MEZI OBRAZY A SKUTEČNOSTÍ

VÝTVARNÁ VÝCHOVA NA ČTYŘLETÉM GYMNÁZIU A RVP GV

DISERTAČNÍ PRÁCE

LEONORA KITZBERGEROVÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

PRAHA 2007

OBSAH:

1. Výtvarná výchova na čtyřletém gymnáziu v novém tisíciletí

Československá výtvarná výchova v druhé polovině dvacátého století hájila a s mezinárodním úspěchem i uhájila svou pozici oboru, který reprezentoval v tehdejším školním prostředí ojedinělé pedagogické přístupy zaměřené na rozvíjení tvořivosti a prožitku žáků.[1] Politické a společenské proměny v České republice od počátku devadesátých let přispěly ke změnám v očekáváních, s nimiž se společnost obrací ke svým vzdělávacím institucím. V reakci na předchozím režimem akcentované výchovné (myšleno i obecně vnímáno jako politicky tendenční a deformující) působení škol zprvu vznikla představa vzdělávací instituce jako „služby", která by poskytovala vzdělání a péči v rámci přesně formulované objednávky. Při uskutečnění těchto představ by asi výtvarná výchova přestala být součástí všeobecného vzdělávání a byla by brzy odsunuta mezi zájmové a mimoškolní činnosti. Tyto krajní názory na postavení a úlohu školy naštěstí další společenský vývoj korigoval a potvrdil nezbytnost autonomie školního vzdělávání i propojení vzdělávání a výchovy. Pozornost odborné a zvolna i laické veřejnosti se však postupně obrací k tomu, jaké procesy v rámci vzdělávání a výchovy ve školách probíhají, jak jsou ze strany vyučujících řízeny a jaké jsou jejich výstupy a cíle .

Významné posilování tvořivých, objevujících a individualizovaných aktivit žáků ve všech vyučovacích předmětech staví výtvarnou výchovu do situace, v níž je nucena formulovat, čím se od ostatních nabízených tvořivých činností odlišuje. Je třeba si povšimnout i podstatného zvýšení četnosti dílčích výstupů vzdělávání v podobě „vizuálů" a posterů, klasicky či elektronicky vizuálně zpracovaných výsledků projektové, skupinové i individuální práce žáků a studentů ve všech myslitelných oblastech a předmětech vzdělávání. Tato vizualizace vlastní práce je pro žáky a studenty většinou velmi přitažlivá mimo jiné i přítomností zcela konkrétní informace, kterou je třeba zpracovat. (Příloha 0)

Všeobecná dostupnost obrazů spolu s neomezenými a nekontrolovatelnými možnostmi jejich tvorby i „konzumace" se podílí na vzniku nového prostředí, v němž si výtvarná výchova hledá, nově formuluje a nově vytváří definice svého výchovně

vzdělávacího záběru a působení. Výše naznačené vnější okolnosti ji mohou v rámci školy odsouvat do pozice specifické rukodělné tvořivosti či teoreticky sice respektovaného, v praxi však přehlíženého „poradenství pro estetiku", či častěji „přes estetiku". Vnitřní vývoj výtvarné výchovy v praxi i v teorii však otevírá a pojmenovává nové cíle předmětu, které určují jeho jasnou pozici nejen v oblasti obecně chápané i jakoukoli cestou či formou vizualizované tvořivosti, ale především ve vztahu k vizuální kultuře a výtvarnému umění, v další oblasti gramotnosti, tentokrát vizuální.[2]

Hledání a vývoj nového, aktualizovaného vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy můžeme sledovat v dokumentech, které vznikaly zpočátku v podstatě jako spontánní odezva na změny ve společnosti a na uvolnění v oblasti vzdělávacích koncepcí a programů v průběhu devadesátých let. Osnovy výtvarné výchovy, vytvořené v rámci nově koncipovaných vzdělávacích programů Obecná škola a Národní škola[3] byly spíše reakcí na neuspokojivý předchozí stav než skutečně koncepční proměnou, která by reflektovala změny sociálního a kulturního prostředí. Snahy o formulaci nových vzdělávacích obsahů pak byly završeny vytvořením tří koncepčně odlišných volitelných verzí osnov výtvarné výchovy pro tehdy převládající vzdělávací program Základní škola.[4] Ze zkušeností získaných při práci na těchto osnovách a především z diskusí nad jejich obsahy a zaměřením pak vychází současné pojetí předmětu, formulované v rámcových vzdělávacích programech pro základní školy a gymnázia.

Tvořivé, receptivní a reflektivní činnosti výtvarné výchovy přestávají být v tomto pojetí posuzovány z převážně tradičních hledisek prožitku a výrazu a stále častěji je oceňován a posilován jejich význam kognitivní, zaměřený na myšlení vyššího řádu, směřující k „poznávání poznání". Výtvarná výchova se stává prostředím, v němž se s obrazy pracuje stále více z hlediska jejich významů v sociálních a kulturních kontextech, než z hlediska hodnot ve smyslu jejich potvrzování a „předávání další generaci". Tato zásadní změna, která se na přelomu století dostává i do oficiálních základních dokumentů připravovaných a vytvořených v rámci reformy základního a středního školství[5], byla formulována jako kvalifikovaná reakce na vývoj výtvarného umění a obecné vizuální kultury a se znalostí hlavních tendencí společenskovědních teorií vztahujících se k obecné i vizuální komunikaci a jejím sociálním funkcím.

Postmoderní kultura a filozofie osmdesátých let pojmenovala rozkolísání zažitých kulturních a společenských jistot a předznamenala zpochybnění a ztrátu

záruk, na nichž jsme s důvěrou stavěli své názory, postoje a hodnoty. Devadesátá léta u nás dovršila tyto změny, které se již dříve odrážely v oblastech myšlení a tvorby, i zásadními změnami každodenního bytí.a prožívání. Západní kultura nás dostihla se všemi svými nešvary, lákadly i pochybnostmi, ale také s teoriemi, které tyto jevy popisují a reflektují a pomáhají nám se v nich orientovat. Ze zdánlivě nezávazného hédonismu postmoderní spotřební kultury se postupně vynořily nově chápané pojmy jako **odpovědnost** za způsob, formu a důsledky vlastního bytí a **důraz na poznání** jako cestu k této odpovědnosti. Zjevné i skryté formy komerční, politické, sociální i spotřebně kulturní manipulace, zaměřené na jedince i celé sociální skupiny, stejně jako ne vždy pochopitelná a na základě předchozích zkušeností těžko předvídatelná dynamika společenských změn nás nutí důkladně se zabývat oblastí komunikace jako klíčovým odvětvím naší i obecné sociální i individuální existence.

Moje vlastní zkušenost s výukou výtvarné výchovy na čtyřletém gymnáziu od roku jejího navrácení do učebního plánu těchto škol rezonuje s proměnami, jimiž koncepce předmětu od počátku devadesátých let procházely. Výtvarná výchova se do učebních plánů čtyřletých gymnázií vrátila v roce 1990 a alternativní osnovy, které pro ni hned na počátku devadesátých let vytvořili Jan Slavík a Jaroslav Bláha[6], se staly rámcem pro moje vlastní poznávání problematiky a postupné vytváření vlastního obsahu výuky. Koncepce osnov, postavená na poznávání vývoje a proměn výtvarného umění v historii, mi umožnila nalézat vazby mezi možnostmi vlastní tvorby studentů a vývojem jejich schopnosti poznávat a chápat svět výtvarného umění. Stále silněji se projevovala nutnost zaměřit se na vyhledávání a sledování procesů, které se navenek projevují změnami v uměleckém vyjadřování, a v praktické aplikaci v hodinách pak na průběh a obsah vzájemné komunikace se studenty.

Prostředí gymnázia je potenciální laboratoř vzdělávacích procesů, v níž jsou všechny hodnoty neustále proměnlivé. Mění se sociální zázemí studentů a sociální a především kulturní zkušenosti, s nimiž k nám přicházejí. Proměňuje se jejich vztah ke studiu, mění se jejich představy o dalším uplatnění ve společnosti Mění se společnost, v níž žijeme, formy a obsahy umění, které poznáváme, i média, jimiž k nám promlouvá. S každou další odučenou hodinou se měním i já sama, moje schopnost argumentovat, odhadnout vývoj situace, reagovat na ni, předvídat její důsledky.

Společenské změny devadesátých let nás po letech trvajících jistot v bezčasí uvrhly bez přípravy do dynamického světa nejistot a jinakosti. První skutečné, nikoli jenom humanisticky předpokládané setkání s jinakostí pro mne představovaly děti z rodin pocházejících z bývalé Jugoslávie, které k nám na počátku devadesátých let vyhnal válečný konflikt. Velmi rychle se naučily česky a v kolektivu třídy byly zdánlivě k nerozeznání. Jejich zásadně jiná životní zkušenost se však právě ve výtvarné výchově projevovala velmi silně a umožnila mi – snad – citlivěji se nastavit k rozeznávání a chápání odlišnosti a uvědomit si, jaká měřítka je třeba používat při hledání podstatného v obsahu hodin výtvarné výchovy. Další zkušenosti pak jen potvrzovaly poznání, že nejen etnický či kulturní cizinec, ale **každý student a každá studentka, s nimiž se setkávám, může být jiný/jiná,** a že předpoklad jinakosti a respekt vůči ní je základem poznání a dorozumění.

Ve své práci se zaměřuji především na postižení změn funkcí a cílů výtvarné výchovy, jak se projevují v každodenní praxi. Snažím se zachytit dynamiku procesu komunikace a poznávání v jednotlivých vyučovacích hodinách či v rámci tematických celků, které, ač nejsou explicitně definovány v žádném z dokumentů školního kurikula, jeví se jako podstatné pro výchovně vzdělávací obsah výtvarné výchovy.

Zaměřuji se především na otázky týkající se vzájemného dorozumění a z něj vyplývající věrohodnosti týkající se předávaných hodnot a stanovisek. Jedná se především o dynamiku postupné orientace studentů v oblasti vnímání, uvědomování si a vytváření symbolických významů. Zaměřuji se na způsoby rozvíjení dovedností rozpoznávat kulturně, historicky, sociálně i individuálně podmíněné významové struktury, v jejichž rámci chápeme, reflektujeme a posuzujeme nejen díla výtvarného umění a produkty své vlastní tvůrčí činnosti, ale také svoje úsudky, výroky a postoje k nim vztažené.

Má práce je tvořena třemi vzájemně propojenými a úzce souvisejícími obsahovými celky. První je věnován reflektivnímu dialogu jako základní metodě komunikace a vzdělávání a výchovy v hodinách. Druhým tématem je nacházení a reflexe vztahů mezi obrazy a skutečností v podobě a rozsahu, které umožňuje prostředí gymnázia. Ve třetí části se zaměřuji na práci s výtvarným dílem jako nositelem sdělitelných hodnot.

2. Reflektivní dialog jako metoda poznávání

Středem zájmu výtvarné výchovy je obraz ve všech představitelných podobách. Jeho vytvoření bývá i hlavním cílem vyučovací hodiny; v tradičním pojetí a v rámci obecné představy o účelu výtvarné výchovy je vznik různých obrazů jejím hlavním výstupem a cílem. Ze současného pojetí předmětu, formulovaného v rámcových vzdělávacích programech pro základní i gymnaziální vzdělávání, však vyplývá, že obraz je především jedním z prostředků komunikace, že obsah výtvarné výchovy jako výchovně vzdělávacího předmětu tvoří společně jeho vytváření stejně jako následné vnímání a reflexe těchto procesů V tomto pojetí pak není samotné vytvoření obrazu konečným cílem hodiny, ale jedním z kroků tuto komunikaci umožňujících a rozvíjejících.[7]

Chceme-li přesvědčit své žáky o tom, že - umělecké i jejich vlastní, v hodině výtvarné výchovy vytvořené - dílo je výzvou ke komunikaci, její součástí a jedním z jejích prostředků, je třeba, abychom pro tuto komunikaci vytvořili odpovídající prostředí.

Prostřednictvím svých emotivních a výrazových, ale i souvisejících věcných obsahů se výtvarná výchova většinou velmi úzce dotýká osobnosti žáků i pedagogů. Vyučující vstupuje do vytváření konkrétního obsahu vyučovacích hodin velmi intenzivně jako celistvá osobnost – vnáší do ní své osobní prožitky, emoce a vztahy, životní i profesní zkušenosti, své estetické preference, případně i svoji tvůrčí a uměleckou zkušenost. Žák či student zas prostřednictvím své tvorby i verbálního vyjadřování svou osobnost odhaluje, poznává i formuje a současně s tím ji i celý probíhající proces do značné míry vydává všanc veřejnému posouzení.

Procesy tvorby, vnímání a reflexe mohou pro komunikaci otevírat i témata, pro která ve školním prostředí nejsou vytvořeny zaštiťující kontexty (namátkou třeba souvislosti mezi uměleckou tvorbou a užíváním psychotropních a návykových látek, témata související s erotikou a sexem, ale i otázky osobnosti umělce a jeho vztahu ke společnosti a s tím související problematiku výjimečnosti a konformity, případně normality, pro dospívajícího člověka často zásadní).[8] Tato témata a způsoby jejich uchopení v komunikaci se mohou stát klíčovými pro vytvoření vztahu důvěry a sounáležitosti mezi studenty a vyučující/m, mohou být prubířským kamenem

věrohodnosti pedagoga jako osobnosti spojující svět dospívajících se světem dospělých a svět běžného prožívání se světem umění.

Komunikace mezi vyučující/m a studenty v hodinách výtvarné výchovy však stále podléhá obecným pravidlům a viditelnému i skrytému řádu školního provozu[9]. Obdobně jako v jiných předmětech má tendenci k jednosměrnosti, k převaze předávání informací nebo pokynů od vyučujících k žákům. V opačném směru probíhá převážně jen na vyzvání a z iniciativy učitele. Vzájemná komunikace mezi studenty v průběhu hodiny je neformální, většinou spojuje rozhovory o probíhající práci s mimoškolními tématy.[10]

Výtvarná výchova na Gymnáziu Na Zatlance je dlouhodobě cíleně zaměřena na rozvoj vzájemné komunikace mezi vyučující a studenty. Výchovně vzdělávací působení předmětu je s touto komunikací obsahově provázáno, dá se říci, že způsob a řád vzájemné komunikace je součástí výchovně vzdělávacího obsahu předmětu. Tento postřeh vyslovují jak praktikující posluchači či hospitující kolegové, tak postupně, jak pronikají do smyslu práce, i sami studenti. Ostatně, důraz na slovní komunikaci pravděpodobně odpovídá i zájmu ze strany studentů.

Z odpovědí v následujícím dotazníku vyplývá, že v každé skupině převažuje názor, že výtvarná výchova poskytuje dostatek příležitostí k sebevyjádření, ale nemusí to nutně být vyjádření obrazem. Zvláště patrné je to u chlapců, kteří jednoznačně dávají přednost slovnímu vyjádření. Zajímavé je také rozložení obecného zájmu o debaty a o prezentaci vlastních názorů a zájmu o výtvarná díla jako témata hovoru. Jistě jsou odpovědi ovlivněny jak skladbou otázek, tak i způsobem vedení hodin, ale vzhledem k tomu, že dotazník byl zadáván v říjnu, je pravděpodobné že přinejmenším v prvním ročníku jsou odpovědi ve shodě se skutečnými názory a preferencemi studentů. Otázka číslo 4 vyžadovala odpovědi v opačném pořadí, což bylo trochu zkouškou pozornosti studentů a zájmu, s nímž dotazník vyplňovali. Odpovědi na tuto otázku potvrdily moje pozorování, že ač většina studentů se slovním projevem nemá potíže, a zvláště chlapci jej vyhledávají, přesto je třeba si citlivě všímat těch několika, pro něž veřejná produkce může být nepříjemným zážitkem.

Dívky 1. ročník 2006-2007, počet odpovídajících 38

	Ve výtvarné výchově	Ano	Spíše ano	Nevím,	Spíše ne	Ne
1	Mám dostatek možností sebevyjádření	**22**	12	1	3	-
2	Dostanu se ke slovu, kdykoli potřebuji.	**19**	14	2	2	1
3	Zajímají mě názory ostatních	**23**	10	4	1	-
4	Nerad/a mluvím před třídou	3	6	4	**14**	11
5	Rád/a vyslovím své názory	7	13	7	10	1
6	Baví mě společná debata	11	**16**	11	-	-
7	Raději se dovídám fakta uspořádaně	**17**	16	5	-	-
8	Raději se vyjadřuji obrazem	8	**12**	7	**11**	-
9	Raději se vyjadřuji slovem	**6**	**14**	11	7	-
10	Baví mě společné prohlížení výtvarných děl	14	14	7	2	1

Chlapci 1. ročník 2006-2007, počet odpovídajících 15

	Ve výtvarné výchově	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
1	Mám dostatek možností sebevyjádření	**8**	3	1	3	-
2	Dostanu se ke slovu, kdykoli potřebuji.	**7**	6	-	1	1
3	Zajímají mě názory ostatních	**6**	5	2	-	1
4	Nerad/a mluvím před třídou	-	1	1	6	7
5	Rád/a vyslovím své názory	5	**6**	4	-	-
6	Baví mě společná debata	3	**8**	2	2	-
7	Raději se dovídám fakta uspořádaně	**5**	4	4	2	
8	Raději se vyjadřuji obrazem	1	1	4	**6**	3
9	Raději se vyjadřuji slovem	**10**	3	-	1	1
10	Baví mě společné prohlížení výtvarných děl	4	4	2	3	2

Dívky 2. ročník 2006-2007, počet odpovídajících 43

	Ve výtvarné výchově	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
1	Mám dostatek možností sebevyjádření	**28**	12	2	1	-
2	Dostanu se ke slovu, kdykoli potřebuji.	**25**	17	1	-	-
3	Zajímají mě názory ostatních	**11**	**30**	2	-	-
4	Nerad/a mluvím před třídou	5	3	7	**22**	6
5	Rád/a vyslovím své názory	11	**19**	6	3	4
6	Baví mě společná debata	10	**18**	8	5	2
7	Raději se dovídám fakta uspořádaně	**22**	16	5	-	-
8	Raději se vyjadřuji obrazem	6	**15**	14	6	2
9	Raději se vyjadřuji slovem	9	9	6	**18**	1
10	Baví mě společné prohlížení výtvarných děl	9	**25**	3	4	2

Chlapci 2. ročník 2006-2007, počet odpovídajících 19

	Ve výtvarné výchově	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
1	Mám dostatek možností sebevyjádření	**11**	3	2	3	-
2	Dostanu se ke slovu, kdykoli potřebuji.	6	6	3	4	-
3	Zajímají mě názory ostatních	4	**6**	1	3	5
4	Nerad/a mluvím před třídou	-	2	3	**8**	6
5	Rád/a vyslovím své názory	9	7	1	2	-
6	Baví mě společná debata	**10**	6	-	-	3
7	Raději se dovídám fakta uspořádaně	5	6	5	1	2
8	Raději se vyjadřuji obrazem	-	4	**6**	5	4
9	Raději se vyjadřuji slovem	**11**	4	-	5	
10	Baví mě společné prohlížení výtvarných děl	6	6	2	3	2

Z výzkumu, který ve dvou etapách uskutečnil J. Slavík a jehož výsledky publikoval, vyplývá, že jen o málo víc než desetina (přesně dvanáct procent) pozorovaných aktů komunikace ve vyučovacích hodinách výtvarné výchovy patří do oblasti reflektivního dialogu, *„dialogů zaměřených na přemýšlení, reflexi a kritické uvažování“*[11]. Má-li výtvarná výchova směřovat k cílům v oblasti kognitivních dovedností, ale i k rozvoji citlivosti, empatie a schopnosti vnímat symbolická vyjádření, domnívám se, že je třeba poskytnout reflektivním dialogům mnohem více prostoru, než vyplývá z výzkumu. Prostředí základní školy, celková menší zralost žáků a především jejich větší počet v nedělených hodinách do značné míry podporují větší zaměření hodin na tvořivou akci a potlačují možnosti rozvíjení reflektivního dialogu. Uskutečněný výzkum se však týkal i gymnázií, kde se třídy dělí na skupiny hudební a výtvarné výchovy a kde vyspělost a intelektuální potenciál studentů a studentek vytvářejí pro reflektivní dialog velmi dobré podmínky. [12]

Jak z dalšího textu vyplyne, nemusí se reflektivní dialog týkat jenom nejčastěji uskutečňovaného „rozboru“ vlastních prací studentů, uplatňuje se při receptivních činnostech a reflexích uměleckých děl a jeho využití je nezbytné i v přípravné, motivační fázi tvůrčího procesu.

Během obvyklé, standardní vyučovací hodiny výtvarné výchovy Gymnázia Na Zatlance pracujeme metodou s reflektivního dialogu nejen v závěru, ale již v úvodu dvouhodiny. Uplatnění reflektivního dialogu při posuzování studentských prací na závěr vyučovacích hodin je v neautoritativním režimu zřejmé. Nezbytnost jeho využití při zadávání práce a motivaci si ozřejmíme dále na příkladech.

Následující tabulka zachycuje obvyklý průběh vyučovací dvouhodiny, která obsahuje uvedení do problému, výkladovou část, motivaci, vlastní tvorbu studentů i společnou reflexi prací. Ze záznamu vyplývá, že reflektivnímu dialogu je věnována značná část vymezeného času, většinou kolem patnácti minut v první části a 15 až 20 minut v závěru. Všechny vyučovací hodiny však nejsou členěny zcela stejně, časově náročnější práce občas studenti dokončují až v následující dvouhodině, jindy zas je celá dvouhodina věnovaná výkladu kombinovanému s reflektivním rozhovorem. Strukturu uvedenou v tabulce má zhruba 60 procent vyučovacích hodin.

Obvyklé členění hodiny výtvarné výchovy

minuta	Vyučující (U)	Studenti (S)	Interakce, směr vzájemné komunikace		
			U	→	S
1-5	Organizační práce	Zklidnění, postupné soustředění na společnou práci		→	
	Zahájení hodiny			→	
6-10	Přednesení tématu, navození problému, představení uměleckých děl, rozvinutí reflektivního dialogu a ustavení	Odpovědi na otázky, reakce na názory, Postřehy z pozorování díla nebo poznámky k předloženému problému, .		→ Výklad[1] → ←↔	
11-15	Ustavení společného myšlenkového prostoru pro shodu v chápání problému či v pozici pro vnímání předloženého díla, společná formulace možných tvůrčích východisek			**Reflektivní dialog** ←↔	
16-20					
21-25					
26-30					
31-35	Formulace tvůrčího úkolu	Většinou nejprve „hledí", protože úkol často zdánlivě nesouvisí s původně nastoleným problémem			
36-40	Pomoc s výběrem materiálů, individuální vysvětlování a upřesnění úkolu	Rozmýšlení práce, výběr materiálu, techniky. Začátek realizace. Vzájemná komunikace rozličného obsahu, případně výběr hudby k společnému poslechu		←↔ Individuální komunikace různého obsahu	
41-45					
1-5	Přestávka mimo učebnu, Příchod na začátku druhé hodiny	Přestávka často zčásti věnovaná pokračování v práci.		Individuální komunikace různého obsahu	
6-10					
1-5	Registrace stavu rozpracovaných prací, rady a případné dohledání materiálů	Navázání na rozdělanou práci, požadavky konzultace, někdy i rady nebo schválení zvoleného postupu		←↔ ←↔ ←↔	
6-10	Individuální komunikace nad rozpracovanými a dokončovanými díly,			Individuální komunikace různého obsahu	
11-15					
16-20		Dokončování prací.			
21-25		Instalace prací			
26-30	Zopakování zadání práce a pojmů, které vyplynuly z úvodní části hodiny. Výběr první práce, která otevře část věnovanou společné reflexi vytvořených prací.	Přeladění do role diváka, prohlížení a samostatné, soukromé posuzování prací, zpětné hodnocení vlastní volby řešení a porovnávání s ostatními		→→ ←↔	
31-35	Aktivní účast v rozhovoru studentů, upřesňování formulací, uvádění kontextů, upozorňování na nové nebo nečekané souvislosti. Zavádění odborného jazyka dějin a teorie umění.	Vzájemné oslovování prostřednictvím výběru prací, slovní charakteristika vybraných prací, snaha o přesné slovní vyjádření dojmu a prožitku.		←↔ **Reflektivní dialog**	
36-40					
41-45	Vytvoření společného prostředí pro chápání a posuzování individuálních řešení úkolu, vyhledávání souvislostí a paralel z oblasti výtvarného umění, hledání osobitých a pozoruhodných nápadů, pojmenovávání známých i neznámých jevů a poznatků.				
	Závěr hodiny, poděkování za spolupráci, zhodnocení procesů, které proběhly			→→	

[1] Pořadí může být, a zhruba v polovině případů bývá, i opačné, pokud je hodina postavena na „problému", viz dále v textu.

Kolik času má ve výtvarné výchově každý student, každá studentka k dispozici pro svoje slovní vyjádření?

V rozvrhu školního roku je většinou zapsáno čtyřicet týdnů, ve skutečnosti je nutno počítat spíše se třiceti. Očekávané a plánované (maturity, prázdniny, státni svátky, lyžařské kurzy, školní filmová představení) i nečekané a neplánované (havárie vody či topení, nemoc vyučující/ho, změny rozvrhu) výpadky hodin tento počet snižují, výsledek se pohybuje mezi 25 až 33 skutečné odučenými týdny. Rozvržení prázdnin (podzimní i velikonoční prázdniny jsou ve čtvrtek a v pátek) a svátků (1.a 8. květen jsou týž den v týdnu) způsobuje, že výuka často odpadá týmž skupinám.

Počet studentů ve skupiné se pohybuje mezi 14 a 19, v současném prvním ročníku nepřesahuje sedmnáct. Výuka v každé skupiné probíhá jednou týdně, v devadesátiminutových dvouhodinách. Většina vyučovacích hodin propojuje kognitivní, receptivní, tvořivé a reflektivní činnosti. Nejobvyklejší členění hodiny je „klasická výtvarka" ve smyslu kombinace počáteční informační a motivační fáze a následující vlastní tvorby studentů (viz tabulka na předchozí straně).

Úvodní části hodiny, zaměřené na uvedení do problému, rozhovor o něm, částečný výklad a motivaci, je věnováno v průměru 27 minut. Z této doby studenti hovoří cca 6,5 minuty, většinou v holých větách či odpovídají jednotlivými slovy. Motivace je postavena na reflektivním dialogu, v této fázi hodiny se však rozhovoru nezúčastní všichni.

Dvacet minut, které dvouhodinu uzavírají, je plně věnováno společné reflexi vytvořených prací. V průměru je každému vytvořenému dílu věnována jedna minuta, znamená to tedy, že pokud každý ze studentů hovoří o svém díle a následně vyzývá k hovoru další/ho, má k dispozici cca 40-45 vteřin.

Všechny vyučovací hodiny nejsou členěny stejně, ale zmiňovaný typ převládá. Jiné hodiny jsou celé věnovány tvorbě, návštěvám výstav a následným debatám o nich, souvislému výkladu. Ani v těchto hodinách se však příliš nemění množství času, poskytnutého studentům pro jejich vlastní verbální vyjádření. Z uvedeného tedy vyplývá, že každý student a každá studentka má pro svou promluvu, pro vyjádření svého názoru, postoje a myšlenky za dva roky výuky v každém týdnu zaručenu jednu minutu. To je při průměrných 29 týdnech ve školním roce bez dvou minut **jedna hodina času**.

2. 1 Rozhovor, nebo jen oživený výklad?

Metoda **výkladu** jako převážně jednosměrného předávání informací, doprovázená a obohacená občasnou zpětnou vazbou, ověřující soustředění a pozornost studentů, má své místo i ve výtvarné výchově Především v oblasti seznamování s fakty a reáliemi, týkajícími se vývoje a proměn umělecké formy, uměleckých a řemeslných technik, či vlivu a osudu významných osobností, je výklad metodou, která v prostředí gymnaziální třídy vcelku zaručuje předání základních i rozšiřujících informací. Řada studentů a studentek se dovede poměrně dlouhou dobu soustředit a vnímat i ukládat do paměti i informace, které přesahují jejich momentální aktivní zájem. Obecným zlozvykem třídních kolektivů je přijímat i neznámé pojmy a hůře srozumitelné formulace bez upřesňujících dotazů, což může vyvolávat dojem, že mohou vstřebat i **přednášku**. [13]

Ambicí a cílem výtvarné výchovy je však vtáhnout do procesů tvorby, poznávání a sdílení co největší počet studentů. Pokud chceme dosáhnout toho, že alespoň u části studentů překročíme úroveň základního porozumění, která je podmínkou pro vznik hlubšího zájmu, a pokud chceme vytvořit podmínky pro navázání osobního kontaktu, rozvinout obousměrnou komunikaci, která se bude týkat všech nebo většiny přítomných, musíme se snažit oboustranné pohodlí výkladu opustit.

Vnější znaky rozhovoru může mít i příjemnější a přístupnější forma výkladu, pokud je prokládán aktivizujícími otázkami kladenými studentům. Průběh i výsledek takové vzájemné komunikace má vyučující pod kontrolou, aktivita studentů je v něm využívána k tomu, aby doplňovala monolog výkladu. Školní zkušenost a sociální inteligence studentů běžně vedou k tomu, že odhalí návodnost otázek a částečně i cíle, k nimž jejich pokládání směřuje. Toho můžeme využít pro své záměry:

Nad reprodukcí obrazu Annibala Carracciho Útěk do Egypta, Průvodce výtvarným uměním III., str. 81
„Co myslíte, vytvořil malíř tento obraz venku v přírodě?" Studentům je očividně zcela lhostejné, kde a jak obraz vznikal, proto musím dotaz zopakovat.
„No asi ne....když se ptáte!" (Marianna, 15)

Studentka, zastupující ve vzájemné komunikaci celou skupinu, zodpověděla

otázku správně. Doprovodnou poznámkou však přiznává, že k odpovědi nedošla soustředěným prohlížením reprodukce (jak by také bez předchozí zkušeností mohla, zvláště když dosud vůbec netušila, že si takovou otázku vůbec má položit), ale „přečetla" ji ze situace ve třídě, z načasování otázky a z její formulace. Odpovídající studentka stejně jako všichni ostatní přítomní je si toho vědoma. Je to běžná součást obvyklé komunikace ve vyučovací hodině.

Nechme problematiku barokní malby trochu stranou a pohrajme si se vzniklou situací. Vyzvěme studenty, aby otázku sami přeformulovali. Jak by měla znít, aby ji nevnímali jako návodnou, nebo naopak, jaké odpovědi implikují jiná znění otázky? Např.: *Kde malíř obraz maloval? Maloval ho venku, nebo v místnosti? Jak dlouho asi malíř obraz maloval?*, případně, jaké odpovědi se mohou objevit při dalších změnách formulace:*Chtěl malíř zachytit konkrétní krajinu? Je někde taková krajina?* Tématem hovoru se pro tuto chvíli místo obrazu stává rozhovor o něm. Objeví se pochopitelně i otázka *Proč malíř obraz maloval?* s odpovědí *Pro peníze.*

Pokud bychom průběh hodiny a její plynutí k cíli vždy stavěli na kladení návodných otázek a zručném získávání „správných" odpovědí, pak by „zcizovací efekt"[14] popsané situace mohl ohrozit nejen hodinu samu, ale i naši autoritu experta. My však můžeme svoji odbornost před zraky studentů naopak rozšířit, využít dočasnou změnu tématu pro vytvoření základů otevřenější vzájemné komunikace. Poznatky a dovednosti, které nám změna situace pomůže zprostředkovat, významně překročí původní cíl hodiny a zasáhnou širší oblast poznávání.

Hra s otázkami studenty těší a baví bohatstvím a možnostmi jazyka i obměnami strategií jeho využití, i možnostmi drobně popichovat, ale současně jim záměrně poodhaluje některá tajemství práce učitele. Především jim otevřeně potvrdí podezření či zkušenost, že formulací, případně způsobem vyslovení otázek (změnou slovosledu, dikce, důrazu, intonace) může tazatel – nejen učitel, který je podle okolností momentálním možným protivníkem nebo spojencem, ale i kdokoli jiný – skutečně dosáhnout odpovědi, kterou potřebuje pro dosažení svých cílů. Kladení otázek tedy může být účinnou metodou manipulace.

Vyučující se tedy sice odhaluje jako potenciální manipulátor, ale zároveň tímto odhalením studentům sděluje, že se možnosti manipulace vzdává ve prospěch společného experimentování. Znamená to, že nebude studenty „postrkovat" pomocí promyšleně kladených vlastních otázek k vytčenému cíli, naopak jim bude nabízet možnost otázky formulovat a pokládat. Současně s komunikací tedy rozvíjíme i režim

souběžně reflektované komunikace, **reflektivního dialogu**[15], který je jedním ze způsobů uvedení studentů do světa symbolické řeči a do myšlení vyššího řádu.

Proces, který právě proběhl, bychom mohli s nadsázkou nazvat jakousi **dekonstrukcí pedagogické situace.** Tato hra není bez rizika, protože v ní mezi vyučující/m a studenty (kromě trvajícího vztahu zaštítěného institucí školy) platí jen nevyslovené dohody:

výtvarná výchova je důležitá a všechny nás zajímá; všichni usilujeme o zdar společného díla; vyučující představuje důvěryhodnou autoritu; výtvarné umění a vizuální kultura jsou oblastmi našeho společného zájmu; nemáme v tuto chvíli jiné starosti a myšlenky než téma hodiny atd.

Jestliže se v této situaci kdokoli ze studentů rozhodne, ať už mimoděk nebo záměrně, využít nabídnutý prostor pro destrukci těchto dohod, znamená to významné ohrožení cíle hodiny. Obvykle je pak třeba znovu nastolit pevné a obvyklé vztahy a vrátit platnost osvědčeným pravidlům. Existují skupiny a třídy, naštěstí ojediněle a dočasně, v nichž lze tyto experimenty provádět jen jako nácvik situace a metody, s vědomím toho, že skutečný cíl a obsah předmětu výtvarná výchova musí být pro ten okamžik odložen.

Pokud se ale hra zdaří, pak se vyučující jako „majitel/ka diskurzu", kdy se očekává, že „sám rozhoduje, co bude řečeno, jak to bude řečeno a v jakém kontextu.." (Fulková, 2001, str. 30), odhalením části svých strategií před kolektivem třídy veřejně a dobrovolně vzdává výhod, které mu/jí toto postavení a tato očekávání přinášejí. Tím se pootevírá možnost vytvoření rovnoprávnějšího vztahu vzájemné spolupráce, v němž významy a hodnoty nebudou studentům jednosměrně implantovány, ale budou společně nalézány a ustavovány. Vyučující se tedy ve prospěch svých cílů **vzdává výhod své tradiční role**.

Tato proměna role vyučující/ho je riskantní a není definitivní, je třeba ji s týmž kolektivem vždy znovu potvrzovat. Ve školním prostředí jsou role studentů a pedagogů přesně určeny a podrobeny celé řadě vlivů, které toto rozdělení neustále potvrzují. Mezi nejbanálnější z těchto vlivů patří výchovné problémy, epizody s nekázní, nepořádkem, ale i jakékoli jiné situace, které zpřítomňují a potvrzují zásadní mocenskou nerovnováhu ve vztahu pedagog – žák a jsou součástí skrytého kurikula školy.[16]

Většinu vyučujících výtvarné výchovy by asi překvapilo zjištění, že i jich jejich žáci a studenti obávají. Není to snad skutečný strach, v jiných předmětech

často spojovaný s obtížností látky a obavami z klasifikace, spíš vědomí nepřekonatelného protikladu vzájemného postavení spojené s představou složitého světa neznámých pojmů a nezpracovaných prožitků, jehož je vyučující představitelem a částečně spolutvůrcem. K tomu je třeba přičíst přirozenou nedůvěru k dospělým, vybaveným množstvím mocenských nástrojů, případně i nechuť a nedůvěru k výtvarné výchově jako školnímu předmětu.

V tuto chvíli se nabízí otázka autority vyučující/ho. Co se s ní stane, nerozplyne se v experimentování s osvědčenými principy školní komunikace? Autorita především zůstává zaštítěna realitou školního prostředí. Pokud se popisované experimenty zdaří tak, že je studenti přijmou jako metodu práce, je to šance, aby začali výtvarnou výchovu vnímat jako předmět, který je určen pro ně. Nikoli jako zdroj informací, které – možná někdy – budou v životě potřebovat, ani jenom jako příležitost k uplatnění vlastního výrazu, vizuálního vyjádření, o něž nikoli všichni usilují a jemuž nikoli všichni přikládají váhu, ale jako příležitost k rozvoji a současnému poznávání vlastní měnící se osobnosti. Druhým pilířem autority je učitelova odbornost, a to nejen věcná, úzce spojená s oborem, ale odbornost pedagogická, která se uplatňuje právě ve vytváření a následném zvládání situací, které významně rozšiřují výchovnou a vzdělávací působnost vyučovaného předmětu, v tomto případě výtvarné výchovy. Třetím pilířem autority je osobnost vyučující/ho; zde ponechme neostrou hranici mezi projevy osobních vlastností a vědomým jednáním v rámci situací.

Ne vždy se však tyto změny způsobu práce vydaří. Jsou skupiny, kde převažuje dychtivost a zvědavost: *„To si zase dneska budeme krásně zpochybňovat jistoty!“* (Adam, 17). Jsou ale i takové, v nichž převládá nezájem, soustředění mohou narušovat i vztahové problémy ve třídě, kdy kolektiv více vnímá, kdo právě mluví, než, co říká. Obtíže může způsobit i řazení předmětů v rozvrhu hodin; pokud například po výtvarné výchově následuje hodina, kterou vyučující vždy zahajuje náročným testem, radost ze společného objevování významů uměleckých děl a situací kolem nich bývá poznamenána přítomností zcela jiných učebnic v přihrádkách lavic.

Rozhovor je metodou i pro společné posuzování a porovnávání vytvořených prací, pro společné vnímání předložených uměleckých děl, následuje také po společném shlédnutí výstavy. V těchto případech se již nejedná výše zmiňovanou simulaci rozhovoru v rámci jednosměrného výkladu, ale o skutečný reflektivní

dialog[17]. Pro většinu studentů je nabídnutá možnost verbálního vyjadřování zpočátku zcela novou zkušeností. Často bývají přesvědčeni, že výtvarná výchova má být cele věnována tvorbě, která má podle doznívající romantické tradice „hovořit sama za sebe", nebo prostě dialog obecně nevnímají jako smysluplnou činnost.

Pokud jsou někteří ze studentů více zvyklí hovořit před skupinou, bývá to převážně jen v rámci zkoušení či přednesu připravených textů, „referátů", kdy se mohou spolehnout na naučenou a ověřenou „správnou" verzi, k níž se jejich vystoupení tak či onak vztahuje. Správná, pravdivá verze, k níž je třeba směřovat, tu bývá zastoupena autoritou učitele nebo autoritou vlastního připraveného textu Představovat před kolektivem spolužáků a před vyučující/m svoje autentické, právě v tu chvíli vznikající a teprve postupně formulované myšlenky a názory, zviditelňovat proces jejich vzniku a utváření, je pro studenty zcela nový úkol, jehož dopady neodhadují a jehož následky si nejsou jisti. (*Bude to na známky?*) Těch, kteří rozhovory vítají a od počátku se jich aktivně zúčastňují, je v každé skupině menšina. Z ní ještě někteří zprvu odpadají, jakmile zjistí, že účelem rozhovorů není psychologický rozbor jejich prací ani verbální exhibice prezentující jejich slovní zásobu či pohotovost a rychlost argumentace. Rozhovory jsou náročné pro všechny zúčastněné. Studenti jsou vystavování situacím, které jsou pro ně nové, musí bezprostředně reagovat na podněty, s nimiž se dosud nesetkali a obhajovat myšlenky, o nichž sami netušili, že je vysloví:

„Jak vám mám odpovědět, když nevím, co chcete slyšet?!" (Velmi rozhořčená Bára, 16).

Vyučující podněcuje experimentující tvořivé myšlení, které zdánlivě nemá mít hranice, udržuje stav smíru a spolupráce, ale současně sleduje předem stanovené cíle, jejichž dosažení je podmínkou úspěchu hodiny.

V neposlední řadě je reflektivní dialog formou **zpětné vazby pro učitele**, průběžně ověřující záměr a cíl hodiny a metody zvolené k jeho dosažení a dovolující okamžitou změnu strategie v případech, kdy vyjde najevo, že cíle hodiny jsou vystavěny na nesprávných předpokladech.

2. 2. Rozhovor nad vytvořenými pracemi

Tradičně nejsnáze se v časovém plánu hodiny objevují rozhovory, které uzavírají vyučovací hodiny a jsou věnovány vytvořeným studentským pracím. Je to také situace, v níž je reflektivní dialog studenty většinou očekáván a předpokládán jako vyvrcholení a uzavření společného úsilí.

Po dokončení prací je studenti sami umísťují na nástěnném koberci nebo jinak, aby byly součástí **společné instalace,** v níž nejprve vyniknou vzájemné vztahy jednotlivých řešení, obvykle překvapivě silně působící jednota v rozmanitosti. Rozhovor, který nad vystavenými díly probíhá, pomáhá jejich pochopení a poskytuje studentům možnost porovnat vlastní představu o působení díla s jeho skutečným přijetím ostatními[18]. Rozhovor studenti řídí sami předáváním slova, vzájemně se oslovují prostřednictvím svých děl, vyzývají se k hovoru tím, že si vybírají z předložených prací vždy tu, která je zaujala. Je to mimo jiné jedna z mála příležitostí, jak podnítit veřejnou vzájemnou komunikaci studentů, tématicky ohraničenou a věnovanou výhradně jejich vlastní tvorbě.

Při rozhovoru nad vytvořenými pracemi vzniká nové, pro tu chvíli svébytné sociální klima, na jehož vytváření se podílejí všichni účastníci rozhovoru. Jedním z výsledků bývá i zpětné pochopení, upřesnění, objasnění zadání a jeho cílů. Zvláště u prací zadaných problémově, tak, že není předem zřetelné, k jakému výsledku či tvaru má tvorba směřovat.

Téměř se nestává, že by studenti své práce podrobovali vzájemné kritice. Naopak se navzájem hájí, pokud vyučující vysloví námitku nebo upřesňující dotaz. Přesto se jedná o sociálně velmi citlivou situaci. Dialog se může stát obrazem sociálních vztahů ve skupině, které obvykle nesouvisejí s kvalitou vytvořených prací. Proto je třeba, aby vyučující sledoval/a přinejmenším pořadí oslovených, které zvláště ve skupinách s nevyrovnanými vztahy může i dlouhodobě ostrakizovat neoblíbené spolužáky či spolužačky. Je znakem vyspělosti jednotlivců i skupiny jako celku, zda se dovede od těchto vlivů, vnesených do situace zvenku, odpoutat. Stejně jako v ostatních, dále popsaných případech jsou i tyto rozhovory nácvikem sociálních dovedností. Studenti vnímají, kolik času a pozornosti si jednotlivci vyhrazují pro sebe, velmi citlivě reagují na sebestředné slovní exhibice. Pokud je skupina opakovaně a dlouhodobě schopna věnovat pozornost vytvářeným dílům a odhlížet od osobních

vztahů, posiluje se v ní klima vzájemné důvěry, které se pak přenáší i na vzdělávací obsah výtvarné výchovy.

Zásadním přínosem je aktivizace všech studentů a studentek ve skupině. Forma společného dialogu nutí studenty zabývat se díly ostatních, pro sebe si je třídit a hodnotit, vybírat z nich, formulovat svůj úsudek o díle a jednoduše vyjádřit důvod svého výběru. Jsou také nuceni vzájemně komunikovat, oslovovat se, není možné někoho zcela vynechat. Může nastat i situace, kdy si vybírají z prací, které jim na první pohled nejsou blízké, či jsou dílem autorů, již nejsou jejich přáteli, nebo dokonce s nimiž právě nevycházejí nejlépe. Učí se tedy i překonávat momentální rozladění, odhlédnout od probíhající situace a vnímat druhého jako celistvou bytost na této situaci nezávislou.

Studenti mají příležitost pojmenovat, a tím si přesněji uvědomit vlastní preference a jejich důvody a porovnat je s tím, jak formulují a odůvodňují své úsudky ostatní. *„Mně se líbí takové kontrastní věci.“ „Já mám ráda, když je tam vidět nějaké pravidlo, když je to uspořádané.“ „Já mám ráda růžovou a ty to máš celé takové dorůžova.“* Mimoděk se tak učí i citlivému vnímání odlišnosti druhých i své vlastní osobitosti. Počáteční bezradnost nad zadaným úkolem a následná zahleděnost do vlastního řešení je často vystřídána překvapením, jaké bohatství vzájemně odlišných možností přinášejí práce ostatních, či naopak čím jejich vlastní práce mezi ostatními vyniká.

Všichni členové skupiny jsou pravidly hry nuceni aspoň krátce pohovořit o svém díle. Vědomí této povinnosti nutí studenty pohlížet na svou vlastní tvorbu s vážností. Zvláště na počátku prvního ročníku bývají v každé skupině jednotlivci, kteří nemají vytvořený vztah k vlastní práci, nevnímají ji jako osobní výpověď. Důvodem bývá nedoceňování nebo dokonce podceňování výtvarné výchovy jako výchovně vzdělávací aktivity i jako možnosti vlastního vyjádření. Přezíravý vztah k výtvarné výchově i k možnostem vlastní tvorby může mít různé kořeny, nepodnětným rodinným zázemím či špatnými zkušenostmi ze základní školy počínaje[19] a celkově nemúzicky založenou povahou jedince konče. Důležité je přesvědčit konkrétního studenta, že když už ne obecně, tak alespoň pro tuto chvíli jsou obrazy důležité a je třeba se jimi zabývat. Nutnost prezentace vlastních prací před kolektivem je jeden z motivů pro tuto změnu postoje. Druhým bývají okamžiky, v nichž skupina i vyučující přijmou a pochopí i dílo, které jeho autor/ka považuje za

nezdařilé či nekomunikativní. Při „obhajobě" díla si mluvčí zpětně promítá a pojmenovává vlastní proces tvorby. S překvapením může zjistit, že používá výrazy, o nichž netušil/a, že bude mít někdy příležitost je vyslovit, že se zabývá myšlenkami a úvahami, o jejichž existenci ještě před hodinou měl/a jen matné tušení. [20]

Vědomá činnost při tvorbě zdaleka nezahrnuje jen vědomé uplatňování výtvarných či vizuálních výrazových prostředků, jak bývá tradičně formulováno v metodických materiálech i v přípravách na konkrétní hodiny. Týká se daleko subtilnějšího procesu, který není z díla samotného vždy patrný, totiž vědomí činnosti vlastního mozku, proudu představ, myšlenek a emocí, které získávají viditelnou podobu.

Přesunutím aktivity při výběru prací na studenty se také potlačuje záměrná či nevědomá tendence vyučující/ho hodnotit práce podle vlastního názoru na jejich estetické působení, případně na zručnost, s níž byly vytvořeny. Je sice příjemné, když je práce spontánně pochválena: *„To je pěkné, to se ti opravdu povedlo!"* Pokud však tato hlediska nejsou předem jasně vyslovena jako součást zadání prací, neměla by se objevovat ani při jejich závěrečné prezentaci. Studenti pociťují jejich dodatečné uplatnění jako úskok, který jim zpětně znejasňuje smysl práce: *„No to jsem nevěděl, že to musí bejt taky hezký! Já jsem si myslel, že se mám vyjádřit!"* (Marek, 16)

Metoda stírá rozdíl mezi rolemi studentů a vyučujících, případně i hostů v hodině. Vyslovení názoru staví každého z mluvčích do centra pozornosti. I když vyučující rozhovor řídí, případně pomáhá mluvčím s upřesněním jejich výroků, neprosazuje se jako nejvyšší autorita v posuzování prací. Přínosem a oživením je v těchto situacích aktivní přítomnost hostů (posluchači na praxi, hospitující nebo náhodně přítomní kolegové), jejichž přístup k prezentovaným pracím představuje nezaujatý (ale také zčásti neinformovaný – o motivaci, o obsahu předchozích hodin a v nich probíhajících rozhovorů) pohled „zvenku" a jejichž vyslovené úsudky často pomáhají vyhledávat a pojmenovávat další aspekty a kontexty prezentovaných prací. Přítomnost hostů pomáhá studentům si uvědomit, jak významnou roli hraje při chápání díla znalost kontextů jeho vzniku i to, že hodnocení díla v rámci hodiny není vyjádřením jeho „absolutní"[21] hodnoty. Toto poznání má významnou funkci při práci s uměleckým dílem.

Studenti si uvědomují, jak je obtížné formulovat i jen stručný hodnotící úsudek: *„Dílo si vybírám, protože se mi líbí.., protože mě zaujalo..,..."* Zde není vždy vhodné trvat na výslovném zdůvodnění výběru, protože je to pro studenty skutečně

velmi obtížné. (Ostatně, kdo z dospělých, kteří se v rámci své profese nezabývají uměním, by byl schopen stručně vyjádřit, proč se mu které dílo líbí nebo nelíbí.)

V neposlední řadě je tento rozhovor také „nácvikem" práce s uměleckým dílem. Jednak v obecném smyslu, kdy se studenti učí, jaké otázky při setkání s dílem mohou sobě i autorovi klást, a jaké odpovědi na ně hledat, ale také ve zcela konkrétních situacích, kdy si – například – uvědomují, že dílo, které od spolužáka či spolužačky přijmou, by třeba v galerii odmítli nikoli jako nekvalitní, ale jako nesrozumitelné, cizí a vzdálené. Toto společné vstupování do procesu tvorby, recepce a reflexe díla a neustálé porovnávání nalezených myšlenek a poznatků a jejich předkládání kolektivu je hlavním výchovným i vzdělávacím efektem rozhovorů nad vytvořenými studentskými pracemi.

Po počátečním ostychu si studenti na rozhovory o svých dílech rychle zvykají a sami se podílejí na organizaci hodiny tak, aby byl na rozhovor dostatek času.

Metoda je založena na mírném, ale přesto zřejmém nátlaku. Povinnost vyslovit nahlas svoje důvody pro výběr práce druhého i odpovídat na otázky ohledně vlastního díla může u studentů a studentek vyvolávat i poměrně silný **stres**. Důvodů, pro něž může být problémem hovořit na veřejnosti, najdeme více. Může to být i jen subjektivně pociťovaná vada řeči, obavy z nejasného nebo nepřesného vyjádření, či nezvládání upřené pozornosti ostatních, nechuť být jejím středem. Působit může i pocit vlastní odlišnosti od většiny a z něj plynoucí nedůvěra v porozumění kolektivu. Roli zde hraje i dřívější, případně opakovaná zkušenost s tím, že většina odmítá příliš neobvyklé jednání nebo vyjadřování jednotlivce. I z těchto důvodů je důležité **nechávat hodnocení** zdařilosti prací převážně **na jejich autorech**. (*Myslíš, že se ti povedlo vyjádřit to, co jsi chtěl/a?)* Měřítkem k posuzování díla je nám vždy záměr autora/autorky, on/ona je arbitrem zdařilosti díla a popsání záměru a porovnání s výsledkem je součástí prezentace při rozhovoru.

Vzájemné oslovování studentů na základě výběru prací často kopíruje **vztahy ve skupině**. Sousedé v lavici či kamarádi si „nahrávají", zatímco práce outsiderů mohou i opakovaně zůstávat nepovšimnuty. Ve skupině, v níž trvale nebo dočasně nejsou dobré vzájemné vztahy, to může vést až k viditelnému vyloučení jedince, které může být pro něj velmi traumatizující. Pokud se skupinou pracuje někdo, kdo není do vzájemných vztahů uvnitř ní zasvěcen, obvykle situaci nepostřehne. Metoda může pomoci vzájemné komunikaci mezi studenty, ale snahy o

její využití pro změnu vztahů ve třídě poškozují zájmy a cíle výtvarné výchovy. Studenti velmi citlivě vnímají vedlejší motivy a jejich vnášení do procesu komunikace považují za zneužívání situace. Sociální a vztahové problémy třídy je třeba řešit mimo výtvarnou výchovu.

Je třeba respektovat i **časovou náročnost** této fáze hodiny. Má-li být každé vystavené práci věnována alespoň minuta, je třeba pro tuto činnost vyhradit minimálně dvacet minut z celkových devadesáti. Vyučující musí pečlivě hlídat čas i řád a pravidla rozhovoru, aby možnost promluvit a představit svoji práci dostali skutečně všichni.

Malá zkušenost s verbálním vyjadřováním a s formulacemi vlastního úsudku mohou vést k opakujícím se stereotypním výrokům studentů, které mohou působit komicky a celou tuto fázi hodiny mohou znevažovat. Podobně ohrožují cíle rozhovoru i výroky záměrně směšné nebo útočné. Jedinou, ale účinnou obranou je neochvějná vážnost, s níž přijímáme všechny vyslovené úsudky, případně se ujišťujeme o jejich výstižnosti: *„Takže ty říkáš, že ti ten námět nic neříkal, a tak jsi jen tak čmáral, protože ses vlastně nudil?“* V tomto případě student ke svému údivu zjistil, že sice zadání opravdu nesplnil, ale jeho „obraz těžké školní nudy“ je pozoruhodný a všichni spolužáci i vyučující mu rozumí. V tomto případě se jednalo o studenta, který již ze základní školy přišel s pevným přesvědčením, že ve výtvarné výchově nikdy nebude schopen nic vytvořit. Jeho silnou stránkou byl robustně působící expresivní projev, který se postupně překvapivě zjemňoval a získával ironické a vtipné obsahy.

2. 3 Hodnocení?

Jak z dosavadního popisu dialogu vyplývá, jen velmi zřídka je jeho výsledkem výslovné hodnocení vytvořených prací. To přichází v úvahu pouze v případě, že jsou součástí zadání přesná pravidla, která takové hodnocení umožňují, a předchází-li nácvik nebo ověření dovedností, které studentům umožňují se těmito pravidly řídit. Příkladem mohou být kresby podle modelu po nácviku použití perspektivy nebo práce s charakterem užitého umění – návrh plakátu na školní akademii nebo na maturitní ples, po vymezení aspoň rámcových pravidel práce s textem v ploše. Ve většině případů je studentská práce branou do jiného světa a

jako taková je předmětem posuzování a ohledávání, případně **zhodnocování**, ve smyslu hledání jejích významů a kontextů **ve prospěch tvůrce**. Je třeba mít na paměti, že zdaleka ne všichni studenti, kteří jsou přítomni ve třídě, participují na našich tvůrčích nápadech se spontánním nadšením. Pokud se nám daří formulovat tvůrčí úkoly jako nabídku, nikoli jako povinnost, je třeba tato pravidla dodržovat a nezneužívat své pozice k mocenským rozhodnutím[22]. Vyhýbáme-li se hodnocení prací, sestavování žebříčků úspěšnosti či veřejnému vystavování pouze – z našeho pohledu – zdařilých výsledků, je zřejmé, že i podklady pro klasifikaci vycházejí ze širšího základu. Jednu z možností, jak formulovat podmínky klasifikace, připojuji v příloze.

2. 4 Rozhovor nad uměleckými díly

Umění nám pomáhá si zvykat **(Karolína, 19)**

Rozhovor nad uměleckým dílem bývá nejčastěji součástí seznamování s novou kapitolou dějin umění. Může však být součástí přípravy na vlastní tvůrčí práci studentů (v rámci tzv. motivace), nebo i samostatným vyučovacím celkem, věnovaným právě jen dílu, autorovi či historickému období. Prezentace díla či děl v těchto hodinách je vždy zástupná – dílo je přítomno v podobě tištěné či promítané reprodukce a stává se součástí komunikačního aktu připraveného vyučující/m nebo studenty. Setkání se skutečným uměleckým dílem je tak se souhlasem všech zúčastněných vlastně jen simulováno, stejně jako je do značné míry simulován i umělecký prožitek vnímání díla.

V běžném provozu vzdělávacího procesu výtvarné výchovy existují osvědčené modely a postupy práce, osvědčení autoři, jejichž díla jsou doporučována a využívána jako reprezentativní zástupci a nositelé významů využitelných pro naše pedagogické cíle.

Tradicí ověřená a patrně i nejsnazší cesta do světa výtvarného umění je ta, která porovnává intuitivně vytvořené dětské a žákovské práce s vybranými konkrétními díly výtvarného umění a na jejich vizuální podobnosti zakládá další významové vztahy. Ty mohou probudit skutečný zájem žáků o výtvarné umění, mohou vést k pochopení širších souvislostí vzniku díla nebo vyjadřovací formy, mohou pomoci simulovat tvůrčí proces a tím otevřít pro žáky cestu k jeho

akceptování jako procesu poznávacího, ale mohou také zůstat jen u povrchního napodobení vzhledu díla bez hlubšího proniknutí k jeho podstatě. Dovedeme si vybrat z typických formálních znaků uměleckých forem a tvůrčích postupů ty, které se nebrání jistému zjednodušení a tvůrčímu využití ve vyučovacích hodinách. Nacházíme a vytváříme takové postupy, které poskytnou více prostoru žákovské tvořivosti, takže vazba na konkrétní umělecký směr či postup není na první pohled patrná jako otrocké napodobení Cílem je dílo odpovídající (námi z vzdělávacích důvodů zvolené) formy, ne-li – v horším případě – odpovídajícího vzhledu. Neváháme si jakkoli pomoci – omezením barevné škály, volbou originálního nebo naopak tradičního nástroje, určením kompozičního principu, výběrem materiálů a podkladů. Metod a způsobů, jak obelstít a obejít, případně ve prospěch věci dokonce využít neznalost řemesla, nedostatek zaujetí předloženým problémem a malou zkušenost a zručnost našich žáků, je mnoho. Vzniká tak vlastně jakýsi paralelní svět výtvarného umění, transformovaného pro potřeby výtvarné výchovy, v němž jsou díla opatřena ověřenými kontexty a doplněna „očekávanými výstupy" jejich recepce.

Cestu od setkání s uměleckým dílem po jeho tvůrčí využití ve vlastní tvorbě či jenom ve slovní reflexi bychom však měli se svými studenty absolvovat společně. To znamená nalézt společné východisko, pozici, kterou jsme všichni schopni pochopit a akceptovat, podílet se na jejím definování a individuálně se k ní vztahovat. Než se začneme zabývat tím, co studenti v kontaktu s dílem prožívají, měli bychom se přesvědčit, co vlastně vidí. Zda vidí to, co my, a zda to vnímají tak, jak to vnímáme my. Zatímco pro nás je umělecké dílo komplexní informací, zahrnující i významy, které jsme si často sami nevytvořili a nenašli, mnohdy jsme je přejali spolu s dílem, aniž nás cokoli vedlo k tomu, o tomto spojení pochybovat, pro studenty je totéž dílo sledem postupně objevovaných poznatků, jejichž vzájemné souvislosti i vnější kontexty teprve nacházejí a pojmenovávají.

Reflektivní dialog nám tedy může zprostředkovat také informace o tom, že studenti v kontaktu s dílem nejen **necítí** totéž, co my, ale dokonce, že ani totéž **nevidí**.[23] Ale i v případě, že situace není takto vyhrocená a napohled dochází k zásadní shodě, neměli bychom tuto fázi ohledávání a definování situace podceňovat. Východiskem k dalším aktivitám totiž není samo dílo, ale především sociální situace a interakce, kterou okolo něj a jeho prostřednictvím vytváříme. Potřebujeme poznat, co je podstatné pro naši komunikaci s uměleckými díly – zda prožitek provázející jejich vnímání a interpretaci, nebo jejich identifikace v systému

kulturních hodnot, který je pro každého z nás základem sebepojetí jako příslušníka určité společnosti? Které z těchto hledisek chceme akcentovat – a které z nich nakonec v praxi skutečně akcentujeme? Snažíme se tedy svoje studenty naučit nejen vnímat umění, ale současně proces vnímání sledovat a přemýšlet o něm.

V encyklopediích jsou fakta i hodnoty srovnány a opatřeny přijatelnou interpretací. Svět však byl a je pro každou další generaci složitý a orientovat se v něm byla vždy práce na celý život. Tuto složitost možná lze úspěšně ignorovat, ale také jí lze zdánlivě bláhově vycházet vstříc. Umění je také složité. Je to obor, který po malých či větších částech zrcadlí celý náš dospělý život. Náš úkol učitelů výtvarné výchovy je o to obtížnější, že z něj vybíráme a vytváříme verzi pro děti a mládež, která by měla být přístupná, reprezentativní, nezkreslená a měla by zakládat skutečné pochopení umění, k němuž naši žáci v dospělosti dojdou. V této souvislosti je výrok, který je mottem této kapitoly, formulován mimořádně šťastně. Umění je skutečně oblast, v níž si s potěšením a nezávazně zvykáme na to, že naše poznání není nikdy definitivní; že to, co považujeme za jasné a jednoznačné, může druhý vnímat zcela opačně; že vždy neseme svou kůži na trh a že jsme sami sobě povinováni tak činit; že není žádná správná verze žití, kterou by nás někdo naučil a my bychom ji pak pohodlně a přehledem používali. „Dramaticky kontrastující verze světa mohou být samozřejmě relativizovány: každá je správná při nějaké dané soustavě – pro danou vědu, daného umělce, či daného pozorovatele a situaci." [...] „Verzi nemůžeme zkoušet tak, že bychom ji porovnávali se světem, který by byl nepopsaný, nezobrazený a nevnímaný ...[...]" (Nelson Goodman, *Slova, díla, světy*, in Peregrin, str 131) Myšlenky, které pro nás dospělé výstižně vyjadřují situaci, jsou pro dospívajícího člověka těžko přijatelné a k tomu, aby si uvědomil míru svobody v nich obsaženou, jej musíme většinou přivést.

Poskytujeme svým žákům s nabídkou pochopení minulých epoch umění také nějaké dovednosti nezbytné k životu v současném světě? Nebo je jen utvrzujeme v pocitu rozpolcení a nespojitosti mezi školou a životem, teorií a praxí, uměním a spotřební kulturou? Zatímco staré a zčásti i moderní umění představuje pro běžného studenta víceméně zaručenou položku v oblastech, které bychom mohli nazvat kultura, vzdělání, všeobecný přehled, současné umění je pro mnohé naše žáky především ne-uměním. Představa, že již téměř sto let jakákoli věc, tvar, myšlenka může být uměleckým dílem, že každý člověk může být umělcem, není obecně, pro každého člověka, osvobozující, spíše přináší nejistotu, mate. Podrývá přirozenou

tendenci vztahovat se k absolutním pravdám a hodnotám, očekávat definitivní autoritativní soud. Pro studenty je skutečným problémem pochopit a přijmout fakt, že „snadnost" a zdánlivá nevážnost moderního a současného umění, vyjadřovaná tolikrát v různých obměnách vyslovenou větou: „*Tohle, to bych přece dovedl/a taky*!", není ničím, co by oblast umění znevažovalo a předem nás zbavovalo povinnosti se jím zabývat a odpovědnosti je chápat. Že je to právě naopak, snadnost a obyčejnost umění nechává na nás plnou odpovědnost za vlastní svobodu, za volbu mezi ignorancí a porozuměním, mezi přitupělou konzumací a tvořivou otevřeností novému. „Účinná obrana proti jakékoli totalitě obrazového vyjádření je závislá na uvědomění tvořivé podstaty ustavování vizuálního obrazu světa..."[...]..."Princip takto chápaného subjektivního přetváření životní zkušenosti je pravým obsahem každého uměleckého díla a zakládá míru jeho originality." (J. Vančát, Tvorba vizuálního zobrazení, str. 135).

Rádi bychom žili v iluzi, že neohraničená svoboda je právě to, co máme svým žákům nabídnout, co od nás čekají, aby mohli rozvinout všechny své vlohy. V lavicích před námi však nesedí jen budoucí umělci nebo jinak samostatné bytosti plné vlastních myšlenek a názorů a připravené je uplatnit ve vlastním díle, sedí tam i lidé, kteří budou zcela průměrní, s hlavní ambicí prožít pohodlně svůj život. Na některých to poznáme na první pohled, další, dnes třeba potenciálně výjimeční, utonou v průměru překvapivě rychle na prahu dospělosti. Ale jiní a jiné zase „dorostou" myšlenkám a poznáním, které dnes jsou pro ně břemenem. Pro mnohé z nich příliš velká svoboda a nutnost se stále rozhodovat může být i tíživým závazkem. Očekávají, že právě tady, na střední škole, se konečně dovědí, jakým řádem a jakými pravidly se řídí život, aby byl snadný: *„..tak nám řekněte, jak je to doopravdy...",* nebo, pokud si píší poznámky,: *„ale před chvílí jste to říkala jinak, tak jak to tedy je"* reagují nejen na relativizující soudy a výroky vyučujících, ale i na změnu slovosledu nebo posun v terminologii.

Ve světě umění se snad nejsnáze naučí, že vlastně není žádné „doopravdy". Reálný, žitý život je neuchopitelný. A jakmile jej uchopíme – do slov, obrazů, vzpomínek, přestává být reálným životem, stává se obrazem, slovy.

Výhodou práce s uměleckým dílem ve škole je možnost zabývat se jím libovolně dlouhou dobu a podrobit je skutečně všestrannému zkoumání. Zážitek ze setkání s originálem díla v galerii je nenahraditelný, ale **možnost si dílo přivlastnit** a

rozvinout komunikaci všemi směry včetně jeho kritiky či odmítnutí poskytuje právě jen vyučovací hodina ve škole. Zevrubné poznání díla současně s možností sledovat a sdílet dynamiku vlastního prožitku je v rámci možností komplexní. Prožitek vnímání díla je společně vybudovaný, postavený na pečlivém pozorování a na z tohoto pozorování vycházející argumentaci. Společné a verbálně sdílené vnímání každého díla je překvapivě silným zážitkem, v němž se spojují pozorovací talent, schopnost empatie a schopnost verbálního vyjádření jednotlivců a pocit kolektivního sdílení. Metoda reflektivního dialogu poskytuje studentům prostor pro otázky a námitky, pro ověřování tvrzení a poznatků.

Pokud vyučující skutečně naslouchá vysloveným postřehům, získává nenahraditelnou **zpětnou vazbu a informace o vnímání díla** odlišnými individualitami. Tato zpětná vazba je důležitým pramenem informací o způsobu vnímání uměleckých děl empirickým divákem i o profesních automatismech a sebeklamech, kterými v roli výtvarných pedagogů trpíme. Přímý kontakt s dílem a reakcemi na ně přispívá k oživení schopnosti naší argumentace a přináší jedinečnou možnost pracovat s odborným slovníkem. Poznatky o díle přicházejí postupně a v malých úsecích, takže mohou být obohaceny o mnohé podrobnosti. Pro vyučující/ho je to také jedinečná možnost ověřit si své vlastní poznatky a informace v praxi, zjistit, co přesně znamenají a jakou odezvu vyvolávají charakteristiky uměleckých děl či směrů, které jako zcela výstižné přejímá z osvědčené literatury.

Zvláště pro posluchače a posluchačky vysokých škol během praxe je to klíčová zkušenost. Zatímco během studia dokazují své znalosti z oboru přednášejícím, kteří o problému vědí více než oni sami, v lavicích gymnázia před nimi sedí studenti, kteří o něm nevědí nic nebo jen velmi málo. Vnímaví a přemýšliví posluchači si i během krátké doby praxe uvědomí, jak často slepě předpokládali u studentů zdánlivě automatickou znalost či reakci, a jak je obtížné udržet vzájemnou komunikaci v rovině, v níž reakce a postřehy studentů jsou autentické a tudíž spolehlivé.

Společně vnímané výtvarné dílo není takovou výzvou pro všechny zúčastněné studenty, jako jsou výsledky jejich vlastní práce, proto celková situace daleko víc **připomíná běžnou vyučovací hodinu**. Je tedy obtížnější pobídnout k aktivní účasti všechny přítomné. Je to situace, která je z hlediska vztahů ve skupině náročnější, protože postrádá pravidla, která by svou odlišností od běžného školního

provozu studenty vyvazovala z jejich sociálních stereotypů[24]. Vyspělost skupiny i konkrétních jednotlivců přináší více možností věnovat se problémům spojeným s vnímáním díla a pomíjet školní a skupinové stereotypy.

Dílo je studentům předkládáno jako součást směřování ke konkrétnímu cíli. Vyučující většinou vstupuje do takto postavené vyučovací hodiny s předpoklady, jejichž naplnění je podmínkou pro průběh a vyústění podle plánu a pro dosažení vytčených cílů. Počítá s tím, že dílo bude **vnímáno v souladu s představou**, na níž je celá koncepce vyučovací hodiny postavena a z níž vyplývá i naplnění jejích cílů. Počítá i s tím, že se obraz tohoto vnímání postupně poskládá ze studenty vyslovených postřehů – čili předpokládá, že postřehy budou s jeho záměry v souladu. Dalším úskalím je tedy možnost nepřesně formulovaného cíle a nesprávně určených předpokladů, případně nevhodného výběru díla ve vztahu k cílům hodiny.

Snaha o dosažení vytčeného cíle může změnit skupinový rozhovor v dialog. Jeden či dva komunikativní, bystří a informovaní jedinci mohou vytvořit dojem, že „třída komunikuje" , či „oni to vědí". „oni to poznali". Vyučující s povděkem přijímá očekávané odpovědi a pokračuje v plánovaných krocích. Neuvědomuje si, že situace nezahrnuje všechny členy skupiny.

Především během pedagogické praxe s posluchačkami a posluchači odhalujeme slabá místa těchto předpokladů, ať už v obecné rovině, či ve zcela konkrétních případech. Zvláště pokud jsou společné vnímání díla a rozhovor nad ním zařazeny do vyučovací hodiny jako motivace k vlastní tvorbě studentů, hrozí nebezpečí „krátkého spojení", tedy předpokladu chápání díla – či děl – v souvislostech a v dosahu, kterého studenti z různých důvodů nejsou schopni. Možné je i **přetížení obsahu hodiny** motivy a souvislostmi, které vyučující považuje za podstatné, zatímco studenti dovedou postřehnout jen část z nich.

Záludnější obtíž nastane, jestliže vyučující pracuje se zdánlivě běžnými a všeobecně srozumitelnými pojmy a představami, aniž si ověří, zda se skutečně pohybuje v oblasti, s níž mají studenti již nějakou zkušenost. Naštěstí se zřídka stane, že by takto mylně postavená hodina vyústila v úplné fiasko, ale přesto mohou nastat obtížné okamžiky. [25]

2. 5 Umělecké dílo s odstupem

rozhovor o společném zážitku

Většinou s týdenním odstupem navazuje na společnou návštěvu výstavy.. Rozhovor poskytuje studentům prostor pro vyslovení názoru, pro vzájemné porovnání postřehů a dojmů. Dojde také na věcné dotazy, upřesnění faktů a pojmů, na vytvoření nebo dotvoření významových i věcných souvislostí. Časový odstup jednoho týdne je spíše výhodou. Společný i individuální prožitek je již trochu zpracovaný, takže jej studenti posuzují s mírným odstupem, ale ještě mají v dobré paměti jak fakta, podrobnosti spatřeného, tak i prožité emoce. Jsou vyřešeny nebo již zapomenuty i drobné nepříjemnosti jako pozdní příchod nebo nevhodné chování jednotlivců. Máme k dispozici i materiály z výstavy, případně si můžeme zážitek osvěžit prostřednictvím webových stránek galerie.

Tento rozhovor je pro výchovně vzdělávací využití výstavy zcela nezbytný. Mimo jiné potvrzuje studentům výběr výstavy jako součást pedagogického záměru a odhaluje jim cíle s výběrem spojené.

Postřehy z výstav mají často zachycují nejen sílu a dynamiku prožitku, ale také proměnu postoje, názoru, očekávání, a to i velmi radikální.

Po výstavě fotografií Nan Goldin, I´ll be your mirror, Rudolfinum 1999[26]

Předcházela vzrušená debata na téma, co čekáme od umění, zda má umělkyně právo vystavovat otřásající snímky, které vyvolávají strach, lítost, hnus. Jakub byl přesvědčen, že vystavené fotografie jsou spíše dokumentárního charakteru, tvrdil, že on by je k umění neřadil:„*...mně se ta výstava vůbec nelíbila, já si myslím, že to není žádné umění takhle fotit lidi, co trpí. Já jsem si tam jenom uvědomil, že feťáci a lidi, co mají AIDS...já jsem si předtím ...že mi jich začalo být líto, toho jejich života, ...a takky jsem dostal strach. Ale za umění bych to tedy nepovažoval.*"

A co tedy považuješ za umění, co bys od něj očekával?

„No já bych od umění čekal, že mě nějak změní, že změní můj názor."

A...?

„Nojo ...no vlastně..."

2. 6 Nastolíme problém!

Úvodem, motivací k vlastní tvůrčí činnosti studentů není vždy jen setkání s uměleckým dílem. Častěji je to představení tématu hodiny formou problému, který zdánlivě nesouvisí s náměty uměleckých děl ani právě není centrem pozornosti studentů.

„Kolik rozměrů má prostor, v němž žijeme?" A proč tomu tak je?
Jak víte, že to, na co se díváte, je černá krychle?[27]
Jak vypadal Ježíš Kristus? A jak to víte?

Z podobných otázek, z nichž se postupně vyvine téma vlastní výtvarné práce, nebo od nichž se dostaneme k úvahám o době, v níž se v představách právě nacházíme, vychází reflektivní dialog, který je vstupem do vyučovací hodiny. Účelem otázek, někdy i záměrně nejasně formulovaných, je zpochybnit automatické směřování k rychlé, a/nebo „správné" odpovědi, které je přirozenou reakcí studentů ve standardní školní situaci. Zvláště bystří studenti s dobrou slovní zásobou mají tendenci měnit tyto rozhovory v jakýsi slovní tenis, v němž se nejvíce oceňuje rychlá a pokud možno nevyvratitelná odpověď. Zpomalit tuto slovní výměnu a obrátit pozornost skupiny k pozornější a vzájemně vnímavější výměně názorů může být velmi obtížné a dokonce se to v některých skupinách dlouho nedaří. Pokud mají zmiňovaní „slovní tenisté" ve skupině hlavní slovo, trvá někdy i několik měsíců, než se najde téma, které nepodlehne jejich tlaku a umožní vytvoření skutečného reflektivního dialogu.

2. 7 Hledání a ustavení společného místa

Všechny uvedené typy rozhovorů mají jeden společný cíl, který je vlastně jedním z cílů výtvarné výchovy jako celku. Tímto cílem je hledání, definování a ustavení společného místa, východiska, z něhož se vztahujeme k probíraným tématům. Mnoho nedorozumění v komunikaci pramení z představy, že existují

obecně srozumitelná, jasná, všeobecně pochopitelná témata a z nich vyplývající postoje, které se mohou a mají stát základem pro obecné chápání pojmů. Či přesněji, že tato témata, stejně jako postoje a pojmy jsou jaksi jednou provždy, jasně a definitivně přítomny a je naším úkolem nalézt ten správný úhel pohledu k jejich spatření. Existenci a stálou latentní přítomnost těchto témat, postojů a pojmů nelze zpochybňovat. Projevují se však výhradně v závislosti na způsobech, jimiž se o nich dorozumíváme, a na kontextech, v nichž je definujeme a chápeme.

Naši studenti znají většinu slov a výrazů, které v hovoru s nimi používáme. Kdybychom však mohli porovnat představy, s nimiž se pro každého z nich tato známá slova a výrazy spojují, dospěli bychom k udivujícím rozdílům. Ve výtvarné výchově běžně a rádi pracujeme s rozdílným subjektivním vnímáním informací zprostředkovaných smysly, informace předávané slovy však máme sklon považovat za zcela jednoznačné. Za záruku považujeme příslušnost ke společnému jazyku, ke společné kultuře, k víceméně obdobné společenské vrstvě.

Každá zkušenost s jinou kulturou, s jiným etnikem, s lidským jedincem odlišně vybaveným smyslově nebo mentálně je pro nás obohacujícím nepochybným setkáním se zřetelně **jiným**.[28] Právě tak jiný nebo jiná je však kterýkoli náš student či studentka, i když zdánlivě splňuje všechny normy, kterými pro sebe a pro své potřeby a cíle definujeme stejnost nebo podobnost. Nalézat společné místo k rozhovoru s trvalým respektem k této potenciální jinakosti je jedním z podstatných cílů výtvarné výchovy.

2. 8 Řád a pravidla reflektivního dialogu

Jednou z úloh učitele je také pečovat o řád rozhovoru, udržovat pocit bezpečí a vzájemného sdílení. Jedná se totiž nejen o složitý poznávací proces, jehož jsme přímými účastníky a jehož průběh ani výsledek není vždy zcela předvídatelný. Je to pro mnohé ze studentů i nezvyklá, nová a emočně náročná „lidská situace"[29], jejímuž zvládání se také teprve učí. I pouhý fakt nesouhlasu s vyučující/m může být silně stresující, jednak ze společenského hlediska i obav z následků, ale i pro samotný objev, že s autoritou lze, nebo dokonce je nutno nesouhlasit. Objev toho, že vztah mezi žákem a vyučujícím není neproniknutelně jednostranný, relativizuje dosud

přehlednou situaci a vedle žáků, kteří si tento objev upřímně „užívají" a všestranně využívají jeho možnosti, jsou i takoví, kteří jej vnímají jako ohrožení svých jistot: *„Ježíši, paní profesorko, já se omlouvám, já se s vámi hádám!"* (Tereza)

Právě tak je obtížné být v roli domněle či skutečně kritizovaného autora, který má své řešení obhájit. Součástí rozhovoru téměř nikdy není hodnocení prací ve smyslu posuzování jejich kvalit nebo vytváření pořadí. Ani navzájem si studenti takřka nikdy své práce nekritizují, přesto se občas někdo dostane do situace, kdy hájí své řešení – a často zjišťuje, že je snazší obhajovat druhé než sebe sama.: *„Já nevím, já to prostě u tebe vidím, jak jsi to myslela, ale u sebe najednou nevím. Já jsem to asi měla udělat úplně jinak."* (Sára)

Nejobtížnější není vždy role momentálního mluvčího, právě tak je těžké být pozorným, tolerantním a přitom náročným posluchačem.

S poznáváním sebe v roli mluvčího i posluchače přichází i poznatek, že reakce okolí, posluchačů, spolužáků, je legitimní součástí celého procesu. Jsou-li studenti plně a autenticky účastníky takového rozhovoru, jsou podrobeni působení řady vlivů, které mohou být zcela mimo jejich kontrolu. Jejich představa, že dospělý člověk má vše pod kontrolou, je tak podrobována účinné revizi. Zatímco názor či reakci dospělého, učitele, lektora, mohou jsou zvyklí v případě potřeby celkem bez obtíží odmítnout nebo nepřijmout; to, co se dozvědí od spolužáků, ale především, co vyplyne ze situace, má pro ně daleko závažnější informační hodnotu.

2. 9 Jazyk jako prostředek sdělení

Základem metody reflektivního dialogu, od níž se odvíjejí další její funkce a možnosti, je přimět studenty k detailnímu a přesnému verbálnímu vyjadřování při vnímání a reflexi díla. Již v této fázi je mnoho příležitostí k porovnávání a vzájemnému vysvětlování různících se postřehů a k rozvíjení a zpřesňování nalezených významů. V tomto věku studenti sice již mají relativně velkou slovní zásobu, ale významy slov často vnímají intuitivně, na základě letmých zkušeností či dokonce mylné etymologie. Nejedná se zdaleka jen o odborné termíny, často se tyto nepřesnosti týkají slov z běžného slovníku. (Stačí se třídy zeptat například, jakou barvu má **vraník**, jak vypadá člověk, který chodí **prostovlasý**, co znamená, když je někdo **brunátný**.)

Jen postupně se studenti učí také citlivosti vůči stylovým rovinám jazyka a jejich různým sociálním funkcím. Zatímco zpočátku mnozí pociťují spisovné vyjadřování jako emotivně zabarvené (!), buď jako komické, nebo jako jistou formu nátlaku a vyjádřené nadřazenosti – skutečné, pokud se jedná o učitele, či předstírané, pokud spisovné vyjádření použije spolužák či spolužačka –, postupně objevují výhody spisovné řeči právě v její emotivní neutralitě a pojmové přesnosti. Uvědomují si i důležitost. expresivních prostředků jazyka a možnosti jejich využití v dialog.

Studenti se učí se i přesnému propojení slova a myšlenky, slova a představy. Vlastně teprve v těchto hovorech se vytvářejí, ověřují a potvrzují sémantická pole, v nichž se při vnímání uměleckých děl i při tvorbě vlastních prací pohybujeme. Mnohá slova jsou častým užíváním opotřebovaná, vyprázdněná a studenti je pociťují jako směšná nebo zbytečná. Důvěřovat slovům a používat je zodpovědně – v současné inflaci veškerých výroků, je náročné, stejně jako vyjadřovat se adekvátně situaci a vážit význam slov.

Někteří ze studentů jsou vybaveni dobrou verbální pamětí a intuitivně dovedou zacházet i s odbornými termíny a vyslovovat zdánlivě hluboké postřehy, kterými méně obratné mluvčí překvapí a ohromí. Např. „..*zaujal mě hluboký kontrast barev a dynamika projevu...*"(Štěpán, 15 let, takto charakterizoval jeden z obrazů malíře Micla vystavených v Rudolfinu v rámci výstavy Imprese). Postupně, jak se ostatní lépe orientují ve vlastních myšlenkách a učí se je přesněji slovně formulovat, zdánlivý počáteční náskok těchto studentů se vytrácí a postupně vyvstává povrchnost jejich původně oslnivých výroků. Ani citovaný Štěpán si nepovšiml toho, co ostatní na Miclových obrazech fascinovalo především, totiž znepokojivých prostorových vztahů, které byly na barevném řešení obrazů vlastně zcela nezávislé.

V rozhovorech se také postupně dobíráme poznání, že nelze dosáhnout správných odpovědí, které by byly definitivní. I když jakoby znovu otevřeme tutéž situaci, zdánlivě vyřešené problémy se vracejí zpět ke svému počátku. Nejdůležitějším poznatkem, výstupem z těchto rozhovorů je tedy nikoli výsledek řešení, ale absolvování a současné **uvědomování si procesu** jeho **hledání**.

2. 10 Sociální interakce

Kromě vytváření a posilování výše uvedených dovedností jsou tyto rozhovory pro studenty modelem sociální interakce, kterou vnímání uměleckého díla vždy je[30]. Studenti si v těchto situacích uvědomují, jak probíhají a jaké vlivy se v nich uplatňují. Do situace vstupujeme všichni společně, tím, že dílo vnímáme „od nuly", to znamená od prvních postřehnutelných a vyslovitelných poznatků. Tím je potlačena i – někdy sporná a zavádějící – výhoda vyučujícího, totiž znalost původních kontextů vzniku díla, či častěji vžitých kontextů a způsobů jeho vnímání a interpretace. Významy díla se tedy objevují, vytvářejí a rozvíjejí v průběhu jeho společného vnímání.

Nepsaná pravidla rozhovoru ukládají postupovat pozvolna, vyvažovat vztah mezi detaily a celkem, vyhýbat se předčasnému hodnocení díla, „velkým pravdám" a definitivním soudům a závěrům. Dokonce i tak obvyklý úsudek, zda *„se nám dílo líbí"*, se může stát v určitých situacích příliš nepřesným a v důsledku zavádějícím. Zvláště díla, která jsou pro studenty neobvyklá a nová, odhalí kategorii „líbení se" jako v podstatě nepoužitelnou. Při rozhovorech nad studentskými pracemi bývá tato kategorie brzy označena jako povrchní – studenti již vědí, nebo velmi brzy pochopí, že motivem a cílem jejich tvorby není vyvolat zalíbení ze strany diváka, a mají zájem se o komunikativním potenciálu a komunikačním účinku své práce dovědět víc.[31]

Mylným, naštěstí většinou dílčím závěrem, k němuž studenti, zvláště "hledači pravdy", záhy na základě svých zkušeností z rozhovorů dospívají, je, že jestliže se významy a hodnoty uměleckých děl i jejich vlastních prací ustavují slovy, lze je libovolně měnit a k jejich ustavení užívat jakýchkoli slov. Tento postoj je jednak výrazem jisté přezíravosti vůči humanitním oborům, ale také vyjádřením nikoli ojedinělé snahy vyvléci se z povinností a závazků, které vůči světu umění pociťujeme. I když, důsledně vzato, jsou významy a hodnoty díla skutečně vždy výsledkem konsenzu, viděno z pozice studentů, rozhodně nejsou naprosto relativní či relativizovatelné. I když tomu tak patrně skutečně je, pro studenty v jejich sociální situaci nakonec nikoli. Postupně pro ně zřetelně vyvstanou některé pojmy a kvality, které bychom snad mohli nazývat „kulturními konstantami", jejichž znalost a rozpoznání v díle nás definuje jako příslušníky určité kultury a společnosti a jejichž přijetí a chápání je součástí naší kolektivní i individuální identity. Co je ale důležité,

že ve společných rozhovorech studenti alespoň v náznaku získávají povědomí o tom, že tyto pojmy, hodnoty a jejich vzájemné vztahy nejsou v procesu vnímání díla ani v díle samotném přítomny z podstaty, ale že jsou **vyhledávány, ustavovány a pojmenovávány v rámci sociální interakce**. A že tedy i v jejich vlastní zkušenosti je pochopení a přijetí zprvu odmítaného díla aktivním procesem, který zahrnuje alespoň částečné uvědomění kontextů, že dílo vlastně přijímáme se vším, co se k němu váže, včetně své vlastní situace,

3. Skutečnost a její obraz; obraz a jeho skutečnost

V realitě vyučovací hodiny asi jen zřídkakdy můžeme být svědky skutečně autentického vzniku umělecké formy, totiž procesu postupné transformace záznamu smyslově uchopené reality, který vede ke vzniku díla, v němž je formální a výrazová složka nevyhnutelnou a integrální součástí jeho obsahu. Obvykle ani neusilujeme vstupovat hlouběji do složitosti procesů, které předcházejí a provázejí proměny vyjadřovacích forem a prostředků a které také provázejí a podmiňují vytvoření a vnímání uměleckého díla. Většinou jako bychom se svými žáky vstupovali někam do již probíhajícího procesu, z něhož pomíjíme nebo jen náznakem simulujeme přípravné a počáteční fáze, a směřujeme k cíli. Pravděpodobně to není překážkou ani pro nás ani pro naše žáky, hlavní poslání výtvarné výchovy je přece naplněno především tvořivými činnostmi a naši žáci jejich prostřednictvím přinejmenším získávají vztah k vizuálnímu vyjadřování jako k běžné tvořivé a výrazové disciplině, jejíž specifika mohou či nemusí dále poznávat a rozvíjet i samostatně.

Můžeme však těmito cestami zásadně ovlivnit nebo dokonce změnit jejich nazírání na svět i na výtvarné umění tak, jak by to oni sami bez nás nedokázali? Opravdu jim pomáháme otevírat nové světy, nebo jen využíváme jejich tvořivé schopnosti? [2] Jsou naše tvořivé hrátky s uměleckou formou a výrazem ku prospěchu nebo ve svých důsledcích naopak na překážku jejich vstupu do světa – především moderního a současného – umění?

[2] Já bych si s nimi třeba zkusila takový ten výtvarný rozhovor, jak malují ve dvojici společně na jeden papír. To vznikají docela zajímavé věci. (posluchačka před prvním „výstupem" na začátku praxe)

„Vy nám tady vykládáte, jak je to složitý, namalovat takovej obraz, ale já v tom stejně vidím jenom fleky. A ty bych doved taky.“ (Filip, nad obrazem V. Kandinského)

Prostředí čtyřletého gymnázia nabízí výtvarné výchově možnosti daleko širšího záběru. Koncepce výtvarného oboru v RVP GV respektuje a využívá rozsah tvůrčího, ale především kognitivního potenciálu studentů a má ambice přibližovat jim svět umění nejen jako oblast výrazu, ale také jako svět myšlení a poznávání. Přijmeme-li v souladu se současnými teoriemi[32] výtvarné umění a vizuální vyjadřování především jako specifickou, v naší současné kultuře podstatnou formu a oblast komunikace, je třeba se pokusit vybavit nám svěřené studenty základními dovednostmi, které se týkají především oblastí recepce a reflexe, se zásadním přesahem směrem k sociálním vztahům, k jejich ustavování a potvrzování.

Nemusíme souhlasit s pesimistickým pohledem filozofa Jeana Baudrillarda, který vnímá současný svět mediální reality jako dovršení dokonalého zločinu, likvidujícího realitu skutečnou a nahrazujícího ji realitou virtuální.[33] Přesto cítíme povinnost naučit své studenty základům vlastní orientace ve světě tvořeném rozhraním mezi realitou skutečnou a umělou. Zvláště proto, že i umění je součástí oné hry na nahrazování skutečnosti jejími obrazy. „[...] Na horizontu simulace nejenže vymizel svět, ale nemůže být položena ani samotná otázka po jeho existenci....[...] To znamená, že otázka se už neklade. Problém byl vyřešen simulací.“ (Baudrillard, str. 14) Mělo by nám tedy jít o to, uvést studenty do světa, v němž uvažování o obrazech může mít i tuto podobu. Neznamená to přednášet teorie a citovat filozofy, znamená to rozvíjet v dialogu přicházející myšlenky a především, nehledat odpovědi, ale různé podoby otázek.

3. 1 Umění jako způsob poznávání

Zkušenosti s výrazovými prostředky a možnostmi moderního a současného umění mohou vést k přesvědčení, že umění je dnes především prostředkem (sebe)vyjádření a že jeho zobrazující funkce může být odsunuta do pozadí jako nepodstatná. Vznik a vývoj moderních uměleckých směrů, charakterizovaný odklonem od zobrazování ve smyslu reprodukce skutečnosti a dovršený vznikem

abstraktní malby, bývá studentům ve shodě s tradiční uměnovědou dvacátého století prezentován jako logický, nevyhnutelný a v důsledcích žádoucí proces. Výsledkem tohoto procesu se zdá být - v tomto pojetí tedy také žádoucí - definitivní oddělení obrazu od vnímané skutečnosti. Situace a případy, v nichž se realita do obrazu různými cestami vrací a je v něm různými způsoby přítomna, jsou v tomto pojetí vnímány a prezentovány jako odbočky a vedlejší cesty. Přestože vývoj ve druhé polovině dvacátého století a v počátku století jednadvacátého tento pohled již značně korigoval, v naší kulturní historii, poznamenané desetiletími totality, je tendence klást rovnítko mezi pojmy nezobrazující forma a svoboda vyjádření stále velmi silná.

Pokud bychom však setrvali pouze u tohoto směru interpretace, zakládáme si hned na několik zásadních nedorozumění, která mohou znesnadnit naše úsilí přiblížit studentům vývoj a proměny výtvarného umění jako pochopitelný proces, související s vývojem a proměnami společnosti a lidského poznání, a především, provázat tyto poznatky s jejich zkušeností s realitou i s jejich zkušeností s obrazy, které je obklopují. Ve výtvarném umění i v obecné obrazové produkci i nadále převažuje zobrazení. Vztah mezi vnímanou skutečností a obrazem nepřestal být pro diváka jedním z podstatných motivů k posuzování díla. A v neposlední řadě, i proměny a vývoj výtvarného umění v oblasti formy a výrazových prostředků vždy chápeme i vysvětlujeme na základě pozorovaných a doložených posunů vztahu k realitě. Dílo jako způsob reprezentace reality a v díle vyjádřený vztah ke smyslově vnímané skutečnosti je pro nás zásadním klíčem k posuzování významů i výrazových prostředků díla a k jeho identifikaci v rámci uměleckého slohu či směru.

Zkoumáme-li se studenty procesy, které (i je) vedou k vytváření obrazů, zjišťujeme že nezobrazení není jediným produktem myšlenkového procesu, který nazýváme abstrakcí. Abstrakce jako myšlenkový proces provází každé symbolické vyjádření a konkrétní podoba výtvarného díla je výsledkem mnoha dalších vlivů. Abstrakce ve smyslu čisté geometrické formy není „nejlepší" nebo „konečné" řešení, je to jedna z mnoha možností, jak dát myšlence tvar.

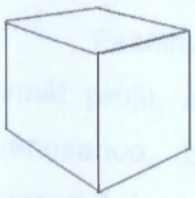
Ačkoli dnešní studenti jsou schopni bez zábran sami využívat nefigurativního vyjádření, nezobrazujícím uměleckým dílům nerozumí o nic lépe než současníci jejich tvůrců. Při studiu dějin umění se dovídáme poměrně mnoho o tvůrčím procesu provázejícím vznik uměleckých děl, ale nic o divákovi, k němuž se obracíme, a jen málo skutečných vztazích mezi realitou a obrazy, tak jak je vnímáme dnes[34]. Je tedy třeba se s problematikou zobrazení čestně vyrovnat, pokusit se nalézt autentické

vztahy mezi realitou a obrazy a propojit je s vlastní tvůrčí i receptivní zkušeností studentů tak, aby vnímali různé podoby výtvarného umění i obecné vizuality v odpovídajících kontextech, nebo alespoň aby si dovedli existenci různých kontextů vzniku a vnímání děl představit.

Leonardovská renesanční tradice umění jako cesty a prostředku k hlubšímu poznání byla založena především na využití uměleckých postupů pro zkoumání smysly vnímané reality. Studijní kresba se stala prostředkem k zevrubnému prozkoumání jevu a současně k zveřejnění výsledků tohoto zkoumání. Smysly vnímaná skutečnost je pro nás v této tradici potvrzena mnohonásobným společným sdílením a svými vizuálními i verbálními obrazy jako nezpochybnitelná jistota, k níž vztahujeme metody a míru svého poznání. Vztah mezi obrazem a skutečností, která byla jeho předlohou, byl – a dodnes je – obecně považován za zcela přirozený, přímočaře fungující. Tvar a objem objektů a prostor, který je obklopuje, jsou převedeny do systému tvořeného v ploše liniemi a barvami tak, jak se zdají odpovídat naší zkušenosti. Identifikujeme v obraze objekty, vnímáme jejich velikost, jejich vzájemnou polohu, dovedeme si domyslet předcházející či následující pohyb postav, registrujeme jejich osvětlení, které vyvolává představu objemu. Studenti jsou, stejně jako kdokoliv jiný, okouzleni „3D" iluzemi, které se na první pohled zdají být dokonalé.

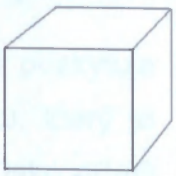
Právě praktické činnosti ve výtvarné výchově poskytují možnost podrobit tvořivému průzkumu i tyto přesvědčivé iluze a také způsoby, jakými je jako diváci i jako tvůrci přijímáme. Zdá se, že po osvojení nezbytných dovedností můžeme i my snadno vytvořit obraz, který bude přesně odpovídat naší touze uvidět prostor, předměty a postavy v iluzi trojrozměrného vztahu. Pokud se nám to povede, můžeme očekávat, že mu budeme sami věřit, že pro nás opravdu bude obrazem skutečnosti? Nebo bude jenom obrazem našich naučených dovedností?[35]

Díváme-li se na renesanční obrazy, vytvořené na základě lineární perspektivy, přijímáme je jako přesvědčivý celek. Nezabýváme se tím, jak umělec v jednotlivých detailech konkrétně aplikoval zobrazovací systém. A už vůbec nás nenapadne zpochybňovat iluzivní přesvědčivost zobrazení. S potěšením sledujeme vřazení jednotlivých tvarů do systému, který nám spolu s naší zkušeností nabízí zážitek iluze prostoru a objemu a přesného poznávání tvarů a jejich polohy. Logika zobrazení se zdá být neotřesitelná, stejně jako pravidla, jimž je podřízena.



Pokud však ukážeme studentům tento obrázek samostatně, aniž bychom předem společně s nimi vytvořili či alespoň připomněli zobrazovací a poznávací kontext lineární perspektivy, bude jejich reakce kupodivu poněkud váhavá. Identifikace zobrazeného předmětu je ztížena nepřítomností „klíče", jímž je v uměleckém díle celá vyobrazená situace, překážkou jsou různé předchozí zkušenosti se zrakovými klamy, i zkušenosti se „školními" otázkami. Takže se díváme i na: *„horní roh místnosti, kostku, dlaždice na podlaze, kvádr, hranol.."*, Musíme mít na paměti, a studentům zdůraznit, že za daných, námi vytvořených okolností není žádná interpretace v zásadě nesprávná. Správnou či nesprávnou by ji učinily teprve další, upřesňující informace, takže musíme pro tuto chvíli přijmout všechny způsoby vidění a interpretace.

Pokud někdo ze studentů pojmenuje obrázek jako „krychli", hned se ve třídě najde oponent a mluvčího opraví: *„Ale krychle přece vypadá takhle!"* A doloží kresbou nebo popisem schématu krychle, používaného v hodinách matematiky. *„Ta je **správně**, ta má protilehlé hrany rovnoběžné!"*



Jistě bychom mohli z těchto pravidelné se opakujících situací vyvozovat závěry, směřující k hodnocení vztahu školní výuky k realitě či zvažující obecnou platnost poznatků vývojové psychologie.[36] Zůstaneme však v oblasti výtvarného umění a u našich snah pochopit spolu se žáky výtvarné dílo ve všech – nebo mnoha - jeho funkcích a vztazích.

Máme tedy před sebou celkem dvě „správná" vyobrazení jednoduchého stereometrického útvaru. Můžeme směřovat k tomu, abychom přesně oddělili krychli „matematickou" od krychle „umělecké" a tuto pak označili za skutečně správnou, s tím, že v dějinách umění existují jisté odchylky. Můžeme téměř všechny studenty naučit kreslit jednoduché trojrozměrné objekty podle pravidel lineární perspektivy. Je to poměrně přitažlivá dovednost, kterou si lze s trochou soustředění a kázně osvojit. Naši studenti pak budou krychli jistě kreslit „správně", dokonce i podle před sebou postaveného modelu, a také budou mít někteří z nich dojem, „že *se ve výtvarné výchově konečně něco pořádného naučili*" (za všechny např. Honza, 16 let). Zůstane ale otázkou, jestli získání této dovednosti přidá něco podstatného k jejich vidění a

vnímání skutečnosti i jejích obrazů a zda právě s touto dovedností se ocitnou blíž chápání uměleckého díla, zvláště z oblasti současného umění.

Fascinaci iluzí objemu a prostoru by asi měl jedinec při setkávání s obrazy umět projít, stejně jako jí procházela evropská výtvarná kultura v období antiky, renesance, baroku a ještě mnohokrát poté. Právě tak je dobré si alespoň zčásti vyzkoušet dovednosti, které jsou k vytvoření této iluze třeba. Ne snad proto, aby se je všichni studenti naučili úspěšně ovládat, to jistě není cílem výuky výtvarné výchovy. Zkoušíme různé činnosti mimo jiné proto, abychom si ověřili rozsah či naopak meze svých možností, někdy i proto, abychom u sebe objevili nečekanou zručnost v dovednostech, které nám byly dosud neznámé.

Hlavním cílem těchto pokusů v hodinách výtvarné výchovy je však především **vstupování do procesů, jimiž se tvoří obrazy.**[37] Účelem těchto vstupů není napodobení, ale poznávání, například toho, zda a jak se mění naše vnímání skutečnosti v závislosti na tom, jaké obrazy této skutečnosti známe nebo podle ní vytváříme. [38]A zda vůbec můžeme tvrdit, že vytváříme obrazy skutečnosti. [39]

Vědomí této distance a zpětného vlivu obrazů na naše vnímání poskytuje studentům možnost uvědomit si důležitost tohoto obousměrného vztahu, který je přítomen i v obrazech, jež vznikají – nebo kdysi dávno vznikly- zdánlivě jako přímý otisk reality. Uvědomit si napětí a vztah mezi skutečností a jejím obrazem znamená si vůbec uvědomit existenci obrazů, které nám poskytují možnost odstupu od skutečnosti a tím její plné, reflektované prožití. Nezbytnost tohoto odstupu pro zhodnocení situace i prožitku emotivně hájí J. Baudrillard a vidí je v nesmiřitelném protikladu se současnou tendencí a tlakem k bytí v reálném okamžiku: „[...] Okamžitá replika události, aktu nebo diskurzu, jejich okamžitý přenos má v sobě cosi obscénního, protože zpoždění, prodlení, odklad, jakási lhůta, jsou pro ideu a slovo podstatnými. (Baudrillard, 2001, str. 39)

Uvědomování si vztahů mezi skutečností a obrazy je pozvolný proces, jehož vývoj můžeme u studentů v rámci dvou let výtvarné výchovy pozorovat. Jedná se o posuny a proměny v myšlení, které však probíhají navýsost diskrétně a z nichž máme možnost sledovat jen částečné „výstupy“ v podobě verbálních vyjádření. Vzhledem k tomu, že neexistuje způsob, jak porovnat vstupní situaci studentů, pokud bychom je chtěli podrobit experimentu (zkušenost s obrazy a s mluvením o nich, pasivní i aktivní slovní zásoba, obecná zkušenost se symbolickým vyjadřováním,

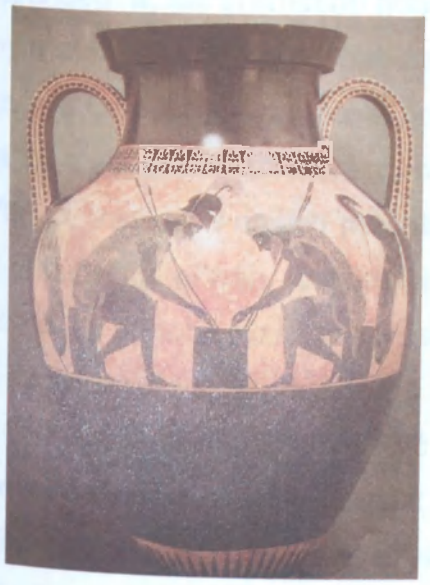
samostatnost v myšlení, přesné určení situace ze strany vyučujícího atd.) můžeme jen usuzovat, zda a jaký vliv na vnímání studentů můžeme mít.

3. 2 Hovoříme o skutečnosti?

Hovoříme-li v prvním ročníku o vztahu mezi obrazem a realitou, zjišťujeme, že hranice mezi nimi je studenty pociťována jako velmi křehká a neznatelná. Při praktickém cvičení vycházíme z proměny vztahu uměleckých děl k vnímané realitě na rozhraní řeckého archaického a klasického období; porovnáváme sochy typu kúros a koré s díly Polykleitovými a černofigurové a červenofigurové malby. [40]Srovnávání probíhá na základě hravého prožitku – společně si vyzkoušíme „stát jako kúros" a po důkladném unavení všech svalů zaměstnaných strnulým symetrickým postojem si vychutnáme úlevu po přenesení váhy těla do vytouženého kontrapostu. [41] Černofigurová malba s důrazem na nezbytnost plošné stylizace vzniklých siluet se dá snadno napodobit mokrou houbou na tabuli – zkusíme si načrtnout několik pohybových studií lidské postavy, abychom si uvědomili nutnost jisté stylizace zachycené pozice pro porozumění obrazu. Po uschnutí změníme figuru v její pravý opak – stopa zanechaná na tabuli se stane základem pro dokreslení detailů tak, jak to odpovídá červenofigurové malbě.

Proměna vyjadřovacích prostředků umění ve prospěch „přirozenosti" a „skutečnosti", včetně možnosti vyjádření prostoru a objemu v malbě, je v rámci hry studenty obecně přijímána jako příznivá změna, jako pokrok a úspěch na cestě k lepšímu umění. Právě v tuto chvíli, kdy studenti tak příznivě vnímají schopnost díla napodobit skutečnost, je čas položit otázku, co slovem **skutečnost** vlastně rozumíme a označujeme. Otázku však musíme formulovat jinak: „Jak poznáme, že dílo dojem skutečnosti vyvolává?" [42]

Co očekáváme od díla, které má vyvolávat dojem skutečnosti? Že bude její replikou, identickým dvojčetem? Nebo že ji bude nějak podstatně připomínat?



„No, vypadá to tak. Vypadá to jako doopravdy. Má to správné proporce. Vyjadřují pohyb. Postavy jsou přirozené, působí přirozeně. Poznáme, co postavy dělají." Jedná se o jeden z prvních rozhovorů na toto téma a vždy je vidět, že je pro studenty obtížné nalézt jádro položené otázky, a o to více pak formulovat věcnou odpověď. Většina odpovědí má rysy tautologií, ale nám nejde o to, chytat se navzájem za slovo. Začínáme pátrat po vztahu mezi skutečností a jejími obrazy.

Studenti vstupují do rozhovoru přesvědčeni, že přesně vědí, že *„obraz je obraz a skutečnost je skutečnost"*. Reagují až podrážděně, brání se zpochybnění hranice mezi pravou skutečností a světem klamu a iluze, ukrytým v obrazech. Poměrně brzy však vychází najevo, že opravdu není vždy zcela jednoduché tento zdánlivě jasný rozdíl vymezit. Pokud za skutečnost považujeme to, co vnímáme svými smysly (pomíjejíce smyslové klamy všeho druhu), jsou i veškeré obrazy zároveň samy skutečností. *„Nojo, ale ten obraz, když já ho vidím, tak je taky součástí té skutečnosti?"*(Bára)

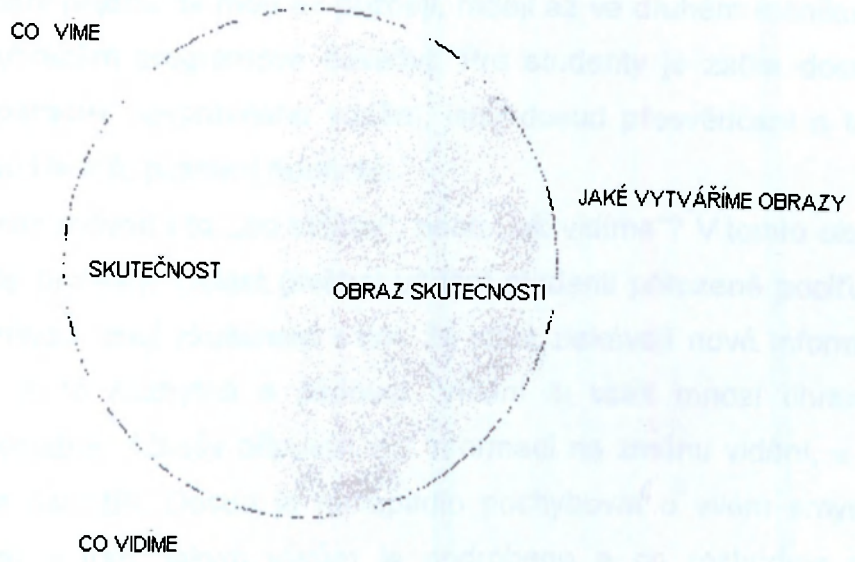
A aby věc byla ještě složitější, hovoříme-li o skutečnosti, míníme nejen bezprostřední situaci, která se právě v tuto chvíli dotýká našich smyslů, ale zahrnujeme do ní i vše, co máme v paměti, a také to, co je nám obrazy (a obecně symboly) zprostředkováno? Naše informace o světě – tedy o skutečnosti – jsou, zvláště ve věku školní docházky, převážně zprostředkované. *„Ale když já o něčem vím třeba z televize, tak je to přece taky skutečnost, třeba nemusím být rovnou v džungli, abych věděla, že je doopravdy."* (Lucie)

Naše bezprostředně žitá realita tvoří vlastně jen velmi malou část naši „skutečnosti" a, jak si studenti brzy uvědomují, je velmi těžko uchopitelná. Můžeme ji zachytit slovy, myšlenkami, obrazy, ale sama o sobě trvale uniká. Takže s ní vlastně v této hře nemůžeme tak zcela počítat Postupně se shodujeme také na tom, že je třeba se zabývat všemi obrazy, nejen těmi, které visí v galeriích, ale i těmi, které, například, vznikají v našich představách. A naopak, skutečnosti nerozumíme jenom náš právě žitý příběh, dotýkající se našich smyslů, ale vše, co jsme doposud vstřebali, i v podobě různého zprostředkování, v podobě záznamů a symbolů.

Hranici mezi skutečností a obrazy si pro tuto chvíli společně uvědomujeme jako velmi nezřetelnou, a tak, ač se to zpočátku zdálo nemožné, můžeme v této pracovní fázi obě položky sloučit do jedné kategorie. A protože naším původním záměrem bylo zjistit, v čem spočívá podstata proměny archaického stylu v zobrazení směřující ke realismu skutečnému, zamyslíme se nad tím, které položky ovlivňují vzhled díla a výběr detailů. Přemýšlíme o tom, jak se v díle projevuje vztah mezi tím, co o skutečnosti **víme** a tím, co z ní dovedeme **uvidět**. Zdá se však, že pouhé dvě položky nebudou stačit: *„Ale to, že to vím nebo vidím, ještě neznamená, že to taky umím namalovat!"* (Klára) a *„Ale ty obrazy a sochy přece dělají jiný lidi, než ti, co se na ně potom koukají."* (Matěj) Takže se musíme zabývat i vztahem mezi dílem a divákem, tedy tím, **jaké obrazy** je divák zvyklý vnímat.

Zaznamenáváme své poznatky na tabuli a postupně vzniká –například– následující diagram, snažící se postihnout jak nejasnou hranici mezi skutečností a jejími obrazy, tak i otázky, které si ve vztahu k oběma takto propojeným pojmům klademe.

Aniž bychom to studentům sdělovali, můžeme si při pohledu na mlhavý přechod mezí skutečností a jejími obrazy připomenout, že „[...] Obraz není ničím jiným než *textem, který jej analyzuje.*" (Julia Kristeva, str. 44)



Ti ze studentů, kteří se jen pomalu smiřovali již s tím, že vlastně nemůžeme určit přesnou hranici mezi skutečností a jejími obrazy, začínají projevovat netrpělivost. Zdá se jim, že se příliš dlouho zabýváme nepodstatnou maličkostí: *„A není to jedno, jestli to vidím, protože to vím, anebo protože to prostě vidím? Pro mě je to prostě informace.“* (Jakub)

Pokusy „chlapsky“ ukončit zdánlivě zbytečné rozebírání nepodstatných postřehů jsou opravdu typické spíše pro chlapce. Zda je za tím nechuť (chlapců) věci a problémy příliš slovně rozebírat, či trpělivost (dívek) vydržet i v situacích, jimž zatím nevidí konec a smysl, není pro tuto chvíli tolik důležité, asi platí trochu obojí.

Zkusíme ještě přemýšlet o tom, jaké mohou být vztahy mezi položkami vně kruhu, dovedeme-li si představit, že se vzájemně ovlivňují. Nejsnazší je najít vztah mezi tím, jak „co vidíme“ ovlivňuje „co víme“. Informace získávané zrakem přece převládají. (A otázku – *jak víme, co vidíme?*, si v této fázi, v prvním ročníku, zatím ještě nikdo ze studentů nepoložil.) Má to, co víme, vliv na to, co vidíme? Určitě, přesná informace jistě ovlivňuje naše vidění světa. Že podoba obrazů a sdělení v nich ukrytá jsou ovlivněny tím, co vidíme, i tím, co o viděném víme, o tom jsme již hovořili. Zbývá prozkoumat poslední dvojici vztahů. Ovlivňují obrazy to, „co víme“? Příkladů se najde celá řada. Považovat obraz za hodnověrný a vlivný prostředek předávání informací je v naší vizualizované kultuře běžné. (*Bylo to v televizi...byla fotka v novinách*) Pokud se nám začíná zdát, že studenti příliš lehce vklouzli do obvyklého lineárního uvažování, můžeme připomenout i omyly a mystifikace, tradované pomocí a prostřednictvím obrazů, i záměrné manipulace a dezinformace.

Ale tato zpochybnění přijdou na řadu až později, raději až ve druhém ročníku, zatím zůstaneme vůči obrazům programové důvěřiví. Pro studenty je zatím dostatečně obtížné připustit paradox nesprávného vědění, jsou dosud přesvědčeni o tom, že vědění je z principu kladná, pozitivní hodnota.

A může obraz ovlivnit i to, „co vidíme", nebo „jak vidíme"? V tomto okamžiku se většinou zvedají protesty. Oblast (svého) vědění studenti přirozeně pociťují jako pružnou a proměnlivou, mají zkušenost s tím, že stále získávají nové informace, a uvědomují si, že je to nezbytné a žádoucí. Vidění si však mnozí chrání jako autonomní a samostatné. Ačkoliv připustili vliv informací na změnu viděni, v oblasti obrazů jsou náhle ostražití. Dosud je nenapadlo pochybovat o svém smyslovém vnímání, přemýšlet o tom, jakým vlivům je podrobeno a co rozhoduje o jeho výsledku, o tom, jak vyhodnotíme a kam si zařadíme výsledný vjem. „Věřit svým očím" považují za zcela přirozené a spolehlivé, ačkoliv pouha zkušenost s oblíbenými „3D" efekty počítačových her by je měla varovat před přílišnou důvěřivostí. V některých skupinách je odmítnutí tak silné, že musíme dokončení rozhovoru odložit, však bude ještě mnoho příležitostí se k němu vrátit. Jinde se podaří dokončit celý kruh, tedy nalézt i příklady svědčící pro vliv obrazů na naše vidění.

Cílem této hry pochopitelně není vytvářet snadno napadnutelné teorie a jim odpovídající grafická schémata, nebo dokonce studenty nutit tyto pracovní zápisy reprodukovat. Záměrem, který ale většina studentů pochopí až později, v kontextu dalších rozhovorů, je rozkolísat vžitou představu o přímočarých vztazích mezi realitou a jejími obrazy a vytvořit v ní „mezery", v nichž mohou studenti nalezt a reflektovat především svoje vlastní, většinou tušené a dosud nepojmenované zkušenosti. Vytvořit nebo alespoň připravit podmínky pro pozdější pochopení, že **funkce a významy obrazů jsou součástí a výsledkem proměnlivého procesu,**[43] v jehož průběhu vždy znovu vznikají. Cílem je také obrátit pozornost k problematice vnímání, které je studentům představováno jako vcelku přímočaré se odvíjející „[...] psychický proces kterým zachycujeme to, co v přítomném okamžiku působí na naše smyslové orgány." (Základy psychologie a sociologie pro střední školy, 2001). Této definici se studenti učí pro testování a zkoušení. Těm, kteří pochybují o tom, že by vše mohlo být tak jednoduché, nebo naopak pro ty, kdo rádi přijmou, že to tak jednoduché je, můžeme oklikou nabídnout složitější představy.[44]

Celý rozhovor je veden jako hravá diskuse a závěry, k nimž směřujeme,

vycházejí výhradně z osobní zkušenosti studentů. Jako v dalších případech je jedním z cílů rozhovoru i rozhovor sám, slouží studentům jako informace o tom, jakým způsobem také lze uvažovat

3. 3 Prostor, objem a iluze

Ve světě dvojrozměrných obrazů bývá vytvoření iluze trojrozměrnosti a objemu dokladem zvláštního mistrovství. Nakonec to, jak se tvůrci obrazů s těmito podstatnými vlastnostmi smyslově vnímaného světa vyrovnávají, je jedním z důležitých znaků, s jejichž pomocí rozlišujeme umělecké epochy, slohy a směry, ba dokonce je uvádíme do vztahu se světonázorem tvůrců a celé společnosti.

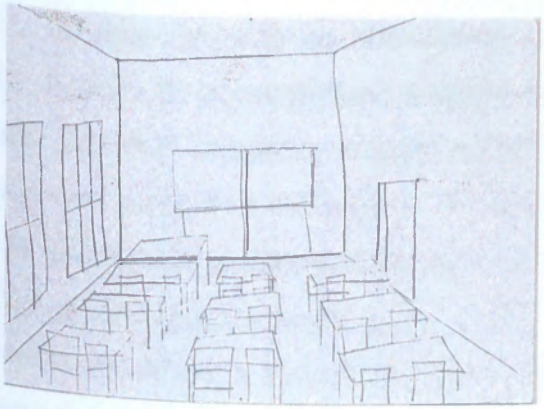
Můžeme studenty naučit částečně předstírat iluzi prostoru v kresbě jednoduchých stereometrických útvarů v rámci jednoznačného systému lineární perspektivy s jedním horizontem. Zručnější z nich dovedou vytvořit zdařilé kresby, i pokud se s lineární perspektivou setkávají poprvé, a mnozí jsou novou dovedností skutečně okouzleni. Jako by pro tuto chvíli bylo vytváření iluze tou nejdůležitější dovedností z oblasti výtvarného umění.

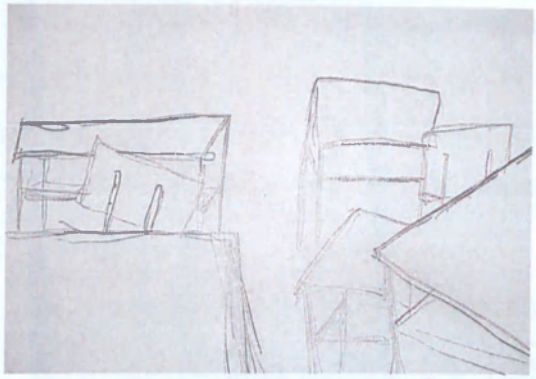
Pro mnoho studentů a studentek však právě v tuto chvíli nastává první plně uvědomované setkání s negací a překonáváním ověřeného poznání. Tuší a cítí, že v duchu položená – někdy i nahlas vyslovená – otázka *„proč se tedy obrazy malují i jinak, když to tak funguje, proč malíři nezůstali u něčeho, co je tak úžasně přesvědčivé?“* je při vlastně základní otázkou po smyslu poznávání, završeného nikoli uspokojením z uzavřeného procesu, ale naopak jeho zpochybněním, popřením a na ně navazujícím novým hledáním.

Podrobíme-li perspektivní prostorové iluze hlubšímu zkoumání, vynoří se i první drobné pochyby. Vnímavější ze studentů s nimi přicházejí sami, jiným pomůže hříčka s vizírkou viděnou jedním okem v zákrytu svislé linie. Po „výměně“ pozorujícího oka si uvědomí vzdálenost mezi svýma očima a z ní vyplývající odlišnost dvou současně viděných překrývajících se obrazů. V přesvědčivosti perspektivní konstrukce vznikají drobné trhliny. Další obrazy si, vybaveni tímto poznatkem, již prohlížíme trochu kritičtěji a náhle objevujeme drobné nepřesnosti, odchylky, snad i prohřešky proti přísnému řádu perspektivy. Slavný Kristus z Oplakávání, které namaloval Andrea Mantegna, *má nějak velikou hlavu*, ležící Mars

na obraze Sandra Botticelliho *má vlastně trochu vykloubené tělo*, Mariina ruka položená na knize v Leonardově Zvěstování je *dlouhá a „divně" nasazená*... Zdá se, že slavní malíři se zázraku perspektivy nepodřizovali zcela důsledně. A možná, že vyvolání iluze není jediná funkce obrazu, dokonce někdy jako by malíř záměrně vybočil z jistě dokonale osvojených pravidel.

V rámci dalšího drobného úkolu si každý ze studentů a studentek zkusí nakreslit jednoduchý schematický pohled do učebny výtvarné výchovy. Zadání záměrně nespecifikuje, odkud má být interiér pozorován. Při plnění tohoto úkolu volí studenti v zásadě jedno ze dvou řešení: a) b)





Většina studentů zvolí variantu a) – více či méně zručné nakreslí idealizovanou „scénu" s tabulí v centru a třemi řadami lavic úhledně směřujícími k střednímu úběžniku, vcelku bez vztahu ke skutečné situaci v učebně. Tu a tam se někdo pokusí **b)** respektovat svou situaci v prostoru a začne se statečně potykat se skutečností různě velikých a z různých úhlů viděných kusů nábytku, kterými je obklopen/a. Občas někdo zadání elegantně obejde tím, že se soustředí třeba na malý detail nábytku nebo vlasy před sebou sedící spolužačky, ale dva základní typy kreseb převládají, stejně jako téměř stoprocentní absence lidských postav.

Vzájemným porovnáním vytvořených kreseb typu a a **b** pak zjišťujeme, co nám použití perspektivy (nebo obdobného typu zobrazení) usnadňuje, ale také současně, jakou si za to vybírá daň.

a)

+ obraz je srozumitelný, všichni poznají, že to je třída ve škole; kresba je přehledná; můžeme tam přikreslit lidi; je to jako divadlo; - vypadá to jako viděné hodně z dálky; takové kresby jsou všechny stejné; není to tahle třída

b)

+ je to zajímavé; takhle to nikdo jiný nevidí; - není to srozumitelné, je tam chaos, nikdo z toho nic nepozná; nepozná se z toho, jestli je to dobře (!)

Postupně se společně dostáváme k poznání, že řešení a) je racionální, objektivní, ale málo osobité, protože při dodržení pravidel všichni dospějí k obdobnému výsledku, který se může lišit v míře správnosti provedení či v míře vyvolané iluze. Kromě toho má toto řešení tendenci pomíjet skutečnou situaci ve prospěch konstrukčního schématu. Naproti tomu řešení b) je vždy jedinečné, individualizované, respektuje konkrétní situaci každého tvůrce, ale je nepraktické pro předávání konkrétních informací, neporovnatelné s jinými, dá se jen těžko využít jako informace.

U obou případů se shodujeme v názoru, že je třeba umět takovou kresbu „číst". Řešení b) porovnáváme s interiérem na obrazu Josefovo pochybování ze 14. století. Zdánlivě chaotický interiér respektuje reálnou situaci Panny Marie (a malíře) v místnosti zaplněné nábytkem. Pochopení zákonitostí lineární perspektivy nám náhle pomohlo lépe pochopit záměr malíře pozdního středověku.

Náhle si přestáváme myslet, že malíř situaci neuměl namalovat, a začínáme chápat, že ji jen namaloval jinak, než jsme my „zvyklí ji vidět". A že možná tento způsob vidění znamená nevnucovat realitě svoji vůli vyjádřenou pevným místem v prostoru, ale naopak podřídit se řádu věcí, na které nemáme nebo nechceme mít vliv.

Josefovo pochybování, desková malba, německý mistr 14 /15. stol., Muzeum umění Štrasbourg, repro Il gotico internazionale nei paesi tedeschi, I Maestri del colore, Fratelli Fabbri Ed., Milano 1966

Následuje další úkol, zobrazit vlastní představu prostoru, jak ho vnímáme bez zrakové kontroly. Studenti zůstávají na svém místě ve třídě a se zavřenýma očima vnímají prostor kolem sebe. Zvuky, vzdálenosti, pohyby, představu sebe ve vnímaném, ale neviděném prostoru. *„Mně nejdřív zmizely stěny třídy a slyšela jsem tramvaje z Plzeňské. Jako bych vůbec nebyla uvnitř". „Mně se ten prostor strašně zvětšil, úplně neměl žádný konec, jako by ...byl nekonečnej. A jen tak plynul kolem mě, teda skrz mě." Já jsem pořád kolem sebe cítil tu kostku, že jsme ve třídě" „Mně se nezměnilo nic!" „Já jsem zas měla ten prostor úplně malinkej, jenom to, co jsem byla já. Všechno ostatní byly jenom zvuky,*

které jsem nevěděla, odkud přicházejí.“

Jednotlivé typy zobrazení i s komentáři jsou na barevné příloze č. VIII. Porovnáváme-li později se studenty jejich jen zčásti zvládnuté racionální konstrukce prostoru s volným, abstraktním vyjádřením jejich prožitku „bytí v trojrozměrném prostoru“, vyvstanou hlavní rozdíly v přístupu a ve vnitřní motivaci k vytváření obrazu jasněji. Představa, založená na soustředěném prožitku je bohatá, překvapivě barevná, zcela individualizovaná.

Tím se dostáváme ke zjištění, že chceme-li se naučit dovednosti „správně“ prostor zobrazit, je třeba, abychom je předtím naučili jej „správně“ vidět. Zatímco správné vidění je vlastně jen jedno, těch **jiných** je nekonečné množství. Není nakonec podstatnější zabývat se tím, jak a proč se odlišují jednotlivé individuální způsoby vnímání a především obrazového řešení?

3. 4 Hra s krychlemi

„Přírodu nemůžeme reprodukovat, musíme ji reprezentovat.“ (Paul Cézanne)[3]

Co to ale znamená? Dokážeme studentům vysvětlit, v čem byl Cézannův přínos moderní malbě tak revoluční? Jeho obrazy jsou *„normální, jen jsou z takových jako ...kvádrů?“* (Hanka) Jenom v nich občas něco jakoby „nehraje“. Vysvětlování je těžké, ani sám Paul Cézanne by asi slovy moje studenty nepřesvědčil. A sledovat ho při práci nemůžeme. Můžeme si ale hrát:

Nakreslit podle modelu soustavu tvořenou třemi objekty přibližně krychlového tvaru je úkol poměrně obtížný a pokud bychom trvali na „správném“ perspektivním zobrazení, byl by možná pro některé ze studentů svou složitostí již nezvládnutelný. Zvláště pokud je každá z krychlí z jiného materiálu – karton, drát, sklo, a tudíž se každá chová před naším zrakem trochu jinak.[45]

Myšlenka Paula Cézanna, která ve své dobé byla formulací zcela nového přístupu k umělecké tvorbě i k diváckým očekáváním, se postupem času stala univerzálním klíčem k pochopení výtvarného díla. Každé dílo, tedy i to, které se plánovitě zaměřuje na reprodukci reality, ji především, a někdy výhradně, reprezentuje. Přesto shoda či naopak rozdíly mezi posuzovaným dílem a vlastní představou reality – či jejími jinými obrazy – jsou stále podstatným měřítkem

[3] In Myšlenky moderních malířů

posuzování díla. Nikoli snad již jeho kvality či hodnoty. ale spíše jeho vztahu ke smyslově vnímané skutečnosti, a tím také vztahu mezi divákem a nepřítomným autorem.

Studenti obvykle nejsou zvyklí uvažovat o tom, jak je v jejich obraze reprezentována realita, či přesněji, kterou část reality ve svém obraze reprezentují, a jakým způsobem. Svůj způsob vyjádření v dané situaci uskuteční jako jediný možný – a v tu chvíli obvykle také jediný možný je, protože výběr z více možností vyžaduje profesionální nadhled či alespoň hlubší zkušenost s vyjadřovacími možnostmi a prostředky výtvarného umění. Teprve zpětně, při společném posuzování prací, si studenti uvědomují rozdíly mezi jednotlivými způsoby vyjádření i specifika svého vlastního výrazu. Tak se z autentického bytí „in situ" někdy a někteří z nich dostávají do situace nadhledu, v níž si, spíše zpětně a teoreticky, uvědomují možnost volby.

Představa, že by v rámci školní výtvarné výchovy mohli žáci či studenti dospět ke zcela vědomému a záměrnému výběru a uspořádání vyjadřovacích prostředků, které by **předcházely** tvůrčí akt, je myslím značně nadsazená a většinou neodpovídá realitě. Je podřízena ustupujícímu tradičnímu pojetí, které hlavní smysl výtvarné výchovy vidí především v tvorbě a v porovnávání jejích výsledků s produkty výtvarného umění, přičemž jejich význam a hodnoty odvozuje právě z tohoto porovnávání.

„Každý tvar v obraze musí odpovídat třem funkcím. Prvku, který reprezentuje, barvě, kterou obsahuje, a ostatním tvarům, které s ním dohromady tvoří celek obrazu." Přísná definice Juana Grise[4], odkazující především k racionálním kompozicím analytického kubismu, se dá v případě dětských a žákovských a studentských prací obrátit: Každý tvar v obraze **odpovídá** těmto třem funkcím. Je na nás, abychom tento vztah nalezli a pojmenovali.

Ať se jedná o práci, která nějakým způsobem zpracovává či reprezentuje smyslově vnímanou realitu, nebo o práci „z představy", jde o dílo, u něhož je jeho vztah k realitě nebo výchozím představám v průběhu tvorby teprve prozkoumáván. Často je samotným tvůrcem necháván otevřený a definitivně je ustavován až při závěrečné spoiečné prezentaci. Vztah k vlastnímu obrazovému vyjádření jako k svého druhu definitivní výpovědi se tedy i u studentů také postupně ustavuje a vyvíjí,

[4] Des possibilités de la peir ture, Transatlantic Review 1924, in Lamač, M., Myšlenky moderních malířů

stejně jako se proměňuje a vyvíjí vlastní interpretace tohoto vyjádření.[46] Motivace, zadání i vlastní záměry tvůrce jsou počátečními impulsy, teprve společná prezentace prací a navazující reflektivní dialog vytváří prostor a podmínky pro nalezení a pojmenování všeho, co je v díle vyjádřeno, **ustavuje význam a obsah vyjádření.**

Stává se, že studenti, kteří mají příliš jasnou a konkrétní představu o vzhledu a obsahu svého vytvářeného díla, se mohou dostat do situace, kdy práci nedokončí především proto, že jejich počáteční tvůrčí kroky zjevně nesměřují k naplnění oné jasné představy.

Přepis skutečnosti studenty je většinou náhodný, nevyplývá většinou ze záměrné celkové analýzy. Obrazy, které takto vznikají, kombinují různé postupy včetně používání ustálených „ikonických" vztahů a vyjádření. Zatímco vztahy a tvary, které je možné vyjádřit kresebnou linkou, jsou odpozorovány přesněji, tam, kde pracujeme s barvou, narážíme na mnohé obtíže. Je těžké zjistit, zda je příčinou obecně malá zkušenost studentů v práci s barvami a s tím související málo kultivovaný barvocit. V úvahu však připadá i nebo nevědomá obrana studentů před silným emočním působením barev. Zatímco čistý tvar studenti jsou studenti schopni podrobit částečné analýze, barevná řešení se často uchylují k automatickému přiřazování barev objektům, bez vztahu k pozorované skutečnosti. Obloha v obraze pozorované krajiny je tedy modrá stejně jako okna viděných domů. Změna řešení ve prospěch pozorované skutečnosti pak bývá tak obtížným úkolem, že již nezbývají síly ani čas na dokončení celku. Účelem a cílem těchto studií reality je především sledování cest, které vedou k tomu či onomu řešení. Také zjištění, že zobrazit i malý výsek viděné skutečnosti je obtížným úkolem, jehož zvládnutí často jde za hranici momentálních schopností studenta. (viz příloha X)

3. 5 Proč se mění umělecké formy?

Objevení a ustavení inovativních principů umělecké tvorby jako hodnoty nebo jako jednoho ze základních hodnotících hledisek je i v oblasti vlastní tvorby studentů snazší v kontaktu s již zhodnoceným a s dostatečným odstupem viděným obdobím umělecké tvorby. Rozpoznat inovativní přístupy v současném umění je bez odstupu a dostatečné erudice obtížné i pro vyučující. Navodit pro studenty ve škole situaci, kdy sami pocítí nutnost vyjadřovat věci jinak, překročit hranici mezi obvyklým a

zavedeným a podstoupit riziko experimentu, je tedy snazší v oblastech již prozkoumaných, mimo jiné také proto, že již známe nejenom cíle a výsledky těchto experimentů, ale známe také jejich východiska a dovedeme je pro studenty poměrně přehledně definovat. Vytváříme tedy v jistém smyslu řízený experiment, v němž poskytujeme studentům výchozí informace a odpovídající prostředky a společně s nimi zkoumáme, zda podobně vymezené podmínky tvorby povedou k podobným formálním změnám. Je to tedy činnost velmi relativní, založená na vystavění fiktivní situace a na jejím následném překračování.

Celistvost prožitku tvorby a její reflexe je již od fáze motivace provázena a dotvářena i odpovídajícím verbálním vyjádřením – studenti si tak již od začátku práce uvědomují, že překvapivě mnoho z pro ně zdánlivě nepřehledné a neracionální oblasti uměleckého výrazu lze slovy vyjádřit poměrně přesně a racionálně tak, že lze dospět až k představě jisté objektivní platnosti těchto vyjádření.

V těchto případech se nejedná tolik o experimentování jako takové, cílem je nalézt společně odpovědi na otázku, čím jsou způsobeny a vynucovány natolik radikální proměny formy, že vedou až k rozkolu mezi uměleckou generací a oficiální estetikou, reprezentující většinovou společnost.

Uvažovat o formě díla ve spontánní rovině vyjádření znamená pohybovat se v oblasti **intuitivního výrazu**. Dospět vlastními silami od intuitivního výrazu k pochopení důvodů a významů formálních proměn výtvarného umění je pro jednotlivce v tomto věku velmi obtížné, ne-li nedosažitelné. I ti studenti, kteří se připravují na profesionální dráhu v oblasti výtvarného umění, se jen zvolna orientují v těch typech uměleckého vyjádření, které nejsou blízké jejich vlastnímu výrazu.

Chceme tedy dovést studenty k poznání, že výrazové a formální prostředky díla, jejich proměny a způsob jejich využití nejsou – jak se traduje – výrazem libovůle umělcovy, ale že jsou výsledkem mnoha vzájemně se ovlivňujících faktorů a pro vnímatele jsou nedílnou součástí obsahu díla. Že vytvářejí svébytnou paralelu k dobovému stavu poznání, způsobu myšlení a nazírání. Zda dílo navíc potvrzuje nebo zpochybňuje soudobý stav estetického posuzování výtvarného umění je další hledisko, s nímž je třeba se vyrovnat. Můžeme studentům umožnit pochopit a přijmout informaci, že k diváckému pochopení proměn umění určitých forem můžeme dospět nejenom vlastním experimentováním, ale i racionální cestou, s poznáním okolností vzniku díla. Je to podstatný krok k odhalení hermetičnosti umělecké tvorby a k vytvoření důvěry ve výtvarné umění jako komunikativní médium. (viz příloha)

4. Hodnota výtvarného díla a její vzdělávací a výchovný aspekt

V roli vyučujících výtvarné výchovy pracujeme soustavně s pojmem či představou hodnoty uměleckého, výtvarného nebo obecně vizuálního díla. Už tím, že dílo pro své žáky vybíráme, potvrzujeme je jako nositele určité hodnoty a předpokládáme, že bude jako takové přijato. Sami pro sebe většinou dílo vnímáme jako komplexní jev, ale pro potřeby vyučovací hodiny musíme být připraveni argumentovat, především v případě, že dílo našimi studenty není přijato tak, jak jsme předpokládali a jak k dosažení cíle hodiny potřebujeme. Ať jsou naše záměry jakékoliv, ať dílo prezentujeme jako nositele hodnot obecně estetických, umělecky inovativních nebo dílčích, vázaných na přesněji vymezené kontexty, vždy se můžeme snadno dostat do situace, v níž bude třeba argumentovat. Prožitek hodnoty díla je vyučovací hodinou pro studenty **zprostředkovaný** stejně jako zážitek vnímání díla. Zvláště v prostředí školní učebny se hluboký umělecký zážitek při kontaktu s dílem obvykle nedostavuje. Pozoruhodnost díla, prezentovaného v podobě reprodukce na papíře nebo snímku promítnutého na stěnu či plátno, je spíše společně konstatována než autenticky prožita. Vyučující vytvoří duchovní klima, v němž dílo zprostředkuje - včetně zážitku, který by jeho vnímání mělo přinášet. Autentický umělecký prožitek je pravděpodobnější, nikoli však zaručený, při setkání s originálem díla v galerii. I tam se však žáci setkávají spíše s produkty našeho pedagogického úsilí než se skutečnými uměleckými zážitky.

Žáci se učí i tomu prožitku, seznamují se s jeho dynamikou a hledají v jeho rámci svá vlastní specifika. Skutečný umělecký zážitek je teprve čeká. V prvním i druhém ročníku přiznávají, že vlastně nemají přesnou představu o tom, jaký prožitek mají očekávat při setkání s uměleckým dílem, co má umělecké dílo s nimi „dělat".

Veškeré činnosti, kterým dílo ve svých hodinách podrobujeme, jsou nějakým

způsobem založeny na jeho posuzování a hodnocení a jsou k nim různými postupy a z různých hledisek vztahovány .

Většinou dílo vyzdvihujeme, a tím poukazujeme na jeho hodnoty (nebo tak činíme explicitně, přímým označením), v rámci výkladu nebo motivace k tvorbě. Dílo vybereme a žákům prezentujeme v určitém přesně vymezeném kontextu, nejčastěji jako zástupce a představitele uměleckého slohu, směru, či jako součást charakteristiky umělecké osobnosti a jejího významu v dějinách, obvykle v dějinách umění. Představu o díle a jeho hodnotách, ale i autorovi samém, si žáci utvářejí na základě velmi omezených, redukovaných informací, které jsou – pokud je hodina dobře připravena - vzájemně provázány tak, aby spoluvytvářely žádoucí dojem a pomáhaly předávat námi zvolené hodnoty. Dokonce můžeme říci, že ve školní realitě tvůrci a umělci (ale nutně i politikové a další osobnosti) figurují redukováni na vazbu s omezeným počtem svých činů, někdy i s činem jedním. [47]

Předávané informace a zprostředkované prožitky tvoří velmi komplexní struktury, do nichž musíme zahrnout i odpovídající terminologii a další související jazykové prostředky. Žáci a studenti se tedy učí dílo identifikovat jako umělecké, rozpoznat a sledovat dynamiku svého uměleckého prožitku, ale učí se současně i odpovídající verbalizaci těchto procesů a poznatků. Nejedná se vždy pouze o odbornou terminologii oboru (názvy barev a odstínů, kompoziční schémata atd.), často se zde setkáváme s neznalostí nebo s nepřesným chápáním slov a výrazů, které z našeho pohledu jen rozšiřují každodenní běžnou mluvu. Nepřesné pochopení méně běžného slova sice může obohatit jeho chápání o novou představu s ním spojenou, ale také může ztížit pochopení nebo zamlžit významy interpretovaného díla. Tyto nepřesnosti v chápání pro nás běžných výrazů a nedorozumění z nich plynoucí si nejsnáze uvědomíme při skupinových hrách spočívajících ve slovních popisech obrazů a následné tvorbě parafrází díla podle těchto popisů.

Pro práci s díly, která naopak zaručené hodnoty nepředstavují, dokonce jsou jejich přímými protiklady, nemáme ve vyučovacích hodinách dostatek času, právě tak jako nemůžeme věnovat jednotlivým autorům tolik času, abychom mohli své žáky seznámit s jejich celým dílem. Tak se umělecké osobnosti stávají autory jednoho nebo několika děl, opatřených kodifikovanou interpretací, a umělecký směr nebo epocha obdobím, kdy vznikaly pouze zaručené hodnoty. Současná doba, vnímaná jako chaos provázený rozostřením hranic mezi komerční a uměleckou tvorbou, tak získává takřka osudový nádech období úpadku a zmaru, pro něž v zpřehledněných

dějinách těžko nacházíme obdobu.

Způsob, jakým předkládané a posuzované hodnoty před svými žáky budujeme, v jakém pořadí a s jakými argumenty je uvádíme, bude spolurozhodovat o účinnosti naší pedagogické práce. I zcela náhodně vyslovený a pro nás v dané chvíli nezávazný úsudek, pronesený v chvatu a bez přípravy, může mít, zaštítěn naší sociální rolí a profesionální zkušeností, za jistých okolností pro některé naše žáky sílu a význam závazného pravidla. Ale současně, a v rozporu s předchozím poznatkem, nemáme záruku, že se naše dobře míněné i dobře připravené vyučovací hodiny neminou očekávaným účinkem. Teprve když své žáky přesvědčíme o tom, naše úsudky o umění mohou být podloženy skutečným procesem „usuzování", staneme se nejen nositeli věrohodných soudů, ale současně své žáky přesvědčíme i o tom, že posuzování a hodnocení uměleckých děl zásadně přesahuje základní a pro většinu společnosti jedinou hodnotící škálu se stupnicí libí – nelíbí.

Nejde tedy o to, abychom předali svým žákům svůj systém představ o hodnotách a jejich posuzování, jedná se o to, pomoci jim si uvědomit a identifikovat skryté procesy, které při vnímání a současném i následném hodnocení díla probíhají.

Naše představy o hodnotě uměleckých děl jsou soustavou o mnoha úrovních, zahrnujících vnímání díla, divácký prožitek i na něj navazující myšlení a reflexi všech těchto procesů. Současně jsou produktem kolektivních i našich osobních sociálních a kulturních zkušeností a vazeb. Charakterizují nás jako jedinečné osobnosti, ale také jako představitele/představitelky určitého typu vzdělání, zařazují nás generačně, genderově, jako představitele kultury, etnika. Vztahujeme je i k představě o hodnotách na umělecká díla navazujících žákovských prací. Uplatňováním a prosazováním těchto představ potvrzujeme a prosazujeme své pojetí kultury a současně potvrzujeme a prosazujeme i sebe jako nositele a představitele těchto hodnot. Neustále se pohybujeme na hranici, za níž nám hrozí, že budeme mít tendenci: „Nahradit bohatství věcí předcházejících diskurs řízeným vytvářením objektů, které se ukazují pouze v diskursu. „ (M. Foucault, Archeologie vědění, s. 76).

Umělecká díla jsou předměty, které svou – ve vyučovací hodině i jen potenciální nebo reprezentativně zastoupenou – existencí a svým vlivem spoluvytvářejí náš hmotný i duchovní svět. K jejich hodnotě se můžeme ve vyučovacích hodinách vztahovat relativně nebo absolutně, můžeme ji posuzovat

v rámci poznávacích a tvůrčích struktur, které sdílíme s našimi studenty, nebo ji můžeme prezentovat jako neměnnou a nedotknutelnou vlastnost. Můžeme se posuzování díla v jeho zjevné podobě i navenek vzdát a klást důraz na tvořivé a zvláště expresivní složky výtvarné výchovy, existující a fungující především v rámci pracovní skupiny, třídy, školy a jejich prostřednictvím zkoumat a rozvíjet emoční a tvořivý potenciál svých žáků, a úsudek o dílech nechat z této situace zdánlivě přirozeně a spontánně vyplynout.

Většinou si se svými žáky navzájem rozumíme – a vyhovíme. Spolu s přehledem hodnotných uměleckých děl jim předáváme i způsoby, jak hodnoty rozeznávat, nebo alespoň uznávat. Zdálo by se, že nic nebrání tomu, abychom svůj vybudovaný systém a představu hodnot předávali dalším generacím. Přesto musíme počítat se situacemi, kdy se tato linie vzájemného sdílení prožitků, emocí a vnímání s nimi souvisejících hodnot poruší a kdy ji musíme znovu vyhledat a navázat..

Příklad 1.

Seznamujeme se s velkými osobnostmi evropské krajinomalby předcházejícími vznik impresionismu. Obraz Williama Turnera Neohrožený, tažený ke svému poslednímu kotvišti, je přijat se zájmem a empatií, při pohledu na obraz Déšť, mlha a rychlost se však třída spontánně rozesměje. Nikdo nedovede odpovědět na otázku, co je na obraze rozesmálo, jinak, než:

„Prostě je to legrační. To asi ta lokomotiva. Copak může někdo myslet vážně obraz s lokomotivou?“ (Kristina, 16)

Později vyjde najevo, že spojit si představu fascinujících atmosférických jevů se starobylým trojstěžníkem, byť zbaveným lan a plachet a vlečeným k demolici do doku, je dnes podstatně snazší než propojit ji se supící parní lokomotivou. Však si také mnozí studenti až napodruhé všimli parníčku, který trojstěžník vleče.

Příklad 2.

Michelangelova freska Posledního soudu, poté co prošla rukama restaurátorů, připadá studentům přebarvená a kýčovitá, daleko víc by se jim líbila dřív, když nebyla „tolik barevná“: *„Barvy odvádějí pozornost od námětu. To je přece strašně vážný námět, ten nemá být takhle barevný, je to ...barbarské. To vůbec není pěkné, já jsem si představovala, že to je vážné, ale s těmi barvami...?“* (2. ročník)

Zářivé a jasné barvy si studenti zřejmě spojují s povrchní líbivostí, snahou rychle zaujmout. Vážný námět si představují také „vážně" zpracovaný. Pohybujeme se snad s touto představou v estetice akademismu devatenáctého století? Nevidíme svým vnitřním zrakem raději tu starou a osvědčenou barevně nevýraznou podobu fresky, než abychom se pracně vyrovnávali se skutečností, že vlastně vůbec nevíme, v jaké podobě ji Michelangelo po dokončení zanechal, a jaké byly ve skutečnosti dobové estetické kontexty jejího vzniku? Nebo je pro nás měřítkem především barevně tlumená malba Leonardova a pod jejím vlivem příliš nevnímáme intenzivní barevnost obrazů rané renesance, s nimž se setkáváme převážně jen prostřednictvím různě (ne)kvalitních reprodukcí?

V obou popisovaných případech seznamujeme studenty s díly, která pro ně jsou nová, neznámá. Vytváříme společně jejich koncept vnímání těchto děl a snažíme se o to, aby odpovídal konceptu, pro nějž jsme si my tato díla zvolili. Studenti však už z předchozích zkušeností mají vytvořen sice neuvědomělý, ale přesto dohledatelný a nakonec poměrně přesně definovatelný vlastní koncept - prekoncept, něhož si dílo vsazují a v jehož rámci s ním zacházejí. Chceme-li tedy studentům předat i spolu s informací o díle i věrohodný umělecký zážitek a s ním též povědomí o hodnotě díla, musíme si existenci tohoto jejich prekonceptu vnímání uvědomovat a být připraveni na něj adekvátně reagovat. Právě toto **proměňování konceptů vnímání díla** je jedním z procesů, které by měly probíhat pro studenty zjevně, tak aby byli schopni si probíhající změny uvědomovat a průběžně vnímat, jak se v souvislosti s tím proměňuje i jejich posuzování a prožívání díla. Velmi pravděpodobně nedosáhneme trvalé změny názoru na konkrétní dílo (už z principu), ale už možnost aktivně se zúčastnit procesu porovnávání a proměňování konceptů je pro studenty podstatným krokem do světa proměnlivých hodnot kultury a umění. [48]

Chceme-li tedy svým soudům zachovat věrohodnost a sobě autoritu, potřebujeme i sami pro sebe nalézt nikoli přesnou a definitivní hranici mezi uměleckým dílem a dílem neuměleckým, ale způsob, jak vždy znovu tuto hranici hledat a vytyčovat.

Hledání hodnoty díla je tedy proces, který by měl pro konkrétní studenty probíhat vždy znovu, a jedním z jeho cílů i sledování jeho průběhu.

Běžným a asi nejčastějším měřítkem při posuzování uměleckého díla je jeho **hodnota estetická**. Vzhledem k tomu, že naše vnímání uměleckých děl obvykle provází libost a další emoce, které signalizují a provázejí naše kladné zaujetí dílem, většinou spojujeme posuzování estetické hodnoty díla s prohlášením, zda se nám líbí nebo nelíbí. Začínáme-li naopak kritizovat, pak obvykle svůj soud zahájíme konstatováním že se nám dílo nelíbí. Nalézt argumenty pro taková tvrzení pak nebývá obtížné. Intuitivně použijeme kombinaci posuzování formálních a obsahových složek díla spolu s vyhledáním a pojmenováním nám známých okolností a kontextů jeho vzniku a jeho historické i současné prezentace i okolností, v nichž dílo vnímáme.

Intuitivně uplatňovaný požadavek estetické hodnoty a očekávání estetického prožitku se tedy v konkrétním případě proměňuje a naplňuje i podle toho, jak jsme naladěni na jejich vnímání a rozpoznávání. Naše naladění na vnímání díla je pro jeho hodnocení důležitější, než by se mohlo zdát; absolvovat ve stavu mírné deprese či duševního napětí expozici německého expresionismu přináší zcela jiné postoje k vystaveným dílům a zcela jiné závěrečné hodnocení zážitku, než pokud tutéž expozici navštívíme v dobré náladě a nabiti pozitivní energií. Pocity libosti či nelibosti jsou, jak jsme si již připomněli, úzce svázány s prekonceptem, do něhož dílo vsazujeme.

Jako učitelé se snažíme chápání a přijímání díla rozvinout přes hranice dané těmito prekoncepty. Nechceme-li však před svými žáky vystupovat jako tajemní guruové, střežící tajemství „pravého umění" a zprostředkující jen rámcová vodítka k orientaci v jeho hodnotách, je třeba, abychom nalezli a formulovali sdělitelná stanoviska hodnocení. Je tedy třeba se pokusit obecně definovanou hodnotu díla specifikovat. Pokud ji však budeme vztahovat jenom k jeho estetickým kvalitám, brzy zjistíme, že vymezené hranice jsou příliš těsné a že nás okolnosti nutí je stále překračovat a definovat nové a nové výjimky. My však pro své žáky potřebujeme takové definice, které přečkají i zásadnější změny vnějších podmínek.

4. 1 Estetická hodnota ?

Definujeme-li estetickou hodnotu jako vzájemný vztah **jednoty**, **komplexnosti** a **intenzity**,[49] poskytuje nám spolehlivou oporu především v těch uměleckých

oblastech, které jsou z tohoto hlediska opatřené přehlednými pravidly, v obdobích, která jsou zpracována a kodifikována, jejichž vyjadřovací a výrazový aparát je pojmenován a systémově zařazen. Tento způsob posuzování díla vytváří dokonce podmínky pro jakousi tautologii, v níž se můžeme stále ujišťovat, že opravdu jistá díla jsou nositeli těchto hodnot, právě proto, že jsou jejich nositeli.

Pokud tento stav nastane v oblasti obecné „konzumace umění", může se stát vděčným námětem sarkastických či melancholických postřehů o obecné malé vzdělanosti publika v oblasti vnímání umění. Příkladem může být vysoká návštěvnost a prodlužování výstav spolehlivě ověřených mistrů českého umění, odehrávajících se v posledních letech zvláště v prostorách Valdštejnské jízdárny. (Bez ambicí posuzovat skutečné kvality vystavených děl můžeme jmenovat za všechny V. Brožíka či M. Švabinského)

Dílo takto označené a ověřené jako spolehlivé ztělesnění hodnot se ve vzdělávacím procesu v podstatě nevratně promění ve svůj vlastní popis, v němž místo dobrodružného a experimentujícího objevování díla „dohledáváme" doporučené kvality. I tento způsob práce s uměleckým dílem má ve výuce výtvarné výchovy své místo a své opodstatnění, neboť vymezení měřítek, norem a proměn posuzování estetického a uměleckého je součástí seznamování s dějinami výtvarného umění.

Chceme-li se však naučit chápat působení díla, které tohoto do systému teprve vstupuje, pokud se společně se svými žáky pouštíme na výpravy do nepřehledných a hodnotově proměnlivých oblastí současného umění, a to bychom měli, můžeme se snadno dostat do situace, kdy s nabízenou definicí nevystačíme. Přesněji, můžeme se dostat do situace, kdy takto definovaná estetická hodnota díla bude těžko aplikovatelná, bude obtížné nebo nemožné její uplatnění nalézt, případně při pátrání narazíme na její přímou negaci.

Pro příklady můžeme sáhnout třeba do oblasti fotografie. Fotografie se svým zdánlivě přímým vztahem ke skutečnosti[50] poskytuje mnoho možností zkoumání vztahu mezi estetickou hodnotou díla, jeho technickou úrovní a zpracováním a jeho emotivním dopadem na diváka. Všechny tyto komponenty se podílejí na vytváření významů a hodnot uměleckého díla, ale zatímco namalovat obraz či vytvořit sochu je pro studenty většinou těžko dosažitelné, experimenty s fotografií si mohou sami vyzkoušet.

Záměrně nezajímavé záběry předměstské krajiny, které vytvářela dvojice Lukáš Jasanský a Martin Polák patřily v první polovině devadesátých let k těm, které pomáhaly přivykat české publikum na antiestetickou fotografii, popírající roli tohoto média jako poetizujícího prostředku, hledajícího krásu v obyčejnosti a navazujícího v našem prostředí na – často zkresleně a zjednodušeně pochopené – vidění našich klasiků krásy v obyčejnosti Josefa Sudka či Karola Plicky. Banalita záběrů Jasanského a Poláka vyvolává v divákovi řadu asociací a často protichůdných emocí, které však nade vši pochybnost nejsou vlastnostmi fotografií samotných. Jsou ukryty a připraveny v našem po(d)vědomí, aby nám pomohly odhalit, co vlastně od díla čekáme a co my sami jsme ochotni a schopni mu poskytnout. Je ale pravda, že vztahovat estetická kritéria ke konceptuálnímu dílu, záměrně pracujícímu s tím, co je mimo ně, může být považováno za úskok. Ale jak je to tedy s hodnotami těchto děl?.

Lukáš Jasanský, Martin Polák, Příměstská krajina, 90. léta

Na výstavě fotografií Nan Goldin s názvem I'll be your mirror (Rudolfinum 1999) jsme mohli ocenit jejich technické a profesionální zpracování, které v době konání výstavy samo o sobě bylo nevšedním zážitkem. Tématika fotografií nám však bránila o nich tvrdit, že jsou krásné. Jak posuzovat estetiku těla, vyhublého na smrt, či tváře, zohavené modřinami? Jakmile však začneme takto pochybovat, opět se dostáváme do oblasti výjimek z pravidla o estetickém působení a hodnotě díla. Estetizování skutečných lidských osudů a skutečného utrpení je jen odvrácenou stranou estetizování jakéhokoli projevu skutečného života. Hledat hranici mezi námětem, který ještě může být estetický nebo umělecký a jiným, který už tato kritéria nesplňuje, je neřešitelný úkol. Neustálé proměny a posuny ve vnímání obrazu,

uváděné v pohyb především světem médií, tuto hranici stále posouvají a proměňují. Rozpor a protiklad estetického a etického ve fotografii je neustále aktualizován nejen změnami ve společnosti, ale také stálým vývojem technických možností nových médií

Nejen situace ve umění, která v mnoha ohledech zpochybňuje estetické hledisko hodnoty díla jako klíčové, nás nutí hledat jiná řešení. Také školní realita nastoluje pro čistě estetickému posuzování hodnoty díla poměrně nevstřícnou situaci. Estetické hodnocení díla podle uvedených tří hledisek především předpokládá **znalost pravidel** a **kritérií**, podle nichž jsou jednotlivá hlediska uplatňována, i jistý odstup v hodnocení. Je nutné společně se žáky vědět, co je míněno **jednotou**, o čem uvažujeme, hovoříme-li o **komplexnosti**, co myslíme **intenzitou** díla. A k představě o obsahu těchto pojmů je ještě třeba připojit představu o jejich „správné" aplikací, která bude odpovídat zkušenosti žáků i vyučující/ho i sdílené kulturní tradici a tím bude působit jako sjednocující a potvrzující prvek. Aplikaci těchto hledisek si sice můžeme snadno představit jako jednu z příležitostí pro uplatnění naší autority při předávání kulturních hodnot a pravidel další generaci, ale také pro vznik mnoha nedorozumění a hluchých míst ve vzájemné komunikaci.

Tomáš Kulka pracuje s pojmy jednota, komplexnost a intenzita podobně, jako bychom to činili my, pokud bychom je používali při hodnocení uměleckých děl. Upřesňuje jejich obsah, přestože počítá s tím, že s nimi pracujeme spíše intuitivně. Např:. „...*hodnocení míry jednoty se vztahuje k tomu, do jaké míry jsou prvky díla sladěny, skloubeny či harmonizovány.*"...[51] Od této definice se ale jen s obtížemi dostáváme k dílům, jejichž prvky sladěny, skloubeny a harmonizovány - a to zcela záměrně – nejsou. Pro méně zvídavé vyučující to pak může znamenat důvod vyhnout se svým osobně neoblíbeným stylům: „ ...*expresionismus, ten já neučím. Když on je takovej ošklivej...* " (kolegyně Z. B., 1995), případně může vést k podivné, nedůvěryhodné a žákům těžko vysvětlitelné vzývání „krásy v ošklivosti."

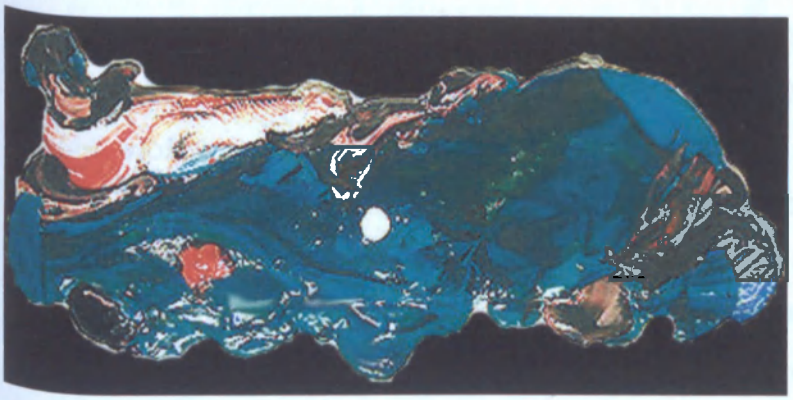
Pokud bychom chtěli využívat toto hledisko jako jedno z měřítek hodnoty díla, jistě bychom k němu museli přihlížet s vědomím jeho relativnosti, vztahu k záměrům autora a kontextům dobového i současného chápání díla. Další obtíže pak nastanou, jak už jsme poznali výše, budeme-li chtít toto hledisko vztáhnout na díla, která mají konceptuální charakter a jsou pouhým hmotným zástupcem celé myšlenkové struktury, která se k dílu váže.

Komplexnost, jak autor vysvětluje, „...je *chápána jako vícerozměrnost,*

různorodost, propracování struktur a forem a bohatství detailu".[52] Umění minimalismu nebo opět díla konceptuálního charakteru této definici vzdorují už z podstaty a právě na těchto příkladech si uvědomujeme, že hlediska hodnocení se nevytrácejí zcela, že se v některých případech přesouvají **mimo dílo**, do oblasti kontextů, které jsou s dílem a jeho vnímáním spojeny. Máme-li v mysli představu díla skutečně fyzicky, hmotně „různorodého, propracovaného a s bohatstvím detailů", častěji se v současném umění setkáme s dílem, které tyto vlastnosti demonstrativně postrádá. Příkladem může být třeba objekt Krištofa Kintery, vystavený v roce 2005 v galerii Futura.

Kryštof Kintera, Mám toho dost, pohyblivý a ozvučený objekt, 2005

Irene Neal, New new painting, Razzatazz, 1995,



Jako příklad uměleckých děl, která naopak tato kritéria programově naplňují, bychom snad mohli uvést díla umělců volného seskupení New new painting, která jsou zastoupena i v naší Národní galerii. Ta však jsou částí české umělecké veřejnosti přijímána jako materiálová exhibice i studenti v nich vidí spíše nesdělnou hru s gesty a formami.

Intenzita díla je pojem, s nímž bychom možná měli ve škole nejméně problémů, Studenti jsou schopni identifikovat i popsat dílo, které na ně působí silně,

které probouzí emoce a vyvolává silný zážitek. Právě v těchto případech ale hrozí nebezpečí překročení hranice umění a někdy i dobrého vkusu. Tomáš Kulka hledá co nejvýstižnější vyjádření a nachází (u M. C. Beardsleyho), že pro intenzitu díla : *„... je charakteristická vitalita, síla a životnost prezentace.“*[53] Pokud se ale chceme vyjadřovat zcela přesně, studenti – pravděpodobně i ostatní diváci - v případě intenzity nehovoří tolik o díle a jeho vlastnostech, ale o intenzitě svých pocitů a emocí, které při vnímání díla prožívají. Vztáhnout tuto intenzitu prožitku ke konkrétním pojmenovatelným vlastnostem díla je dovednost, která je již poměrně obtížná, znamená to umět dílo vnímat nikoli jako celek, ale po částech, jako strukturu. Znamená to uvědomovat si, která součást díla je tím spouštěčem našich intenzivních emocí, má-li být garantem setkání s dílem, které označujeme jako umělecké. Velmi intenzivně však mohou působit i díla, která naopak vitalitu a životnost záměrně tlumí. Z oblasti fotografie můžeme uvést jako příklad snímky Aleny Kotzmanové.

Alena Kotzmanová, Klasika, z výstavy Imprese, Rudolfinum 2005

Ve všech třech případech uvažuje autor o díle tak, jako by uváděné vlastnosti mělo trvale a pro všechny diváky. Protože je však umělecké dílo strukturovaný, často velmi složitý celek, nemůžeme očekávat, že se s vlastnostmi, určujícími jeho charakteristiku, setkáme okamžitě, při prvním kontaktu, že je najdeme hned „navrchu“. Pokud bychom měli hodnotu díla posuzovat výhradně na základě uvedených vlastností, musíme stavět na tom, že je nalezneme především intuitivně, že jejich přítomnost v díle prostě vycítíme. To je ostatně předpoklad, na jehož základě většinou vybíráme pro své žáky díla, která jim chceme představit, či která používáme jako motivaci k jejich vlastní práci. Při výběru se řídíme právě představou, že žáci budou dílu rozumět podobně, jako mu rozumíme my, že z něj přímo nebo s naší dopomocí vyčtou a vysledují obdobné informace a při jeho vnímání prožijí obdobné emoce.

Zmiňovaný prožitek intenzivního „potkání se s velkým uměním“, máme asi

všichni jako učitelé výtvarné výchovy a bývalí studenti oboru uložen v paměti. Okamžik, v němž dílo promluvilo a poznatky, dosud čerpané z knih anebo přednášek, často v podobě nepříliš pochopitelných vět, se náhle potvrdily a naplnily pro nás srozumitelným obsahem. Tyto potvrzující prožitky jsou vázány - pravděpodobně výhradně - na setkání s originálem díla. Slovní spojení, která jsme slyšeli nebo četli či dokonce citovali u zkoušek jako charakteristiky maleb Constableových nebo Cézannových vyskočí z paměti a ožijí jako přesný nebo velmi blízký popis našeho právě probíhajícího prožitku. Nebo ve změti obrazů ve výloze starožitnictví náhle jeden zazáří – mezi desítkami bezejmenných obrázků je vystaveno i maličké zátiší Georgese Braquea. O těchto okamžicích můžeme říci, že jsme v nich dohnali své vlastní vědění, dorostli jsme informacím, které v době, kdy jsme je v rámci své profesní přípravy získávali, nám byly „velké".

My však v hodinách výtvarné výchovy předkládáme díla, která nepočkají, až si naši žáci a studenti osvojí pravidla jejich vnímání a dospějí k jejich pochopení. Působí na ně bez odkladu, vyvolávají emoce, provokují reakce a námitky. Tento proces se nedá zpomalit nebo pozastavit, odložit na vhodnější dobu, je třeba s ním pracovat neprodleně. Naši žáci jsou ponořeni do prožitku setkání s uměleckým dílem stejně, jako jsou beze zbytku zanořeni ve svém vlastním životě. Spolu s tím, jak jim pomáháme se orientovat v pocitech, provázejících vnímání uměleckého díla, jim pomáháme se orientovat i v jejich vnitřním životě. Potřebujeme tedy takové cesty k hodnotám díla, které budou přístupné a platné právě v tuto chvíli.

Tomáš Kulka definuje ve shodě s dalšími autoritami estetickou hodnotu díla jako souhrn jeho jednoty, komplexnosti a intenzity. Tuto „monistickou", tedy na jediném principu postavenou definici současně vidí z kritického odstupu. Uvědomuje si, že jsou díla, která již nepochybně tvoří součást kulturního a uměleckého dědictví, ale uplatňovat při jejich posuzování uvedená hlediska je z různých důvodů problematické.

Proto k „monistické" představě čistě estetické hodnoty přidává **hodnotu uměleckou**. Estetickou hodnotu jako jistou a bezpečně ověřitelnou kvalitu pak přisuzuje především historií ověřeným dílům. Hodnota umělecká se v tomto pojetí stává inovativním, ve své době nepochopeným a odmítaným, teprve historií zhodnocovaným přínosem díla. Jako učebnicový případ takto definované umělecké

hodnoty, jež se míjí s tradičně pojímanou hodnotou estetickou, uvádí Tomáš Kulka Picassovy Avignonské slečny. Jedná se bezpochyby o dílo, které bylo a provždy zůstalo mezníkem ve vývoji malířské formy na cestě mezi expresí a kubismem a jehož nezpůsobilost vyhovět čistě estetickým požadavkům se během uplynulého století jen mírně uhladila. Jistě bychom se setkali s milovníky umění, kteří by tvrdili, že se jim Avignonské slečny doopravdy líbí, že jsou krásné, ale řada upřímných obdivovatelů Picassa a jeho vlivu na vývoj evropské a světové malby volí i dnes opatrnější přívlastky. Reakce studentů na tento obraz jsou zajímavé. Neobvyklé nejsou projevy zcela otevřeného odporu, zklamání či posměchu. Zvláště u těch studentů, kteří se již s reprodukcí obrazu či s informacemi o něm setkali, však můžeme mluvit i o jakémsi zapouzdření emoce, kdy vlastně nevnímají obraz, ale informace o něm. Jeho estetická nejednoznačnost je pro ně obtížně překonatelnou překážkou, ale v úctě ke kulturním autoritám nemají odvahu obraz odmítnout. Je tedy třeba tyto zábrany rozbít, nejprve dát studentům možnost si odžít a ventilovat přirozenou nechuť a rozpaky a pak teprve začít budovat vztah k tomu, co Tomáš Kulka nazývá uměleckou hodnotou obrazu.

Umělecká hodnota je tak podle Tomáše Kulky tím, co odlišuje inovativní díla od děl udržujících tradici, s tím, že inovativní přínos děl umělecky hodnotných se podílí na posunech v estetickém i obecném vnímání a bývá zhodnocen až s historickým odstupem. Je to tedy východisko ze situace, v níž je dílo odmítnuto – nebo nepřijato dobovým publikem i odbornou veřejností, s tím že historie ukáže, zda bylo odmítnutí oprávněné, čili zda se jednalo skutečně o dílo se silným uměleckým potenciálem.

Rozšíření pole hodnoty díla o hodnotu uměleckou a opuštění jedinečnosti estetického hlediska pro posuzování uměleckých děl je jistě krokem k oživení a zpřístupnění umělecké estetiky a teorie umění pro běžného diváka. Obávám se však, že i toto rozšíření pro svoje pedagogické potřeby a cíle využijeme jen v omezené míře. Přichází v úvahu jen v konkrétních případech, které nezavdají příčinu ke zpochybnění a sporům, a které jsou již i přes svůj původní inovativní přínos součástí kodifikované soustavy osvědčených hodnot.

Zavedení pojmu umělecká hodnota počítá s proměnami a vývojem dobového vkusu, estetických norem, s kultivací a informovaností publika. Dále předpokládá, co vývoj v devatenáctém a v první třetině dvacátého století potvrzoval, že proměny uměleckých forem ovlivňují „vidění“ převládající ve společnosti a že umělecké

inovace nadále vstupují do obecné vizuality a podílejí se na jejím vývoji. Ve vývoji vizuální tvorby dvacátého století najdeme řadu konkrétních vlivů, které přicházejí z oblasti výtvarného umění a stávají se součástí běžné, všední vizuality. Zobrazovací postupy impresionistů a postimpresionistů se staly součástí této výbavy mnohem dříve, než současná záplava kalendářů degradovala jejich obrazy na zcela neškodné a dekorativní předměty, oproštěné od jakéhokoli obsahu.

Posun a proměna „obvyklého" vidění vlivem moderních uměleckých směrů se nemusí dokládat vždy jen příkladem impresionismu, který se po 130(!) letech od svého vzniku stal nejen běžným nástrojem lyrického vidění světa a jeho viditelných scenérií, ale i jakýmsi věčným uměním pro všední den. Vstup mnohem drsnějšího výrazu a jeho zařazení do běžné vizuální mluvy dokládá i případ studentky, která popisovala obraz Milana Knížáka (výstava S radostí nikam, výstavní síň Mánes v roce 2000), který pod názvem Paní Matysová zkombinoval v počítačové montáži Tři Grácie Rafaela Santiho a známý fauvistický portrét vlastní manželky Henriho Matisse. Dívka při besedě o výstavě popisovala ostatním tento obraz, který ji zaujal, slovy: „...*jak tam byla taková realisticky namalovaná paní a ty stylizované slečny...*" Spolužáci ve skupině přijali tuto charakteristiku jako naprosto přesnou a na mé upozornění – a můj vyslovený podiv – reagovali zcela věcně: „ *Vždyť to tak je!*" Což bylo nepochybně pravda – a také to bylo poněkud sofistikovaným námětem obrazu, ale přesto samozřejmost přijetí této charakteristiky byla pozoruhodná.

Milan Knížák, Paní Matysová, 90. léta, z výstavy S radostí nikam, Mánes 2000

Následná legitimizace uměleckého díla či názoru, který je potvrzen historickým vývojem jako správný, a zpětné zhodnocení takového díla jak ve smyslu zařazení do posloupnosti vývoje uměleckých slohů a směrů, tak i z pohledu tvorby estetické či umělecké normy nebo i z pohledu finanční hodnoty díla, je nepochybně krokem od statické představy estetické „hodnoty o sobě", vyjádřené monistickou definicí.

Přesto ale pro naše potřeby nedostačuje, především proto, že sice připouští vývoj a pohyb, ale jen lineární, v čase, vpřed. Jak je tato lineární představa vývoje

jako linie táhnoucí se v čase silná, dokazuje sám Tomáš Kulka volbou hravého příkladu „úvahy- kdyby", kdy domýšlí situaci, která by mohla nastat, pokud by se Pablo Picasso nechal po předvedení Avignonských slečen přátelům zdeptat jejich kritickými poznámkami natolik, „..*že by zanechal jakýchkoli dalších pokusů o rozpracování nových principů zobrazení a jeho Slečny by tak zůstaly jediným kubistickým dílem.*" (Umění a kýč, str. 105)

Autor zde v zájmu své argumentace pomíjí – či přesněji nevyslovuje - skutečnost, že Avignonské slečny jsou sice jedinečným, syntetizujícím přelomovým dílem, ale jejich experimentující forma je výsledkem mnoha faktorů, které jsou zastoupeny v Picassově díle i jiným způsobem, že jejich vytvoření předcházelo přes 700 skic a kreseb a že principy, které obraz dovádí do důsledků, se objevují v řadě jiných v té době vytvořených Picassových děl, například i ve slavném autoportrétu, který je v majetku naší Národní galerie. Je tedy možná pravděpodobnější, že pokud by Picasso skutečně přistoupil na námitky přátel a Avignonské slečny zavrhl, výsledky jeho experimentování by se objevily v jiných jeho dílech, která by ovlivnila jeho současníky stejnou měrou jako to učinily obrazy, které známe.

Představa, že výtvarné umění je zásadně inovativním prostředím, které produkuje nové přístupy a nové způsoby vidění, jež jsou po počátečním odmítnutí nakonec přijaty jako stimul ovlivňující obecnou vizuální kulturu, platí v období vývoje moderních uměleckých směrů. Je však třeba si uvědomit, že toto působení často bylo záměrné a řízené, a že jeho výsledky vidíme s časovým odstupem a z dnešního pohledu již zhodnocené. Současná vizuální tvorba se rozvíjí vlivem jiných činitelů, než je výtvarné umění. Počítače, digitální fotografie, svobodný přístup k jakýmkoli obrazům na internetu a možnost je jakkoli využít i zneužít, možnost obrazy přijímat, ale také je produkovat, vytvářejí nepřetržitě proměnlivé prostředí, v němž je velmi obtížné vysledovat původ a směr působících vlivů. Snadnost manipulace s obrazy nám přináší ambivalentní vztah k nim, spojující nedůvěru s touhou nechat se fascinovat. Obecná a komerční vizuální produkce je dnes daleko víc ovlivněna technickými možnostmi médií než uměleckým viděním světa. Média jsou nejprve „okupována" komerční produkcí a teprve potom se stávají tvůrčí výbavou umělců. Hledisko inovativní umělecké hodnoty se tak v tomto dynamickém prostředí rychle stává jen zřídka použitelným.

Nejen v této překotné současnosti, ale již v celém dvacátém století, zvláště pak v jeho poslední třetině, najdeme řadu děl, osobností a hnutí, které jsou

nepochybně součástí výtvarného umění, ale estetické hledisko na ně lze vztáhnout jen velmi obtížně. Aplikace umělecké hodnoty nám pak pomáhá jen zčásti – málokterá díla měla, jako Picassovy Avignonské slečny, takový osud a vliv, aby zpětně posvětil jejich estetickou nedostatečnost a dodal jí přesvědčivost novátorské umělecké vize. Nemalou roli hraje i to, zda jsou takováto díla dostatečně zmapována v kontextu výtvarně výchovného působení, tedy zda jsou pro nás učiněna použitelnými pro potřeby výtvarné výchovy a jejích vzdělávacích a výchovných cílů.

Uměleckou hodnotu díla definuje T. Kulka jako 1.) obecný význam inovace exemplifikované dílem pro svět umění a současně jako 2.) potenciál této inovace pro její další esteticko-umělecké využití. (Umění a kýč, str. 99 -101). Nesmíme ale zapomínat na to, že ve školním prostředí se nepohybujeme v „dospělém" světě ustálených a jenom ověřovaných a vzájemně porovnávaných hodnot (necháme v tuto chvíli stranou otázku, nakolik je tento svět reálný ve svém předpokládání stability a spolehlivosti v oblasti hodnot). Naši žáci a studenti procházejí s naší pomocí a pod naším dohledem vývojem, který není vždy přehledný a předvídatelný, a který především nebude za našeho dozoru dovršen. Objevují pro sebe – a také zavrhují a odmítají – díla, která pro nás jsou dávno uznanou konstantou. Domnívám se, že v tomto období vývoje je podstatnějším pochopení umělecké hodnoty díla, ať v „simulované" podobě s pokusy o navození dobové atmosféry, tak v autentickém, živém zážitku především z oblasti současného umění.

Možná, že bychom mohli k dvěma bodům definice T. Kulky zkusmo připojit ještě třetí: potenciál otevřenosti pro diváka, pro **jeho vlastní inovativní hledání** a ustavování svého individuálního estetického názoru.

Potřebujeme tedy hodnotu uměleckého díla vidět v takových kvalitách a rysech, které jsou použitelné v našich podmínkách vždy, v nichž nemusíme hledat výjimky nebo se utíkat k autoritativním tvrzením.

Není nakonec rozhodující, jaký konkrétní klíč zvolíme pro uvažování a rozhodování o hodnotě či hodnotách díla. Většinou dáme na svůj odhad, intuici, zkušenost, případně se bez odporu podrobíme obecnému úsudku. Soudy, které o dílech a jejich autorech vyslovujeme, většinou slouží našemu didaktickému záměru – umělecká díla a úsudky o nich používáme jako stavební kameny svého plánu.

Naše přemýšlení by však mělo být schopné zveřejnění, nejen jeho výsledky,

ale také proces, který nás k němu dovedl. Jsme pro své žáky reprezentanty určitého způsobu myšlení, vážného uvažování o věcech a jevech, které většina z nich v souladu s míněním společnosti řadí do kategorie nevážného, nebo alespoň pro praktický život nedůležitého. Zveřejňováním způsobů svého myšlení jednak nezvratně přesvědčíme dospívající budoucí veřejnost o tom, že se skutečně jedná o myšlení, nikoli o vágní manipulaci s dojmy se zcela volitelnými výsledky, jednak umožníme mnoha svým žákům nalézt stopy či ozvěny svého vlastního uvažování v našich myšlenkách. Zvláště ti, kteří jsou z našeho hlediska „zakleti" do racionálního, systematického uvažování a k emocím jako k řídícím jednotkám lidského konání se staví rezervovaně, s potěšením přijmou objev, že i pro ně jsou připraveny „niky" v uměleckém provozu. V prostředí čtyřletého gymnázia pracujeme se studentem po dobu dvou let, v období překotného vývoje kognitivních funkcí i osobnostních dispozic a sociálních vztahů. Výtvarná výchova vstupuje do tohoto procesu jako jeden z jeho účastníků a činitelů. Její úlohou je tento proces prohlubovat a posilovat jeho dynamiku a přispívat k jeho vědomému rozvoji. Prostředky, které studentům poskytujeme pro orientaci ve světě umění by tedy měly být takové, aby mohly být přijaty jako součást změn, nikoli jako nehybná meta, k níž je třeba směřovat.

4. 2 Kdy je umění? Je i právě teď?

Není tedy důležité, který klíč si zvolíme, ale rozhoduje, zda je jeho použití pro naše žáky věrohodné, zda vede k důvěryhodným výsledkům. Usudky a odsudky, postavené na představě neměnného systému hodnot, naše vlastní zkušenost brzy odsouvá mezi nevěrohodné. Pouhá přítomnost jediného žáka jiného etnickeho původu, pocházejícího z jiné kultury nebo formovaného významně odlišnou zivotni zkušeností ve třídním koiektivu nebo pracovní skupině činí neverohodnymi jakekoli kategorické soudy.

Zvolíme-li mezi klíči k hodnocení díla například pět symptomů, charakterizujících umělecké dllo podle Nelsona Goodmana,[54] je to jedna z moznosti, jak podrobit zkoumáni nejen metody, jimiž přibližujeme hodnoty umeleckých del svým studentům, ale i proces našeho vlastního uvažování o díle. Jejich pocet – pet –

nabízí možnost jisté jemnosti rozlišení. Na druhou stranu není příliš představitelné, že bychom každé dílo rozebírali s postupným uplatňováním všech zmiňovaných položek. Jednotlivé kategorie se v jistém smyslu překrývají, jsou vzájemně propojeny. Rozdíly a hranice mezi nimi jsou tak křehké, že jsme nakonec my sami, kdo je vyslovením soudu o díle určuje.

Tato nejednoznačnost hranic mezi posuzovanými kategoriemi může být pro nás i jistým obrazem nejednoznačnosti našeho postavení jako vyslance a reprezentanta kultury a pedagoga, jehož role je přinejmenším obojaká. Zprostředkujeme svým žákům a studentům stálé a neměnné hodnoty naší kultury, ale současně bychom je měli učit o nich pochybovat. Umělecké směry a tendence, které využíváme jako výchozí bod pro vysoce pozitivní tvořivou činnost, vycházely často z odmítnutí, znevážení, destrukce soudobé estetiky – my ale t tohoto procesu používáme jen část, pouštíme se do jakési kvazidestrukce „bez namáčení". Skutečné, autenticky destruktivní a rebelské postoje svých studentů pak společně s kolegy z jiných oborů většinou odmítáme jako útok na nás a na naši pozici předavatele hodnot nebo jako projev jejich nedostatečné informovanosti a orientace v těchto hodnotách.

Se skutečností, že totéž dílo může reprezentovat totální odpor a destrukci a současně být stabilním pilířem uměleckého vývoje a kultury, se v praxi vyučovacích hodin vyrovnáváme celkem bez obtíží, dokonce ji často využíváme pro zvýšení jejich dynamiky, pro vyvolání žádoucího napětí a dojmu, že i naši studenti se mohou nějakým způsobem podílet na virtuálním vývoji uměleckého výrazu. My jsme scenáristy i režiséry představení, situace se odvíjí tak, jak pro své pedagogické plány potřebujeme.

Nejde ani tolik o hodnocení díla ve smyslu autoritativního posuzování jeho uměleckosti, Goodmanem definované symptomy nám – spíše nám pedagogům než našim žákům – mohou sloužit ke strukturování naší práce s uměleckým dílem a k uvědomování si procesů, které se svými žáky uvádíme do pohybu a jichž jsme spolu s nimi aktivními účastníky.

Je těžko představitelné, že bychom zkoušeli přítomnost a fungování všech pěti aspektů dokazovat na jediném uměleckém díle. Sama povaha hledisek naštěstí takto mechanický přístup vylučuje. Zdá se, že každé jednotlivé hledisko může být v našem pohledu na dílo – nebo v díle samém – dominantní a může se stat základním měřítkem pro hodnocení díla. V jiné situaci a s jiným cílem zas může

v témž díle dominovat hledisko odlišné.

4. 2. 1 Syntaktická densita – *nejjemnější rozdíly tvoří rozdíl mezi symboly*[55]

V tomto bodě se dotýkáme otázky využití výrazových prostředků, posuzujeme jejich provázanost a vzájemné vztahy. Vstupujeme do oblasti formální logiky díla.

V rámci tohoto symptomu uvažujeme o míře a způsobech využití nabídnutých nebo tvůrcem zvolených výrazových prostředků a možností, přičemž bez pochyby počítáme se základním vědomím odpovědnosti tvůrce vůči vlastní výpovědi. Předpokládáme, že užité výrazové prostředky jsou použity záměrně, že jejich působení není náhodné a spoléháme na to, že dílo i jeho autor dostojí vážnosti, s níž se dílu věnujeme. Zatímco významy díla jsou pohyblivé, jeho skladbu (syntaxi) bychom měli vnímat jako stálou. Ale i ona je, stejně jako následující vlastnosti, ve výsledku našeho vnímání, pro nás, relativní. Tato relativita vyplývá z našeho procesu vnímání, který začíná vždy znovu „od nuly" a jehož dynamika a průběh mají vliv na kvalitu prožitku. Zjednodušeně řečeno, pokud dílo skutečně vnímáme, objevujeme je vždy poněkud jinak, nově, všímáme si jiných věcí.

Budeme-li se pohybovat v oblasti výrazových prostředků minimalismu, jistě budou naše nároky na konkrétní podobu a uplatnění syntaktické density díla jiné, než bude-li naše vnímání nastaveno na výrazové možnosti a prostředky - například - radikálního baroku. Studenti, zvyklí vnímat současné umění, působící zdánlivě přímo, se bez předchozí přípravy jen s obtížemi ponoří do formálních experimentů např. Skupiny 42.

Relativitu syntaktické density díla – a současně naši schopnost plynule měnit očekávání k dílu vztahovaná, „přepínat" mezi syntaktickými i významovými strukturami, vytvářenými ve vazbě na dílo, nejlépe poznáme vzájemným porovnáním děl zastupujících různé výrazové struktury.

Budeme pracovat s reprodukcí obrazu Tři Grácie Raffaela Santiho[56]. Podaří-li se nám přistoupit k němu bez předsudků, je pravděpodobné, že v něm spolu se studenty spatříme dívčími postavami ztělesněnou čistou, poněkud neosobní, ale takřka nepochybnou krásu, kterou s jistými výhradami i studenti a studentky vnímají

a ocení. Pokud k tomu nejsou přímo vyzváni, nezabývají se studenti otázkou, zda zobrazené dívky jsou reálné, či zda obraz je realistický. Daleko víc je zajímá, zda si dokáží vzpomenout, kdože to tři Grácie vlastně byly a v kterém příběhu se s nimi setkali.[57] Nejsou to „živé" dívky a ani to od nich nečekáme, jsou dostatečně pravděpodobné v gestech a proporcích, abychom je vnímali jako ideu dívčího půvabu, ale neznepokojují nás svou tělesností, ta je potlačena ve prospěch abstraktnějších sdělení. I láska, jejímž jsou ztělesněním, je jaksi ideální, čistá, trochu vzdálená běžnému životu.

„Jsou to takové slečny z obrazu."

Na otázku, jak budou dívky vypadat za dvacet let, přichází většinou spontánní odpověď: *„Stejně jako teď."*

Aniž si to doslova uvědomují a pravděpodobně aniž by to dokázali slovy popsat, pohybují se studenti v této chvíli v myšlenkovém a formálním prostoru uměleckého výrazu charakterizujícího rozhraní vrcholné a pozdní renesance, jehož je dílo Raffaela Santiho reprezentantem. Díla, spoluvytvářející „klasickou" linii evropského umění, jejichž nedílnou součástí je jejich literární či historický námět či jiné vnější souvislosti, nevztahují obvykle na zobrazené postavy a výjevy zvláštní požadavek „živosti". Studenti si v tomto případě možná poprvé nad konkrétním obrazem uvědomují, že takové dílo má vedle svých jedinečných kvalit a vlastností ještě jednu podstatnou – je totiž pro diváka branou vedoucí k příběhu, jehož valná část existuje mimo toto konkrétní umělecké dílo a většinou nezávisle na něm, a k dalším kontextům na tento příběh vázaným. Na našem vnímání díla se podílejí i jiné části příběhu, jiné významové roviny a jiná sdělení, která si do přítomného díla promítáme podle znalostí kontextů. Raffaelovy Tři grácie jsou především symbolem a celé dílo je „nastaveno" tak, abychom je jako symbol vnímali.[5]

Bystřejší studenti si v tuto chvíli uvědomují a nahlas podotýkají, že současně i my sami jsme „nastaveni" dějinami a současným stavem naší kultury tak, že taková vyobrazení vnímáme právě takto.

Předložíme studentům k následujícímu srovnání reprodukci obrazu Tři grácie

---

[5] O tom, jak se může projevit naladění diváků na specifika syntaxe uměleckého díla při jeho vnímání a hodnocení, vypovídá i nedávná příhoda z drážďanského Zwingeru. Studenti, účastníci školního zájezdu, byli z hodin německého jazyka poučeni, že ikona této galerie, Rafaelova Sixtinska madona, je slavný a krásný obraz. Protože ale v Zwingeru je mnoho jiných daleko pozoruhodnějších děl, u nichž jsme se společně zastavovali, nepřicházeli k Sixtinské madoně prodchnuti zbožnou úctou, kterou ostatně předpokládá i umístění obrazu v průčeli průchozích sálů, ale naladění na tvořivé a zvídavé prohlížení a hledání nových zážitků, které jim přiblížily a oživily řadu cestou spatřených děl. Sixtinské madoně však takový přístup nesvědčí, je to dílo - idol, určené k uctívání. Uctivý úžas se nedostavil, došlo i na udiveny dotaz: „ A proč je vlastně tak slavná?"

Petra Paula Rubense. Po odeznění nezbytné vlny veselí, vyvolaného bujnými proporcemi zobrazených žen, se soustředíme na vyhledání a pojmenování dominantních rysů obrazu. Nalézáme důraz na tělesnost, haptický prožitek hmoty těla, zrakový vjem perleťového lesku podkožního tuku („*Jak mohl někdo malovat celulitidu*!), čili výhradně senzuální kvality skutečnosti i díla samotného. Ideální, objektivně definovatelná krása je opuštěna a zapomenuta, přítomna je problematická, pomíjivá, subjektivně prožívaná tělesnost se vší svou dojemnou groteskností. Prostřednictvím proměny umělecké formy, použitých výrazových prostředků, **syntaxe díla** jsme přestoupili do jiné umělecké epochy. Druhý obraz vnímáme a posuzujeme jako představitele barokního realismu se všemi významy, které může toto označení pro nás přinést.

Při následném porovnání obou reprodukcí pak Rubensovy mohutné krasavice překvapí přesvědčivě kypícím životem, zatímco z Raffaelových dívek jako by zůstalo jen půvabné kompoziční schéma s elegantní linií propojených paží. Studenti, pro něž bylo doposud baroko:„...*přezdobené, přezlacené, pobožné* ...“ a vůbec vzdálené, jsou sami překvapeni tím, jak je jim obraz, kterému se zprvu smáli, blízký a srozumitelný. Bližší a srozumitelnější je jim i celé barokní umění, nebo alespoň jeho část.

Současně jsme si ale uvědomili, že nároky a očekávání, s nimiž se obracíme ke každému z porovnávaných obrazů, se od sebe zřetelně odlišují a že tuto odlišnost můžeme definovat a pojmenovat.

Raffael: *Elegance, stylizace, netělesnost, odtažitost, jsou to jen symboly, jsou stejné, vlastně je to jedna namalovaná třikrát.*

Rubens: *Celulitida, tělesnost, radost Tlusté ženské tak vypadají, jenom dneska by nebyly tak tlusté nebo by se snažily, aby to nebylo tak vidět. Vypadají jako doopravdy.*

Při postupném vnímání obou děl jsme společně vědomě přestoupili z jedné vyjadřovací struktury do druhé. Většina studentů bývá v tuto chvíli překvapena jednak tím, že jsou vůbec schopni vnímat Rubensův obraz jako sdělný, přesvědčivý, srozumitelný, když se jim vlastně „nelíbí“. Jsou překvapeni i zřetelným kvalitativním rozdílem mezi významy, které oba obrazy obsahují. Ze srovnání vyplývá rozpoznání vysoké míry stylizace a alegorizace u Raffaela, současně s částečným pochopením podstaty těchto formotvorných rysů díla, stejně jako překvapivá „modernost“ díla Rubensova (volný malířský rukopis, expresivita, nadhled nad zobrazenou realitou,

zřejmá přítomnost emotivní osobní výpovědi).

Aktivní, do jisté míry samostatné „objevení" této modernosti barokního díla může studentům pomoci pochopit a přijmout baroko nikoli jako jednu z mnoha dávno minulých historických epoch, ale pro ně přínosně jako počátek současného vnímání rozpornosti přirozeného fyzického bytí i přijetí jeho pomíjivého osudu. S pochopením tohoto vědomí nezvratné osudovosti lidského údělu se pak stává méně vzdálenou i barokní představa víry v podobě vytrácejícího se ráje srdce. I díla zprvu odmítaná jako příliš nábožensky militantní a přehnaně expresivní projevy dnes těžko pochopitelné víry tím mají šanci získat dojemnou lidskou dimenzi. Láska, kterou Tři Grácie ztělesňují, má náhle jinou bohatší, osobnější podobu. Cítíme v ní vděčnost živé bytosti i úzkost z pomíjivosti života. Skutečnost, že Rubens v tomto obraze namaloval podoby svých dvou manželek, jej přibližuje jako člověka, způsob, jakým je namaloval, nám otevírá možnost pochopit lásku přesahující omezení, dané podřízením ideální tělesné formě, i omezení konečností lidského života.

Významy obou zkoumaných děl jsme odvozovali téměř výhradně z jejich syntaxe, z volby a užití výrazových prostředků v rámci slohu, s přesahem k dnešnímu chápání. .

Zabýváme-li se syntaxí díla, vnímáme je vědomě i podvědomě jako zástupce kultury, epochy, uměleckého slohu, směru, případně dílo konkrétního tvůrce a podle toho vyhledáváme a porovnáváme v díle použité vyjadřovací prostředky a významotvorné vazby mezi nimi. Současně si tak dotváříme a zpřesňujeme svoji představu o prostředí, podmínkách i širších souvislostech vzniku díla a jeho prostřednictvím také tyto vnější okolnosti blíže poznáváme a lépe chápeme.

Předpokládá to však přistupovat k dílu otevřeně, zvědavě očekávat a přijímat vlastní emoce a prožitky, které nám zabývání se dílem přinese.

4. 2. 2 Sémantická densita – *existuje zásoba symbolů pro věci, lišící se velmi jemnými rozdíly.*[58]

Dílo je vstupem do této zásobnice symbolů, ukazuje jenom jejich část, ale s vědomím celého skrytého bohatství. Uvažujeme-li o sémantické densitě díla,

uvádíme do pohybu vztahové a významové struktury, které přesahují hranice díla a vytvářejí jeho sémantické pole.

Sémantická densita díla se neodehrává jen v rovině námětu. Významotvorné jsou všechny vrstvy a prvky díla, od námětu po použité výrazové prostředky, včetně způsobu prezentace díla, instalace atd. Znamená to, že divák musí být – nebo umět být – naladěn na stejnou nebo obdobnou vlnu vnímání a vědom si obdobných kontextů, nebo otevřen pro jejich vytvoření, aby významové bohatství díla vyniklo v jejich souznění. Toto naladění nemusí být – a zvláště ve škole ani při společné návštěvě výstavy či galerie také obvykle nebývá – apriorní, vzniká postupně v interakci díla a pozorovatele, podle toho, jak jsou oba, dílo i divák, otevření a vstřícní, nebo citliví i k náznakům významů.

V procesu vzdělávání se žáci a studenti teprve učí tuto zásobnici symbolů odhalovat, dozvídají se vůbec o její existenci a měli by se také učit uvažovat o tom, z jakých kořenů vychází jejich vlastní vnímání a na ně vázaná interpretace konkrétních symbolických vyjádření. Současně se učí také sledovat cesty svého vnímání, stejně jako původ a vývoj emocí, které vnímání díla provázejí. Učí se tyto emoce rozpoznávat, pojmenovat a s jistým odstupem pozorovat a nechat se jimi vést do vnitřního světa díla, i svého vlastního vnitřního světa.

Při vytváření vlastního díla studenti obvykle nechávají tento vnitřní svět emocí promlouvat jen jeho prostřednictvím. Odhalit případný nesoulad verbálně vyjádřeného záměru s jeho vizuálním ztvárněním bývá v kolektivu třídy riskantní, a mimo to už dílo samo, vytvořené většinou nikoli jako spontánní výpověď, ale na pokyn vyučujícího, je - mimoděk a někdy příliš - otevřenou branou do soukromí tvůrce. Naproti tomu, při setkání s dílem druhého mohou nečekané emoce propuknout naplno.

Při vnímání a interpretaci „klasických" statických děl máme pro předvídání jejich emočního působení jistou oporu v jejich neměnném hmotném trvání a dynamiku procesu vnímání můžeme do značné míry předvídat, ne-li přímo ovlivňovat.

Přestože pohyblivé obrazy kolem nás převládají a zkušenost s televizí a filmem má každý z nás od útlého dětství, vnímat v galerii video jako umělecké sdělení je pro studenty zpočátku kupodivu obtížné. Jednak proto, že obecná roztěkanost nutí každého – často i dospělého – návštěvníka galerie k neustálému pohybu prostorem a k pouhému letmému registrování vystavených děl. Takto

těkajícímu divákovi se obrazovka s videoprojekcí prezentuje vlastně jako momentální statický obraz. Sledování videa v galerii je tedy jistým násilím na divákovi, narušuje jeho návyk věnovat každému vystavenému dílu jen letmou pozornost. Aby divák mohl vnímat skutečně vše, co mu tvůrce videa předkládá, je nucen věnovat dílu mnohem více času, pozornosti a někdy i úsilí, než je u uměleckých děl obvyklé a než by sám chtěl. A nejen to, divák si nemůže nijak řídit dynamiku svého prožitku, musí se cele ponořit do tempa, které je mu nabízeno, se všemi nečekanými a nevyžádanými emočními zvraty, které mu vnímání přináší. Z těchto důvodů se studenti někdy brání tomu, vydat se napospas vnímání takového díla, zvláště pokud již mají za sebou podobnou zkušenost.

Někdy je rozuzlení předávané emoce nablízku a je divákovi příznivé. Záběry sólově tančících (a přitom žvýkajících, kouřících či popíjejících) teenagerů nebo děvčátka zpívajícího si ve stylu karaoke do reprodukované písně na výstavě Rineke Dijkstra v pražském Rudolfinu (2006) nás brzy přesvědčí o své laskavosti a nezáludnosti. Dívenka se stydlivě uculuje přes rovnátka, než ji zcela pohltí zaujetí zpěvem. Teenageři jsou komicky postrojení v oděvech, v nichž si zřejmě připadají světáčtí a in. Prožitek souznění s oblíbenou hudbou a s ní spojeným životním pocitem je přehledný, přístupný a v dobrém smyslu jednoduchý. Jeho zpracování autorkou je prosté vší ironie. Divák se může bez obav ztotožnit jak s autorčinými modely, tak s jejím podáním, s její uměleckou výpovědí.[59]

Studenti reagují zprvu odtažitě, mají tendenci se vymezovat proti svým vrstevníkům, kteří se ve dvojicích či samostatně vlní v rytmu hudby. Komentují jejich oblečení, gesta, postupně však přistupují na nabízenou přátelskou a tolerantní komunikaci. Pro pedagoga zbývá vlastně zdánlivě málo, nespokojit se s konstatováním výsledného pocitu, ale spolu se studenty přemýšlet, čím autorka dosáhla toho, že její záběry působí tak nekonfliktně, vstřícně a přátelsky. A je-li vnímaná nekonfliktnost a vstřícnost díla skutečná, není-li v něm někdy v hlubších vrstvách znepokojení. Jako nejsnazší odpověď se nabízí věcnost, prosté zachycení reality, ale brzy zjistíme, že ona zdánlivá snadnost, s níž video vstupuje do našeho vnímání, je stejně plná symbolických významů jako každé jiné výtvarné dílo.

Práce britského umělce Alana Curalla s názvem Zpráva mému nejlepšímu příteli se objevila v Praze již dvakrát. Poprvé v Rudolfinu v rámci výstavy Reality Check v roce 2003, podruhé v roce 2006 v galerii Futura, bohužel tentokrát jen v anglické verzi bez českých titulků. Přitom pro vnímání tohoto díla je právě alespoň

rámcové porozumění promluvě velmi důležité. Videoprojekce jednoduchou formou „mluvící hlavy" prezentuje monolog mladého muže, který tichým, nejistým, ale naléhavým hlasem vysvětluje svému příteli – či divákovi na místě a v roli přítele - podstatu a důvody svého velmi kladného vztahu k němu. Chválí jeho rozhled a vkus, výběr přátel, smysl pro humor, pochvaluje si, jak se s ním dobře cítí. Avšak přesto, že říká vlastně samé hezké a příjemné věci, které by si jistě každý z nás přál slyšet i o sobě, po chvíli se pro studenty poslech monologu stává téměř nebo zcela nesnesitelným. Situace se opakuje takřka stejně po dvou letech, s jinými studenty (celkem jich ve dvou etapách vidělo toto dílo asi 140). Komentáře jsou takřka tytéž:

„Je vlezlý! To se přece neříká, takové věci! Není náhodou teplej? Ten určitě bude něco chtít! Nebo tomu kamarádovi něco provedl a bojí se, že na to přijde, a tak se sichruje." Různorodá podezření jsou doplněna dalšími zápornými poznatky: *„A jak má křivé zuby! On snad brečí, nebo co. A tak divně šišlá! Ježiši, ten je trapnej"*

Jen v mizivé menšině, zcela ojediněle, se objeví přitakání, pochopení pro takto upřímnou zpověď: *„Ale vždyť by si lidi měli říkat hezké věci. A jak se ten kamarád doví, že ho má rád, když mu to neřekne?"*

Pro řadu studentů jsou vlastní vzedmuté emoce tak silné, že ani nedokáží sledovat čtyřminutové (!) video až do konce a musí být k tomu přes hlasité protesty přinuceni. Kde a s jakými cíli hledat původ těchto emocí a jejich vliv na hodnocení díla? Obecně se studenti shodli na tom, že se jim dílo vůbec **nelíbí**, ale že jim připadá velmi **působivé**. Učinili tedy, mnozí doslova, první krok k pochopení skutečnosti, že umělecký prožitek není jen souprava libých a příjemných zážitků, nabídnutá k snadné konzumaci.

A jak dále můžeme zúročit mírné násilí, kterému museli být studenti podrobeni, aby obě srovnávaná díla shlédli v celé jejích délce? Rineke Dijkstra a Alan Curall se ve svých dílech dotýkají tématu kontrastu blízkého a cizího, nabízejí divákovi možnost uvědomit si v silném prožitku, co nám druhé lidi přibližuje a co naopak pociťujeme jako nepřekonatelně cizí.

Záznamy Rineke Dijkstra jsou „pouze" pohyblivé obrazy, v podstatě lyrické, ponechávají plné na divákovi, do jaké míry si jejich významy vztáhne k sobě. Zde se otevírá prostor pro společné zkoumání strategií, které v roli diváků používáme k tomu, abychom si vytvořili vztah k tanečníkům pohybujícím se na promítací plose. Můžeme je považovat za své bližní, částečné za nás samotné, jakási naše trochu

legrační alter ega, nebo naopak se vůči nim kriticky či odmítavě vymezovat. Je zajímavé pozorovat, jak ti studenti – či spíše studentky – zvyklé neustále upevňovat a vymezovat svoji sociální pozici, zprvu obdařují tančící postavy drobnými jedovatostmi: *„Ta má ale břicho! Tedy, to jsou ale šaty! Hele, ty uši!"*

Postupně však posměšné komentáře utichají. Jednak odzbrojuje upřímné zaujetí tanečníků rytmem hudby i vlastním výkonem, který je často pozoruhodný, studenti ale začínají vnímat i vlastní situaci, do níž jsou vtaženi v přímé souvislosti s konkrétní formou sledovaného díla. Ponecháním diváka zcela mimo sledovanou scénu mu totiž autorka předává plnou zodpovědnost za vztah, který si divák k pozorovaným postavám vytvoří. I ty nejdravější dominantní slečny, zvyklé každou reálnou situaci bleskurychle zpracovat tak, aby v ní měly navrch, si postupně uvědomují, že se nemohou smát někomu, o kom vlastně nic nevědí: *„Vlastně nám nemůže připadat směšný někdo, o kom nevíme, proč je směšný. Třeba jsou chudí. Nebo jsou to nějací přistěhovalci, azylanti, a ještě nevědí, jak se oblékat. Tam ta jedna holka mi připadala nějaká nemocná."*

V rozhovoru si uvědomujeme, že způsobem, jakým se k nám obrací, tedy vybranými výrazovými prostředky díla a významy, které si do nich sami vkládáme, umělkyně poměrně přesně definuje naši situaci v roli diváka, určuje nám naše místo a do značné míry i stanovisko, které máme zaujmout. Představa, že video je „jenom" záznam reality, tak rychle bere za své. Jsme nenápadně, jemně vmanipulováni do velmi zodpovědného postoje k zobrazeným tanečníkům. Je jenom na nás, jakou tvář a jaké své názory, postoje a třeba i předsudky, v tomto vztahu ukážeme. S Rineke Dijkstra se cítíme být součástí otevřené, tolerantní postoje a pluralitní evropské společnosti.

Hovořící mladík Alana Curalla také věcně, „realisticky" dokumentuje autentický lidský projev. Ale i když je stejně jako tančící mládež Rineke Dijkstra jistým způsobem obrazem nás samotných a jako takový vyvolává souhlasné i odmítavé reakce, v jeho případě odmítání ze strany studentů převažuje. Můžeme se zamyslet nad hlavními důvody tohoto odmítání:

„Protože mluví. Já ho prostě nemůžu poslouchat. Vnucuje se, je vlezlej."

Hovořící muž nám zřejmě o sobě odhaluje příliš mnoho na to, abychom si ho mohli oblíbit, nenechává nám prostor pro iluzi. Nebo přece?: *„Třeba je fajn. Kdyby byl fajn, tak by se nepotřeboval takhle vnucovat.Třeba on je fajn a ten jeho kamarád ne."*

Ale ne, opravdu převládne odmítnutí: *„Věší se na nás. To je vlastně vydírání,*

tohle někomu říkat. Co s tím ten kamarád má udělat, když mu říká takové věci? To ho přece strašně...zavazuje! " (Eliška, 17)

Stáváme se ztělesněním osobní, nedůtklivé, přecitlivělé a podezřívavé podstaty lidského jedince, reagujícího v domnělém nebo skutečném ohrožení.

Kdo tedy vybírá „skutečnost", zachycenou na shlédnutém videu? A co je vlastně tou skutečností – tančící nebo mluvící postavy, na které se díváme, nebo naše složitá a jen pozvolna uvědomovaná osobnost? Nebo je to složitá síť zvyklostí, společenských norem, různých povinností a naopak rozličných tabu, tvořící naši sociální existenci, kterou studenti teprve poznávají a učí se ji zvládat? Žijeme ve skutečnosti, která nás obklopuje, nebo žijeme v symbolických systémech, kterými ji uchopujeme?

Jakmile skutečnost, kterou běžně žijeme, uchopíme, ať jako tvůrci nebo zprostředkovaně jako diváci, přestává být sama sebou. Stává se sdělením, soustavou symbolických významů, které se odkrývají především v souvislosti s naší spíše životní než diváckou zkušeností. Právě toto poznání díla jako **struktury symbolických významů**, propojených vzájemně uvnitř díla záměry autora i navenek prostřednictvím životní zkušenosti diváka, je pro studenty klíčovým poznatkem, odhalujícím podstatu interakce s jakýmkoli uměleckým dílem, ale je také cestou k pochopení toho, jak vůbec skutečnost žijeme.Že je neuchopitelná právě bez onoho převedení do symbolické řeči.

Kromě nepochybného uměleckého zážitku získali studenti také snadnou, ale velmi účinnou lekci ze společenské i soukromé etiky, uvědomili si řadu drobných tajemství, kterými se řídí naše jednání, ale hlavně naše prožívání a sdílení emocí. Uvědomili si i původ a dynamiku vlastních emocí, které prožívali při sledování díla stejně silně jako ve skutečných žitých situacích.

4. 2. 3 Relativní plnost – *poměrně mnoho aspektů symbolů je významných*[60]

Zabýváme se zaplněním významového pole díla, které si autor vymezuje pro svoje sdělení. Významové pole vymezené autorem a vytvářené (objevované)

divákem se vzájemně doplňují. Toto doplňování je aktivní a proměnlivé, s dílem pracujeme jako s významovou strukturou, která je propojena ve všech směrech uvnitř díla i navenek.

Zvýznamnění aspektů symbolů probíhá v různých polohách a kontextech, ve formálních i obsahových rovinách díla. Při práci s dílem, které se jeví jako umělecky a esteticky hodnotné, „chová" se jako umělecké dílo, většinou o relativní plnosti jako o zvláštní vlastnosti díla, důležité pro jeho posuzování, neuvažujeme. Předpokládáme, že takové dílo je – jak náleží a jak očekáváme – komplexní výpovědí svého tvůrce, a zaměřujeme se na jiné jeho aspekty. Hledisko relativní plnosti nabývá na důležitosti, setkáme-li se s dílem, které se jeví jako umělecky nebo esteticky defektní, tedy s kýčem nebo dílem, které má některé vlastnosti kýče.[6]

Díla, vytvořená především jako prvoplánová manifestace názoru či postoje, s cílem manipulovat divákem, nebo sloužící k přímočarému naplnění skutečných nebo předpokládaných či indoktrinovaných požadavků publika, mohou být z hlediska relativní plnosti nedostačující, v oblasti formální i obsahové v nich nalezneme „prázdná" místa. Tvůrce takového díla počítá s tím, že si divák „dosadí" do navozené situace vlastní předpokládaný význam, že tedy nemusí dešifrovat celou strukturu díla, aby se významu dobral. Význam díla je tak připraven v kombinaci několika zřetelně identifikovatelných rysů díla a divák jej přijímá, aniž pátrá po jeho autenticitě či hlubších souvislostech. [7]

Tuto strategii může tvůrce uplatňovat vědomě, což platí pro komerční či reklamní produkci, ale i nevědomě, z diletanství, neznalosti či z neschopnosti nahlédnout neúplnost svého díla. Vyhledávat díla, která mají tyto vlastnosti, může být ztrátou času. Jsou autoři, kteří záměrně pracují s „prázdnými místy" ve svých dílech a vybízejí diváka, aby, vědom si toho, co činí, je sám zaplňoval svými představami a významy.

---

[6] Snaze se nacházejí příklady z oblasti verbální a literární. Před lety psali moji studenti jako slohové cvičení v českém jazyce charakteristiku literární postavy. Jedna z dívek, hluboce zaujatá dílem Daphne du Maurier, si vybrala jeden z jejích slabších románů. Jeho hlavní postavou byl mladý šlechtic, který se ve volném čase věnoval pirátství. Jaké bylo překvapení studentky, když při pátrání po charakteru tohoto mladíka zjistila, že spisovatelka vybavila s pouhými několika vlastnostmi typu: statečný, nezávislý, nespoutaný, toužící po dobrodružství. Slohová práce se studentce příliš nevydařila, zato navazující beseda o brakové literatuře byla za aktivní účasti mnoha studentů velmi podnětná. .

[7] S problémem relativní plnosti se potýkala i Julie z přílohy, která vyjádřila své představy ve slovních pojmech.

S automatickým doplňováním významů pracovala v sedmdesátých letech i Cindy Sherman, když sama sebe aranžovala ve fotografiích reflektujících spotřební kulturu filmové a reklamní tvorby. Na přiznávání a zdůrazňování prázdnoty nejen estetické, ale i předmětné a významové, stavěli v devadesátých letech působivost svých společných děl i již zmiňovaní Lukáš Jasanský a Martin Polák.

Cindy Sherman, Unitled Film Stills (Fotosky bez názvu) (1977), fiktivní autostylizace v klišovitých scénách z imaginárních filmů 61

Současnému divákovi jsou blízké například práce Lenky Klodové, konkrétně „oblékání" pornomodelek. Tam, kde má záměrně zůstat prázdný prostor pro divákovu očekávanou, uměle vyvolanou stereotypní fantazii, jej umělkyně zruší tím, že jej „zaplní" změnou aranžmá.

Významovou plnost mohou postrádat i formální experimenty či exhibice, dostatečně vnitřně nezdůvodněné hledáním nového výrazu, případně opakující již vyprázdněné efektní postupy. Tak můžeme odhalit rysy kýče i v nezobrazujícím díle, pokud jen opakuje osvědčené postupy, spoléhajíc na divákovu důvěru v umělcovu hledačskou poctivost.

V případě formálních experimentů se ale může stát, že nové postupy nemají ještě vytvořeno sémantické pole, které by divákovi umožnilo dílu porozumět. Divák takové dílo odmítá, protože jeho dosavadní zkušenost mu neposkytuje klíč k jeho pochopení. Může ale dílo odmítnout i proto, že zážitek, který se mu nabízí, je příliš

odlišný od toho, který očekává; tato odlišnost může diváka obtěžovat či svou nezvyklostí dokonce polekat.

Relativní plnost je tedy překvapivě také vlastnost potenciální a je uváděna do provozu aktivním a uvědomovaným vnímáním díla. Důležitou roli zde hraje také naše divácká aktivita, schopnost a dovednost aktivovat pro naše vnímání různé významové roviny symbolických vyjádření. Divák, který není zvyklý v díle očekávat a vyhledávat bohaté a proměnlivé významové struktury, přijme jako umělecké dílo i takový produkt, který vrší plytké významy a baví diváka efekty nebo pouhým plynutím či proměnami v čase.

Hledisko relativní plnosti můžeme vnímat jako citlivé vůči historickým proměnám kulturní a sociální situace. Díla, která v době svého vzniku byla chápána především například ve vztahu k literárnímu dílu nebo historické události, dnes vnímáme v jiných souvislostech, třeba jako doklad dobového rukopisu, aniž si původní kontexty vůbec uvědomujeme nebo jsme schopni docenit jejich původní význam. Tím také dochází k přesunutí pozornosti v rámci díla jednoho umělce od děl původně ceněných k dílům považovaným za okrajová, ale dnes doceňovaným z jiných důvodů.

4. 2. 4 Exemplifikace, *kde symbol, ať už denotuje nebo ne, symbolizuje tím, že slouží jako vzorek vlastností, které má doslova nebo metaforicky.*[62]

Exemplifikovaná vlastnost je především přítomna v díle jako **vzorek reality**, nebo prožitku. Reprezentuje **vztah díla k divákově skutečnosti** a tím potvrzuje jeho legitimitu jako prostředku reference. (Dovedeme-li si představit, že tuto vlastnost nějaké dílo nemá, pravděpodobně se dostáváme do oblasti spekulace o „čistém umění?") Exemplifikovaná vlastnost však nemusí nutně být pouze „vzorkem reality", žité, smyslově vnímané skutečnosti, může se jednat také o abstraktní princip, systém, dílo může dokonce být tímto principem či systémem samo o sobě.

Při práci s konkrétním dílem se snažíme nalézt a pojmenovat tyto exemplifikované systémy. Je to obvyklý a očekávaný postup pro hledání osobního vztahu k dílu a jeho významům. Je to také způsob, jak prokazovat oprávněnost

uměleckého usilování o vyjádření také – nebo právě! –v případě jevů, které mimo umělecké dílo nejsou viditelné a pro běžného diváka neexistují. Jako dříve v historii, i dnes vznikají umělecká díla, která divákovi neposkytují zážitek rezonující s jeho zkušenostmi s realitou, nebo otevírají pro diváka příliš nečekané nebo spekulativní úhly pohledu. I dnes jsou nepřipraveným publikem odmítána stejně jako v dobách svého vzniku.

Pro diváka je otázka „o čem dílo je" základní. Jakmile nabude dojmu, že dílo je, jak se mu zdá ve srovnání s jeho neucelenou a útržkovitou reflexí skutečnosti, „o ničem", že se nemůže dopátrat jeho vztahu k vlastní zkušenosti, nejen, že ztrácí zájem dál se dílem zabývat, ale cítí se podveden a své zklamání a hněv obrací proti autorovi, případně proti zprostředkujícímu učiteli, proti umění vůbec.

Pokud je divák, tedy náš žák, student, k vnímání díla připravován, dovede respektovat jeho neobvyklost a vztahy díla ke své zkušenosti si samostatně vyhledávat.

Připravený divák postřehne a dovede vnímat, že dílo zpracovává téma, které se týká i jeho samotného, dovede se v zájmu pochopení autorovy výpovědi podřídit vnitřní logice vyjadřovacího jazyku, a i když není zcela spokojen nebo nesouhlasí plně s celkovým vyzněním díla, respektuje je jako jednu z možností, jak se vyjádřit. Dovede i potlačit, případně „odložit" své negativní pocity, které ho zpočátku odrazují od hlubšího ponoru do vnímání díla, a otevřít se i neočekávaným emocím a poznatkům.

Naučit studenty takto **pozastavit odmítnutí díla** a přimět je naplno vnímat i přes počáteční negaci je sice obtížné, ale vložená energie se vrací s úroky, protože umělecký prožitek. který se v takové situaci dostaví, je silný a plně reflektovaný, je „pod kontrolou" a jeho výsledkem jsou mimo jiné velmi přesné postřehy týkající se jak díla samotného, tak i dynamiky prožitku jeho vnímání.

Rozpoznávat v díle exemplifikované zkušenosti znamená průběžné je porovnávat s možnými svými variantami vyjádření, se svými „možnými světy". Výtvarná výchova ve své činnostní a tvořivé složce nabízí žákům vytvoření vždy jediné v tu chvíli aktuální možnosti. Tvořící dítě, žák i student postrádá nadhled profesionálního umělce a možnost výběru a volby zůstává spíše iluzí, ačkoliv pedagogické dokumenty tvrdí opak. Receptivní činnosti disponují jsou v tomto směru mnohem bohatší nabídkou, ovšem za předpokladu, že žák či student získá potřebné dovednosti.

Problémy s nalézáním vztahu mezi uměleckou výpovědí a vlastní zkušeností mají studenti často překvapivě i při setkání s dílem, u něhož bychom čekali a předpokládali takřka okamžité porozumění. Jsou to díla, která považujeme – sami pro sebe, ale i v rámci oboru – za jakýsi zlatý fond výtvarného umění, odvozujeme od nich svoje měřítka hodnot a vztahujeme k nim, záměrně nebo podvědomě, i kvality prací vytvořených našimi žáky. Máme je pevně vřazena do svého systému, považujeme je za jakési etalony svého citu pro uměleckou výpověď. Volíme a vybíráme je sice samostatně, ale jejich výběr je v rámci naší profese univerzální. Jsou to učebnicové příklady použití výrazových prostředků, díla reprezentující umělecký sloh nebo osobnost. My sami jsme si jejich prostřednictvím vytvářeli svou představu o výtvarném umění a s jistotou je využíváme, chceme-li předat své vědomosti. Využíváme tato díla v práci se žáky, i když právě v tu chvíli nevnímáme jejich umělecké sdělení, pouze zprostředkujeme seznámení s nimi.

Setkání s výtvarným dílem v hodině výtvarné výchovy se odehrávají podle podobných vzorců. Dílo je ukázkou přístupu a výsledku práce, který považujeme v rámci vyučovací jednotky za pozoruhodný nebo hodný následování. Očekáváme, že díky našemu přístupu a našim metodám žáci dílu porozumí v té míře, která jim umožní dílo v myšlenkách nebo v tvorbě následovat.

Při představování díla máme na paměti cíl, k němuž chceme dospět, a předpokládáme společnou výchozí pozici, která nám umožní nalézt se žáky společnou řeč a společný úhel pohledu na dílo. Jsou díla, u nichž předem tušíme, že budou pochopena až díky našemu výkladu, ale jsou taková, která se nám zdají jednoznačně srozumitelná, u nichž očekáváme, že seznamovací fáze může být velmi krátká, že si během ní jenom potvrdíme společná východiska vnímání. O obtížích, které tyto předpoklady mohou způsobit, se zmiňujeme v kapitole věnované reflektivnímu dialogu.

Přijetí nebo odmítnutí díla otázka soustředění, ale i míry obecné citlivosti vůči výpovědi druhého, i bohužel stále sílící tendence ke zkratkovitému, klipovému vnímání. Toto vnímání jako by bylo u všech položek nastaveno na základní polaritu vzájemně se vylučujících hodnot ano-ne a po okamžitém rozhodnutí mezi nimi již žádalo další podnět. V této zkratkovité a polarizující interpretaci se – například – expresivní vyjádření vztahuje převážně k tělesným stavům. V dílech, v nichž jsme zvyklí vnímat tíseň, úzkost, obavy – a domníváme se, že tomu nemůže být jinak .-

studenti spontánně čtou na prvním místě nevolnost, případně blíže neurčený „nepříjemný pocit", teprve v dalším kole interpretace nastupují duševní stavy. Situace, které nastávají při takové zkratkovité interpretaci uměleckých děl, bývají často komické a není jednoduché zachovat vážnost, odpovídající tradičnímu pojetí. Na druhé straně jsou tyto „nesprávné" výklady pro učitele potřebným upozorněním na skutečnost, že je velmi ošidné se spoléhat na existenci „přirozeného" vnímání díla a že ani díla zdánlivě jednoznačných významů nemůžeme žákům předkládat, aniž bychom se seznámili s tím, jak je ve skutečnosti vnímají.

Jedním z obrazů, u nichž bychom očekávali, že jejich vnímání a interpretace snad ani nemohou podléhat zkreslení a nedorozumění, je Výkřik Edvarda Muncha z roku 1893. Sugestivní a výrazově silné vyjádření lidské osamělosti a existenciální úzkosti se zdá být naprosto odolné vůči dezinterpretaci a každé jeho spatření posiluje naše přesvědčení, že se jedná o dílo nadčasové a jednoznačně, obecně lidsky srozumitelné. Volíme-li toto dílo při přípravě vyučovací hodiny, většinou počítáme právě s jeho jednoznačnou interpretací a již neuvědomujeme, že naše vnitřní představa úzkosti a drásavé osamělosti je formována také tímto obrazem, který se již stal součástí naší výbavy pro vytváření takových představ. **Tam, kde se domníváme vidět exemplifikaci, jedná se jen o zvnitřněné symbolické vyjádření.** Přisvojujeme si je tedy vlastně několika cestami, jednak jako známé, znovu vnímané umělecké dílo, ale také jako naše vnitřní vlastnictví, promítané a vkládané do našich vizualizovaných i verbalizovaných emocí. Na základě tohoto mnohonásobného přisvojení pak usuzujeme, že výraz díla je tak univerzálně lidský, že snad ani není možné je interpretovat jinak. Nebereme v úvahu vývoj výtvarného umění a vizuální kultury dvacátého století, které učinily výrazové prostředky symbolismu a expresionismu běžnou součástí vizuálního jazyka, ani evropskou kulturní tradici, která zařadila existenciální úzkost do běžné emoční výbavy a snad i mezi témata konverzace současného člověka. Předložíme-li Munchův Křik studentům, očekáváme poměrně rychlé a bezproblémové potvrzení své interpretace a počítáme s ním pro další průběh hodiny. Nebereme v úvahu ani jinou zkušenost studentů, kteří, ač jsou většinou příslušníky téže kultury, setkávali se v dětství s odlišnými formujícími vlivy.

Předpokládáme, že studenti uvidí v obraze lidskou postavu, sevřenou úzkostí, na pozadí dramatické krajiny, v níž se „..nebe náhle změnilo v krvavou červeň...plápolající mraky nad fjordem byly jak krev a meč, a město - modročerný

fjord a město...".cit. z básně, která se stala mottem k obrazu. (E.Munch, 1892, in Wittlich, P., Edvard Munch)

Pokud má student z našich předchozích hodin, tedy v přímém vztahu k naší interpretaci, uvědomovanou a reflektovanou zkušenost – například - s obrazy Mistra Třeboňského oltáře a Gauguinovým Viděním po kázání, kde je červená plocha v pozadí interpretovatelná jako dramaticky působící nebe, vnímá červenooranžovou plochu v horní části Výkřiku Edvarda Muncha jako oblohu, a to jako oblohu dramatickou, přinášející hrozbu a zkázu. Pokud tuto zkušenost nemá, nebo si ji při spatření Munchova Výkřiku právě neuvědomuje, nemusí k našemu překvapení obraz identifikovat jako krajinu a postavu vpředu jako lidskou bytost. Dynamická křivka, která „...jde z krvavých pruhů oblohy doprava, kde se stáčí do vln modří a zelení a padá do černé esovky figury"...!(Wittlich, P., Edvard Munch) totiž působí plošně, prostor v obraze je zastoupen a vytvářen hlavně zužující se diagonálou zábradlí a především dvěma postavami, jejichž velikost respektuje perspektivní zkreslení. Napětí mezi plošným působením křivky a elementy vyvolávajícími dojem prostoru je jedním z hlavních prostředků výrazu díla – pro diváka, jenž si toto napětí uvědomuje, jenž si je **umí uvědomit**. Volnost v interpretaci obrazu, kterou studenti projevují, je vlastně jakýmsi paradoxním naplněním divácké a tím i umělecké svobody. Jsou zvyklí na to, že na obraze může být cokoli a jejich referenční rámec je daleko širší než v době, kdy Munch svůj obraz maloval a kdy figurativnost a zobrazení byly zásadními klíči k významu obrazů a význam barev a tvarů osvobozených od zobrazovací role se teprve rodil. (Podrobné záznamy porovnávající studentskou interpretaci obrazu s odstupem pěti let obsahuje příloha II).

Je obtížné určit, kde přesně tento nepřehlédnutelný jev pramení. Zda ze skutečnosti, že nastupující generace je obecně vedena k tomu, aby věnovala daleko více pozornosti svému tělu, nebo z obecně menší citlivosti vůči symbolické řeči obrazů. Důvodem ale může být i skutečnost, že spolu s informacemi o uměleckých dílech jsme v předchozích generacích vstřebávali i návody, jak je číst a interpretovat.[63] Domněle univerzální řeč výtvarného umění jsme se tak učili skutečně jako jazyk, přiřazujíce významy znakům a naopak podle učebnic, slovníků i více či méně nenápadných návodů.

4. 2. 5 Vícenásobná a komplexní reference. *kde symbol plní několik integrovaných a vzájemně interagujících funkcí, některé přímo a jiné prostřednictvím jiných symbolů.*[64]

Uvědomujeme si toto mnohonásobné rozvětvení symbolické struktury jako jeden z příznaků neustálé otevřenosti díla. Jeho významy nejsou vyčerpány jednou interpretací, při dalším vnímání objevujeme nové, dosud nepoznané významové struktury. S posuny v kontextu vnímání dochází i k posunům v interpretaci významu díla. Forma, fyzická podoba díla vychází z volby vyjadřovacích prostředků a sdělovacího kódu díla, a v něm – a v samotném aktu této volby – jsou vloženy další významy díla.

Pokud divák dovede takto vnímat formu díla jako jeden z významotvomých prvků, nejen jako informaci o době vzniku díla a jeho příslušnosti ke slohu či směru, je vybaven a připraven právě pro vnímání oné proměnlivosti a stálé oživování významů díla.

Znamená to, že by měl být schopen vnímat dílo jako živý organismus, který se neuzavře do jedné definitivní a vyčerpávající interpretace, ale proměňuje své významy v závislosti na nastavení divákova vnímání. „...[....] každá další komunikační interakce zakládá jeho novou hodnotu, pokud subjekty v komunikaci pouze nereplikují již daný obsah díla a mají schopnost vztahovat je ke svým životním zkušenostem." (Vančát, *Tvorba vizuálního zobrazení*, str. 142).

Komplexnost reference můžeme chápat jako potenci díla vytvářet složité významové struktury, které si divák může vztáhnout k různorodým zkušenostem a prožitkům. Je to opět vlastnost relativní a potenciální, proměňující se v souvislosti s proměnami kontextů vnímání díla. Dílo, které „cele zrcadlí" prožitek epochy, společenské vrstvy, jedince, si může tuto vlastnost zachovat po staletí, ale také ji může ztratit v rozmezí jedné generace.

Jako zdánlivě snadný terč historického odsudku se v této souvislosti jeví oficiální umění devatenáctého století, ovšem jen do okamžiku, než je začneme právě z tohoto hlediska vážně posuzovat. Právě přehodnocování pohledu na vývoj evropského umění v devatenáctém století, k němuž došlo od osmdesátých let století dvacátého, kdy bylo postupně opouštěno a kriticky nahlíženo měřítko modernosti a

směřování k ní jako znamení pokroku a kvality, vedlo k znovuobjevení oficiálního umění evropských zemí jako svébytné kvality a také „jistoty", poskytující pevnou oporu pro nesouhlas a novátorství mladších generací. V našem kulturním a uměleckém prostředí však tato kritická reflexe, která by vedla k znovuoživení pohledu na umění devatenáctého století, zatím v úplnosti – či vůbec – neproběhla. Výstavy pozapomenutých klasiků devatenáctého století se nakonec díky drtivé návštěvnosti staly pouze jejich pozdní oslavou ve smyslu „byli také dobří", a ke kritickému přehodnocení nedošlo. Velkou a promarněnou příležitostí byla například výstava Maxe Švabinského, Františka Ženíška, ale do jisté míry i Křídla slávy v Rudolfinu.

Naproti tomu dílo Josefa Šímy je v povědomí veřejnosti i v diskursu výtvarné výchovy pociťováno jako živá a současná součást našeho výtvarného umění. Návštěva výstavy Návrat Theseův se studenty však pro mne byla dalším dokladem toho, jak křehká a nespolehlivá je představa trvalých hodnot, na jejichž předávání další generaci se učitel výtvarné výchovy podílí. Provést studenty chronologicky řazenou expozicí tak, aby alespoň rámcově vnímali významy děl a pochopili i vnitřní logiku jejich formálních proměn bylo velmi obtížné. Opět jsem si ověřila, že co se nám, informovaným a snad vzdělaným výtvarným pedagogům zdá být zcela průhledné a jasné, je pro naše studenty vždy znovu složitým rébusem. Když už se studenti vžili do snových antických krajin – a přijali je jako komplexní referenci, jako složitý a vrstevnatý symbolický tvar spojující kulturní a individuální prožitek mýtu, pociťovali ústup od figurativnosti v pozdním Šímově díle jako zradu své divácké důvěry..

„...*a proč teda najednou začal malovat úplně jinak*?" Co bylo pro mě logickým vyústěním oprošťování symbolického vyjádření od popisnosti, to studenti vnímali jako nepřípustnou změnu dorozumívacího kódu. Teprve když identifikovali v Ikarově pádu poletující peříčka a v obraze Orfea bránu do podsvětí a mlhavou postavu Eurydiky, přijali aspoň zčásti změnu vedoucí od ilustrace k obecnějšímu symbolu, jako proces, který se může týkat i jejich vlastní zkušenosti.

Josef Šíma, Ikarův pád, 30. léta Orfeus, 50. léta z výstavy Návrat Theseův, GHMP, 2006

4. 3 Hodnota studentské práce

Žádný ze zmiňovaných symptomů není tedy plně přítomen v díle, tvoří potenciál díla a je vyvolán v život interakcí s divákem. Divákova schopnost oživit dílo a naplnit je významy může být pochopitelně i zavádějící, může jako umělecky hodnotná posvěcovat i díla průměrná nebo okrajová. Pro nás pedagogy, kteří se snažíme předávat svým žákům dovednosti v zacházení s uměním, je však toto riziko přijatelné.

Vztahovat na školní studentské práce stejné požadavky a nároky jako na samostatně vzniklá umělecká díla z mnoha důvodů obecně nelze a ani to jako vyučující většinou neděláme. Práce hodnotíme vždy v tom rámci a kontextu, v němž byly vytvořeny, publikem je kolektiv třídy nebo pracovní skupiny

Činnosti, prováděné v hodinách výtvarné výchovy, jakkoli tvořivé a samostatné, se ze všeho nejvíc podobají hře, už proto, že mají přesně vymezená pravidla, rámec, v němž se pohybují, a také jejich spontánnost a svoboda hledání v nich obsažená jsou vymezena těmito pravidly. Proto jsou naše hlediska hodnocení studentských prací vždy jenom dílčí, respektující situaci, v níž práce vznikly. Závislost hodnocení prací na kontextu vzniku potvrzují i sami studenti, často v situaci, kdy si s časovým odstupem odnášejí domů vytvořené práce a netají své

zklamání – dílo není tak dobré, jak se jim jevilo po vytvoření. Zde působí nejen ztráta kontextů, v jejichž rámci bylo dílo vytvořeno a následně i posuzováno, ale i vývoj osobnosti studenta, který bývá v tomto věku překotný. Co se těsně po vytvoření jevilo jako objevné a originální, nebo naopak jako vyrovnané, propracované dílo, je náhle, zbaveno zázemí vyučovací hodiny a s odstupem několika měsíců, jenom trochu povedenou dětskou prací.

Přesto v hodinách výtvarné výchovy vznikají mnohé práce, která se dovedou osamostatnit, vytvořit si vlastní významové pole a působit jako nepochybná umělecká výpověď. Práce, vytvářené v rámci volitelného předmětu, jsou s takovou ambicí obvykle přímo vytvářeny.

Prezentace a současně hodnocení samostatných prací, které studenti ve volitelném předmětu předkládají vždy v závěru pololetí, jsou stejně jako v nižších ročnících součástí výuky, často se práce stanou jádrem debaty, besedy nebo přednášky, rozšiřující běžný program.

O žákovské nebo studentské práci, zvláště pokud vznikla ve vyučovací hodině přímo pod naším vedením či dohledem, někdy i s naší pomocí, většinou neuvažujeme jako o samostatně vzniklém díle a nehodnotíme ji tak. Hodnota takto vytvořeného díla se většinou odvíjí také od naší vlastní práce a vloženého úsilí – dílo pak v rámci vyučovací hodiny i zpětně posuzujeme podle toho, jak se blíží naší vlastní představě, s níž jsme do pedagogického procesu vstupovali.

Buď, jak naplňuje představu o tvůrčím aspektu, který má rozvíjet, či jak využívá nabídnutých možností materiálních, námětových, obecně tvůrčích. Volnost, či naopak přísnost posuzování je dána jak naším osobním založením a vzájemným vztahem se žáky, tak i charakterem zadání. Hodnota práce se tak přímo vztahuje k podmínkám, v nichž vzniká a v nichž je následně posuzována. Jen některé žákovské práce se silou nebo originalitou výpovědi (ať už záměrnou či náhodnou) z tohoto rámce vymykají a mohou být s jistou tolerancí posuzovány jako osobitá samostatná výpověď. Předvádění prací pedagogické, rodičovské či širší veřejnosti je pak obvykle kombinací obou přístupů – vyučující prezentuje jak svůj pedagogický záměr, tak i tvořivou samostatnost svých žáků, přičemž si obě strany vzájemně mírně přisvojují vklad a přínos spoluhráče.

Jako diváci můžeme žákovské práce hodnotit a posuzovat bez kontextu jejich vzniku, samostatně, jako jakákoli jiná výtvarná díla. Často nám spontánně vycházejí vstříc půvabnou formou, spojující neumělost a naivitu s upřímnou výpovědí, případně

překvapí originalitou vyjádřeného názoru či nečekanou hloubkou pochopení problému. Pro veřejnost pak zůstávají hlavním výstupem naší práce a viditelným dokladem jejího úspěchu.

5. Výtvarný obor v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání

Výtvarný obor vzdělávací oblasti Umění a kultura (v praxi budeme jistě dál hovořit o výtvarné výchově) se zaměřuje kromě tvořivých činností především na vědomé a reflektované poznávání vizuálního symbolického – znakového vyjadřování a jím zprostředkované a kolem něj probíhající komunikace. Prostřednictvím aktivit ve vyučovacích hodinách by měl studenty seznamovat nejen s jevy a procesy z dějin a současnosti výtvarného umění a s možnostmi jejich vlastního vyjadřování, měl by je také seznámit s podobami současného myšlení nejen o umění, ale obecně o symbolickém či znakovém vyjadřování a dorozumívání. Znamená to pracovat s výtvarným dílem či prostředkem vizuální komunikace. Tato práce je především sociální interakcí, která se dotýká všech významových vrstev díla. Hledisko estetické se tak stává jednou, a nikoli vždy dominantní možností, jak významy díla zkoumat a posuzovat.

Pro vyučující to znamená opustit jistotu lineárně a kauzálně pojímané představy a interpretace vývoje výtvarného umění a ponořit se spolu se svými studenty do nejistého a proměnlivého světa, v němž hodnoty netrvají, nečekají, až budou objeveny, ale jsou vždy znovu ustavovány a budovány. Jedním ze základů tohoto budování je respektovaná základní rovnoprávnost různých způsobů a úrovní vnímání díla. Rozostření pevných obrysů a hranic mezi hodnotou a nehodnotou, které vnímáme jako kulturně společenskou realitu, jíž bychom se často rádi postavili, je zde přiznáno a respektováno jako výchozí situace.

Podobně jako RVP ZV i RVP pro gymnázia významně mění charakter a výčet **dovedností**, které mají studenti získat, ve prospěch zacházení s komunikačními obsahy a sociálně a kulturně podmíněnými významy díla, jimž jsou tradičně pojímané dovednosti související s osvojováním výtvarného řemesla definitivně podřízeny. Důraz na individuální rozvoj a diferencovaný přístup je v textu RVP vyjádřen i

potlačením přímých proklamací týkajících se formování **postojů** mladé generace. Významně je posilována úloha subjektu, nejen žákovského, ale i subjektu vyučujícího, jako hlavního garanta cílů a celkového smyslu výchovně vzdělávacího procesu. Vyučovací proces je chápán jako interakce těchto vzájemně se respektujících subjektů. Pokud jde o předávané **znalosti,** předpokládá se, že budou vždy vřazeny do struktury konkrétní výchovně vzdělávací situace, se zřetelem k rozvíjení jejich vztahu a souvislostí s individuální zkušeností studentů.

Učivo výtvarné výchovy není, na rozdíl od ostatních předmětů, tradicí a institucemi formulovaná a zaštítěná suma informací, která by existovala vně probíhající situace, nezávisle na vztahu mezi vyučující/m a žáky a na konkrétní probíhající interakci. Z hlediska koncepce rámcových vzdělávacích programů je to výhoda, která udržuje výtvarnou výchovu mezi předměty, pro něž by neměl být problém ztotožnit konkrétní obsah výuky s očekávanými výstupy oboru a nepřetržitě aktualizovat a nově formulovat cíle vyučovacích hodin. Obsah učiva výtvarné výchovy, uvedený v textu RVP GV, by neměl být chápán jako pobídka k proměně tvořivé disciplíny v předmět složený z hutných přednášek. Kognitivní potenciál dějin a teorie výtvarného umění, který můžeme nabídnout studentům gymnázia, nespočívá v předávání hotových informací o jejich vývoji, ale v poznávání a experimentálním uplatňování procesů, které jej provázely. Je proto třeba promýšlet postupy a metody, vytvářet tematické celky, které umožní organicky propojovat informace a činnosti tak, aby vznikl ucelený, ale současně dynamický obraz výtvarného umění, který udrží vědomí souvislostí mezi historií a dnešním stavem a vývojem.

RVP vybízí vyučující k aktivnímu vstupu do světa výtvarného umění, které se stává jedním z prostředků komplexního poznávání, spojujícího smyslové, emotivní, racionální, individuální i sociální aspekty. Poznávání minulých dějů tak směřuje k orientaci v současnosti. Pro vyučující je výhodou, že mohou vystavět vlastní koncepci výuky se zřetelem ke konkrétní situaci svých studentů tak aby mohli reagovat na podněty současného umění a vizuální kultury a komunikace.

Gymnázia vzdělávají a vychovávají budoucí elitu a vůdčí sílu společnosti – učitele, lékaře, vědce, ekonomy, manažery, politiky a další zodpovědné, tvůrčí lidské bytosti. Většina z nich se v našich hodinách setkává s kvalifikovaným vstupem do světa výtvarného umění když ne poprvé (a vzhledem k míře aprobovanosti výuky VV na základním stupni škol je i tato možnost pravděpodobná), tak téměř jistě naposled. Míra zodpovědnosti vyučujících při definování role a postavení výtvarné výchovy

v připravovaných školních vzdělávacích programech, při koncipování a přípravě tematických plánů i v činnostech konkrétních vyučovacích hodin je tedy značná. Konkrétní metodické zázemí, které by se vztahovalo ke specifickým podmínkám čtyřletých a vyšších gymnázií a pomáhalo pedagogům tyto náročné úkoly přijmout za své a zvládnout, zatím čeká na své vytvoření.

Výtvarná výchova na gymnáziu je jiná než výtvarná výchova na základním stupni škol[65]. Odlišuje se šíří tématického a myšlenkového záběru, možností plně uplatnit profesní připravenost učitele[66], poskytuje vyučujícím vnitřní, ale i zřetelnou vnější motivací k permanentnímu doplňování informací a dalšímu vzdělávání. Odlišují se i nároky na strukturování učiva, na konkrétní obsah vyučovacích hodin, na rozsah a kvalitu předávaných informací. Částečná možnost vytváření vlastního studijního programu prostřednictvím volitelných předmětů a jasnější zájmová orientace studentů vedou k situacím,v nichž vyučující musí svůj předmět obhajovat, představit jej studentům jako potřebnou, nutnou součást všeobecného vzdělání. V situaci, kdy jsou veškeré informace kdykoli dostupné, se **významně posiluje úloha učitele** jako průvodce a garanta smyslu a významu těchto informací. Tvorba školních vzdělávacích programů je příležitostí pro vyučující výtvarné výchovy vstoupit do procesu profilace absolventa školy a uplatnit tak své představy o výchovném a vzdělávacím vlivu svého předmětu.

---

1 Podrobnější historie výtvarné výchovy viz např.SLAVÍK, J., Mezi osobitostí a normou

2 FULKOVÁ, M., *Když se řekne...vizuální gramotnost.*, Výtvarná výchova 2002, č. 4, s. 11

3 *OBECNÁ ŠKOLA*1993, *NÁRODNÍ ŠKOLA* 1997, viz seznam literatury.

4 *OSNOVY VÝTVARNÉ VÝCHOVY PRO 1. – 9- ROČNÍK ZŠ*, 2001

5 *RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ*, PLATNÝ OD 1. 9. 2005, a *RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ*, PILOTNÍ VERZE VÚP PRAHA, 2004

6 *UČEBNÍ OSNOVY ČTYŘLETÉHO GYMNÁZIA – VÝTVARNÁ VÝCHOVA, VÝTVARNÁ VÝCHOVA ALTERNATIVNÍ* (1991)

7 V učivu výtvarné výchovy v RVP ZV jsou rovnoměrně zastoupeny složky Rozvíjení smyslové citlivosti, Uplatňování subjektivity a Ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazných vyjádření. Jak vyplývá ze zprávy M. Pastorové, shrnující zkušenosti z pilotního ověřování RVP ZV, mají školy právě s poslední složkou učiva obtíže při jejím zařazování do ŠVP. Viz text RVP ZV a M. PASTOROVÁ, *Tvorba osnov a realizace vzdělávacího obsahu Výtvarného oboru na ZŠ a gymnáziích, 2006.*

8 Problematiky těchto témat se dotýká i M. FULKOVÁ, in *Reflexivní kompetence učitele výtvarné výchovy*, disertační práce, kap. Hlavní koncepty výzkumu, podkap. Diskursivní vrstvy, str. 33.

9 Diskursem školní komunikace se velmi podrobně zabývá M. FULKOVÁ ve své disertační práci.

10 Viz též např. M. J. ZANDEROVÁ, Mluvení, myšlení, tázání a tvorba, in Myšlení, tvorba a dialog, Výtvarná výchova, 2004

11 SLAVÍK, J.; ŠMIDTOVÁ, Š. (2001) Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy

12 Dtto, rozdělení komunikačních aktů podle charakteru komunikace, čas věnovaný reflektivnímu dialogu.

[13] Z průzkumu, uskutečněného mezi studenty prvních a druhých ročníků vyplývá, že většina studentů a studentek dává přednost uspořádanému předávání informací (odpověď ano nebo spíše ano), touha objevovat informace a poznatky v rozhovoru či debatě je zcela ojedinělá. Viz výsledky dotazníku str. 3

[14] Vzhledem k tomu, že vyučovací hodina je svého druhu performance, můžeme snad použít termín označující vstupy a komentáře, které ruší iluzi vytvořenou divadelní produkcí a vrací diváka, účastníka představení zpět do jeho žité reality (viz epické divadlo B. Brechta).

[15] Viz SLAVÍK, J., *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika,* kapitola Koncept

[16] Kupodivu i kontrola přítomných studentů před vstupem do výstavní síně čtením jejich příjmení v abecedním pořádku se může stát rušivou rutinní činností, která spolehlivě potvrdí rozdělení rolí a může přispět i ke změně příjemného kolektivu tvůrčích a vnímavých osobností v nezodpovědné stádečko, jehož zdárné provedení výstavou se stane adrenalinovým sportem.

[17] Viz též KITZBERGEROVÁ, L. (2001) O reflektivním dialogu. *Výtvarná výchova*, 2001, 41, č. 1, s. 6 – 7

[18] Jedná se o pokračování učiva formulovaného v RVP ZV, a to především v oblasti **ověřování komunikačních účinků** díla.

[19] *„No a vždycky se jí nejvíc líbily ty nejhorší mazanice!"*Hodiny neznámé kolegyně na ZŠ mohly být jinak zcela bez chyby, její orientace ve výtvarném umění výborná, v jejích hodinách vytvořené dětské práce mohly být pozoruhodnými díly, ale bohužel zřejmě nedovedla dostatečně objasnit svým žákům **svá** stanoviska a důvody svého výběru, pochvaly a hodnocení **jejich** prací.

[20] Viz příloha I..

[21] Zajímavou zkušeností byla přítomnost posluchačů VŠUP, kteří hodnotili vzniklé práce vždy jako samostatná umělecká díla, bez vztahu k zadání. Studenti se pak rozdělili na dvě skupiny, z nichž jedna podporovala svobodný „umělecký" výraz a druhá posuzovala práce přísně ve vztahu k zadání. Viz též příloha Azalky.

[22] Studenti jsou sice zvyklí slýchat v rámci motivace formulace: Tak **já** po vás dneska po vás **budu chtít**...Tak dneska **mi** namalujete..., ale co až se někdo z nich zeptá: *A proč*?

[23] Viz příloha II.

[24] Viz příloha III.

[25] Viz příloha IV.

[26] Viz příloha V.

[27] Viz příloha VI

[28] V současnosti je přítomnost spolu/žáků jiné kulturní nebo etnické příslušnosti téměř běžná, přesto se jedná o stále citlivé téma, které má mnoho konkrétních podob.

[29] Viz SLAVÍK, J.,*Umění zážitku, zážitek umění 2*, str. 123

[30] Viz příloha VII

[31] Terminologie viz RVP ZV a RVP GV

[32] KRISTEVA, J., *Slovo, dialog a román*, str. 44.

[33] BAUDRILLARD, J., *Dokonalý zločin*

[34] Vztah obrazu ke skutečnosti lze chápat v různých rovinách a kontextech, jednoduchou představou „mimetické" nápodoby počínaje a představou obrazu jako manipulujícího, performativního media konče. Od jednoduchých počátků ke složité současnosti se v reflektivních dialozích dostáváme se studenty poměrně rychle.

[35] Způsobem, jakým způsob zobrazení ovlivňuje naše vlastní vidění se zabývá např. E.H. GOMBRICH v *Umění a iluze*.

[36] V těchto debatách si raději nebudeme připomínat učení Jeana Piageta o vývoji kognitivních schopností po patnáctém roce věku. Zdá se, že přechod ze stadia konkrétních operací k dalšímu vývojovému stupni není tak zcela spojitý proces.

[37] Viz příloha IX

[38] GOMBRICH, E. H., *Umění a iluze*

[39] Teorii vývoje a vztahu vnímání a zachycení smyslově vnímaného světa se věnuje např. J. VANČÁT v publikaci *Tvorba vizuálního zobrazení*, od str. 37

[40] Tuto zásadní proměnu uměleckého výrazu i jako projev vstup umělce jako subjektu do procesu tvorby popisuje E. H. GOMBRICH v *Příběhu umění*, 1. vyd. str. 63/64.

[41] Je to pro studenty také jedna z příležitostí procítit existenci a přítomnost vlastního těla. O tělesnosti ve školní výtvarné výchově viz též M. FULKOVÁ, Disertační práce, str. 47

[42] Achilles a Ajax hrající dámu, černofigurová malba, Loučící se válečník, červenofigurový sloh, obé kol. 500 př. n. l. podle GOMBRICH, E, H., *Příběh umění*

[43] O procesuálnosti vnímání a zachycení světa viz např. VANČÁT, J., *Tvorba vizuálního zobrazení*, str. 53 a dále.

[44] Například BARBARAS" R., *Vnímání, Esej o smyslově vnímatelném.*

[45] Viz příloha X

[46] Interpretací významu vlastních výtvarných vyjádření u dětí předškolního věku se zabývala M. FULKOVÁ. viz Kresba jako komunikace:sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu, in *Výtvarná výchova/Myšlení. tvorba, dialog,* mimořádné číslo 2004.

[47] O procesech identifikace autora jediným dílem a redukce jeho významu na představitele předpokládané jednoty viz např. M. FOUCAULT, *Archeologie vědění*, str. 40.

[48] O konceptech, prekonceptech a sociokognitivním konfliktu viz např. J. SLAVÍK, *Od výrazu k dialogu ve výchově*, kapitola IV., Koncept

[49] Východiskem pro tuto kapitolu jsou díla T. KULKY Umění a falzum, ale především Umění a kýč. kde autor definuje estetickou hodnotu díla do značné míry v souladu s tradiční představou o jeho působení.

[50] Viz např. S, KRACAUER, Fotografie, in *Co je to fotografie*, ed. Karel Císař, 2004

[51] KULKA, T., *Umění a kýč*, Praha: TORST, 1994, str. 63

[52] Umění a kýč, str. 64

[53] Umění a kýč, str. 66

[54] GOODMAN,N., *Způsoby světatvorby*, Bratislava: Archa 1996.

[55] GOODMAN, N., *Způsoby světatvorby*, kapitola IV., Kdy je umění?

[56] Viz příloha XI

[57] HALL, J., *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění,* Praha. Mladá fronta 1991

[58] GOODMAN, Kapitola IV., Kdy je umění?

[59] Viz příloha XII

[60] dtto

[61] BECKEROVÁ, I., Cindy Sherman In *Ženy v umění*, usp. Uta Grosenicková, 2004.

[62] GOODMAN, Kapitola IV., Kdy je umění?

[63] Tato tradiční představa o univerzálním, všeobecně srozumitelném jazyku výtvarného umění ožívá v době pedagogických praxí, kdy posluchačky a posluchači právě na ní staví řadu svých projektů a s údivem potom v chvatu pozměňují svoje plány na základě zcela nečekaných, podle jejich názoru nesystémových reakcí studentů. Prostředí gymnázia kromě mnoha dalších výhod přináší i tu, že v poklidu malé pracovní skupiny a se studenty, kteří jsou schopni své názory vysvětlit a obhájit, mají posluchačky a posluchači prostor své předpoklady účinně korigovat. Domnívám se, že mnoho rozčarování budoucích – či spíše nebudoucích učitelů a učitelek výtvarné výchovy pramení z toho,že praxe na základních školách z mnoha důvodů tuto zpětnou vazbu neposkytuje.

[64] GOODMAN, kapitola IV., Kdy je umění?

[65] Předpoklad návaznosti výtvarné výchovy základního a gymnaziálního vzdělávání vedl k tomu, že v RVP GV nejsou zopakované a zdůrazněné okruhyi učiva Rozvíjení smyslové citlivosti, Uplatňování subjektivity a Ověřování komunikačních účinků. Jedná se o rozvoj dovedností, s nimiž by vyučující na gymnáziu měl umět pracovat, měl by vědět, na co navazuje, případně, co jeho žákům chybí. Definování těchto okruhů učiva je také účinnou metodickou pomocí při vytváření představy jeho vnitřní struktury, potřebné pro orientaci vyučujícího. v

[66] O problematice „vyhasínání" profesní charakteristiky učitele výtvarné výchovy ve vnějškově nepodnětném prostředí viz HAZUKOVÁ, H., výsledky výzkumu i články v časopise Výtvarná výchova.

Literatura:

BARBARAS, R., (2002) *Vnímání. Esej o smyslově vnímatelném*. Praha: Filosofia, nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR. 2002. ISBN 80-7007-153-2

BARŠA, P., FULKA, J., (2005) *Michel Foucault*. Politika a estetika. Praha: Dokořán. 2005. 178 s. ISBN 80-7363-020-6

BAUDRILLARD, J., (2001) *Dokonalý zločin*. Olomouc: Periplum 2001. 180 s. ISBN 80-902836-7-5

BLÁHA, J., *Estetická výchova pro střední školy, díl 2*. Praha: Scientia medica. 2001. ISBN 80-85526-71-9

BOURDIEU, P., *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3

BOURDIEU, P., *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-775-5

BOURDIEU, P., *O televizi*. Brno: Doplněk, 2002. ISBN 80-7239-122-4

BUCHLOH, B., Od faktury k fotografii. In *Co je fotografie*. Ed K. Císař. Praha: Herrmann a synové, 2004

COLEOVÁ, A., (2000) *Umění zblízka - Perspektiva*. Bratislava: Perfekt, 2000. 62 s. ISBN 80-8046-170-8

ČESKÉ *ATELIÉRY, 71 umělců současnosti*. (2005) ed. Art CZ, v. o. s. Praha 2005. 518 s. ISBN 80-239-5528-4

DEMPSEYOVÁ A., *Umělecké styly, školy a hnutí*. Slovart. 2002. ISBN 80-7209-402-5

DOLEŽEL L., (2003) *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2003. 220 s. ISBN 80-246-0735-2

DAVID, J. (1993) Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén (kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu). Polička : Fantisk, 1993. ISBN 80-901438-5-7

DOROTÍKOVÁ, S. (1998) *Filosofie hodnot*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-79-X

ECO, U., (2005) *Dějiny krásy*. Praha: Argo, 2005. 439 s. ISBN 8O-72O3-677-7

FOUCAULT, M., *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann a synové 2002.

FULKOVÁ, M. a kol. (1997) *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-382-5

FULKOVÁ, M. (2001) *Reflektivní kompetence učitele výtvarné výchovy*. [Doktorská disertace.] Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001.

FULKOVÁ, M. (2000) Žádná výtvarka není ostrov sám pro sebe. *Výtvarná výchova*, 2000, 40, č. 1, s. 11 – 12. ISSN 1210-3691

FULKOVÁ, M. (2002) Když se řekne… vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 2002, 42, č. 4, s. 12 – 14. ISSN 1210-3691

FULKOVÁ, M. (2004) Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *Výtvarná výchova/Myšlení, tvorba, dialog.* 2004, 44, mimořádné číslo. s. 16 –24. ISSN 1210-3691

GILLERNOVÁ, I., BURIÁNEK, J., Základy psychologie. Sociologie pro střední školy, Praha: Fortuna 2001. ISBN 80-7168-749-9

GOLDING, J., *Cesty k abstraktnímu umění.* Brno:Barrister a Principal. 2003. ISBN 80-86598-48-9

GOMBRICH, E. H.(1985): *Umění a iluze (studie o psychologii obrazového znázorňování).* Praha : Odeon, 1985. (Art and Illusion, Oxford, Phaidon Press 1977)

GOMBRICH, E. H., (1992) *Příběh umění.* Praha: ODEON, 1992. 521 s. ISBN 80-207

GOODMAN, N. (1996) *Způsoby světa-tvorby.* Bratislava : Archa, 1996. ISBN 80-7115-120-3

GOODMAN, N., Slova, díla, světy. In Peregrin: *Obrat k jazyku: druhé kolo.* Praha: Filosofia, 1998 ISBN 80-7007-102-8

GROSENICKOVÁ, U., (ED.) (2004) *Ženy v umění 2o. a 21. století.* Slovart 2004. ISBN 8O-7209-626-5

GRYGAR, M., (1999) *Terminologický slovník českého strukturalismu: obecné pojmy estetiky a teorie umění.* Brno: Host, Strukturalistická knihovna; 1999. 320 s. ISBN 80-86055-

HALL, J., Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění, Praha: Mladá fronta, 1991. ISBN 80-204-0205-5

HAZUKOVÁ, H. (2003) Zachyťte, prosím, mimozemšťana. *Výtvarná výchova,* 2003, 43, č. 1, s. 9 – 11. ISSN 1210-3691

HAZUKOVÁ, H. (2003) Mluvte, mluvte, zajímáte nás. *Výtvarná výchova,* 2003, 43, č. 2, s. 11 – 14. ISSN 1210-3691

HAZUKOVÁ, H. (2003) Co je psáno, to je dáno. Ale co je předáváno? *Výtvarná výchova,* 2003, 43, č. 3, s. 12 – 14. ISSN 1210-3691

HENDL, J., *Úvod do kvalitativního výzkumu*, Praha:Karolinum, 1997

CHVATÍK, K., (1994) *Strukturální estetika: řád věcí a řád člověka.* Praha: Victoria Publishing, 1994. 86 s. ISBN 80-85865-03-3

KESSNER, L., (ed.) *Vizuální teorie.* Současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech. Praha: H&H. 1997. ISBN 80-86022-17-X

KITZBERGEROVÁ, L. (2001) O reflektivním dialogu. *Výtvarná výchova*, 2001, 41, č. 1, s. 6 – 7. ISSN 1210-3691

KITZBERGEROVÁ, L. (2002) O cestách k významu obrazu. *Výtvarná výchova*, 2002, 42, s. 5 – 7. ISSN 1210-3691

KRACAUER, S., Fotografie. In *Co je fotografie*, ed. K. Císař. Praha: Herrmann a synové, 2004.

KRISTEVA, J., *Slovo, dialog a román.* Texty o sémiotice. Praha: Sofis, 1999. ISBN 8O-902439-3-2

KULKA, T., (1994) *Umění a kýč.* Praha. TORST, 1994. ISBN 8O-85639-17-3

KULKA, T. (2004) *Umění a falzum.* Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0954-X

LAMAČ, M., *Myšlenky moderních malířů.* Praha: Odeon, 1989. ISBN 80- 207-0087-0

LIESSMANN, K..P., *Filozofie moderního umění.* Olomouc: Votobia, 2000. ISBN 80-7198-444-2

LINAJ, E. Dvě skryté tendence výtvarně pedagogického uvažování. *Výtvarná výchova*, 2001, 41, 2, s. 3 - 4. ISSN 1210 – 3691

MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V., *Učitelovo pojetí výuky*, Brno. MU, Centrum pro další vzdělávání učitelů.1996. ISBN 80-210-1444-X

MÉDIA A OBRAZNOST. (2000) Sborník Symposia České sekce INSEA v Praze, červenec 2000. Praha : Česká sekce INSEA, 2000.

NÁRODNÍ ŠKOLA – výchovně vzdělávací projekt pro žáky 1. – 9. postupného ročníku. (1997) Praha : Asociace pedagogů základního školství České republiky, 1997. (Schválilo MŠMT ČR dne 17. 3. 1997 pod čj. 15724/97-20 s účinností od 1. září 1997 jako vzdělávací program pro 1. – 9. ročník základního vzdělávání.)

NÁVRH UČEBNÍCH OSNOV OBECNÉ ŠKOLY v 1. – 5. ročníku obecné školy. (1993) Praha : Portál 1993. ISBN 80-85282-51-8

OSNOVY VÝTVARNÉ VÝCHOVY PRO 1. – 9. ROČNÍK VP ZÁKLADNÍ ŠKOLA. Věstník MŠMT ČR, *57*, sešit 7, červenec 2001.

PACHMANOVÁ, M., (ed) (2002) *Neviditelná žena.* Antologie současného amerického myšlení o feminismu, dějinách a vizualitě. Praha: One woman press, 2002. ISBN 8O-86356-16-7

PASTOROVÁ, M. (2000) Na počátku bylo vejce. *Výtvarná výchova*, 2000, 40, č. 1, s. 7 – 8. ISSN 1210 – 3691

PASTOROVÁ, M. et. al. (2004) Umění a kultura (vzdělávací oblast). In JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program.* Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004. s. 56 – 63

PASTOROVÁ, M., (2006) Tvorba osnov a realizace vzdělávacího obsahu Výtvarného oboru na základních školách a gymnáziích," (zkušenosti z Pilotního ověřování Rámcových vzdělávacích programů), předneseno na Symposiu české sekce In SEA, Praha listopad 2006

PELIKÁN, J., Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., *Psychologie dítěte*, Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-146-0

PIJOAN, J., *Dějiny umění 6 – 10*, Praha: Odeon. ISBN 80-7176-764-6.

PEREGRIN, J., Obrat k jazyku a analytická filozofie. In *Obrat k jazyku: Druhé kolo*, usp. J. Peregrin, Praha: Filosofia, 1998. ISBN 8O-7007-102-8

PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*. Praha: portál 2005. ISBN 80-7367-047-X

PŘED OBRAZEM. Antologie americké výtvarné teorie a kritiky. Ed. T. Pospiszyl. Praha: OSVU 1998. ISBN 80-238-1286-6

RANEY, K., Visual Literacy and the Art Curriculum. *Journal of Art and Design Education 1999*

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. VÚP Praha. 2005

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. Pilotní verze. VUP Praha 2004

READ, H.: *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.

SELLARS, W., Význam jako funkční klasifikace. Pohled na vztah mezi syntaxí a sémantikou. In Peregrin, Obrat k jazyku: druhé kolo. Praha: Filosofia, 1998, ISBN 80-7007-102-8

SLAVÍK, J. (1997) *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika.* Praha : Univerzita Karlova – Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3

SLAVÍK, J. (2001) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky).* I díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN: 80-7290-066-8

SLAVÍK, J. (2004) Znak, symbol a výraz (Stavební kameny řeči o výtvarné výchově). *Výtvarná výchova*, 2004, 44, mimořádné číslo, s. 10 – 15. RS 5096 ISSN 1210 - 3691

SLAVÍK, J. ; BLÁHA, J. (1991/1992) K alternativním osnovám výtvarné výchovy na gymnáziu. *Estetická výchova, řada pro výtvarnou výchovu*, 1991/1992, 32, č. 1, s. 2 – 3

SLAVÍK, J. et al. (1998) *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech.* Praha : Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-70-6

SLAVÍK, J.; HAISOVÁ, Š. (2002) Jen pavučina slov? (O vztahu mezi slovem a výtvarným projevem.) *Výtvarná výchova*, 2002, 42, č. 1, s. 2 – 4. RS 5096, ISSN 1210 - 3691

SLAVÍK, J.; PEKÁRKOVÁ, Š. (2001) Jak se mluví ve výtvarné výchově (Srovnání výzkumů pedagogické komunikace ve výtvarné výchově z let 1989-1992 a 1999-2000). *Výtvarná výchova*, 2001, 41, č. 4, s. 5 – 7. RS 5096 ISSN 1210 – 3691

SLAVÍK, J.; ŠMIDTOVÁ, Š. (2001) Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989 – 1992 a 1999 – 2000). In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum.* Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí. (Lukášová-Kantorková, H.; Květoň, P. eds.), Ostrava : Pedagogická fakulta OU – ČAA, 2001, s. 384 - 389. ISBN 80-7042-181-9

SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. (2004) *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky).* II. díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN: 80-7290-130-3

SOLOMON-GODEAUOVÁ, A., Fotografie po umělecké fotografii. In Co je fotografie, ed. K. Císař. Praha: Herrmann a synové 2004.

STANDARD ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (1995) Věstník MŠMT ČR, *51*, sešit 9, září 1995

ŠAMŠULA, P.; ADAMEC, J.; BLÁHA, J.; HIRSCHOVÁ, J.; SLAVÍK, J. (1994 – 1997) *Průvodce výtvarným uměním.* 1. – 5. díl. Praha : SPL Práce, 1994, 1995, 1996, 1997.

ŠTECH, S., *Škola stále nová.* Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-86055-61-2

ŠTECH, S. (2003) Vzdělávací programy mají umožnit poznání aneb Brána mysli otevřená. In BRABCOVÁ, A. ed. *Brána muzea otevřená.* Praha : JUKO – Open Society Fund, 2003. ISBN 80-86213-28-5, s. 66 – 85

TAILLANDIER, Y., *Cézanne.* Fortuna Print Bratislava, 1992. ISBN 8O-7153-027-1

UČEBNÍ DOKUMENTY PRO GYMNÁZIA (1999) Materiál MŠMT ČR č. j. 20 594/99-22 ze dne 5. 5. 1999.

UČEBNÍ OSNOVY ČTYŘLETÉHO GYMNÁZIA – VÝTVARNÁ VÝCHOVA, VÝTVARNÁ VÝCHOVA ALTERNATIVNÍ (1991) (Schválilo MŠMT ČR pod č. j. 17 668/91-20 ze dne 24. května 1991 s platností od 1. září 1991) Praha : MŠMT ČR 1991.

UŽDIL, J. (1978) *Výtvarný projev a výchova.* 2. vyd. Praha : SPN, 1978.

UŽDIL, J. (1990) Budoucnost dětského výtvarného projevu. *Estetická výchova*, 1990, 31, č. 4, s. 99 – 102

VALEŠ, V. (1997) Věc: stav výtvarné výchovy (ze zprávy České školní inspekce). Příloha časopisu *Výtvarná výchova*. 1997, 37, č. 4, s. 1 – 4. RS 5096, ISSN 1210 - 3691

VANČÁT, J. (1997) Mezi romantismem a utopií - k teoretické výbavě učitele výtvarné výchovy. In: Vančát, J. ed. *Horizonty vzdělávání učitele výtvarné výchovy.* Sborník symposia INSEA. Praha : Česká sekce INSEA, 1997.

VALLIER, D., *L'art abstrait.* Paris: Le livre de poche, 1967,

VANČÁT, J. (2000) Jak konečně začít? (K sympóziu Média a obraznost, Praha 2000). *Výtvarná výchova*, 2000, 40, č. 4, s. 3 - 5. ISSN 1210 – 3691

VANČÁT, J. (2000 b) *Tvorba vizuálního zobrazení (gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově).* Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakl. Karolinum, 2000. 167 s. ISBN 80-7184-975-8

VANČÁT, J. (2002) *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech.* Praha : MAC, 2002. ISBN 80-86015-90-4

VANČÁT, J. (2004) Výtvarný výraz, symbol – stavební kameny řeči o výtvarné výchově? *Výtvarná výchova*, 2004, 44, č. 4, s. 15 – 17. RS 5096 ISSN 1210 - 3691

VÝTVARNÁ VÝCHOVA A MODY JEJÍ KOMUNIKACE. (2002) Sborník Symposia České sekce INSEA v Olomouci, listopad 2002. Olomouc : Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0779-5

WITTLICH, P., *Edvard Munch.* Praha: Odeon 1988

WELSCH, W., *Postmoderna – pluralita jako etická a politická hodnota.*Praha: KLP, 1993. ISBN 80-901508-4-5 .

ZÁKLADNÍ ŠKOLA – vzdělávací program. Schváleno MŠMT ČR dne 30.4.1996 Pod 4.j.16847/96-2s platností od 1.9.1996. Praha : Fortuna, 1996.

ZANDER, M. J. (2003) Talking, Thinking, Responding and Creating: A Survey of Literature on Talk in Art Education. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research), 44*, 2003, 2, s. 117 – 134. ISSN 0039-3541 (česky: Mluvení, myšlení, tázání a tvorba. *Výtvarná výchova*, 2004, 44, mimořádné číslo, s. 3 – 9.)

ZHOŘ, I. (1991/1992) Výchova k umění prostřednictvím aktivních výtvarných činností. *Estetická výchova – řada pro výtvarnou výchovu.*1991/1992, 32, č. 4, s. 49 – 51

ZHOŘ, I.; *Proměny soudobého výtvarného umění.* Praha, SPN, 1992. ISBN 80-04-25555-8

Přílohy

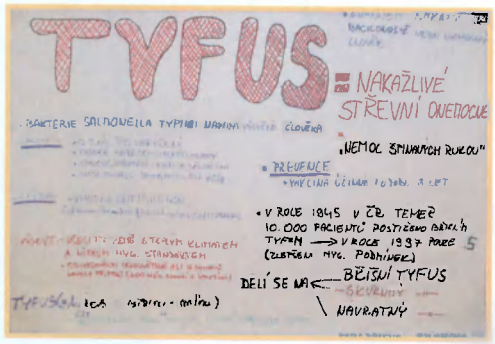
Postery, vizuály, prezentace...

Vizualizované výsledky individuální i skupinové, většinou samostatné domácí práce studentů v různých nevýtvarných oborech se v budovách a na webových stránkách škol budou objevovat stále častěji. Někdy jsou originální a pozoruhodné, jindy průměrné nebo pochybné. Mohou být i překvapivé až bizarní pojetím úkolu, výběrem materiálů či jejich zpracováním.
Jaká stanoviska k nim máme zaujímat? Nabízet spolupráci kolegům z jiných oborů na jejich zadávání a hodnocení? Posuzovat estetickou úroveň prací? Účastnit se při jejich instalacích a prezentacích jako poradci?
Nebo máme jejich vznik, účel a především vizuální tvar ignorovat, případně více či méně okázale „nekomentovat"?

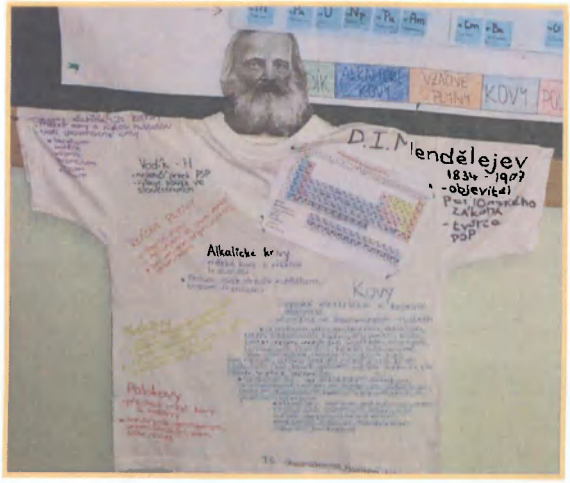
Pro učitele výtvarné výchovy je to významný podnět k zamyšlení:
Je pro nás vznik a existence těchto prací vítaným povzbuzením, dalším podnětem pomáhajícím rozvíjet kreativitu našich studentů, nebo konkurencí, ohrožující jedinečnost výtvarné výchovy jako tvořivého oboru?
Pravděpodobně se naše reakce budou velmi opatrně pohybovat mezi naznačenými stanovisky. V zájmu dobrých vztahů s kolegy a udržení renomé oboru a školy asi v různých situacích odlišně, případ od případu. (Češtináři také neopravují hrubky v seminárních pracích ze zeměpisu...ale písemné práce zas nebývají vystavovány veřejnosti.)

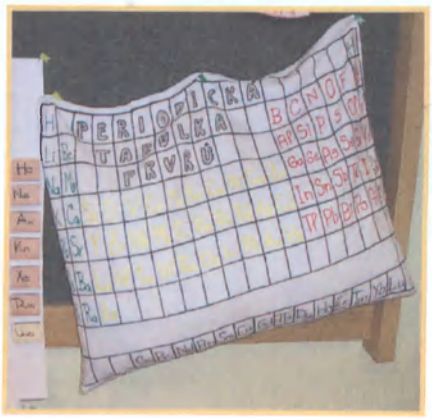
Rozhodně ale budeme především hledat a zřetelně formulovat **specifické, jiným oborem nenahraditelné cíle výtvarné výchovy**, jejichž uplatňování a prosazování sice pravděpodobně nebude mít vliv na podobu a úroveň těchto prací (a už vůbec ne na smysl jejich vzniku a cíle jejich zadávání), ale **odliší a definují výtvarnou výchovu v jejích svébytných a nenahraditelných funkcích.**
A budeme to umět?

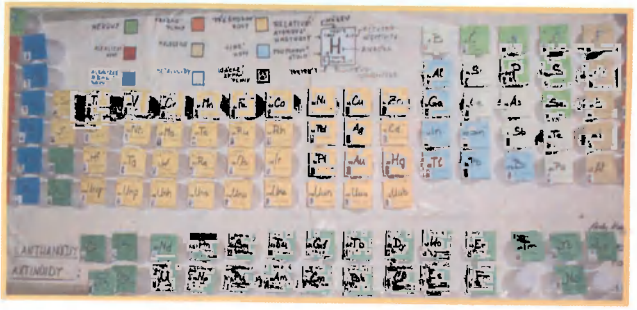
BIOLOGIE - nakažlivé nemoci



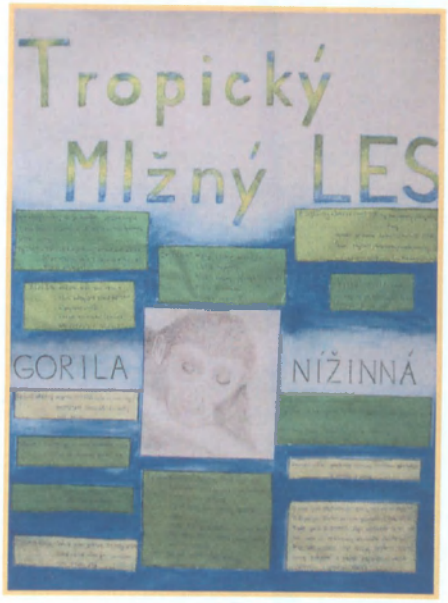
CHEMIE - tabulka prvků







ZEMĚPIS - Afrika



I.

Co následovalo po impresionismu?

Nejprve jsme se shodli, že impresionismus je doopravdy pěkný. Obrazy jsou *„...pohodový, je v nich světlo,vlastně tam pořád jako svítí sluníčko ..ty barvy, to je taková prima nálada...“.*
Shodli jsme se i na tom, že impresionismu rozumíme. Tedy, téměř. Ačkoliv jsme se počátky a zdroji impresionismu zabývali docela důkladně, přesto v okamžiku, kdy si promítáme Ženu se slunečníkem Clauda Moneta a Houpačku Augusta Renoira, vzadu se zvedá ruka:
„A ...paní profesorko, mohla byste nám...že bysme si ještě jednou řekli..., jakej je přesně rozdíl mezi smyslové a citové?“ (Marianna)
Tak stručně ještě jednou, co jsme si již zkoušeli vysvětlovat dříve. On je to opravdu problém, takto vědomě a záměrně oddělovat, co je v našem nitru přirozeně spojené do celku prožívání. Zvláště když ten celek vlastně sami teprve poznáváme a v šestnácti letech ani přesně nevíme, čím drží pohromadě a co všechno od něj můžeme čekat. Ostatně dodnes trvající obecná obliba impresionismu má velmi pravděpodobně kořeny právě v divácké záměně smyslového vnímání a citového prožitku s ním spojeného. Pokud si při prohlížení impresionistických obrazů připomeneme povídky Guy de Maupassanta (1850-1893), nebo jeho román Miláček, snad si budeme umět do idylicky prosvětlených scén promítnout dialogy a vztahy, které nám přinejmenším zpochybní předpokládanou ideální pohodu, kterou se domníváme v nich vidět.
Zkusíme pokročit na cestě ke zrození moderního malířství. Představte si, že jste malíři, chcete také takto malovat, ale ono se vám to nedaří. Pořád jako byste se nevešli. Ostatní impresionisté už vesele prodávají své obrazy, ale vás si kritika ani nevšimne. Prosté tam něco nehraje, něco je ve vás, co vám nedovolí jen tak s otevřenýma očima a zdánlivě bez starostí koukat.
Už jste sami zkoušeli malovat krajinu (malý výřez pohledu z okna školy), tak by vás mohlo něco napadnout. Co vás při vašem malování nejvíc zajímalo? A co z toho v impresionistických obrazech není? Nechali jsme si Monetův a Renoirův obraz promítnuté a společně jsme se do nich pustili:
„ Mně třeba vadí, že té dívce nevidím do tváře. Že nevím, co si myslí. Třeba je smutná a tomu malíři je to jedno. Ty šaty jsou bílé nebo jaké? A ta bílá, to je jako nevinnost nebo mládí. nebo je to jen tak?“
Napadá mě: A co kdyby tam byla ještě jedna, která by měla červené šaty?. Ve třech případech z letošních čtyř skupin ze třídy vylétne: *„ Tak by to byla k....!“* (Podívejme se, jak symbolika barev bezpečně funguje!)
„Mně se nelíbí, že na těch lidech u houpačky jsou úplně stejné fleky jako na cestičce – nebo to není cestička? A že ti lidi jsou takoví roztřepaní, že nemají pevné obrysy.Já vlastně nevím, jak ten chlap má nohy“....
Postupně jsme vyslovili ještě několik dalších námitek, nichž nakonec vyplynuly tyto výhrady vůči impresionismu:

- nedostatek vcítění ve vztahu k zobrazeným postavám: nevíme nic o jejich myšlenkách, pocitech a vztazích; obrazu chybí výraz citu, nálada nestačí
- nejasnost barev – myšleno potlačení vztahu k symbolickým významům barvy a emotivní snad až etická nezávaznost zachyceného smyslového vjemu
- nejasné a nečitelné prostorové vztahy
- neuspořádanost barevných skvrn (k této poslední položce jsem, pravda, studenty trochu postrčila, pouze v jedné skupině: *„Mně se zdá, že by se mohlo ještě nějak dořešit to světlo...jako ze barva je světlo ...?“* Ale ani hodně bystrá Bétka nedovedla myšlenku samostatně do zdárného konce.).

Už v této fázi práce si studenti uvědomují, že formální a výrazové prostředky obrazu nejsou jenom rozlišovacím znakem pro slovníková hesla označující jednotlivé umělecké směry, ale že jsou to podstatné složky nesoucí významy a obsahy díla.
Potom jsme společně rozebrali dva impresionistické kalendáře a každý ze studentů si vybral reprodukci obrazu podle svého hlediska nejvíc nevyhovujícího. s cílem vytvořit podle ní „lepší" variantu. Protože jsem předpokládala, že složitost zadání budou studenti objevovat postupně, mohli vytvořit nebo rozpracovat dvě malby, aby měli možnost pozorovat, zda a jak se změnil jejich původní záměr a jak práce probíhala. Ne všem se podařilo dokončit obě práce, pro mnohé byla problémem i jedna varianta.
Poznatky, k nimž studenti ve všech skupinách dospěli a které pak zazněly v reflektivním dialogu? Především, jak složité je vůbec vytvořit obraz, poskládat z toho, co víme o světě, a ze svých představ a dovedností, souvislý celek, i když vlastně jenom jdeme ve stopách malíře, který již větší část práce za nás vykonal. Hlavní poznatky tohoto typu jsou zastoupeny ve výběru:
Provedená transformace obrazu přinesla všem studentům tvůrčí zážitek, který společná slovní reflexe ještě umocnila a upevnila. Znovu si uvědomili bezobsažnost klišé „malíř to tak viděl". zaklínadla, provázejícího bezradnost při vysvětlování formálních změn výtvarného umění. Ve zkratce si prožili úsilí, které musí umělec věnovat snaze vtělit své představě a myšlence viditelnou podobu, prošli si cestu mezi představou a její realizací. Podařilo se jim propojit zcela konkrétní názor na „nedostatky" obrazu s možností vyzkoušet si a dokončit jeho „napravení". Zjistili, že každý obraz je strukturovaný

celek, v němž nemůžeme měnit jednotlivosti, aniž by to mělo vliv na ostatní složky a na vyznění celku. A prožili si i zklamání, jestliže úsilí věnovaně proměně obrazu bylo málo patrně a diváci cíl jejich transformace z výsledku nepoznali.
DEMPSEYOVÁ, A., *Umělecké styly, školy a hnutí*. Slovart. 2002.

Marek: *Mně se na tom líbil ten klid, že ten obraz vlastně nemá žádné místo, které by bylo nejdůležitější. A že sice je tam ulice jako do hloubky, ale přitom tam vlastně není prostor. Tak jsem si to zkusil rozložit na ty body, jestli se mi taky povede to udělat takový ... do plochy a zjistil jsem ..to bylo zvláštní, ..ony se mi tam úplně samy objevovaly, jako by tam už byly předtím. Ale potom v tom červeným, to už jsem s tím nějak počítal, to už nebylo to.*

Martina: *Já jsem vlastně nejdřív ten obraz skoro jako obkreslila, žejo? Tedy hledala jsem tam hlavně barvy a zjistila jsem, že je vlastně můžu dát kamkoli. Teda že když je dám jinam, tak je ten obraz jinej, ale jenom o trošku. A pak se mi tam ještě v rohu udělalo to jako sluníčko...mně ty barvy připomněly toho ...tu impresi. Ale nejvíc mě vlastně zaujala ta loď, jak jede po vodě. A pak jsem si všimla, jak tam vzadu trčí ty komíny ..nebo co..a představila jsem si, jak ta loď.jede...pluje...prostě se pohybuje a ty komíny a všechno okolo tam stají. Ale to už nemohlo bejt v barvě, to musela bejt jenom kresba.*

Nina:
Já jsem tam nejdřív hledala barvy.(Smích skupiny) No já vím, že tam jsou, ale jsou takový smíchaný, že se nepozná, která je která... a ten obraz je celý takový mlhavý a nejasný, tak jsem tam prostě dala barvy, aby se to vyjasnilo, ...a ono to bylo takové najednou ještě nejasnější ...a pak jsem si uvědomila, že tam vlastně je důležitý to řazení odpředu dozadu..ty domy za sebou....ale radši jsem to nedodělala, já nevím, jak by to mělo pokračovat...že se mi tam udělal takovej kopeček.

Ono je to strašně těžký to vůbec domalovat, to já jsem si ani nejdřív nevšim, že je tam toho tolik. A přitom je to takový malinký. Teda ne ten obrázek, ale ten kousek světa je takovej malinkej jenom ...výřez.Tak jsem to radši nechal, to mezi tím. Ta voda by musela bejt jinak modrá než to vzadu...
(Tomáš)

Já jsem si tam zkusil dát barvu, ale teď si říkám, jestli to vůbec takhle má smysl, že k těmhle barvám by se asi hodil jinej námět. Že tamto bylo takové...propojené, že to tam fungovalo a mně se ten obraz rozdělil na takové ..tvrdé pruhy. A já jsem vlastně jenom chtěl změnit náladu, aby nebyla taková neurčitá, ale ono se mi to změnilo celé.
(Michal).

No já jsem tam taky dal barvu, ale pak jsem zjistil, že vlastně nevím, jak je to tam vzadu. Že mi ta silnice jde vlastně do oblohy, a to jsem nechtěl. Ale já jsem se tak soustředil na to, že to je pevná silnice...to se nedalo uhlídat, představit si to, že musí nahoře končit.
(Honza)

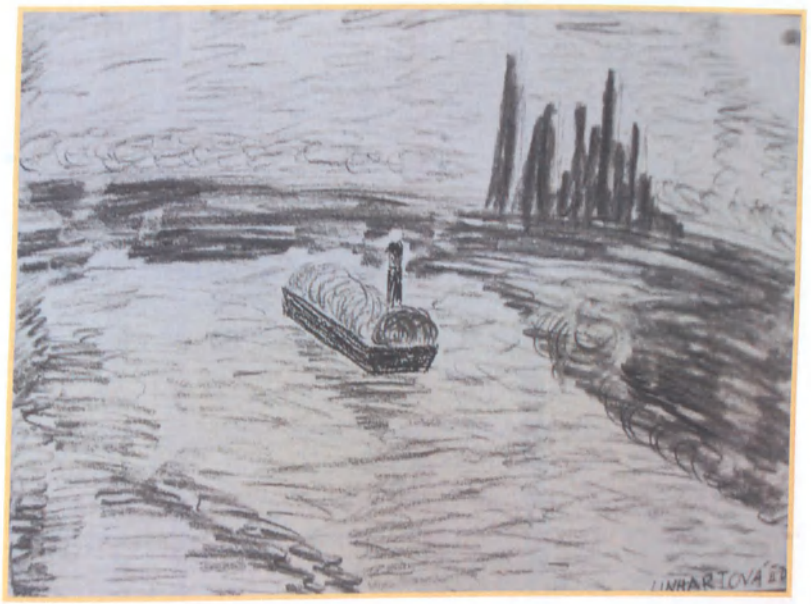
To byl teda nápad, zkusit tu... Impresi. Kdyby nebyl předtím už ten obraz, tak se mi to vlastně docela povedlo, žejo. Já jsem to nechtěla měnit, já jsem to chtěla zkusit tak...neukazujte to!
(Hanka)

MAREK

- *Alfred Sisley, Plovárna*

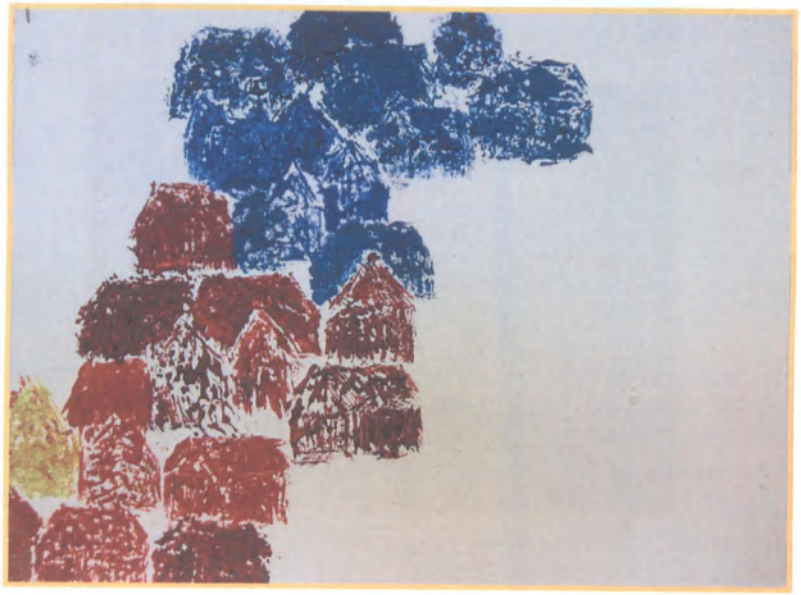
MARTINA

- *C. A .Lebourg, Člun na Loiře*



NINA

- *A. Slavíček, Praha*



TOMÁŠ

HANKA

HONZA

MICHAL

II.

Oba záznamy jsou kondenzací reflektivních dialogů, které probíhaly nad obrazem Edvarda Muncha Výkřik[1]. Účastníky rozhovorů byli ve všech případech studenti prvních ročníků, obrazem jsme se zabývali v průběhu prvního čtvrtletí, takže to bylo pro většinu studentů jedno z prvních nebo vůbec první takto soustředěné setkání s uměleckým dílem. Záznamy zachycují nejtypičtější odpovědi a reakce studentů v pořadí, v kterém přicházely. Otázky jsou číslované **Učitelská reflexe této zkušenosti je zahrnuta v kapitole 4. v části věnované exemplifikaci.**

Zápis z října 2001, shrnuje zkušenosti z let 1999-2000, 2000-2001.

Expresívní a symbolické hodnoty díla Edvarda Muncha se pro každého jen trochu obeznámeného diváka mohou zdát natolik zjevné, že snad ani není nutné se žáky jeho obrazy nějak zvlášť hluboce rozebírat. Nebo ano?

1. Munchův obraz, Výkřik, žáci znají, přesněji a bez iluzí řečeno, v každé skupině je alespoň jeden, který jej zná.
2. Tak, začínáme. Berme obraz jako vizuální informaci - „o čem" tedy je?
O strachu, o samotě, o hrůze, o nějakém strašném zážitku. To je nějaký horor.
3. Zkusíme to přesněji - jak se jmenuje dlouho trvající, vleklý strach, který nám svírá hrdlo? (Ano, slovo **úzkost** je skutečně v některých skupinách třeba takto přivést na svět, žáci je nemají ve svém aktivním slovníku.)
4. Shodneme se tedy na základním vnímání obrazu? Je to obraz úzkosti. Můžeme snad dokonce říci, že obraz vyvolává úzkost? Jakými prostředky?
Barvami. Kompozicí. Ústřední postava je celá úzkostná. V obraze je neklid, všechno se vlní.
5. Soustředíme se na jednotlivé výrazové prostředky. Co vás zaujalo nejvíc? Postava? Je to muž nebo žena?
Asi muž, ale zřejmě je to jedno. Křičí. Jeho hlava připomíná smrtku, lebku. Má ruce na tváři, prožívá hrůzu. Je celý zkroucený, vypadá, jak když nemá kosti. Hroutí se.
6. Zažili jste někdy sami takový pocit, jako byste neměli v těle kosti a měli se každou chvíli zhroutit? Ano, po velkém leknutí. To dělá adrenalin. Když je člověk v depresi, tak má také problémy stát vzpřímeně. Ve smutku se krčíme do koutku, máme tendenci se hrbit, schoulit se do klubíčka.
7. Všimněte si teď, kde ten člověk v obrazu stojí!
Dole uprostřed. Jako když se díváme do zrcadla, stojí tam místo nás(!) Úplně cítím jeho úzkost v žaludku.
8. Kolik místa má pro sebe hlavní postava obrazu?
No on je sice uprostřed, ale to zábradlí nebo co to je ho tísní. A ty postavy vzadu mu v ničem nepomohou. Jen tak se dívají. Nebo jsou dokonce zády a jdou pryč. On se bojí a oni se na něj vykašlali.
9. Takže postava svým umístěním, gestem, deformací těla i kompozičním umístěním vyjadřuje úzkost, osamělost, pocit ohrožení.
10. Podíváme se na barevné řešení obrazu.
Je kontrastní. Je málo barevný. (Chceš říci, že má omezenou barevnou škálu?) *Je z teplých a studených barev. Dolní část je tmavá a studená, horní je teplá .*
11. Jak je možné, že teplé barvy v horní části obrazu přispívají k pocitu úzkosti. (Zakryjeme-li spodní část diapozitivu, zbudou jen zářivé teplé barvy a dojem úzkosti se výrazně oslabí). Není to zvláštní?
V horní části obrazu je obloha. Červená obloha není normální. Červená obloha znamená červánky. Změnu počasí. Bude vítr a bouřka.
12. Malíř se ale asi nezabývá počasím. Co ještě může znamenat červená obloha?
Svítá nebo se stmívá. Je to prostě nějaká změna. Nebo požár, někde za kopcem hoří.
13, Takže červená obloha znamená nebezpečí?
Určitě, nebezpečí a ohrožení.

Zkusíme si teď znovu projít jednotlivé výrazové prvky obrazu, které vyvolávají pocit úzkosti a budeme přemýšlet, která část, která vrstva naší bytosti je vnímá. Deformace těla, lebka rýsující se pod kůží hlavy, grimasa výkřiku, dojem zrcadlení nás samotných, sevřeni postavy v rohu obrazu, nezúčastněné siluety v pozadí, studené větrné barvy krajiny, rudá obloha. Nikdo nám nemusel vysvětlovat, jak máme obraz vnímat - všechna jeho sdělení vnímáme ...

Podvědomě!

Z dnešního pohledu působí záznam až příliš harmonicky a plynule. Cílem rozhovoru bylo identifikovat v obrazu **známé** a **očekávané** (z pohledu vyučující) a plynutí rozhovoru i jeho záznam tomu byly podřízeny. Náznaky jiného vidění a vnímání obrazu byly pravděpodobně mimoděk potlačeny ve prospěch těch, které souhlasily s očekáváním. Přesto je srovnání s podobným záznamem, pořízeným o pět let později, velmi zajímavou výpovědí o přesunu pozornosti a změnách ve způsobu vnímání obrazu. .

Komentář [I1]: Skutečnost, jeden ze studentů obraz zná a pojmenuje, lze využít p zrychlení postupu, ale ne to, že jej zná třída. Pojmenování díla a uvedení autora však má být jedním z vodítek pro vnímání.

Komentář [I2]: Je opravdu možné, že se reakce stu pouhých pěti letech tak odlišuj Zápis však nezachytil, ke první postřeh a naladu vnímání zobrazených

Komentář [I3]: Ale v jiných skupinách si je studen i sami vybavili.

[1] WITTLICH, P., Edvard Munch. Praha: ODEON 1988

Zápis z listopadu 2006, shrnuje zkušenosti z let 2004-2005, 2005-2006

Jenom ve dvou třídách z osmi se našli studenti, kteří obraz znali, včetně názvu a autora, v dalších dvou ti, kteří měli dojem, že jej už někdy viděli.
1. Zkusíme popsat obraz, který vidíte před sebou. O čem je?
Co to je? Tam někdo je. To je nějakej mimozemšťan! A plešatej!
2. Nemohl by to být člověk?
No mohl, ale je nějakej... měkkej.A má velkou hlavu.Tam vzadu, to jsou lidi!. Dva! Jsou to asi chlapi, jsou takoví hranatí.
3. Takže si myslíte, že jsou na obraze dva lidé, nebo tři?
No tři. Ale ti dva jsou takoví...jako opravdoví. Ale on je divnej, ten vepředu.
4. Má tedy obraz nějakou ústřední postavu?
No asi toho dole...tedy...vpředu.
On je vpředu, to jsou na nějakým mostě, vede tam zábradlí
4. Takže si myslíte, že obraz je o něm?
No asi je. Třeba se mu něco stalo. Třeba přišel o vlasy.
5. Co myslíte, že postava vpředu prožívá?-
Divi se. Křičí.
6. Zkusíme si napodobit jeho gesto: dejte si dlaně na tváře, lokty k tělu. Co by to mohlo znamenat? (Studenti napodobují pohyb)
No, bojí se. Třeba se bojí těch chlapů vzadu.
7. Zkusme ještě přesněji pojmenovat, co cítíme, když napodobíme jeho gesto. Je to opravdu strach?
To by mohla být ta ...obava. ...Úzkost.
8. Myslíte tedy, že by mohl být nějaký vztah mezi ústřední postavou a těmi dvěma.
Oni ho nějak ohrožují. On je tam sám a oni jsou dva.
9. Už jsme se shodli na tom, že jeho gesto nevyjadřuje strach, ale úzkost. To nejspíš znamená, že se nebojí ničeho konkrétního. Myslíte, že jdou určitě směrem k němu?
Ne, třeba jdou pryč. Aha, tak on se bojí, že tam bude sám.
10. Lidé od něj odcházejí, on cítí úzkost. Asi nejen z toho, že bude sám na tom místě? Z čeho mu ještě může být úzko?
Asi je sám vůbec. Třeba se bojí něčeho, co oni nevědí.
11. Co ještě je na obraze? Kde postavy jsou, kde se situace odehrává?
Na mostě. Nebo na hrázi. Vpravo je voda, jsou tam vidět lodě.
12. Podívejme se na barevnost obrazu. Je na ní něco zvláštního?
Jsou tam jenom světlé a tmavé barvy. Jsou spíš tmavé. Ale ta hlava je bledá, divná.
13. Všimněte si barevnosti oblohy. Je na ní něco zvláštního?
Je červená. Oranžová.
14. Myslíte, že to může mít nějaký význam? Jak vnímáme červenou oblohu?
Třeba vychází slunce. Nebo zapadá.
15. Co ještě může znamenat červená obloha? Může něco znamenat?
Že ji malíř tak namaloval.

Inu, k podvědomému vnímání významů obrazu jsme se tentokrát opravdu nedostali. Po patnácti položených a zodpovězených otázkách jsme stále téměř na začátku. Nechuť studentů zabývat se pocity a prožitky té divné měkké a plešaté bytosti je přímo hmatatelná. Či spíše nechuť dalšími odpověďmi sami sebe usvědčovat z neumění zacházet s obrazy, odhalovat svoji zahleděnost do své osobní situace a zveřejňovat nedostatek dovedností potřebných k tomu umět z ní alespoň pro tuto chvíli vystoupit. Budeme na to muset jinak. Větší oklikou, ne tak přímo, najít to místo, kde se dosud jeden prožívaný život pootevře, aby do něj mohly v představě vstoupit jiné světy reprezentované uměleckými díly.[1]
S vědomím nepřesností v pozorování i v záznamech můžeme jejich porovnáním dospět k závěrům a poznatkům. S odstupem pěti let jsou u studentů čtyřletého gymnázia patrné rozdíly ve vnímání obrazu. Převažuje zaměření na **konkrétní, zřetelně probíhající děj, na viditelnou akci**. Také vztah mezi zobrazenými postavami je převážně chápán jako **dějový, akční**. Studenti jsou vnímavější vůči

Komentář [I1]: Tentokrát se nespolehnu na jednotlivce, kteri by mluvili za ostatni. Nejde mi o to, přimět studenty, aby viděli, co vidim já, chci se dovědět, co **skutečně** vidí. Nakonec se ale ukáže, že obraz je stejným rébusem i pro ty, kdo znali jeho název a autora.

Komentář [I2]: Je možné, že změna znění otázky má takový vliv na obsah odpovědí? Hrálo roli vyslovení či nevyslovení názvu obrazu a jméno autora? Nebo se vnímání současných studentů opravdu tolik odlišuje?

Komentář [I3]: Zdá se, že obraz je pro studenty těžko čitelný i pokud jde o vyjádření prostoru, vnímají jej spíš jako plochu.

Komentář [I4]: Pokud nechceme dílo zcela znevážit a jeho význam rozmělnit do anekdot, bez návodných otázek se tentokrát neobejdeme.

Komentář [I5]: Projevuje se obecná tendence současných studentů vnímat věci, vztahy a děje bez přesahu, přímo, s důrazem na viditelné souvislosti.

Komentář [I6]: Další návodná otázka pomáhá studentům orientovat se ve vlastní slovní zásobě. Zdá se, že ani tentokrát není pojem úzkost mezi aktivně používanými výrazy.

Komentář [I7]: Opět se vrací představa okamžitého ohrožení a "akčního" vztahu mezi zobrazenými postavami.

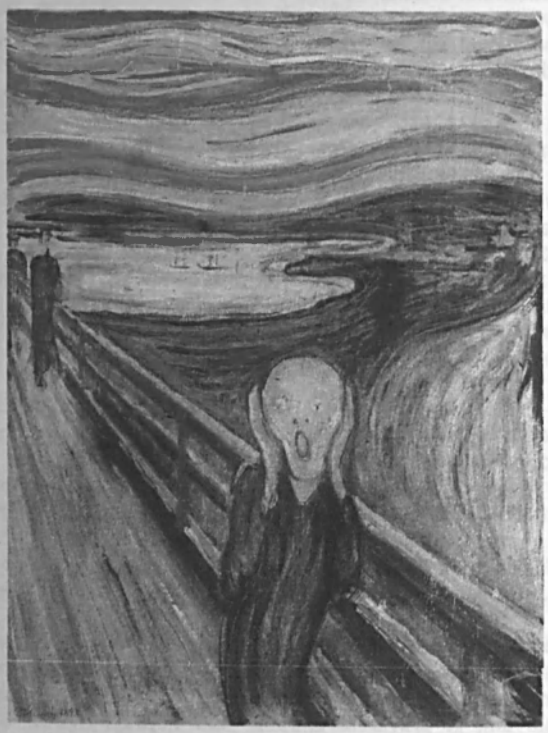
Komentář [I8]: Nikoho ze studentů nenapadlo, že by postavy vzadu mohly odcházet. Opět projev vnímání v rámci konkrétně představitelné akce. Ta se však odchodem dvou postav zruší – a obraz tedy ztratí smysl?

Komentář [I9]: Je to jen neobratnost v zacházení s jazykem nebo další pokus o prosazení konkrétních významů?

Komentář [I10]: Stále se vrací představa konkretního ohrožení neznámým nebezpečím.

[1] V této souvislosti vždy přemýšlím o fantasy literatuře či on-line počítačových hrách. Vytvářejí také jiné světy, ale jejich alternativnost je svým způsobem **absolutní;** nevytvářejí alternativu bytí v tomto světě, ani neponechávají místo pro uplatnění a uvědomění si reálného prožitku, odvádějí své hráče či čtenáře plně do svého světa, který je pohltí stejně jako je hrozí pohltit svět reálného bytí.

projevům **fyzického bytí.** Strach z agrese nebo postřeh o ztráté vlasů, případné o fyzické nevolnosti jsou pro ně bližší a představitelnější než projekce duševních hnutí a stavů.
Velmi malou pozornost věnují studenti **vyjadřovacím prostředkům obrazu** a jejich **symbolickým významům**; to může být paradoxní důsledek větší zkušenosti s různými druhy obrazů. Jednak mají studenti zkušenost se způsoby, jimiž obrazy mohou ovlivňovat jejich psychiku a prožívání, takže se snaží udržovat odstup a nepodléhat jejich sugesci, kromě toho *„obraz může vypadat úplně, jak chce"* (Saša).
Zřetelně se projevuje také menší ochota vstoupit do hry, kterou umělec nabízí, reakce jsou rezervovanější, studenti si udržují od prožitku odstup.
V úsudku se projevuje zdánlivé větší tolerance vůči rozhodnutí umělce *(Prostě to tak namaloval, chtěl to tak)*, ta však má svůj rub v menší úspěšnosti v dešifrování významů. Je také projevem jisté lhostejnosti, podobné jako když překročíme člověka ležícího na chodníku, aniž bychom se zajímali o jeho stav.
Je třeba přiznat, že v současnosti jsem studenty méně záměrné „tlačila" směrem k předpokládanému a žádoucímu vnímání obrazu, takže měli více prostoru pro mylné nebo snad i záměrně nechápající interpretace. Porovnání počtu otázek, které byly v průběhu rozhovoru studentům položeny, a obsahu odpovědí, k nimž rozhovor dospěl, však potvrzuje pozorovanou tendenci k jednoznačné interpretaci, směřující k prvnímu plánu předané informace.
Původně jsme takto pracovali i s obrazem Emila Filly Čtenář Dostojevského. Tyto pokusy již před několika lety ztroskotaly ani ne tak na obecné neznalosti díla F. M. Dostojevského, ta se dala předpokládat, jako spíš na **nedostatku zkušenosti s četbou** jako zdrojem emocí a prožitku.
„Tak proč to čte, když z toho má depku?" (Denisa)
Mohlo by se zdát, že závěry plynoucí z tohoto srovnání vedou k naprosté skepsi a pesimismu ohledně mladé generace a jejího vztahu k umění. Je však třeba si uvědomit, že opravdu nemůžeme očekávat, že naši studenti budou umělecká díla vzniklá před sto i více lety vnímat tak, jak jsme se je naučili vnímat my.



Edvard Munch, Výkřik, 1893

III.

Jeden/jedna za všechny? Individualita nebo sociální vyloučenost?

Aktivizovat studenty v rozhovoru, přimět je, aby reagovali na dotazy a podněty, aby sami kladli otázky! Přimět k aktivitě celou skupinu, všechny rozmluvit!

Ani si neuvědomujeme, jak těžký úkol před své studenty klademe: Musí se ve zlomku vteřiny rozhodnout, zda odpovědět nebo naopak položit otázku vhodně a věcně správně, musí vystihnout tu pravou chvíli v tempu hodiny, které určuje vyučující, odhadnout, zda odpověď či dotaz odpovídá cíli, který také zná především vyučující. A k tomu ještě si uvědomovat a respektovat nebo dokonce zkoušet měnit vlastní postavení i vztahovou situaci ve skupině, o nichž většinou vyučující ví jen málo.

Často se v tísni spokojíme s tím, že aspoň někdo ze skupiny reaguje. Nutně potřebujeme slyšet odezvu, návodné otázky nezabírají. Konečně se jedna dobrá duše „chytá". Plánovaný skupinový reflektivní dialog se, aniž si to uvědomujeme, změní v dialog prostý, jemuž ostatní zčásti přitakávají, z větší části nečinně naslouchají.

Situace, v níž se místo mnohohlasé debaty ozývá z celé skupiny stále tentýž hlas, může mít různé důvody. Otázky, které klademe, mohou být příliš obtížné, nebo nahlížejí problém z příliš neobvyklého úhlu. Je také možné, že my sami jsme zahleděni do svého vidění problému a pomíjíme jiné možnosti - a mezi studenty je shodou okolností jen jeden či dva, kdo je s námi z různých důvodů sdílejí.

Další z mnoha důvodů jednohlasé odezvy mohou zastupovat třeba Pepa a Julie. Shodou okolností jsou oba z učitelských rodin. Děti, jimž doma byla vždy věnována pozornost. Oba jsou jedináčci, takže jim zřejmě chybí dovednost se o pozornost okolí dělit; pokládají za přirozené, že ji mají celou pro sebe.

Pepa

Bystrý, sečtělý, pohotový, s dobrou slovní zásobou. Zvyklý na to, že v rychlém duelu otázka-odpověď dovede držet krok s vyučující/m, současně však i ochotný být vyučující/mu oporou v komunikaci se třídou, jakýmsi zástupcem a mluvčím mlčící většiny. Má dojem, že učiteli trochu „vidí do karet", že ví, kam má hovor směřovat, proto občas odpovídá dřív, než dozní celá otázka. Jen pomalu si uvědomuje, že jeho dobře míněná snaha může působit rušivě. Překotné odpovědi snadno posunou smysl otázky a zamlží ji pro ostatní, případně vyvolají smích. Pepova snaha odpovídat vždy jako první viditelně snižuje motivaci zbytku skupiny, která jeho snaživost nelichotivě vnímá a občas i polohlasem komentuje. Pepa je však dobrosrdečný a má smysl pro humor. Obě tyto vlastnosti ho chrání před dlouhodobějším vyloučením ze skupiny či před slovními útoky jednotlivců.

Přirozený běh věcí a času dává Pepovi postupně nahlédnout, že být první a odpovídat nejrychleji vždy neznamená být nejlepší; že pomaleji, ale více do hloubky uvažující spolužáci mohou dospět k přesnějšímu vyjádření nebo zajímavějším závěrům. Již několikrát zjistil, že méně pohotově nebo prostě jinak odpovídající spolužáci nejsou slabší nebo horší než on, že jsou jenom jiní. Po půl roce je Pepa daleko citlivější vůči jinakosti ostatních i vůči probíhající situaci, reaguje promyšleněji a své občas propuknuvší bývalé zlozvyky s humorem komentuje: *„Jo, to jsem já, já jsem zase rychlej!"*

Julie

Přátelství, lásku i obyčejné každodenní kontakty posuzuje měřítkem absolutních hodnot. Touží po blízkých vztazích, chce patřit do party, ale odrazuje jistou, stále patrnou exaltovaností projevu. Těžko hledá stálé přátelství, protože náhodné vztahy zatěžuje přílišnou závazností: *„Budeme ale opravdové kamarádky, ?"* Svou sociální nezralost a neobratnost v jednání považuje podle momentální nálady za důkaz své výjimečnosti či za další doklad permanentního neúspěchu.

Komentář [I1]: Nábodně odposlechnutá věta určená s níž se J. znala teprve dru Ze slibně začatého kamarád nebylo nic.

Její postřehy jsou vnímavé, prozrazují sečtělost i zkušenost s hluboce prožívanými emocemi. Příležitosti nahlas promluvit před skupinou se chápe ochotně, hovoří souvisle, s dobrou slovní zásobou, ale ať je téma jakékoli, vždy jako by hovořila pouze o sobě. Svoje postřehy o uměleckých dílech využívá převážně k vyslovování svých zkušeností. Jako by

vyjádření o díle druhého bylo vždy především příležitostí pro její vlastní zpověď. Její promluvy vždy trvají o nepatrnou chvilku déle, než je třída ochotna přijmout. Skupina tuto sebestřednost citlivě vnímá a reaguje tím, že Juliiny postřehy většinou nechává bez odezvy, nikdo na ně spontánně nereaguje, nerozvíjí je, nepolemizuje s nimi. Reakce přichází teprve poté, co vyučující Juliino vyjádření parafrázuje a třídě zprostředkuje. Teprve potom jsou spolužačky (skupina je dívčí) ochotny myšlenky dál rozvíjet.

Přestože Julie od počátku bolestivě vnímala, že ji skupina odmítá, teprve po roce si snad uvědomuje svůj podíl na situaci. Zvolna se učí vyjadřovat jednodušeji a civilněji, snaží se postřehnout, jak načasovat a jinak formulovat svoji promluvu tak, aby nepůsobila jako sebestředný monolog. Občas se objeví i dříve nevídaný záblesk humoru a odstupu. Zdá se, že i skupina vnímá drobné změny a přijímá Julii i její monology shovívavěji.

Komentář [I2]: Julie měla podobné problémy už na základní škole, kde se cítila zcela vyloučena z kolektivu.Současně s cílenou prací s třídou byla Julii nabídnuta pomoc psychologa zaměřená na rozvoj sebevnímání a sebepojetí a na nácvik vhodných strategií pro jednání v kolektivu. Julie i její rodiče terapii odmítli, protože se shodli na názoru, že změnit by se měli Juliini spolužáci.

Pepa a Julie jsou, pod svými skutečnými jmény, představiteli další z mnoha proměnných v procesu výuky výtvarné výchovy. Individuální zvláštnosti a potřeby jednotlivců i vztahy ve třídách a pracovních skupinách mají vliv na průběh, kvalitu i obsahy komunikace ve vyučovacích hodinách a mohou významně proměňovat nejen způsob práce vyučujícího, ale i cíle, k nimž směřuje.

Tím, že výtvarná výchova poskytuje prostor pro jinakost odpovědí, myšlenek i názorů, může pomoci jednotlivcům uchopit a přijmout svoji odlišnost, nebo alespoň zčásti vnímat sebe v interakci s ostatními.

Co uctíváme, čeho se bojíme.

Posluchačka A. zadala skupině práci na téma *Co uctíváme, čeho se bojíme*, a nabídla jim techniku koláže. Dívky si mohly zvolit, zda budou pracovat ve dvojici, či samostatně. Julie jako jediná pracovala sama a zcela se ponořila do svých představ. V souvislosti s motivačním rozhovorem a částečně i shodou okolností na všech ostatních vzniklých kolážích převažovaly motivy lidských tváří a postav. Lidé se stali pro dívky ztělesněním všech kladných a záporných emocí, úcty, lásky i obav. Často se opakovala myšlenka: *„bojím se stáří, osamělosti, zlých lidí..miluju kamarády, rodiče" Uslyšely jsme i „...nejvíc si vážím mámy, že nás má ráda a stará se o nás"*. Možná to byla trochu kolektivní póza, ale skupina tak vlastně zásadním způsobem opustila původně vymezenou oblast námětů a velmi příjemně nás překvapila. A. i já jsme předpokládaly, že se děvčata zaměří spíše na výčet předmětů nebo zážitků jako atributů současné společnosti. Jejich jednoznačná orientace na mezilidské vztahy byla příjemným překvapením, o to více však mimoděk vydělila Julii a její představy.

Julie dlouho zůstávala u výčtu pojmů (v odtažitě a exkluzivně působící angličtině), okrášlovala nápisy výraznými barvami (1. verze, rekonstrukce). Dokončování koláží se protáhlo na dvě vyučovací jednotky, takže dívky měly možnost s týdenním odstupem porovnat stav svých prací. Julie sama postřehla, že její dílo působí ve srovnání s ostatními prázdně a chladně a že se jako jediná ve skupině zaměřuje jenom na pojmy, aniž je nějak vztahuje k lidem. O tom, s jakými obtížemi spojovala své představy se světem skutečných lidí, svědčí to, že si po dlouhém váhání a hledání ze všech nabídnutých obrazových materiálů k doplnění a dokončení svého díla vybrala sadu hracích karet. Při představování svého díla pak mluvila především o svých snech o budoucnosti. Odtažitost a osamělost jejího pojetí naštěstí spolužačky vnímaly jen letmo, aniž je napadlo je nějak nahlas pojmenovat.

Zhruba po roce od této události mi Julie přinesla ukázat sadu vlastních kreseb lidských tváří, vytvořených však podle fotografií. Jak vyšlo najevo při rozhovoru nad kresbami, svůj prožitek situace s koláží si Julie pamatuje, stále však dává přednost světu svých představ o lidech před zkoumáním skutečných vztahů s živými lidskými bytostmi

SÁRA a LUCIE

ANETA a BÁRA

JULIE

JULIE I.

IV.

Emoce, anebo rozum?

Fakultní učitel/ka vidí a zažije vedle skvělých a radost přinášejících výkonů posluchaček a posluchačů také ne zcela vydařené nebo podle předpokladů neprobíhající hodiny. Ostatně je tam proto, aby pomáhal/a posluchačům a posluchačkám připravit hodinu tak, aby proběhla pokud možno podle plánu a s očekávaným výsledkem. Pokud se to nezdaří, má „dávat záchranu", a především v rozboru hodiny pomáhá najít a pojmenovat místa, kde se stala chyba, ať už z jakýchkoli důvodů. Někdy nastane situace, že z popsaných procesů žádný neproběhne tak, jak by měl, ale získaná suma informací může být pro všechny zúčastněné velmi hodnotná.

Předkládáme studentům umělecká díla a vybízíme je k tomu, aby je vnímali a komentovali. Vždy tak činíme s jistou představou o tom, jak je budou vnímat a co v nich uvidí, a na jejich přepokládaných postřezích stavíme své další plány směřující k cíli vyučovací hodiny. Pokud se naše předpoklady naplní a hodina nám „vyjde", je všechno v pořádku a my nijak nemusíme své předpoklady korigovat; pokud jsme se mýlili; nemusíme své omyly ani identifikovat a pojmenovávat, ani průběžně či později napravovat.

Autorka popisované vyučovací hodiny si zvolila velké téma – kontrast mezi racionálním a emotivním vnímáním, racionální a emotivní tvorbou. Na motivaci postavené na třídění předložených reprodukcí navazovala výtvarná činnost v podobě asambláže z materiálů s různou texturou a různým vzorem, které měly vizuálně vyjadřovat polaritu obou pojmů.

K motivaci si posluchačka zvolila škálu několika uměleckých děl, která zahrnovala jak obrazy, tak díla sochařská. Díla pocházela z různých období a byla prezentována různě kvalitními reprodukcemi. Už sám výběr v této podobě byl problematický, protože zatímco výtvarný pedagog si na základě reprodukované fotografie představí sochařské dílo zcela automaticky, pro mladého diváka je to poměrně obtížné, zvláště pokud má jen malou zkušenost s působením a vyjadřovacími prostředky sochařských děl. Uvědomit si, že studenti gymnázia mají k předkládaným dílům docela jiný vztah, že je většinou neznají vůbec, nebo se s nimi setkali v docela jiné situaci, dokonce že někteří vnímají jako artefakt již předkládanou reprodukci, aniž si dovedou „za ní" představit reprodukované dílo, to jsou poznatky, k nimž dospěje učitel/ka výtvarné výchovy až v průběhu vlastní praxe. Ostatně právě k získávání těchto zkušeností také praxe posluchačů v průběhu studia slouží.

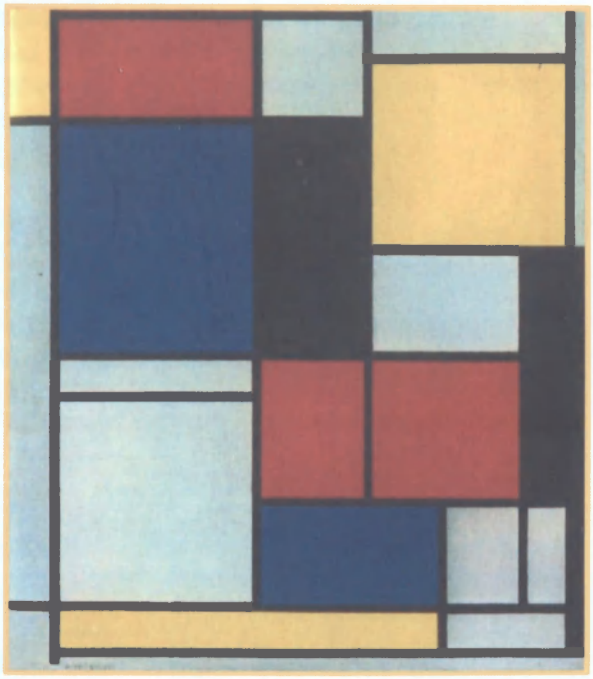
Průběh třídění reprodukcí byl zdrojem překvapivých a s cílem hodiny se rozcházejících momentů. Pro výtvarného pedagoga je Vincent van Gogh zcela jednoznačně představitelem expresivní malby založené na emotivním prožitku a působení. Piet Mondrian a Victor Vasarely zřejmě stejně jednoznačně mohou zastupovat kategorií racionální, až neosobně chladné tvorby. Je ale otázka, zda je tato jistota založena na skutečné znalosti pozadí a motivů tvorby obou umělců a není-li jenom letmým úsudkem, vycházejícím z dojmu, kterým působí geometrické obrazce. [1]Studenti ve všech čtyřech skupinách zařadili Goghovu Zahradu doktora Gacheta mezi díla racionální, zatímco dílo Mondrianovo i Vasarelyho vnímali jako krajně emotivní. [2]

Půvabná byla reakce jedné z dívek, která si vzpomněla, že van Gogh bývá charakterizován jako představitel emotivních, subjektivních, expresivních přístupů, a po dlouhém váhání přesunula jeho dílo – doprostřed škály *„...tak nějak mezi..."* (Bára). Vyznění této části hodiny bylo poněkud rozpačité, nicméně posluchačce se podařilo díky charismatickému vystupování situaci zvládnout a vytvořené práce i jejich společné posuzování již hodinu uzavřely zcela standardně. Přesto byly tyto vyučovací hodiny z pohledu studentů gymnázia a nakonec i z pohledu praktikující posluchačky promarněnou příležitostí.

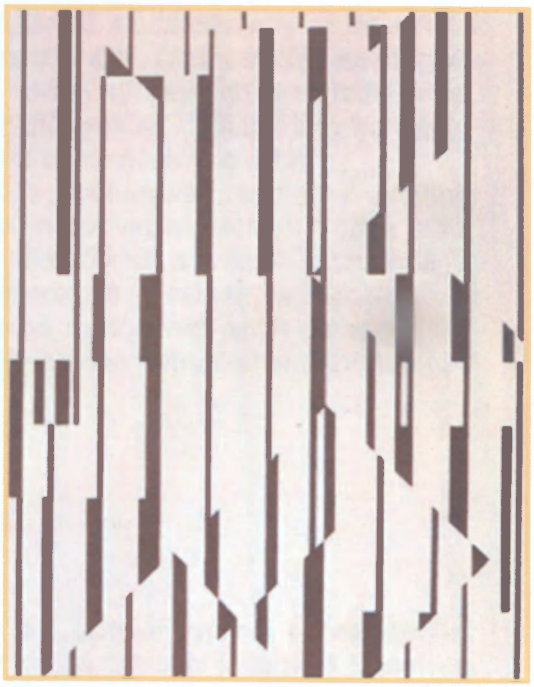
Co se stalo?

Průběh a vyznění motivační části hodiny znovu potvrdily, že učitel výtvarné výchovy nemá, co se týče vnímání a reflexe díla žáky, nic automaticky předpokládat. Autorka vyučovací hodiny však předpokládala, že motivační fáze proběhne zcela podle jejích představ, dokonce samovolně, tak, že ona do ní nebude muset zasahovat. Důvěřovala jak svému úsudku o podstatě předkládaných děl, tak i své představě o univerzální síle umělecké výpovědi a podcenila funkci a nezbytnost reflektivního dialogu. Ten v tomto případě nejen měl přirozeně navazovat na práci studentů, ale především ji měl **předcházet**.

V průběhu dialogu by vyučující především zjistila, jak studenti vnímají **obsah a vzájemný vztah pojmů** emotivní a racionální; jaké vlastnosti, vztahy a představy si s nimi spojují. Studenti by měli možnost porovnat svoji představu o obsahu obou protikladných pojmů s tím, jak na ně působí předložená výtvarná díla a objasnit, proč se jejich vnímání díla rozchází



- *Piet Mondrian, Obraz 11 (1921-25)*



- *Victor Vasarely, Attai (1955-58)*

- **Vincent van Gogh, Zahrada dr. Gacheta**

s očekávanou představou o jeho účinku. Je pravděpodobné, že už v tuto chvíli by se dostali ke slovu ti vnímavější ve skupině, pro něž prvoplánová srozumitelnost, čitelnost díla nezakrývá významy, které odhalí divák zvyklý a schopný reagovat v rovině výrazových prostředků díla. Pravděpodobně by pak došlo i na zjištění, že automatický předpoklad racionálního konceptu u geometricky organizovaného díla nemusí být vždy v souladu se záměrem umělce.

Reflektivní dialog provázející společné vnímání díla spoluvytváří společný prostor, vymezující a určující jeho chápání významů díla. Chceme-li motivovat studenty k tvořivé práci výtvarným dílem, musíme jim nejprve poskytnout možnost dílo přijímat a vnímat spontánně, a je-li to nutné, společně s nimi definovat podmínky a myšlenkové prostředí pro posuny ve vnímání námi očekávaným směrem. A zároveň také pozorně naslouchat jejich komentářům, protože často postřehnou věci, které naše odbornictvím zatížené oko nepostřehlo nebo naopak již zapomnělo vidět.

Chaos, nebo řád?

Jak důležitý je reflektivní dialog jako zpětná vazba pro učitele, vyplývá i z následující zkušenosti, která se týká jiných studentů, a jíž bohužel zmiňovaná budoucí kolegyně již nebyla přítomna. V rámci kapitoly zabývající se antickým uměním jsme se dotkli pojmů **chaos** a **řád**. Studenti měli za úkol využít motiv labyrintu k vyjádření svého pojetí kontrastu mezi chaosem a řádem. Většina kreseb propojovala motivy pravoúhlých, pevných konstrukcí a měkkých, organicky působících linií nebo ploch, práce byly založeny i na kontrastu černobílého a barevného řešení.

Obrázek 1 představuje řád jako konstrukci labyrintu. Řád je porušen gestem, kterým autor rozostřil linie a vnesl do nich chaos. Podobné řešení přináší i obrázek 2.

Obrázky 3 a 4 však interpretují vztah pojmů opačně, geometricky působící část plochy reprezentuje chaos, zatímco řád zastupují organicky působící barevné zásahy. Obě autorky podaly podobné vysvětlení: *„Když jsem v bludišti, kterému nerozumím, svou situaci neovládám, proto ji pociťuji jako chaotickou. Jakmile ji mám v rukou, stane se přehlednou a získává pro mě řád."*

Opačnou dynamiku děje zachycuje obrázek 5, v něm vsazené geometrické útvary zastupují *„přicházející řád"*.

Obrázek 6 má podobný význam jako 1 a 2, zatímco 7 je *„ostrov řádu v moři chaosu"*, v souladu s obecnou představou o úloze geometrického členění plochy.

Také dialog nad těmito obrázky potvrdil, že nemůžeme počítat s tím, že by slova, věty a pojmy měly univerzální, pro všechny stejně pochopitelný význam. Individuální chápání pojmů je závislé na konkrétní zkušenosti a momentální situaci účastníků dialogu. Úloha vyučující/ho v reflektivním dialogu nespočívá v tom, že vysvětlí studentům, že „chaos vypadá takto a řád, milé děti, naopak takto", ale že jim poskytne příležitost vzájemně porovnat individuální (a často i momentální) chápání významu pojmů a uvědomit si, v čem se odlišují, a případně, proč tomu tak je.

---

[1] Vzhledem k tomu, že Victor Vasarely označoval pohyb jako „agresivitu, s níž struktury bezprostředně působí na sítnici" a Piet Mondrian vztahoval své abstraktní kompozice k teosofickému pojetí světa, je vnímání jejich díla jenom v racionální, „konstruktivní" rovině podstatnou redukcí jeho obsahu

[2] PIJOAN, J., *Dějiny umění 8., 10.* Praha" ODEON

[3] VALLIER, D.,*L'art abstrait.*

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

V.

Naléhavý svět fotografie

Vymazat z paměti sdělení, která nám nabízí či vnucuje fotografie, je obtížné. Malířské nebo sochařské dílo můžeme odmítnout a vymluvit se – malíř si to vymyslel, nebo – nelíbí se mi to, měl to namalovat jinak. Fotografie na nás však nepřestává naléhat; i když zavřeme oči nebo opustíme galerii, víme, že někde jinde na Zemi je, nebo byla taková skutečnost, děly, nebo dějí se tam takové věci, odehrávají se tam takové příběhy. Dokonce i fotografie zjevně manipulovaná, vytvořená kombinací uměleckých a technických postupů, si dále udržuje tuto schopnost znepokojovat. Studenti, kteří se pohybují ve světě snadno vznikajících i snadno zapomínaných a odkládaných obrazů, jsou vůči těmto vlastnostem fotografií velmi citliví a dialogy o fotografických výstavách jsou vždy velmi zajímavé. Emoční naléhavost fotografického obrazu pomáhá vyhrotit argumenty. Rozhovory se pak dotýkají názorů a postojů, které jsou studenty pociťovány jako hluboce osobní, ale u nichž pak v debatě odhalujeme jejich sociální a kulturní kořeny a vazby. Nacházíme a odhalujeme vlivy a principy, které utvářejí naše názory a postoje a společně si uvědomujeme, že někdy stačí jen o málo více **vědět,** abychom mohli docela jinak **cítit.**

Setkání s jiným způsobem života, nebo s jinou kulturou podrobuje zkoumání naše postoje, názory, pocity. Co nám bylo jasné a v čem jsme si byli jisti, je náhle zpochybněno jistotou druhé strany

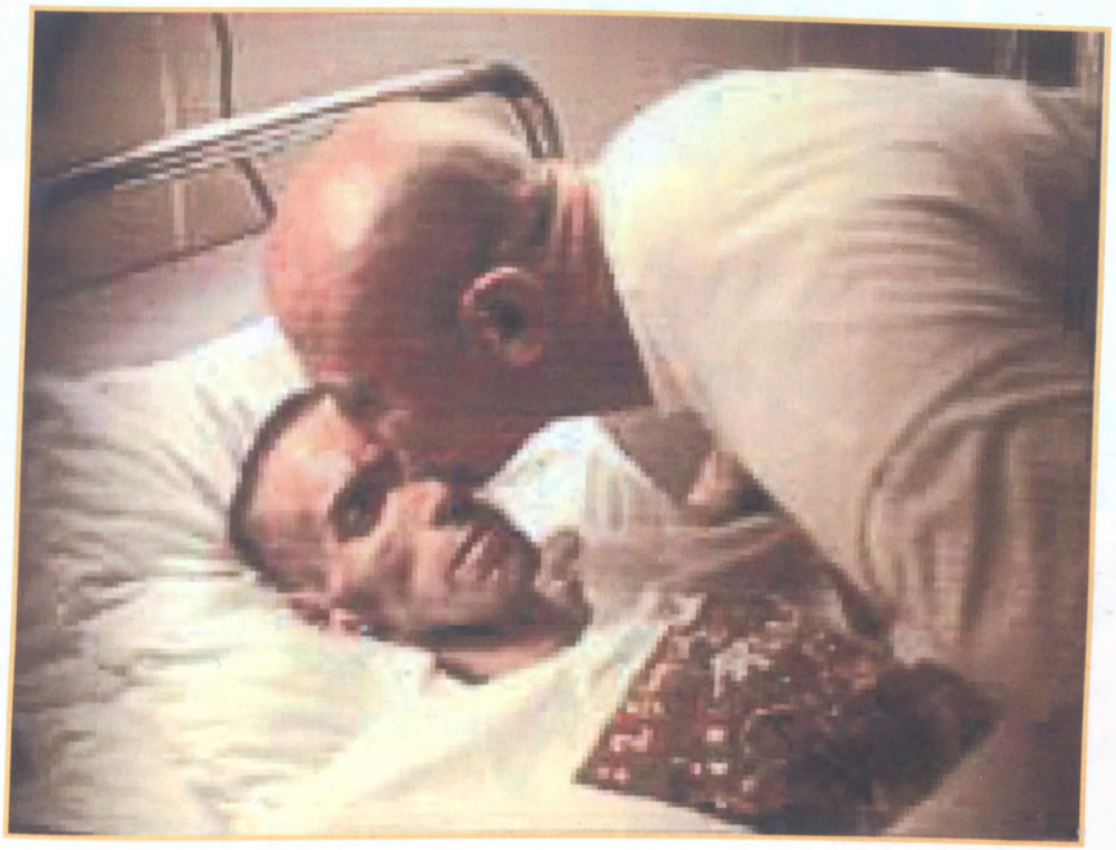
„Dělat obrazy je pro mne způsob, jak se někoho dotýkat. Druh něžnosti."
Nan Goldin [1]

„Rozhodnutí, zda je něco „jedlé" nebo „nejedlé", přísluší zcela a naprosto nám jakožto lidským bytostem [...] Posouzení toho, proč je jedna věc jedlá a jiná ne, nemá tedy co dělat s jídlem."
Jin Feng [2]

---

[1] LEHMANNOVÁ, U., *Nan Goldin*, in. Ženy v umění 20. a 21. století.
[2] *Podivné nebe*, současná čínská fotografie,komentáře umělců, publikace k výstavě v Galerii Rudolfinum 2003

- *Nan Goldin: Nan měsíc po tom, co byla zmlácená, 1984*



- *Nan Goldin, Gotcho líbá Gillese (1993)*

CO JE TO? A JAK TO VÍŠ?

Hravý průzkum vztahů mezi viděním, věděním a obrazem můžeme rozvíjet různými směry, současně s rozvíjením dovednosti participovat v reflektivním dialogu. Předložíme studentům v prvním ročníku tvarově jednoznačný předmět, model původem ze sbírek matematiky, černou krychli z lesklé umělé hmoty Je to snadno identifikovatelný a jasně definovaný předmět, nevyvolává žádné pochyby; hra na otázky a odpovědi může začít. Ve zkrácené podobě probíhá asi takto:

Co je to?:

„Krychle, kostka, kus umělé hmoty, černá kostka." „Je to krychle!" Ti opatrnější dodají: *„Zřejmě."*

A jak to víte?

„No, vypadá tak. Teda třeba ne přesně, ale asi je to krychle. Krychle má všechny hrany stejně dlouhé. A vzájemně kolmé stěny. A vůbec, vypadá jako krychle.To máme matiku, nebo co, teď je výtvarka!"

Dobře, takže vy to asi víte z hodin matematiky? Znáte definici krychle. Podle této definice je tento předmět zřejmě opravdu krychle. Myslíte, že by to věděl i někdo, komu to při matematice neřekli, kdo třeba při té hodině chyběl?

Ti méně trpěliví už se opět začínají zlobit. *„To přece ví každej To je jasný!!" „Počkej, každej ne, třeba... nějaký dítě...to...zaostalý. Nebo třeba někdo, kdo žije pořád někde v lese..."*

Aha, ti méně netrpěliví, ale zato vnímavější, zřejmě začínají chápat smysl hry.

Tak ještě jednou, jak víte, že tento předmět je krychle?

„Protože nám to řekli ve škole. Protože ***jsme ve škole****(!). Učili jsme se to. Náhodou, já jsem to věděl už dřív(!) A krychle jsou i jinde, nejen ve škole. Třeba kostky ve stavebnici. Ale tam se jim neříká krychle, ale kostky! Ale někomu to třeba rodiče řeknou. "*

Ano, je to krychle. Černá, z umělé hmoty. Identifikovali jsme ji a napovídali jsme toho o ní docela hodně. Můžeme teď otázku obrátit. Může nám ta krychle říct něco o nás?

„A co jako by nám měla říkat?"

Tak to zkusme. Poznali jsme krychli a ...! (Aha!)

„Třeba, že jsme ve škole. Je to taková školní krychle." „A taky, že jsme chodili do školy, když ji poznáme." „No a že jsme měli matiku." „A že jsme už ..to ..větší, úplně malý děti by to nepoznaly." „A možná, že jsme v Evropě, nebo že máme takový to evropský školství, třeba se to někde v Africe na základce neučí. Třeba tam, kde se učej jenom číst a psát..?"

„A taky, že víme, že se ta krychle vyrábí někde v továrně, že to není ňákej ... to ...magickej předmět Takže taky, že se u nás vyráběj věci z umělý hmoty a že nám to není divný!"

„Chodili jsme do školy. Dobře vidíme. Učili jsme se geometrii. Jsme Evropani. Potřebujeme vědět věci přesně, někdo by třeba řekl jen ‚kostka'."

Kdo by to řekl, že je ta krychle tak upovídaná! Vypovídá o nás samotných, o našem školství, o naší civilizaci...

A máme nějakou možnost si ověřit, zda je naše odpověď správná?

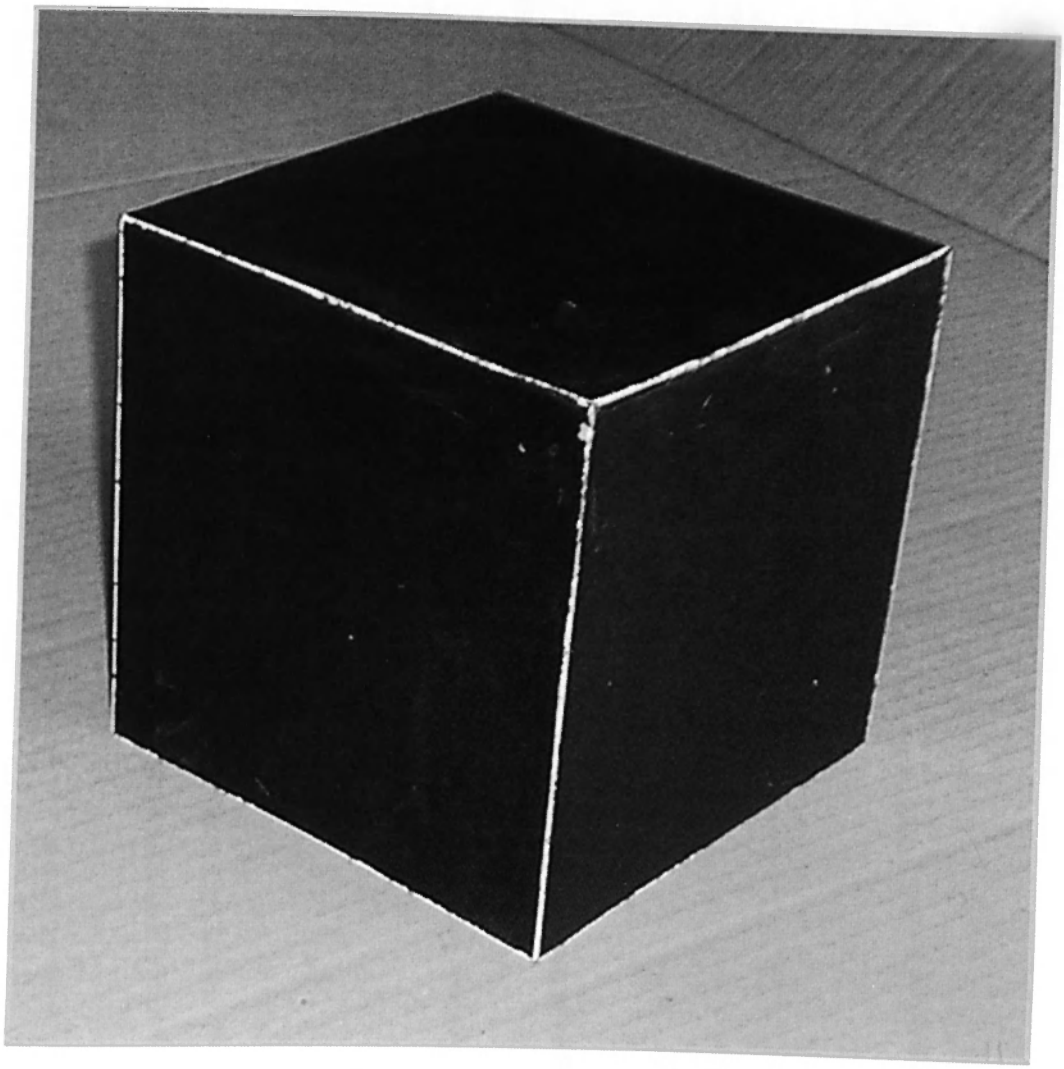
„Máme, můžeme si změřit, jestli je to opravdu krychle."

Tady prozatím hra na otázky a odpovědi končí. Ze 68 letošních „prváků" jen jedna dívka vyslovila námitku, že se: *„vlastně jenom ujišťujeme, že jsme se to předtím naučili správně"*, a že tedy pokud se zásadně mýlíme, v definici, v odhadu situace či v dalších otázkách, přesahujících běžnou situaci s krychlí ve třídě, nemáme žádnou možnost to nezávisle ověřit. [1]Ale protože kromě této Terezky (která je buď výjimečně přemýšlivá nebo výjimečně empatická, vnímavá vůči smyslu situace) se nikdo jiný její poznámky nechopil, necháme přemýšlení o možnostech ověřovat svoje poznání na jindy. Nakonec, čekají nás dvě tisíciletí lidského myšlení a tvorby.

Rozhovor o černé krychli je jedním z mnoha, které se snaží přimět studenty k přemýšlení o tom, jak je pro nás definováno a z čeho se skládá to, co nazýváme skutečností a v jakých vzájemných vztazích může být s tím, co nazýváme uměním. Hra s krychlí je součástí kapitoly o řeckém umění a proměnách, kterými procházelo na přelomu archaického a klasického období. Změny vztahu umění a vnímané skutečnosti budou jedním z motivů, které nás ve zkratce provedou dějinami evropského umění.

---

[1] „Nikde nemůžeme provést důkaz naší existence, ani její autentičnosti." Jean Baudrillard. Str. 47



Líbí se nám. Ale proč?

Výstava Close Echoes v Městské knihovně v roce 1998 byla zaměřena na různé způsoby přístupu k tělu – vlastnímu i obecně lidskému. Vnější uzavřenost těla a možnost, i když ne vždy naplněná, podřídit je jako estetický objekt kulturním a společenským pravidlům, zdaleka nevyvolává takové emoce, jako představa, dokonce zviditelněná, neprozkoumané a nezávisle na naší vůli existující živé hmoty.
Pro slabší povahy je obtížné si představit vlastní, stále a bez přestávky pracující srdce, plíce, játra a další nezbytné součásti našeho vnitřku: *„Ježíš paní profesorko, nechte toho, mně se dělá špatně.“*
(Za mnohé, a zdaleka ne jen dívky, Marcela)[1]

Představa, že se naše tělo skládá výhradně z recyklovaných surovin, že všechny prvky, které tvoří naši vzácnou a jedinečnou tělesnou schránku, již mnohokrát někde a někomu sloužily, také patří k těm, které se nepřijímají snadno.
Veronika Bromová vystavovala velkoplošné fotografie částí lidského těla, zbavených povrchových vrstev, otvírající divákovi pohled „dovnitř“. Zatímco o podívané do takto odhaleného ženského rozkroku se studentky (jednalo se o čistě dívčí skupinu, výběrový seminář třetího ročníku) odmítly zmiňovat, a své jistě silné emoce si raději nechávaly pro sebe, pohled na ženské nohy zbavené kůže se stal pro nás zdrojem zajímavého objevu.
Kamarádky Marie a Jarka byly obě nadšené objevovatelky světa výtvarného umění i vynalézavé experimentátorky ve vlastní tvorbě. Vždy na ně bylo spolehnutí, že se chopí nabízené příležitosti a svým elánem strhnou ostatní.
Shodly se ve vzrušeném dialogu, že všechny fotografie Veroniky Bromové byly velmi zajímavé, ale ze všech nejvíce právě tato. (Patrně ji tak trochu zvolily jako zástupnou, protože o nohách se přece jen snáze mluví než třeba – o rozkroku). Chvíli si přátelsky notovaly, ale vyústění jejich rozhovoru bylo překvapivé. Zatímco se v míře emotivního prožívání dokonale shodovaly, motivace prožitku byla u každé z nich zcela odlišná:

Jarka: *„No to bylo úžasný, jak to tělo funguje…a jak krásně vevnitř vypadá. Já jsem úplně cítila, jak mi v nohách proudí krev…a pak jsem venku musela běžet.“*

Marie: *„…jak je člověk vlastně jenom ta hmota…a když potom umře, tak se to všechno rozpadne a zmizí…to bylo krásný“.* [1]

Pocity současně působící fascinace i odporu, s nimiž Veronika Bromová pracuje prostřednictvím destrukce (i vlastního) těla i útěšných kulturních představ o něm, „[…] Mýtické podoby ženy a její síly v kontaktu s vlastní elementární podstatou.“[2] (S. Vladíková, České ateliéry, s. 399), předaly každé z dívek tu část, kterou dovedly vnímat, na niž byly osobnostně a předchozí zkušeností nastaveny. Druhý pól prožitku jim pro tu chvíli, a možná nastálo, zůstal skryt, nebo jej odsunuly do pozadí jako informaci, kterou ještě nedovedly zpracovat. Zajímavé bylo, že se zcela soustředily jen na prožitek vlastního těla a pominuly kulturní a sociální kontexty díla V. Bromové, které my dospělí většinou naopak stavíme do popředí.

A závěr?
Další kamínek do mozaiky učitelské zkušeností tedy říká: ani, když se shodneme, není stoprocentně jasno.
Pokud odcházíme se studenty z výstavy a s obavami sledujeme jejich otrávené obličeje, připravíme se do příštího setkání na vysvětlování, na obhajobu sebe i vystavujících umělců a jejich myšlenek.
Odcházíme-li obklopeni rozzářenými tvářemi a ozývá-li se: „To bylo krásný, to bylo skvělý, kdy zas půjdeme na výstavu?“, máme dojem, že je všechno v pořádku a jasné. Shodli jsme se, vyhověli jsme si.
Příhoda s Jarkou a Marií je jedna z těch které upozorňují: Nepředpokládejme shodu ani tam, kde se zdá být nevyhnutelná.
A především: **Kategorie líbí – nelíbí sama o sobě nemá žádný obsah**. Je třeba se zabývat podstatou prožitků, které se navenek zdají být jednoznačné a bez problémů.

---

[1] Práce Veroniky Bromové jsou dosažitelné na výstavách i v archivech, bohužel současní studenti už nemohou prožít úzkostný úžas při pohledu na živé, bijící a zpomalující se srdce v instalaci Billa Violy, která byla součástí výstavy Na hranici v Rudolfinu v roce 1996.
[2] VLADÍKOVÁ, S., Veronika Bromová. In České ateliéry. Praha: Art CZ, 2005, s. 399. ISBN 8O-239-5528-4

1(Obě citované dívky po maturitě pokračovaly ve studiu v oborech, které jako by byly skryté v jejich prožitku díla. Jarka nastoupila na přírodní vědy a Marie se na druhý pokus dostala na filozofii.)

■ *Valsval*

VIII.

Zadání:
Pohodlně si sedněte, zavřete oči a tři minuty vnímejte prostor kolem sebe. Vnímejte zvuky, teplotu vzduchu, tvar prostoru, jeho velikost. Vezměte si balicí papír formátu A2 a barevné křídy a namalujte, co jste vnímali. "
Subjektivní vnímání prostoru bez zrakové kontroly odhalí mnohé jeho vlastnosti, které okem nepostřehneme, informuje nás o tom, jak a na co jsme citliví.

Prostor kolem nás se překvapivě rozpíná, jako by neměl hranice (Klára), nebo se naopak zmenší tak, že nepřesahuje hranice našeho těla.(Petra) Ohraničení stěnami třídy se stane průsvitnou konstrukcí, v níž můžeme pociťovat sebe jako titěrnou tečku (Ondřej). Můžeme ho pociťovat jako vrstvené struktury (Madla) nebo jako místo, kde zvuky jsou nejen slyšet, ale procházejí naším tělem všemi směry (Dana). Nebo se stane tak neuchopitelným, že cítíme potřebu jej zachytit, upevnit buď konstrukcí z čar (Miloš) nebo zvednutím okrajů papíru (Adam). Nebo můžeme prostor vnímat jako nekonečno, kterým putují světelné sloupy (Zuzka)

Vzniklé malby v reflektivním dialogu především sloužily jako prostředky vzájemného sdělování zcela odlišných zkušeností, které vznikly na základě zcela jednoduchého zadání. Vize, zachycené na obrázcích i dále slovně popisované, radikálně překračovaly realitu každodenní zkušenosti. Pouhé tři minuty stačily, aby se důvěrně známá třída změnila. Stačí „vypnout" jeden za smyslů a svět je úplně jiný.

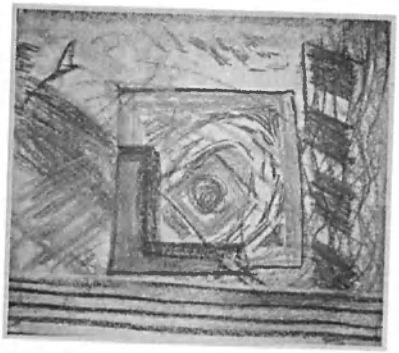
PETRA

ADAM

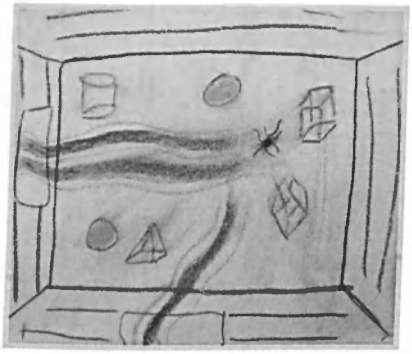
BĚTKA

DANA

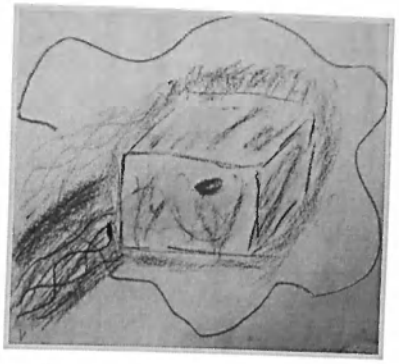
KLARA



MADLA

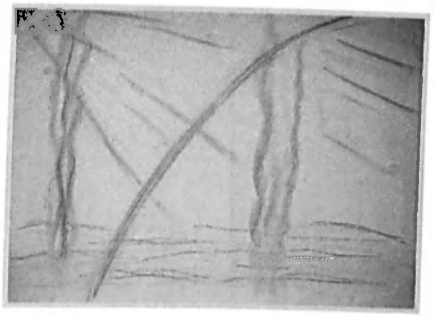


MILOŠ



ONDŘEJ

ŠÁRKA



ZUZKA

IX.

Oknem do plenéru.

Pozorování skutečnosti a cesta k modernímu umění by nebyly úplné, kdybychom si nevyzkoušeli malbu krajiny. Přímo do plenéru se nevypravíme, ale pohledy z oken školy všemi směry jsou dostatečně zajímavé.
Malujeme temperami na skutečné plátno, na plátěné desky z vyřazených učebnic, natřené řídkým latexem místo šepsové vrstvy. Formát A5 je vzhledem k časovým možnostem a malé zkušenosti malířů a malířek plně dostačující.

Zadání: Vyberte si malý výřez pohledu z okna, který vás zajímá a na který si troufáte, a zkuste namalovat skutečně všechno, co vidíte.
Studenti a studentky se rozprchnou po budově a se skutečným zaujetím vyhledávají a malují detaily i větší záběry městské krajiny. V průběhu práce přidávám ještě jeden úkol – vyfotografovat tentýž pohled digitálním fotoaparátem. Tentokrát se maluje až do závěrečného zvonění a k obrázkům se vracíme v příští hodině u počítačů. Každý ze studentů si stáhne z pracovní plochy svoji fotografii krajiny a snímek své malby, který jsem tam mezitím přidala.

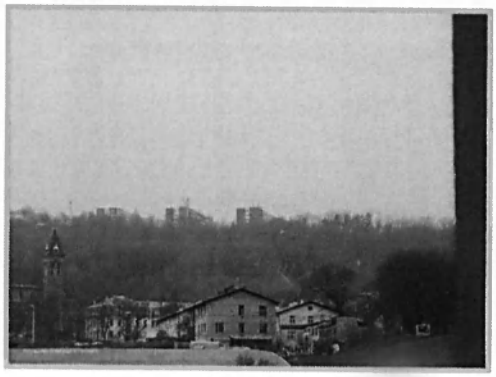
Zadání II: V programu Photoshop vytvořte výřez z fotografie, který odpovídá záběru vaší malby, uložte ho jako třetí obrázek a ve čtvrtém obrázku ho úpravami přibližte vzhledu malby – všímejte si, co jste zjednodušili, vypustili, kde jste použili jinou barvu,co jste namalovali jinak úmyslně a co mimoděk. Mezitím si také upravte ořezem a otočením snímek své malby. Všechny čtyři obrázky označte jménem a uložte do složky na určené místo.

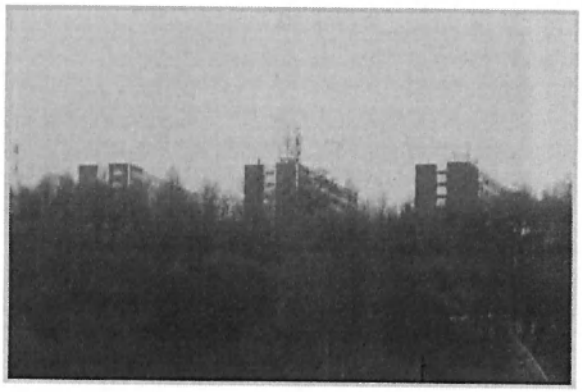
Tentokrát bohužel nedosahujeme stoprocentní úspěšnosti, vytvořit kompletní čtveřici se daří jen asi třetině studentů z čtyř skupin. Buď je problém ve zvládání práce s počítačem, kupodivu někteří z přestávkových hráčů stříleček mají problém nejen s ovládáním programu, ale i s ukládáním, takže díla mizí někde v útrobách školní sítě. Pokud byl původní snímek příliš velkorysý, málo zaostřený na detail, stává se, že výřez je nezřetelný a nedá se s ním dále pracovat.
Nebo tvůrce zjistí, že vlastně z okna neviděl vůbec to, co namaloval, nebo přesněji: *„ten foťák vidí úplně jiný věci než já, jak to, že tam jsou pořád vidět ty větve, když já je tam nemám!“*(Dan)

Poznatků o tvorbě obrazů a vlastním vidění věcí je opět nesčetně mnoho, ani jsme o všech nestihli společně mluvit[1]. Ale ještě budeme mít příležitost se k nim vracet.

---

[1] GOMBRICH, E. H.(1985): *Umění a iluze (studie o psychologii obrazového znázorňování)*. Praha : Odeon, 1985.



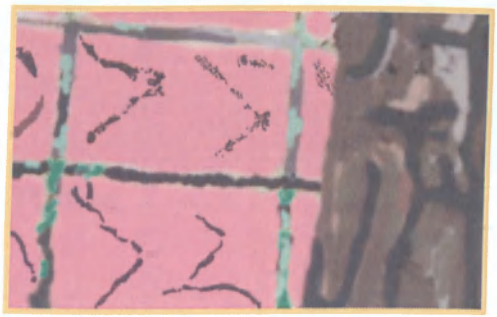


ANETA

BÁRA

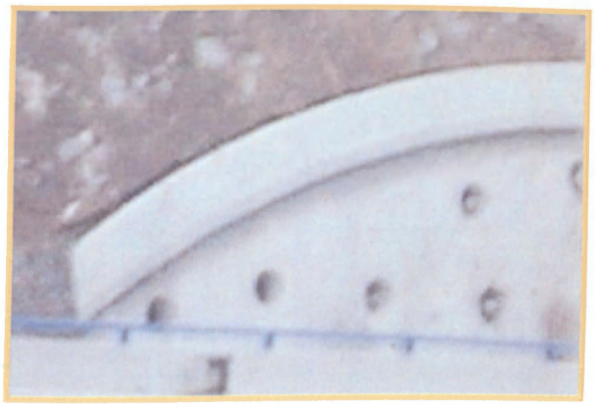
DAN

JANA



KATKA

PETRA



TEREZA

X.

ILUZE, NEBO PROCES VIDĚNÍ?

Motto:
„Tak to já tomu teda vůbec nerozumím! Nedávno jsme se učili perspektivu, jak má bejt správně - a teď najednou Cézanne to dělal úplně jinak a je to taky dobře! A jak je to teda vlastně správně?" (Pavel)

Jednoduché zátiší, složené ze tří objektů přesně či přibližně krychlového tvaru, je vděčným námětem k dalšímu uvažování o tom, jak vlastně vidíme věci kolem sebe. Přesněji řečeno, **jak probíhá naše vidění věcí**. Většina studentů zvládne jednoduchou konstrukci lineární perspektivy a někteří v ní dokonce nalézají zalíbení a sestavují fantazijní pohledy do městských ulic či na imaginární stavebnice z kostek. Věnujeme-li této činnosti více času, zvládne většina studentů i „správnou" kresbu krabice či dvou podle modelu; zahrajeme si na skutečný umělecký ateliér s korigováním prací a užíváme si vzácnou situaci, kdy můžeme pochválit studenty, kteří zvládli úkol správně a pojmenovat chyby těch, kterým se to zcela nepovedlo.

K těmto třem krychlím se ale váže jiné zadání. Nakreslete to, co **skutečně vidíte**! Tři krychle, které společně pozorujeme, se vzájemně odlišují velikostí, ale především materiálem, což přináší u každé z nich jinou vizuální informaci. Každá má jiný charakter. Vidíme papírovou kostku, drátěnou konstrukci matematické „definice krychle" a skleněný objekt, který je přitažlivý tím, jak zdůrazňuje čistotu tvaru, ale současně pozorovatele mate a znejisťuje průhledností a leskem stěn. Nezkušení kreslíři jsou nuceni přenášet pozornost na různorodé detaily, a tím přestávají usilovat o „správný"pohled podřízený lineární perspektivě.
Studenti pracují barevnými křídami, je to osvědčený materiál, který dovoluje kombinovat kresebné i malířské postřehy a dá se jím pracovat poměrně rychle, což je výhoda, která umožňuje zvládnout úkol i s následným reflektivním dialogem během jedné dvouhodiny.
Práci záměrně nekoriguji, ani v jejím průběhu nekomentuji.
Porovnání výsledků práce je vždy dobrodružstvím, ale tentokrát se mnozí studenti a studentky doopravdy zlobí:
„To vůbec nešlo nakreslit! Ježíši, já to mám šišatý! Já jsem se dívala na jednu tu krychli a přitom jsem vůbec neviděla tu druhou a třetí. Já jsem nakonec vůbec neviděla, kterej ten drát je nahoře a kterej dole! Mně se tam pořád odrážely ty světla z okna!"
Výkřiků a námitek je celá řada a chvíli trvá, než se skupina zklidní. Zjistili jsme, že nakreslit „co vidíme" vlastně nejde. I tak jednoduchou skupinu předmětů vidíme každým okamžikem jinak, soustředíme se na jeden detail a jiný nám „uteče" nebo se jeví docela jinak než před chvílí. Dokonce ani tu nejmenší ze tří krychlí vlastně nikdy nevidíme celou současně.
„To bych si to musel vlastně jako v duchu vyfotit a pak to kreslit zpaměti podle té fotky a jenom to jako upravovat."(Filip)
Zachytit kresbou stav se nám tedy moc nedařilo, alespoň autoři žádné velké uspokojení neprojevují. Bylo to těžké. Ale všichni si při práci, nebo alespoň teď na závěr uvědomili, že pozorování skupiny předmětů a snaha zachytit, co vidíme, je proces.
Podařilo se někomu z vás někde zachytit ten proces, vývoj, třeba pohyb vlastního oka z jednoho místa na druhé nebo nějaké místo, kde se toho dělo nejvíc??

Ne každý ze studentů dovede takto najít a pojmenovat na své vlastní kresbě zajímavé, dynamicky působící místo, nebo vystihnout podstatný detail z procesu vlastního vnímání a přepisu viděného do kresby. Už je ale všem zřejmé, že úkol nebyl pastí nastraženou na nezkušené kreslíře, ale naopak nabídnutým dobrodružstvím dialogu s vlastními smysly a vlastním poznáním. Na základě vlastní zkušenosti tak studenti dospěli k poznatku, že konstrukce prostoru a objektů v obrazu se nemusí odvíjet jen od pomyslné sítě lineární perspektivy, a že i v případě, že vytváříme obraz skutečného objektu, nemusí být výsledkem našeho úsilí iluzivně působící zobrazení. Ba dokonce vlastně ani nemůže, jsme-li poctiví a usilujeme o skutečně věrné zachycení toho, co je výsledkem našeho pozorování.
Také jsme snad nalezli jednu z odpovědí na otázku, proč malíři nezůstali u lineární perspektivy, když se ji v renesanci tak pěkně naučili.

„Objekt tedy přestává být zobrazovaným objektem, aby se stal určitým nekonečným procesem beroucím v úvahu celek sil, které ho produkují a transformují, v celé jejich diverzitě." (Julia Kristeva, str. 45)[1]

Ale jo, mně se tam vlastně nejvíc líbilo, jak se ta skleněná odráží od lavice a vždycky, když jsem se na ni podívala, tak tam byly ty pruhy dolů. Jako že byly vedle sebe, ne za sebou do prostoru. A nakonec ta papírová taky. (Anička, obr 1)

Mně se ta drátěná a ta skleněná tak jako střídaly, nebo překrývaly? (Kristýna, obr 2)

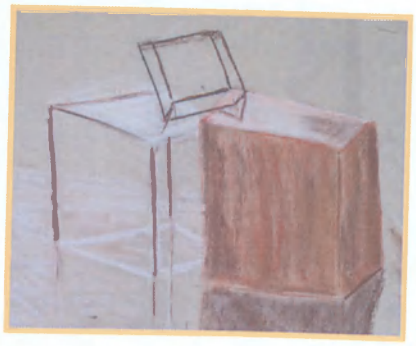
Jak se ta skleněná odrážela v té papírové. Jako by zároveň byla v ní. (Tereza, obr 3)

Já jsem se nejvíc snažil nakreslit, že ta horní je tak jako nakřivo, ale měl jsem to v hrozně blbý poloze...ten pohyb, jak tam jako nakloněně visí... (Filip, obr 4)

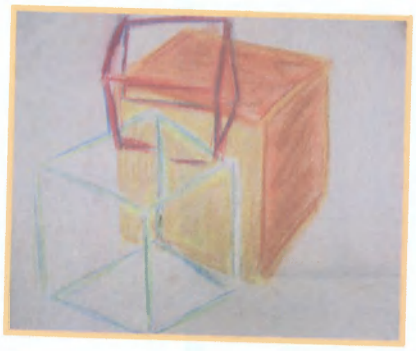
Mně se nejvíc líbilo, jak skrz tu skleněnou to vypadá jinak, když tam jsou dvě skla anebo jedno anebo tři přes sebe. Ale pak jsem tu horní udělala moc velkou. (Jana, obr. 6)

---

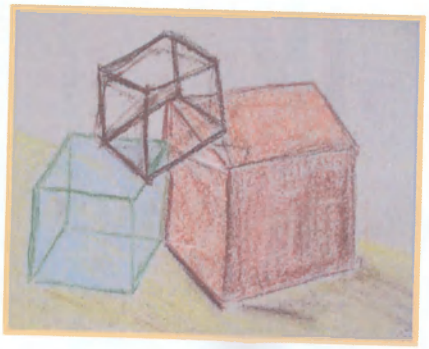
[1] KRISTEVA, J., *Slovo, dialog a román.* Texty o sémiotice, Praha. Sofis 1999, risteva, J.,



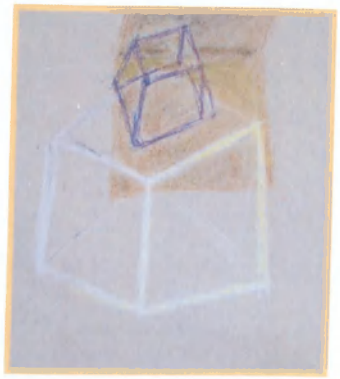
1.



2.

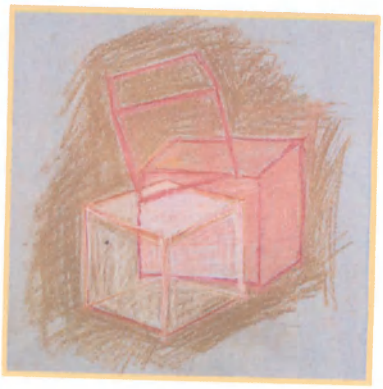


3.

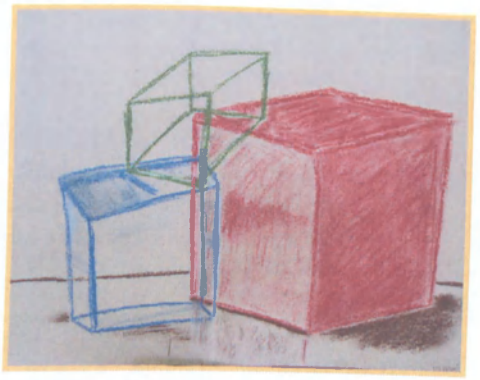


4.

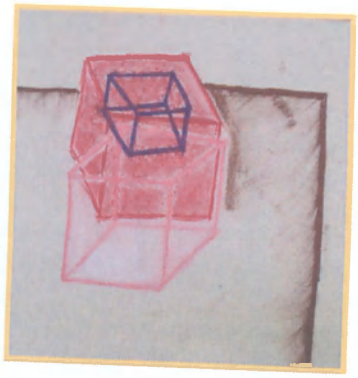
5.



6.



7.



8.

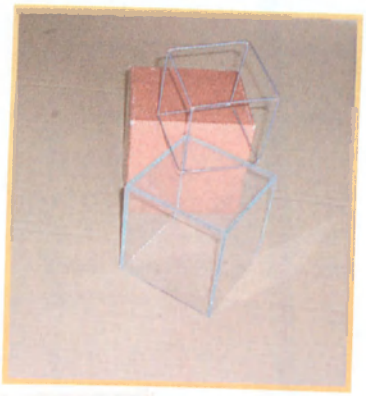


Foto modelu

XI.

Tři Grácie

Nejprve společně vyhledáváme charakteristiky obrazu Tři Grácie[1], který vytvořil Raffael Santi. Obraz můžeme porovnat s dvěma velmi podobnými antickými kompozicemi, tím ještě zvýrazníme jeho souvislost s klasickou tradicí.[2]
Následuje seznámení se zpracováním stejného námětu Petrem Paulem Rubensem.
V porovnání s předchozími verzemi vynikne Rubensova malba jako oslava pozemského života s vědomím pomíjivostí krásy a tělesnosti, jako vyjádření vztahu ke skutečné, živé ženě i k pomíjivosti jejího života.[3]
Prožitek pochopení Rubensova obrazu je pro studenty jedním z klíčů k přijetí obecně spíše odmítaného baroka jako doby a uměleckého usilování směřujícího k současnosti.

---

[1] HALL, J., *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*, Praha: Mladá fronta 1991, str. 454
[2] PIJOAN, J., *Dějiny umění 6*, 3. vyd., Praha: ODEON 1989, str. 14, 15
[3] PIJOAN, J., *Dějiny umění 7*, 1. vyd., Praha: ODEON 1981, str. 226, 227

- *Petrus Paulus Rubens, Tři grácie*

- *Raffael Santi, Tři grácie*

- *Tři grácie - římská mozaika, Barcelona*

- *Tři grácie, nástěnná malba v Pompejích*

XII.

Dialogy s videem

Alan Currall, Zpráva mému nejlepšímu příteli (2000)[1]
Rineke Dijkstra, The Buzzclub, Liverpool, UK/Mysteryworld Zaandem NL (1996-1997)[2]

Sledování a vnímání uměleckého videa málokdy poskytuje příležitost porovnat působení díla dvou různých autorů, aniž bychom se dopouštěli zjednodušení a generalizací. Plynutí díla v čase ztěžuje vedení reflektivního dialogu zaměřeného na skutečný rozbor díla a prožitku jeho vnímání. Proto jsou setkání s díly, která vyvolávají silné emoce, identifikovatelné s postoji a sociálními zkušenostmi studentů, vítanou příležitostí.
Vnímání obou zcela odlišně působících videoprojekcí umožnilo studentům objevit, že video, které většina z nich vnímá buď letmo jako statický obraz nebo způsobem „jen tak koukat", je plnohodnotným uměleckým médiem, které se může stát prostředkem sdílení velmi složitých emocí a myšlenek. Možnost srovnání pak obohatila zážitek i reflexi ještě o úvahy o použitých výrazových prostředcích a jejich vztahu k vyznění díla.
Možnosti reflektivního dialogu, pracujícího s významovými strukturami obou děl, jsou popsány v kapitole 4, v části věnované **sémantické densitě** díla.

---

[1] BUSH, K., ROGERS, B., FARQUHARSON, A., *Reality check,* katalog výstavy. Přel.Jana Tichá. Praha: Galerie Rudolfinum, 2003, ISBN 0-86355-504-7
[2] Rineke Dijkstra in *Ženy v umění 20. a 21. století.* usp. GROSENICKOVÁ, U., Taschen, Slovart 2004, ISBN 80-7209-626-5

I know it's really embarrassing, but I just wanted to tell you that you're my best friend.

You … you always have been and probably always will be … my best friend. I can't imagine anyone ever being as important to me as you are. You're … you're always there for me when I need someone to talk to … about anything. You're always willing to listen … never turn me away or give me a cold shoulder. You're, … you're always warm and open towards me. You make me laugh. You always make me happy to be around you. There's … there's no one who ever gives me better advice than you. I've probably known you for longer than I've known anyone else. And in all that time … well … we've never fallen out … not in any big way. And … you're just so compassionate and … sensitive … that I don't feel that there's anything I can't talk to you about. You've got … a great record collection and … the way you dress is really kind of cool but funky and … never following any set fashions or trends … but always striking out in your own direction … and others follow. You're always surrounded by the coolest people and sometimes when un-cool people hang around with you, you always manage to shake them off with your rapier wit. You're kind of good looking and … just … you even smell good. Sometimes I wonder why I bother with anyone else, because … no one would ever match up to you. And I just wanted to take this time out to thank you for being such a … great person.

- ***Alan Currall, Zpráva mému nejlepšímu příteli, 2000***

- ***Rineke Dijkstra, Buzzclub, záběr z videa 1996-97***

Návrh klasifikace ve výtvarné výchově pěti klasifikačními stupni

1	**Tvorba** • k zadaným úkolům přistupuje tvořivě, hledá nová, originální řešení • samostatně si volí způsob práce nebo rozšiřuje zadání • dovede obhájit vlastní stanovisko a vlastní přístup k problému • pracuje soustavně a se zájmem • usiluje o nalezení vlastní tvůrčí výpovědi • při práci ve skupině dovede formulovat společný cíl a zaměřit k němu vlastní řešení • citlivě vnímá názory a návrhy jiných a pomáhá je včlenit do společné činnosti **Reflexe** • dovede citlivě a s porozuměním slovy vyjádřit svůj dojem z díla a svůj názor na ně • dovede vyslechnout názor druhých a přiměřeně na něj reagovat • snaží se vnímat různé hodnotové úrovně díla a přiměřeně se k nim vyjadřovat • při slovní reflexi dovede využít nově získané poznatky a informace • dovede formulovat a přiměřeně obhajovat vlastní názor na probíranou problematiku • společných rozhovorů se zúčastňuje se zájmem, přichází vlastními postřehy a názory **Práce s novými poznatky** • projevuje aktivní zájem o probíraná témata z oblasti výtvarného umění i vizuální kultury, přichází s vlastními náměty • tvořivě aplikuje získané poznatky, dovede je vhodně zobecnit v různých situacích • uplatňuje získané znalosti i v nových situacích, uvědomuje si jejich praktické využití • získané informace používá samostatně a průběžně je zařazuje do svého slovního projevu • ve vlastním projevu přirozeně a s porozuměním využívá odbornou terminologii • vede si záznamy o probíraných tématech v podobě, která je použitelná jako studijní materiál, dovede vystihnout hlavní myšlenku
2	**Tvorba** • k zadaným úkolům přistupuje aktivně a tvořivě • dovede samostatně podle potřeby rozšířit nebo pozměnit zadání úkolu • dovede obhájit vlastní stanovisko a vlastní řešení úkolu • pracuje soustavně a se zájmem • při skupinové práci účinně spolupracuje, přichází s vlastními nápady • citlivě vnímá názory a řešení jiných a pomáhá je včlenit do společné činnosti **Reflexe** • dovede slovně vyjádřit svůj dojem z díla a svůj názor na ně • dovede vyslechnout názor druhých a přiměřeně na něj reagovat • při slovní reflexi dovede využít nově získané poznatky a informace • přemýšlí o hodnotové úrovni díla a snaží se k ní přiměřeně vyjádřit • dovede formulovat a přiměřeně obhajovat vlastní názor na probíranou problematiku • společných rozhovorů se zúčastňuje se zájmem **Práce s novými poznatky** • projevuje zájem o probíraná témata z oblasti výtvarného umění i vizuální kultury • rozumí výkladu a dovede uplatnit získané znalosti i v nových situacích • dovede přiměřeně vlastními slovy vyjádřit obsah získaných informací • dovede vztáhnout získané informace k vlastní zkušenosti • rozumí odborné terminologii a dovede ji využít v hovoru • vede si pravidelně přehledné záznamy o probíraných tématech
3	**Tvorba** • k zadaným úkolům přistupuje převážně se zájmem • plní zadané úkoly, vyžaduje povzbuzení k tvůrčímu řešení • při práci vyžaduje průběžnou motivaci • dovede zdůvodnit vlastní stanovisko • při skupinové práci se podílí se na společném řešení • citlivě vnímá názory a řešení jiných

	Reflexe • dovede v hlavních myšlenkách slovně vyjádřit svůj dojem z díla a svůj názor na ně • dovede vyslechnout názor druhých a přiměřeně na něj reagovat • při slovní reflexi využívá i nově získané poznatky a informace • v otázkách hodnoty díla se řídí především vlastní zkušeností a okamžitým úsudkem • dovede formulovat a přiměřeně obhajovat vlastní názor na probíranou problematiku • společných rozhovorů se zúčastňuje **Práce s novými poznatky** • dá se motivovat k zájmu o probíraná témata • dovede aplikovat získané poznatky v rámci svých zkušeností • uvědomuje si souvislost získávaných informací s praxí • dovede přiměřeně vlastními slovy vyjádřit obsah získaných informací • záznamy o probíraných tématech si vede nesoustavně, potřebuje vedení při formulaci zápisu
4	**Tvorba** • k zadaným úkolům přistupuje bez hlubšího zájmu • úkoly plní pouze v rámci zadání, volí pouze známá a osvědčená řešení, vyjadřovací prostředky používá netvůrčím, stereotypním způsobem • nedovede docenit vlastní řešení a posoudit kvalitu své práce • při práci vyžaduje neustálou motivaci • při práci ve skupině je pasivní, čeká, až ostatní úkol vyřeší, vyžaduje dohled • nedovede pracovat s rozdílnými názory na společnou činnost **Reflexe** • svůj dojem z díla a svůj názor na ně vyjadřuje útržkovitě, nepřesně, jen v hrubých obrysech • neprojevuje zájem o názor druhých, přijímá jej netečně nebo reaguje nepřiměřeně • při slovní reflexi se vyjadřuje stereotypně, nejeví zájem o hlubší poznání • hodnotu díla nepovažuje za námět k přemýšlení, řídí se jen vlastní zálibou • nedovede přiměřeně obhajovat vlastní názor, reaguje podrážděně, vyvolává napětí • společných rozhovorů se zúčastňuje jen z donucení **Práce s novými poznatky** • jeví pouze chvilkový zájem o konkrétní dílo, nedovede a necítí potřebu vzájemně odlišovat jednotlivé okruhy vizuální kultury • o nové poznatky se nezajímá, necítí potřebu je vstřebávat • souvislosti v rámci oboru a praxe si neuvědomuje nebo je registruje bez zájmu • záznamy o probíraných tématech si vede nesoustavně, případně vůbec ne
5	**Tvorba** • k zadaným úkolům přistupuje s nezájmem a nechutí • práce odevzdává nehotové, případně neodevzdává • pracuje s nejmenší námahou, volí nejjednodušší a nenáročná řešení • nedovede a nemá zájem obhajovat vlastní stanovisko a vlastní řešení úkolu • při práci ve skupině je zcela pasivní, vyhýbá se společným činnostem nebo pracuje pouze na přímý pokyn • nemá zájem o výsledek společné práce **Reflexe** • nedovede a nemá zájem vyjadřovat svoje dojmy a názory • nezajímá se o názory druhých, případně reaguje necitlivě, nesouhlas řeší konfliktem • společných rozhovorů se nezúčastňuje **Práce s novými poznatky** • nejeví zájem o jakékoli projevy vizuální kultury, případně pouze o zcela dílčí jednotlivosti • nezajímá se o souvislosti a poznatky v této oblasti • necítí potřebu získávání informací v oblasti vizuální kultury • záznamy si nevede