálního humoru, žáky neosloví tolik, jako obsah obecně známý jako nudný, vedený učitelem, který na zachování formálního rámce humoru nelpí.

Humor lze chápat jako intelektuální hru, která přináší nové zážitky, zkušenosti a poznatky a je nezbytnou součástí inovací aktivit (Misiichuk, Missiichuk, 2020). Mechanismus humoru má potenciál rozvíjet intelektuální kapitál, o kterém se v oblasti byznysu mluví například jako o „*intelektuálním bohatství podniků*“ (tamtéž, s. 1030) a které se projevuje zejména při potřebě kreativního řešení problémů.

Odhalování tabuizovaných témat prostřednictvím vtipu

Nehledě na roli učitele ohledně přítomnosti humoru a vtipu ve škole, soustředili jsme se na analýzu vtipů mladších adolescentů, tedy na vtipy, které si žáci vyprávějí mezi sebou. Analýza nám přinesla náhled na atraktivní témata, přesněji na podtexty témat, kterými se žáci vzájemně snaží zaujmout. Máme jasnější charakteristiku hrdinů vtipů našich žáků, point a dalších výše zmínovaných prvků ustálených vtipů. Fáze výzkumu, jejímž cílem bylo vyvinout nástroje na analýzu vtipů obecně, stavěla na vtipích slovních. Vycházeli

jsme z formy humoru, která je uzavřená a prezentuje se opakovaně beze změn jako zaručeně dobrý příspěvek do diskuse, v jejímž rámci vyprávěč může ve skupině posluchačů uspět tím, že je rozesměje. Díky tomu si může upevnit pozici v rámci školní skupiny, komunity, případně může být do takové skupiny přijat. V takovém případě je vtip vnímán jako vstupenka do skupiny a žáci, pokud o členství ve skupině stojí, vybírají vtipy, které budou dobrou vstupenkou. Aktivovaná bývají tabuizovaná témata, která lze otevřít nejsnadněji v bezpečném rámci vtipu.

Zásadní zjištění a ověřování

Vytvořili jsme si příležitost ověřit výskyt kvalit v datech ze SV 2016. Klíčovým bylo zjištění popsané v první části článku v kapitole Podtexty témat. Aktualizace dominantních podtextů témat vede k zamyšlení nad důležitostmi řady výchovných předmětů ve vzdělávání. Častým předmětem diskusí v současné společnosti v oblasti mezilidských vztahů je jakýsi přesun tradičně vnímané typicky mužské kvality – takzvaného ukazatele mužství, tedy násilí ve formě bojovnosti – mezi ženy. Ukazatel mužství je podle výsledků naší analýzy výrazně zesměšňován, zatímco ukazatel ženství terčem žakovského humoru téměř není. Otázka vyrovnávání se s tímto podtextem u žáků směřuje ke zkoumání v oblasti genderových studií. Z násilí plynoucí kultivace bojovnosti je téma, kterému se věnuje tělovýchova a sport, nicméně mimo tuto oblast je dříve běžné poměřování sil mezi chlapci v dnešní době zapovězené.

Soustředění padlo na ověření zásadního zjištění předvýzkumu, tedy na výskyt podtextů násilí a sex v žakovské komunikaci. Výchozím modelem fenomenologického bádání se stala fenomenologická sociologie, která „(...) chápe společnost jako jev, jenž je vytvářen a znovu neustále obnovován a rekonstruován v duchovní interakci jedinců, kteří sociálním faktům dávají význam a smysl“ (Hendl, 2005, s. 77). Povahy výzkumné sondy je převážně kvalitativní s příklonem k nutné kvantifikaci dat.

Reformulace výzkumné otázky, metodologie sběru a zpracování dat

Zajímalo nás, jak jsou pozorované podtexty přítomné v žakovské komunikaci, jestli je relevantní nadále se zabývat úvahami o podtextu násilí. Vzhledem k vizuální povaze inspirativních zdrojů do výuky výtvarné výchovy a vzhledem k vizuální povaze výstupů z výuky výtvarné výchovy bylo od počátku zřejmé, že poznatky z předvýzkumu založené na verbální výpovědi ve formě vtipu budou ověřovány skrze kvality vizuálního zobrazení. Reformulovali jsme výzkumnou otázku: Jak nakládat s podobami a obsahy verbální a neverbální komunikace v tvořivém edukačním procesu? Zvolili jsme specifickou formu ověřování výskytu kvalit „hrdina, pointa, dehonestace skrze stereotyp, narušení integrity“ a vypořádávání se s otázkou podtextů násilí

a sexu. Metodologická triangulace nám otevřela prostor k volnému nakládání s otázkou humoru a vtipu.

V průběhu tří semestrů Didaktiky výtvarné výchovy akademických roků 2016/17 a 2017/18 byli studenti katedry výtvarné výchovy a textilní tvorby, studijních programů Učitelství pro střední školy – výtvarná výchova a Učitelství výtvarné výchovy pro ZUŠ a SŠ obeznámeni s tehdejšími postupy a průběžnými výsledky našeho bádání. Běžným výstupem semestru zmíněného předmětu je seminární práce v rozsahu deseti kreativních příprav do hodin výtvarné výchovy. Zadáni v těchto třech semestrech bylo konkretizováno tak, že jedna až tři z deseti kreativních příprav měly být koncipovány na téma Humor a vtip, přičemž postup didaktické transformace obsahu současné vizuální kultury do obsahu výuky zůstal zachován. Získali jsme 53 kreativních příprav a přistoupili jsme k výběru těch, díky kterým se nejlépe dobereme k podstatě teorie ke zformulované výzkumné otázce. Třídění kreativních příprav předcházelo jejich důkladné studium. Při výběru nejvhodnějších jsme brali v úvahu osobní přínos autorek pro výzkum a jedním z nich byla letitá praxe Heleny Břízové na ZUŠ v Hlinsku. Břízová označovala přípravy, které byly z jejího pohledu pro výuku na ZUŠ, ale i na ZŠ nejzajímavější a „dobře by se učitely“. Aneta Patajová přispěla svým studijním zaměřením a označovala přípravy, ve kterých byl přítomen potenciál odhalovat přítomnost podtextů témat. Ve finále výběru jsme studovaly přípravy, které byly průnikem výběru obou spoluautorek. Na základě kritického čtení a následného vzájemného posuzování možných přínosů jsme se shodly na čtyřech přípravách, u kterých jsme následně provedly adaptaci obsahu pro výuku na ZUŠ Hlinsko a na ZŠ Josefa Gočára v Hradci Králové a na ZŠ Horní Jelení v rámci souvislé pedagogické praxe.

Výzkumný terén

Autorky článků absolvovaly u většiny odučených hodin vzájemné hospitace a vedly si pedagogické deníky. Ze záznamů vyplývá zásadní rozdíl mezi výukou podle stejných příprav na ZŠ a ZUŠ v tom, že zcela očekávaně byl o tutéž výuku na ZUŠ větší zájem bez potřeby předvádět se, zatímco žáci na ZŠ se mnohdy snažili své práce těsně před reflexí „předělat, aby byli cool u reflexe“ (Břízová, Patajová, 2019). V tomto kroku výzkumu bylo důležité mít představu o klíčových pojmech zmíněné věkové kategorie žáků, tedy mladších adolescentů. Výuka probíhala v jedné třídě ZUŠ, ve které bylo proměnlivě 5–8 žáků, na ZŠ Gočárova, kde se počet žáků pohyboval kolem 15, a na ZŠ Horní Jelení s počtem žáků rovněž 15. V rámci výuky vázané k ověřování výskytu kvalit z předvýzkumu bylo reflektováno 145 žákovských prací formátu A4–A3, při vyjádření technikami: kresba tužkou, malba temperou, papírová koláž. V této fázi výzkumu jsme se i přes snahu o formální zpracování na dobré úrovni snažili především o co nejlepší zpracování obsahu. A protože jsme žáky na základních školách znali pouze na základě náslechů v rámci souvislé praxe, vsadili jsme vzhledem k nově zaváděným kvalitám na tradiční zpracování.

Kreativní přípravy

Vzhledem k tomu, co jsme předpokládali, že můžeme díky jednotlivým přípravám pozorovat, předkládáme jejich stručné zadání z důvodu zachování podstaty k opakovanému použití. Podstatné je držet se pozorování jistých kvalit, které uvádíme za zadáním do závorek. Součástí každé odučené hodiny byli reprodukce vizuální kultury z oblasti současného výtvarného umění i z historie.

Příprava č. 1, Příběh: Na základě napínavého a neukončeného příběhu bylo úlohou zobrazit někoho, kdo předložený děj odlehčí. (Uvolnění napětí je jedním z mechanismů vtipu. Kdo je tím hrdinou?)

Část reflexe: „Po realizaci přípravy došlo k přesvědčení, že žáky je třeba fascinovat, zařadit něco nečekaného, šokujícího, nějaký podnět silně působící na jejich emoce. Zařazení takového podnětu má pozitivní vliv na tvůrčí odvahu, vzbuzení fantazie a chuti tvořit. (...) Jako problematické se ukázalo odlehčení, které si žáci měli v příběhu nastavit sami, tedy z drama přejít na komedii. (...) Nakonec všichni žáci porozuměli a pustili se do práce.“ (Břízová, Patajová, 2019)

Příprava č. 2, Smích: Po odeznění zvukové stopy hurónského smíchu měli žáci za úlohu zamyslet se a zobrazit, jaká situace je příčinou smíchu. (Jaká je pointa toho, čemu se smějí?)

Část reflexe: „V 7. třídě a rovněž i v 5. třídě měla audio nahrávka úspěch, několik žáků neudrželo své emoce a začali se chichotat také. V obou třídách žáci vycházeli především ze situací, které sami zažili. V sedmé třídě byli žáci vyzváni k malování bez předchozího načrtnutí tužkou, což se promítlo v kvalitě jejich malby. Žáci byli velmi nejistí, znázorňovali jednoduché postavy hodné nižších ročníků. Z toho důvodu nebylo použití obyčejné tužky žákům 5. třídy odepráno. Jak v 5. třídě, tak v 7. třídě proběhla závěrečná reflexe v podobě prezentace svého díla ostatním spolužákům. Žáci 5. ročníku se bavili a smáli mnohem více.“ (Břízová, Patajová, 2019)

Příprava č. 3, Ideál krásy: Kritický pohled na reklamní sdělení z médií vedlo žáky k zobrazení směšnosti, nadsázky v reklamě ve srovnání s realitou. (Čím dochází k dehonestaci? Skrže jaké kvality stereotypů přichází hrdina zobrazení o svoji čest, kterou by mimo rámec reklamního sdělení měl? Jedná se o vzorec chování?)

Část reflexe: „Zaujatost se promítla také o přestávce, kdy si studenti svá rozpracovaná díla navzájem ukazovali a společně se smáli. Tento zápal pro práci nejspíš způsobil víceméně dosud nepoznaný pohled na ideál krásy promítnutý do díla určitých konkrétních osob. (...) Z toho by se dalo usoudit, že žáci potřebují dát najevo svůj názor na současnou společenskou situaci.“ (Břízová, Patajová, 2019)

Příprava č. 4, Předsudky: Žáci uvažují nad osobními zkušenostmi s ironickým hodnocením vzhledu člověka a jeho chování. (K jakému narušení integrity došlo? Čím byl objekt ironie – v tomto případě hrdina výsměchu – vybočen ze své životní role? Kvůli čemu se na něj upřela pozornost?)

Část reflexe: „Příprava určená pro žáky 13–15 let byla založená na vytváření bezpečného klimatu v nově vznikající skupině s převahou dívek, v návaznosti na výtvarný předmět, probíhající v odpoledním vyučování. Pro inspiraci byla záměrně vybrána Ivana Šáteková, která tematizuje situace, v nichž se ženy setkávají v různých obdobích svého života s kritikou nebo nepochopením. V diskusi probíhající po motivační části žáci reagovali velmi pohotově se zřejmým zájmem o téma. Zaujetí nepolevilo ani při výtvarné činnosti. Závěrečná reflexe proběhla na základě komunikační metody – řízené diskuse v kruhu. Studenti opustili lavice ve třídě a přesunuli se na chodbu, kde se postavili okolo pinpongového stolu. Po pokynu učitele každý student ukázal kresbu a spolužákům představil problém, s kterým se potýká a je mu nepříjemný. V některých případech došlo k odhalení velmi nepěkných situací, například: Proč jsi tak hnusná? Proč jsi tak tlustá? Proč máš tak málo vlasů?“ (Břízová, Patajová, 2019). Podobných momentů bylo málo, ovšem z humoru lze velmi snadno vybočit do ironie a u té již takzvaný terč, tedy ten, komu se smějeme, není vzdálený a ani ho nechrání rámec humoru, díky kterému lze komunikovat náročnější obsahy.

Interpretace výsledků

V síti komunikačních strategií žákovských subkultur byly pozorovány uvedené kvality na základě charakteristik, při dodržení metodologického postupu z předvýzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkumný materiál nabyl formu vizuální a interpretace proběhla v procesu výuky, analýza se uskutečnila na základě stanovených charakteristik, ale s vědomím povahy výzkumného materiálu, který spadá do akčního výzkumu (Klein, 2012).

Příprava číslo 1, Příběh: Hrdinou byl v 26,31 % muž, shodně v 15,78 % byl hrdinou příběhu někdo konkrétní a osobnost veřejného života. V 10,52 % byla hrdinkou žena. Žáci nevystoupili před školním publikem s hrdiny, kteří jsou v rámci vyprávění vtípů nejvíce frekventovaní.

Příprava číslo 2, Smích: Pointou byla absurdita a to ve 33,33 % a ve shodném počtu procent, tedy 17,94 pozorujeme překvapení a sloučené pointy blbost, bezmoc, naivita. Chytráctví se objevuje v 10,25 %. Ani zde se před školním publikem neobjevila nejvíce frekventovaná pointa, kterou je u ustáleného vtipu chytráctví + drsnáctví, viz. 1. část článku.

Příprava číslo 3, Ideál krásy: Dehonestace skrze stereotyp není čitelná až u 31,57 % reflexí vizualizací řešení výtvarného problému. Následuje 18,42 % za stereotyp blbce a 13,15 % má stereotyp exota. Co se týče dehonestace, ta je v rámci ověřování ve výuce nejbližší výsledkům z analýzy vtípů.

Příprava číslo 4, Předsudky: Z hlediska narušení integrity je ze své stereotypní životní role z 28,94 % vychýlen hrdina vtípu s pověstí drsoně, z 26,31 % nebylo narušení integrity žádné a v 18,42 % se jedná o nemoc, nebo postižení. I tato kvalita byla výsledkům z analýzy vtípů poměrně blízko.

Za pozornost by rozhodně stálo podrobnější zkoumání uvedených kvalit. Díky takto koncipovanému designu výzkumu by bylo možné získat odhad, nakolik se liší výpovědi žáků, když v publiku jsou dospělí (tedy v našem případě paní učitelka a minimálně jedna a někdy i všechny tři autorky výzkumu) od výpovědí, které probíhají mimo pozornost dospělých.

Důležitým ukazatelem pro nás byly podtexty témat. Zde máme z terénu údaje, které vypovídají, že bez kontextu násilí a sexu si vystačilo až 87,5 % kreativních řešení žákovských prací s humorným obsahem, podtext násilí se objevil v 12,5 % a sexuální podtext zaznamenán nebyl. V tomto případě jde o stejné pořadí jako u předvýzkumu, změnu pozorujeme pouze ve změně proporcí. Na tomto místě si dovoluujeme vyjádřit potvrzení našeho ohledání z předvýzkumu v kapitole Podtexty témat, že přítomnost sexuálního podtextu pravděpodobně již není stěžejní součástí při vypořádávání se mladších adolescentů s tématy dospělých, zatímco podtext násilí ano. Velkou část tvoří neutrální podtext, tedy potvrzujeme, že dobové vyjádření Sigmunda Freuda (dosud citované) v současném diskursu zřejmě již nemá své opodstatnění.

Kazuistika

Ze všech reflexí žákovských prací byla jedna obzvlášť výrazná. Jednalo se o práci žáka 6. třídy ZŠ J. Gočára, plnění zadání z přípravy č. 2, Smích. Žák, evidentně vědom si síly své práce, si stoupl před spolužáky a prezentoval svoji malbu, na které jeden muž uřízl druhému hlavu, tělo bylo ještě opřené o špalek, useknutá hlava ležela na zemi. Tento výjev nebyl blíž popsán, pouze že smích ze zvukové ukázky nastal, protože někdo někomu utál hlavu. Třídě přišla tato autoreflexe natolik úspěšná, že svému spolužákovi všichni zatleskali. My jsme z této situace nevyvodili žádné závěry, ale jelikož se skutečnost týká sycení podtextu násilí a mělo tak výrazný ohlas, nemohli jsme jej nezmínit. „Největší ohlas, humor a smích vyvolal ve třídě chlapec s dílem, ve kterém ukázal sériového vraha, který se směje, drží v ruce nůž, a právě odchází z vraždy. Je možné, že se z pohledu chlapce jednalo o částečnou recesi“ (Břízová, Patajová, 2019). Nicméně i recese, podobně jako ironie, je variantou humoru a součástí dospívání jsou pokusy, jak daleko lze v jednání zajít (srov. Plíhalová, 2020).

Naším cílem je nadále se věnovat fenomenologickému sycení klíčových pojmů zde zmiňovaných. Tím budou důsledně popsány příčinné vztahy jednotlivých pojmů v síti komunikačních strategií uvnitř žákovských subkultur, a to zejména s důrazem na oborovou pedagogickou praxi s ukotvením v předvýzkumu, který bychom časem rádi validizovali.

Důvtip

Malý etymologický exkurs v synonymech a příbuzných pojmech termínu důvtip nás navádí k vnímání souvislostí s pojmy: inteligence, zdravý rozum, bystrost, duchaplnost, důmysl, vynalézavost, ostrovtip, šikovnost, chytrost. Antonymem je nechápavost, omezenost, tupost. Důvtípit se (angl. grasp point, take hit, infer sth., figure out, divine) vnímáme ve významech: odvozovat, něco vyvodit, usoudit, pochopit narážku, dát si dohromady (hovor.), vyřešit, pochopit, vytušit, věštit, hádat, předvídat (srov. Uhl Skřivanová, 2019).

Proč důvtip?

Struktura popisu významových plánů ustáleného vtipu a pointa ustáleného vtipu (popsané v předchozím článku), která se na průniku významových plánů ukazuje, je nápadně podobná vrstvě dosavadních zážitků, zkušeností a znalostí a vrstvě nově přichozích zážitků, zkušeností a znalostí, kdy pochopení nastává v momentu, kdy jednotlivé vrstvy spolu zdánlivě nesouvisí, ale jakmile je aktivován smysl uvádění dosavadního a nového, dobíráme se poznání. Podobně, jako když rozklíčujeme významové vrstvy vtipu a pochopíme, v čem je pointa.

Aha efekt a důvtip

Při vědomí zdlouhavějšího procesu pochopení doprovází moment uchopení myšlenky citoslovce „aha“. Na základě poznatků pedagogických věd má humor na průběh edukačního procesu pozitivní vliv. Galerijní pedagogika s východisky ve výtvarné pedagogice a psychologii pojednává interpretaci originálu uměleckého díla v části „animační“, kdy obsahy díla jsou intelektuálně rozpohybovány tak, aby se potkaly a v tom momentu mluvíme o „aha – efektu“. Jedná se o moment prozření, o chvíli, ve které se setkávají dosavadní životní koncepty s novými, nevšedními, autentickými, originálními, překvapivými. Za předpokladu dobré didaktické znalosti obsahu a schopnosti výtvarného pedagoga transformace obsahů vizuální kultury do učiva (srov. Uhl Skřivanová, 2015, 2018), je u žáka velká pravděpodobnost, že se „sám“ dovrtípí. Tj. díky – nebo také navzdory – jedinečnosti svých zážitků a zkušeností, tedy i přes odlišné výkladové rámce, je edukační realita uchopitelná, byť se jeví být tekutá.

Závěr

Jedním z fundamentů teorie oboru výtvarná výchova je analýza diskursů. V rámci ní evidujeme variace konceptů textuality v závislosti na socio-kulturních rámcích. Attardo a Chabane se k problematice textuality vyjadřují: „Text je účinný, efektivní a přiměřený, pokud je respektováno sedm standardů textuality: soudržnost, souvislost, záměrnost, přijatelnost, informovatelnost,

situačnost a intertextualita“ (1992, s. 173). I za podmínky, že je tato báze splněna, slouží pouze ke zkoumání fragmentu, případně vrstvy žákovské kultury. Jako celek ji obsáhnout nelze. Při pohledu na analýzu výpovědí Foucaultovy moci diskursů mluví Marie Fulková o jistých zajímavých uskupeních výpovědí: „(...) v hybridním prostředí diskursu výtvarné výchovy, kterou můžeme nazvat diskursivními vrstvami“ (2008, s. 26). Tak i poznávání kvalit žákovského humoru, který je proměnlivý, je pouze fragmentem a vrstvou v proměnlivém a tím v nelehko uchopitelném výzkumném terénu, ve kterém to zásadní se děje ve chvíli, kdy si žáci přestanou všimnout, že ve třídě je dospělý – učitel, pozorovatel, badatel. Zde je implicitně uvedena část odpovědi na položenou výzkumnou otázku. Odpovědí je celé předložené pojednání a v souhrnu lze říct, že pokud se bude učitel výtvarné výchovy zajímat o to, čemu se žáci smějí, předložené návrhy výtvarných zadání ho můžou inspirovat, jak vybraná témata otevřít. Obsahově slouží vtipy k identifikaci témat, formálně jsou zajímavým materiálem jako struktura vedoucí k důvtipu a posléze složitějšímu porozumění i pochopení. Při postupu od verbální k vizuální komunikaci bylo potřeba od počátku zvolit společné jmenovatele kvalit, které se nachází v obou řádech komunikace na úrovni humoru a vtipu. Jmenovatelé, tedy původně kódy, se i v navazujícím výzkumu jeví jako plně funkční, tedy se o ně v tvořivém edukačním procesu můžeme opřít. Avizovaná metodika práce s vtipem a důvtipem ve výtvarné výchově je předmětem dalšího zpracování.

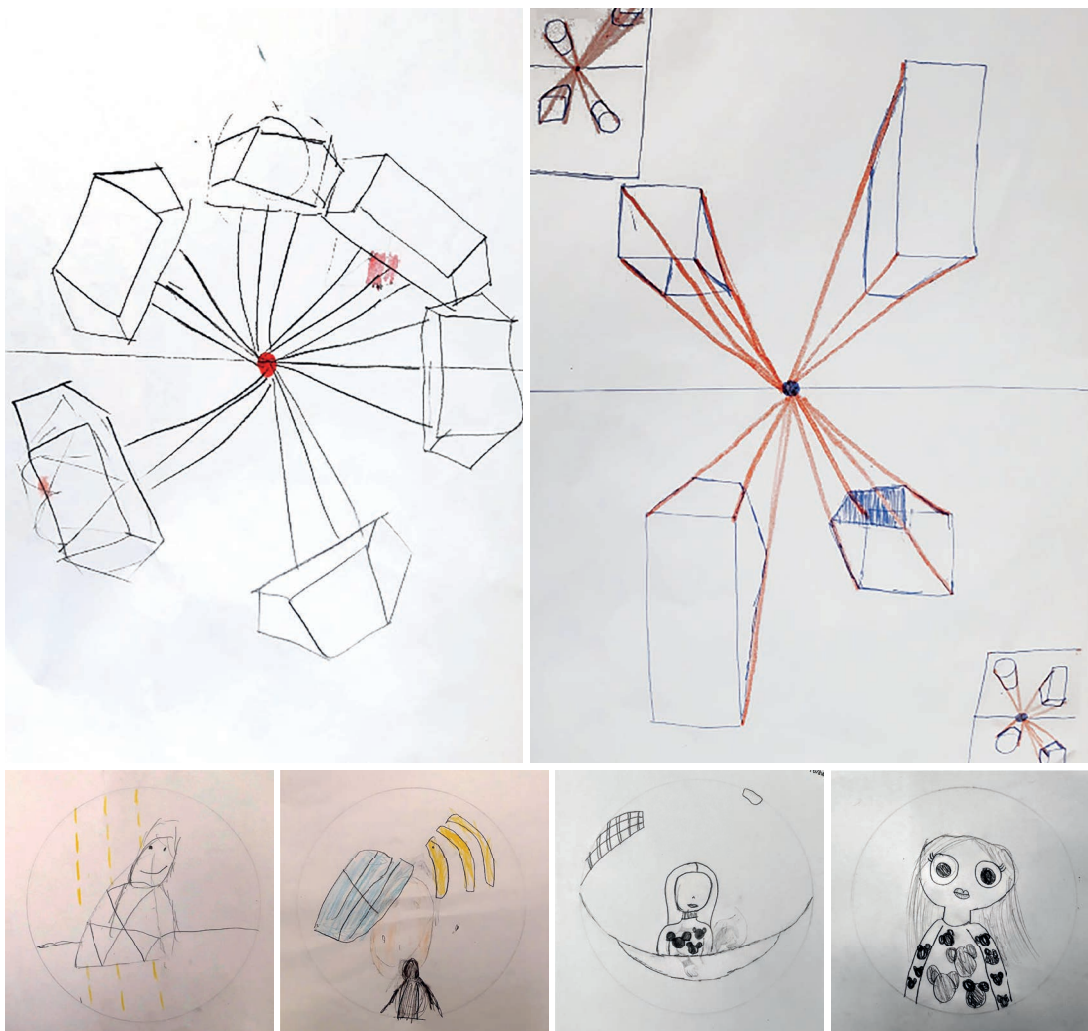
Literatura

- Alba-Jues, L., Attardo, S. (2014). *The evaluative palette of verbal irony*. Evaluation in Context. John Benjamins Publishing Company. 26 s., doi: 10.1075/pbns.242.05alb.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor (Humor research)*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Attardo, S., Chabanne, J. Ch. (1992). Jokes as a text type. In *Humor*, Walter de Gruyter, 1992, *Humor East of the Atlantic*, 5 (1/2), pp.165–176. <hal-01113280> doi: 10.1515/humr.1992.5.1-2.165.
- Bell, N. D., Pomerantz, A. (2016). *Humor in the Classroom. A Guide for Language Teachers and Educational Research*. New York: Routledge.
- Berger, A. A. (1987). *Humor*. An introduction. *American Behavioral Scientist*, 30(3), 6–15.
- Břízová, H., Patajová, A. (2019). *Pedagogické deníky – vtip a důvtip*. Interní materiál KVK TT, Hradec Králové: PdF UHK. Vedoucí výzkumu: Katarína Přikrylová.
- Freud, S. (2005). *Vtip a jeho vztah k nevědomí*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek.
- Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hazuková, H., Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy 1*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kerhartová, J. (2017). *Hra, hravost a komika ve výtvarném provozu Galerie H*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Zdenek Hůla.
- Klein, S. (2007). *Art & Laughter*. New York: I. B. Tauris.
- Klein, S. (Ed.) (2012). *Action Research Methods*. New York: Palgrave Macmillan US.
- Kmeťko, Ľ. (2000). *Vtipy v subkultúre detí mladšieho školského veku: pokus o lingvistickú analýzu*. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava. Diplomová práce. Vedoucí práce: Branislav Pupala.
- Loudová, I., Přikrylová, K., Kudrnová, E., Trejbal, A. (2016) XXX In *International conference on Humanities and social science research*. (ICHSSR 2016). 179–183.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor. An Integrative Approach*. London, New York: Elsevier. 472 s.
- Musiichuk, M.; Musiichuk, S. (2020). *The Creative Mechanism of Humor as an Effective Means for Intellectual Capital Formation*. In: *Advances in Economics, Business and Management Research*, volume 128. International Scientific Conference "Far East Con" (ISC FEC 2020), 1029 – 1033. doi: <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200312.141>
- Nemesi, A. L. (2020). *Semantic and Pragmatic Mechanisms of Humour in Animal Jokes*. In *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 12, 2 (2020) 1–24. doi: 10.2478/ausp-2020-0010
- Petříček, M.; Velíšek, M. (2012). *Pohledy (které tvoří obrazy)*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

- Plíhalová, M. (2017). *Humor ve výtvarné výchově*. Diplomová práce.
Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Věra Uhl Skřivanová.
- Plíhalová, M. (2019). Humor jako nástroj kvalitní výuky. In: POSPÍŠIL, A. ŘEPA, K. a P. ŠOBÁŇOVÁ, P. (eds.) *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA.
- Plíhalová, M. (2020). Smích výtvarné učebny: terénní výzkum pojetí humoru ve výtvarné výchově na 2. stupni ZŠ, In *Výtvarná výchova*. 3–4, (60) 2020, s. 28–46.
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. In: Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society 5, doi: 10.3765/bls.v5io.2164
- Semerádová, M. (1995). *Typy žáků. Zpráva z terénního výzkumu*.
Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Smolík, J. (2010). *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*. Praha: Grada.
- Šedová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Uhl Skřivanová, V. (2015). Problematika didaktické redukce, transformace a rekonstrukce vzdělávacího obsahu v dikci německé obecné didaktiky a oborové didaktiky umění. In Šobáňová, P. a kol. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Univerzita Palackého v Olomouci. s. 35–52.
- Uhl Skřivanová, V. (2018). Profesní kompetence učitelů v mezinárodním srovnání. In *Výtvarná výchova*. (58) 1–2, 2018, s. 6–19.
- Uhl Skřivanová, V. (2019). Kvalita na základě mezinárodního srovnání. In: Pospíšil, A. Řepa, K. A P. Šobáňová, P. (eds.) *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA.
- Zhang, Y. (2016). *The Importance of Humor in Teaching*. In: Proceedings of the 2016 International Conference on Arts, Design and Contemporary Education, 946–949. doi: <https://www.atlantispress.com/proceedings/icadce-16/25858390>.

Bibliografická citace

- Přikrylová, K., Břízová, H., Patajová, A.: Od verbálních vtipů k důvtipu a k aktuálním tématům mladších adolescentů; báze pro testování skrze výtvarná zadání na ZŠ a ZUŠ. Část 2., *Výtvarná výchova* 3–4, (61) 2021. ISSN 1210-3691. s. 64–77.



2		3	
4	5	6	7

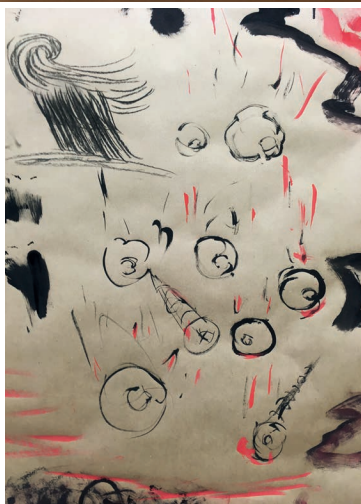
2 — Nakresli obdélníky v perspektivě, kresba Emy.

3 — Kresba, kterou vytvořila Anna, sloužila Emě jako vzor,

4–6 — Deformovaný obraz skutečnosti na povrchu skleněné koule, kresby žáků.

7 — Kresba prozrazuje, že Ema nepostupovala podle zadání. Deformovaný obraz nezaznamenala. Nakreslila sama sebe z představy, přičemž používala oblíbené prvky popkultury.

Obr. 2–7 © foto autorka M. N.



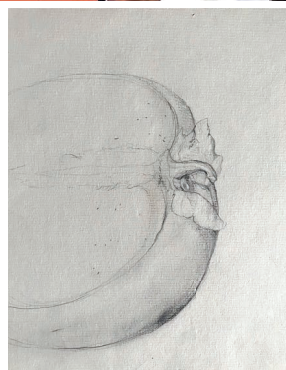
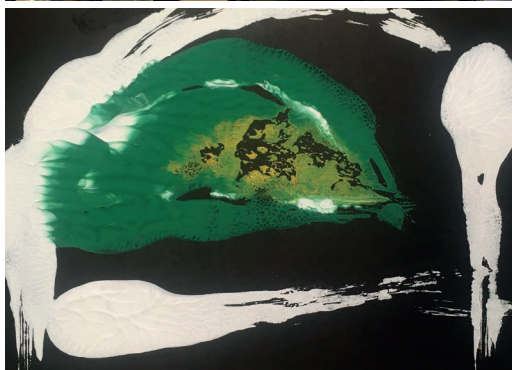
8		9	
10	11	12	

8 — Šakal, který spadl do modré barvy. Společná malba Emy a Anny.

9 — Ilustrace, kterou se dívky snažily napodobit.

10–12 — Průběžný záznam individuální tvorby popkultury.

Obr. 8–9 © foto autorka M. N.
Obr. 10–12 © foto autorka D. S.



		13
		14
15	16	17

13 — Skupina 1, ze společné kompozice spontánně vznikla akční malba.

14 — Skupina 2, společná akční malba.

15, 16 — Záznam chutě jablka a hřebíčku. Mírná inspirace vizuální podobou předmětu.

17 — detailní kresba kaki.

Obr. 13–17 © foto autorka D. S.



18	19
	20
	21

18 — Modelace hmatových vjemů vyznívá přesvědčivě.

19–21 — Kresby dokládají obtížnost převedení hmatových vjemů do linií.

Obr. 18–21 © foto autorka D. S.



22 — Průběh akce Chaos a Řád, © foto autorka D. S.

[illegible]

Poznámky