

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy

**STRACH V PROSTORU**

**FEAR IN SPACE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

KAROLÍNA SAVINCOVÁ

Vedoucí práce: MgA. Jan Pfeiffer

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy, střední školy  
a základní umělecké školy – výtvarná výchova (7504T290)

Rok odevzdání práce: 2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Strach v prostoru* 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.

V Praze dne 21. 7. 2020

Podpis

Chtěla bych poděkovat vedoucímu mé diplomové práce MgA. Janu Pfeifferovi, dále Doc. PhDr. Marii Fulkové, Ph.D. a MgA. Pavle Gajdošíkové, Ph.D. za konzultantce, vstřícný přístup a cenné rady k výzkumu. Také bych chtěla poděkovat mé mámě, Michaele Savincové, za korekci textu a všem dalším účastníkům, kteří se do mého výzkumu zapojili.

## ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá konceptem *strach v prostoru*. Pomocí a/r/tografického výzkumu autorka zkoumá koncept a proměny jeho chápání během procesu tvorby uměleckého a pedagogického díla.

V první části autorka popisuje teoretický a metodologický rámec výzkumu, popisuje návrh výzkumu a definuje pojmy s ním související. V druhé části autorka představuje vlastní způsob uchopení konceptu v prostoru a definuje pojmy, které s tímto tématem souvisí. Koncept zkoumá prostřednictvím reflexe vlastní tvorby, a to nejdříve umělecké, a pak i pedagogické. V rámci umělecké tvorby autorka seznamuje čtenáře s procesem vzniku jejího uměleckého díla a jeho následné reflexe, ze které vychází při tvorbě výtvarného úkolu. Ve třetí části analyzuje primární dokumenty za pomoci třífázového kódování a poté ze získaných kódů vytváří konceptové mapy, které slouží pro vizualizaci zobrazení výsledků výzkumu. Data získaná z výzkumu interpretuje. Ve čtvrté části autorka shrnuje výsledky výzkumu, odpovídá na výzkumné otázky a hodnotí dosažení cíle výzkumu.

Z výsledků analýzy primárních dokumentů a porovnáním konceptových map zjišťuje, zda se proměňuje chápání konceptu na základě zkušeností získaných při tvorbě uměleckého a pedagogického díla. Také dochází k poznatkům ohledně podobnosti a odlišnosti uměleckého a pedagogického díla.

## KLÍČOVÁ SLOVA

strach, prostor, a/r/tografie, reflexe, koncept, prekoncept, umělecké dílo, pedagogické dílo

## ABSTRACT

The thesis deals with the concept of fear in space. Through a/r/tographic research, the author examines the concept and changes in its perception during the process of creating an artistic and pedagogical work.

In the first part, the author documents theoretical and methodological framework of the research, designs the research proposal and defines terms related to it. In the second part, the author presents her own way of grasping the concept in the space and introduces the concepts that related with this topic. She researches the concept through the reflection of her own work, both artistic and then pedagogical. As part of her artistic work, the author acquaints the reader with the origin of the artwork and follow-up reflection, from which comes the creation of visual task. In the third part, she analyses the primary documents using three-phase coding and then creates concept maps from the obtained codes, which are used to visualize the display of research results. Interprets the data obtained from the research. In the fourth part, the author summarizes the results of research, answers research questions and evaluates the achievement of the research goal.

From the results of the analysis of available documents and by comparing conceptual maps, she finds out whether the understanding of the concept is changing based on experience gained in the creation of artistic and pedagogical work. There is also knowledge about the similarities and differences of artistic and pedagogical work.

## KEYWORDS

fear, space, a / r / tography, reflection, concept, preconcept, artwork, pedagogical work

# OBSAH

ÚVOD .....	7
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A PLÁN VÝZKUMU .....	10
1.1 Pojmy .....	11
1.2 Návrh plánu výzkumu.....	16
1.2.1 Metodologie.....	16
1.2.2 Sběr a analýza dat.....	19
1.2.3 Primární dokumenty.....	21
1.2.4 Cíl výzkumu .....	22
1.2.5 Etické otázky a/r/tografického výzkumu .....	22
2 STRACH V PROSTORU – REALIZACE VÝZKUMU.....	24
2.1 Pojmy .....	25
2.2 Konceptuální umění .....	29
2.3 Tvorba uměleckého díla.....	31
2.3.1 Podnět .....	32
2.3.2 Koncepce.....	36
2.3.3 Konstrukce .....	44
2.3.4 Materializace.....	45
2.3.5 Reflexe.....	53
2.4 Tvorba pedagogického díla .....	54
2.4.1 Podnět .....	55
2.4.2 Koncepce.....	55
2.4.3 Konstrukce .....	56
2.4.4 Realizace.....	57

2.4.5	Reflexe.....	66
3	PROMĚNY KONCEPCÍ – ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	68
3.1	Výzkumné otázky.....	69
3.2	Analýza konceptu před výzkumem.....	69
3.3	Analýza konceptu po realizaci uměleckého díla .....	71
3.4	Analýza konceptu po realizaci pedagogického díla .....	74
4	SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ .....	78
	ZÁVĚR .....	79
	SEZNAM LITERATURY .....	83

## ÚVOD

Strach jako koncept mě vždy velice fascinoval. Každý z nás někdy strach zažil, a přesto o něm nemluvíme. Jako by strach neexistoval, ale přesto ovlivňuje náš život a naše rozhodnutí. Strach je sice nelibá emoce, ale udržuje nás na živu a chrání nás před nebezpečím. Strach může změnit naše vnímání prostoru a času. Strach má v lidském životě veliký význam. Pomáhá nám přežít, ale zároveň může dělat náš život k nepřežití. Má mnoho podob a každý z nás jej vnímáme jinak a jinak ovlivňuje náš život. Strach je věčný a všudypřítomný.

Strach není jen fyzický. Velmi často se bojíme i určitých emocí. Mnoho lidí nedokáže slovy vyjádřit to, co cítí, a proto hledají jiné prostředky, jak navázat komunikaci s ostatními. Tím, že u dítěte rozvíjíme schopnost se vyjadřovat vizuálně obrazovými prostředky, rozšiřujeme jeho možnosti způsobu komunikace se světem i se sebou samým. Neschopnost strach zpracovávat, mluvit o něm a reflektovat jej, vede k tomu, že člověk může být snadno ovlivnitelný. Existuje mnoho případů, kdy může být skrze dílo manipulováno divákem. Důvodem, proč tuto práci dělám, je to, že toužím po možnosti otevřít téma strachu k diskusi. V rámci práce se nezabývám vyjmenováním vizuálních prvků typicky spojených s hororem a expresionismem, které se oba strachem zabývají, jelikož se nechci zabývat schématy a ustálenými klišé. Zaměřuji se na vlastní proces umělecké tvorby. Hledám a vyhmataávám vlastní podobu strachu.

Než přijdu k popisu konstrukce výzkumu a návaznosti částí výzkumu, chtěla bych nejdříve čtenáře seznámit s vlastní tvorbou, pro nastínění mého přístupu a úvah spojených s tímto tématem. Strachem jsem se zabývala již ve své bakalářské práci „*Žánr hororu v animované tvorbě pro děti i dospělé jako téma Výtvarné výchovy*“. V práci jsem se věnovala kategoriím postav a míst a formálním prostředkům hororového žánru, které v divákovi mají vyvolávat strach.

V této diplomové práci bych chtěla koncept strach uchopit úplně jiným způsobem a najít cestu, jak toto téma otevřít ve školním prostředí. Koncept *strach v prostoru* jsem si zavedla sama již na samotném začátku. V té době jsem ještě nevěděla, jak přesně tento koncept chápu, ale chtěla jsem věnovat tuto diplomovou práci hledání odpovědi na otázku, co je to *strach v prostoru*. Rozhodla jsem se věnovat konceptu strach a jeho zpřítomňování



v prostoru prostřednictvím umělecké tvorby s využitím a/r/tografie. A/r/tografie je výzkumná metodologie založená na zkoumání praxe, edukace a umění, skrze tvorbu uměleckou a pedagogickou. „A/r/tografie, která nabízí možnost uchopení výzkumného problému ze tří pozic, a to z perspektivy umělce, učitele a výzkumníka, což umožňuje komplementárně strukturované poznání v tzv. „meziprostoru“.“ (Gajdošíková, 2019) A/r/tografický výzkum není v České republice ještě příliš rozšířený, ale má veliký potenciál především pro učitele výtvarné výchovy. V a/r/tografii vycházíme z poznatků, které jsme získali během vlastní tvorby. Využití těchto zkušeností pomáhá učitelům při přípravě edukačních programů a výukových plánů. Tímto tématem se zabýval také Jan Slavík v artefiletice, který píše: „Pedagogické dílo právě jako dílo umělecké uplatňuje svoje hodnoty prostřednictvím prožitkové a poznávací účinnosti, která je důsledkem zážitkové trajektorie mezi vstupem člověka do díla a výstupem z něj.“ (Slavík, 1997, str. 16)

Vztahem mezi stavbou umělecké tvorby a učitelství tvorby vyučovacích hodin se zabývají také Jitka Géringová a Dagmar Myšáková v článku „Umělec jako učitel – učitel jako umělec“ (2014), kde popisují výzkum Lisy Kay a Christine Woywod, které se zabývaly procesem předávání dovedností a znalostí. Tyto autorky propojily vizuální a výzkumnou metodu „koráلكové koláže“ s rozhovorem. Toto propojení umožňuje verbalizovat myšlenky a také konstruovat a reflektovat vlastní zkušenosti skrze manipulaci s malými objekty. Výsledkem je vizuální a textový konstrukt. (Géringová, Myšáková, 2015, str. 7)

Při procesu tvorby diplomové práce jsem se opírala především o dvě disertační práce, a to práci Pavly Gajdošíkové „Fenomén architektury ve vlastním uměleckém a pedagogickém díle (Pedagogické implikace)“ (2019) a Aleny Kotzmanové „Fotografie a popis moře ve vybraných formách umění“ (2014). Důvodem, proč jsem si tyto práce vybrala, bylo že obě autorky využívají při výzkumu kombinaci a/r/tografie a dalších výzkumných metod, a to bych také chtěla ve své práci využít. Disertační práce vznikly a byly obhájeny na této katedře výtvarné výchovy, na pedagogické fakultě, Karlovy univerzity v Praze, takže jsou oficiálně schválené Karlovou univerzitou. Tyto práce jsou jedny z mála, které se tomuto typu výzkumu v České republice věnují. Obě práce pro mě byly velkou inspirací a oporou při psaní této diplomové práce a často se na ně odkazují. Doufám, že i má práce pomůže dalším studentům při jejich práci a pomůže rozšíření a/r/tografie v České republice.

V první kapitole popíšu teoretický a metodologický rámec mého výzkumu. Dále si vytvořím a vydefinuji základní pojmy, které budu v práci používat, jelikož bez správného definování pojmů není možné problematiku správně pochopit. Ve svém výzkumu se budu vztahovat k a/r/tografii, reflektivnímu konceptu Donalda Schöna a dalším. Pro svůj výzkum si vytvořím návrh. V něm si definuji, jakým způsobem budu sbírat a analyzovat získané materiály a určím si primární dokumenty, které budu poté kódovat. Ze vzniklých kódů poté vytvořím koncepční mapy. Také si zde určím cíle výzkumu.

Ve druhé kapitole se nejdříve budu věnovat úvahám nad konceptem *strach v prostoru* a budu se snažit definovat svůj způsob uchopení tohoto fenoménu. Poté se budu věnovat definici strachu a souvisejícím pojmům. Koncept budu zkoumat prostřednictvím studie a reflexe vlastní tvorby, a to nejdříve umělecké, pak i pedagogické. V práci se budu věnovat tvorbě uměleckého díla zaměřeného na zvolený koncept, proces budu zaznamenávat, a pak jej budu reflektovat. Z reflexe budu vycházet u následující tvorby výtvarného úkolu se stejnou koncepcí, ten budu také reflektovat.

Ve třetí kapitole budu všechny vzniklé materiály třídit, budu je analyzovat, a poté budu data získaná z výzkumu interpretovat.

V poslední kapitole shrnu výsledky výzkumu.

Při tvorbě citací a seznamu literatury jsem využila novou citační normu ČSN ISO 690:2011 a metodou harvardského stylu.

Překlady pojmů z a/r/tografie jsem do češtiny překládala sama a nejsou oficiální. Některé překlady pojmů jsem převzala z výše zmíněných dvou disertačních prací.

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A PLÁN VÝZKUMU

V současné době se v pedagogickém prostředí zvyšuje poptávka, především ze strany učitelů výchov a literatury, po výzkumu, který by byl orientovaný na praxi, při které by učitelé mohli zkoumat možnosti, jak propojit jejich teoretické vědomosti a praktické zkušenosti a využít je při výuce ve škole. Takovýto výzkum můžeme označit jako „praxí vedený výzkum“ (orig. Practice-led research) nebo „výzkum vedený prostřednictvím umělecké praxe“ (orig. artist-led research), který *„lze charakterizovat jako výzkum vedený umělcem, jež nejčastěji vyústí v originální tvůrčí počin.“* (Fulková, 2008, str. 308) *„Tento druh výzkumu nezbytně obsahuje kritickou analýzu vlastních postupů, tvorby významů a funkcí artefaktů, analýzu reflexe tvůrčích procesů autorů.“* (Fulková, 2008, str. 308) Praxí vedený výzkum se liší od kvantitativního i kvalitativního výzkumu a přináší výzkumníkům nové poznatky a zkušenosti, které by nebylo možné jinak získat. U praxí vedeného výzkumu se můžeme setkat s pojmy jako multiplicita, pluralita, hybridita, jelikož stojí na kombinaci různých výzkumných metod, které dávají prostor pro vznik výzkumu, ve kterém autor může skrze vlastní tvorbu a zkušenost zkoumat za pomoci sebereflexe procesy a postupy, které používá při své tvorbě. (Fulková, 2008, str. 308) Proces zahrnuje práci s koncepty, znalostmi a otázkami, jež se vynořují během tvorby, a které je možné analyzovat, popsat a konceptualizovat. (Kotzmanová, 2003, str. 265) Výsledky získané z výzkumu můžeme poté aplikovat na další oblasti života.

Jak už jsem se výše zmínila, v této práci vycházím z prací Pavly Gajdošíkové (2019) a Aleny Kotzmanové (2003). Autorky ve svých pracech využily právě tento typ výzkumu, který kombinují s teoretickými východisky, metodami a přístupy. Kombinují a/r/tografii, fenomenologii, sémiotiku, reflektivní koncept Donalda A. Schöna, akční výzkum a další.

Praxí vedený výzkum mění představu o tom, že teorie je abstraktní systém odlišný a oddělený od praxe. Teorie je chápána jako kritická výměna, která je reflexní, reagující, relační a je nepřetržitě v rekonstrukci. (Springgay & Irwin, 2008, str. 4)

## 1.1 Pojmy

Představím zde několik základních pojmů, které jsou pro můj výzkum stěžejní. Pojmy řadím podle jejich vzájemných souvislostí.

### ARTEFILETIKA

Artefiletika, jako pedagogický přístup, se rozvíjela od konce 80. let a počátku 90. let 20. století. (Slavík, 2001, str. 12) „*Artefiletika se opírá zejména o poznatky fenomenologie, tvarové estetiky, tvarové psychologie a sémiotiky.*“ (Roeslová, 2000, str. 194) Název „*artefiletika*“ je složen ze dvou částí. První část názvu se vztahuje k výtvarnému umění a také k arteterapii. Druhá část názvu se vztahuje k myšlence pedagoga Harry Broudyho (1976) o filetickém přístupu ve výchově, ve kterém je vytvořena úzká vazba mezi rozvojem intelektu a rozvojem emočním a sociálním. (Broudy in Slavík, 2001, str. 12)

Chtěla bych zde jen zmínit, že ve své práci určitým způsobem z artefiletiky vycházím, inspiroji se jí a používám stejné pojmy, ale přímo nepracuji s artefiletickým pojetím výtvarné výchovy, jelikož nemám dostatek znalostí a praxe.

Artefiletika stojí na návratech, opakování a novém uchopování stejných významů. Artefiletika se snaží, aby studenti dokázali ve své expresivní tvorbě symbolicky vstoupit do hry a dotkli se obsahového jádra nebo aby sami objevili nějaký jiný koncept. Metodicky stojí artefiletika na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit, a to je exprese (tvorba) a její reflexe. (Slavík, 1997, str. 12)

Také v artefiletice stejně jako v a/r/tografii je srovnáváno pedagogické dílo s uměleckým dílem. Pedagogické a umělecké dílo se shodují v tom, že se odehrávají na nějakém místě a v nějakém čase. Obě díla mají kompozici a lze je reflektovat. Také mají obě začátek a konec, dominantní a slabá místa, můžeme v nich najít harmonii i kontrast. (Slavík, 1997, str. 20) Důraz je kladen na myšlenku a koncept. „*Kompozice pedagogického tak i uměleckého díla je konstruována kolem určitého dominantního prvku, který v sobě obsahuje klíčový rozpor (polaritu) díla.*“ (Vygotskij, 1981 in Slavík, 1997, str. 21). Tato polarita charakterizuje sémantické pole obsahu díla. Příkladem polarit konceptu může být například: dobro x zlo.

Koncept vytváří celistvost díla a díky jeho rozporuplnosti vstupuje do kompozice napětí, dynamika a vývoj. (Slavík, 1997, str. 21)

## PEDAGOGICKÉ DÍLO

Pedagogické dílo je zvláštní typ tvůrčího díla, jehož aktéři jsou rozděleni do dvou klíčových rolí – učitel a žák. Pedagogické dílo vytváří podmínky pro záměrné a soustavné žákovské poznávání a učení v daném oboru. Za obsah pedagogického díla budeme považovat všechny jeho složky, které si účastník díla může (a) vědomě či nevědomky pamatovat (b) přetvářet v myslí nebo fyzicky ve skutečnosti (c) o nich uvažovat (d) může být jimi ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání anebo ve svých postojích. (Jan Slavík, Petr Wawrosz, 2004, str. 134-135) Zmíněné body jsou podmínky, které mohou být naplněny, buď samostatně, nebo v kombinaci. Nejdůležitější podmínkou je podmínka pamatování, jelikož pokud si žák nedokáže vzpomínku na to uchovat, je učitelova práce zbytečná. (Jan Slavík, Petr Wawrosz, 2004, str. 134-135)

## UMĚLECKÉ DÍLO

Umění je zvláštní způsob mezilidské komunikace. „*Informace sdělovaná v průběhu umělecké komunikace není formulovatelná ani sdělitelná jinými než uměleckými prostředky.*“ (Kulka, 2008, str. 38) Na umělecké dílo mohou být kladeny různé požadavky, a to v závislosti na tom, z jakého hlediska dílo posuzujeme. Na dílo se můžeme dívat z různých hledisek, například kulturních, politických, ekonomických, ekologických atd. Z esteticko-psychologického hlediska je nejdůležitějším požadavkem na umělecké dílo sebevyjádření, zobrazení a estetické uspořádání. Požadavky se s různou intenzitou promítají do tvorby podle materiálu a záměrů samotného umělce. (Kulka, 2008, str. 38) „*V souladu s požadavky sebevyjádření, zobrazení a estetického uspořádání je umělecké dílo vymezeno jako zobrazení zážitku v esteticky uspořádaném tvaru.*“ (Kulka, 2008, str. 38)

## KONCEPT

*„Koncept je výraz, na jehož významech jsme schopni se mezi sebou shodnout.“* (Slavík a Wawrosz, 2004, str. 288) Shoda na konceptu je vždy ovlivněna prekoncepty těch, kteří se ke konceptu vztahují a jde spíše o dohodu než absolutní shodu. Tato dohoda je poté potvrzována v reálné lidské praxi nebo vyvrácena. Když mluvíme s ostatními o konceptu, dostáváme tak možnost přesněji pochopit jeho chápání ostatními lidmi. *„Jakýkoliv pojem nebo koncept je ve své podstatě elementem, který může mít více významů nebo více druhů výkladu.“* (Slavík a Wawrosz, 2004, str. 288)

## PREKONCEPT

Prekoncept označuje naše osobní pochopení konceptu, ke kterému se vztahuje. Prekoncept se od konceptu liší. Odlišnost je dána rozdílnými zkušenostmi každého z nás. *„To, že naše vnímání stejných situací, osob nebo předmětů se odlišuje, vlastně potvrzuje naši jedinečnost.“* (Slavík a Wawrosz, 2004, str. 290) Práce s prekoncepty člověka mu pomáhá uvědomit si svoji jedinečnost.

## A/R/TOGRAFIE

A/r/tografie je výzkum založený na zkoumání umělecké a pedagogické praxe, skrze uměleckou tvorbu, které se navzájem ovlivňují. Charakteristiku samotného výzkumu můžeme najít v názvu (a/r/t), který je složen z počátečních písmen profesí umělec (artist), výzkumník (researcher) a učitel (teacher), což poukazuje na propojenost těchto rolí v rámci výzkumu. (Springgay & Irwin, 2008, str. 205) A/r/tografie nemá standardizovaná kritéria, metodologii a ani etický rámec, díky tomu je zde větší prostor pro samotného výzkumníka, aby si nastavil podobu výzkumu tak, aby mu vyhovovala. (Springgay & Irwin, 2008, str. xix)

To, co je zkoumáno, je naše zkušenost, jak vnímáme sami sebe a svět a jakým způsobem pracujeme koncepty. Cílem a/r/tografie není tvorba uměleckého díla. Umělecké dílo i pedagogické dílo jsou si rovnocenné a mají na sebe navzájem vliv. Tvorba je součástí výzkumu, který je veden vizuálním a textovým pochopením a zkušenostmi získanými tvorbou. (Irwin, 2004 in Springgay & Irwin, 2008, str. 159) A/r/tografický výzkum může

vyústit v umělecké dílo (instalace, báseň atd.), ale také nemusí. (Springgay & Irwin, 2008, str. 159)

#### MEZIPROSTOR (IN-BETWEEN)

Meziprostor (orig. in-between) znamená, že se subjekt/objekt nachází zároveň uvnitř a zároveň mezi touto situací, kategorií atd. Meziprostor vytváří prostor definovaný vztahem mezi kategoriemi, ve kterých subjekt zároveň je i není. Uvedené můžeme vnímat například v propojení rolí učitel, umělec a výzkumník (popsáno výše). (Springgay & Irwin, 2008, str. 116)

#### RIZOM

Gilles Deleuze a Felix Guattari popsali v roce 1987 termín rizom. Pro jeho vysvětlení se používá metafora s růstem zázvoru. Většina rostlin roste od kořenů směrem nahoru. Tento typ růstu se využívá pro popis systému a hierarchie (např.: rodokmen, firemní hierarchie). Zázvor tímto způsobem neroste, nemá žádný určitý systém, nemá dole a nahoře, nemá konec a začátek, roste do každého směru. Díky jeho růstu všemi směry je možné „*propojení jakéhokoliv bodu s jiným bodem*“. (Springgay & Irwin, 2008, str. 205) V tomto typu systému je důležitý prostřední bod (orig. middle) a je zde narušena představa linearity vedoucí od začátku do konce. Rizom odolává taxonomii a vytváří propojenou síť s množstvím vstupních bodů. (Wilson, 2003 in Springgay & Irwin, 2008, str. 205) Další metafora, která se využívá pro vysvětlení pojmu rizom, je mapa. Stejně jako rizom má jen body uprostřed bez začátku a konce. (Springgay & Irwin, 2008, str. 205) Tato možnost propojení všech bodů ovlivňuje, jak vnímáme teorii a praxi, produkt a proces. Teorie už neovlivňuje jenom podobu praxe, ale i samotná praxe ovlivňuje naše vnímání teorie a podobu její koncepce. To znamená, že díky tomuto procesu můžeme přicházet na stále nové otázky, které ovlivňují výzkum. (Springgay & Irwin, 2008, str. 206)

## REFLEKTIVNÍ KONCEPT DONALDA A. SCHÖNA

Donald A. Schön se zabýval výzkumem založeným na praxi (orig. practise-based-research), který je zaměřen na zkoumání zkušeností z praxe v jednotlivých profesích (architekt, doktor, učitel atd.) a jak tyto dovednosti přenést do oboru učitelství. Zkušenosti a proces uvažování z těchto profesí jsou zásadní pro úspěšnost a smysluplnost jejich povolání. Problémem je, že existuje velký rozdíl mezi profesní teorií, která se předává v rámci vzdělávacích institucí a realitou, kde se odborníci setkávají s problémy, se kterými se ještě nikdy nesetkali. Každý pohled na odbornou praxi představuje způsob fungování v situacích neurčitosti a konfliktu hodnot, mnoho protichůdných názorů vytváří problém, který musí být řešen tím, že si profesionál musí vybrat mezi několika přístupy nebo vymyslet svůj vlastní způsob, jak je kombinovat. (Schön, 1983, str. 17) Proto je důležité, aby budoucí profesionálové získali potřebné znalosti, které jim pomůžou překlenout propast mezi teorií a praxí. Základní a aplikované vědy jsou „konvergentní“, zatímco praxe je „divergentní“. Problémy odborné praxe mají i nadále jedinečné a nepředvídatelné prvky. Jedním z charakteristických znaků profesionála je proto jeho schopnost vzít konvergentní znalosti a převést je na profesionální služby, které jsou přizpůsobeny jedinečným požadavkům klientů. (Schön, 1983, str. 45-46)

Schönův reflektivní koncept vychází z jeho pozorování výuky studentů architektury. Zaměřuje se v něm na proces reflexe, která pomáhá s řešením problémů a odhalování dalších možností. Reflexe probíhá v několika fázích: reflexe v činnosti (orig. reflection-in-action), Reflexe právě vykonané činnosti (orig. reflection-on-action), Reflektování reflexe činnosti (orig. reflection on reflection-on-action). (Schön, 1983 in Kotzmanová, 2003, str. 266) (Schön, 1983 in Gajdošíková, 2019, str. 78-79)

Schönův reflektivní koncept byl upraven pro českou výtvarnou pedagogiku, Marií Fulkovou (2008), která vytvořila metodický model, který je využíván „v projektech analyzujících výukovou praxi na pomezí diskurzivních hranic pedagogiky, výtvarné oborové didaktiky, výtvarného umění pro školy, galerie a muzea.“ (Fulková, 2008 in Gajdošíková, 2019, str. 79)



## 1.2 Návrh plánu výzkumu

V rámci výzkumu budu zkoumat koncept *strach v prostoru* skrze vlastní tvorbu.

Jak už jsem se zmínila výše, a/r/tografie nemá pevně danou metodologii, ale využívá metody sběru dat kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Můžeme sem zahrnout jakoukoliv kvalitativní formu sběru dat (např.: rozhovor, deník z cest, sbírku artefaktů, fotodokumentaci), umělecký výzkum (např.: malování, skládání hudby, psaní poezie) a edukační výzkum (např.: učitelský deník, rodičovské průzkumy). (Springgay & Irwin, 2008, str. xxix)

V literatuře se můžeme setkat s pojmem sebestudie (orig. selfstudy), který označuje metodu výzkumu, při které výzkumník zkoumá sám sebe. Sebestudie je důležitá proto, abychom lépe pochopili koncept, kterým se ve výzkumu zabýváme, jak jej sami vnímáme, proč jej tak vnímáme a abychom byli schopni tyto znalosti sdílet s ostatními. Tento postup pomáhá výzkumníkovi ve vlastním profesionálním rozvoji, který je podmíněn osobnostním rozvojem. (Leggo in Springgay & Irwin, 2008, str. 7) Sebestudie nám pomáhá rozvíjet sebe sama, pochopit, jaké na nás měly minulé zkušenosti dopad a jak nás to ovlivňuje v současnosti. Robert Fulford (1999) zastává myšlenku, že zpracovávání vlastní životní zkušenosti v rámci tvorby, nám umožňuje absorbovat minulé události po emocionální a intelektuální stránce. (Springgay & Irwin, 2008, str. 7)

V rámci sebestudie vytváříme konstrukci příběhu, který se během procesu odehrál, což nám pomáhá získat data pro následnou analýzu výzkumu. Využíváme k tomu autobiografické psaní, ve kterém průběžně zaznamenáváme a reflektujeme naše zážitky. Při psaní je důležité, abychom nechali úvahy volně plynout, byli otevřeni novým myšlenkám a snažili se odpovědět na nové otázky, které by mohly vést k hledaným objevům.

### 1.2.1 Metodologie

A/r/tografie nemá pevně stanovené metody, které musí být dodrženy, ale používá metodologické základy, které umožňují využít prostor, který leží mezi disciplínami a jejich

metodologií. Je to vhodnější postup než vytváření nových kritérií metodologie. (Springgay & Irwin, 2008, str. xxvii)

A/r/tografie má 6 základních konceptů, které jsou metodologickými základy a slouží jako možnosti přístupu k výzkumu. (Rogoff, 2001 in Springgay & Irwin, 2008, str. xxviii) Koncepty nejsou kritéria. (Springgay & Irwin, 2008, str. 160) Využívání konceptů pomáhá pos/t/kytnout přístup k novému porozumění určitého fenoménu. (Springgay & Irwin, 2008, str. xxxi) Tyto koncepty se mohou propojovat a vztahovat jeden k druhému (Springgay & Irwin, 2008, str. xxviii) a umožňují a/r/tografům zkoumat meziprostor a pomáhají získat výzkumníkovi interpretace různých fenoménů.

#### BLÍZKOST (CONTIGUITY)

Koncept blízkost (orig. contiguity) je o tom, že se fenomény zároveň propojují a zároveň existují odděleně. Tento koncept je podobný pojmu meziprostor. (Springgay & Irwin, 2008, str. 116) V a/r/tografii můžeme blízkost najít ve vztahu identit umělec/výzkumník/učitel, které existují simultánně a zároveň vedle sebe. Využití lomítka mezi nimi vykresluje jejich vzájemný vztah. Koncept blízkost můžeme najít také ve vztahu mezi uměleckou tvorbou a její reflexí. (Springgay & Irwin, 2008, str. xxviii)

#### ŽIVÝ VÝZKUM (LIVING INQUIRY)

Koncept živý výzkum (orig. living inquiry) stojí na myšlence neustálého zkoumání, šetření a reflektování skrze bytí umělcem, výzkumníkem a učitelem. Živý výzkum se také týká zkoumání fenoménu skrze vizuální a textovou tvorbu. Účelem není pouze to, aby výzkumník vytvořil vizuální a textovou reprezentaci, ale aby našel pochopení a zkušenost. (Springgay, Irwin, and, Wilson, Kind, 2005 in Springgay & Irwin, 2008, str. xxix)

#### METAFORA A METONYMIE (METAPHOR AND METONYMY)

Skrze metafory a metonymie (orig. metaphor and metonyms) dáváme smysl našemu světu a vytváříme vztah přístupný našim smyslům. (Richardson, 2002 in Springgay & Irwin, 2008,

str. xxx) Obě literární tropy nám pomáhají lépe pochopit zkoumaný fenomén. Metafora používá substituci a metonymie používá přemístění subjektivních/objektivních vztahů. (Aoki, Low and Palulis, 2001 in Springgay & Irwin, 2008, str. xxx) Prostřednictvím metafory vytváříme spojení mezi známým a novým, tj. použijeme něco, co známe, k vysvětlení něčeho nového. Metonymie je nahrazení na základě osobní asociace. Metafora a metonymie existují jako vztahy mezi pojmy, ve kterých se význam (ne)vytváří sám o sobě. (Pourchier, 2010 in Springgay & Irwin, 2008, str. xxx)

#### OTVORY (OPENINGS)

Koncept otvory (orig. openings) popisuje otvory, které se nachází v rámci fenoménu, pomocí kterých můžeme nahlížet další roviny problému. Otvory zde neslouží jen jako metaforická okna, přes která můžeme pouze vidět, ale jsou to spíše trhliny, ruptury nebo praskliny, které místo pouhého informování o faktech poskytují a/r/tografům možnost věnovat pozornost i tomu, co není normálně vidět. Znalosti, které jsme mysleli, že jsou jasně dané, se dostávají do rozporu s ostatními vědomostmi. (Springgay & Irwin, 2008, str. xxx)

#### ODRAZ (REVERBERATIONS)

Koncept odraz (orig. reverberations) odkazuje na dynamický pohyb, který nutí a/r/tografy posunout jejich chápání fenoménu. Za pomoci odrazu se můžeme posunout v rámci myšlenkových procesů dále ve výzkumu a abychom mohli pokračovat, musíme změnit směr. Odraz nás často posune k hlubším významům, ale může dojít i k poklesu významu. (Springgay & Irwin, 2008, str. xxx)

#### PŘEBYTKY (EXCESS)

Koncept přebytky (orig. excess) odkazuje na myšlenky a nápady spojené s výzkumem, které jsme nevyužili. Výzkum od nás často vyžaduje určitou změnu (např.: v myšlení), každá tato změna produkuje přebytky. (Bataille, 1985 in Springgay & Irwin, 2008, str. xxx) Přebytky mohou být vnímány negativně, jako nepotřebné zbytky, nebo pozitivně, jako zajímavé a

rozšiřující. Přebytky nám otevírají možnosti pro opětovné dotazování a také mohou pomoci zjednodušit komplikované nebo nám naopak mohou zkomplikovat jednoduché. (Springgay & Irwin, 2008, str. xxx)

### 1.2.2 Sběr a analýza dat

S organizací dat a jejich analýzou se začíná již ve fázi sběru dat, což je typické nejen pro a/r/tografii, ale například i pro kvalitativní výzkum. Důvodem je, že v mnoha případech analýza směřuje výzkumníka k novým zdrojům dat. Proto je analýza často součástí sběru dat. Proces sběru a analýzy funguje interaktivně až do okamžiku, kdy výzkumník rozhodne, že bylo dosaženo výzkumného cíle. (Hendl, 2008, str. 407)

Z materiálů získaných během výzkumu se poté vytvoří seznamy kódů, které se kategorizují pod superkódy a významové uzly. Ze superkódů a významových uzlů se poté vytvoří konceptové mapy, které mají pomoci vizualizovat vztahy mezi nimi, a tak vysvětlit podobu konceptu. Tento postup funguje jako jakési shrnutí výsledků výzkumu a pomáhá vymezit celkový smysl výzkumu. (Gajdošíková, 2019)

Výzkumné materiály vznikají na základě třístupňové analýzy a vychází ze Schönova reflektivního konceptu. Tento koncept stojí na průběžné reflexi, která je kombinací třech navazujících fází.<sup>1</sup>

#### REFLECTION-IN-ACTIONT

Reflexe v činnosti (orig. reflection-in-actiont) je typ reflexe, která probíhá přímo během procesu vykonávání činnosti. Zahrnuje také intuitivní procesy, které jsou velmi rychlé a často automatické a nevyžadují dlouhé uvažování.

---

<sup>1</sup> Při popisu fází Schönova reflektivního konceptu a kódování jsem vycházela z prací Pavly Gajdošíkové (2019) a Aleny Kotzmanové (2013), (Gajdošíková, 2019, str. 78-79) (Kotzmanová, 2013, str. 266-268)

## REFLECTION-ON-ACTION

Reflexe právě vykonané činnosti (orig. reflection-on-action) je typ reflexe, ke které dochází přímo po ukončení činnosti a probíhá formou reflexivních textů a jiných záznamů. Podle Schöna je důležité, abychom si během tohoto procesu kladli otázky týkající se našich emocí. I když se činnost nepodařila podle našich představ, její reflexí můžeme získat podnětné a zajímavé informace.

## REFLECTION ON REFLECTION-ON-ACTION

Reflektování reflexe činnosti (orig. reflection on reflection-on-action) je typ reflexe, která je „metareflexí“ a stojí na reflektování procesu reflexe činnosti. Používáme k tomu veškeré záznamy a nasbíraná data, která si procházíme a snažíme se je analyzovat za účelem pochopení zkoumaného jevu.

Získané materiály poté podrobíme třífázovému kódování, které bude děláno ručně výzkumníkem a výzkumným týmem (MgA. Jan Pfeiffer, MgA. Pavla Gajdošíková, Ph.D.). U kódování kombinuji kódování in vivo (tzn. kódy nacházíme přímo z textu) a deskriptivní kódování, kdy využívám vlastní pojmenování kódu, kterými označujeme stejnou myšlenku v textu. V práci jsem využila kombinaci obou typů kódování. Samotný proces kódování má tři fáze, které uvádím níže.

## OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

Otevřené kódování je určeno k nalezení opakujících a nadřazených témat a jejich zobecnění a vymezení. Dává nám základní rámec.

## AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ

Axiální kódování pomáhá najít vztahy mezi kódy a definuje vztahy, které je propojují.

## SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ

Selektivní kódování k vytvoření superkódů a významových uzlů, které slouží jako nadřazená kategorie pro kódy. Superkódy zastřešují podobné kódy a slouží k dalšímu zobecnění. Významový uzel je hlavní myšlenka, které se týkají všechny superkódy a je to střed celého výzkumu.

Z takto získaných superkódů a významových uzlů jsem sestavila výsledné konceptové mapy, které byly poté reflektovány a hodnoceny.

Pro zajištění validity výzkumu zde byla využita datová triangulace, metodologická triangulace, teoretická triangulace (Kotzmannová, 2013, str. 267) a triangulace výzkumníků, na které jsem se podílela já s výzkumným týmem. (Hendl, 2008, str. 147)

### 1.2.3 Primární dokumenty

Během výzkumu výzkumník získá mnoho materiálů a před analýzou si je musí roztřídit na ty, co jsou pro jeho výzkum nejdůležitější.

Mezi základní dokumenty, které budu analyzovat patří:

- transkripty rozhovorů z realizace instalace a výtvarného úkolu
- deníkové záznamy z procesu tvorby, citace, autorské poznámky, teze nebo texty, které jsou myšlenkově provázány s konceptem, reflektivní texty
- fotografie, videa
- kódování

#### 1.2.4 Cíl výzkumu

V rámci a/r/tografického výzkumu si výzkumník nemusí předem stanovit výzkumné otázky, ale otázky vyvstávají až v průběhu výzkumu. (Springgay & Irwin, 2008, str. 208-209) Proto zde uvedu nejdříve cíl výzkumu a teprve později definuji otázky, které vyvstaly během výzkumu.

Cílem mé diplomové práce je zkoumat, zda se proměňuje chápání konceptu na základě zkušeností získaných uměleckou a pedagogickou tvorbou.

#### 1.2.5 Etické otázky a/r/tografického výzkumu

*„Nezdá se mi, že může být „validní“, to že děláme naši hudbu, učíme, reflektujeme to a zároveň o tom můžeme psát a propojovat to takovým způsobem, který můžeme nazývat výzkum,“ řekl Mark. Je to příliš přirozené a příliš velká zábava.“<sup>2</sup> (Springgay & Irwin, 2008, str. 221)*

V této kapitole bych chtěla popsat problém tohoto výzkumu, a to je nedůvěra v jeho validitu, jak ze strany odpůrců, tak i ze strany a/r/tografů samotných. Na úvod této podkapitoly jsem vložila úryvek z rozhovoru dvou a/r/tografů, který ilustruje pohled na tento výzkum. Jeden z důvodů, proč bývá validita a/r/tografie zpochybňována je, že nemá pevně stanové metody, postup, kritéria a pravidla (např. pro sběr dat), která by všichni a/r/tografové měli dodržovat. Tím se liší od kvantitativní i kvalitativního výzkumu. Odpůrci namítají, že zde nejsou stanovena pravidla, takže a/r/tografové nemůžou „objektivně“ pracovat se získanými daty. Proti tomuto argumentu je možné namítnout, že v rámci žádného výzkumu nikdy sami sebe nemůžeme naprosto oddělit od získaných dat bez ohledu na to, jak jsou nastavena pravidla. Stejně tak je to i u kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Například u kvantitativního výzkumu se výzkumník snaží najít způsoby, jak „upravit“ (orig. massaging) čísla, aby našel podstatné rozdíly a vztah k jeho výzkumu. Pokud výzkumník využívá kvalitativní výzkum, je

---

<sup>2</sup>Text byl přeložen z původního anglického znění (Springgay & Irwin, 2008, str. 221)

skoro nemožné pracovat s objektivními daty (data jsou zde rozhovory, videozáznamy, umění, příběhy) na abstraktivní oddělené úrovni. (Haley, 2007 in Springgay & Irwin, 2008, str. 222) Z uvedeného vyplývá, že píše svou vlastní vykonstruovanou fikci. Pro definování validity a označení výzkumu skutečným, by nemělo být rozhodující to, v jakém stylu je výzkum napsán. (Haley, 2007 in Springgay & Irwin, 2008, str. 222)

Dalším důvodem, proč není a/r/tografie uznávána je, že zde není nastaven pevný etický kodex, který by určoval, jakým způsobem se má a/r/tograf v rámci výzkumu chovat. A/r/tograf se zodpovídá za své jednání pouze sám sobě. Proti tomuto názoru je, že a/r/tograf v rámci výzkumu sice nepodléhá pevně stanoveným normám, ale on sám je ve svém bytí (orig. being) normou sama o sobě. A/r/tograf se plně musí oddat bytí v (orig. being in) ve své konečné podstatě. Bytí v je měřítkem samo o sobě, nekvalifikuje něco vůči něčemu, nestanovuje kritéria a normy. Podmínky pro bytí v jsou závislé na struktuře samotné a existují se strukturou samotnou jako absolutní měřítko. A/r/tografický výzkum se v každém ohledu vytváří zevnitř. A/r/tograf si sám volí procesy, způsoby výzkumu a metody, jakým způsobem výzkum povede. Analýza, a dokonce i hodnocení, jsou vytvořeny v aktu bytí v uprostřed a/r/tografie. Hodnocení a dopad nemůže být něco, co existuje mimo, nebo předchází a/r/tografickému výzkumu. Místo vnímání našeho bytí v jako substance, která se dá měřit, počítat a podrobit normativní evaluaci, musíme jej chápat jako zodpovědnost sebe samého ke světu. (Springgay & Irwin, 2008, str. xxxii)

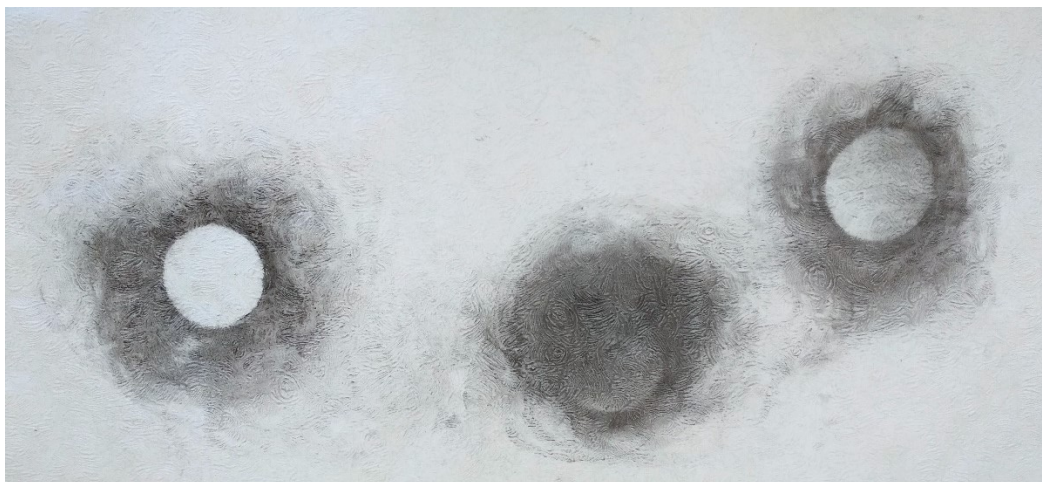
Lidé nejsou zodpovědní za naše jednání nebo jednání druhých, ale jsou zodpovědní za své vlastní bytí, subjektivitu, identitu a způsob žití ve světě, ve kterém jsou neustále v konfliktu s výzvami a vyžadují etiku porozumění a zodpovědnost. (Springgay & Irwin, 2008, str. xxxii) Místo přemýšlení o našem jednání v rámci výzkum jako o substanci, která může být uspořádána v oddělených momentech, počítána a podrobena normativní evaluaci, musíme chápat výzkum jako prozatím neznámou věc. (Springgay & Irwin, 2008, str. 162)

Z etického hlediska nemůže být bytí v záležitostí strategie, ale je to spíše zásadně osobní praktická otázka, v čem nás ovlivňuje setkávání s něčím jiným. Od každého z nás vyžaduje závazek k odpovědnosti. (Springgay & Irwin, 2008, str. 162)



## 2 STRACH V PROSTORU – REALIZACE VÝZKUMU

V této části bych se chtěla věnovat úvahám o konceptu „strachu v prostoru“ a představit můj způsob uchopení. Koncept chápu jako interakci mezi dvěma světy, a to mezi materiálním světem, který se nachází všude v prostoru okolo nás a naším vlastním nehmotným vnitřním světem. Vycházím zde teoreticky z psychofyzikálního dualismu, a to především z interakčního dualismu. Interakční dualismus je založen na interakci mezi hmotným a nehmotným principem. (Klimeš, 1995, str. 2) V rámci této teorie existuje Aristotelovský model symbiotického dualismu, který vychází z toho, že činnost těla i rozumové duše je v jakési symbióze a spojují se „*v jeden těžko rozdělitelný celek. I když principiální rozdělitelnost tady musí zůstat, jinak opouštíme půdu dualismu.*“ (Klimeš, 1995, str. 7) Teorii chybí empiricky identifikovatelná místa setkání mezi nefyzickou duší (pokud existuje taková věc) a jejím fyzickým rozšířením (pokud existuje). Proto se věří, že zde jsou místa, kde se setkávají, i když přesně nikdo neví, kde se nachází. (Klimeš, 1995, str. 8) To znamená, že mezi těmito dvěma prostory vzniká hranice, která je zde přítomna, ale je propustná. V této práci zavádím pojem dveře, který slouží jako metafora přechodu mezi těmito dvěma světy. S podobnou myšlenkou také pracuje i koncept meziprostor, který jsem popsala v předchozí kapitole. Snažila jsem se tento koncept výtvarně pojmout a vznikla tato kresba (obr. 1), která má znázorňovat prolínání prostorů, které mají společné dotyky a zároveň nejsou spojené. Hranice těchto míst jsou rozmazané. Papír je celý pokrytý drobným vzorkem, který propojuje všechny části díla a vytváří tak meziprostor.



OBR. 1: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: IN-BETWEEN (2020)

Aristoteles také věnoval pozornost vzniku konceptů a zavedl pojem abstrakce. „Člověk získává obecné pojmy tak, že porovná několik podobných věcí a společnou vlastnost z nich jakoby vytáhne, abstrahuje (z latinského *abstraho – táhnu ven*).“ (Klimeš, 1995, str. 3) To znamená, že lidé si vytváří koncept na základě sdílení vlastních prekonceptů s ostatními a prekoncepty je možné definovat jedině vztažením se ke konceptu. Pokud by nebyl koncept, nebyl by ani prekoncept. Proto před zkoumáním a sdílením vlastního prekonceptu musíme nejdříve chápat, jakou podobu má samotný koncept, ke kterému se vztahujeme.

Ve svém výzkumu se zaměřím především na přechod mezi vnitřním a vnějším světem a jejich vzájemnou reakcí. Zpřítomnění strachu ve fyzickém prostoru nám dává možnost na něj pohlížet jako na fyzické objekty, které nesou určité vlastnosti, které zrcadlí naše pocity. Rozhodla jsem se zabývat zpřítomňováním strachu v prostoru. Samo zpřítomňování znamená nabytí podoby materializace strachu v prostoru samotném. Tato materializace je spojením mezi dvěma prostory. Jedním je náš vlastní vnitřní prostor našeho já, kde se nachází naše nehmotné myšlenky a druhým je vnější prostor, fyzický svět. Pokusím se o uchopení a popsání interakce člověka a světa v rámci prostorové tvorby zabývající se strachem.

## 2.1 Pojmy

V následující části se budu věnovat konceptu strach a s ním souvisejícím pojmům a konceptuálnímu umění, které se vztahuje jak k práci s konceptem, tak k práci s prostorem.

### STRACH

Z psychologického hlediska je strach jednou ze základních emocí. Je to nelibá emoce, nepříjemný prožitek, který je vyvoláván pocitem ohrožení naší existence. Strach je doprovázen i fyziologickými reakcemi jako jsou zblednutí, chvění, zrychlené dýchání, zvýšením krevního tlaku a pohotovosti k obraně či útěku. (Hartl, Hartlová, 2015, str. 566-567) Strach z něčeho má různé podoby. Můžeme mít strach z různých věcí. Podrobně bych zde popsala strach z neznámého a tísnivé, které souvisí s pojem strach.

## STRACH Z NEZNÁMA

Spisovatel a teoretik hororového žánru H. P. Lovecraft píše, že „*Nejstarším a nejsilnějším lidským citem je strach, a nejstarším a nejsilnějším druhem strachu je strach z neznáma.*“ (Lovecraft, 1998, str. 170) Strachem z neznáma se zabývá J. Hollander ve své eseji „The Fear Itself“, kde ho označuje jako strach z nepojmenovatelného, což je strach z neznámých objektů. Tento strach je součástí tzv. meta-strachu z dezorientace. To znamená, že pokud se setkáme s něčím, co nám je nejasné a my nedokážeme určit, co vlastně vidíme, vyvolává to v nás obavy, že se bojíme méně, než je potřeba. (Hollander, 2004, str. 6) Nejistota a nebezpečí spolu vždy úzce souvisejí, proto je každý neznámý svět světem nebezpečí a možného zla. (Lovecraft, 1998, str. 172)

## TÍSNIVÉ

Zde bych chtěla ještě vysvětlit pojem tísnivé, se kterým jsem se setkala v knize „Dějiny ošklivosti“. Tento termín je spojený se strachem z neznámého. Ernst Jentsch (K psychologii tísnivého, 1906) definuje tísnivé jako: „cosi neobvyklého, co vyvolává „intelektuální nejistotu“, něco, v čem se nevyznáme“ (Umberto Eco, str. 311) Vzniká tím, že do každodenního života vstoupí něco nečekaného, iracionálního nebo vymykajícího se naší zkušenosti s realitou. (Mocná, Peterka, 2004, str. 253) Jsou to situace odporující naší zkušenosti (např.: na místě, kde byla vždy holá zeď, se objeví dveře), nebo našemu vědění (např.: upíři neexistují).

K pojmu strach se vztahuje také pojem úzkost a odpor, které níže přiblížím.

## ÚZKOST

Z psychologického hlediska je úzkost definována jako strach bez předmětu. Jedinec cítí strach, ale neví z čeho, má pocit, že by s tím měl něco udělat, ale není schopen přesně říct, co konkrétního ho ohrožuje. Strach a úzkost byly dříve považovány za jednu a tu samou emoci. Je to proto, že úzkost a strach mají mnoho společných prožitkových, behaviorálních

a fyziologických aspektů. Obě emoce jsou nepříjemné, spojené s pocitem ohrožení a doprovázené fyziologickými projevy (obtížemi při dýchání, stísněným pocitem v hrudníku atd.) V současné době jsou považovány za odlišné emoce. Cattell a Scheier (1961) vidí jako důležitý faktor pro jejich rozlišení rozpoznatelnost. Pokud dokážeme podnět signalizující hrozbu rozpoznat, jedná se o strach. Pokud je podnět nejasný a založený na symbolech a náznacích, vzbuzuje to v nás úzkost. Dá se říct, že strach je reakce na aktuální ohrožení a úzkost je reakce na očekávané neznámé ohrožení. (Cattell a Scheier, 1961 in Stuchlíková, 2002, str. 145-146) Také jsou rozdílné v důsledku sociálního chování. Podle Sarnoffa a Zimbarda (1961) strach vede ke zvýšení sociálního kontaktu a úzkost naopak vede k jeho snížení. Podle Epsteina (1977) úzkost nemůže vyústit v agresi nebo únik jako je tomu u strachu, protože zdroj nebezpečí není definitivě určen. (Sarnoff a Zimbardo 1961 in Stuchlíková, 2002, str. 145-146) (Epstein 1977 in Stuchlíková, 2002, str. 145-146)

## ODPOR

Odpor je synonymem k pojmům znechucení a averze, zároveň úzce souvisí s pojmy ošklivost a nečisté.

„Odpor je nejzákladnější emocií ve skupině emocionálních postojů vyjadřujících odmítnutí nějakého objektu. Jde o primitivní bezprostřední emoční reakci, která je těsně spojena s vnímáním, tzn. „s viděním, cítěním, chutí nebo dotykem.“ (Stuchlíková, 2002, str. 156)

Odpor emocionálně prožívaný „postoj vůči předmětu, osobě nebo situaci, který se projevuje silnou nechutí, snahou uniknout, odvrátit se nebo se vyhnout dotyku.“ (Hartl, Hartlová, 2015, str. 368) Zdroj této emoce „vnímáme jako potenciální znečištění nás samých, a to jak ve fyzickém slova smyslu (vztahuje se to např. k infekci), tak v přeneseném smyslu (vztahuje se to k porušení našich osobních hranic).“ (Stuchlíková, 2002, str. 156)

Odpor zde uvádím z toho důvodu, protože je úzce spojen s vyvoláváním strachu v hororové žánru. Podle Noëla Carrolla (1990) v hororovém žánru je důležité, aby monstrem působilo děsivě a zároveň vzbuzovalo i odpor, a to nejlépe oboje najednou. Také sem můžeme přidat i to, že je potřeba se vyhnout fyzickému kontaktu s monstrem. (Noël Carroll, 1990, str. 23) S pojmem odpor souvisí ještě s pojmy ošklivost a nečisté, které dále vysvětlím.

## OŠKLIVOST

Nyní bych chtěla vysvětlit spojitost mezi pojmy odpor a ošklivost. Odpor je emoce, kterou v nás předmět vyvolává. Ošklivost je popis předmětu, který nese určité rysy, které v divákovi vyvolávají odpor. Baldine Saint Gironsová v eseji „Rizika ošklivosti, vytržení z poklidu krásna“ rozlišuje čtyři rysy ošklivosti, jak je zachycují naše smysly v přírodě i v umění.

1. Deformace nebo anomálie
2. Zmatenost rysů, beztvorost – nemá žádný kánon nebo strukturu
3. Disharmonie – ošklivost už netkví v samotných elementech, ale ve způsobu, jímž jsou spojeny dohromady
4. Nepůvab – specificky spjatý s výrazem a pohybem. Patří sem hloupost, nízkost, podbízivost, vulgárnost, nevкус, trapnost. (Gironsová in Zuska, 2003, str. 287-288)

## NEČISTÉ

Poslední pojem, který bych zde chtěla zmínit, je pojem nečisté. Stejně jako u předchozího pojmu ošklivost, je pojem nečisté popis předmětu, který nese určité rysy, které v divákovi vyvolávají odpor a u čeho se snažíme vyvarovat dotyku. Mary Douglas se ve své studii „Purity and Danger“ (1966) snaží definovat termín nečisté (impure) níže uvedeným způsobem.

Mezi věci, které jsou brány jako nečisté, patří:

- Produkty nebo části lidského těla (např.: sliny, krev, pot, extrementy, vlasy, nehty, kusy masa)
- Objekty, které zcela nezapadají do své kategorie (např.: netopýr) nebo vypadají jinak než normálně ve své kategorii (např.: tělesná deformace, rozklad nebo rozpad)
- Bezforemné / beztvaré objekty (např.: bláto, sliz)
- Objekty, které jsou spojením více částí dohromady (např.: Frankenstein)
- Objekty neúplné, nebo objekty, kterým něco chybí nebo přebývá (např.: oči, ruce)

(Douglas, 1966 in Carroll, 1990, str. 31-35)

## 2.2 Konceptuální umění

Nikdy nebudeme úplně schopni popsat, co si myslíme a co cítíme, to je naprosto jedinečná osobní zkušenost, kterou se ale můžeme pokusit vyjádřit za pomoci média a jeho výrazových prostředků. Takovým médiem může být například vizuální tvorba, která nám pomáhá materializovat náš prekoncept. Práce s konceptem je společná pro každou tvorbu, ale především se jí věnuje umělecký směr konceptuální umění, někdy označovaný jako instalace, který začal být populární koncem 60. a 70. let 20. století. (Odehnalová, 2001, str. 127)

Konceptuální umění je umělecký směr, ve kterém se klade hlavní důraz na myšlenku, koncept. Podobu díla ovlivňuje autorův prekoncept, který se snaží s diváky skrze dílo sdílet. Samotná realizace díla není už tak důležitá a často „*se záměrně vzdává materiální realizace (tj. odmítá klasický závěsný obraz a sochu) a vyjadřuje se formou návrhů (konceptů), skic a projektů.*“ (Odehnalová, 2001, str. 127-128) Konceptuální dílo může dokonce existovat jen v projektu, protože jeho realizace je neproveditelná. Konceptuální dílo může být vytvořeno z jakéhokoliv materiálu, může kombinovat různé techniky a může zahrnovat i performance a happening. Mezi konceptuální umění patří také environment, „*umělci ve výstavních prostorách tvoří z kamenů, písku, zeminy, vlny i jiných materiálů ozvláštňené prostředí*“ (Odehnalová, 2001, str. 127-128), land-art, umělci tvoří přímo v přírodě a instalace. Pojmy land-art, environment a instalace jsou si velice blízké, existuje mnoho různých definic pro jejich rozlišení. Cílem konceptuálního umění je aktivovat divákovu představivost, dávat mu podněty k myšlení a jednání.

Významnou roli v konceptuálním umění má právě prostor a čas. Původně bylo umění statické a návštěvník galerie zastával jen roli diváka, který procházel prostorem a pozoroval díla. S rozvojem konceptuálního umění, akčního umění atd. se dostávají do umění možnosti práce s prostorem a časem. Divák se může setkat s tímto uměním i mimo galerii a umění se tak dostává do prostoru a času normálního všedního života a člověk se stává účastníkem na procesu utváření díla. (Akce, slovo, pohyb, prostor, 1999, str. 16-23)

Díky tomuto začlenění prostoru a času do díla vzniká zároveň zájem o celkový proces díla, místo jen o finální artefakt. Samotný prožitek a proces se stává podstatným. „*Proces je v převážné většině ‚jiných‘ prací důležitější než samotná umělecká realizace (objekt).* Divák

*už není konfrontován s hotovým objektem, ale spoluúčastní se umělecké události. Tam, kde ho k tomu nová pravidla vybízejí (happening, interaktivní instalace, variability), divák přímo spoluvytváří dílo, je fyzicky i mentálně účasten a rozrůstá se i jeho svoboda významové interpretace události.” (Akce, slovo, pohyb, prostor, 1999, str. 22)*

Konceptuální díla jsou často trvale neudržitelná a jsou závislá na konkrétním čase a prostoru, proto je fotografie nebo video často jediným způsobem jak zaznamenat toto dílo a „*plní funkci jednak podnětu, impulzu, jednak dokumentu, který má být východiskem (konceptem) další tvorby*“ (Odehnalová, 2001, str. 127-128) S konceptuální tvorbou se můžeme setkat i v současnosti v různých podobách po celém světě. (Odehnalová, 2001, str. 127-128)

Já se při tvorbě uměleckého díla zaměřím na instalaci, jelikož tato tvorba mi je nejbližší. Existuje mnoho pohledů na to, co je instalace a jak ji můžeme definovat. Uvedu několik příkladů.

Jaroslav Sedlář (2010) definuje instalaci takto: Jako instalaci označujeme umění, které zaujímá nějaký prostor a je vázané na určité místo. Instalace odmítá produkci uměleckých děl za účelem prodeje, jelikož je vytvořena tak, že po skončení výstavy samotné dílo zanikne. Instalace je nové médium. „*Výrazové prostředky, skladebné prvky a syntax výtvarného jazyka se podstatně odlišují od tradičního umění.*“ (Sedlář, 2010, str. 33) Instalace se realizuje formováním samotného prostoru, v němž se divák nalézá, a to jak interiéru, tak exteriéru. Umělci při ní mohou pracovat s reálnými předměty každodenního života a dávat je do nových kontextů. „*Jde o projevy počítající s mnohostí informační a emocionální kompatibility s divákem, o proces čtení více možných významů a interpretací. Instalace se ve většině případů oprostila od ilustrativní nadbytečnosti. Rekvizitář předmětů obsahuje odkazy na filozofii, náboženství, erotiku, úpadkovou kulturu, umění, kýč i banalitu.*“ (Sedlář, 2010, str. 33) Instalace jsou často pro diváky těžko pochopitelné pro svou nedořečenost, tajemnost. (Sedlář, 2010, str. 33)

Autorky Kelly, Moran, Byrne, (2010) definují instalaci takto: Instalace je spíše způsob výroby a zobrazení, než umělecký směr nebo styl. Instalace patří do instalačního umění, které zahrnuje „*instalaci nebo konfiguraci objektů v prostoru, kde umělecká díla tvoří součet objektů a prostoru.*“ (Kelly, Moran, Byrne, 2010, str. 4) Instalace může zahrnovat tradiční a netradiční média, jako je malba, socha, ready-made, objekty, text atd. Instalace může prostor

budťo úplně zaplňovat nebo být jen minimální. (Kelly, Moran, Byrne, 2010, str. 4)  
„V některých případech je místo, kde se instalace nachází, nedílnou a nedělitelnou součástí díla. Přesunutí díla nebo jeho opětovné vytvoření na jiném místě, by znamenalo zničení stávajícího díla a vytvoření nového díla, což by mohlo být v rozporu se záměrem umělce.“  
(Kelly, Moran, Byrne, 2010, str. 5)

U instalačního umění neexistuje pevný soubor charakteristik, které jsou ústředním bodem veškerého instalačního umění. Místo toho můžeme nalézt opakovaná témata a motivy, které slouží jako inspirace pro jejich vytvoření. Je zde touha o upoutání pozornosti na koncept, o přispění k obecnému porozumění a o sdílení svojí vlastní představy. Vzniká zde dialog mezi umělcem a účastníkem. (Kelly, Moran, Byrne, 2010, str. 8)

Zkušenosti a prožitek, který divák instalačního umění zažije, se velmi liší od tradičních uměleckých děl, jako je malba, která se obvykle prohlíží z jediného referenčního bodu. Instalace vyžaduje aktivní zapojení diváka. To může zahrnovat vstup diváka do prostoru uměleckého díla a interakci s uměleckým dílem. Když divák vstoupí do prostoru galerie, ve které je instalace, může na instalaci nahlížet z různých úhlů pohledu. Instalace může u diváka působit na většinu smyslů (zrak, čich, sluch, hmat). (Kelly, Moran, Byrne, 2010, str. 14) Instalace bere v úvahu celý smyslový zážitek diváka, spíše než zobrazování izolovaných objektů na podstavcích a zavěšených na zdech. (Kelly, Moran, Byrne, 2010, 10)  
„To ponechává prostor a čas jako své jediné dimenzionální konstanty. Znamená to rozpuštění hranice mezi uměním a životem.“ (Kelly, Moran, Byrne, 2010, str. 14) Proces, který se odehraje mezi divákem a instalací, je důležitější než samotná umělecká realizace. Divák se nesetkává jen s hotovým objektem, ale je účastníkem umělecké události. Divák je zde přímo fyzicky i mentálně účasten a rozrůstá se i jeho svoboda významové interpretace události. (Kelly, Moran, Byrne, 2010, str. 14)

### 2.3 Tvorba uměleckého díla

V této části výzkumu se budu věnovat popisu procesu tvorby uměleckého díla zaměřeného na koncept *strach v prostoru*. Tvorba a její popis jsou průběžně reflektovány a navzájem



na sebe působí a mění tak podobu mého prekonceptu. Celý proces budu dokumentovat, zaznamenávat a komentovat.

Při popisu tvorby vlastního uměleckého díla uvádím české i zahraniční umělce, kteří pracují s podobným konceptem a moji práci ovlivnili. Jelikož se zabývám procesem vzniku uměleckého díla, snažila jsem se najít základní postup, jak dílo vzniká a jaké procesy to doprovází. Kulka (2008) říká: „*Podstatu věcí poznáme nejlépe z jejich vzniku, vývoje a fungování.*“ a definuje základní faktory vzniku a bytí uměleckého díla, které jsou:

ZDROJ – PODNĚT

PŘÍPRAVA – KONCEPCE

PROJEKCE – KONSTRUKCE

REALIZACE – MATERIALIZACE

RESPONZE – REFLEXE<sup>3</sup>

Toto dělení fází vzniku uměleckého díla použiji pro členění popisu postupu vlastní instalace a také ho použiji při popisu postupu tvorby výtvarného úkolu, protože obě díla jsou si podobná a jsou propojena.

### 2.3.1 Podnět

*„Aby umělecké dílo vzniklo, musí mít svou příčinu, jinými slovy zdroj. Odtud pochází podnět k tvorbě (umělce něco zaujme, inspiruje k tvorbě).“* (Kulka, 2008, str. 25)

Podnět pro moji práci a výběr tohoto tématu byl můj dlouholetý zájem o fenomén strach. Vždy jsem měla ráda strašidelné příběhy a hororové filmy. Zároveň jsem se mnohokrát v životě se strachem setkala a jelikož jsem umělec, snažila jsem se ho i zpracovat ve své

---

<sup>3</sup> (Kulka, 2008, str. 25)

tvorbě. Tvorba byla pro mě vždy způsobem komunikace se světem. Pro schopnost formulovat moje myšlenky byla velice podstatná.

Strachem jsem se zabývala již ve své bakalářské práci „*Žánr hororu v animované tvorbě pro děti i dospělé jako téma Výtvarné výchovy*“. Zde jsem definovala kategorie postav, míst a formálních prostředků hororového žánru, které v divákovi mají vyvolávat strach. V autorské části této práce jsem vytvořila krátký animovaný film s názvem „*Flashlight*“ (2018) (obr. 2 a 3). Při tvorbě jsem využila techniku rotoskopie. Ve filmu jsem se zaměřila na formální prostředek osvětlení, a to přímo na podsvícení, které je typické pro hororový film. Podsvícení obličejů je děsivé z důvodu, že není v přírodě přirozené. To je důvod, proč to vyvolává v divákovi strach. Celý film se odehrává v noci a jediné světlo ve stanu je z baterek. Film je němý a je doprovázen pouze zvukovými efekty. Každá scéna je prokládána černými snímky, které mají evokovat zhasnutí baterky, což má u diváka vzbudit napětí, jelikož nevidí, co se ve tmě děje, ale slyší zvuky.

Při tvorbě svého filmu jsem se nechala inspirovat krátkým animovaným filmem „*Třída smrti*“ (2013) Pavla Soukupa ml.

Zkušenost s tvorbou animovaného filmu byla pro mě důležitá a poté jsem z ní vycházela při tvorbě výtvarného úkolu pro žáky.



OBR. 2: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: FLASHLIGHT (2018)



OBR. 3: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: FLASHLIGHT (2018)

Nezabývám se jenom strachem, ale samotnými lidskými prožitky a jejich vztahem k fyzickému světu. Během mého studijního pobytu v Japonsku jsem vytvořila dílo „Cherry is blossoming“ (orig. 花さんが咲く) (2020) (obr. 4). Ve zmíněném díle řeším otázku, jak se projevuje náš osobní růst na nás samotných. Že naše tělo roste si všimneme až ve chvíli, kdy se snažíme obléct triko, které jsme dříve neustále nosili, ale teď je nám malé. Jak ale poznáme, že jsme vyrostli duševně, že jsme vyžrali? Toto dílo je metaforou růstu. Název je slovní hříčkou, jelikož slovo „cherry“ je zároveň jméno i název rostliny a „blossoming“ znamená rozkvést, a to nejen v doslovném výrazu pro rostliny, ale i v obrazném smyslu slova pro lidi. V díle jsem se tedy snažila zpřítomnit samotný proces vyrůstání sebe sama, rozkvétání jako květina a proměnu, kterou člověk v životě prochází. To, kdo jsem byla, je někdo jiný, než jsem teď a někdo jiný, než budu za pár let a tento proces je neuvěřitelnou cestou, na kterou se každý z nás vydává.



OBR. 4: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: CHERRY IS BLOSSOMING (2020)

Dalším dílem, které během mého pobytu v Japonsku vzniklo, bylo dílo „Nymfa“ (2020) (obr. 5). Nymfa jako mýtické stvoření patří do fantastického světa, který oplývá mystikou a tajemstvím. Lidé dříve věřili na podobná stvoření. S postupem času, s rozvojem vědy a technologií a přestěhování lidí do měst se od těchto příběhů upustilo. Ve světě již není prostor pro nic, co by nebylo vědecky zdokumentováno, a tím se ze života vytrácí mystika. Socha se vynořuje ze země a zobrazuje tak přechod mezi reálným světem a světem fantazie, stává se tak reálnou.



OBR. 5: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: NYMFA (2020)

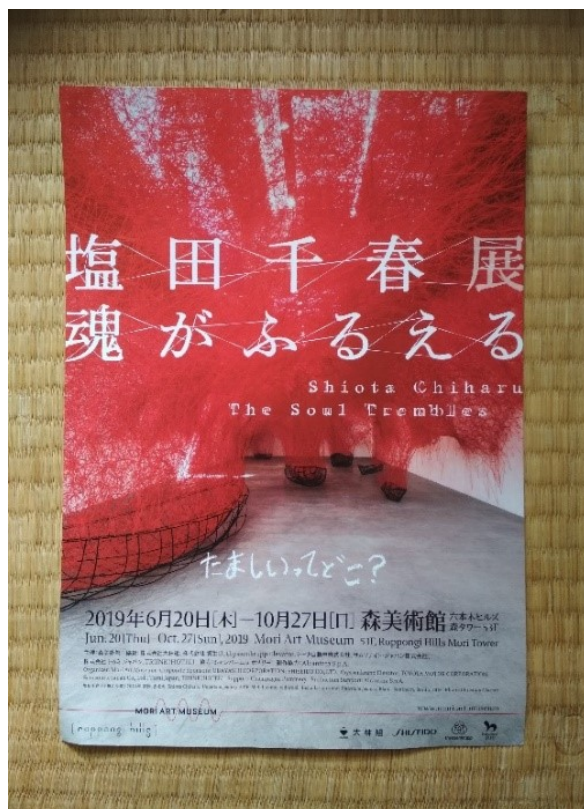
### 2.3.2 Koncepce

*„Následuje fáze přípravy díla, tj. přípravy jeho pojetí (koncepce). V této fázi je prvotně zpracován tvůrčí podnět, vzniká a je strukturován námět, případně téma, krystalizující první představy o budoucím díle.“ (Kulka, 2008, str. 25)*

Teoretickým základem pro mou tvorbu jsou úvahy věnovány strachu v prostoru v předchozí kapitole. Na základě úvah jsem došla k závěru, že bych se chtěla zabývat procesem materializace strachu a pohybu v meziprostoru.

Zde bych zmínila práci několika českých a zahraničních umělců, kteří pracují s tématem strachu v prostoru v různých kontextech jejich tvorby. Výběr je založen na mých osobních preferencích.

Pro moje dílo je velikou inspirací tvorba umělkyně Chiharu Shiota, která se dlouhodobě zabývá ve svých instalacích pocity strachu a úzkosti. Chiharu Shiota (塩田 千春) je japonská umělkyně, která žije a pracuje od roku 1996 v Berlíně. V mládí studovala pod Marinou Abramovič, která měla veliký vliv na její tvorbu. Věnuje se instalacím, performanci, kresbě, malbě, scénografii, ve kterých se zabývá existenciálními otázkami. Její hlavním tématem je tzv. přítomnost v nepřítomnosti (orig. presence in absence). Přítomnost v nepřítomnosti znamená, že v místě, kde se nacházíme, jsou okolo nás vzpomínky, myšlenky a pocity, které existují a vážou se na prostor a věci v něm. I po našem odchodu zde nadále přetrvávají. (Bonn, Shiota, 2020) Osobně jsem se poprvé s její prací setkala na její výstavě v Tokiu v Mori Art muzeu s názvem „*The Soul Trembles*“, která se konala od 20.6.2019 do 27.10.2019.



OBR. 6: FOTKA PLAKÁTU NA VÝSTAVU CHIHARU SHIOTA

Chiharu Shiota obvykle ve svých dílech pracuje s přízí, kterou obmotává, kterou proplétá a utváří tak i prostor, ve kterém se divák pohybuje. Tím má možnost ovlivňovat divákův pohyb v prostoru. Příze se dá v její tvorbě vnímat různě. Dá se vnímat jako čas. Jelikož díky přízi zůstávají věci ve vzduchu, a to působí, jako by se zastavil čas. Také se dá vnímat jako kukla, která ochraňuje, nebo jako pavučina, která je nástrojem zajetí a smrti. Vlákno také může znamenat život. Nejen délku života, ale může se odkazovat na jeho linearitu a spíše na samotnou životní energii, která vytváří rizomatické celky, které nemají ani konec ani začátek. Ve svých instalacích využívá nejčastěji červenou přízi a poté černou a bílou. Červená příze má vztah k asijskému kulturnímu kontextu, kde červená barva znamená štěstí a přímo červené vlákno je symbolem lidského života. Černá příze zde může symbolizovat nekonečný vesmír, nebo také smrt, samotu, strach, nemoc a prázdnotu. Bílá příze zase symbolizuje čistotu a sny. Přízi také kombinuje s různými předměty (okna, šaty, boty, lodě a kufry atd.). Její práce s objekty je založena na tom, že sám objekt je nositelem vzpomínky a má vlastní život.



Mezi jinými mě velmi zaujalo dílo „*Me Somewhere Else*“ (2018) (Obr. 6). Při pohledu na dílo můžeme vidět přesný předěl mezi jejím vnitřním světem ztvárněným přízí a mezi fyzickým světem ztvárněným umělými lidskými nohama. Materiály spolu kontrastují a přibližují nám prožívání tohoto konceptu. Myslím si, že důvodem, proč jsou zde jenom nohy je, že když někde stojíte, tak vnímáte jenom nohy, protože je na nich váha celého těla, zbytek těla nevnímáte. Protože se nám představa o zbytku těla rozpadá, zbývají zde už jen představy, pocity a myšlenky.



OBR. 7: CHIHARU SHIOTA: ME SOMEWHERE ELSE (2018)

Chiharu Shiota ve svých instalacích pracuje s tématem života, smrti, strachu ze smrti, nebo otázkou posmrtného života. Například ve své instalaci „*During sleep*“ (2002) (obr. 7) se vyrovnávala se svým strachem ze smrti, jelikož jí byla diagnostikována rakovina. Vytvořila místnost, ve které ležela s dalšími ženami v nemocničních postelích a okolo nich byla

namotána příze, takže se nemohly dostat ven a nikdo se nemohl dostat dovnitř. Tady je dobře vidět, jak náš osobní prožitek z místa může úplně proměnit jeho podobu. Příze zde byla jako pavučina, která znázorňovala pocit samoty a oddělení od zbytku světa. Zároveň oddělovala i ostatní účastnice instalace od sebe navzájem. Znázorňuje to pocit samoty, opuštěnosti a strachu, který člověk prožívá během nemoci. Příze může být také vnímána i jako nemoc samotná. Nemoc pro nás není viditelná, dokud se neprojeví, a i poté vnímáme jen její příznaky.



OBR. 8: CHIHARU SHIOTA: DURING SLEEP (2002)

Ve své tvorbě pracuje s pojmem meziprostor (orig. In-between) a přechodem mezi dvěma světy. Můžeme to vidět u děl „*In between*“ (2012) a „*Inside-outside*“ (2019) (obr. 8 a 9). U obou děl využívá buď oken nebo dveří pro znázornění hranice mezi dvěma prostory. Z toho důvodu jsem v předchozí kapitole zavedla pojem dveře jako metaforu místa styku duše s tělem. Dveře, stejně jako okna, jsou prostředky propojení dvou prostorů, které jsou od sebe oddělené.





OBR. 9: CHIHARU SHIOTA: IN BETWEEN (2012)



OBR. 10: CHIHARU SHIOTA: INSIDE-OUTSIDE (2019)

Další umělec, kterého bych zde chtěla zmínit, je český umělec Dominik Lang. „*Dominik Lang se ve svých dílech opakovaně zabývá českým modernismem a demonstruje svůj vlastní přístup k dějinám umění. Ve svých instalacích zkoumá komplexní vztahy mezi objektem a pozorovatelem a objektem a prostorem. Často se s jeho dílem můžeme setkat ve veřejném prostoru, kdy reaguje a dotváří prostředí prostřednictvím intervencí.*“ (Prokůpek, 2013)

Tvorba Dominika Langa je různorodá a ve své tvorbě se strachem nijak intenzivně nezabývá. Mě ale zaujalo jeho dílo „Úzkost“ (2013) (obr. 11). Dominika Lang v tomto díle pracuje s pocitem úzkosti, který ztvárňuje za pomoci zužujícího se prostoru, který v divákovi tento pocit vyvolává. „Úzkost“ je instalace, která byla součástí výstavy „Expanded Anxiety“ v pavilonu Secession ve Vídni, která se konala od 27.2.2013 do 21.4.2013. Instalace byla tvořena umělou bílou „jeskyní“, která se postupně zužovala. Ve skutečnosti je to ale několikanásobně zvětšená socha „Úzkost“ (1911-1912) od českého kubistického umělce Otto Gutfreunda. Návštěvník tak sám mohl vstoupit do nitra sochy a procházet se v úzkosti. Otevírá se tu možnost být fyzicky přítomný v objektu; ve věci, kterou jsme zvyklí vnímat pouze zvenčí. (Prokůpek, 2013) Tato instalace je tak interpretací díla a dává nám možnost se podívat na to, jak vypadá úzkost zevnitř místo zvenčí. Původní socha je tvarově deformovaná, aby znázornila prožitek úzkosti navenek. Co kdybychom nenahlíželi na úzkost zvenčí, ale sami do ní vstoupili? Jak bychom se cítili? Také je zde možnost se ptát, jak nás úzkost deformuje zevnitř. Je to vlastně taková procházka v krajině lidské duše a dává tak úzkosti úplně nový rozměr.



OBR. 11: OTTO GUTFREUND: ÚZKOST (1911-1912)



OBR. 12: DOMINIK LANG: ÚZKOST (2013)

Chtěla bych zde ještě zmínit dva umělce, ze kterých nevycházím při své tvorbě, ale během studia literatury jsem se setkala s jejich prací a myslím, že stojí za zmínku. Jsou to umělci Christian Boltanski a Stephanie Pflaum.

Christian Boltanski se ve svých instalacích zabývá tématem genocidy Židů v koncentračních táborech. Snaží se v nich přiblížit hluboký pocit lidské tragédie v koncentračních táborech. Ve svých instalacích využívá fotografie, světla a také využívá každodenní předměty, kterými se odkazuje na koncentrační tábory. Jeho instalace jsou ponuré a strašidelné, této atmosféry často dosahuje skrze práci s osvětlením. (Broeker, 2018) V instalaci „Theatre of shadows“ (1985) (obr. 13) využívá techniky stínového divadla k tomu, aby místnost zaplnil siluetami děsivých zjevení. Loutky se za pomoci světla promění v děsivá stvoření, která tancující po místnosti a vyvolávají v divákovi strach.



OBR. 13: CHRISTIAN BOLTANSKI: THEATRE OF SHADOWS (1985)

Poslední autorkou, kterou bych zde zmínila, je Stephanie Pflaum. Stephanie Pflaum se ve svých instalacích zabývá touhou, posedlostí, strachem a možnostmi, jak je v díle vyjádřit. Instalace obvykle vytváří v obytných pokojích, které zaplní velkým množstvím fragmentů, které spojuje do jednoho celku. Často ve svých dílech využívá umělé napodobeniny lidských ostatků, hlavně vlasů, zubů, nehtů a očí. Celek pak polévá lepidlem a barvou, což působí jako sliny.

Stephanie Pflaum ve svém díle pracuje s pocitem odporu. Její instalace jsou beztvaré, překombinované, používá v nich lidské části a tekutiny, to vše divák vnímá jako ošklivé a odporné. Díla zblízka působí velice uleptaně a odporně a v divákovi vyvolávají zhnusení a nechť se čehokoliv dotknout. S její prací jsem se setkala na výstavě „Fascination Japan“ v Kunstforu ve Vídni, která se konala od 10.10.2018 do 20.1.2019, pro které vytvořila malou místnost na čajový obřad, která byla obklopena démony z japonské mytologie (obr. 14).





OBR. 14: STEPHANIE PFLAUM: TEEHAUS (2018-2019)

### 2.3.3 Konstrukce

*„Ve třetí fázi dochází k plánování (projekci) díla jako celku. Vzniká architektonický projekt, notový záznam hudební kompozice nebo dramatický text divadelní hry.“ (Kulka, 2008, str. 25)*

Rozhodla jsem se materializovat svůj pocit úzkosti, který jsem měla v posledních měsících ve svém pokoji během studia v Japonsku.

Můj pokoj byl malý a tmavý. Měla jsem pocit, že se nemám kam hnout. Nedokázala jsem jít ven, jelikož jsem měla pocit, že se něco špatného stane. Přišlo mi, že jsem zavalena věcmi, i když jsem v pokoji skoro nic neměla a při každé příležitosti jsem začala uklízet a vyhazovat nepotřebné věci. Většinou se jednalo o maličkosti a často jsem věci jenom přesunula z jednoho místa na druhé. Pořád mě něco rušilo a upoutávalo moji pozornost.

Rozhodla jsem se tedy tuto nepříjemnou situaci dovést do extrému a celý pokoj zaplnit. Pro realizaci jsem si vybrala papír, který se dá jednoduše sehnat a když se zmačká, zabírá velké množství prostoru. Moje představa byla, že když vstoupím do pokoje, musím se papírem prodírat. Papír bude všude. Zpřítomní můj pocit nemožnosti se v pokoji volně pohybovat a moji představu nedostatku prostoru psychického i fyzického.

#### 2.3.4 Materializace

*„Umělecké dílo je třeba konečně realizovat – postavit dům, inscenovat divadelní představení.“* (Kulka, 2008, str. 25)

Předtím, než se pustím do popisu procesu tvorby, bych chtěla čtenářům přiblížit podobu mého pokoje, ve kterém jsem instalaci vytvořila. Můj pokoj se nacházel ve třetím patře. Byl to jeden pokoj s koupelnou, vestavěnou kuchyní a balkónem. Byl vytvořen právě pro jednoho studenta. Ostatní pokoje byly stejné, byly co nejmenší a co nejpraktičtější (obr.15).

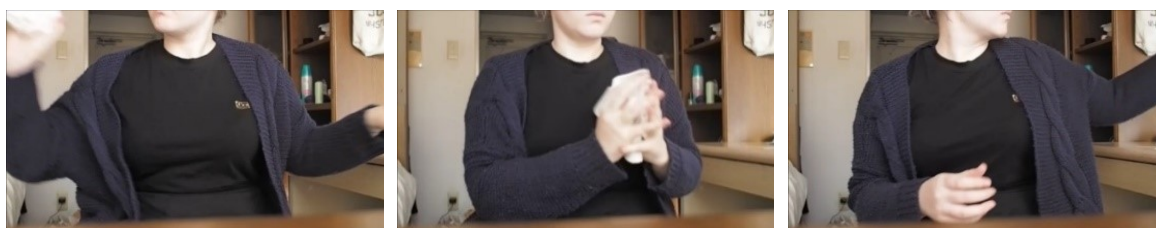


OBR. 15: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: ÚZKOST (2020) – PROCES TVORBY

Nejdříve jsem začala se sběrem papíru, abych mohla pokoj zaplnit. Měla jsem už nasbíranou hromádku papírů, které jsem se rozhodla pro tuto instalaci použít, byly to staré poznámky z přednášek, letáky ze schránky, stará upozornění od školy, staré účtenky, formuláře a moje kresby. Nebylo toho ale dost.

Vzala jsem si tedy tašku a vydala jsem se do školy nasbírat více papírů. Nechtěla jsem pro práci použít čistý papír, protože to mi přijde neekologické. Využila jsem tedy papír, který je vyhozen do kontejneru na papír. Obešla jsem několik budov v kampusu. Do jedné budovy jsem chodila většinou dvakrát za den. Když už jsem měla plnou tašku, musela jsem se vrátit. Nasbírání papíru mi trvalo asi 5 dní. Zaplnila jsem papírem celou podlahu v obývací části pokoje. Jelikož jsem pracovala v prostoru, který normálně dennodenně využívám, stal se pro mě pohyb v pokoji velice nepříjemný. Papír mi podkluzoval pod pantoflemi a měla jsem problém otevřít skříň s oblečením.

Když jsem přinesla poslední várku papíru, bylo deset hodin dopoledne. Byla jsem ráda, že mám tak dobrý čas. Sedla jsem si na židli ke stolu a začala jsem mačkat papír. Nesměla jsem ho zmačkat příliš, protože by potom nezabíral dostatek místa, ale ani ne málo, jinak by byl moc rovný. Chvíli mi trvalo si zvyknout na tento úkon. Po pár minutách jsem dostala pohyb do ruky a dělala jsem tuto činnost automaticky (obr. 16).



OBR. 16: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: ÚZKOST (2020) – PROCES TVORBY

Zmačkané papíry jsem házela na postel a ty se postupně vršily na sebe. Papíry měly rozdílné barvy, velikost i materiál. Postupně začaly z postele přetékat, padaly na zem, na sklo dveří balkónu za postelí, ale pořád jsem ještě seděla na židli vedle toho všeho. Papíry se mě sice nedotýkaly, ale už jsem z nich měla nepříjemný pocit.

Papír jsem postupně také vložila do šuplíků, skříní, poliček, skříněk, vitríny a mikrovlnky, prostě všude tam, kam to šlo.

Dále jsem pokračovala zaplňováním koupelny. Nejdřív jsem papír dala do vany a umyvadla (obr. 17). Koupelnu jsem postupně zaplnila celou až po rám dveří. Když jsem rozsvítila světlo, prozařovalo skrz papír a působilo smutně a beznadějně jako světlo dohasínající svíčky.



OBR. 17: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: ÚZKOST (2020) – PROCES TVORBY

Přišel večer a zatím jsem neměla dodělanou ani polovinu pokoje. Doufala jsem, že to zvládnou rychleji. Začala jsem mít nepříjemný pocit, protože mi došlo, že v tomhle budu muset spát a ten papír bude všude kolem mě. Papíry jsem na noc vyházela z postele a z koupelny na zem. Špatně se mi chodilo. Papíry jsem měla po kolena. Když jsem si lehla, zjistila jsem, že jsou i pod polštářem a peřinou. Byla jsem unavená a chtěla jsem už skončit. Měla jsem zlost, že to jde tak pomalu. Ležela jsem ve tmě v posteli a sledovala jsem temné beztvaré hromady, které mě všude obklopovaly. Když jsem se pohnula, ozvalo se zašustění.

Ráno jsem se zase pustila do práce. Nejdřív jsem vše vrátila do stavu před nočním úklidem, a pak jsem pokračovala. Už jsem neseděla, stála jsem, a přitom jsem mačkala papír a házela ho na obří hromadu.

Čím víc se místnost zaplňovala, tím méně v ní bylo světla (obr.18).





OBR. 18: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: ÚZKOST (2020) – PROCES TVORBY



OBR. 19: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: ÚZKOST (2020) – PROCES TVORBY

Naplnila jsem pokoj až ke dveřím. Od dveří se postupně hromada zvětšovala (obr. 19). Když jsem postupovala prostorem, měla jsem problém se mezi těmi všemi papíry pohybovat. Snažila jsem se je odhazovat, ale pořád mi padaly další do cesty. Místnost jsem naplnila jen napůl, abych se v ní mohla pohybovat a svůj pohyb dokumentovat. Také jsem nechtěla, aby se papír dotýkal mého obličeje, takže hromada končila těsně pod mojí bradou, cca ve výšce 145 centimetrů. Když jsem dokončila instalaci a udělala jsem fotografie došlo mi, že mi zde něco chybí, nějaká komunikace, sdílení, práce s instalací samotnou. Došlo mi, že potřebuji další účastníky, dalšího tvůrce díla. Chtěla jsem zahájit komunikaci s instalací a s ostatními. Sama vnímám tvorbu jako způsob komunikace. Pokud v ní budu sama, je to monolog, pokud do ní ale přizvu ještě někoho dalšího, je to dialog. Požádala jsem svoje kamarádky, aby přišly a zapojily se do mé instalace.

První přišla moje sousedka (kamarádka č. 1) a já ji požádala, aby mě natočila, jak já interaguji s instalací. Nejdříve byla v šoku, protože nevěděla, že instalaci dělám a neměla představu,

co čekat. Papírem se špatně procházelo. Došla jsem doprostřed pokoje a schovala jsem se do hromady (obr. 20 a 21).



OBR. 20: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: ÚZKOST (2020) – SCHOVÁVÁNÍ SE V ÚZKOSTI



OBR. 21: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: ÚZKOST (2020) – SCHOVÁVÁNÍ SE V ÚZKOSTI

Poté jsme se vyměnily a ona šla do místnosti. Vešla do místnosti, chvíli se rozhlížela po chodbě a dívala se do koupelny. Došla do středu pokoje, chvíli se rozhlížela, dotkla se na povrchu rukama papírů a poté natáhla ruce do vzduchu a na hromadu papíru si lehla. Chvilku v něm ležela a poté vyšla ven z pokoje (obr. 22).



OBR. 22: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: ÚZKOST (2020) – NÁVŠTĚVA KAMARÁDKY Č. 1

Vysvětlila jsem jí, o čem tato instalace je, že je to zpřítomnění mého pocitu úzkosti, který mám v tomto pokoji. Ptala jsem se jí, jak se v instalaci cítila, jak jí byl příjemný materiál a proč s instalací interagovala tímto způsobem. Řekla, že se jí v prostoru špatně pohybovalo, ale že jí byl papír příjemný. Líbilo se jí, jak je měkký a že se do něj může položit.



JÁ: Tato instalace je materializací mé emoce úzkost. Teď, když víš, co pro mě dílo znamená, vnímáš ho jinak než předtím? Jaký z toho máš pocit?

KAMARÁDKA Č. 1: Já to takto nevnímám, pro mě je to úplně jiná místnost. Víš, působí jakoby nechutně, ale když vejdeš dovnitř a lehneš si ... moje mysl se cítila klidná, a když jsem vyšla, cítila jsem se uvolněná.

Její pocit z instalace mě překvapil. Myslela jsem, že jí to bude odporné jako mě, ale nebylo. Vnímala jen samotný materiál, nevnímala význam, který se za ním pro mě skrývá. Rozhodla jsem se, že do místnosti půjdu ještě jednou a pokusím se také vnímat jen materiál samotný a pokusím se také uvelebit.

Vešla jsem do pokoje znova. Teď jsem se nesnažila přemýšlet o tématu, ale o materiálu. Papír, co mi byl nejdříve odporný, mi začal být příjemný. Došla jsem znovu doprostřed pokoje a tentokrát jsem se snažila v hromadě papíru uvelebit. Sedla jsem si, rukama jsem odstrkala papír. Pote jsem si pohodlně lehla a chvílku odpočívala. Papír by velice příjemný. Omezující, ale zároveň stabilizující (obr. 23).



OBR. 23: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: ÚZKOST (2020) – UVELEBUJI SE VE SVÉ ÚZKOSTI

Po nějaké době přišla moje druhá kamarádka (kamarádka č. 2). Když jsem jí otevřela dveře byla také překvapena. Nevěděla, co má čekat. Vstupovala pomalu a při chůzi měla problémy, takže si pomáhala rukama. Vešla do středu místnosti a rozhlížela se. Bylo vidět, že jí je to nepříjemné a že se nechce papírů dotýkat. Chvilku stála uprostřed pokoje, a pak vyšla ven.



OBR. 24: KAROLÍNA SAVINCOVÁ: ÚZKOST (2020) – NÁVŠTĚVA KAMARÁDKY Č. 2

Poté jsem jí vysvětlila, o čem tato instalace je, že toto je zpřítomnění mého pocitu úzkosti, který mám v tomto pokoji. Ptala jsem se jí, jak se v instalaci cítila, jak jí byl příjemný materiál a proč interagovala s instalací tímto způsobem. Řekla, že když jsem otevřela dveře byla v šoku. Přišlo jí to nechutné, protože nejdřív nepoznala, že je to papír a myslela si, že jsou to odpadky. Když jí došlo, že je to papír, bylo to lepší, ale pořád jí to bylo nepříjemné. Špatně se jí chodilo a nechtěla, aby se jí papír dotýkal. Během toho, co tam chodila, tak přemýšlela, že by to moc chtěla uklidit (obr. 24).

Během rozhovoru mi řekla, že by s úklidem začala po malých kouscích, že takový nepořádek se nedá uklidit najednou. Také mi řekla, že je lepší, když mi někdo s úklidem pomůže, takže

na to nebudu sama. Je to stejné jako u pocitu úzkosti, také se nedá začít řešit vše najednou, ale je nutné začít po malých částech.

KAMARÁDKA Č. 2: Podle mě se dá situace vyřešit tím, že se zvedneme a vezmeme něco z místnosti. Musíme věci od sebe začít oddělovat, abychom se mohly pohybovat. Budeme to dělat po malých částech, takže tím za chvíli nebudeme už tak obklopeni. Možná teď nemůžeš nic udělat, ale pokud pracuješ postupně na malých částech, máš šanci něco změnit.

JÁ: Takže ti pomohlo vidět materiál, aby sis uvědomila souvislost a možnost, jak pracovat s úzkostí. Je to tak?

KAMARÁDKA Č. 2: Ano... Je to velmi užitečné.

Tato myšlenka mě velice zaujala. Instalace nejenom ztvárňovala koncept, ale nesla i podobné vlastnosti.

Kamarádce jsem poděkovala za rozhovor. Zaklepala jsem na dveře sousedky a všechny tři jsme se pustily do uklízení. Musely jsme všechny zmačkané papíry narovnat, dát je na hromadu a poté je svázat. Po pár hodinách práce jsme začaly být unavené. Kamarádky musely odejít a na zbytek úklidu jsem zůstala sama.

Papíry jsem rovnala 7 hodin až do půlnoci. Už mě bolely ruce a měla jsem pocit, že to nikdy neskončí. Došlo mi, jak je to podobné pocitu úzkosti. Ten silný pocit nekončící práce. Pak mi ale došlo, že to skončí, protože tohle je jen instalace. Papíry odnesu, pokoj uklidím a budu mít zase dost prostoru pro sebe.

### 2.3.5 Reflexe

*„Umělecké dílo je třeba konečně realizovat – postavit dům, inscenovat divadelní představení. Jakmile došlo k realizaci uměleckého díla (k jeho materializaci uměleckého artefaktu), může být vnímáno a posuzováno. V této souvislosti hovoříme o estetické rezonanci a reflexi (uvažování o díle, nad dílem).“ (Kulka, 2008, str. 25)*

Instalaci jsem dokončila, vše jsem uklidila a zbyly mi jen záznamy z procesu. Díky těmto poznámkám, fotkám a videím jsem měla možnost se k té instalaci a prožitku opět vrátit. Díky průběžnému zápisu poznámek jsem si dokázala lépe verbalizovat svůj prožitek z procesu a vybavit si momenty, kdy jsem se rozhodla jinak a proč. Díky průběžné reflexi a zaznamenávání procesu tvorby rozumím, jak jsem došla k závěru práce. Neexistuje odpověď na to, jakou podobu má strach, ale existuje odpověď na to, jakou má strach podobu pro nás samotné.

Také jsem došla k podstatnému zjištění ohledně podobnosti mezi vlastnostmi materiálu, který byl využit v instalaci a samotnými vlastnostmi konceptu. Tato podobnost nám nabízí možnost práce s dílem, která povede k poznání dalších rovin konceptu.

Díky instalaci jsem si uvědomila, že to, co můžu nabídnout studentům, není přímo určitá definice, co je koncept strach, ale můžu jim nabídnou prožitek z tvorby, skrze který mohou dojít k vlastnímu individuálnímu uchopení tohoto konceptu.

## 2.4 Tvorba pedagogického díla

Každý člověk je jedinečný. Každý vnímá svět jinak a získává jiné zkušenosti, které ho ovlivňují a utváří jeho představu o světě. V hodinách Výtvarné výchovy by měl být dán žákovi prostor, aby mohl projevit svoji jedinečnost. Žákovu tvorbu je potřeba respektovat a ocenit.

Při tvorbě výtvarného úkolu „Strach v prostoru“ (2020) vycházím z poznatků získaných z mojí tvorby uměleckého díla, která je popsána v předešlé kapitole práce. Zjištění jsem shrnula za pomoci konceptové mapy č. 2 (str. 72).

Při tvorbě úkolu vycházím teoreticky z artefietiky, jelikož se v ní pracuje s konceptem a prekonceptem a klade důraz na proces a zážitek z tvorby. Také se v ní zdůrazňuje vztah mezi uměleckým a pedagogickým dílem.

Ještě bych zde chtěla definovat pojem výtvarný úkol.

Výtvarný úkol se dá jinak formulovat jako zadání práce a je „základním didaktickým prostředkem, jímž se učitel obrací k žákům.“ (Kitzbergerová, 2004, str. 57) Formulace výtvarného úkolu určuje, co mají žáci během vyučovací hodiny dělat a co od nich učitel

očekává, od toho se pak odvíjí učitelovo hodnocení výtvarné práce žáka. Pokud není zadání formulováno srozumitelně, mohou žáci požadavky učitele pochopit špatně a úkol tedy nesplní. Učitel proto musí věnovat dostatek času a pozornosti, aby žákům dokázal správně zadání vysvětlit. „Výtvarný úkol můžeme podle situace a v souvislosti s cílem hodiny formulovat jako jednoduchý pokyn: „Nakreslete postavu z přečtené pohádky.“, jako pobídku k řešení problému: „Z nabídnutých materiálů vytvořte loutky pro divadelní adaptaci přečtené pohádky.“ Formulace zadání výtvarného úkolu určuje přístup žáků k práci a do značné míry i její výsledky.“ (Kitzbergerová, 2004, str. 57)

#### 2.4.1 Podnět

Podnětem pro tvorbu výtvarného úkolu byla moje touha otevřít téma strach ve školním prostředí, aby byli žáci schopni pracovat s vlastním prekonceptem strachu. Při tvorbě výtvarného úkolu jsem se inspirovala příklady zadání v knihách. Chtěla bych žákům nabídnout prožitek z tvorby, skrze který mohou dojít k vlastnímu individuálnímu uchopení tohoto konceptu.

#### 2.4.2 Koncepce

V artefietice je obsah studia uspořádán kolem konceptů a je vyjádřen v námětech. V průběhu utváření výtvarného projevu a během jeho vnímání se pohybujeme ve třech hlavních rovinách, kterými jsou rovina výrazu, komunikace a formy. V artefietice jsou tyto roviny klíčové a v jejich rámci se vytvářejí náměty a projekty. Každá rovina vyžaduje jiný způsob pedagogické práce kvůli odlišným nárokům a možnostem. (Roeselová, 2000, str. 199)

Ve výtvarném úkolu se zaměřím na rovinu výrazu, osobní výpověď studenta, expresi. *„Proto se pozornost soustřeďuje na tvůrčí pohyb od vnitřního světa člověka do jeho vnějšího světa, který ho obklopuje, od Já k Ne-Já. Zdůrazněním výrazu se pozornost upírá především na spontaneitu a otevřenost tvorby a na osobitost sebevyjádření.“* (Roeselová, 2000, str. 200)

Dále se zaměřím na rovinu formy, protože forma je nositelem výpovědi. Ohniskem hledání formy je *„dotyk Já <> Ono, tedy já proti světu, o němž vypovídám a materiálu, který mi*



*k výpovědi slouží. Prostřednictvím formy bývá nazírána i hodnota, cennost a moc lidského díla.*“ (Roeselová, 2000, str. 201) Výrazový projev je závislý na formě a člověka limituje fyzikálními zákony materiálu.

Aby žáci mohli pracovat s rozmanitými materiály, přinesla jsem proto velké množství materiálu. Materiál vždy tvorbu velmi ovlivňuje.

### 2.4.3 Konstrukce

Při přípravě výtvarného úkolu jsem se inspirovala příklady v knize Věry Roeselové „Proudy ve výtvarné výchově“ (2000).

**NÁVRH VÝTVARNÉHO ÚKOLU:** Strach v prostoru (výraz, forma)

**TÉMA HODINY:** Strach v prostoru

**VÝTVARNÝ NÁMĚT:** prostorová konceptuální tvorba zaměřená na koncept strach

**KONCEPTY:** strach, prostor, koncept, konceptuální umění, prostorová tvorba, instalace, úzkost, odpor, vnitřní x vnější svět, dveře

**ZÁMĚR:** Zamyslet se nad vlastním konceptem strachu a výrazovými prostředky ho vyjádřit.

**CÍL HODINY:** Žák vytvoří prostorový objekt, zaměřený na koncept strach.

**DÍLA VÝTVARNÉHO UMĚNÍ:** Ukázky z tvorby Chiharu Shiota, Dominika Langa, Otto Gutfreunda a mé vlastní.

**ČASOVÁ DOTACE:** 3 vyučovací hodiny

Motivace + zadání – 40 minut
Výtvarná práce – 70 minut
Závěr + reflexe – 25 minut

## STAVBA HODINY

### Motivace

Jako motivace sloužila prezentace na toto téma, která byla doplněna obrazovými materiály.

### Zadání

Představte si, že by teď mohl být v této místnosti váš strach. Jakou by měl podobu? Z jakého by byl materiálu? Jakou by měl barvu?

1. Rozhodněte se, na kterou z emocí se zaměříte
2. Připravte si návrh
3. Vytvořte prostorový objekt
4. Seznamte spolužáky se svým konceptem

### Závěr

Na konci proběhne závěrečná reflexe. Žáci budou prezentovat svoji vlastní tvorbu a seznámí se s tvorbou ostatních žáků.

#### 2.4.4 Realizace

Výtvarný úkol jsem realizovala v rámci oborových praxí na Základní umělecké škole Petřiny v Praze. Školu jsem si vybrala proto, že jsem tam dříve studovala a přístup školy k žákům si mě získal. Velká část učitelů se snaží si vytvořit se žáky vztah založený na přátelství a dovolují žákům, aby jim tykali. Ve škole se pořádají akce, na kterých se podílejí učitelé, žáci, i rodiče. Žáků je ve třídách maximálně 7 a místnost, kde jsem praxe realizovala, byla plně vybavena nejrůznějšími materiály. Žáci jsou ve třídě často různého věku, takže mezi nimi jsou občas věkové rozdíly. Nejstaršímu žákovi bylo 14 let.

Kvůli věkovým rozdílům a nízkému věku některých žáků jsem vytvořila dvě verze výtvarného úkolu, složitější (1. varianta) a jednodušší (2. varianta). U 1. varianty měli žáci při tvorbě na výběr ze 3 emocí: strach, úzkost a odpor. Ve 2. variantě žáci pracovali pouze na konceptu strach.

## 1. VARIANTA

**DATUM:** 18. 5. 2020 a 19. 5. 2020

**CHARAKTERISTIKA SKUPINY:** Skupina č. 1 (věk: 5-8 let), Skupina č. 2 (věk: 10-14 let)

### SKUPINA Č. 1

Když jsem připravovala výtvarný úkol pro tuto skupinu, nevěděla jsem věk žáků (5-8 let), pro které výtvarný úkol připravuji. Při jejich příchodu jsem byla zaskočena a nebyla jsem si jista, jak tato hodina dopadne. Už jsem neměla čas úkol změnit.

V rámci motivační části jsem žáky seznámila se složitější terminologií jako koncept a prekoncept. Termíny jsem se snažila žákům co nejvíce přiblížit za pomoci názorných příkladů a pravidelně jsem kontrolovala, jestli zadání rozumí. Byla jsem velice překvapena, že žáci v takto nízkém věku dokážou tyto termíny pochopit. Ve skupině byli žáci, kteří chápali výklad rychleji.

Při pohledu na tvorbu žáků jsem odstoupila od své představy, jak budou díla vypadat a snažila jsem se žákům do tvorby co nejméně zasahovat, jelikož mi šlo o to, aby vytvořili vlastní představu konceptu. Došlo mi, že nejdůležitější pro mě je, aby jejich tvorba byla co nejvíce autentická. Jedinou podmínkou bylo, aby se vztahovala k zadanému konceptu.

Žáci zpočátku nevěděli, jak začít, tak jsem jim navrhla několik možností, například si vytvořit návrh. Také jsem jim ukázala možnost, že si můžou vytvořit model místnosti. V nich žáci většinou vytvářeli strašidla nebo sami sebe (obr. 25 a 26). Na základě této zkušenosti mi došlo, že mladší děti chápou koncepty jako strach a láska konkrétně a vážou je k předchozí zkušenosti.



OBR. 25: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – STRACH



OBR. 26: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – STRACH

Velice mě zaujala práce jednoho z žáků, který vytvořil všechny tři emoce. Díla úzkost (obr. 27) a odpor (obr. 28) byla figurální, strach (obr. 29) byl více abstraktní. Vytvořil ho za pomoci bílého objektu, kde se vevnitř nacházela modrá barva.





OBR. 27: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – ÚZKOST



OBR. 28: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – ODPOR



OBR. 29: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – STRACH

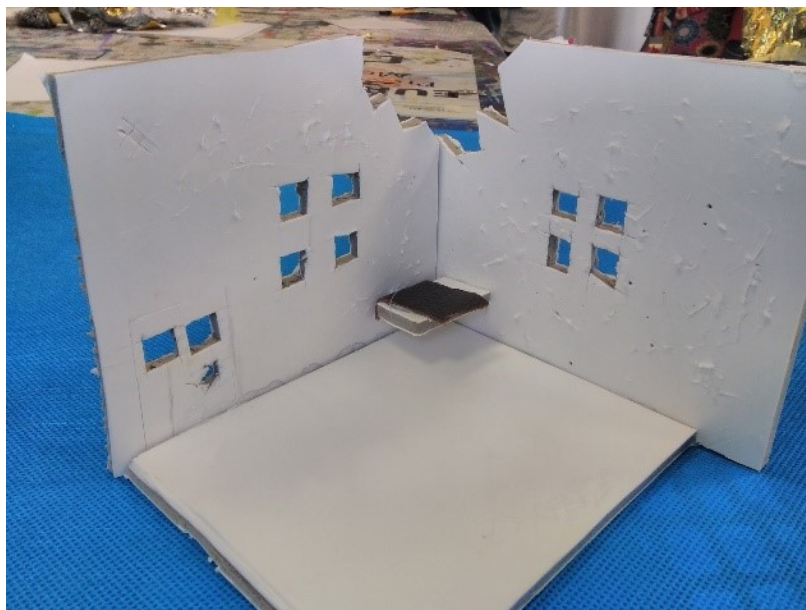
## SKUPINA Č. 2

U této skupiny jsem už věděla, že jsou žáci starší a chtěla jsem jejich práce srovnat s pracemi předchozí skupiny.

V rámci motivační části jsem žáky opět seznámila se složitější terminologií jako koncept a prekoncept. Termíny jsem se snažila co nejlépe přiblížit za pomoci názorných příkladů a pravidelně jsem kontrolovala, jestli zadání rozumí.

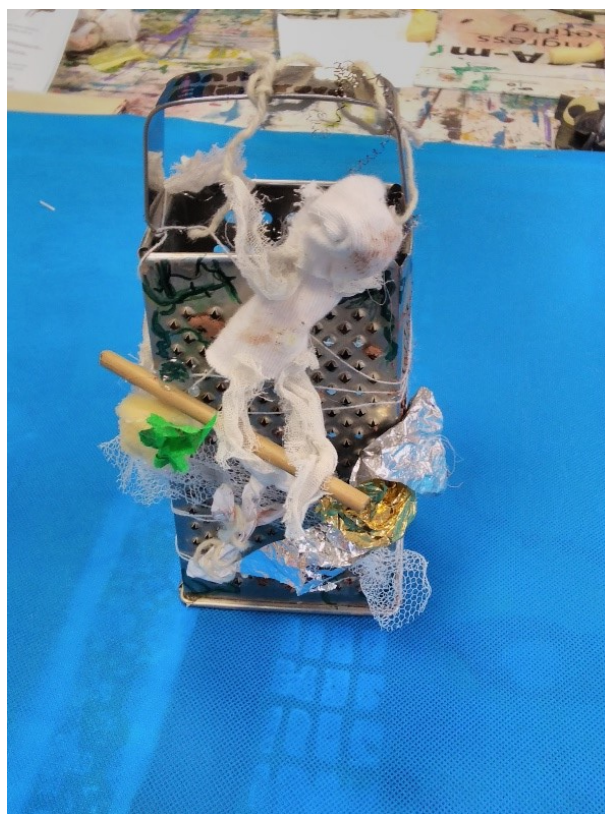
Tako skupina byla starší, a proto byli žáci při tvorbě více samostatní a nedělalo jim problém si nakreslit návrh a poté z něho při své tvorbě vycházet. I této skupině jsem ukázala možnost, že si můžou vytvořit model místnosti. Tito žáci v místnostech nevytvářeli strašidla, ale spíše se zaměřovali na atmosféru místa (obr. 30).





OBR. 30: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – STRACH

V této práci žákyně znázorňovala odpor. Bílá postava je přidělaná na struhadle jako na mučícím nástroji a pod ní se hromadí odpadky tak vysoko, že se dotýkají jejích nohou (obr. 31).



OBR. 31: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – ODPOR

Velice mě zaujalo dílo jednoho žáka, ten vytvořil prostorový objekt/instalaci tak, jak jsem si představovala před realizací úkolu, že budou práce vypadat (obr. 32). Žák vytvořil závěsný objekt z různých materiálů, který znázorňoval strach.

Když jsem se o něm bavila s fakultní učitelkou, tak jsem zjistila, že jeho rodina se věnuje umění a chodí často na výstavy. Žák se tedy už předtím s instalací a konceptuálním uměním setkal.

Na základě této zkušenosti mi došlo, že žákovu tvorbu neovlivňuje jen jeho vlastní koncept, ale i zkušenost s různými výtvarnými vyjádřeními, kterou je poté schopen aplikovat do své vlastní tvorby.



OBR. 32: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – STRACH



## 2. VARIANTA

**DATUM:** 19. 5. 2020

**CHARAKTERISTIKA SKUPINY:** Skupina č. 3 (věk: 5-8 let)

### SKUPINA Č. 3

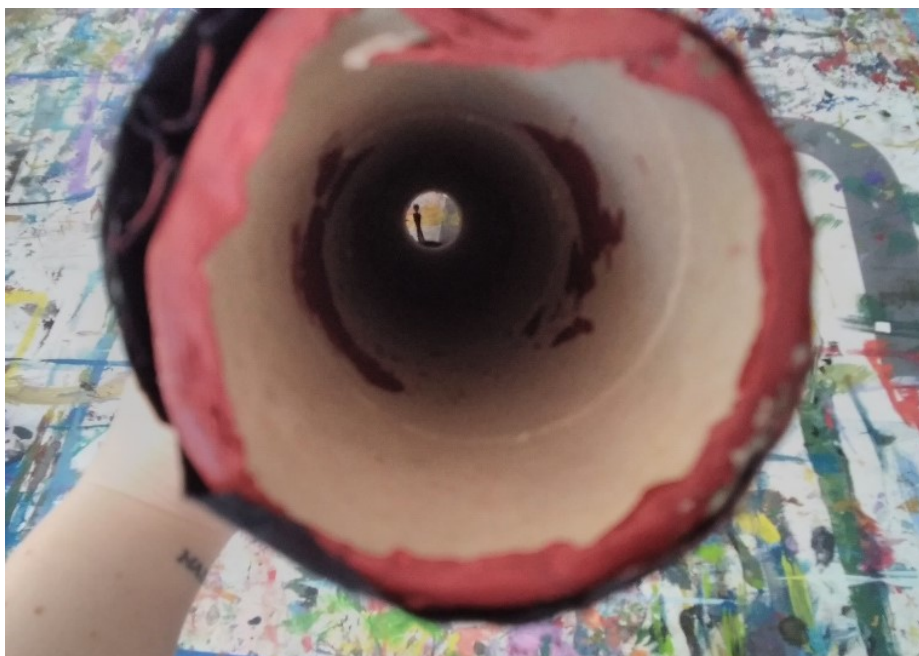
Pro tuto skupinu jsem upravila prezenci, která sloužila jako motivace, aby byla co nejjednodušší a vypustila jsem z ní několik termínů. Žáci si také už nevybírali ze 3 emocí, ale tvořili jen na téma strach. Dále jsem je rozdělila do skupin po dvou až třech. Tato skupina byla podobně stará jako Skupina č. 1 (5-8 let), a tak jsem výtvarný úkol zjednodušila, abych zjistila, jestli bude pro ně tato varianta lepší.

V tomto případě žáci místo toho, aby dělali vlastní koncept, vytvářeli společný koncept, na kterém se ve skupině dohodli. Bylo zajímavé to pozorovat. Žáky to přimělo mezi sebou diskutovat nad podobou díla. Opět jsem se snažila žákům do tvorby co nejméně zasahovat. V tomto případě jsem jim neukázala model místnosti jako u ostatních skupin. Žáci také vytvářeli místnosti, ale méně než ostatní skupiny. Místo strašidel zobrazovali spíš zvířata spojená se strachem, například hada nebo pavouka (obr. 33).

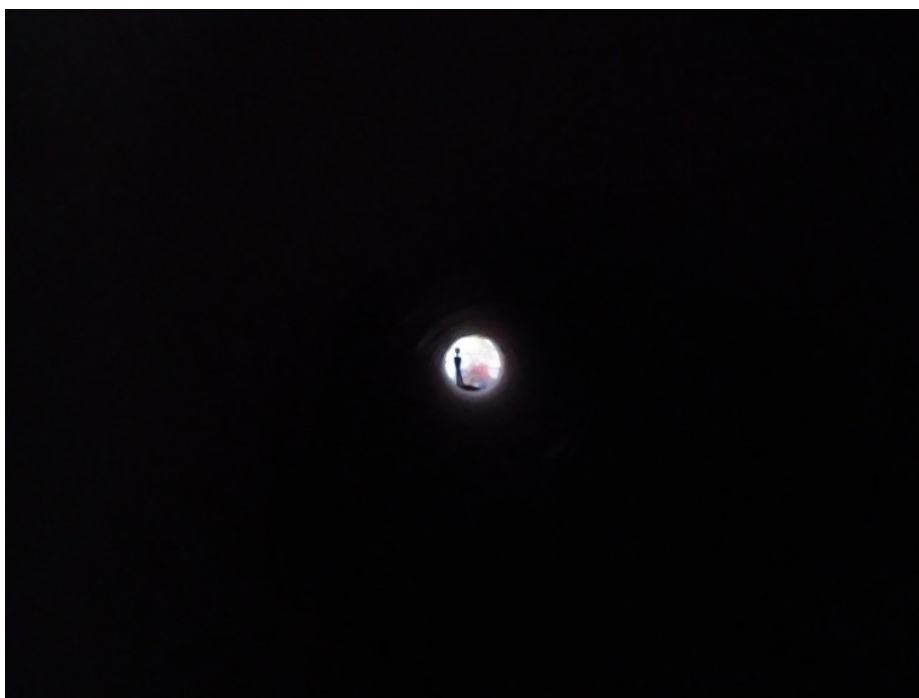


OBR. 33: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – STRACH

Velmi mě zaujala práce jedné skupiny, která znázorňovala strach. Skupina vytvořila něco jako dalekohled, kde jste při pohledu dovnitř mohli v dálce vidět temnou postavu (obr. 34 a 35). Právě práce se vzdáleností a světelným kontrastem vytvářela napětí.



OBR. 34: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – STRACH



OBR. 35: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – STRACH

#### 2.4.5 Reflexe

V rámci praxí jsem si vyzkoušela odučit svůj výtvarný úkol a zjistit, jak bude v praxi probíhat. Žákům, se kterými jsem výtvarný úkol realizovala, bylo mezi 5-14 lety. Výtvarný úkol jsem původně vytvářela pro starší věkovou skupinu (14 +), takže jsem se ho snažila upravit tak, aby byl pro žáky srozumitelný, ale zároveň bylo dosaženo mého cíle.

Při tvorbě výtvarného úkolu jsem nejdřív musela pochopit odlišnost mé situace při tvorbě, což bylo pro mě dost obtížné. Musela jsem si uvědomit, že já na tomto tématu dělám již dlouho, mám o něm mnoho informací a mám o toto téma zájem, zatímco žáci dostali téma jako zadání. Proto jsem se snažila najít pro žáky myšlenku, kterou bych jim mohla předat a která by pro ně byla zážitkem, i když samozřejmě jiným, než jaký jsem prožila já. Zaměřila jsem se proto na vysvětlení termínů konceptu a prekonceptu. Žáci se při tvorbě vztahovali ke konceptu strach. Práce jsem se žáky na konci prošla, aby měli možnost vidět, v čem se liší jejich koncepty a v čem se podobají.

Při vysvětlování pojmu koncept a prekoncept jsem se snažila tento pojem vysvětlit na příkladu. Inspirovala jsem se k tomu jedním z nejznámějších děl konceptuálního umění od Josepha Kosutha „One and Three Chairs“ (1965) (obr. 36). Žákům jsem vysvětlovala koncept a prekoncept za pomoci židle. Židle je koncept, má určité vlastnosti a funkce, díky kterým víme, že to je židle, a ne třeba stůl (např.: sedí se na ní). Prekoncept je vaše osobní představa o tom, jak židle vypadá a co vás napadne, když řeknu slovo židle. Popište mi prosím, jaké židle jste si představili, když jsem řekla slovo židle. Každý řekl jinou židli. Někdo si představoval klavírní židli, někdo barovou židli a někdo židli na kolečkách.



OBR. 36: JOSEPH KOSUTH: ONE AND THREE CHAIRS (1965)

### 3 PROMĚNY KONCEPCÍ – ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Jak jsem se zmínila výše a/r/tografický výzkum je rizomatické povahy. Nedokážeme říct, kde je začátek a kde je konec, jelikož všechny části spolu souvisejí a vzájemně na sebe působí. A/r/tografický výzkum dovoluje autorovi přeskakovat mezi částmi, ponořit se do myšlenek a ovlivňovat a měnit výzkum během jeho procesu. Problém je, že takový výzkum je někdy velice nepřehledný, a proto se snažím kapitoly za sebou řadit tak, aby byl pro čtenáře co nejsrozumitelnější a myšlenky na sebe souvisle navazovaly.

Předtím, než jsem přistoupila k analýze textů, jsem si připomněla stanovené cíle, ke kterým jsem při tvorbě od začátku směřovala. Během tvorby jsem se pokusila mapovat, jakým způsobem uvažuji a postupuji a na základě toho jsem vyvodila možnosti dalšího směřování původního pedagogického záměru. V rámci výzkumu budu analyzovat vývoj vlastního chápání konceptu *strach v prostoru* a jeho vliv na didaktickou transformaci. V rámci analýzy dat porovnáám vývoj vlastního chápání fenoménu *strach v prostoru* v průběhu výzkumu. Primární dokumenty rozdělím podle datace vzniku. Ty poté podrobím kódování, ve kterém se zaměřím na chápání konceptu. Ze získaných superkódů a významových uzlů vytvořím konceptové mapy, u kterých poté porovnáám posun.

Uvědomuji si, že kvalita výzkumu spočívá v neustálém pozorování, kladení otázek, kódování, pečlivém studiu získaných údajů, pokusů o jejich uvedení do vztahů a jejich ověřování, neustálého uvědomění si nových možností přístupů atd. V průběhu výzkumu se budu snažit o zachování kritického odstupu, pokusím se odstoupit od pozice autora a budu se snažit dílo nahlédnout z perspektivy jiné nezaujaté osoby, což bývá v některých situacích nesnadné. Materiály si rozdělím do tří skupin, před realizací výzkumu, po realizaci uměleckého díla a po realizaci pedagogického díla. U všech skupin si za pomoci analýzy obrazových a textových materiálů a kódování vytvořím konceptové mapy, ve kterých porovnáám, jak se proměnil můj koncept.

### 3.1 Výzkumné otázky

V průběhu sběru dat postupně vyvstaly výzkumné otázky.

Má zkušenost s konceptem v rámci umělecké tvorby učitele vliv na pochopení problematiky daného konceptu a jeho didaktické transformace?

V čem se podobá a v čem se naopak liší umělecké a pedagogické dílo?

### 3.2 Analýza konceptu před výzkumem

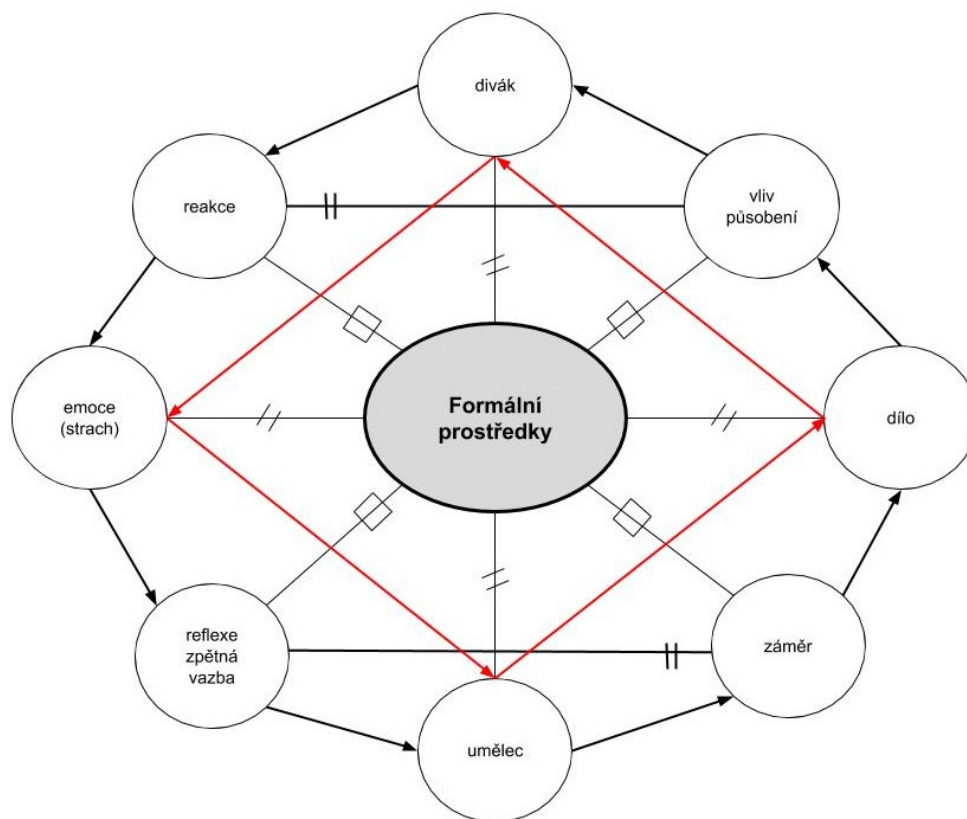
#### **PRIMÁRNÍ DOKUMENTY VÝZKUMU:**

- podklady k tématu
- vlastní poznámky

**KÓDY:** dílo, umělec, divák, student, vliv na diváka, emoce, strach, pocity, identifikace, formální znaky, estetika, definice, horor, instalace a objekty, film, aplikace, vnímání, interpretace

**SUPERKÓDY:** emoce, dílo, vliv/působení, divák, umělec, reakce, reflexe/zpětná vazba, záměr

**VÝZNAMOVÝ UZEL:** formální prostředky



KONCEPTOVÁ MAPA Č. 1

OBR. 37: VYSVĚTLIVKY ZNAČEK, POUŽITÝCH U KONCEPTOVÝCH MAP <sup>4</sup>

Analýza první konceptové mapy ukazuje provázanost vztahu mezi umělcem, divákem, dílem a emocí. Kód student jsem zařadila do kategorie umělec, jelikož student bude v rámci mého výtvarného úkolu ve stejné pozici jako umělec. Před uměleckou tvorbou můj koncept *strach v prostoru* stál na formálních prostředcích.

<sup>4</sup>Při tvorbě zobrazení výsledků kódování a tvorbě konceptových map a jsem vycházela z práce Pavly Gajdošíkové (2019).

Hlavní vazba byla mezi reflexí a záměrem, reakcí a působením, tyto vazby jsou na sobě závislé. Pokud není dílo strašidelné, nevyvolá v divákovi strach a tím nenaplní svůj účel. Ukazují se zde důležité vazby mezi reakcí diváka a působením díla na diváka. Umělcův záměr je provázán s reakcí diváka. Dá se tedy říct, že je s divákem manipulováno za pomoci formálních prostředků.

V teorii jsem vycházela z hororového filmového žánru, který záměrně v divákovi vyvolává strach. Ve své práci jsem chtěla využít práce umělců, kteří přímo se strachem pracují ve svém díle. Problém bylo, že na rozdíl od filmu, který je narativní a je zaměřen na diváka, má vizuální umění větší prostor pro interpretaci diváka a ve skutečnosti divák není pro umělce často až tak důležitý jako jeho vlastní vyjádření. V umění se objevilo mnoho děl, která vyvolala v divákovi strach. Teorii, která by to vysvětlovala, se přímo nikdo nevěnoval. Proto jsem si vybrala hororový žánr, který je „*zaměřený na vyvolávání pocitů hrůzy, strachu a napětí.*“ (Mocná, Peterka, 2004, s. 253). Tomuto žánru se věnuje mnoho teoretiků a filozofů, kteří se snaží zjistit, jakým způsobem v nás dílo vyvolává strach.

### 3.3 Analýza konceptu po realizaci uměleckého díla

#### **PRIMÁRNÍ DOKUMENTY VÝZKUMU:**

- obrazové a textové záznamy realizace umělecké tvorby
- transkript rozhovoru
- vlastní poznámky

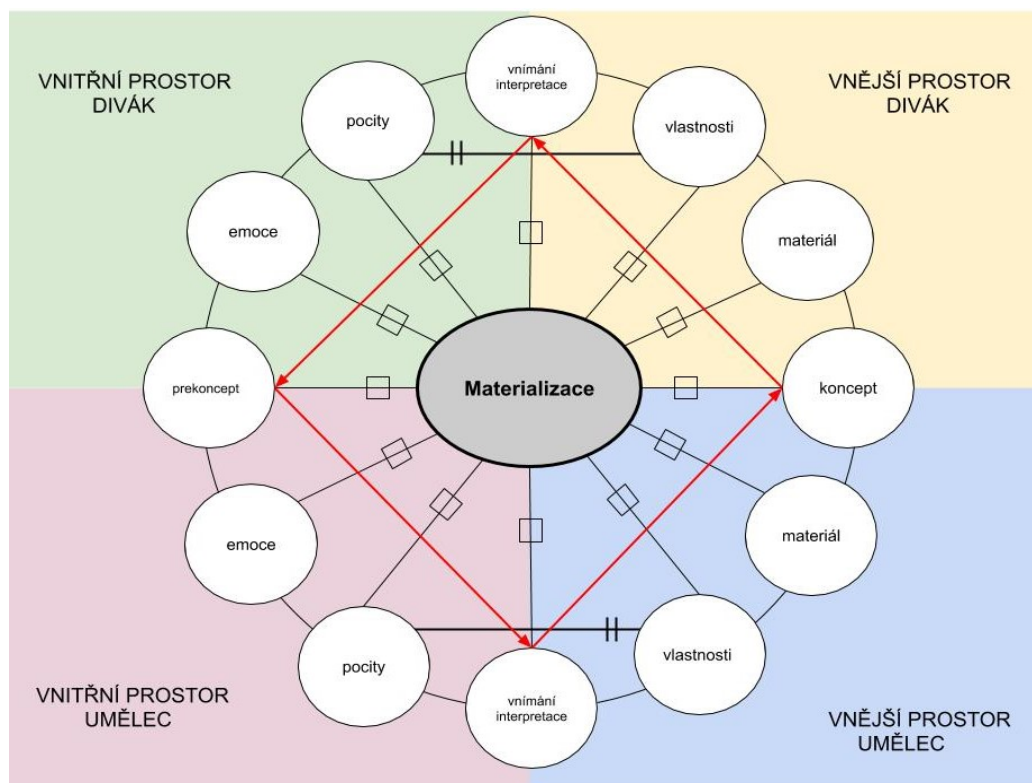
**KÓDY:** dílo, umělec, divák, student, emoce, strach, pocity, instalace, vnímání, interpretace, prostor, vnitřní prostor, vnější prostor, koncept, prekoncept, hledání, materializace, metafora

**SUPERKÓDY:** emoce, pocity, koncept, prekoncept, vnímání/interpretace, vlastnosti, materiál



OBLASTI: vnější prostor, divák, vnitřní prostor, autor

VÝZNAMOVÝ UZEL: materializace



KONCEPTOVÁ MAPA Č. 2

Zavádím oblasti vnitřní prostor, vnější prostor, umělec, divák.

Pro bližší seznámení se strukturou umělecké tvorby uvádím následující rozvrh časové posloupnosti:

- I. věnovala jsem se sebestudii a definici vlastního prekonceptu „Strach v prostoru“
- II. návštěva výstavy umělkyně Chiharu Shiota
- III. realizace díla
- IV. dílo představeno divákům: 2 účastníci, kteří instalaci navštívili a poté ji refletovali
- V. společná reakce umělce a účastníků na dílo
- VI. reflexe vlastní tvorby

Zatímco v předchozí části jsem se věnovala konceptu jen teoreticky, v této části se věnuji jeho realizaci. Vracím se k vlastním deníkovým poznámkám, které mapují vznik, instalaci a vnímání mého konceptu. V teorii jsem se vztahovala k problematice psychofyzikálního dualismu a vycházela jsem z toho při pojetí konceptu.

Materializaci volím jako významový uzel, protože se vztahuje ke všem těmto pojmům a pro mě byla hlavní myšlenkou, na kterou jsem se soustředila. Materializaci definuji skrze koncept dveře, který má zprostředkovávat přechod mezi oběma prostory.

Z rozhovorů jsem zjistila, že každý divák vnímá dílo jinak. Na základě rozhovorů s účastníky jsem se rozhodla zabývat reflexí diváka na dílo. Byl zde vidět rozdíl mezi vizuálními a hmatovými počítky díky samotnému zapojení do díla. Hromady papíru byly na pohled odporné, ale na dotek příjemné, pohyb uvnitř instalace byl těžký. Také je zde vidět menší provázanost s divákem, autor nepotřebuje od diváka potvrzení své práce. Jde o jeho osobní výpověď a výraz.

Dále zavádím 2 póly, které spolu navzájem polarizují, je to vnitřní a vnější prostor, umělec a divák. Jejich kombinací vznikají čtyři oblasti, které se vztahují ke konceptu. Vztah mezi divákem a umělcem nikdy nebude stejný, protože se liší jejich činnost. Jelikož umělec využívá materiál ke svému vyjádření a divák se vyjadřuje o díle právě skrze hodnocení vnímání materiálu a chápání konceptu. Pojmy se v konceptové mapě opakují dvakrát, neopakují se pouze pojmy koncept a prekoncept. Vztahují se zde k teorii, která říká, že mezi těmito dvěma světy je symbióza, proto musí být činnost na obou stranách stejná. To znamená, že koncept a prekoncept jsou si rovny.

Během analýzy rozhovoru jsem si všimla, že hodně využíváme přirovnávání něčemu k něčemu. To znamená, že jsme se snažili srovnávat dva nebo více prvků se stejnou hodnotou. Vztah mezi našimi pocity a vlastnostmi materiálu je vyjádřen za pomoci metafory a metonymie. Práce s metaforou a metonymií nám nabízí způsob vyjádření vztahů mezi oběma prostory. Metafora a metonymie patří mezi jeden z metodologických konceptů a/r/tografie (popsáno v předchozí kapitole). Metafora a metonymie zde pomáhají lépe pochopit zkoumaný fenomén. Prostřednictvím metafory vytváříme spojení mezi známým a novým, tj. použijeme něco, co známe, k vysvětlení něčeho nového. Metonymie je nahrazení na základě osobní asociace.

### 3.4 Analýza konceptu po realizaci pedagogického díla

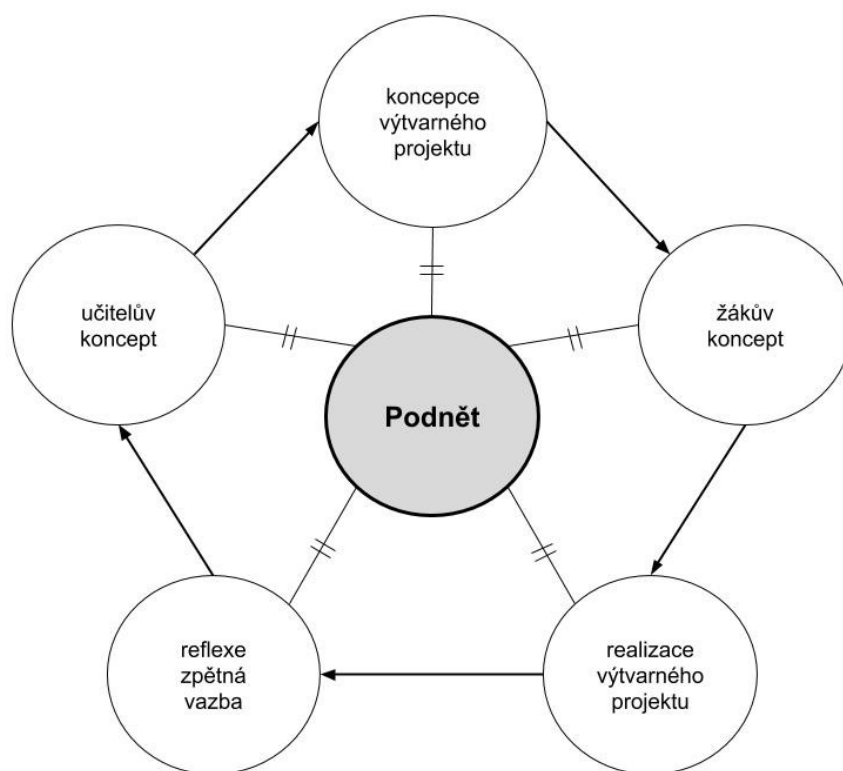
#### **PRIMÁRNÍ DOKUMENTY VÝZKUMU:**

- obrazové a textové záznamy realizace umělecké tvorby
- transkript rozhovoru
- vlastní poznámky

**KÓDY:** motivace, podnět, reflexe, učitel, žák, didaktická transformace, koncepce výtvarného úkolu, učitelův koncept, žákův koncept, realizace výtvarného úkolu, zpětná vazba, konstrukce, koncepce, prekoncept, realizace, tvorba, dílo, žákova tvorba, umělec, reflexe, výtvarný úkol

**SUPERKÓDY:** podnět, koncepce výtvarný úkol, učitelův koncept, žákův koncept, realizace výtvarného úkolu, reflexe zpětná vazba

**VÝZNAMOVÝ UZEL:** podnět



KONCEPTOVÁ MAPA Č. 3

Při tvorbě obsahu výtvarného úkolu jsem vycházela z druhé konceptové mapy (viz výše). Během realizace jsem si ověřila, že se žáci během tvorby vztahovali k vlastnímu konceptu strachu, který se vztahoval k jejich vzpomínkám a představám. Také byli schopni popsat vztah mezi jejich prožitkem strachu a jeho podobou.

JÁ: „Proč sis vybrala drátěnku?“

ŽÁK Č. 1: „Protože mi připomínala pavučinu.“



OBR. 38: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – STRACH

ŽÁK Č. 2: „Tohle je úzkost, takový nebezpečný bodavý pocit. Tohle je odpor, jako že je něco odporného okolo toho panáčka a ten se šklebí a brání se tomu rukou.“

ŽÁK Č. 2: „A tohle je strach, ta duše toho člověka, ten mrazivý pocit toho strachu.“

JÁ: „Proč sis vybral modrou barvu?“

ŽÁK Č.2: „Protože strach je takový mrazivý ... takový modrý.“



OBR. 39: REALIZACE VÝTVARNÉHO ÚKOLU (2020) – PRÁCE ŽÁKŮ – STRACH

Během přípravy výtvarného úkolu jsem zjistila, že mi tato mapa nestačí, protože potřebuji zmapovat i samotný proces práce s pedagogickým dílem (Konceptová mapa č. 3) (str. 75). Došlo mi, že umělecké a pedagogické dílo se podobají ve své stavbě, ale liší se ve své konstrukci a v motivaci, jelikož pro umělce/učitele jsou motivací získané informace, jeho postoje, myšlenky a jeho vlastní vůle pracovat s konceptem. Student pracuje především na základě motivace, která předchází výtvarnému úkolu. Během motivace jsou učitelem vybrány jen ty nepodstatnější informace. Učitel žáka omezuje například materiálem, technikou a časovým plánem, který on při své tvorbě nemá. Proto je při tvorbě výtvarného úkolu tak důležité přemýšlet o tom, co chceme, aby se žák naučil, co je základní myšlenkou, abychom žáka nezahltili informacemi.

V druhé mapě (Konceptová mapa č. 2) (str. 72) jsem žáka ztotožňovala s umělcem. Ve třetí mapě (Konceptová mapa č. 3) ztotožňuji umělce s učitelem. Nemyslím si však, že by zde byla kolize, jelikož druhá mapa platí při žakově samotné tvorbě a popisuje koncept, ze kterého jsem vycházela. Třetí mapa spíše vypovídá o tom, jak žákovi tento koncept zprostředkovat a zabývá se procesem, kdy učitel didakticky transformuje učivo.

Hlavní rozdíl mezi uměleckým a pedagogickým dílem je, že umělec nepotřebuje nikoho jiného. Umělec není závislý na tom, zda diváci jeho tvorbu chápou. U pedagogického díla je nezbytné, aby žáci chápali, co jim učitel předává, aby dosáhli cíle výtvarného úkolu.

## 4 SHRNU TÍ VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ

V této části odpovím na výzkumné otázky a zhodnotím dosažení cíle výzkumu.

### **Má zkušenost s konceptem v rámci umělecké tvorby učitele vliv na pochopení problematiky daného konceptu a jeho didaktické transformace?**

Na základě analýzy dokumentů jsem dospěla k závěru, že umělecká tvorba učitele je velice důležitá, ovlivňuje vnímání konceptu a jeho didaktickou transformaci učiva pro studenty. Umělecká tvorba zaměřená na koncept uchopuje problematiku z jiného úhlu pohledu a dává učiteli prostor se zaměřit na jiné roviny problematiky a reformulovat jeho prekoncept. Na základě zkušenosti s konceptem v umělecké tvorbě má učitel mnohem větší množství informací o procesu samotném, uvažování autora/žáka a vztahu diváka k dílu. Tyto informace ovlivňují poté didaktickou transformaci učiva.

### **V čem se podobá a v čem se naopak liší umělecké a pedagogické dílo?**

Na základě analýzy dat jsem dospěla k závěru, že pedagogické a umělecké dílo se velice podobají a zároveň liší. Pro učitele je důležitá jeho vlastní tvorba, protože mu pomáhá si ujasnit koncept. Zároveň musí učitel informace, které získal, didakticky transformovat do výtvarného úkolu a ujasnit si, co je podstatné, co je jeho cílem a jakou motivaci musí žákům dát.

### **Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda se proměňuje chápání konceptu na základě zkušeností získaných uměleckou a pedagogickou tvorbou.**

Z výsledků analýzy primárních dokumentů a porovnání konceptových map vyplývá, že se doopravdy proměňuje chápání konceptu na základě zkušeností získaných při tvorbě uměleckého a pedagogického díla. Výzkumného cíle bylo tedy dosaženo.



## ZÁVĚR

V této diplomové práci jsem téma strachu chtěla uchopit jiným způsobem a najít cestu, jak toto téma otevřít ve školním prostředí. Díky této práci mi došlo, jak moc je důležité rozumět konceptu, se kterým pracujeme, jelikož naše vlastní zkušenost se projevuje na jeho vnímání. Čím více máme zkušeností, tím více chápeme naši koncepci.

Níže zrekapituluji proces, kterým jsem během práce prošla.

Jak už jsem zmínila v úvodu, nedříve jsem si vybrala koncept *strach v prostoru*, okolo kterého jsem poté začala vytvářet práci. Koncept jsem nejdříve vnímala úplně jiným způsobem, jak je vidět v analýze konceptu před výzkumem.

Poté jsem se věnovala studiu literatury a/r/tografie a disertačním pracem Pavly Gajdošíkové (2019) a Ivany Kotzmanové (2014), které mě dovedly k pochopení podstaty výzkumu umění a návržení vlastního výzkumu. U návrhu výzkumu jsem neměla stanovené výzkumné otázky, ale jen cíl, a to bylo zmapovat proměnu vnímání konceptu na základě zkušeností s uměleckou a pedagogickou tvorbou.

Před začátkem tvorby uměleckého díla jsem se věnovala úvahám nad konceptem *strach v prostoru*. Došlo mi, že na každý koncept se dá nahlížet různým způsobem a zaměřit se na jiný aspekt tohoto fenoménu. Při úvahách se nezaměřuji pouze na koncept strach, ale celkově na problematiku rozdílnosti vnímání nehmotného vnitřního světa v kontrastu s hmotným vnějším světem. Do této kategorie nepatří jenom strach, ale i ostatní emoce, vzpomínky, myšlenky, které všichni máme, ale nikde se nenachází. Myslím si, že tento poznatek je mnohem důležitější než strach sám o sobě, protože strach není oddělen od ostatních prožitků, ale je jejich součástí a pomáhá nám vytvářet bohatý a hluboký osobní život, který není jednostranný a povrchní. Toto je myšlenka, kterou jsem chtěla předat. Nechtěla jsem se zaměřovat na strach jen jako na způsob manipulace, jako na zbraň, která může být využita proti nám. To totiž nepomáhá přijetí strachu jako neodmyslitelné součásti lidského života. Chtěla jsem se zaměřit na to, že strach je společný nám všem. Možná ho nevidíme a možná ho právě necítíme, ale to neznamená, že nemáme jeho prekoncept. Zkoumáním prekonceptů se dozvídáme více o sobě, o ostatních a zároveň i o konceptu samotném. I když já koncept tímto způsobem nevnímám, neznamená to, že tuto rovinu

nemá. Chtěla jsem dát možnost sobě, ale i žákům, se ptát, místo toho, aby pouze odpovídali. Přejde mi totiž, že školách je věnováno příliš mnoho času tomu, aby žáci odpovídali místo toho, aby se ptali.

Tento přístup jsem použila i při tvorbě uměleckého díla. Během procesu tvorby jsem si pokládala mnoho otázek, na které jsem musela znova a znova hledat odpovědi, ale s každou odpovědí jsem lépe chápala, co dělám a kam směřuji. Také mi došlo, že jsem se stejným tématem zabývala již dlouho a že se jím nezabývám jenom já, ale i umělci, kteří se snaží zprostředkovat tento koncept. Nejpodstatnější pro mě byla komunikace. Protože ačkoliv se na tuto složku díla ve výtvarné výchově i v umění často zapomíná na úkor estetické složky, komunikace skrze dílo a sdílení koncepcí je jedna z nejdůležitějších rolí umění. Nezaleží na tom, jaký je druh umění, jestli je vizuální, literární, verbální, neverbální nebo třeba užité, všechno jsou to způsoby komunikace umělce s diváky, čtenáři nebo zákazníky. Přitom komunikace, která vyžaduje dialog mezi dvěma stranami, může být verbální ale i neverbální. Dílo může být přijato nebo odmítnuto, ale vzniká zde vzájemná reakce, která vede ke změně a dalšímu vývoji. Proto bylo pro mě velice podstatné, když mojí instalaci navštívili moje kamarádky, protože mě rozhovor s nimi a jejich zpětná vazba mě posunuly dál v mém uvažování. Stejnou příležitost jsem chtěla poskytnout i žákům, kteří se účastnili mého výtvarného úkolu. Při tvorbě pedagogického díla jsem se snažila vycházet z postupu, který jsem uplatnila u uměleckého díla, jelikož jsou si obě díla podobná. V tomto momentu jsem si uvědomila, že ačkoliv jsou si díla velice podobná, přesto se zásadně liší v tom, kdo je iniciátorem tvorby, kdo vybírá podnět, motivaci a kdo určuje cíle. U uměleckého díla mluvíme sami za sebe a komunikujeme s diváky. Zato u pedagogického díla vytváříme prostředí s podněty, které žáka vedou k tvorbě, která by měla směřovat k učitelským cílům. Zároveň by žák měl vnímat tvorbu jako svou vlastní a měl by ji dokázat hájit a sdílet s ostatními. Najít způsob, jak tohoto dosáhnout, nebylo lehké, a bylo pro mě nutné si určit, co vlastně chci žákům předat, co je pro mě podstatné. Proto jsem si například nezakládala na tom, aby práce studentů byly instalace, jelikož jsem se spíše vztahovala přímo ke konceptuálnímu umění, které dává koncept na první místo a až poté je vytvoření díla. Díky tomu vznikly různorodé a skvělé práce, které pracují velice odlišným způsobem

s konceptem. Žáci měli tak lepší možnost si uvědomit, jak rozdílně lidé můžou chápat a zobrazovat jeden a ten samý koncept.

Během celého procesu výzkumu jsem průběžně sbírala materiály nejrůznějšího druhu. Někdy to byly souvislejší texty, které mi pomáhaly vysvětlit mě samotné, co vlastně dělám, jindy to byla jen slovní spojení, která mi se mi zalíbila a vedla mě k dalším myšlenkám. Také to byly rozhovory s přáteli a žáky, které mi sloužily jako zpětná vazba nebo obrázky děl, které mě zaujaly. Během procesu jsem nasbírala veliké množství materiálů, které byly různorodé a často vedly k dalším rovinám konceptu. Proto bylo občas pro mě složité určit, co je pro dosažení mého cíle důležité a co ne. Materiály jsem několikrát podrobila třídění, abych vybrala jen to nejpodstatnější. Z těchto materiálů jsem poté vytvořila primární dokumenty, které jsem kódovala, abych z nich dostala ty nejpodstatnější myšlenky v podobě kódů. Tyto kódy vedly k superkódům a významovým uzlům, které mají společné vztahy, a které jsem znázornila v konceptové mapě. Konceptové mapy mi sloužily jako jednoduché shrnutí hlavní podstaty konceptu a pomáhaly mi si uvědomit, jak vlastně koncept chápu. Také jsem se k nim zpětně vracela a měnila jsem je podle toho, co nového jsem objevila. Vytvořila jsem si tak vizuální konstrukci myšlenkového konstruktů, která měla vlastní jednotu a tu jsem mohla poté hodnotit a reflektovat. Každá z map, které jsem vytvořila, na sebe určitým způsobem navazuje a její podoba závisí na ostatních. Celý tento proces kódování a vytváření myšlenkových map byl pro mě důležitý, abych si uvědomila, jakým způsobem najít základní elementy konceptu. Ty jsem pak využila pro konstrukci podoby konceptu.

Těchto poznatků jsem dosáhla jenom díky výzkumu uměním, který poskytuje možnosti pro učitele a další zaměstnance v profesním povolání propojit praxi s teorií, jelikož věnuje prostor samotným procesům a jejich reflexi. Průběžná reflexe během výzkumu mi ukázala, jakým způsobem se rozhoduji a uvažuji. Pomohlo mi to rozvinout moji metakognici a metareflexi, která je pro učitelskou profesi zásadní. Doufám, že i moje práce přispěje k rozšíření tohoto typu výzkumu a studenti učitelství budou moct získat stejně cenné zkušenosti, jako jsem získala já.

Diplomová práce mi ukázala, jak je důležité si do hloubky nastudovat učivo, které chceme žákům zprostředkovat a jak zásadní je naše zkušenost s tím, jak se měníme my sami a naše prekoncepty. Z uvedeného důvodu může být problémem, že podle výsledků projektu „Učitel

jako umělec“ autorek Jitky Géringové a Dagmar Myšákové (2015) je podle průzkumu zjištěno, že začínající učitelé během prvních dvou let učení přestávají umělecky tvořit a jejich identita se posouvá od umělce k učiteli. Pokud tvoří, tak se jejich motivace pro tvorbu také mění. „*Zatímco v období před započítím pracovní role výtvarného pedagoga byla tvorba převážně vnímána jako motivace pro získání financí a prostředek pro rozvoj kariéry, po odstartování kariéry učitele se hlavními motivačními faktory k umělecké tvorbě staly potěšení, osobní rozvoj a rozvoj pedagogických dovedností.*“ Autorky se tímto projektem snaží doplnit nedostatek informací a dat o zkušenostech čerstvých učitelů při pokračování v umělecké kariéře a zároveň podpořit učitele organizováním výročních výstav a podpůrných skupin pro začínající učitele. (Géringová, Myšáková, 2015, str. 9-10)

Ačkoliv se práce jmenuje *strach v prostoru* toto téma bylo jen prostředkem k tomu, abych mohla prozkoumat možnosti vlastní tvorby. Při analýze jsem si uvědomila, jak se moje koncepce změnila a jak se změnil můj postoj k uměleckému i k pedagogickému dílu. Výzkum ukázal, jak moc je důležitá zkušenost získaná uměleckou tvorbou pro učitele a jak veliký vliv má na jeho pedagogickou transformaci učiva. Sebestudie mi velice pomohla k pochopení toho, jak má učitel přistupovat k tématům, která jsou mu předkládána. Nemá se totiž ptát jenom na to, co téma znamená pro ostatní, ale i na to, co znamená pro něj. Pro učitele Výtvarné výchovy bude vždy důležité, že je sám umělec. Možná už netvoří tolik, jako dříve, možná se nevnímá jako skutečný umělec, ale vždy bude mít vztah ke své vlastní tvorbě. V rámci své tvorby bude uplatňovat své dovednosti a schopnosti, které se k němu vztahují.

## SEZNAM LITERATURY

- Akce, slovo, pohyb, prostor: experimenty v umění šedesátých let*, 1999. Praha: Galerie hlavního města Prahy. ISBN 80-7010-074-5.
- CARROLL, Noël, 1990. *The Philosophy of Horror: or, Paradoxes of the Heart*. New York: Routledge. ISBN 0-203-37447-9
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- ECO, Umberto, ed., 2007. *Dějiny ošklivosti*. Praha: Argo. ISBN 978-80-7203-893-0.
- EDGER, Ludvík. EDGEROVÁ, Dana, 2017. *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0735-4.
- FULKOVÁ, Marie, 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GAJDOŠÍKOVÁ, Pavla, 2019. *Fenomén architektury ve vlastním uměleckém a pedagogickém díle /Pedagogické implikace/* (disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- GÉRINGOVÁ, Jitka. MYŠÁKOVÁ, Dagmar, 2015. *Umělec jako učitel – učitel jako umělec*. In *Výtvarná výchova*, č. 1/2015. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISSN 1210-3691.
- KOTZMANNOVÁ, Alena, 2013. *Fenomén moře: Fotografie a popis moře ve vybraných formách umění* (disertační práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- KULKA, Jiří, 2008. *Psychologie umění: 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2. vydání. ISBN: 978-80-247-2329-7.
- MOCNÁ, Dagmar. PETERKA, Josef a kol., 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha – Litomyšl: Paseka. ISBN 80-7185-669-X.
- ODEHNALOVÁ, Alena, 2001. *Vybrané kapitoly z dějin kultury XX. století*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-7204-211-4.
- ROESELVÁ, Věra, 2000. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-3-6. (s. 194-205)
- SAVINCOVÁ, Karolína, 2018. *Žánr hororu v animované tvorbě pro děti i dospělé jako téma Výtvarné výchovy*. (bakalářská práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

SEDLÁŘ, Jaroslav, 2010. *Instalace. Universitas – revue Masarykovy univerzity č. 1/2010*. Brno: Masarykova univerzita. ISSN 1211-3387.

SCHÖN, A. Donald, 1983. *Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. ISBN 0-465-06878-2.

SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika. Jan Slavík*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 8071844373.

SLAVÍK, Jan, 2001. *Umění zážitku, zážitek umění: Teorie a praxe artefietiky (1. díl)*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan. WAWROSZ, Petr, 2004. *Umění zážitku, zážitek umění: Teorie a praxe artefietiky (2. díl)*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-130-3.

SPRINGGAY, Stephanie. IRWIN, L. Rita. LEGGO, Carl. GOUZOUASIS, Peter, ed., 2008. *Being with a/r/tography*. Rotterdam, the Netherlands: Sense. ISBN 978-90-8790-262-9.

STUHLÍKOVÁ, Iva, 2002. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178- 553-X.

*Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*, 1999. 4. sv. Praha: Diderot. ISBN 902555-6-6, 80-902555-2-3. s. 324.

ZUSKA, Vlastimil, ed., 2003. *Umění, krása, šeredno*. Praha: Karolinum. ISBN 80246-0540-6.

## Elektronické zdroje

BONN, Bild-Kunst, SHIOTA, Chiharu, 2020. *Chiharu Shiota*. [online] [cit. 2020-07-10]. Dostupné z: <https://www.chiharu-shiota.com/>

BROEKER, Holger, 2018. *Christian Boltanski* [online]. Bauhaus festival [cit. 2020-07-10]. Dostupné z: <https://www.bauhausfestival.de/en/artists/christian-boltanski/>

FIRSTOVÁ, Zdeňka, 2020. *Nová citační norma ČSN ISO 690:2011 – Bibliografické citace* [online] [cit. 2020-07-10]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/novaiso690/>

FULKOVÁ, Marie. JAKUBCOVÁ HAJDUŠKOVÁ, Lucie. SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra, 2013. *Metodika I: Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro předškolní vzdělávání)*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta [cit. 2020-07-10].

Dostupné z: [http://www.upm.cz/index.php?language=cz&pageid=downloadFile&filePath=storage/555ace34adf80.pdf&fileName=1%20%E2%80%94%20Metodika\\_1\\_MS.pdf](http://www.upm.cz/index.php?language=cz&pageid=downloadFile&filePath=storage/555ace34adf80.pdf&fileName=1%20%E2%80%94%20Metodika_1_MS.pdf)

HOLLANDER, John, 2004. *Fear Itself*. [online]. New York: The New School [cit. 2018-04-12].

Dostupné z: <http://www.ask-force.org/web/Discourse/Hollander-Fear-Itself-2004.pdf>.

Chiharu Shiota, 2020 [online]. Galerie Templon [cit. 2020-07-10]. Dostupné z:

[https://www.templon.com/new/artist.php?la=en&artist\\_id=280](https://www.templon.com/new/artist.php?la=en&artist_id=280)

KELLY, A. *Niamh*, MORAN, *Lisa*. BYRNE, Sophie, 2010. *What is Installation Art?*. [online]. Ireland:

Irish Museum of Modern Art. [cit. 2020-07-10] Dostupné z: [https://imma.ie/wp-content/uploads/2018/10/what\\_is\\_installationbooklet.pdf](https://imma.ie/wp-content/uploads/2018/10/what_is_installationbooklet.pdf)

KITZBERGEROVÁ, Leonora, 2014. *Didaktika výtvarné výchovy*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: [https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika\\_vytvarne\\_vychovy.pdf](https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf).

KLIMEŠ, Jeroným, 1995. *Je symbiotický dualismus přijatelné řešení psychofyzického problému pro současnou psychologii?*. [online] [cit. 2020-07-10].

Dostupné z: [http://www.klimes.us/mojeprace/dualismus\\_cz.pdf](http://www.klimes.us/mojeprace/dualismus_cz.pdf)

PFLAUM, Stephanie, 2014. *Stephanie Pflaum* [online]. [cit. 2020-07-10]. Dostupné z:

<http://stephaniepflaum.com/>

PROKŮPEK, Marek, 2020. *Dominik Lang vystavuje ve Vídni nadživotní Úzkost* [online]. DesignMag

[cit. 2020-07-10]. Dostupné z: <http://www.designmag.cz/umeni/39559-dominik-lang-vystavuje-ve-vidni-nadzivotni-uzkost.html>

*Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, 2010. [online]. Praha: MŠMT [cit.

2018-04-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>

*Shiota Chiharu: The Soul Trembles*, 2020. [online]. Mori Art Museum [cit. 2020-07-10]. Dostupné

z: <https://www.mori.art.museum/en/exhibitions/shiotachiharu/>



## Seznam obrázků

Pokud není uveden zdroj, jedná se o obrázky z archivu autorky.

Obr. 1: Karolína Savincová: In-Between (2020).....	24
Obr. 2: Karolína Savincová: Flashlight (2018).....	33
Obr. 3: Karolína Savincová: Flashlight (2018).....	34
Obr. 4: Karolína Savincová: Cherry Is Blossoming (2020).....	35
Obr. 5: Karolína Savincová: Nymfa (2020).....	35
Obr. 6: Fotka Plakátu Na Výstavu Chiharu Shiota.....	37
Obr. 7: Chiharu Shiota: Me Somewhere Else (2018) ([online]. [cit. 2020-06-23]. Dostupné z <a href="https://www.chiharu-shiota.com/me-somewhere-else">https://www.chiharu-shiota.com/me-somewhere-else</a> ).....	38
Obr. 8: Chiharu Shiota: During Sleep (2002) ([online]. [cit. 2020-06-23]. Dostupné z <a href="https://www.chiharu-shiota.com/during-sleep-5">https://www.chiharu-shiota.com/during-sleep-5</a> ).....	39
Obr. 9: Chiharu Shiota: In Between (2012) ([online]. [cit. 2020-06-23]. Dostupné z <a href="https://www.chiharu-shiota.com/in-between-1">https://www.chiharu-shiota.com/in-between-1</a> ).....	40
Obr. 10: Chiharu Shiota: Inside-Outside (2019) ([online]. [cit. 2020-06-23]. Dostupné z <a href="https://www.chiharu-shiota.com/insideoutside">https://www.chiharu-shiota.com/insideoutside</a> ).....	40
Obr. 11: Otto Gutfreund: Úzkost (1911-1912) ([online]. [cit. 2020-06-23]. Dostupné z <a href="https://artsandculture.google.com/asset/anxiety-otto-gutfreund/uQHFKkAdgNTeRw?hl=cs">https://artsandculture.google.com/asset/anxiety-otto-gutfreund/uQHFKkAdgNTeRw?hl=cs</a> ).....	41
Obr. 12: Dominik Lang: Úzkost (2013) ([online]. [cit. 2020-06-23]. Dostupné z <a href="http://www.designmag.cz/foto/2013/03/dominik-lang-expanded-anxiety-0.jpg">http://www.designmag.cz/foto/2013/03/dominik-lang-expanded-anxiety-0.jpg</a> ).....	42
Obr. 13: Christian Boltanski: Theatre Of Shadows (1985) [cit. 2020-06-23]. Dostupné z <a href="https://www.bauhausfestival.de/fileadmin/_processed_/0/2/csm_Boltanski_TheatreOfShadows_LichtSchattenSpuren_Boltanski_web_80135783a9.jpg">https://www.bauhausfestival.de/fileadmin/_processed_/0/2/csm_Boltanski_TheatreOfShadows_LichtSchattenSpuren_Boltanski_web_80135783a9.jpg</a> ).....	43
Obr. 14: Stephanie Pflaum: Teehaus (2018-2019) [cit. 2020-06-23]. Dostupné z <a href="http://stephaniepflaum.com/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/DSC_7382-Kopie.jpg">http://stephaniepflaum.com/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/DSC_7382-Kopie.jpg</a> ).....	44
Obr. 15: Karolína Savincová: Úzkost (2020) – Proces tvorby.....	45
Obr. 16: Karolína Savincová: Úzkost (2020) – Proces tvorby.....	46

Obr. 17: Karolína Savincová: Úzkost (2020) – Proces tvorby.....	47
Obr. 18: Karolína Savincová: Úzkost (2020) – Proces tvorby.....	48
Obr. 19: Karolína Savincová: Úzkost (2020) – Proces tvorby.....	48
Obr. 20: Karolína Savincová: Úzkost (2020) – Schovávání se v úzkosti.....	49
Obr. 21: Karolína Savincová: Úzkost (2020) – Schovávání se v úzkosti.....	49
Obr. 22: Karolína Savincová: Úzkost (2020) – Návštěva kamarádky č. 1.....	50
Obr. 23: Karolína Savincová: Úzkost (2020) – Uvelebují se ve své úzkosti .....	51
Obr. 24: Karolína Savincová: Úzkost (2020) – Návštěva kamarádky č. 2.....	52
Obr. 25: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Strach.....	59
Obr. 26: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Strach.....	59
Obr. 27: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Úzkost.....	60
Obr. 28: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Odpor.....	60
Obr. 27: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Strach.....	61
Obr. 30: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Strach.....	62
Obr. 31: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Odpor.....	62
Obr. 32: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Strach.....	63
Obr. 33: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Strach.....	64
Obr. 34: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Strach.....	65
Obr. 35: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Strach.....	65
Obr. 36: Joseph Kosuth: One And Three Chairs (1965) .....	67
OBR. 37: Vysvětlivky značek použitých u konceptových map.....	70
Obr. 38: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Strach.....	76
Obr. 39: Realizace výtvarného úkolu (2020) – Práce žáků – Strach.....	76

## Seznam konceptových map

Konceptová mapa č. 1.....	70
Konceptová mapa č. 2.....	72
Konceptová mapa č. 3.....	75