

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Druhý život obrazu
Second Life of Art Pieces

Bc. Anna Kenderová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Fišerová, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Druhý život obrazu potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 19. 4. 2022

Ráda bych poděkovala vedoucí práce, Mgr. Zuzaně Fišerové, Ph.D., za velkou trpělivost. Ráda bych také poděkovala Mgr. Jakubu Svátkovi za všechny jeho dobře míněné připomínky.

ABSTRAKT

Práce rozebírá proces, kterým se v lidské kultuře vytváří a přetvářejí kulturní artefakty a jak se skrz čas proměňuje jejich význam. Zkoumá také proces čtení kulturních textů obecně a způsoby, jakými se měnilo jeho chápání autoritami a akademiky. Klade si otázku, co vlastně dělá umění zvláštním, a jak se umění, které využívá techniky aluze či apropriace, liší od internetových memů – populárních remixů různých kulturních artefaktů, které fungují na stejném principu a neřídka využívají i více nebo méně známá umělecká díla jako jeden ze svých stavebních kamenů. V druhé části se práce zaměřuje na současné cíle vzdělávání obecně, výtvarné výchovy konkrétně a jak do nich zapadá fenomén druhého života obrazu a internetové memy. Didaktická část v podobě výtvarné řady pracující s určitým kánonem známých uměleckých děl využívá poznatky nashromážděné v předchozích částech práce – zaměřuje se hlavně na rozšiřování vizuální gramotnosti v každé z jejích složek: prohlubuje percepční senzitivitu, vybízí k interpretaci a k následné vlastní tvorbě. V praktické části se pak snaží o to totéž snaží autorka pomocí cyklu devíti počítačových grafik.

KLÍČOVÁ SLOVA

vizuální gramotnost; remix, remix culture; intertextualita; apropriace; výtvarná výchova.

ABSTRACT

The work deals with the process by which cultural artifacts are created and re-created within a culture and by which their meaning changes over time. It also deals with the general process of reading cultural texts and the ways in which the understanding of it changed in academic theory. It poses the question of what exactly makes art special and how art which uses allusion or appropriation differ from internet memes – popular remixes of cultural artifacts that are built on the same principle and often use both well- and lesser-known artworks in their creation. The second part of the work focuses on the general aims of the education system, on the specific aims of art education and on how the phenomenon of the second life of an artwork and internet memes fit into it. The didactic part consists of three assignments working with artworks from an art canon of sorts and builds on the knowledge gathered in the previous parts of the work. It focuses on deepening of visual literacy in all of its components: it develops the students' perception sensitivity; it gives room for practicing their interpretation skills and an impulse for creative work. The author then attempts to do the same in the practical part of the thesis in a cycle of nine computer graphics.

KEYWORDS

visual literacy; remix; remix culture; intertextuality; appropriation; art education

Obsah

1. Úvod	5
2. Teoretické pozadí	6
2.1. Expozice problému a prvotní úvahy	6
2.2. Teorie kultury, umění a pozadí memů	9
2.2.1. Co je to kultura?	9
Různá pojetí kultury	9
Kulturní habitus	11
Kultura jako kapitál.....	11
Šíření kultury	12
Kultura a její šíření ve věku internetu	12
2.2.2. Co je umění? Co je dobré umění?	15
Esencialistické definice	16
Anti-esencialistické definice	16
Institucionální definice	17
Funkcionalistická definice.....	17
Co je dobré umění? Pojetí hodnoty, kultura, popkultura a folklor	18
2.2.3. Intertextualita v umění a kultuře	21
2.2.4. Co je mem?.....	25
Memy a umělecká díla.....	28
2.2.5. Memy vs. umění – shrnutí.....	32
2.3. Didaktická teorie	33
2.3.1. Co chceme předávat ve VV?.....	33
2.3.1.1. RVP.....	34
2.3.1.2. Za hranicí RVP: další pohledy.....	36
2.3.1.2.1. Vizuální gramotost a interpretace uměleckých děl.....	37
Interpretace díla	37
Inspirativní praktické nástroje.....	38
3. Didaktický projekt.....	41
4. Praktická část.....	43
5. Závěr	45
6. Seznam použitých informačních zdrojů	46

1. Úvod

Aniž bych si to v tu dobu uvědomovala, důvod, proč jsem vůbec prvně chtěla práci na toto téma psát, souvisel hlavně s hledáním svého vlastního místa v proudu lidské kultury. Chtěla jsem rozumět tomu, jak kultura funguje, jak se v ní vynořují různé fenomény, jak jsou spolu kulturní texty propojené navzájem, a chtěla jsem zkoumat, co to znamená pro jedince v ní, ať už tím jedincem jsem já sama nebo moji žáci. Dráždil mě také konflikt mezi posláním učitele výtvarné výchovy jakožto někoho, kdo má dělat kulturní díla dostupnější, a exkluzivistickým a uzavřeným pojetím kultury jakožto něčeho náležícího pouze elitnímu kruhu osob.

Hlavní otázkou této práce je, jak využít memy – komparativně mladý fenomén v populární kultuře – ve výuce výtvarné výchovy hodnotným způsobem. Abych se dobrala k odpovědi, je třeba nejdříve podrobně rozebrat, co to memy jsou, kam patří v naší kultuře a jaký je jejich vztah k umění. Dále je třeba shrnout, co je to onen „hodnotný způsob“ – co jsou hodnoty, které bychom měli ve výtvarné výchově předávat. Až poté je možné vytvořit závěr, jak je možno memy co nejlépe využít.

2. Teoretické pozadí

2.1. Expozice problému a prvotní úvahy

Odkazování se na, vypůjčování si, či parodování jiných kulturních textů jsou způsoby tvorby s dlouhou tradicí v umění i kultuře celkově. Záměrně zřetelné výpůjčky z děl minulosti se objevují v dílech umělců tak pevně zakotvených v uměleckém kánonu jako třeba Picasso nebo Francis Bacon – v jeho případě dokonce v jednom z jeho neslavnějších obrazů. Český umělec Jiří Černický dokonce začal svou uměleckou kariéru odkazem na Edvarda Muncha ve svém objektu *První sériově vyráběná schizofrenie* – sérií na zakázku vyrobených motocyklových přileb, jejichž design je založen na Munchově nejznámějším obrazu *Výkřik*, a navazující performance jízdy Prahou. Dále pak jsou uznávaní umělci, kteří tuto metodu výpůjčky pozvedli na další úroveň, jako třeba Sherrie Levine a Richard Prince: vystavovali díla, která byla naprosto shodná s již existujícími uměleckými díly.¹

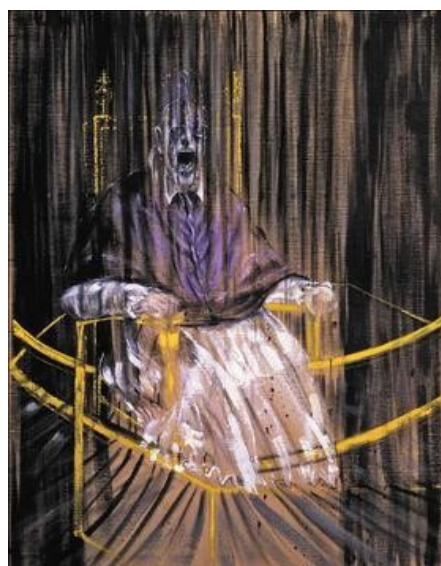
Dráždivá podobnost principu tvorby některých z děl obecně uznávaných jako vysoké umění s díly, která vidáme dnes a denně na internetu, mě přinutila pokusit se vysledovat, kam tato díla vlastně patří.

Uvedu zde na začátek několik příkladů, jejichž odlišnosti a podobnosti se, poučená literaturou, pokusím shrnout na konci kapitoly 2.2.

¹ Tento seznam by mohl být samozřejmě ještě delší. Mám dokonce podezření, že by nějakým způsobem mohl zahrnovat téměř každého umělce či umělkyni, kteří kdy tvořili. Někteří další z umělců, kteří ve svém díle explicitně odkazují na nebo využívají předchozí díla, jsou například Gottfried Helnwein (*Zjevení III: Uvedení do chrámu*), Jiří David (*Bez soucitu*), Cindy Sherman (*Bez názvu č. 224*, *Bez názvu č. 216* a další), Marcel Duchamp (*L.H.O.O.Q.*), David Černý (*Svatý Václav*), Banksy (*Napalm*), Elaine Sturtevant (snad celé její dílo), Gerhard Richter (*Ema (Akt na schodech)*), Fernando Botero (*Monalisa, Menina a další*) a další.



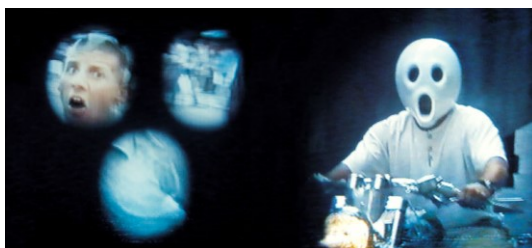
Obr. 1: *Portrét papeže Inocence X,*
Diego Velásquez, 1650



Obr. 2: *Studie podle Velásquezova Portrétu*
papeže Inocence X, Francis Bacon, 1953



Obr. 3: *Výkřik*, Edvard Munch,
1893



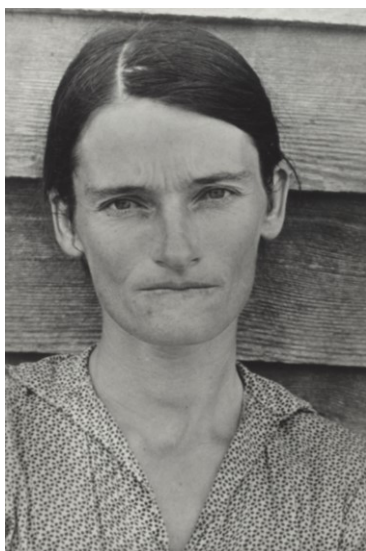
Obr. 4: *První sériově vyráběná schizofrenie*, Jiří Černický, 1998



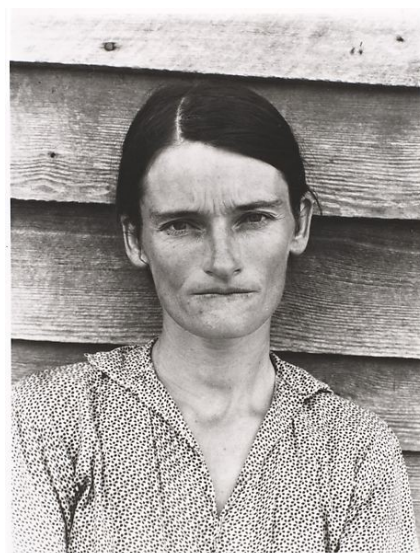
Obr. 5: *První sériově vyráběná schizofrenie*, Jiří Černický, 1998



Obr. 6: *Costcocalypse*,
u/travischapmanart, 2020



Obr. 7: *Alabama Cotton Tenant Farmer Wife*, Walker Evans, 1936



Obr. 8: *After Walker Evans, Sherrie Levine*, 1981

2.2. Teorie kultury, umění a pozadí memů

2.2.1. Co je to kultura?

Kultura je pojem, který může být nazírán z mnoha různých hledisek, a tak má mnoho možných definic. V nejširším slova smyslu kultura zahrnuje vše, co bylo vytvořeno člověkem oproti stavu přírody. To je ale definice tak široká, že při odborné diskuzi nebude příliš nápomocná. Rozostřená každodenní představa významu slova kultura, která je v běžném hovoru asi nejčtetnější – tzn. kultura jako umění ve všech jeho rozmanitých formách společně s jakousi příchutí vznešenosti, prestiže a exkluzivity – také není dostačující pro potřeby této práce: je nám trochu těsná, příliš úzká. Ani umění samotné totiž není od zbytku světa odstříhnuté, ba naopak. Umění je způsobem, jak poznávat a reflektovat svět okolo nás. Ne nadarmo je výraz „umění pro umění,“ tedy lartpourlartismus, dnes posměšné označení pro umění, které je vnímáno jako bezobsažné, povrchní, či příliš formalistické. Když se podíváme, jak se píše o kultuře v kontextu oboru výtvarné výchovy, zjistíme, že je třeba pracovat s představou daleko širší. Jak píše Fulková (2007: 226):

S vlivy, které s sebou nesou interdisciplinární tendence, se kontext pro používání pojmu kultura výrazně rozšiřuje i ve výtvarné výchově. Nechceli se stát předmětem vydělujícím kulturu jako izolovaný fragment, zahrnující pouze výtvarné umění (výtvarnou kulturu), popřípadě design a některé artefakty vzešlé z oblasti folklorních zvyků, potřebuje chápat a myslet kulturu jako celek.

Různá pojetí kultury

Kam až tedy kulturu rozšířit? Velmi blízko oné každodenní definice kultury leží oblast vizuální kultury. Ve výtvarné výchově, předmětu převážně zaměřeném na vizuální vnímání, je to ten nejintuitivnější směr rozšíření definice. Zahrnuje vše, od popkulturních produktů, které konzumujeme,

ulic, kterými procházíme každý den na cestě do práce, až po grafy v učebnicích a vědeckých publikacích. Je to tedy velmi různorodá oblast.

O fluidní povaze vizuální kultury mluví teoretici výtvarné výchovy jako např. Brent Wilson z Pennsylvania State University nebo Kevin Tavin působící na Aalto University v Helsinkách. Jejich koncepce vizuální kultury shrnuje Fulková jako “model navzájem prostupných prostorů, fluktuujících v neustálém pohybu bez konkrétního a pevného středu.” (Fulková, 2007: 228) Wilson popisuje vizuální kulturu jako rizomatickou oblast tak, jak rizom popisují Deleuze a Guattari ve svém post-structuralistickém pojednání *Tisíc plošin* – rizom reprezentuje oblast vědění, která vyrůstá z mnoha oddenků (zdrojů), jejichž kořeny se vzájemně proplétají a propojují. Žádný z nich není hlavním. Pokud je růst jednoho z oddenků přerušen, začne růst sám od sebe znovu – možná stejně, možná jinak.² (Heckman, 2002)

Americký současný teoretik vizuální kultury Nicholas Mirzoeff tuto perspektivu obohacuje ještě o psychologicko-politickou rovinu:

Vizuální kultura v sobě pojímá věci, které vidíme, společné mentální modely toho, jak vidíme a co na základě viděného děláme. [...] Vizuální kultura není jen prostým součtem toho, co bylo vytvořeno ke vnímání zrakem, jako jsou malby nebo filmy. Vizuální kultura je vztahem mezi tím, co je viditelné, a pojmenováními, která tomu [...] dáváme. (Mirzoeff, 2018: 13)

Mirzoeff jde ve stopách Johna Bergera, když tvrdí, že obraz není nikdy jen obraz. „Obraz je pohled, který byl znovu stvořen nebo reprodukován. [...] Každý obraz představuje způsob vidění. Dokonce i fotografie.“ (Berger, 2016: 8)

Tato myšlenka je obsažená i v díle českého filozofa, Viléma Flussera: rozlišuje obrazy předtechnické a technické. Předtechnické obrazy, jako např. jeskynní malby, fresky atd., jsou vytvořeny lidmi jakožto znaky, které se mají dešifrovat. Technický obraz naproti tomu svádí k přesvědčení, že je absolutně objektivní: že je technicky zprostředkovanou manifestací skutečnosti. (Meira da Rocha, 2021: 27) V tom ale právě vězí nástraha technického obrazu: když si neuvědomujeme, že to, co je nám prezentováno, je vždy prezentováno jen z části a pod určitým úhlem pohledu (v případě obrazů doslovně i metaforicky), jsme náchylní k omezenému a snadno zmanipulovatelnému chápání skutečnosti.

² Tento model staví Deleuze a Guattari do opozice k metafoře stromu, která má označovat dosavadní strukturalistický model poznání, který byl tehdy (a pravděpodobně v myslích mnoha stále je) dominantní – vše v něm má jasný systém a hierarchii, vše je pevně dané. (Heckman, 2002)

Kulturní habitus

Termín kultura může být také pojímán sociologicky ve smyslu habitu každého z nás. Koncept habitu popsal francouzský sociolog Pierre Bourdieu, který ho pojímal jako „soubor zvnitřněných postojů, dispozic, obsahů, [který] vzniká v průběhu života a socializace jedince díky působení určitého prostředí, jeho vývoj není nikdy dokončen a je integrální součástí každého člověka.“ (Fišerová, 2015:15)

S tímto pojetím kultury souvisí i termín „kulturní války.“ Ten byl poprvé použit v roce 1991 sociologem Jamesem Davisonem Hunterem pro nové rozdělení společnosti, které přestalo sledovat tradiční pravo-levou osu politického spektra, ale v důsledku velkých společenských změn, které přinesla postmoderna, sexuální revoluce, feminismus a post-kolonialismus, se jeho hranice vytyčovaly spíš podle názorů na otázky typu práva žen na potrat a v současnosti třeba práva homosexuálních párů na manželský svazek. Jak píše autor rozhovoru s Hunterem ve Wall Street Journal z roku 2018,

„Kultura není okrajovou záležitostí, jak tvrdí mnoho vzdělaných lidí, i když často sami zastávají dogmatické kulturní postoje. Kultura je spíše o ,systémech významu, které pomáhají lidem nacházet ve světě smysl ... proč jsou věci dobré, pravdivé a krásné, nebo proč naopak nejsou. Proč jsou správné nebo špatné. Kultura poskytuje morální základ politického řádu.“
(Willick, 2018: 3)

Kultura jako kapitál

Habitus se také přímo pojí s pojmem „kulturní kapitál.“ Současná sociologie rozlišuje tři typy kapitálu: kapitál ekonomický, sociální a kulturní. (Bourdieu in Prokop, 2019: 25) Kulturní kapitál jedince je určen jeho vzděláním a sociálním prostředím, ve kterém se pohybuje. Vysoký kulturní kapitál pak pomáhá člověku dosáhnout v životě úspěchu – pomáhá mu zapadnout mezi jedince, kteří tradičně mají nakumulovaný vyšší kapitál i v ostatních oblastech a získat mezi nimi tolik potřebné konexe.

Všichni [si] zvnitřňujeme sociální prostředí, v němž žijeme, a toto zvnitřnění je zpětně lakmusovým papírkem toho, kam patříme. Část sociálně vyloučených přijímá jistou „kulturu chudoby“, která je vedle strukturálních faktorů další bariérou růstu. Lidé z nejvyšších tříd zase lpí na své vysoké kultuře, a když mezi ně přijdete jako fanoušek Evy a Vaška, přijmou vás hůře. Spolu s vyšším kulturním kapitálem rodiče na děti přenášejí vzdělávací aspirace. Na vysoké škole se neučíme jen profesi, kterou budeme dělat, ale posilujeme i kulturní kapitál vyšších tříd a kontakty, které budeme potřebovat. (Prokop, 2019: 25)

Z těchto poznatků vyvstávají i jasné požadavky na školský systém (čemuž se tato práce bude věnovat detailněji v pozdější kapitole): pokud má škola fungovat jako onen velký vyrovnávač možností a chceme zvyšovat sociální mobilitu žáků, musíme jim pomoci nabýt i kulturní kapitál, což je úkol jako dělaný pro výtvarnou výchovu.

Šíření kultury

V této podkapitole se poprvé setkáme s termínem *mem*, zatím ale v jednom z jeho starších smyslů. Poprvé ho použil britský zoolog a biolog Richard Dawkins ve své knize *Sobecký gen*. Dawkins je známý hlavně jako popularizátor evoluční biologie a s termínem *mem* přišel jako s protipólem ke *genu* – zatímco *gen* je biologickým médiem pro předání biologických vlastností, *mem* má být jednotka kultury, která se šíří mozky lidí procesem, „který může být v tom nejširším pojetí nazýván imitace.“ (Dawkins, 2006: 192)

Dawkins nabídl do diskurzu „přirozenost vs. výchova“ zajímavý koncept, ale jeho pojetí *memu* bývá velmi často kritizováno akademiky z humanitního prostředí. *Mem* Dawkins popisuje jako nějaký virus a lidi jím stížené jako kdyby neměli na výběr a museli *mem* replikovat ve svém chování a tvorbě. Lidé ovšem mohou reflektovat myšlenky, které šíří dál (koneckonců, (sebe)reflexe je jedním z hlavních cílů výtvarné výchovy), a na základě toho je upravovat, ať už rozšiřovat, naopak specifikovat podle své zkušenosti, nebo zpochybňovat. Přesto je ale zajímavé vědět, odkud se pojem vzal, obzvláště proto, že inspiroval pojem internetový *mem*, což je fenomén, kterému se tato práce bude také věnovat.

Nejcharakterističtější vlastností kultury je, že je kumulativní (Tomasello et al. in Slavík, Chrz, Štech et al., 2013: 12).

„Lidské generace pokračují v tvůrčích dílech svých předchůdců a modifikují je do rozmanitějších, komplexnějších a propracovanějších podob. ... [P]rincipem lidského kulturního vývoje je kontinuita tvorby založená na zvládnuté reprodukci toho, co již bylo vytvořeno. Jinými slovy, aby člověk mohl vytvořit něco netradičního, musí se nejdříve dostatečně poučit v tradici. ... Rozsah pojmu tvorba se tím rozšiřuje za hranice jeho chápání pod výlučným obrazem „tvorby z ničeho“ a genálních činů.“

Jak se vyjádřil Isaac Newton v dopise Robertu Hookeovi, svému kolegovi i rivalovi: „Jestliže jsem dohlédl dál než jiní, bylo to tím, že jsem stál na ramenou velikánů.“ (Newton, 1675) Zkrátka, vše, co kdy bylo napsáno a vytvořeno, je součástí diskurzu, a všichni čerpáme z myšlenek, které již přišly před námi. Vliv onoho kumulativního efektu kultury je obrovský – lidé mají stejně velké lebky (z čehož se dá vyvodit, že i stejné biologicky dané inteligenční možnosti) už přes 100 000 let. (Schoenemann, 2006 in Zukerman, 2018) Pokud kulturní artefakt nesleduje jemu relevantní diskurz, jeho obsah je značně limitovaný.

Kultura a její šíření ve věku internetu

Od doby, kdy internet vstoupil do každodenního života lidí, uplynula z perspektivy lidských dějin neuvěřitelně krátká doba, za kterou se toho odehrálo neuvěřitelně mnoho. Internet se prvně zdál být utopické místo bez hierarchií, kde kdokoli může být kýmkoliv: místo, které je stále terra incognita

čekající na zabydlení a vytvoření pravidel, místo s velkým demokratizačním potenciálem pro fungování společnosti.

Teoretička Wendy Hui Kyong Chun popisuje v roce 1998 internet ve vztahu k Foucaultovskému pojmu „heterotopie“ – doslova „odlišná místa“, která byla společností vytvořena v protikladu k běžným místům. Místa podle Foucaulta ještě nebyla posvěštěna a zachovávají si něco ze své sakrální dimenze – příkladem onoho sakrálna jsou třeba zdánlivě nezpochybnitelné opozice mezi soukromým prostorem a veřejným prostorem, kulturním prostorem a „užitečným“ prostorem nebo mezi prostorem pro práci a volný čas. Ony heterotopie jsou místy, které stojí mimo hranice „běžného“ života společnosti: hřbitovy, blázince, vězení, menstruační chýše. (ed. Mirzoeff, 2002: 232) Hui Kyong Chun píše, že v první polovině devadesátých let byl kyberprostor vnímán jako heterotopie umožňující vyrovnávání se s nespokojeností s našimi opravdovými životy – jako prostor pro ekonomickou, sociální nebo sexuální kompenzaci nedostatků pocíťovaných v realitě. Mladí dospělí v tu dobu často na síti vytvářeli zdání ekonomických odměn, které jim byly v reálném životě odepřeny. Kyberprostor umožňoval virtuální „passing“ (tzn. přijetí ostatními v té podobě, ve které se prezentujeme.) Hui Kyong Chun ale už tehdy upozorňuje, že to nevypovídá o skutečném konci sociálních rozdílů.

„Virtuální passing slibuje, že ochrání naše „skutečná“ těla a já před důsledky účasti na veřejném dění, před září publicity. Lidé, kteří jsou veřejnosti na očích, museli vyměnit své soukromí za naprosté vystavení se veřejnosti. Svě fotky rozšířili s rizikem, že celou svou existenci zredukuje na množství se obrázky. Zdá se, že kyberprostor tím, že popírá indexičnost, umožňuje participaci bez rizika. Passing umožňuje útěk do jednoduššího, méně zatíženého [...] prostoru, v němž naše sebeprezentace nemusí zrcadlit náš skutečný vzhled nebo situaci. Passingem v kyberprostoru člověk údajně uniká z reprezentace a reprezentativnosti. Passing umožňuje prezentovat simulakrum nerozeznatelné od skutečnosti, ale zároveň zcela oddělené od skutečnosti – člověk „passuje“, když se jeho vnitřní a vnější identita nemohou shodovat nebo neshodují, nebo když si nepřejí, aby se shodovaly. (ed. Mirzoeff, 2002: 269)

V současnosti už internet z většiny ztratil toto kouzlo. Je už daleko těsněji provázaný s naším skutečným životem a alternativní identity jsou sice možné, ale daleko méně časté a hůře udržitelné. Naprostá většina sociálních interakcí se odehrává na některé z velkých sociálních sítí, které naše pohyby pomocí souborů cookies sledují skrz celý web a obvykle vyžadují opravdové jméno a datum narození. Jsem toho názoru, že internet jako místo už nemůžeme označit za heterotopii – zcela zevšedněl a veškeré utopické nadšení z Webu 2.0 je pryč.³ Již delší dobu převládá spíše skepse a temné scénáře.

³ Toto nadšení z neobjeveného území a divokého západu ale stále existuje – v současnosti se přesunulo k Webu 3.0 – ke kryptoměnám a k technologii blockchain. Tato oblast začala poslední dobou zasahovat i do světa umění v podobě NFT, což je koncept, ve kterém by se dala najít i zajímavá spojitost s tématem této práce. Bohužel je ale příliš obsáhlý.

Ty velmi přesvědčivě a mrazivě vykresluje např. sociální psycholožka Shoshana Zuboff. Popisuje mezeru v koncepci světa, kterou lidstvo mělo v rané fázi nástupu internetu, jako tzv. „horseless carriage syndrom“ (syndrom kočáru bez koní) – bezprecedentnost nastupujících technologií nám znemožňuje si plně uvědomovat způsob, jakým změní naše životy, a rizika s tím spojená. Ve své knize *Věk kapitalismu dohledu: Boj za lidskou budoucnost na nové mezi moci*⁴ popisuje způsob a rozsah, v jakém ekonomický model technologických firem (z drtivé většiny negativně) ovlivňuje naše životy, jaký precedent stanovuje a kam až by mohl zajít. Jako příklad ničivosti horseless carriage syndromu uvádí následující historickou událost.

Tragickou ilustrací [tohoto syndromu] je setkání mezi domorodými obyvateli a prvními španělskými dobyvateli. Když Tainos z předkolumbovských karibských ostrovů poprvé spatřili upoceně vousaté španělské vojáky, kteří se v brokátu a brnění plahočili po písku, jak by mohli pochopit budoucí význam a zlověstnost toho okamžiku? Nedokázali si představit své vlastní ohrožení, vyvodili, že tito zvláštní tvorové jsou bohové, a vítali je složitými rituály pohostinnosti. Takto bezprecedentní jevy spolehlivě matou chápání; stávající úhel pohledu vnímá známé, čímž zakrývá originál tím, že proměňuje bezprecedentní jevy v prodloužení minulosti. To přispívá k normalizaci abnormálního, díky čemuž je boj s bezprecedentními jevy ještě obtížnější. (Zuboff, 2019: 12)

Uživatelé internetu nejsou klienty sociálních sítí: jsou jimi společnosti, které přeprodávají data, která jsou využívána k cílené reklamě či politickým kampaním. Uživatelé jsou vnímáni spíše jako materiál, jako zdroj zisku.

Optimistický pohled na nové možnosti nabízené internetem postupně ustupuje i na poli výtvarné výchovy. To odráží i pocit vyjádřený vedoucí této práce při konzultaci: „My jsme si tehdy mysleli, že nám [internet] ty obrazy otevře z nového pohledu, pomůže nám je to hlouběji pochopit.“ Jak ale rozebereme dále, zdá se, že tomu tak samo od sebe není a že společnost informací povětšinou nevede k hlubšímu pochopení, ale spíše k určitému zplošťování.

Mirzoeff však i v roce 2018 zůstává mírně optimistický a nepřestává vidět přínos jednotlivých uživatelů:

...s internetem zakoušíme fungování prvního skutečně kolektivního média, chcete-li, lidového média. Nedává smysl přemýšlet o webu jako o čistě individuálním zdroji informací [...] Tím klíčovým na internetu není pouze šíře digiálně sdíleného prostoru, přestože je působivá. Nejde vždy jistě ani o kvalitu výstupů, které jsou značně různorodé. To hlavní je otevřená povaha tohoto experimentu. To je důvodem, proč je nutné se

⁴ V originále *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Vlastní překlad.

internetem i navzdory nekonečnému množství odpadu zabývat.
(Mirzoeff, 2018: 24)

Tento DIY aspekt, který je důležitý pro odpověď na naši původní otázku, pomáhá pojmenovat Claude Lévi-Strauss, francouzský antropolog. Ve své monografii *Myšlení přírodních národů* rozlišuje dva typy produkce artefaktů přítomné v lidových kulturách. První nazývá brikoláží, což je termín, který je velmi blízký pojmu „kutilství.“ Protikladem brikoléra je pak inženýr. Inženýr má prostředky pro svou činnost, které brikolérovi nejsou dostupné, např. specializované nástroje, materiály nebo know-how. Brikolér je oproti tomu někdo, kdo k tvorbě používá hlavně ruce a široce dostupné nástroje z omezené nabídky. Když brikoléri přispívají kultuře, musí si poradit s tím, co mají po ruce. Jejich příspěvky pocházejí z reappropriování toho, co ostatní vytvořili před nimi. (Lévi-Strauss in Milner, 2015: 97)

Teoretik médií Henry Jenkins ve své knize „Šířitelná média: Vytváření hodnoty a významů v síťové kultuře“⁵ upozorňuje na to, že způsob šíření kultury se mění z tzv. „top-down“ modelu typického pro „broadcast culture“ (vysílací kulturu), kdy byla média tvořena právě takovými lidmi, které by Lévi-Strauss nazval inženýry – lidmi se specializovanými nástroji, bez kterých byla mediální cirkulace značně ztížena. Novým modelem je hybridní forma cirkulace, která kombinuje „top-down“ a „bottom up“ způsoby šíření. Rozhodování o tom, co se rozšíří, již není jen v rukou autorit jako např. novinářů, kritiků a jiných odborníků, ale zároveň i v rukou obyčejných lidí, Lévi-Straussových brikolérů. Šíření tím pádem probíhá „více participačně, a i více chaoticky.“ (Jenkins, 2013: 1)⁶

2.2.2. Co je umění? Co je dobré umění?

Přestože význam autoritativního určování toho, která díla patří mezi to pravé umění a která už ne, je v odborných kruzích již dávno úspěšně zpochybněn, žáci a laická veřejnost mají často poměrně rigidní představy o tom, co přesně si nálepku „umění“ zaslouží. Je tedy pro potřeby této práce přínosné shrnout významné teorie o tom, jak umění definovat.

Problém stanovení definice umění (a je-li to vůbec možné) je jedna z věčných otázek estetiky. Z pohledu 21. století můžeme dělit teorie umění na tradiční (tzn. vzniklé ještě před rozvojem fotografie a následným překotným vývojem v oblasti výtvarných umění, který předchází definice značně zproblematizoval) a ty, které se utvářely potom a snažily se onen vývoj reflektovat.

⁵ V originále *Spreadable Media : Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, vlastní překlad.

⁶ Ve skutečnosti byl tento model, taky označovaný Read/Write – RW (Lessig, 2008: 28), napříč dějinami tím dominantním. Směr šíření kultury seshora dolů začal nabývat většího významu až s vynálezem knihtisku. Na plné obrátky se profesionalizace kultury začala rozvíjet až s rozšířením gramotnosti, kdy psané slovo začalo vytlačet orální tradici, a později vynálezem vysílacích technologií jako rádiového či televizního přenosu. Internet nám, alespoň na chvíli, přinesl možnost amatérsky se zapojit do proudu kultury. Je ovšem možné, že současný překotný, a hlavně neprůhledný vývoj algoritmů řídicích viditelnost a dosah příspěvků na sociálních sítích, které převzaly roli blogů počátku internetu, zase brikolérům ubírá možnost efektivně sdílet vlastní nezávislý, „kutilský“ obsah. Někdejší brikoléri se profesionalizují a stávají inženýry. Je možné, že se viditelnost na sítích brzy stane opět výsadou profesionálů.

Esencialistické definice

Tradiční filosofové umění měli společného to, že se snažili definovat esenci umění. (Zahrádka, 2010: 15) Esencialistické definice se opírají o víru, že každý koncept má jakousi mimojazykovou, metafyzickou podstatu (esenci), kterou je třeba odhalit, a skrz ni se o konceptu dozvědět více. Esencialistická definice musí obsahovat minimální výčet vlastností, které musí každý jednotlivý objekt mít, aby se mohl řadit do oné pojmové třídy (konceptu). Zároveň by se taková kombinace vlastností neměla vyskytovat u žádných jiných předmětů. Jedním z prvních kritiků, který se zabýval podstatou umění, byl v osmnáctém století Charles Batteux. Podle něj byla hlavní úloha všech druhů umění napodobovat krásu v přírodě. Tato definice se však dalším vývojem v oblasti umění ukázala jako nedostatečná a až do poloviny dvacátého století ji následovaly neúspěšné pokusy esencialistickou definici upravit tak, aby skutečně zahrnovala všechno, co bylo za umění považováno. Zahrádka tyto pokusy hromadně hodnotí jako nedostatečné: buď se pohybující v logickém kruhu, zahrnují příliš mnoho nebo naopak málo.

Anti-esencialistické definice

Polovina dvacátého století v sobě přinesla skepsi téměř ke všemu vývoji lidského poznání, která vyvrcholila dekonstruktivismem a postmodernismem. Ani problém definice umění nebyl výjimkou. Ke kritickému přístupu sváděl i fakt, že umělecká díla dosahovala větší a větší rozmanitosti (jak lze ilustrovat i na tou dobou poměrně nových typech uměleckých děl jako např. na readymades předznamenávajících posun od sochy k objektu, pomalu vznikající oblast videoartu atd.) Filosofové umění jako Morris Weitz nebo Paul Ziff si začali klást otázku, zda-li je definice umění vůbec možná.

Weitz trvdí, že samotný úkol umění definovat je špatně postaven – že „umění“ je pojmem otevřeným (tzn. že způsob, kterým lidé výraz „umění“ používají, se adaptuje a posouvá společně s vývojem umění a nic jako stále platná a definitivní esence umění neexistuje). Inspirován Wittgensteinem staví svou teorii na „rodových podobnostech,“ které mají jednotlivé umělecké předměty mezi sebou. „Pokud se skutečně podíváme, čemu že to říkáme umění, také nenalezneme žádné společné vlastnosti – jen sítě podobností.“ (Weitz, 2010: 57 in Zahrádka, 2010: 20)

Pokud bychom chtěli vytvořit nějakou syntézu myšlenek této doby, můžeme si „umění“ představit jako cluster příkladů výskytů pojmu, z nichž některé spolu sdílejí mnoho vlastností a jsou si tedy velmi blízko a nahuštěné v centru (a tedy lépe vystihují výraz umění), a některé sdílejí jen část vlastností, a tak se nacházejí na okraji clusteru. Jsou tedy méně reprezentativními příklady požití pojmu umění.⁷

⁷ Tyto teorie korespondují i s dobovým vývojem kognitivní psychologie a lingvistiky. Kognitivní psycholožka Eleanor Rosch v sedmdesátých letech zveřejňuje teorii prototypů, která popisuje, jakým způsobem lidé třídí věci do kategorií. Rosch

Institucionální definice

V reakci na antiesencialistické zpochybňování možnosti definice umění přichází Maurice Mandelbaum s obhajobou esencialistického přístupu: přestože umění možná nelze definovat žádnou z jeho pozorovatelných vlastností, je možné ho definovat vlastnostmi, které v něm nejsou přímo obsažené, tedy relačně. Dává tím impuls k vzniku institucionální definici umění rozpracované Georgem Dickiem, a funkcionalistické definici umění rozpracované Monroem C. Beardsleym.

Dickieho definice zní následovně: „Umělecké dílo v klasickém slova smyslu je (1) artefakt, (2) jehož souboru aspektů byl udělen status kandidáta na hodnocení osobou (či osobami) jednající jménem určité společenské instituce (světa umění).“ (Dickie 2008 a: 85 in Brdíčko, 2010: 43).

Definici se pak ještě snaží upřesnit později, ale obě se pohybují v logickém kruhu, jelikož odkazují k uznání artefaku buď „publikem umění“ nebo „světem umění,“ přičemž pojem „umění“ zůstává stále nedefinován. (Brdíčko, 2010: 45)

Funkcionalistická definice

Předním teoretikem obhajujícím funkcionalistickou definici umění je Monroe C. Beardsley. „Předmět [...] klasifikujeme jako umělecké dílo, pouze pokud dosahuje účelu, který umění plní; v případě estetického funkcionalismu ... je to estetická zkušenost.“ (Brdíčko, 2010: 57) Přesná Beardsleyho definice zní: „Umělecké dílo je něco vyprodukovaného se záměrem udělit dané věci způsobilost uspokojovat estetický zájem.“ (Beardsley, 2008: 58 in Brdíčko, 2010: 60)“ Míra uspokojení estetického zájmu je pak to, co určuje hodnotu takového díla. Estetický zážitek Beardsley popisuje jako extatickou zkušenost, která zasahuje „mysl pro osvobození vnímané věci od vnějšího, materiálního světa a posiluje od praktických účelů oddělené citové vzrušení, radostný smysl pro zneklidňující síly objevu, sjednocení lidského já s jeho zážitky.“ (tamtéž) Ono „osvobození“ estetického zážitku od materiálního světa navazuje na Kantovské pojetí kontemplanace estetického díla, která by měla nejlépe být naprosto „bezzájmová,“ aby mohl člověk dojít ke správnému estetickému soudu. (Zahrádka, 2015: 109) Dnes již tušíme, že opravdu bezzájmová, sterilní kontemplanace uměleckého díla je výsadou, která není přístupná každému, a z pohledu současného umění, které je velmi často angažované, jde prožitek oddělený od skutečného světa i přímo proti samé podstatě současného umění.

tvrdí, že pojmy nenabývají denotačního rozsahu skrz jasné vymezení hranic, ale zobecňováním prototypických příkladů pojmu. Toto dokazuje ve studii z roku 1975, ve které se zabývá tím, které předměty dle názoru účastníků nejlépe vystihují určitou kategorii. Zatímco židle nebo gauč jsou hodnoceny jako skvělé příklady pojmové třídy nábytek, např. popelník nebo telefon jsou hodnoceny jako málo či vůbec reprezentativní. Vyplyvá z toho, že hranice pojmů jsou tzv. fuzzy – mlhavé, rozostřené. (Taylor, 2003: 45-46)

Tímto pojetím funkce umění jasně navazuje na práci Pražského lingvistického kroužku a na úvahy o funkcích jazyka Jana Mukařovského. Ten, mezi jinými, mluví o estetické funkci jazyka. Popisuje ji takto:

Estetická funkce, založená ve vědomí kolektiva, umožňuje vnímajícímu subjektu na základě jistých vlastností díla zaujmout specifický estetický postoj, na jehož základě dílo působí jakožto estetický znak, jehož cílem je ovlivnění vnímatelova postoje ke skutečnosti; nejzákladnější úkol umění je „řídít a obnovovat vztah mezi člověkem a skutečností jakožto předmětem lidského jednání“ (Mukařovský, 2001: 147 in Fořt, 2006: 132)⁸

S přihlédnutím k této citaci se dá estetická funkce vnímat i tak, že estetický prožitek má diváka vytrhnout z jeho subjektivní reality a jaksi „resetovat“ jeho vnímací aparát a propojit ho se skutečností jiným způsobem, než ji předtím vnímal. Tím se znovu dostáváme k reflexi jako k základnímu úkolu lidské bytosti.

Přiznaným nedostatkem této teorie je, že z principu nezahrnuje díla jako Duchampovu Fontánu – tedy díla, jejichž intencí je komentář o umění samotném, ne vzbuzení estetické zkušenosti. Co ovšem, pro náš obor poměrně pozoruhodně, tato definice zahrnuje, jsou ale artefakty vzniklé např. v hodinách výtvarné výchovy.

Co je dobré umění? Pojetí hodnoty, kultura, popkultura a folklor

Jak již bylo konstatováno výše, v současné době se, vlivem určité postmoderní skepse, striktní dělení na vysokou a nízkou kulturu stává v mysli mnoha odborníků přežitkem. Tendence rozlišovat umění vysoké (tedy hodnotné) od populárního (tedy pokleslého braku a kýče) se objevilo na počátku 19. století spolu s ekonomickým rozvojem způsobeným průmyslovou revolucí, který dal vzniknout silné střední třídě (Novitz in Zahrádka, 2010: 236). Toto přesvědčení je nazýváno estetickým hierarchismem.

Estetický hierarchismus bývá obvykle zdůvodňován jednou či více z následujících teorií a tvrzení. Jedno zdůvodnění zní, že zatímco díla vysokého umění nabízejí estetické potěšení spolehlivě, trvale a nezávisle na době, ve které jsou vnímána, prožitek z děl populární kultury je pomíjivý a jakýmsi způsobem falešný (viz Greenberg, Van der Haag.) Jiným zdůvodněním jsou nároky na recipienta: populární kultura je řízena touhou po finančním zisku a musí se tedy soustředit na nejmenší společný jmenovatel, aby se zalíbila co nejvíce konzumentům, což nutně snižuje její uměleckou hodnotu. Oproti tomu vysoké umění je složité a obtížněji přístupné, z čehož vyplývá i jeho vyšší hodnota (viz Macdonald, Greenberg.) Vysoké umění údajně využívá inovativních postupů, zatímco populární umění pouze

⁸ Funkcemi jazyka se později zabýval i Roman Jakobson, který byl také členem Pražského lingvistického kroužku ve třicátých letech. V šedesátých letech publikuje svých šest funkcí jazyka, které také zahrnují estetickou/poetickou funkci.

opakuje staré postupy do jejich absolutního vyprázdnění (viz Kaplan). Tato všechna tvrzení sice odráží část pravdy, ale rozhodně neplatí beze zbytku. (Zahrádka, 2010: 205-227)

Zahrádka, informován sociologickou perspektivou Pierra Bourdieua, Thorsteina Veblena a Davida Novitze píše, že hranice mezi vysokým a nízkým uměním sloužila primárně k diferenciaci společenských tříd. (Zahrádka, 2010: 244) To, že vysoké umění bývalo často považováno za jaksi implicitně kvalitnější, není podle Zahrádky důsledkem objektivně vyšší estetické hodnoty vysokého umění, ale je spíše odrazem touhy vyhranit se vůči masám a masovému vkusu. Jako příklad může sloužit například vnímání díla Williama Shakespeara. Výzkum amerického historika kultury Lawrence Levina popisuje, že:

„[Z]atímco dnes jsou Shakespearovy divadelní hry v anglicky mluvících zemích součástí povinné školní výuky a jsou obecně pokládány za obtížně pochopitelné a nudné příklady vysokého umění, v Americe první poloviny devatenáctého století byly součástí lidové zábavy, jež měla podobu melodramatických divadelních představení ve stylu vaudevillu, která navštěvovalo heterogenní publikum s odlišným sociálně ekonomickým postavením.“ (tamtéž)

Mnozí autoři také od šedesátých let kritizují tzv. kánon: výběr děl a umělců, kteří byli donedávna uznáváni jako představitelé onoho „vysokého“ umění. Tento výběr často nesl známky sexismu⁹ a eurocentrismu.

A co tedy udělat, abychom umění zpřístupnili i osobám s nižším kulturním kapitálem? Karina Kottová navazuje na úvahy Very Zolberg o povaze v poslední době často skloňovaného pojmu „demokratizace umění.“ Všimá si, že už je nějakou dobu běžné pojem používat ve smyslu „demokratizace přístupu k umění,“ tedy že je zpřístupňována již etablovaná kultura a umění co největšímu počtu potenciálních diváků. Je ale otázka, jestli se v demokratizaci zastavit právě zde, nebo pokračovat dále:

„Další rovina demokratizace umění zabývá otázkou diverzifikace samotného kulturního spektra. Modernistické pojetí, které legitimizovalo nadřazenost západní kultury a marginalizaci „jiného“ ve prospěch soudržnosti eurocentrického a později euroamerického velkého příběhu, v němž byly nezápadní nebo jinak odlišné formy původně škatulkovány do přihrádek s nálepkami jako „kuriozity“ nebo „primitivismus“, bylo zhruba od poloviny minulého století postupně nahrazováno pluralistickým modelem, jenž chápe umělecké počiny napříč kulturami, společnostmi, komunitami či územními celky spíše jako síť diverzifikovaných praktik nežli hierarchicky uspořádanou pyramidu.“ (Kottová, 2019: 12)

⁹ To lze vidět např. na znovuobjevení nejspíše první z vlny abstraktních malířů 20. století Hilmy af Klint, či na relativní neznámosti Artemisie Gentileschi v porovnání s jejími mužskými kolegy. Hluběji se systemickými příčinami zabývá zakládající text feministické umělecké kritiky ze sedmdesátých let od Lindy Nochlin – *Proč neexistovaly žádné velké umělkyně?*

To neznamená, že neexistují žádné rozdíly mezi tím, co jsme výše nazývali „vysokým“ a „nízkým“ nebo „populárním.“ Do určité míry jsou tyto názvy stále užitečnou nálepkou – některá díla jsou jistě více esoterická než jiná, která jsou určena k hromadné kulturní spotřebě. Hodnotící rozměr těchto nálepek je ale potřeba brát kriticky. Jak uvádí Kottová, „Zajímavější než pokračovat v uvažování v hierarchických kategoriích a zkoumat, zda a za jakých okolností může být „vysoké“ umění přístupné „všem“, je pokoušet se takové kategorie dekonstruovat a přemýšlet o roli samotného umění a kulturních institucí v takovém procesu.“

Známý výzkum Pierra Bourdieua z šedesátých let upozorňuje na fakt, že to, jaký typ kultury člověk konzumuje je určeno rozvinutostí jeho kulturní kompetence a jeho kulturním kapitálem (což je něco, čím více disponují vyšší socio-ekonomické třídy.) Na snahy o přilákání nových návštěvníků dle jeho soudu tak vždy zareagují pouze ti, kteří „jsou na to svým vzděláním systematicky a dostatečně připraveni.“ (Kottová, 2019: 27)

Opakování tohoto výzkumu na přelomu milénia naznačují, že nyní se rozdělení na konzumenty převážně vysoké a převážně nízké kultury přeměnilo spíše na pyramidu: nižší socioekonomické třídy stále preferují spíše populární umění, ale lidé s vysokým kulturním kapitálem se přeměnili v kulturní všežravce: jejich kulturní jídelníček je daleko pestřejší, jelikož jsou vybaveni schopnostmi pro recepci jak esoteričtějších, tak i obecně srozumitelných kulturních děl. (Zahrádka, 2010: 224)

Oproti tomu Tomáš Kulka se ve své knize Umění a kýč vymezuje proti přílišnému míchání sociologie do estetiky a její postmoderní relativizaci. Sociologii umění považuje za oblast bohatě prozkoumanou, která úspěšně zpochybnila umělecký kánon, ale ovšem zatím nepodala důkaz o tom, že by samotná hodnota děl byla relativní.

Hodnota uměleckého díla má dva rozměry: hodnotu uměleckou a hodnotu estetickou. Hodnota umělecká spočívá v míře přínosnosti pro umělecký diskurz. Kulka ji popisuje jako originalitu, inovaci a experiment, který obohacuje umění jako takové. Estetická hodnota je pak daná mírou technické virtuozity: do jaké míry je autor schopen realizovat plný estetický potenciál díla využitím juxtapozice barev, tvarů a textur. Dílo s vysokou estetickou hodnotou by mělo, i dle tradiční estetiky, vykazovat tyto tři vlastnosti v co největší míře: jednotu, komplexnost a intenzitu. (Kulka, 2000: 88) Tyto pojmy je pro naše potřeby možné chápat intuitivně, byť samozřejmě mají jisté nuance a Kulka je obohatil o konkrétní definici.¹⁰ Poznává, že tyto hodnoty na sobě nejsou úplně nezávislé: soudy v jedné oblasti jsou často ovlivněny i oblastí druhou.

¹⁰ Jednota je popisována jako nejlepší možná kombinace dílčích konstituentů díla, při které je stále zachována identita a duch díla („jeho percepční Gestalt.“) V případě výtvarného díla to mohou být např. různé alterace kompozice

Obě dimenze by měly být v ideálním případě vyvážené (Kulka, 2000: 79), což je ale poměrně obtížné a v reálném světě i vzácné. Jako příklad takových děl uvádí Kulka Rembrandtovy obrazy, které jsou umělecky inovativní v „pojetí funkce světla a stínu“ a v „modelování tvaru,“ zároveň jsou vysoce esteticky hodnotné. (tamtéž)

V každém případě by v dílech měla být každá z hodnot přítomna alespoň minimální měrou. Z toho plyne, že existují i příklady kulturních artefaktů, které jsou svou nevyvážeností hodnot jaksí hraniční: Kulka zmiňuje umělecký akademismus, který se pohybuje svou technickou virtuozitou, která je ovšem doprovázena téměř nulovou mírou inovace, na hranici kýče, a jako protipól zmiňuje konceptuální umění, které dle něj často na estetickou dimenzi téměř rezignuje.

K tematice hodnoty pak, poněkud konejšivě, dodává:

Většina děl, která umělci tvoří s těmi nejpřímnějšími záměry, jsou průměrná a podprůměrná. Jsou však přesto za umělecká díla považována. I přes svou průměrnost jsou vnímána jako legitimní a v určitém smyslu i respektovatelný umělecký neúspěch. (Kulka, 2014: 88)

Z toho plyne, že rozhodnutí, jestli lze určitý výtvarný tvar považovat za umělecký neúspěch nebo jenom neúspěch závisí na tom, kdo a s jakým záměrem takové dílo vytváří. Jak

2.2.3. Intertextualita v umění a kultuře

Z předchozích popisů kultury čtenáře nepřekvapí, že intertextualita je něco, co je lidem naprosto přirozené, dokonce tak přirozené, že se její zárodky objevují už u velmi malých dětí. (Saicová Římalová, 2012: 345) Objevuje se v literatuře, ve výtvarném umění i v hudbě, a má vliv na naše čtení kulturních artefaktů.

Velký postmoderní zlom v uvažování, o kterém již byla tolikrát řeč, změnil i pohled na ono čtení, na interpretaci uměleckých děl. Nejkontroverznějším manifestem rozchodu s tradicemi umělecké kritiky minulosti zůstává Barthesova esej *Smrt autora*. Dobový přístup literární kritiky popisuje jako

jednotlivých prvků, z nichž některé jednotu podporují a některé ji naopak zmenšují (ale všechny zachovávají celkovou identitu díla), nebo i jedno konkrétní místo obrazu, které se oproti zbytku může zdát málo propracované nebo jinak defektní – takové místo je pak prvek, který není ve své ideální podobě, a zmenšuje tak míru jednoty díla.

Komplexností se myslí heterogenita, vícerozměrnost nebo bohatost díla: různorodost jeho konstitutivních prvků. Počet alterací, který můžeme na díle provést, by měl přímo úměrně korelovat s jeho komplexitou (např. počet možných alterací skladby *Kočka leze dírou* je jistě menší, než u Wagnerova *Soumraku bohů*). Jako dílo s nízkou komplexností Kulka dává příklad perfektně vycentrovaného modrého kruhu na bílém čtvercovém plátně, který sice dosahuje vysoké míry jednoty, ale nízké míry komplexnosti. Za díla s nízkou mírou komplexnosti bychom tedy mohli považovat třeba Malevičův *Supremát* nebo např. díla minimalismu.

Intenzitou se rozumí expresivita a „přesnost a úspornost koncepce“ – dílo má tedy minimum esteticky nadbytečných, zaměnitelných částí.

posedlý autorem a jeho osobností a životem. Vyznačuje se obsesivním tázáním, co chtěl autor říci, a touhou tím vnutit textu konečnou interpretaci:

„Jakmile je Autor jednou odsunut, nárok „dešifrovat“ text se stává naprosto zbytečný. Dát textu Autora znamená vnutit mu pojistku, opatřit jej posledním označováním, uzavřít psaní. Tato koncepce se velmi dobře hodí kritice, která si chce dát za hlavní úkol objevit v díle Autora (či jeho hypostaze: společnost, historii, ducha, svobodu): jakmile se najde Autor, text je „vysvětlen“, kritika zvítězila. [...] V mnohosti psaní je vlastně vše k rozmotání a nic k dešifrování; struktura může být sledována, „párána“ (jak se říká o utíkajícím oku punčochy) ve všech svých obměnách a řadách, je však bezedná. [...] Literatura [...] odmítající přidělit textu (a světu jako textu) „tajemství“, tedy nějaký konečný smysl, uvolňuje aktivitu, kterou bychom mohli nazvat kontra-teologická a která je dočista revoluční, neboť odmítnout ustanovit smysl znamená konec konců odmítnout Boha a jeho hypostaze, rozum, vědu a zákon.“ (Barthes, 2006: 77)

Barthes argumentuje, že nemá smysl hledat význam díla jen v tom, co chtěl jeho autor říct. Význam není něco, co do díla autor vloží a čtenářovým úkolem je si ho z díla vzít. Autor sám neví, jaké všechny významy do díla vkládá, protože jak píše Barthes: „Text je prostorem mnohých dimenzí, kde se snoubí a popírají různá psaní, z nichž žádné není originálem: text je tkanivem citací, pocházejících z tisíce kulturních zdrojů.“ (Barthes, 2006: 76)

Barthes však není první zabývající se myšlenkou otevřenosti textu. Myšlenku intertextuality jako takovou rozvíjí cíleně poprvé v šedesátých letech literární teoretička Julia Kristeva, na jejíž práci Barthesovy úvahy navazují. Přichází s myšlenkou, že každý text je vlastně intertextem, ať jsou vazby na jiné texty úmyslné a zjevné, nebo podvědomé a skryté. „Jakýkoliv text se utváří jako mozaika citací, jakýkoliv text je absorpcí a transformací nějakého jiného textu.“ (Kristeva, 1999: 9) Vymezuje se tak nejen vůči způsobu interpretace děl klasické kritiky devatenáctého století, ale i vůči novější škole formalistické literární kritiky „New Criticism,“ která byla toho názoru, že všechno potřebné k interpretaci díla leží uvnitř textu samotného. Kristeva rozbourává hranice díla jako takového. Jako text, který je potřeba dekonstruovat, nevnímá pouze analyzované dílo, ale zároveň společenské struktury a vlastně celou realitu. (Kristeva, 1999: 8)

Speciálními druhy intertextuality, které jsou relevantní pro tuto práci, jsou tyto navzájem příbuzné principy tvorby: aluze, apropiace, kulturní pytláctví, culture jamming nebo remix (nejobecnější z těchto termínů.)

Termín aluze je obvykle používán v kontextu literární teorie, ale užitečný je při čtení jakéhokoliv kulturního textu. Jedná se o:

„...obvykle implicitní odkaz na jiné literární nebo umělecké dílo, osobu nebo události. [...] Aluze může dílo obohatit o asociace a dát mu hloubku.

Při používání aluzí spisovatel předpokládá, že se čtenářem sdílí povědomí o zavedené literární tradici či o souboru společných znalostí. Předpokládá také čtenářovu schopnost odkazy na ně rozeznat. Avšak aluze v dílech některých básníků, zvláště těch následujících modernistickou tradici jako Pound nebo Eliot, by mohly být považovány za více specializované, dokonce záměrně esoterické, vybízející čtenáře i kritiky k rozplétání sítě mnoha odkazů.“ (Cuddon, 2013: 25, vlastní překlad.)“

Obzvláště aluze na antická řecká či římská filosofická či literární díla nesly od renesance příznak vysoké kultury.¹¹ V období modernismu se pole textů, na které lze odkazovat, rozšiřuje i na texty, které předtím typicky nebyly zahrnuty v západním znalostním kánonu, v případě Eliota např. na upanišady. Cuddon rozlišuje následující druhy aluzí: mohou odkazovat na reálné události či osobnosti (typické obzvášť pro satirická díla), na autora samotného (např. v Shakespearových dílech se často vyskytují slovní hříčky na jméno Will), aluze užívané jako metafora, imitativní aluze (příkladem může být *Deník Bridget Jonesové* imitací odkazující na *Pýchu a předsudek*, nebo, pokud se chceme zanořit ještě hlouběji do popkultury, *Padesát odstínů šedi* je imitací odkazující na *Stmívání*) nebo strukturální aluze. Dá se předpokládat, že při analýze výtvarných děl a internetových memů budou nejčastěji relevantní iluze ke skutečným událostem či osobám, aluze imitující a aluze strukturální.

Apropiace v umění je pak přivlastnění si již existujícího a jeho rekontextualizace. Obvykle nezahrnuje zásahy do přivlastněného artefaktu, ale může být považována za první krok pro všechny ostatní metody zde probírané. Otcem umělecké apropiace je pak již zmiňovaný Marcel Duchamp a jeho ready-mades z první poloviny dvacátého století. Prvním z jeho ready-mades bylo *Kolo byciklu* (1913), o čtyři roky později pak následovala ikonická *Fontána*. Obě díla obsahují jistou poezii a harmonii tvarů. “Nejsou snad tyto symetrické, konkávně-konvexní formy parodií či snad přímo rehabilitací klasicistní kompozice?” ptá se Manfred Schneckenburger v antologii umění dvacátého století (Ruhrberg et al., 2012: 458) Jako způsob tvorby je však apropiace živá i nadále, i když v méně poetickém a více konceptuálním podání: dva další umělci, kteří jí jsou známí, jsou např. Richard Prince a Sherrie Levine, jejíž fotografie fotografie Walkera Evanse posloužila jako příklad na začátku práce (obr. 7). Její dílo bylo výrazně ovlivněno právě oněmi úvahami o autorství, které byly zmíněny výše:

Její pirátský čin měl zpochybnit status [původních fotografií] jako autoritativních zdrojů obrazů. Do této výzvy je vloženo implicitní čtení originálního obrazu [...] jako by již on byl pirátským, jako by si (sice nevědomě, ale nezbytně) vypůjčoval z velké knihovny obrazů – klasické

¹¹ Jak popisue Leonora Kitzbergerová v článku *Příběhy a jejich čtení v uměleckých dílech*, spoléhat se na žákovskou znalost kontextu pro tento typ aluzí či odkazů je v současné době poněkud naivní. Žákovskou prvotní neznalost vidí jako zcela pochopitelnou, jelikož horizontální záběr učiva (aktuální, prakticky využitelné a nutné informace) je v současné době tak rozsáhlý, že na vertikální prvky spojující nás s kulturou naší minulosti již není tolik místa, co bývalo. Bez těchto vertikálních prvků ale nemůžeme rozumět i zcela současným dílům. Výtvarná výchova tedy nemůže nechávat úkol tyto příběhy žákům přiblížit a oživit náhodě ani naději v žákovské intuitivní pochopení, ale je třeba se mu aktivně věnovat. (Uhl-Skřivanová, 2014: 185-197)

řecké torzo¹², malebnou větrnou venkovskou krajinu – jimiž se již naše oko vzdělalo. (Foster, 2015: 47)

Princovo dílo zase bude relevantní později: nejprve se zabýval tím, jak je náhled na subjekt kódován do fotek použitých v reklamních kampaních – v osmdesátých letech ho obzvlášť zajímal kovboj Marlboro a pohledy na pláže. (Foster, 2015: 587) Fotky z kampaní rekontextualizoval do vlastních sérií organizovaných podle opakujících se motivů či principů, a tím je divákům odhaloval. Série bez svolení apropriovanych fotografií *Nové portréty* z roku 2014 zase zkoumá, jakým způsobem lidé kódují svou vlastní identitu na sociálních sítích – jde o snímky celebrit i obyčejných lidí, které se Princovi objevovaly ve feedu¹³ na sociální síti Instagram. Pod apropriovanými fotkami jsou vidět instagramové popisky „autorů“ fotografií i Princovy komentáře. (Saltz, 2014)

Kulturní pytláctví popisuje Henry Jenkins jako fenomén spojený s fanfiction a celkově s fanouškovskými remixy jejich oblíbených kulturních textů. Je to koncept převzatý z textů francouzského sociologa, historika a kněze Michela de Certeau, který o něm mluví jako o svém způsobem revolučním módu čtení jakéhokoliv kulturního artefaktu – jak píše Jenkins, ve školách ještě stále bývají mladí čtenáři vychovávaní k hledání autorova záměru, který není při kulturním pytláctví nutně brán v potaz. Místo toho „čtenáři fragmentují texty a znovu sestavují rozbité úlomky podle svých vlastních schémat, zachraňují kousky nalezeného materiálu, aby dali smysl své vlastní sociální zkušenosti.“ (De Certeau in Hellekson a Busse, 2014: 28) To je něco, co se dá vztáhnout jak na umění, tak na memy.

Culture jamming je fenomén, který vznikl v devadesátých letech jako kritika konzumerismu. Také využívá již existujících výtvorů – reklam a log korporací či sloganů s nimi spojených. Naplno se culture jamming ale rozjel až s hnutím Occupy Wallstreet (Shifman, 2014: 138)

Remix je potom obecným termínem, který používá Lawrence Lessig, právní vědec zabývající se autorským právem, který tento fenomén popsal jako jeden z prvních a všechny práce zabývající se memy na něj odkazují. Sám Lessig se ho ale neobtěžuje ve své stejnojmenné knize definovat. Je pravda, že je všeobecně srozumitelný, i ve svém doslovném použití v oblasti hudby, i v metaforickém použití v oblasti literatury či obrazu. Toto samozřejmě nezůstalo bez povšimnutí ani v oboru výtvarné výchovy:

„Obraz, jako vizuální text, žije v diskurzivním prostoru, je reprodukován, digitalizován, citován a nejrůzněji parafrázován (např. v reklamě, učebnicích, animovaném filmu...) stává se součástí povědomí

¹² Zde naráží Foster na Levineinu fotografii černobílé fotografie Edwarda Westona, která zobrazuje bílý trup Westonova syna na černém pozadí, zcela evidentně asociující torza, která se nám dochovala z antického Řecka či Říma.

¹³ Termíny „Feed“ a „Newsfeed“ se myslí domovská stránka uživatele sociálních sítí, kde se mu zobrazují v algoritmem určeném pořadí příspěvky od uživatelů či stránek, které sleduje. „Feed“ je obecným termínem, „newsfeed“ je specifický pro Facebook.

(i podvědomí) lidí, nabaluje na sebe nové významy a výklady, mění se a vzdaluje svému prvnímu životu. Význam obrazu se v čase proměňuje.“ (Fišerová, 2015: 132)

2.2.4. Co je mem?

Internetovými memy se práce zabývá právě kvůli jejich téměř výlučně intertextuální povaze – jejich samotnou podstatou je druhý život obrazu. Je sice možné mem vnímat a snad i úspěšně interpretovat bez znalosti širšího užití použitého schématu, ale takový divák pak nedocení všechny jeho jemné nuance. Popisováno z osobní zkušenosti, více než polovina vtipu internetového memu se ukrývá v tom, jakým způsobem je známé schéma obměněné, aby se vztahovalo ke konkrétní situaci. A co je tedy internetový mem?

Shifman popisuje mem pomocí těchto tří vlastností:

- a) skupina digitálních výtvořů sdílejících společné charakteristiky obsahu, formy a/nebo postoje
- b) které byly vytvořeny s vědomím ostatních výtvořů a
- c) byly cirkulovány, napodobovány a/nebo transformovány přes internet mnoha uživateli. (Shifman, 2014: 7-8)

Kam takový mem přesně patří v kulturní krajině? Jak jsme si ukázali výše, hranice kategorií bývají poměrně rozostřené a zařazení memů tak nemůže být úplně jednoznačné. Většina autorů se shodne, že to je jev, který stále ještě patří z většiny brikolérům, lidem, kteří nejsou profesionálními tvůrci. Dominantní interpretace je tedy taková, že memy jsou vlastně „(post)moderní folklor, ve kterém jsou sdílené normy a hodnoty konstruovány skrz kulturní artefakty jako např. „vyfotošopované“ obrázky nebo městské legendy.“ (Shifman, 2014: 14)

Sdílení memů v současnosti probíhá hlavně na sociálních sítích, a, podobně jako vše ostatní na sociálních sítích, je značně performativní činností. Memy na svém profilu uživatel buduje svou osobní značku, veškerý obsah je produkován s intenzivním vědomím toho, že bude nazírán (Shifman: 2014, 30), souzen a kritizován. Jak bylo naznačeno výše, přestože memy mohou vypadat jen jako poměrně banální hra, vždy nějakým způsobem odráží postoje a hodnoty svého autora. Jsou inherentně diskurzivními počiny. Nejsou založeny na čisté „imitaci, ale na schopnosti předkládat nebo naopak oponovat argumentům diskurzu skrz vizuální a často také verbální souhru prvků.“ (Wiggins, 2019: 1) Shifman také navrhuje tři dimenze, podle kterých můžeme memy analyzovat: obsah, forma a postoj.

Vážněji memy se sociálně kritickým podtextem bere již citovaný Bradley E. Wiggins. V závěru monografie *Diskurzivní síla memů v digitální kultuře: Ideologie, sémiotika a intertextualita* navrhuje, že

je možné memy brát jako určitý druh umění. Načrtává paralelu mezi sociálně kritickými memy jako např. *Pepper spraying cop* (obr. 9) a hnutím Dada, Novou věcností a Surrealismem.



Obr. 9: *Pepper-spraying cop*, cca 2011

Obsahové a formální podobnosti jsou nejspíš více než zjevné: z hlediska obsahu byly Dada i Nová věcnost bytostně sociálně kritická hnutí. Formální podobnost s Dada vidí ve využívání techniky koláže (Wiggins, 2019: 135) a apropriací již existujících materiálů s ní spojenou. Podobnost v postoji popisuje následovně: současné memy podle něj využívají neo-Dada sémiotiku, která je „charakterizována černým humorem, ironickým odstupem, ztrátou iluzí, hrůzou či šokem ze současných událostí (ovšem bez explicitní úvahy či analýzy toho, co šokuje), bizarními a absurdními výrazy, sebeironií, pocitem trapnosti, útočným či obscénním humorem.“ (Wiggins, 2019: 140)

To vše platí i o následujících memech: obr. 10, který se objevil na facebookové stránce recesistického hnutí „Nevím,“ těží z právě z onoho ironického odstupu a z bizarní kombinace prvků, v tomto konkrétním případě z aplikování textů country písní Michala Tučného na často využívané schéma politického kompasu – jistě by se dalo polemizovat s jejich výběrem a konkrétním umístěním, ale už samotné překvapení z kombinace zpytlačených kulturních artefaktů stačí k pobavené reakci. Postoj tohoto memu je poměrně nezaujatý, zatímco memy na obrázcích 11 a 12 jsou daleko explicitněji politické. Autorem obrázku 11 je Tomáš Břínek, známý pod přezdívkou TMBK jako ilustrátor pro časopis Reflex, nejedná se tedy přímo o tvorbu brikoléra. Oproti obrázku 12 ho charakterizuje větší odstup a hravost, kterou mu zajišťuje propojení s oblíbeným vánočním rodinným filmem *Sám doma*. Původní zdroj obrázku 12 se mi nepodařilo dohledat, sdílela ho ale na Instagramu moje známá, která je ukrajinské národnosti a v současnosti se tam vrátila jako dobrovolník. Pravděpodobně se nejedná o

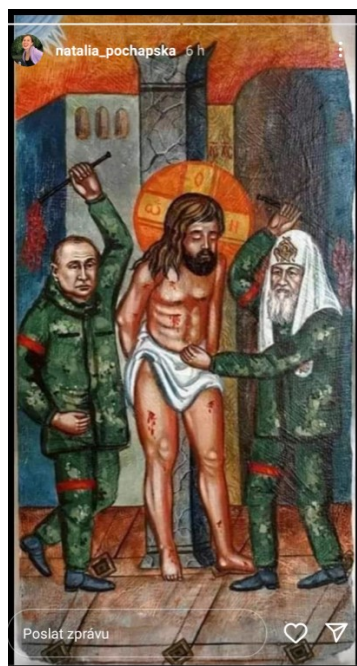
plnokrevný mem, jelikož jsem nebyla schopná dohledat jeho další iterace, nemáme tedy důkaz o existenci skupiny výtvorů. Rozhodně ale získal jakousi viralitu a byl v poslední době mnohokrát sdílen.



Obr. 10: Politický kompas, cca 2022



Obr. 11: UA, TMBK, 7. 3. 2022



Obr. 12

Memy a umělecká díla

Samostatnou kapitolou jsou pak memy „kulturně pytláčící“ umělecká díla. Občas se takové memy najdou i v populárním, nespécializovaném internetovém diskurzu (viz obr. 9), ale také existují celé memové stránky založené na přesně tomto principu. Nejvýraznější z nich facebooková stránka *Classical Art Memes*, která nepřerušeně přidává obsah už od roku 2014. Naprostá většina příspěvků z poslední doby ovšem využívá relativně neznámá díla, jejichž neokoukanost dovoluje autorovi vtisknout jim lépe vlastní sdělení (a zároveň je překvapení, které je těžké vzbudit neustále opakujícím se schématem, nutnou součástí každého vtipu – výměna schématu tedy skýtá nutné oživení). Přesto se čas od času objeví i recyklace nějakého známějšího uměleckého díla.

Classical Art Memes neuvádí původ použitých obrazů a převládajícím dojmem ze stránky je ono kulturní pytláčení za účelem pobavení co nejširšího spektra sledujících – autor pracuje hlavně s nejobecnější vrstvou obrazu, ze které si půjčuje to, co potřebuje, a na hlubší významové vrstvy původních obrazů spíše rezignuje. Jiné stránky zaměřené na recyklaci uměleckých děl zdroje uvádí a při práci se zdrojovým materiálem zacházejí často do větší hloubky. Příkladem může být již neaktivní instagramový profil *@omgthemet*, který, jak název napovídá, recykloval díla ze sbírek Metropolitního muzea umění v New Yorku.

"Modern life sucks so much..
I wish I lived in the past."

The past :



Obr. 13: Classical Art Memes, 5. 4. 2022

Moderní život je hrozná otrava. Kéž bych mohl(a) žít
v minulosti.

Minulost:

When I'm finally finished doing everything
by myself instead of simply asking for help



Obr. 14: Classical Art Memes, 4. 12. 2021

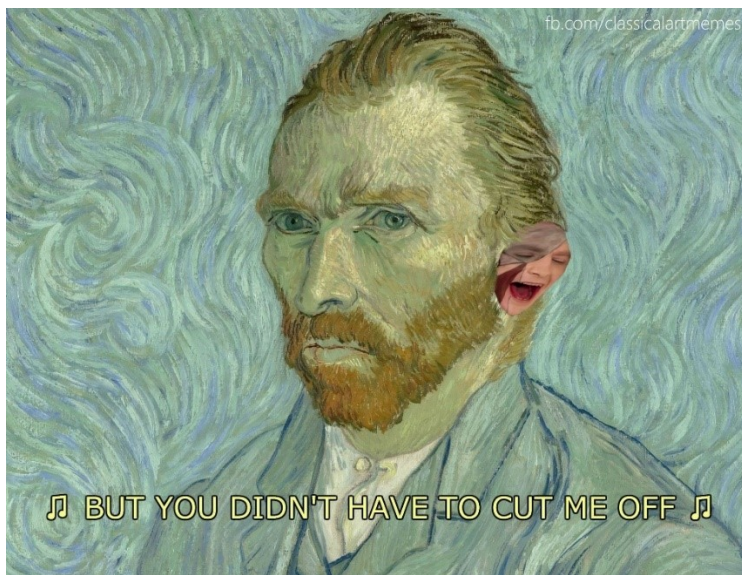
Když konečně všechno dokončím sám/sama místo
toho, abych požádala o pomoc

When you get roasted in the group chat but it's 1640 so you will have to wait for your homing pigeon to rest before you can respond "lol" and pretend it didn't hurt your feelings



Obr. 15: Classical Art Memes, 25. 11. 2021

Když tě kamarádi setřou ve skupinové konverzaci, ale je rok 1640 a musíš počkat, než si tvůj poštovní holub odpočine předtím, než budeš moct odpovědět „lol“ a předstírat, že tě to neranilo.



Obr. 16: Classical Art Memes, 18. 11. 2021

„Ale nemusels mě odříznout, ...“

When the Swedish exchange student starts speaking his language and the furniture starts assembling itself

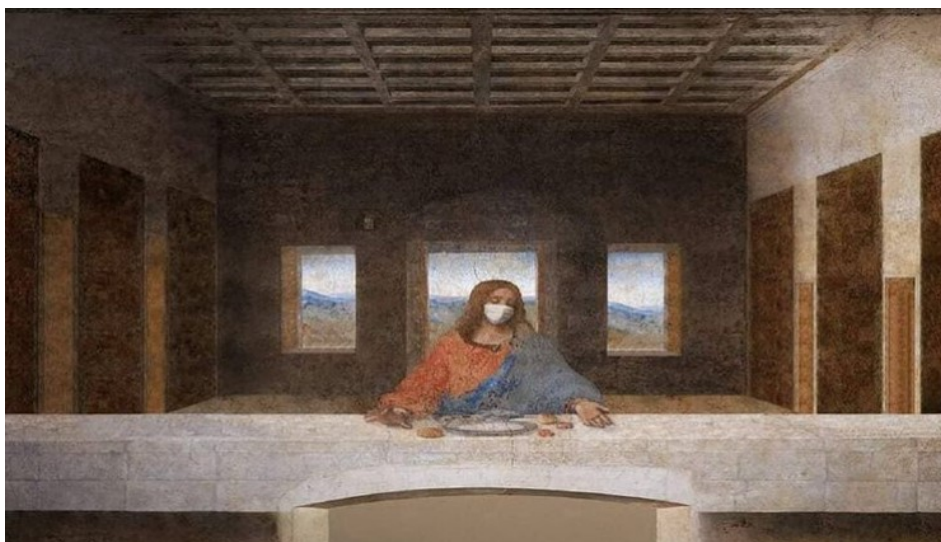


Obr. 17: Classical Art Memes, 8. 8. 2021

Když student, který přijel na výměnný pobyt ze Švédska začne mluvit švédsky a nábytek se začne sám skládat

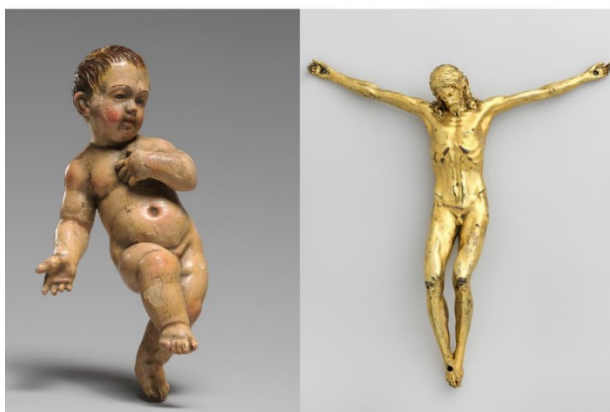


Obr. 18: Classical Art Memes, 24. 1. 2021



Obr. 19: Classical Art Memes, 6. 2. 2021

**Remember that baby from
December? This is him now.
Feel old yet?**



Obr. 20: @omgthemet, 21. 4. 2019

Pamatujete si to miminko z prosince? Tohle je
teď on. Už se cítíte staří?

2.2.5. Memy vs. umění – shrnutí

V návaznosti na poznatky uvedené výše se pokusím zobecnit rozdíly mezi uměleckými díly využívajícími odkazů na jiné kulturní artefakty a internetovými memy.

Prvním rozdílem je v duchu funkcionalistické definice umění jistě úmysl. Umění i memy mají společný autorskou touhu vyjádřit se, ale díla, která považujeme za umění, přichází zpravidla se záměrem vzbudit estetický prožitek. Jak jsme zmiňovali výše, jsou umělecká díla, která na estetický

prožitek nedávají takový důraz, jako např. konceptuální umění. Těm jsou internetové memy asi nejpodobnější. Memy musí zapadat do určité estetiky (někdy popisované jako „internet ugly“ – „internetová ošklivost“), ale vzbudit estetický prožitek většinou za cíl nemají. Jejich forma je dána jejich funkcí.

Další rozdíl může být popsán z hlediska institucionální definice umění. Umění tvoří profesionální umělci, kteří vystavují v uměleckých galeriích, zatímco memy mohou tvořit i brikoléri bez speciálního technického know-how pomocí k tomu určených webových stránek, na kterých jejich tvorbu zvládne i malé dítě. Je samozřejmě pravda, že čím lépe takový brikolér zvládá práci s fotomanipulačním software typu Photoshop, tím jedinečnější jeho výtvořiny mohou být. Pokud by ale výtvor byl příliš jedinečný, nebude se už jednat o mem, protože v něm nebude rozpoznatelná příslušnost ke skupině jiných kulturních výtvorů.

Největší formální rozdíl spatřuji z hlediska užití intertextuality: zatímco všechny jednotlivé iterace memů musí explicitně odkazovat k určitému schématu, umění sice dekonstruktivisti chápou jako vždy implicitně intertextuální, ale explicitní intertextuálnost není podmínkou pro příslušnost do kategorie umění.

Z hlediska problému kvality asi můžeme obecně říct, že memy více kulturně pytláčejí, tedy remixují kulturní artefakty bez začlenění a často nejspíše i bez znalosti kontextu. Umění oproti tomu s kulturními artefakty pracuje vědoměji.

Troufám si ale tvrdit, že i přes výše popsané rozdíly jsou hranice mezi memy a uměním rozostřené a mohou se vyskytovat hraniční případy, které by za umění mohly být považovány, kdyby byly vystaveny v galerii a ne na internetu, a kdyby se jejich autor chápal jako umělec a méně se držel známého schématu.

2.3. Didaktická teorie

2.3.1. Co chceme předávat ve VV?

Pro uspokojivou odpověď na výzkumnou otázku v jádru této práce je třeba se podívat na to, jaké jsou cíle současného vzdělávání obecně a cíle pro výtvarnou výchovu specificky.

„Dnešní společnost [...] je zahlcena velkým množstvím informací, ať už v podobě textů, či obrazů, které se k nám dostávají prostřednictvím digitálních medií. Zásadně se mění podoba komunikace i samotné lidské práce, životní tempo se zrychluje a zvyšují se nároky na orientaci ve vlastní společnosti.“ (Meira da Rocha, 2021: 22)

Kvůli překotným proměnám ve společenském uspořádání, které nastaly přímo v návaznosti na pád komunistického režimu a narušení dosavadních mocenských struktur, i v důsledku pronikání nových myšlenek na naše území, vyvstala v devadesátých letech potřeba změnit systém

kurikulárních dokumentů a celkově dát vzdělávací politice nový směr a cíle. Se změnou státní ideologie se přirozeně změnilo tzv. skryté kurikulum – nevyslovené zadání, jakého občana má stát vychovat (Feřtek, 2019: 22), které bylo potřeba reflektovat v oficiálních dokumentech.

Již tehdy nebylo příliš realisticky představitelné, že pro úspěch nově vzdělávaných žáků a budoucí pracovní síly bude stačit, když je školství vybaví jednou vysoce specializovanou (a tím pádem úzkou) sadou dovedností, kterou by nemuseli nikdy měnit. Bylo jasné, že budoucí pracovní trh si bude žádat především občany flexibilní a schopné samostatně zvládat nové výzvy. Feřtek tuto změnu charakterizuje jako přechod ze skrytého kurikula v duchu „Zopakuj, co jsem ti včera řekl, a vykonej, co jsem ti přikázal, a u toho drž hubu a krok,“ který charakterizuje českou společnost a školství v podstatě od dob Marie Terezie až do roku 89, ke skrytému kurikulu odpovídajícím sloganu „Najdi si svůj úkol, převezmi za něj zodpovědnost a přijď nás přesvědčit, jak dobře jsi ho vykonal.“ (Feřtek, 2019: 22).

V průběhu devadesátých let pomalu zraje nový společenský pohled a až teprve v roce 2001 vychází oficiální dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Ta je následně v roce 2007 rozpracována v Rámcovém vzdělávacím programu. Přechod ze systému osnov na systém Rámcového vzdělávacího programu je charakterizován větší svobodou jednotlivých škol a učitelů skrz přizpůsobení si obsahů RVP do školního vzdělávacího plánu dle uvážení.

Janík et al. (2009) zdůrazňují současnou tendenci posílit cílovou orientaci vzdělání výrazněji ve výchovné dimenzi oproti kognitivní dimenzi, která byla dosud naprosto převažujícím cílem. (17) Na další stránce pak ale upozorňují, že přestože „ve výčtu cílů oprávněně převažují požadavky na budoucího vzdělaného, uvědomělého a zodpovědného občana, [...] nejsou uvedeny cíle ze sféry duchovní, umělecké a mravní.“ Dodávají, že estetická stránka osobnosti je alespoň obsažena ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, „ale nároky na duchovní a mravní profil osobnosti nejsou blíže konkretizovány.“ (Janík et al., 2009: 18) Toto pravděpodobně pramení z odstrašující zkušenosti ze zideologizovaného vzdělávání za minulého režimu. Je si ale třeba uvědomit, že není možno žít v ideologickém vakuu a že nedostatek důrazu na duchovní a mravní složku osobnosti jsou samy o sobě ideologií.

2.3.1.1. RVP

RVP klade, v souladu s potřebou adaptability a rychlé orientace v současné rychlé době, nejen požadavky na informace, které si mají žáci osvojit (což bylo základní rovinou předchozích osnov), ale i na dovednosti, které by žáci po opuštění vzdělávací instituce měli mít. Jedná se o sekci, která je nazvaná Klíčové kompetence. Jsou to právě klíčové kompetence, skrz které si slibujeme, že absolventi budou

schopni obstát v neustále se měnících podmínkách.¹⁴ Klíčové kompetence ukotvují v kurikulárních dokumentech požadavek na rozvíjení myšlení vyššího řádu – nejen být schopný si učivo zapamatovat, ale dále využít nově nabytých vědomostí v myšlenkových operacích. Stejně tak tomu napomáhá, že i v jednotlivých vzdělávacích oblastech není uvedeno pouze učivo, ale i očekávané výstupy – znovu se jedná o dovednosti, které mají studenti mít.

A protože již od dvacátých let minulého století si reformní pedagogové všímají, že všechno souvisí se vším a že rigidní dělení předmětů podle vědních oborů 19. století nám spíše brání vidět problémy v jejich úplnosti, a tedy pro ně i nacházet efektivní řešení, RVP má i oddíl Průřezová témata, která „reprezentují [...] okruhy aktuálních problémů současného světa,“ a kladou si za cíl „rozvoj osobnosti žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot.“ (RVP ZV: 132) Ve verzi RVP pro základní vzdělávání z roku 2021 se jedná se o následující témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova.

Je tedy jasné, že „hodnotné“ hodiny výtvarné výchovy by měly pamatovat na rozvoj výše zmíněných kompetencí a měly by hledat spojnice mezi tématy výtvarné výchovy a průřezovými tématy.

Zároveň by se měly pohybovat v oblastech učiva vymezených v RVP v oblasti Umění a kultura. To je rozděleno do tří oblastí: Rozvíjení smyslové citlivosti, Uplatňování subjektivity a Ověřování komunikačních účinků.

Rozvíjení smyslové citlivosti je charakterizováno následovně: je realizováno činnostmi, „které žákovi umožňují rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření.“ (RVP ZV 2021: 88) Jde tedy o to, být schopen vstoupit do módu vnímání, který se odlišuje od běžného, utilitárního (jak je totiž známo, mozek se učí ignorovat vjemy, které ho neohrožují a nevyžadují od něj žádnou přímou reakci). Obzvlášť v dnešní době obrazovek je třeba podpořit i vnímání vjemů přicházejících i z jiných smyslů, než je zrak (přestože zrak má jistě ve výtvarné výchově nezastupitelnou a hlavní roli.) Je pak třeba kultivovat schopnost tyto vjemy vhodným způsobem vyjádřit.

¹⁴ Jak uvádí Janík et al.,

Při koncipování moderního kurikula se nelze vyhnout strukturálním inovacím, které umožní připravit každého člena společnosti na neustálé proměny tradičních jistot. Podle P. Virilia (2004) jsme už nyní uzavřeni do skleníkového světa, v němž vládne zrychlený čas, narušené vztahy mezi lidmi a mediální diktát. Proto také budoucí vzdělání musí člověka vybavit imunitou, aby pod těmito tlaky obstál. To znamená nejen nové vědomosti o faktech výběrově kumulovat (knowing what), ale zejména informace umět také zpracovávat a vědomosti využívat (knowing how). (Janík et al., 2009: 25)

Uplatňování subjektivity je pak rozvíjeno činnostmi, „které vedou žáka k uvědomění si vlastních postojů a zkušeností a jejich uplatňování při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření.“ Nejde tedy jen o to svou subjektivní zkušenost aktivně a vědomě prožít (včetně reflexe), ale uvědomit si, jaké má hranice a omezení.

Ověřování komunikačních účinků je soustředěno hlavně na interpretaci za účelem komunikace – je to dimenze, ve které přecházíme ze subjektivní do intersubjektivní roviny, kde jde o to se dorozumívat s ostatními. „hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií.“

2.3.1.2. Za hranicí RVP: další pohledy

Hana Stehlíková Babyrádová zdůrazňuje možnost využití výtvarné tvorby jako obrany před technicistní společností. Umění vidí do budoucna jako sféru, která „bude prostředkem k prožívání místa a času, a [...] tvoření a provozování [umění] se stane nástrojem uchování zdraví duše.“ (Stehlíková Babyrádová et al., 2016: 15)¹⁵ Na konci své úvodní statě v publikaci *Vize v umění a ve výchově uměním* také vybízí v návaznosti na současnou tekutou dobu k úvahám nad „znovuobjevení[m] „starých modernistických hodnot,“ jako bylo například „propojení umělecké formy s přírodou, spojení vědomí individua s duchem Univerza nebo i oživení individuální senzibility.“ (Stehlíková Babyrádová et al., 2016: 21) Jak bylo konstatováno výše, současná většinová společnost na duchovní rozměr bytí poněkud rezignuje. S duchovností, s hledáním něčeho, co nás přesahuje, se pojí (nebo by se měly pojit) i úvahy o správnosti našeho počínání v našem hmatatelném světě a o etice. Obojí je zprostředkovatelné a žádoucí ve výtvarné výchově.

Z úvodního textu Petry Šobáňové v publikaci české sekce Insea *Kvalita ve výtvarné výchově* se zdá, že každá výtvarná činnost může být považována za vhodnou, pokud je doprovázena citlivě provedenou reflexí, při které je činnost žáků dána do kontextu s vhodně vybranými uměleckými díly nebo dalšími oblastmi lidského vědění. (Pospíšil, Řepa, Šobáňová, 2019: 28) Popisuje, že i zdánlivě banální úloha jako foukání barevných bublin z bublifuku může být kvalitní, pokud je náležitě rozvedena.¹⁶ Toto koresponduje i s diskurzivním pojetím výtvarné výchovy na pedagogické fakultě

¹⁵ Je jisté, že všechno toto výtvarná činnost nabízet může, dá se ale polemizovat s tím, jestli tvorba, která je pojmána jen jako intuitivní odreagování či individuální terapie, může být stejně hodnotná jako tvorba, která je výpovědí či zamyšlením a nějakým způsobem reflektuje reálný svět.

¹⁶ Vlastní praxe mě přivedla k názoru, že dělat opravdu kvalitní výtvarný program pro mladší děti vyžaduje daleko více představivosti (a pro mě osobně i úsilí) než pro děti starší. Ona zdánlivá banalita je vlastně předností a u opravdu mladých žáků i nutností – dělat úzká zadání (a tím i žákům zužovat možnosti) v promyšlené podobě, aby každý došel k nějakému řešení bez přílišné až blokuující frustrace, ale která by zároveň dovolovala rozšíření o to, čemu Jan Slavík říká „přidaná hodnota,“ je něco jako být druidem, vykladačem vůle bohů, má to v sobě určitou magii, na kterou jako studenti VŠ už nejsme zvyklí.

Univerzity Karlovy, které jako jednu z klíčových úloh výtvarné výchovy vyzdvihuje rozšiřování vizuální gramotnosti.

2.3.1.2.1. Vizuální gramotost a interpretace uměleckých děl

V RVP ZV 2021 ani v RVP G 2007 se pojem „vizuální gramotnost“ vůbec nevyskytuje, přesto je ale z textu patrné, že je to koncept, který je jedním z hlavních cílů výtvarné výchovy. Vizuální gramotnost je schopnost, která nám pomáhá porozumět nejen umění, ale i jiným formám vizuálně obrazných vyjádření. V současné době, kdy se s vizualitou v komunikaci pracuje jako nikdy dříve, se jedná o schopnost kriticky důležitou.

Její prvotní koncepce vznikala již v šedesátých letech v USA. (Fišerová, 2015: 12). Můžeme ji definovat jako

mnohvrstevný soubor způsobilostí: od percepční senzitivity, a to na úrovni každodenní percepce prostředí života a vztahů každého jedince, kulturního habitu, schopnosti kritického myšlení, estetické otevřenosti – ve smyslu otevřenosti k emocionálním a empatickým vztahům a procesům až po schopnost vizuální výmluvnosti, a to ve smyslu aktivní kreativní činnosti v oblasti vytváření jakéhokoliv vizuálně vnímaného objektu.“ (Raney in Fišerová, 2015: 15)

V definici je tedy kladen stejný důraz na porozumění obrazům i způsobům, jakými je v nich (či v nás) význam konstruován, i na produkci svých vlastních vizuálně obrazných sdělení. Definice také poněkud matoucně mluví o kulturním habitu, který, na rozdíl od ostatních položek ve výčtu, není dovedností. Již jsme ho definovali výše. Jak ale vysvětluje Kitzbergerová, „pokud hovoříme o kulturním habitu jako jedné ze složek vizuální gramotnosti, máme na mysli směřování k stavu, v němž jedinec alespoň částečně [...] identifikuje a reflektuje kořeny a kontexty svých kulturních i estetických preferencí a mechanismy vlivů, které na něj působí.“ (Kitzbergerová, 2014: 9)

Interpretace díla

„Podle toho, z jakého myšlenkového proudu vycházíme, je možno výtvarné dílo interpretovat objektivně (pozitivismus), naprosto libovolně (dekonstrukce) nebo jakkoli mezi těmito extrémy (srov. Eco 2009) Tento rozpor je nesmírně podnětný a do práce s interpretací v rámci výtvarné výchovy přináší potřebné napětí, hravost a možnosti hledání.“ (Fišerová, 2015: 97)

Abychom si poradili s námitkami vznesenými Barthesem přiblíženými v kapitole 2.2.3. a obhájili hodnotu určitého interpretačního konsenzu, je potřeba uvést tři pojmy: objektivitu, intersubjektivitou a subjektivitu; a popsat jejich role.

Přestože opravdová objektivita není nikdy plně dosažitelná, jako termín ji použijeme, abychom označili fyzikální vlastnosti díla, na kterých se mohou empiričtí diváci shodnout. To jsou ty, které dílo

v Goodmanovské terminologii exemplifikue. Subjektivita pak zahrnuje naše vnitřní prožitky, které jsou specifické přímo nám a nikdy nejsou plně popsateľné či přenositelné. Změna formy, v tomto případě z prožitku do slov, vždy obsah v menší či větší míře posune.

Jak už víme z předchozích kapitol, lidská kultura funguje na kumulativním principu – vzniká a bohatne usazováním vrstev děl našich předchůdců, a subjektivita sama o sobě nikdy nemůže postačovat pro celokulturně relevantní a přínosnou interpretaci uměleckého díla. V onom třetím termínu ale leží odpověď na naše dilema. Intersubjektivita je právě tím, co vyvstává mezi (=inter) jednotlivými subjekty, je průsečíkem různých interpretací. (Dytrtová, 2019: 26)

V rámci výtvarné výchovy panuje všeobecný konsenzus, že dojít k interpretaci díla, ať už čistě subjektivní nebo intersubjektivní, je tvůrčí proces:

„Estetický znak [...] je amalgám mezi věcí a ideou – nelze ho proto rovnou chápat, ale je nezbytné tvořivě objevovat jeho obsah ve vztazích mezi vnímaným výrazem, subjektivními evokacemi a intersubjektivně interpretovanými významy.“ (Dytrtová, 2019: 29)

To same si myslí i Goodman

Mám naopak za to, [...] že estetický prožitek není statický, ale dynamický. Zahrnuje jemné rozlišování a rozeznávání subtilních souvztažností, identifikování symbolických systémů a znaků těchto systémů i toho, co tyto znaky denotují a exemplifikují. Zahrnuje také interpretování díla a přetváření světa prostřednictvím díla a díla prostřednictvím světa. Do tohoto střetávání přinášíme mnohé zážitky a mnohé dovednosti, které se jím mohou dále také přetvářet. Estetický postoj nezná klidu, neustále hledá, zkouší, je více činností než postojem. Tvoří a přetváří.“ (Goodman, 2007: 185-186)

Inspirativní praktické nástroje

Při rešerši literatury mě zaujaly dva konkrétní praktické nástroje vztahující se k otázce interpretace uměleckých děl a k pojetí a vyhodnocování vizuální gramotnosti.

Prvním z nástrojů je seznam otázek vycházející z analyticko-kritického modelu interpretace uměleckého díla, který má kořeny v konstruktivistické pedagogice. Jak píše Veronika Jurečková ve své knize *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*, v kritickém přístupu k interpretaci uměleckého díla „chceme po žácích, aby do své interpretace zahrnuli osobní pocity, předchozí zkušenosti, nebáli se kreativního myšlení, ale také to, aby jejich interpretace byla založena na přesném, hloubkovém a citlivém pozorování a byla opřena o jasná kritéria a důvody.“ (Jurečková, 2015: 39) Tento model Jurečková uvádí v opozici k umělecko-historickému přístupu k interpretaci, ale poté přiznává, že si modely nejsou tak vzdálené, nakolik by se mohlo vzdát.

Zajímavým aspektem kritické interpretace je, že v určité fázi interpretace většina interpretujících přirozeně přijde na to, že je zajímaví také věci týkající se kontextu díla a začnou sami klást všechny otázky, které náležejí k umělecko-historickému přístupu. [...] [O]tvírají „wikipedie“, hledají doma v knihovně knihy o umění nebo symbolech, snaží se zjistit více. Kdybychom jim na začátku řekli, ať vyhledají všechny ty informace, budou se tvářit nepřítomně, otráveně. Proces kritické interpretace se stává motivací k dalšímu umělecko-historickému zkoumání. (tamtéž)

Zdůrazňuje ale také, že ono umělecko-historické zkoumání nemá sloužit jako nějaká kontrola správnosti naší kritické interpretace. Snažíme se dosáhnout intersubjektivní roviny skrz subjektivní rovinu, což znamená, že i naše prvotní dojmy jsou k nalézání významu díla pro nás důležité. „Naše nazírání na dílo se může od nazírání autorů umělecko-historických knih, nebo dokonce i autora samotného, lišit diametrálně právě proto, že jsme si dali práci a našli v díle hodnoty platné právě pro nás samotné.“ (tamtéž) Kritická metoda interpretace se zaměřuje na čtyři činnosti určené ke zkoumání díla: Popiš (jde o popsání pozorovatelného), Analyzuj (rozpoznávání vztahů mezi jednotlivými částmi obrazu, o odhalení principů použitých při tvorbě), Interpretuj (soustředění se na (domnělý) obsah) a Posud' (vztahování díla k vlastní zkušenosti reálného světa.) (Jurečková, 2015: 37-38) Přesně o tento přístup se také opírá pracovní list zaměřený právě na interpretaci díla v projektu *Bez názvu. Nedatováno*. od autorského kolektivu vedeného Petrou Šobáňovou. Tyto pracovní listy jsou primárně zaměřené na samostatnou práci dětí doma, takže bývají velmi stručně psané, jasné a hravé.

Analyticko-kritická metoda je pak rozpracováním kritické metody Tomem Andersonem a Melody Milbrandt do hierarchizovaného seznamu otázek určeného jako opora při interpretování. Skoro by se dalo říct, že je pravým opakem pracovního listu od Šobáňové et al. Bývá kritizován jako velmi rigidní a pro naše didaktické účely ho můžeme vyhodnotit bez velkého rozmýšlení jako i příliš dlouhý – obsahuje celkem úctyhodných 47 podotázek. Ty ale mohou sloužit jako inspirace pro přímý dialog se studenty. Pro potřeby této práce bude jeho kompletní znění (převzato z Jurečkové) k dispozici v appendixu. Jeho přetvořená a redukováná podoba bude v didaktické části práce v podobě pracovního listu.

Jako další praktickou pomůcku, ze které se dá čerpat jistá inspirace, chci uvést projekt Cultural Image Literacy Assesment od výzkumníků z Alabamské státní univerzity. Poskytuje nástroj, jakým vyhodnotit „kulturní gramotnost“ populace: termín, který používají zaměnitelně s termíny „vizuální gramotnost“ i „obrazová gramotnost.“ Jejich cílem je prozkoumat, jaký má dnešní vizuální prostředí vliv na úroveň znalostí a tzv. knowledge gaps – vědomostních mezer mezi lidmi z různých socioekonomických tříd. (Emanuel, 2016: 4) Jejich obavou je, že „možnost přizpůsobit si newsfeedy [na sociálních sítích] a tím si filtrovat přichozí informace se může přetavit v další faktory přispívající ke vzniku vědomostních mezer,“ (Emanuel, 2016: 5) jejichž rozložení už nebude vysvětlitelné tradičně

sledovanými faktory jako dosažené vzdělání, výše příjmu a socioekonomický status. Zdůrazňují důležitost „gramotnosti v americké kultuře skrz obrazy“ pro americké občany. K vyhodnocení úrovně „kulturní gramotnosti“ sestavili klasický poznávací test sto obrazů¹⁷, které jsou podle nich vypovídající o americké kultuře. Jejich výběr zahrnoval padesát znaků spojených s dopravou, zdravím a bezpečností, komunikací a abstraktními koncepty. Dvacet pět obrazů bylo spojených s reálnými osobnostmi nebo událostmi. Patnáct bylo spojeno s místy či památkami a jen deset obrazů souviselo s uměním nebo společenskými hnutími. (Emanuel, 2016: 17)

Přestože užitečnost tohoto konkrétního nástroje pro českou výtvarnou výchovu není příliš velká, ať už z hlediska obsahu testovaných děl, která jsou specifická pro Spojené státy, i z hlediska toho, že neověřuje schopnosti, ale pouhé znalosti, není od věci si podobný „kánon obrazů,“ vztahujících se k tomu, co chceme ve výtvarné výchově předávat, vytvořit, věnovat se mu a systematicky se k němu vracet. Tím nechci říct, abychom se ve výuce rigidně omezili vždy na tento výběr, samozřejmě je třeba vždy zařadit díla vztahující se ke konkrétnímu tématu, které zrovna probíráme, a která mají potenciál ho prohloubit. Jak ale uvádí Fišerová,

Výtvarná výchova by měla žáky připravit na život v současném vizuálním diskurzu, prohloubit jejich vizuální gramotnost. K tomu je bezesporu třeba vytvořit i onu pověstnou „obrazárnu v hlavě“. Jsem však přesvědčena, že pro orientaci v současném vizuálním prostředí stačí znát obrazy pouze jako superznaky, jako jakýsi soubor stavebních kamenů, s nimiž vizuální svět pracuje. Myslím ovšem, že právě schopnost pracovat s obrazy i jinak odlišuje poučeného diváka od empirického, a právě tato transformace je úkolem výtvarné výchovy. (Fišerová, 2015: 136)

¹⁷ Obrazem zde není myšlena výlučně malba, ale jakýkoliv typ vizuálně obrazného vyjádření.

3. Didaktický projekt

Značně intuitivně pojatou verzi tohoto úkolu už jsem měla možnost vyzkoušet se žáky šesté třídy. Ukázalo se, že v mém prvotním pojetí pro ně bylo zadání příliš složité a abstraktní. Každý z žáků dostal kopii jednoho známého uměleckého díla, a jejich úkolem bylo na něj ve dvojici odpovědět použitím jeho částí za pomoci koláže doplněné malbou. Další hodina měla navazovat rozbořením děl, na která v předchozí hodině odpovídali, a následnou prezentací a reflexí. Naprostá bezradnost velké části žáků při vytváření své odpovědi mne ale přiměla posunout tuto část úkolu až na pozdější dobu – až na to obě strany budou lépe připraveny.

I s těmito poznatky nyní navrhuji řadu výtvarných úkolů, které by měly oné bezradnosti předejít a lépe žáky vybavit pro budoucí setkávání se světem umění.

1. Nauč se můj jazyk (2x45 min.)

Žáci dostanou výřez jednoho z vybraných uměleckých děl. Výřez je vybrán tak, aby na něm bylo rozeznat co nejméně konkrétních předmětů, aby se žákům lépe soustředilo na výrazové prostředky použité při tvorbě díla. Bude se tedy jednat o relativně malý kousek, který bude adekvátně zvětšený. Od každého obrazu rozdám dva výřezy, aby pak úkol č. 2 mohli plnit ve dvojicích. Úkolem žáků bude všimnout si autorského rukopisu a co nejlépe ho napodobit.

Zadání: Všimněte si, jak je kus obrazu, který máte před sebou, namalován. Jak pracuje se světlem a stínem, jestli tam jsou nějaké výrazné linie, nebo jestli je spíše plošný. Sledujte i, jestli rozpoznáte jednotlivé tahy štětcem. Pokuste se na výřez navázat co nejpodobnějším stylem.

Záměr: Budovat percepční senzibilitu, připomenout i základní pojmy užitečné při popisu a vnímání uměleckého díla.

2. Řekni, co ti říkám (2x45 min.)

Žákům je nyní odhaleno celé dílo. Jejich úkolem bude v něm najít nejprve subjektivní a poté intersubjektivní význam. Pomocníkem jim bude seznam otázek na pracovním listu. Budou pracovat ve dvojicích a k dispozici budou mít i tablet s internetovým připojením. Svůj postoj pak budou mít za úkol shrnout pomocí konceptové mapy. Nelze předpokládat, že budou s technikou konceptové mapy seznámeni, budou mít tedy k dispozici vzor rozboru díla, na kterém žádná dvojice nepracuje.

3. A teď říkej ty! (2x45 min.)

Žáci budou mít za úkol nyní překročit význam díla a využít ho tvůrčím způsobem v souladu se svými cíli a potřebami. K tomu účelu se v motivační části podíváme na nějaké příklady druhého života obrazu.

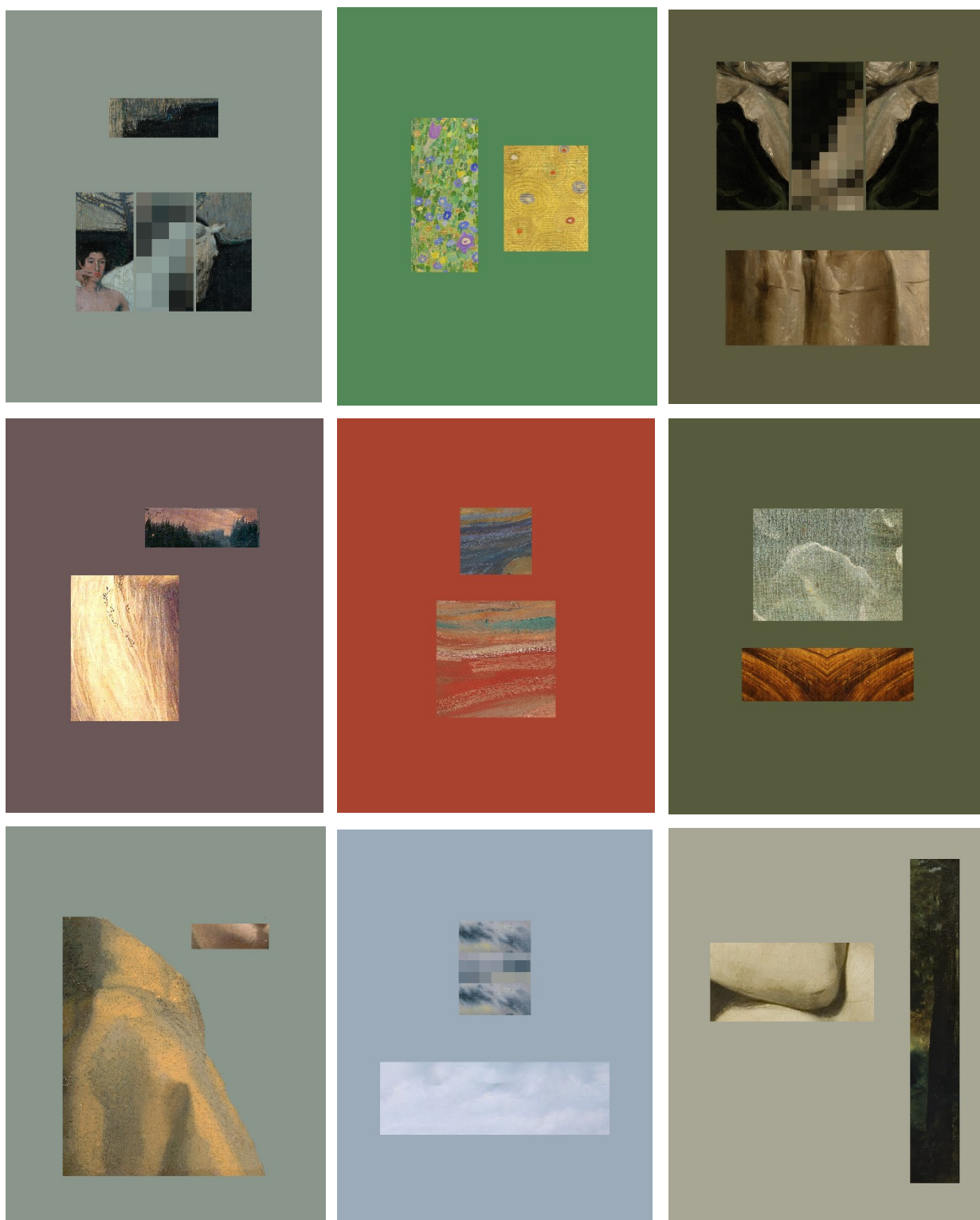
Zadání: Nyní využij kopii obrazu k tomu, abys pomocí koláže řekl nějakou zajímavou historku či příhodu ze svého života. Může být humorná, smutná i rozčilující. Pokud nevíš jakou, inspiruj se obrazem samotným, jako např. výrazem postav či jeho barevností. Může ti také pomoci se omezit na situace, které proběhly např. v minulém týdnu.

Záměr: Vyjádřit se.

Úkoly v pracovním listu:

Reaguj:	
	Jaká je tvá první reakce? Co cítíš? Na co myslíš?
Všímej si...	
	...obsahu.
	Co v díle vidíš? Rozpoznáváš nějaké předměty, nebo jen tvary?
	Vidíš něco zvláštního?
	Jak umělec dílo vytvořil? Vidíš nějaké stopy procesu tvorby?
...vztahů uvnitř díla.	
	Co v díle převládá (jaké barvy, tvary, struktury, linie)?
	Je v díle nějaký negativní (= schválně prázdný) prostor?
	Pozoruješ v díle pohyb? Co ho způsobuje?
	Vidíš kontrast? Co ho způsobuje?
	Kam se dívají postavy, pokud tam jsou?
	Kterou část díla bys označil(a) za hlavní?
...umělcova pojetí	
	Je dílo realistické, nebo nějakým způsobem přehnané? Jak přesně?
	Co kdyby dílo bylo jiné?
Zjisti si:	
	Kdo dílo vytvořil a jak se dílo jmenuje?
	Kdy bylo dílo vytvořeno? Jaká to byla doba? Vidíš z ní něco na obraze?
	Bylo dílo vytvořeno na něčí zakázku nebo k nějaké zvláštní příležitosti?
Dej do slov:	
	Co si myslíš, že dílo říká?
	Kdybys byl(a) součástí díla, co by sis myslel(a)?
	Jaký název by dílo mělo mít podle tebe?
Zhodnot:	
	Chtěl(a) bys mít tohle dílo doma?
	Je dílo provedené dobře?
	Mluví dílo o něčem důležitém?
	Zapůsobilo na tebe dílo?

4. Praktická část



Obr. 21-29: Série počítačových grafik na téma druhý život obrazu, autorka

V sérii počítačových grafik na téma Druhý život obrazu jsem se inspirovala prvním úkolem ve výtvarné řadě, kterou jsem navrhla v didaktické části – zdálo se mi podnětné zkoumat nenápadné detaily v každém z obrazů, jenž by se podle Fišerové daly nazvat „superznaky.“ To jsou obrazy, jež jsou tak notoricky známé, že pro les nevidíme stromy: „Divákovi se vybaví při pohledu na původně komplexní vizuální sdělení „správná odpověď“,“ (Fišerová, 2015) ale má problém se na ně soustředit hlouběji a vnímat ho v jeho úplnosti.

Nejprve jsem vybrala provizorní verzi mini-kánonu, o kterém jsem mluvila v souvislosti s americkým testovacím nástrojem kulturně-obrazné gramotnosti v podkapitole 2.3.1.2. v sekci „Inspirativní nástroje.“ V návaznosti na téma práce měl obsahovat výtvarná díla, která jsou často remixována, a nebo která z důvodu relativní globální neznámosti remixovaná často nebývají, ale dala by se dala označit za dobře memovatelná a reprezentují český kulturní kontext. Zleva se jedná o *Černé jezero* Jana Preislera, *Polibek* Gustava Klimta, *Las Meninas* Diega Velásqueze, *Splynutí duší* Maxe Švabinského, *Výkřik* Edvarda Muncha, Botticeliho *Zrození Venuše*, *Dívku s perlovou náušnicí* od Jana Vermeera, *Poutníka nad mořem mlhy* od Caspara Davida Friedricha a *Snídani v trávě* od Édouarda Maneta.

Snažila jsem se vybrat části těchto známých uměleckých děl, které jsou charakteristické pro autorův rukopis, a pak s nimi nakládat podle vlastního estetického cítění. Zároveň jsem se snažila pracovat s pixelizačním filtrem, který slouží jako poněkud doslovný prostředek připomenutí, že se nacházíme v oblasti počítačové grafiky, a že zdroje, s nimiž pracuji, jsou vlastně pouze obrazy obrazu. Mně samotné proces určitě pomohl vnímat estetickou hodnotu děl do větší hloubky, než jsem do té doby byla schopná. Tvorba tedy asi opravdu je způsob poznávání.

5. Závěr

Práce se zabývala fenoménem druhého života obrazu – tím, kdy je vizuálně obrazné vyjádření nějakým způsobem recyklováno a použito (často ve zcela odlišném kontextu) v návazném kulturním artefaktu.

Při průzkumu uměno- a kulturo-vědné literatury jsem zjistila, že lidská kultura je těmito příklady doslova protkaná a že se mechanismus remixu uplatňuje ve všech jejích oblastech, ať již v současném profesionálním výtvarném umění ve formě odkazů, kutilské tvorbě brikolérů kolující po internetu ve formě memů, literatuře ve formě aluzí nebo v popkultuře ve formě subjektivního kulturního pytláctví. Zkoumala jsem také hranice těchto oblastí, které v dekonstruktivistickém duchu můžeme považovat za velmi mlhavé a závisější převážně na kontextu a na lidském chápání. Práce zdůrazňuje, že ve všech kulturních artefaktech je přítomný jistý implicitní úhel pohledu a že je potřeba konzumovat média kriticky.

V didakticky výzkumné části jsem se snažila objevit potenciál tohoto obtížně uchopitelného fenoménu a situovat ho do cílů stanovených v kurikulárních dokumentech i zkoumaných v oborových teoretických publikacích.

Výsledná didaktická řada prezentovaná ve třetí kapitole práce se zaměřuje obzvlášť na rozvoj vizuální gramotnosti ve všech jejích složkách: první úloha prohlubuje percepční senzibilitu, druhá úloha se soustřeďuje na schopnost interpretace pomocí kriticko-analytické metody a tím se zároveň snaží budovat povědomí o (a tím i rozšiřovat) kulturní habitus žáka, třetí úloha se pak zaměřuje na schopnost se vizuálně projevit a účastnit se tím kulturního diskurzu.

V praktické části práce si dovoluji prozkoumat tyto jevy v intuitivnější rovině a nechat se vést svým estetickým cítěním při svém vlastním remixu slavných uměleckých děl. Řekla bych, že se nedopouštím přímo kulturního pytláčení – snažím se zajít za subjektivní rovinu interpretace a hodně vycházet z děl samotných. To mi umožnilo je doopravdy vnímat a hlouběji je ocenit.

6. Seznam použitých informačních zdrojů

1. BARTHES, Roland, 2006. Smrt autora. *Aluze: revue pro literaturu, filisofii a jiné* 10, 2006, č. 3, s. 75–77
2. BERGER, John, 2016. *Způsoby vidění*. Praha: Labyrint. Labyrint fresh eye. ISBN 978-80-87260-78-4.
3. BRDÍČKO, Jan, 2010. *Definice umění: Koncepce umění v analytické diskusi* [online]. Brno. [cit. 2022-04-03]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/eqam1/>.
4. CUDDON, J. A a M. A. R. HABIB, 2013. *A dictionary of literary terms*. 5. London: Wiley-Blackwell. Language Library. ISBN 978-1-4443-3327-5
5. DAWKINS, Richard, 2006. *The Selfish Gene*. 3. vyd. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-929114-4.
6. DYTRTOVÁ, Kateřina, 2019. *Metafora & médium*. Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 978-80-7561-176-5.
7. EMANUEL, Richard, Kim BAKER a Siu CHALLONS-LIPTON, 2017. Images every American should know: developing the Cultural Image Literacy Assessment-USA. *Journal of Visual Literacy* [online]. January [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/312474132_Images_every_American_should_know_developing_the_Cultural_Image_Literacy_Assessment-USA
doi:0.1080/1051144X.2016.1278089
8. FIŠEROVÁ, Zuzana, 2015. *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*. Praha. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
9. FOŘT, Bohumil, 2006. Estetická funkce, norma, hodnota jako spleť fakta. *Česká literatura* [online]. Praha: Institute of Czech Literature, of the Academy of Sciences of the Czech Republic. 54 (2-3), 131-139 [cit. 2022-03-21]. ISSN 0009-0468.
10. FOSTER, Hal, Rosalind E. KRAUSS, Yve-Alain BOIS, et al., 2015. *Umění po roce 1900: modernismus, antimodernismus, postmodernismus*. Druhé, rozšířené vydání. Praha: Sloart. ISBN 978-80-7391-975-7.
11. FULKOVÁ, Marie, 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H. ISBN 978-807-3190-767.
12. GOODMAN, Nelson, 2007. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.
13. HECKMAN, Davin, 2002. "Gotta Catch 'em All": Capitalism, the War Machine, and the Pokémon Trainer. *Rhizomes: Cultural Studies in Emerging Knowledge* [online]. (5) [cit. 2022-04-02]. ISSN 1555-9998. Dostupné z: <http://www.rhizomes.net>
14. HELLEKSON, Karen a Kristina BUSSE. *The fan fiction studies reader*. Iowa City, Iowa: University Of Iowa Press, 2014. ISBN 1-60938-250-1
15. JANÍK, Tomáš, Josef MAŇÁK a Petr KNECHT, 2009. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-194-2.
16. JENKINS, Henry, Sam FORD a Joshua (Joshua Benjamin) GREEN, 2013. *Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press. ISBN 978-0-8147-4350-8.

17. JUREČKOVÁ, Veronika, 2015. *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4637-0.
18. KITZBERGEROVÁ, Leonora, 2014. *Didaktika výtvarné výchovy* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [cit. 2022-04-18]. ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf
19. KOTTOVÁ, Karina, 2019. *Instituce a divák*. Praha: Display - sdružení pro výzkum a kolektivní praxi. ISBN 978-80-906381-8-1.
20. KRISTEVA, Julia a Josef FULKA, 1999. *Slovo, dialog a román: texty o sémiotice*. Praha: Sofis, 82 s. ISBN 80-902439-3-2.
21. KULKA, Tomáš a Robert V. NOVÁK, 2000. *Umění a kýč*. 2., rozš. vyd. Praha: Torst. ISBN 80-7215-128-2.
22. KULKA, Tomáš, 2014. *Umění a kýč*. 3. vyd. Praha: Torst, 2014, ISBN 978-80-7215-477-7.
23. LESSIG, Lawrence, 2008. *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. London: Bloomsbury Academic. ISBN 978-1-4081-1393-6.
24. MEIRA DA ROCHA, Zdeňka, 2021. *Interdisciplinární propojení výtvarné a mediální výchovy ICT jako podpůrný prostředek ve výtvarné výchově*. Praha. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
25. MILNER, Ryan M., 2015. *The world made meme: public conversations and participatory media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
26. MIRZOEFF, Nicholas, 2018. *Jak vidět svět*. Přeložil Andrea PRŮCHOVÁ HRŮZOVÁ, přeložil Jan J. ŠKROB. Praha: ArtMap. ISBN 978-80-906599-5-7.
27. MIRZOEFF, Nicholas, ed., 2002. *The Visual Culture Reader*. 2nd edition. London: Routledge. ISBN 978-0-415-25222-5
28. NEWTON, Isaac, 1675. *Isaac Newton letter to Robert Hooke, 1675*. Historical Society of Pennsylvania. Dostupné také z: <https://digitallibrary.hsp.org/index.php/Detail/objects/9792>
29. POSPÍŠIL, Aleš, Karel ŘEPA a Petra ŠOBÁŇOVÁ, ed., 2019. *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA. ISBN 978-80-904268-7-0.
30. PROKOP, Daniel, 2019. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Druhé, rozšířené vydání. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-991-5.
31. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3.
32. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2021. 3. verze. Praha: MŠMT.
33. RUHRBERG, Karl, Manfred SCHNECKENBURGER, Christiane FRICKE a Klaus HONNEF, WALTHER, Ingo F., ed., 2004. *Umění 20. století: malířství. sochařství a objekty. nová média. fotografie*. Praha: Slovart. ISBN 80-7209-521-8.
34. SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. Intertextualita v procesu osvojování: raná dětská řeč. *Slovo a slovesnost* [online]. Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, 2012, **73**(4), 345-365 [cit. 2022-04-03]. ISSN 0037-7031.
35. SALTZ, Jerry, 2014. Richard Prince's Instagram Paintings Are Genius Trolling. *Vulture* [online]. Vox Media, 23. 9. 2014 [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://www.vulture.com/2014/09/richard-prince-instagram-pervert-troll-genius.html>

36. SHIFMAN, Limor, [2014]. *Memes in digital culture*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. ISBN 9780262525435.
37. SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH, 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.
38. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, 2016. *Vize v umění a ve výchově uměním*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-7485-112-4.
39. TAYLOR, John R, 2003. *Linguistic categorization*. 3. vyd. New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-159397-4.
40. UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, ed., 2013. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 978-80-7414-582-7.
41. WIGGINS, Bradley E., 2019 *The discursive power of memes in digital culture: ideology, semiotics, and intertextuality*. New York, NY: Routledge. ISBN 0-429-96050-6.
42. WILLICK, Jason, 2018. The Man Who Discovered 'Culture Wars'. *Wall Street Journal*. (26. května). Dostupné z <https://www.wsj.com/articles/the-man-who-discovered-culture-wars-1527286035>
43. ZHRÁDKA, Pavel, 2015. *Heteronomie estetické hodnoty: sociologická kritika filozofické estetiky*. Brno: Host. ISBN 978-80-7491-490-4.
44. ZHRÁDKA, Pavel, ed., 2010. *Estetika na přelomu milénia: vybrané problémy současné estetiky*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-11-2.
45. ZUBOFF, Shoshana, 2019. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Suffolk: Clays Ltd., Elcograf S.p.A. ISBN 978-1-78125-685-5.
46. ZUKERMAN, Wendy, 2018. Science vs.: Ancient Aliens. *Gimlet* [online]. New York: Gimlet [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vRMF8zHels4hISOrfHjH-F2UOOnkkUOxGSzW-grtEFkLgBoSD34AKoepL4_F63ve8PEC3ey0Qc10CQF/pub

Seznam obrázků

- Obr. 1** VELÁSQUEZ, Diego, 1650. *Portrét papeže Inocence X*. Wikimedia Commons [online]. [cit-2022-04-16]. Dostupné z [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7f/Retrato del Papa Inocencio X. Roma%2C by Diego Vel%C3%A1zquez.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7f/Retrato_del_Papa_Inocencio_X._Roma%2C_by_Diego_Vel%C3%A1zquez.jpg)
- Obr. 2** BACON, Francis, 1953. *Studie podle Velásquezova Portrétu papeže Inocence X*. Wikimedia Commons [online]. [cit-2022-04-16]. Dostupné z [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/5/56/Study after Velazquez%27s Portrait of Pope Innocent X.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/5/56/Study_after_Velazquez%27s_Portrait_of_Pope_Innocent_X.jpg)
- Obr. 3** MUNCH, Edvard, 1893. *Výkřik*. Wikimedia Commons [online]. [cit-2022-04-16]. Dostupné z [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c5/Edvard Munch%2C 1893%2C The Scream%2C oil%2C tempera and pastel on cardboard%2C 91 x 73 cm%2C National Gallery of Norway.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c5/Edvard_Munch%2C_1893%2C_The_Scream%2C_oil%2C_tempera_and_pastel_on_cardboard%2C_91_x_73_cm%2C_National_Gallery_of_Norway.jpg)
- Obr. 4** ČERNICKÝ, Jiří, 1998. *První sériově vyráběná schizofrenie*. Jiří Černický [online]. [cit-2022-04-16]. Dostupné z http://cernicky.com/wp-content/uploads/schizofrenie_namotorce2.jpg
- Obr. 5** ČERNICKÝ, Jiří, 1998. *První sériově vyráběná schizofrenie*. Jiří Černický [online]. [cit-2022-04-16]. Dostupné z http://cernicky.com/wp-content/uploads/schizofrenie_masky.jpg

- Obr. 6** u/travischapmanart, 2020. *Costcopocalypse*. Reddit [online]. [cit-2022-04-16]. Dostupné z https://www.reddit.com/r/Art/comments/fis3vz/costcopocalypse_me_acrylic_2020/
- Obr. 7** EVANS Walker, 1936. *Alabama Cotton Tenant Farmer Wife*. MoMA [online]. [cit-2022-04-16]. Dostupné z <https://www.moma.org/collection/works/187386>
- Obr. 8** LEVINE, Sherrie, 1981. *After Walker Evans*. Metropolitan Museum of Art [online]. [cit-2022-04-16]. Dostupné z <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/267214>
- Obr. 9** cca 2011. *Pepper-spraying cop*. Know Your Meme [online]. [cit-2022-04-16]. Dostupné z <https://knowyourmeme.com/photos/203407-casually-pepper-spray-everything-cop>
- Obr. 10** 2022. *Politický kompas*. Facebook [online]. [cit-2022-04-16]. Dostupné z <https://www.facebook.com/hnuti.nevim/photos/a.806854449432569/4733668483417793/?type=3&source=54>
- Obr. 11** BŘÍNEK, Tomáš, 2022. *UA*. Instagram [online]. 7. 3. 2022. [cit-2022-04-16]. https://www.instagram.com/p/CazEeCvrbwQ/?utm_source=ig_web_copy_link
- Obr. 12** archiv autorky
- Obr. 13** 2022. *Classical Art Memes*. Facebook [online]. 5. 4. 2022. [cit-2022-04-16]. Dostupné z <https://www.facebook.com/classicalartmemes/photos/4862683883843761>
- Obr. 14** 2021. *Classical Art Memes*. Facebook [online]. 4. 12. 2021. [cit-2022-04-16]. Dostupné z <https://www.facebook.com/classicalartmemes/photos/4478812892230864>
- Obr. 15** 2021. *Classical Art Memes*. Facebook [online]. 25. 11. 2021. [cit-2022-04-16]. Dostupné z <https://www.facebook.com/classicalartmemes/photos/4452055204906633>
- Obr. 16** 2021. *Classical Art Memes*. Facebook [online]. 18. 11. 2021. [cit-2022-04-16]. Dostupné z <https://www.facebook.com/classicalartmemes/photos/4429008273877993>
- Obr. 17** 2021. *Classical Art Memes*. Facebook [online]. 8. 8. 2021. [cit-2022-04-16]. Dostupné z <https://www.facebook.com/classicalartmemes/photos/4112620122183478>
- Obr. 18** 2021. *Classical Art Memes*. Instagram [online]. 24. 1. 2021. [cit-2022-04-16]. Dostupné z https://www.instagram.com/p/CKb7JP_nhLk/?utm_source=ig_web_copy_link
- Obr. 19** 2021. *Classical Art Memes*. Instagram [online]. 6. 2. 2021. [cit-2022-04-16]. Dostupné z https://www.instagram.com/p/CK7cTmdnJno/?utm_source=ig_web_copy_link
- Obr. 20** 2019. @omgthemet. Instagram [online]. 21. 4. 2019. [cit-2022-04-16]. Dostupné z https://www.instagram.com/p/Bwh0Z5IFtdr/?utm_source=ig_web_copy_link
- Obr. 21-** KENDEROVÁ, Anna, 2022. *Druhý život obrazu*. Série počítačových grafik.

7. Appendix

Analyticko-kritická metoda interpretace – Tony Anderson a Melody Milbrandt, převzato z Jurečková, 2015

I. Reakce (tato část by měla být krátká; měla by trvat jen tak dlouho, dokud si nevytvoříme celkový dojem).

A. Otázky všeobecného zaměření.

1. *Jaká byla vaše první reakce na toto dílo?*
2. *Jaké pocity ve vás dílo vyvolává? Co cítíte?*
3. *Na jaké myšlenky vás dílo přivádí?*
4. *Co vám dílo připomíná?*

II. Popis (tím, že začneme popisovat, co vidíme, zjistíme, proč reagujeme na dílo určitým způsobem).

A. Zjevné tematické, formální a technické vlastnosti.

1. *Co konkrétně v díle spatřujete (iluze, obrazy poznatelných věcí)?*
2. *Jaké barvy (tvary, struktury apod.) vidíte?*
3. *Vidíte nějaké zvláštní nebo neobvyklé prvky?*
4. *Co ještě vidíte? (Snažte se stimulovat hledání i téměř neznatelných rozdílů.)*
5. *Jsou v díle obsažena tmavá (světlá) místa? Hrubé nebo neobvyklé struktury? Velké nebo malé tvary? Atd.*
6. *Jakým způsobem si myslíte, že bylo dílo vytvořeno? (Byla to malba, socha, fotografie nebo něco docela jiného?)*
7. *Proč si to myslíte? Jaké tahy štětcem (druh sochařské úpravy, fotografické technologie apod.) lze v díle sledovat?*
8. *Jaký je umělcův (fyzický) pohled na věc? Co je pro vás vodítkem?*

B. Formální vzájemné vztahy tvarů a zobrazení. (Klíčovým aspektem při formální analýze je hledání vztahů mezi formou a obrazem. Určujícími vodítky k objasnění významu jsou rozdíly, jako např. změny v rytmu, situace, kdy je jedna věc větší, tmavší, světlejší než druhá apod. V tomto případě jsou středem zájmu principy výtvarného zpracování.)

1. *Co dílu dominuje (jaké barvy, tvary, struktury, linie)? Proč?*
2. *Jsou v díle významné negativní části nebo místa? Čím jsou významná nebo proč jsou podstatná?*
3. *Pozorujete pohyb? Jaké prvky (linie, tvary apod.) a principy (rytmus, proporce apod.) tento pohyb způsobují?*

4. Vidíte kontrast? Co ho způsobuje?

5. Kam se postavy dívají, o co se opírají, kam ukazují? (Důraz je v tomto případě kladen na implicitní pohyb.)

6. Co je ústředním místem tohoto díla? Co vás nutí se tam dívat / se na to zaměřit? (Je v díle pouze jediné ústřední místo? Proč? Proč ne? Jaké prvky nás nutí vidět dílo tímto způsobem?)

C. Formální charakteristika (zamýšlený účinek forem, barev, tématu a jejich vzájemných vztahů).

1. Jakou náladu dílo vyjadřuje? Jak bychom se v přítomnosti tohoto díla měli cítit? Proč? Na základě čeho?

2. Proč nás dílo nutí soustředit se právě na to nebo ono? (Proč má dílo ohnisko, nebo ho naopak nemá?)

3. Je dílo realistické? Formalistické? Expresionistické? Nebo se jedná o kombinaci stylů?

4. Charakterizovali byste dílo jako primitivní, profesionální, agresivní, odvážné, intelektuální, působivé, nespěšné, monumentální, proměnlivé, abstraktní, cool (klidné), statické, rytmické, aktuální apod.? Proč? Z jakého důvodu?

5. (Abychom odhalili charakter díla, je někdy vhodné ptát se na protiklady.) Co kdyby mělo pozadí jinou barvu? Co kdyby dílo neobsahovalo zveličené formy nebo nadsázku, ale bylo realistické? Co kdyby mělo namísto hrubých okrajů jemné? Atd.

D. Kontextová analýza – historický a kulturní kontext. (Odpovědi na tyto otázky zpravidla dává učitel nebo je zjišťujeme na základě dalšího externího výzkumu. Pokud se jedná o dílo, které je studentům hodně vzdálené, provádíme kontextovou analýzu ještě před fyzickým popisem díla. Fyzický popis díla by měl být na začátku tohoto procesu pouze tehdy, pokud dílo pochází ze stejného kulturního okruhu jako studenti.)

1. Kdo dílo vytvořil?

2. Co autor dílem zamýšlel?

3. Jaký je název díla?

4. Kdy a kde bylo dílo vytvořeno?

5. Jakým způsobem se v díle dané místo a čas zobrazuje?

6. V jakém stylu je dílo údajně vytvořeno?

7. Má nebo mělo toto dílo nějakou funkci? Jakou?

8. Co ovlivnilo vytvoření díla (společenský kontext, jiné umění, technologie)?

9. Jaký vliv mělo dílo na díla pozdější nebo na společnost jako takovou?

10. Co nám dílo říká o lidech, kteří ho vytvořili nebo používali?

III. Interpretace (jedná se o nejnáročnější, avšak nejvýznamnější stádium procesu).

A. Otázky všeobecného zaměření.

1. Co je podle vás smyslem tohoto díla? (Pro stimulaci interpretace připomeňte studentům téma, vlastnosti a charakter díla, jež byly popsány v předchozích stádiích.)
2. Kdybyste mohli být součástí díla v podobě nějaké charakteristiky, abstraktní formy nebo postavy, jaké byste měli pocity, nad čím byste přemýšleli?
3. (V případě interpretace nepředmětného nebo vysoce abstraktního díla.) Co vám dílo připomíná nebo nad čím vás nutí přemýšlet?
4. Kdybyste byli autorem díla, jaký název byste mu přisoudili? Proč?

IV. Hodnocení

A. Osobní zkušenost

1. Jaká byla vaše zkušenost z průběhu analyzování tohoto díla? Jakými rysy a kvalitami se vaše zkušenost vyznačovala?
2. Změnilo se vaše vnímání a pocity v průběhu tohoto procesu? Jak?
3. Chtěli byste toto dílo vlastnit? Uveďte důvody pro a proti.
4. Cítíte potřebu porovnat výsledky vašeho osobního hodnocení (vizuální pozorování díla) s výsledky kontextové analýzy? Lze takové porovnání provést? Pokud ano, jakým způsobem?

B. Estetické soudy

1. Je dílo provedeno dobře? (Je dílo důkazem vysokého stupně technických, kompozičních a koncepčních dovedností?) Myslíte si, že je forma, kompozice a technické provedení díla na dobré úrovni? Uveďte důvody pro a proti.
2. Je v díle jednoznačně vyjádřený jistý pohled/názor/postoj?
3. Je dílo všeobecně krásné, vizuálně uspokojující a ve své podstatě kompletní?

C. Kontextové posouzení

1. Zabývá se dílo nějakým důležitým společenským problémem nebo zásadní lidskou potřebou? Pokud ano, činí tak dílo adekvátně? Uveďte důvody pro a proti.

D. Závěrečné hodnocení

1. Je dílo srozumitelné – dobře čitelné? (Plní takovou funkci, kterou deklaruje? Působí tak, jak se zdá, že chce působit?) Závisí to na úloze, kterou jsme dílu přisoudili? Bylo vytvoření díla přínosem? (Stálo dílo za to, aby bylo vytvořeno?)
2. A konečně: zapůsobilo na vás dílo? Má takovou estetickou sílu, že cítíte něco silného, napadají vás nové myšlenky nebo vás dílo motivuje k nějaké akci nebo určitým činnostem? A poslední otázka: stála analýza díla za to? Uveďte důvody pro a proti.