Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Diskursy vizuality

Mgr. Magdalena Novotná

Forma studia: kombinované doktorské studium
Studijní program: specializace v pedagogice
Studijní obor: výtvarná výchova
Studium zahájeno: 1. 9. 2005
Školitelka: Doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.

Praha 2009

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne :

podpis :

Děkuji své školitelce,
Doc. PhDr. Marii Fulkové, PhD.
za odborné vedení a trpělivost.

Anotace

Práce analyzuje diskursy dějin umění a výtvarné výchovy. Na základě konceptů, které užívají, zkoumá jejich vztah. Hledá jednotlivé vrstvy diskursů obou disciplín, jejich organizaci a přesahy. Zabývá se intertextualitou, vztahem text/kontext, otázkami subjektu a vnímání. Podává zprávu o diskursu školní výtvarné výchovy a intertextuální analýze textů dějin umění.

Summary

The work analyzes the discourses of art history and art education. On the basis of the words that are used, the study investigates into their relationships. The individual layers of the discourses of the two disciplins are studied, as well as their organization and overlaps. The work deals with the intertextuality, the relationship between the text and its context, the issues of the subject and perception. The work refers to the discourse of the school art education and the intertextual analysis of texts of art history.

Diskursy vizuality

Úvod.....1

1. Teoretická východiska a metody aneb Vše je vlastně diskursem....3
Diskurs/ Paměť jako diskursivní činnost/ Metoda diskursivní analýzy/ Zakotvená teorie/ Sociologické inspirace/ Antropologická inspirace/ Hermeneutická východiska M. Heideggera/ Role badatele/ Učitel-badatel/ Reflexe/ Akční výzkum/ Umění, výzkum (a vzdělávání)/

2a. Intertextualita jako princip seskupení textů.....15
Princip montáže/ Michail Bachtin: Dialog autorů/ Julia Kristeva: Intertextualita jako vlastnost textů/ Intertextuální analýza/ Transtextualita G. Genetta/ Paratextualita - zdroj otázek bez odpovědí/ Metatexty, architekty a hypertexty/ Intertextuální metoda ve výtvarné pedagogice/

2b.Intersubjektivita jako podstata umění.....18
Vztahová estetika N. Bourriauda/

3. Dvě skupiny textů.....19
3a. Kupka 1: texty dějin a teorie umění.....19
Intertextuální mišmaš
HU Kupka 1
Soubor kreseb Františka Kupky Člověk a Země/ Výstava v Pekingu/ „Exkluzivní publikace"/ Elysée Reclus: L'Homme et la Terre. Paris: Librairie Universelle 1905/ Kupkovy kresby oddělené od původního kontextu encyklopedie/
3b. Kupka 2: texty školní výtvarné výchovy.....24
HU Kupka 2
Série 1. C: F. Kupka – Katedrála/ 1. Návštěva katedrály/ 2. Okno katedrály/ 3. Barevné diapozitivy/ 4. Obraz Katedrála/ Muzeum Kampa: série Katedrála – F. Kupka 4. A/

4. Postup výzkumu a zpřesňování kategorií.....29

5. Diskursy.....31
5a. Diskurs dějin a teorie umění.....31
Diskursivní vrstva: dějiny a teorie umění
Dějiny umění: tón jistoty/ Racionální dějiny umění/ Slova a obrazy/ Interpretace (31)/
Diskursivní vrstva: obchod s uměním
Díla – monumenty/ Kódy Politická orientace (8), Politika/diplomacie (8)/
Diskursivní vrstva: psychologie
Psychologie na přelomu 19. a 20. Století/ Psychologie (21)
5b. Diskurs výtvarné výchovy.....37
Diskursivní vrstva: dějiny a teorie umění

Diskursivní vrstva: psychologie
Psychologické paradigma ve výtvarné výchově/ Psychopop/ Humanizace výchovy/ Zážitek/emoce/magie (3)/
Diskursivní vrstva: pedagogika
Technika/realizace/materiál (15)/ Výtvarná výchova na pomezí diskursů/ Vizualita/ Výtvarná výchova a současné umění/
5c. Dějiny umění a výtvarná výchova: dvě disciplíny, dva diskursy a jejich průniky.....42
Jak zacházet s dějinami umění ve výtvarné výchově?/ Školní výtvarná výchova zaměřená na výsledek/ Výtvor aneb co obsahuje portfolio?/ Krásné pro mě může být to, čemu rozumím/ Barva, Pohyb, Světlo, Tvar/ Sbližování teorie umění a pedagogiky/ Co „výtvarka" musí a nemusí?/ Obraz jako ilustrace?/ Zpoždění diskursů/

6. Kategorie výzkumu a jejich vztahy.....46
Mapa kategorií
6a. Kontext.....47
Jaké kontexty obklopují Kupkovo dílo?/ Odkud se tyto kontexty vzaly? Kdo je k obrazům připojil?/ Jak pracuje s kontextem výtvarná výchova?/ Protiklad mezi kontextem a uměleckým dílem/ Kontext není nikdy přirozeně daný: je to něco, co vytváříme/ Když nerozumíme kontextu, dodáme vlastní/ Kontext doby (16) a dobové oko/ Nekonečnost kontextu/ Vztah řeči a obrazu – ilustrovaný text/ Učitel – tvůrce kontextů/ Obraz a jeho prostředí/ Kontext mění význam, který vytváříme při setkání s dílem umění/
6b. Koncepty.....51
Barva (47), (86): „Jakási omáčka, úlisné odstupňování"/ Pohyb (25)/
Síť kódů kategorií Koncepty/témata a Kontexty/obsahy uměnovědných textů.....56
Síť kódů kategorie Koncepty z textů školní výtvarné výchovy.....57
6c. Subjekt.....58
Subjekt v uměnovědných textech/ Subjekt v textech výtvarné výchovy/ Všechny možné subjekty/ Subjekty Autora-Umělce/ Umělec u Kupky/ Autor v diskursu výtvarné výchovy/ Životopis + psychologický portrét = mýtus/ Životní příběh, který má smysl/ Paměť jako montáž/ Lineární dějiny umění/ Umělec a psychologický diskurs/ Subjekt a emoce/ Rozum a cit/ Jak to na tebe působí, jakou to má náladu?/ Pyšný umělec/ Zneuznaný umělec/ Umělec a jeho tělo/ Teorie subjektu/ Tulák po hvězdách/ Sběratel (7), Mecenáš/majetek (4), Galerista (2)/ Umělecký kritik: odborník/ Kritik jako mýtovůrce/ Tam, kde divák je samozřejmostí/ Dítě – Divák/ Subjekt dítěte/ Nitro/ „Subjekt vědomostí"/ Subjekt a škola/ Žák – učitel: sehraný tandem/
Síť kódů kategorie Subjekt v souboru textů dějin a teorie umění Kupka 1.....73
Síť kódů kategorie Subjekt v souboru textů výtvarné výchovy Kupka 2.....74
6d. Vnímání.....75
Kategorie Vnímání v zajetí protikladů/ Odlišnost přístupů/ Interpretace (31)/ Význam (7)/ Propojení složek myšlení/ Vidění je konstruktivní proces, v němž se vytváří informace/ Kupkův vysílač vizí/ Cit pro bezprostřednost/ Kontemplace obrazu/ Událost pohledu/ Pozornost/ Imaginace a mentální obrazivost/ Vnímání pohyblivého obrazu/ Jak reflektuje proces vnímání současná teorie umění?/ Být historikem umění, co to doopravdy znamená? /
Síť kódů kategorie Vnímání/interpretace.....82
Síť kódů kategorie Vnímání/vidění.....83

6e. Zobrazování, realita, reprezentace.....84
Abstrakce aneb Kandinského náhoda/ Abstrakce a rozum/ Abstrakce a psychologický diskurs/ Protiklad abstraktního a realistického/ Obraz je průhledným sklem/ Abstraktní malíř jako reklamní slogan/ Abstrakce jako vyšší vývojový stupeň/ V galeriích se zdůrazňuje cesta k abstrakci/ Abstrakce ve školní výtvarné výchově/ „Nevím, co to je!": interpretace nefigurativního zobrazení/ „To mi připomíná jelena"/ Realismus (18)
Síť kódů kategorie Realita.....91
Síť kódů kategorie Zobrazování.....92

7. Vizuální gramotnost a kurikulární dokumenty.....93

8. Závěr.....97

Použitá literatura.....100

Slovník pojmů.....104

Přílohy.....110
Ukázka transkriptů HU Kupka.....110
Ukázka transkriptů HU 1. C Kupka.....111
Seznam kódů skupiny textů dějin a teorie umění.....113
Seznam kódů skupiny textů školní a galerijní výtvarné výchovy.....116
Výzkumný protokol.....119
Přehledy analyzovaných textů.....121

Úvod

Co jste udělali, uvidíte až potom. (C. Geertz)

V disertační práci zkoumám diskursy dějin (a teorie) umění a výtvarné výchovy. Zajímá mě jejich vztah a vzájemná propojenost. Zkoumám užívané koncepty, diskursivní praktiky, regularity, postupy vylučování z diskursu. Hledám jednotlivé vrstvy diskursů, disciplíny a jejich organizaci, hranice. Dále kulturní vzorce, které jsou za texty patrné, jejich institucionální a ideologické zakotvení, teoretická východiska. Zajímá mě, jak se posunují kontexty, resp. kdo, kdy a proč připojuje k textům kontexty. Jakými pojmy hovoří dějiny umění? A jak mluví výtvarná výchova o stejném tématu? Jak využívá výtvarná výchova postupů, konceptů, přístupů a informací dějin (a teorie) umění? Co to vypovídá o teoretických východiscích, které výtvarná výchova zastává? Jaké diskursivní vrstvy se v obou oblastech objevují? Otázky výzkumu jsou obecné. Při návrhu studie jsem neformulovala přesné hypotézy. Tím se analýza diskursu blíží např. etnografickému zkoumání.

Práce je obsahově rozdělena do dvou částí. Práce na první části – intertextuální analýze textů dějin a teorie umění – obnášela sběr dat (textů), jejich analýzu pomocí Zakotvené teorie, za použití softwaru Atlas. ti a interpretaci. Zabývám se intertextuálními vztahy a pohyby okolo souboru kreseb Františka Kupky Člověk a Země. Soubor má velice pohnutý osud, jak uvidíte dále. V souvislosti s vystavením v Pekingu byl zapleten do pozoruhodné intertextuální změti. Zajímalo mě, do jakých kontextů byly kresby zapojeny. Kdo vytváří - v souvislosti s dílem F. Kupky - jaké kontexty a proč. Rozmotávám spleť intertextů a někdy se do ní zamotávám.

Druhá část práce se věnuje analýze diskursu školní a galerijní výtvarné výchovy. Jako učitelka/badatelka jsem pracovala s dětmi základní školy (1. Třída, ZŠ Jiřího z Poděbrad) na výtvarné sérii Katedrála – F. Kupka. Takto získané výpovědi jsem zkoumala spolu s dalšími výpověďmi žáků a učitelek stejné školy, pořízenými během jiného výtvarného projektu, a dále s výpověďmi lektorských programů Muzea Kampa a NG v Praze na stejné téma.

Pohybuji se mezi modernistickým a postmoderním diskursem. Není mým cílem je popisovat či podrobně zkoumat, prací na toto téma již bylo napsáno mnoho. Východiska obou myšlenkových okruhů jsou formulována. Očekávám, že během analýzy se bude ukazovat, který z diskursů je prostřednictvím konkrétních konceptů užíván.

Práce je svojí povahou i zaměřením intertextuální. To samo o sobě přináší riziko nepřehlednosti. K tomu přispívá fakt, že vznikla spojením dvou výzkumných sond: v oblasti dějin umění a výtvarné výchovy. Lineární zpracování cítím jako problematické.

Pro snadnější orientaci zařazuji před některými kapitolami schémata, která zobrazují části analýzy, jejich vztahy a zkoumané texty. Ze stejného důvodu zařazuji diagramy a schémata, znázorňující vztahy kódů v kategoriích, před kapitolami, a nikoli v příloze.

Těžištěm celé práce je porovnání klíčových konceptů a kategorií, objevených v diskursech, za účelem získání jistých charakteristik. Ty by, doufám, mohly dále sloužit ke zdokonalování oboru výtvarná výchova. Zejména by mohly být začleněny do profesní

přípravy adeptů/adeptek učitelství 1. stupně ZŠ. Model jejich vzdělávání je, bohužel, v současné době, obklopen příliš mnoha otazníky.

1. Teoretická východiska a metody aneb Vše je vlastně diskursem

Tato kapitola představí metody, použité v různých modifikacích v následujícím výzkumu, a pojmy s nimi související. Diskursivní analýzu nelze charakterizovat, aniž bych definovala diskurs. Pro přehledné představení některých teoretických východisek, objevujících se ve výzkumu výtvarné výchovy, užívám tabulku autorek J. Maitland-Gholson a L. F. Ettinger. Do ní jsem vepsala ty parametry, které se vážou k analýze textů, jež je předmětem mé práce. Představuji metodu Zakotvené teorie, z níž jsem v analýze vycházela, i software Atlas.ti, který pro ni byl vytvořen, pomocí něhož jsem zpracovala svoji analýzu. Uvádím charakteristiku akčního výzkumu, popisuji pojetí učitele/badatele, reflexivní praxe, protože některé z jejich parametrů následující analýze odpovídají. Nastiňuji, jaký vliv měly na prezentovanou analýzu kulturní antropologie a etnografie. Definuji svojí roli ve výzkumu. Pro oblast výtvarné výchovy, v níž se pohybuji, považuji za nezbytné zmínit vztah umění a výzkumu. Nemohu vynechat pojem validity výzkumu.

Diskurs

Diskurs je vždy historicky sociokulturně nestálé a proměnlivé pole výpovědí (*énoncé*), přičemž výpověď je chápána jako funkce, jako strukturní jednotka. Výpověď je bezprostředně spjata s prostorem, v němž vyvstává, a je zapojena do pole užití. Neměla by být chápána pouze jako věta, tvrzení, či řečový akt; je spjata s celkem, který určuje podmínky její existence a závislost na „diskursivních regularitách"[1]. Popisování výpovědí není záležitostí izolování a charakterizování horizontálního prvku, ale definování podmínek, za kterých může pracovat funkce, která dává skupině znaků (řadě, která není nutně gramaticky nebo logicky strukturovaná) její existenci, a to jistou specifickou existenci. (Foucault 2002, s. 166-167)

Diskurs je též chápán jako řád, konstitutivní prostor významu, v němž je vytvářena realita sociální praxe, ať už se jedná o ustavování identit, sociální status, vztahy mezi lidmi, specifické prožívání nebo způsob chápání či modelování světa. „Diskurs oproti [expresi] je od počátku vnímán jako záležitost interaktivní a komunikativní, byť třeba ve formě vnitřního dialogu. Je nástrojem komunity. Každému z jejích členů poskytuje nejen zpětnou vazbu, ale i nadindividuální obohacování." (Slavík in Fulková 2008) Fulková zdůrazňuje zejména diskursivní aspekt sociální interakce.

Dále hovoříme o tzv. diskursivních praktikách, v nichž se diskurs, jako sjednocení jazyka (jazyka ve smyslu systémů významu) a praxe, manifestuje jako tvorba vědění a produkuje určité typy mocenských vztahů.

J. Gee tvrdí, že diskursy jsou charakteristické způsoby, jimiž lidé hovoří, čtou, píší, myslí, věří, hodnotí, jednají a interagují. Diskurs není pouze užíváním slov, ale rovněž předmětů, nástrojů a činů za účelem ustavení jistého druhu sociálně situované identity. Diskursy využívají specifické sociální jazyky (způsob užívání slov) a kulturní modely (příběhy, o nichž se nepochybuje), které dále podporují konstruování určitých typů

[1] Tj. opakující se pravidla výskytu výpovědi, kterou určuje diskursivní formace. Diskursivní regularity jsou spjaty s historicky vymezeným polem výpovědí. Foucault se ptá: „Jak se stalo, že se na tomto místě objevila právě tato, a ne nějaká jiná výpověď?" (Foucault 2002, s. 45)

situovaných významů – to znamená, vedou ke čtení kontextu danými způsoby. (Gee in Fulková, Tipton 2008, překl. M. N.)

Subjekt jako „místo" v diskursu neznamená v žádném případě popření člověka, individua, jako živé bytosti, ale ukázání určitých sil, které na vznik a konstituci subjektivit působí, a osvětlení historicky a sociálně proměnlivých rolí subjektu jako funkce diskursu.

Pro potřeby analýzy považuji za nosné Foucaultovy postupy vylučování z diskursu: zákazy, protiklad rozumu a šílenství, pravdivého a falešného, stejně jako vnější procedury kontroly a vylučování: klasifikace, pořádání, distribuce. Pro rozpoznání jednotlivých oblastí diskursu (dějiny umění, psychologie, pedagogika atp.) v analyzovaných textech posloužily i omezující principy: organizace disciplín a zmenšení počtu subjektů diskursu. Za nosný považuji pojem autora, jako principu seskupení diskursu, jako jednotu a původ významů diskursů, jako zdroj jejich souvislostí. „Autor je to, co dodává znepokojujícímu jazyku funkce jeho jednotu, uzly souvislosti, včlenění do skutečnosti." (Foucault 1994, s. 16)
Nejen pro výtvarnou výchovu a oblast zprostředkování umění jsou stále aktuální otázky po tom, jak se uplatňuje vědění, jak je hodnoceno, šířeno, rozdělováno, přidělováno. „Vládnoucí diskurs nevnucuje ani tolik nějaké pravdy, ale spíše určitý režim řeči, které musí mluvčí používat, chce-li mluvit o své pozici. (Hauer 2002, s. 31)

Paměť jako diskursivní činnost

Paměť je diskursivní. D. Edwards tvrdí, že učení je též diskursivní činností, že je interakcí rozpomínání. Jeho analýza konverzací ukázala možnost vnikat do pochopení procesů učení.[2] Sociální konverzaci chápe jako nástroj konceptualizace. Ukazuje, že rozhovor učitele a žáka nebo žáků mezi sebou, je vlastně rekonstrukcí poznatků. Hovoří o tzv. *joint recall*, diskursivních praktikách, při nichž děti „teprve" společně konstruují událost, kterou společně prožily, nebo film, který společně shlédly. Společná verze (*joint version*) je vlastně zakončením objektivní události, dodávající jí punc reálnosti. Paměť dítěte lze tak vidět z diskursivního hlediska jako konstruovanou za pomoci matky při prohlížení rodinného alba fotografií, které matka komentuje, kdy se dítě táže a také mýlí a je opravováno atd. Právě tak se vytváří nejen paměť jako taková se svými opěrnými body, pravidly, ale sociální činnost vzpomínání". Takto dekurzívně lze podle Edwardse vyjádřit všechny psychické jevy, vše lze převést na diskurs, neboť vše je vlastně diskursem. (Edwards in Štech 1992, s. 153-154)

Metoda diskursivní analýzy

Jen zřídkakdy se věnujeme způsobu, jak praktikujeme svou disciplínu, kritický pohled: často se odmítáme doptávat...slov, kategorií či literárních žánrů, které každodenně při vytváření našeho (historického) vědění užíváme. Neboť tato archeologie brzy nechává vyvstat celým kontinentům cenzury nemyšleného a vždy nakonec vyprovokuje debatu nebo do ní alespoň zasáhne. (Didi-Huberman 2008, s. 21)

Oblastmi, kterým věnuji kritický pohled, jsou v tomto případě výtvarná výchova a dějiny umění. Těžiště zájmu tvoří výtvarná výchova, dějiny umění mohou být jejím

[2] Mezi pedagogickými technikami napomáhajícími tomu, že osvojené poznatky jsou vlastně jen ty poznatky, které jsou ve třídě společně diskursívně konstruovány, nacházíme např. rekonstruující parafrázování, reinterpretaci (over-interpretation) pozorovaných jevů či událostí, rekonstruující shrnutí, zavádění nové informace nebo poznatku jako něco již známého, nucená extenze textu nebo shrnutí události atd.

partnerem. Zvláštností výtvarné výchovy je propojenost s uměleckou, tvůrčí, kulturní, komunikativní, vizuální, sociální oblastí. Teorie výtvarné výchovy se pohybuje v rámci sociálního, pedagogického, kulturního a uměnovědného pole.

Metodou, kterou užívám pro zkoumání uměnovědných výpovědí a výpovědí školní výtvarné výchovy a jejich vztahů, je analýza diskursu.

Analýza diskursu... je nástrojem, jak zjistit institucionální a ideologické zakotvení určitých sociálních praktik a kulturních vzorců, které determinují chování, ovládané významem. (Fulková 2008, s. 306) Analýza myšlení se ptá: Co se říká tím, co bylo vyřčeno? Analýza diskursivního pole je orientována zcela jiným směrem; jde o to, uchopit onu výpověď v přesné specifičnosti jejího výskytu; určit podmínky její existence a zachytit přinejmenším její hranice, ustavit její vztahy k jiným výpovědím, které s ní mohou být spojeny, a ukázat, které jiné formy vypovídání vylučuje. (Foucault 2002, s. 46)

Zabýváme se vztahy mezi výpověďmi (dokonce, i když si jich autor sám není vědom; dokonce, i když tyto výpovědi nemají stejného autora; dokonce, i když se autoři navzájem neznají); vztahy mezi takto stanovenými skupinami výpovědí (dokonce, i když se tyto skupiny netýkají stejných, a dokonce ani přilehlých oborů, dokonce i když ani nezaujímají stejnou formální úroveň; vztahy mezi výpověďmi či skupinami výpovědí a událostmi zcela jiného řádu... Odkrýt v celé čistotě prostor, ve kterém jsou diskursivní události rozvinuty, neznamená znovu jej ustavit ..., znamená to, uvolnit si ruce, abychom mohli popsat hru vztahů uvnitř něj i vně. (Foucault 2002, s. 47-48) Musíme zpochybnit tyto už vypracované syntézy, seskupení, která obvykle přijímáme před každým zkoumáním, jejichž platnost se již předem uznává... V každém případě jsou tato rozdělení – ať naše vlastní nebo ta, která jsou soudobá zkoumanému diskursu – vždy kategoriemi reflexe, principy klasifikace, normativními pravidly, institucionalizovanými typy... Zejména je však nezbytné eliminovat prozatím ty jednotky, které se nám vnucují jako naprosté samozřejmosti: jednotky knihy a díla. (Foucault 2002, s. 36-38)

Každý diskurs obsahuje významové vrstvy. Pojem kritická diskursivní analýza ve výchově odkazuje ke způsobu, jímž bývají interpretovány formy a funkce diskursů (jak a proč lidé říkají to, co dělají, když interagují) v oblasti sociálních a kulturních praktik a jak se přiřazuje a ustavuje jejich význam (Fairclough in Fulková 2008). Kritická diskursivní analýza přesahuje analýzu sociálních praktik z hlediska sociálních vztahů. Zahrnuje i jejich důsledky v systémech, kde fungují.

Myšlení o diskursu z hlediska diskursivní vrstvy je přístupem, který naznačuje distribuci dialogických významů tak, jak fungují v kontextech, v nichž se objevují, včetně mocenských vztahů, v nichž vznikají a jsou legitimizovány institucemi a kulturními či sociálními systémy (Fulková 2000). Sociální vztahy bývají vyjádřeny rolemi či pozicemi v rámci sociálních praktik. (Fulková, Tipton 2008, s. 30-31, překl. M. N.)

Zakotvená teorie

V analýze diskursů jsem vycházela z metody zakotvené teorie (Grounded theory Strauss, Corbinová, 1999). „Pojetí výzkumu založené na zakotvené teorii je kvalitativní výzkumná metoda, která používá systematický soubor postupů k tvorbě induktivně odvozené zakotvené teorie o nějakém jevu. Výsledkem výzkumu je spíše teoretické vyjádření zkoumané

reality...Podle této metodiky jsou pojmy a vztahy mezi nimi nejen vytvářeny, ale také prozatímně ověřovány." (Strauss, Corbinová, 1999)

Analýza dat postupuje ve třech fázích: otevřeném, axiálním a selektivním kódování. Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů...Údaje jsou rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáváním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech, údaji reprezentovaných...Základem procesu kódování jsou dva analytické postupy, jejichž podstata se však s typem kódování mění. První se týká porovnávání a druhý kladení otázek...dodávají pojmům v zakotvené teorii přesnost a specifičnost.

Axiální kódování je proces uvádění subkategorií do vztahu k nějaké kategorii. Je to složitý induktivně-deduktivní proces o několika krocích, které jsou stejně jako při otevřeném kódování vykonávány prostřednictvím porovnávání a kladení otázek. Ovšem při axiálním kódování je použití těchto postupů zaměřenější a je zacílené na objevení a rozvinutí kategorií ve smyslu paradigmatického modelu.

Selektivní kódování je finální fází vytváření zakotvené teorie. Integruje všechny výsledky interpretace získané během celého výzkumu. Provádí se pomocí vyložení kostry příběhu, určení vlastností a dimenzí centrální kategorie, uvádění kategorií do vztahu k centrální kategorii atp. Ověření teorie podle údajů dokončí proces jejího zakotvení.

Zakotvenou teorii jsem pro potřeby své analýzy modifikovala. Svou analýzu již dnes nemohu založit na východiscích symbolického interakcionismu (50. léta 20. století), vycházejícího z behaviorismu a orientujícího se na jedince. Neužívám všech postupů Zakotvené teorie. Nevytvářím centrální kategorii v pravém slova smyslu a nevyprávím příběh. Užívám metodu pouze pro účely analýzy, nevytvářím celou zakotvenou teorii.

Zpracování dat jsem prováděla pomocí softwaru Atlas.ti, který mi umožnil pracovat s větším objemem dat, zjednodušil mojí orientaci v nich a umožnil mi průběžný pohyb vzad, tj. ověřování. Program Atlas.ti T. Muhra vychází z principů Zakotvené teorie. Dále umožňuje vytváření modelů, konceptů a vztahových sítí mezi nimi, které dovoluje vizualizovat.

Sociologické inspirace

Podle Lipovetzkého je základem současné společnosti proces personalizace[3]. Mezi jeho charakteristiky patří mj. psychologizace společnosti, kult těla, důraz na prožívání přítomnosti, free style, ideál osobní svobody, uvolněnost, orientace na originalitu a jedinečnost, uvolňování vztahu ke konvencím, demokratizace diskursů, zájem o ekologii, regionálnost, esoteriku, nestálost zájmů.

Ve výchově a vzdělávání se individualismus projevuje ustavením volitelných systémů, individualizaci studijních programů a permisivní výchovou[4]. Dává se důraz na osobní rozvoj, jedinečnost, rozdílnost, originalitu, fantazii, individuální tvořivost, uvolněnost, spontánnost a

[3] Personalizace není vymezována jako protipól socializace. Je naopak jejím hlavním způsobem. Je to základní systém, ze kterého vyrůstá další vývoj architektury sociálního života, jako i psychologická podstata konkrétních lidí. Personalizace jako princip, resp. individualizace jako ideologie jsou napojeny na všeobecné zdůrazňování hodnoty individuálního člověka – autonomie jedince nabyla ústředního významu. Zrodila nové společenské cíle a postoje: hédonistické hodnoty, respektování odlišnosti, představu osobního osvobození a uvolněnosti, psychologismus. (Lipovetzky in Pupala 2004, s. 11-2; ze slovenštiny přeložila M. N.)

[4] Permisivní výchova vychází z přání a tendencí dětí. Vymezuje se proti tradičnímu pojetí výchovy, zdůrazňujícím disciplínu.

pohodu. Upřednostňuje se komunikace, dialog, spoluúčast, naslouchání subjektivním požadavkům, zavrhuje se princip (tělesných) trestů. Proces personalizace oslabuje autority, podkopává princip příkladu. (Pupala 2004, s. 10-36)

Antropologická inspirace

Terénní výzkum školní výtvarné výchovy se v mnohém blíží etnografickým a antropologickým výzkumům. Lze jej zařadit do skupiny tzv. „interpretativních" věd, vymezených Geertzem oproti vědám observačním (experimentálním): „Domnívaje se s Maxem Weberem, že člověk je zvíře zavěšené do pavučiny významů, kterou si samo upředlo, považuji kulturu za tyto pavučiny a její analýzu tudíž nikoliv za experimentální vědu pátrající po zákonu, nýbrž za vědu interpretativní, pátrající po významu." (Geertz 2000, s. 15, 512) „Our underlying assumption is that all research is interpretive, and reality is being constructed at very stage of a research process."[5] (Maitland-Gholson, J., Ettinger L. F. 1994, s. 18-27)

Terénní výzkum školní výtvarné výchovy je též konkrétní, je úzce spjatý s terénem, tedy školou: „Moje vlastní pozice uprostřed toho všeho spočívala ve snaze nepoddat se subjektivismu na jedné straně a kabalismu na straně druhé, čili udržet analýzu symbolických forem pokud možno co nejpevněji spjatou s konkrétními sociálními událostmi a záležitostmi, veřejným světem každodenního života, a organizovat ji takovým způsobem, aby spojitost mezi teoretickými formulacemi a popisnými interpretacemi nebyly zatemněny odvoláváním se na tajemné vědy...Nebezpečí, že kulturní analýza při hledání příliš hluboko ležících želv ztratí kontakt s pevným povrchem, na němž probíhá život – s politickými, ekonomickými, stratifikačními realitami, v nichž jsou lidé všude zakotveni, a s biologickými a fyzickými potřebami, na nichž tento povrch spočívá, - je všudypřítomné." (Geertz 2000, s. 41-42) „Teoretické formulace se vznášejí tak nízko nad interpretacemi, které si podrobují, že jsou-li od nich odděleny, ztrácejí hodně na svém smyslu i zajímavosti. Není to proto, že nejsou obecné (nejsou-li obecné, nejsou ani teoretické), ale proto, že jsou-li vyřčeny nezávisle na svých aplikacích, zdají se buď samozřejmé, nebo prázdné." (Geertz 2000, s. 37)

Etnografický výzkumný plán má volnější strukturu. Je typické, že při návrhu plánu etnografické studie se výzkumník vyhýbá tomu, aby specifikoval nějaká apriorní teoretická tvrzení. Etnografie znamená hloubkovou analytickou studii, která má zachytit implicitní pravidla a tradice určité skupiny lidí. Záměrem je získat „hustý" popis toho, jak lidé interpretují své zkušenosti ve skupině. (Hendl 1997, s. 54)

Etnografie i školní výzkum zkoumají spletité a nepřehledné situace a analyzují rozmluvy.

Hermeneutická východiska M. Heideggera

Naše vlastní existence je interpretačním výkonem, na který žádná technika neexistuje. Různé verze hermeneutiky před Heideggerem považují za samozřejmost, že to, čemu se interpret snaží porozumět, je vždy něco mimo něj. Podle Heideggera se rozumění vztahuje právě na naše vlastní bytí, na „faktický život". Rozumění je způsobem, jak nám jde o vlastní

[5] Předpokládáme, že každý výzkum je interpretativní. Realita je konstruována ve všech stadiích procesu výzkumu. (přel. M. N.)

existování. Ke svému bytí se vztahujeme tak, že mu nějak rozumíme. Heideggerovo pojetí zbavuje hermeneutiku psychologismů. Rozumění se nevztahuje k duševnímu životu druhého člověka, do kterého bychom se vciťovali, nýbrž k situaci, v níž sami jsme. Rozumění nemá počátek, vždy již rozumíme. Výklad je rozvinuté rozumění. Není postupem, který vede ke kýženému rozumění. Samo prosté vidění rozumí a vykládá: stůl se mi ukazuje jako to, kam mohu odložit horký hrnec. Cílový stav není, život je průběh.

Kruhovost interpretace se zakládá v kruhovosti sebeporozumění života. Život má kruhovou strukturu, od níž se odvíjí hermeneutický kruh: to, co chceme vysvětlit, již předpokládáme. Výklad je tudíž vždy něčím motivován, veden. Proto výklad textu, který není veden ničím, není vůbec výkladem. Textu určujeme, co chceme slyšet, a díky tomu nám text může něco říci. Neřekne nám ovšem něco, co by platilo o sobě, nýbrž něco o nás a pro nás, co však je výpovědí textu a nikoli naším konstruktem. (Čapek 2006, s. 308-318)

Role badatele

C. Geertz upozornil ve své teorii kultury na interpretativní a subjektivní povahu antropologických pozorování, což později vedlo mj. ke zkoumání role pozorovatele a badatele, účastníků v terénu a k jejich vlastní reflexi sebe samých jako aktivních účastníků výzkumu.

V pozitivistickém výzkumu je badatel expert, který objektivně popisuje a kvantifikuje pozorované jevy. Ve fenomenologickém pojetí je „researcher conceived as an important filter or tool in the research interaction – the researcher is an observer“[6] „Understanding how people make the sense of the Word for themselves is the researcher´s goal.“[7] V přístupu Kritické teorie jedná badatel jako facilitátor. „ The role of the researcher is to attempt to construct mening through konsensus by uncovering the embedded biases that privilege some positions and marginalize others. The researcher is conceived as a figure with a particular position of power, komplete with perceptions and biases, both concious and unconscious. Researchers and subjects strive for konsensus through a ´process...designed to guard against distortions engendered by power, interest, ideology, commitments, and values´...“[8] Interpretativní analýza považuje naopak shodu za nemožnou. Badatel je zapuštěn v etno-politickém kontextu. „ The researcher´s role is to tell alternative interpretations and stories...Using linguistic analysis, power relationships and patterns of behavior are discovered. Social reproduction or disclosing the historici production of truth and power through the study of words, utterances, metaphors, analogies, and models (for arguments and inferences) is the research´s goal.“[9]Badatel-dekonstruktivista si je vědom proměnlivosti významu, tudíž ví, že stopy významů zachycuje nedostatečně. „...meanings of constructs are

[6] Badatel je chápán jako důležitý filtr či nástroj výzkumné interakce – badatel je pozorovatel. (přel. M. N.)
[7] Hlavním cílem badatele je pochopit, jak si lidé vytváří význam světa. (přel. M. N.)
[8] Role výzkumníka je dosáhnout vytvoření významu skrze shodu. A to odkrýváním zasunutých předsudků, které některé pozice upřednostňují a jiné marginalizují. Badatel zaujímá mocenskou pozici, přináší postřehy a předsudky, vědomé i nevědomé. Badatelé i subjekty usilují o shodu v ´procesu ostražitém vůči zkreslení, způsobeném mocí, zájmy, ideologií, závazkům a hodnotám´. (přel. M. N.)
[9] Role badatele je rozpoznat odlišné interpretace a příběhy...Mocenské vztahy a vzorce chování jsou odkrývány pomocí lingvistické analýzy. Cílem badatele je odhalovat, jak se v historii produkovala pravda a moc, a jak je společensky reprodukována. Aby mohl argumentovat a vyslovit závěry, studuje slova, vyjádření, metafory, analogie a modely. (přel. M. N.)

in flux depending, perhaps, on one's metodology and point of view. Showing this situation to bet he case is the researcher's goal."[10] (Maitland-Gholson, J., Ettinger L. F. 1994, s. 18-27)

Pro přehledné vymezení vlastní výzkumné role užívám tabulku, vytvořenou J.Maitland-Gholson a L. F. Ettinger. Do ní doplňuji pouze ty parametry, které odpovídají provedenému výzkumu.

Tab. 1

Vybrané parametry (pojmy)	Fenomenologie	Kritická teorie	Interpretační analýza	Dekonstrukce
Role badatele	Pozorovatel	Facilitátor: shromažďuje rozdílné hlasy; pohybuje se na hranici diskursů	Pesimistický aktivista: odhaluje, jak diskursy určují a motivují jednání a promluvy	Nihilista: vytváří fikce; ukazuje proměnlivost významů
Otázky výzkumu		Otázky vyplývají z diskursu	Proč mají některé názory váhu a jiné ne? Otázky vycházejí od umlčených	Proč jsou diskursy proměnlivými fikcemi? Otázky vycházejí z užívání jazyka
Základní domněnky		Pojmy jsou určeny historicky a politicky	Pravda & Realita jsou konstrukcemi, které vyplývají z účinků moci	Pravda & Realita jsou časové. Jsou fikcí
Určující definice textu			Chování, slova, mater. kultura, příběhy, mýty, ideologie, hodnoty, každodenní uvažování „metafory, analogie, modely"	Stopy jazyka se snaží neúčinně zachytit žité světy
Funkce kontextu		Ideologie, sociálně politická struktura	Jsme lapeni v ideologicko-politické struktuře	Kontext podléhá neustálé změně a je iluzivní
Rozhodující interpretační konvence	Výklady vyplývající z dat nejsou zevšeobecnitelné		Výklady vyplývají z popisu	Interpretace vyplývá z fragmentace textu
Varianty metody	Etnografie	Kritická evaluace	Metaanalýza	Sociologie a kulturální studia; analýza diskursu

[10] Významy konstruktů jsou pohyblivé, a zřejmě závisí na konkrétní metodologii a subjektivním pohledu. Cílem badatele je ukázat, že se toto děje. (přel. M. N.)

Jsem filtrem, nástrojem výzkumné interakce. (Pozorovatel: Fenomenologie) V analýze textů rozeznávám rozdílné hlasy a shromažďuji je. Pohybuji se na hranici diskursů, a to se svými vlastními, vědomými či nevědomými předsudky a percepcemi. (Facilitátor: Kritická teorie) Usazená ve vlastním eticko-politickém kontextu, zkoumám způsoby, jakými zděděné diskursy historie a moci určují výběr a charakteristiky akcí a pojmů. Popisuji alternativní interpretace a příběhy. (Pesimistický aktivista: Interpretační analýza) Vytvářím fikce, které pouze nedostatečně zachycují stopy významu. Ukazuji proměnlivost významů. (Nihilista: Dekonstrukce) (Maitland-Gholson, J., Ettinger L. F. 1994, s. 18-27)

Učitel/badatel

Spojení role učitele a badatele se objevuje již v pedagogice MCE (*Movimento di Cooperazione Educativa*), která rozvíjí některé názory C. Freineta. Freinet prosazoval bádání (výzkum), jako formu konstrukce poznání. F. Tonucci a F. Alfieri zdůrazňují závislost správného rozvíjení a uplatňování badatelských postupů ve třídě na kvalitě přípravy učitele. Ten musí sám prožít autentickou badatelskou zkušenost na třech úrovních: osobní, profesionální a vědecké. Musí prožít, jak funguje zvídavost, jak se utváří a pociťuje potřeba jít dál do hloubky, zpochybňovat dosažené a hledat nové podněty pro nová řešení. Na profesionální úrovni si učitel musí osvojit alespoň v elementární formě základní vědecké postoje a metody. A na vědecké úrovni se požaduje, aby se učitel čas od času zapojoval do dílčích průzkumů či výzkumů badatelů-profesionálů, seznamoval se s nimi, získával vhled do badatelské situace. Spojení školy a výzkumu v osobě učitele umožňuje spojovat teorii s praxí. (Stech 1992, s. 153-154)

V 60. letech se hnutí učitelů/badatelů (teachers-as-researchers) objevuje v souvislosti s kurikulární reformou i v Británii.

Je nezbytné, aby se člověk distancoval od procesů umělecké tvorby a vyučování a verbalizoval své zkušenosti. V kontextu výtvarné výchovy může akční výzkum zahrnovat studium vlastní práce jako práce umělce i učitele. To může pomoci učitelům, aby poznali, že se role umělce, učitele a badatele překrývají. (Räsänen in Mason 2006)

V průběhu výzkumného projektu jsem pracovala s dětmi, plánovala a realizovala výuku, reflektovala ji, koordinovala jsem působení K. Linhartové, J. Klabíkové a lektorských oddělení, sledovala jejich činnost, reflektovala ji a zaznamenávala. Zpracovávala jsem výstupy, analyzovala a interpretovala je. Pohybovala jsem se mezi rolemi učitelky a badatelky.

Reflexe

Reflexe spojuje v uměleckém akčním výzkumu roli umělce a učitele. Nachází se v centru akčního výzkumu. Elliott vysvětluje akční výzkum jako sebereflexi v pohybu po spirále, střídající postupně pozorování, reflexi, plánování, akci a hodnocení (Elliott in Mason 2006).

Vlastní pojem reflexe vytvořil D. Schon. Popsal jej v díle The Reflective Practicioner (1983). Reflexi definuje pomocí pojmu dynamických vztahů ve třech fázích: 1. reflexe v činnosti (*reflection-in-action*), 2. reflexe proběhnuvší činnosti (*reflection-on-action*) a 3. reflektování reflexe činnosti (*reflection on reflection-on-action*). Dále zavádí pojem vědění v činnosti (*knowing-in-action*), který se týká netechnicistního způsobu poznání, a ukazuje na

to, co neumíme jinak vyjádřit. Reflektování uprostřed činnosti je částečně intuitivní. Pracuje s takovými schopnostmi, jakými jsou cítění a všímání si toho, co děláme. Významná je připravenost poučit se z toho, co jsme pociťovali, a následně (racionálně i intuitivně) to využít. (Schon in Fulková 2008, s. 105-9)

Akční výzkum

Pedagogický akční výzkum je kvalitativním, praktickým, participačním, reflexivním výzkumem, zabývajícím se sociální změnou. Vznikl v 60. letech ve školách, zabývajících se kurikulární reformou. Spojuje procesy, které se mohou zdát vzdálené: vyučování, rozvoj kurikula, evaluaci, pedagogický výzkum a profesní rozvoj[11]. Je zaměřen na praxi vzdělávání (výchovy), její rozvoj a zlepšování. Snaží se propojovat akademickou oblast, která bývá tradičně zdrojem výzkumu, se školní praxí, která bývá v pedagogickém výzkumu „terénem". Akční výzkum lze charakterizovat jako systematické bádání, které je kolaborativní, sebekritické a prováděné samotnými účastníky, učiteli. Cílem takového výzkumu je porozumět praxi a jasně vyjádřit její odůvodnění nebo její pojetí, aby právě tato praxe mohla být zdokonalována.[12] „The fundamental aim of action research is to improve practice rather than to produce knowledge."[13] (Elliott 1991, s. 49) Akční výzkum, který autor popisuje, je provázaný s přípravou kurikulárních dokumentů v Británii. Kromě toho je vždy nástrojem profesního růstu učitelů, kteří se na něm podílejí.[14] Action research as a „cultural innovation" is inevitably threatening to the traditional professional cultures of both teachers and academic teacher educators. As a form of mutual professional leasing it requires a transformation of both school and academic cultures.[15]Akční výzkum je „participační" (zúčastněný), provádí se v týmu. V jeho centru je reflexe, průběžná i následná.

J. Elliott chápe vyučování a výzkum jako dva aspekty jednoho procesu. Aktéři do nich „nenastupují", ani z nich „nevystupují". Oddělení výzkumu a vyučování znamená oddělení vyučování a přípravy kurikula.

R. Mason uvádí dva přístupy akčního výzkumu: podle Cohena a Maniona je to „drobný zásah do fungování reálného světa a podrobné zkoumání účinků této intervence". Stadia akce jejich pojetí výzkumu jsou lineární. Metoda má dva hlavní kroky: diagnostický - analyzuje problémy a stanovuje hypotézy a terapeutický - testuje hypotézu pomocí vědomě řízeného pokusu o změnu. Přístup J. Elliotta se více zaměřuje na emancipaci, proces a spolupráci. Metoda spočívá v procvičování morálního a praktického usuzování a v schopnostech učitelů rozpoznat problém v kontextu jejich vlastní profese. (Mason 2007)

Akční výzkum by se měl řídit třemi zásadami, které jsou odvozeny z emancipačního chápání vědecké práce.

---

[11] Vyučování je považováno za formu výzkumu, zaměřeného na porozumění tomu, jak dát vzdělávacím hodnotám v praxi konkrétní formy. Evaluace je nedílnou součástí akčního výzkumu. Nelze oddělit testování hypotéz výzkumu od hodnocení procesu vyučování. Rozvoj kurikula neexistuje před vyučováním. Rozvoj kurikulárních programů existuje skrze reflektivní praxi učení. Příprava kurikula vede k profesnímu rozvoji učitele.

[12] Action research for educational change.

[13] Hlavním cílem akčního výzkumu je zlepšovat praxi, spíše než vytvářet poznání. (přel. M. N.)

[14] Supporting professional learning through action research.

[15] Akční výzkum jako „kulturní inovace" nevyhnutelně oslabuje tradiční profesionální kulturu učitelů i akademiků. Jako forma vzájemného profesního učení vyžaduje transformaci obou, školy i akademické kultury. (přel. M. N.)

1. Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení, obě tyto skupiny spolupracují na zásadě rovnoprávnosti. Obě skupiny se podílejí na vyhodnocování a interpretaci výsledků.
2. Témata zkoumání jsou vztažena k praxi a mají emancipační charakter. Věda jako část společnosti má za povinnost spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a poukazovat přitom coby kritická věda na stávající společenské problémy.
3. Proces výzkumu je procesem učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce. Průběh akčního výzkumu se řídí podmínkami terénu. Dva kroky jsou však centrální. Na začátku se musí definovat problém praxe a cíl změn. Druhý krok se týká pokračování projektu. Toto celé se odehrává ve stálém pohybu mezi sběrem informací, diskursem a praktickou akcí. (Hendl 1997, s. 57)

Umění, výzkum (a vzdělávání)

Vzájemný vztah umění a výzkumu je pro teorii výtvarné výchovy podstatný. Pohlédneme-li na ně jako na odlišné přístupy či způsoby myšlení, narážíme na protiklad rozumu a citu. V současnosti jsme svědky sbližování a prolínání obou stran.

Protiklad rozumu a citu je známý již u Platóna. V evropském myšlení se donedávna těšil neotřesitelnému postavení. Zakládal oddělování estetického a racionálního. Poznání, z odstupu, aspirovalo na objektivitu, emoce se považovaly za vnitřní záležitost, odstup jako by jim chyběl.

Nemálo dnešních autorů se aktuálně zabývá vztahem poznání a emocí. Mezi jinými E. Eisner: „Typically speaking we do not tend to associate artistic activity with the more cool, calculating, and, for some, rational character of scientific investigation. The arts are guided by 'feel', while scientific activities are thought to belong to the rational sphere;...Research is what scientists do. Painting or composing is what artists do."[16] (Eisner, Studies in Art Education, 2006, 48 (1), s. 9) Výzkum popisuje jako „broad 'umbrella' process intended to enlarge human experience and promote understanding". It is the process that is concerned mainly with the creation of knowledge, or more modestly, with the process of knowing. Given this broad umbrella process, science can be regarded as a species of research; so too can the arts.[17] (Tamtéž) Dále Eisner 'osvobozuje' pojem zkoumání od výlučné dominance vědy. Poukazuje na estetické rysy vědecké praxe a vědeckých výsledků.

L. Bresler vidí podobnosti mezi uměním a kvalitativním výzkumem. Estetiku spatřuje v centru umělecké zkušenosti i kvalitativního výzkumu. Obě oblasti podle ní spojuje zájem o jednotlivosti. Bresler zkoumá způsoby, jak umění poskytuje tvůrcům i divákům možnost percepce a konceptualizace. Zdůrazňuje schopnost umění kultivovat „způsoby myšlení" (*habits of mind*), které se zároveň přímo vztahují k procesům a výsledkům kvalitativního výzkumu. Hranici mezi uměním a kvalitativním výzkumem považuje za „měkkou" (*soft*

[16] Běžně nespojujeme umělecké aktivity s chladnější, vypočítavější a pro někoho racionální povahou vědeckého bádání. Umění je vedené „citem", zatímco vědecké aktivity se obvykle zařazují do racionální sféry;...Bádají vědci. Malbě či kompozici se věnují umělci.
Konceptu Umělce se věnuji v kapitole Subjekt.

[17] Rozsáhlý „zastřešující" proces, který chce rozšířit lidskou zkušenost a podpořit porozumění. Je to proces, který se týká především tvorby poznání, skromněji procesu vědění. Na vědu můžeme pohlížet jako na výzkum svého druhu, stejně jako na umění.

boundary)[18]. Tvrdí, že dialogická zkušenost s uměním, která je zároveň afektivní i kognitivní, může být významným modelem pro výzkum. „The unique juxtaposition of affect and cognition, caring and distance, that revers making and the viewing of art dialogic and transformative are mobilized towards empatic understanding. (Bresler 2006, s. 54-57)

R. Mason cituje ve svém článku Art Teachers and Action Research[19] Radu Spojeného království pro vysoké školství, která tvrdí, že podstatná část doktorského výzkumu v humanitních oborech neodpovídá „úzké (a pravděpodobně mytické) definici tradičního 'vědeckého' modelu doktorského výzkumu". (Mason 2007) Tvrdí, že část uměleckých a designérských doktorátů sestává pouze z praktické části a opomíjí konceptualizaci (kritické hodnocení nebo analýzu) tvůrčí práce. Mason cituje Eisnera, zabývajícího se „obraznou" povahou kvalitativního výzkumu, poukazujícího mj. na to, že formy, jejichž prostřednictvím jsou konstruovány a vyjadřovány znalosti a porozumění, jsou podstatně bohatší než verbální a psaný diskurs. Podle Eisnera je podivné, že ačkoliv většina lidí považuje vyučování a řízení vzdělávání za umění, konceptuální nástroje vlastní studiu umění a umělecké kritice jsou pro hodnocení vzdělávacích procesů v oblasti umění a kultury použity jen zřídka. (Eisner in Mason 2007) „Výzkumné zprávy mohou brát na sebe podobu vizuálního nebo verbálního narativu, jenž je charakterizován osobní, poetickou a uměleckou expresivitou." (Rasanen in Mason 2007)

Mason cituje nové metody kritického kvalitativního bádání, které umožňují přístup k emocionálním a symbolickým dimenzím učitelské zkušenosti: dialogické rozhovory s vnitřními hlasy, záznamy toku myšlení, kresby a koláže, autobiografie, fikční příběhy, reflexivní deníky, etnografickou poetiku, autoetnografii, vizualizace, a metafory.

Metoda zakotvené teorie pracuje s pojmem teoretické citlivosti, která představuje schopnost tvořivě užít osobní i profesní zkušenosti i literaturu. Je to schopnost rozpoznat, co je v údajích důležitého, a dát tomu smysl s vědomím udržení rovnováhy mezi tvořivostí a vědou.

Na současné umělecké scéně nalezneme takové sbližování např. v pracích K. Šedé. Její počiny Nic tam není (2003)[20], Je to jedno (2005)[21] nebo Výchova dítěte: opičení po otci,

---

[18] Art-based research has emerged within the late 20th century worldview of soft boundaries. Soft boundaries allow for flow of ideas among domains. Examples of flow between individual academic disciplines that function dialectically to generate new area sof inquiry and scholarship are the hybrid area sof biophysics, computational neuroscience, and psychological economics, among many others. (Výzkum, spočívající na umění poukázal na konci 20. století na existenci měkkých hranic. Ty umožňují volný pohyb myšlenek mezi jednotlivými disciplínami. Příklady takového pohybu mezi jednotlivými akademickými disciplínami, které fungují dialekticky a vytvářejí nová pole výzkumu a vědění, představují oblast, kde se mísí obory jako biofyzika, výpočetní neurověda, psychologická ekonomie a další. Přel. M. N.) Viz též *border crossing* (Giroux 1992).
Ve vzdělávání se tento trend projevuje mezipředmětovými vztahy, které jsou i součástí RVP.

[19] *Art Teachers and Action Research.* Educational Action Research 13 (4), 2007, s. 563-579. Text byl přednesen při příležitosti návštěvy autorky na Katedře výtvarné výchovy, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v roce 2007.

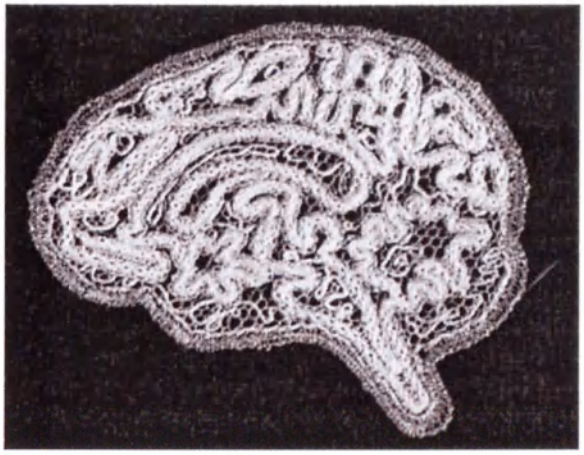
[20] 2003 - Nic tam není, Ponětovice (300 obyvatel) .
Smysl projektu byl vtom, aby všichni obyvatelé Ponětovic, kteří o vlastní vesnici tvrdili, že se tam nic neděje, zažili něco mimořádného, slovy autorky *„OSLAVA NORMÁLNOSTI"*. Šedá všechny obyvatele přemluvila, aby dodrželi jednu sobotu stejný denní režim - ideální průnik jejich sobotních činností stanovený na základě dotazníku. Všichni současně vstávali, šli na nákup (kde koupili stejné věci), poobědvali stejný oběd a odešli na pivo. Večer všichni najednou zhasli.

[21] 2005 - Je to jedno. Projekt se týkal autorčiny babičky s cílem vzbudit v ní chuť do života. Protože babička byla dlouholetá vedoucí skladu domácích potřeb, začala ve spolupráci s autorkou kreslit sortiment skladu a přidávat k němu detailní popisy.

opičení po matce (2004) se typicky pohybují na hranicích (*soft boundaries*) umění, výzkumu a pedagogiky. Aktivit, zaměřených na prolínání vědy, technologií a umění je dnes velké množství. Za domácí projekty nedávné doby mohu jmenovat např. Transgenesis 2006. Ze světové scény mohu zmínit V. Wonga, M. Fuchse, platformu SymbioticA, Guy van Belle aj.

Transgenesis 2006

SymbioticA



Métissages 2002

2. Intertextualita jako princip seskupení textů

...žádné dílo neexistuje samo od sebe, tj. vně vztahů vzájemné závislosti, jimiž je spojeno s díly jinými... (Bourdieu 1998, s. 43)

Ve své práci užívám intertextuálního hlediska ke zkoumání souboru kreseb F. Kupky: Člověk a Země a jeho paratextů. Sleduji pohyb konceptů v diskursech a jejich podoby. Intertextualita je principem i způsobem myšlení. Je pojmem, který by měl promyslet každý, kdo nakládá s texty, pokud tak činí kriticky, a všímá si toho, co dělá. Vždyť nejen citace mají ve vědeckých pracích své pevné a formalizované místo.

Princip montáže

Dík diskursivní montáži, umožňující položit vedle sebe statický obraz, fotografii, výňatek z rozhovoru, faksimile dokumentu a abstraktní řeč analýzy, se v mé práci může prolínat naprostá abstrakce s naprostým konkrétnem, dobová fotografie prezidenta republiky hrajícího tenis nebo třeba výpověď nějaké pekařky s tím nejformálnějším rozborem habitusu jako řídící a jednotící síly... (Bourdieu 1998, s. 10)

Hranice knihy nikdy nejsou jasně rozlišeny: mimo titul, první řádky a poslední tečku, mimo svou vnitřní konfiguraci a svou autonomní formu je kniha zapuštěna do systému odkazů k jiným knihám, jiným textům, jiným větám: je uzlem v rámci sítě... (Foucault 2002, s. 39) Dílo nemůžeme chápat ani jako samozřejmou jednotku, ani jako určitou jednotku, ani jako jednotku homogenní. (Foucault 2002, s. 41)

Michail Bachtin: Dialog autorů

Termín intertextualita se používá především ve slovanské a románské literární vědě. V angličtině a němčině se preferují termíny *pretext* a *posttext*. Prvním literárním teoretikem, který se zabýval vzájemným navazováním textů a který je obvykle považován za zakladatele výzkumů na poli intertextových vztahů, byl ruský formalista Michail Bachtin. Pro zkoumání intertextuality má zásadní význam jeho koncepce dialogičnosti a pojem dvojhlasé slovo. Dialogem míní vztah mezi dvěma nebo více rovinami významu, které musí čtenář usouvztažnit. Bachtin vidí dialog textů vždy jako dialog subjektů (autorů), nikoliv jako dialog textů.

Julia Kristeva: Intertextualita jako vlastnost textů

Pojem intertextuality je připisován J. Kristevě. Staví jej namísto pojmu intersubjektivity. O textu píše s odvoláním Bachtina: „...jakýkoliv text se utváří jako mozaika citací, jakýkoliv text je absorpcí a transformací nějakého jiného textu. Prostor textu definuje třírozměrně: „Samotným pojmem statutu je slovo vloženo do prostoru: funguje ve třech dimenzích (subjekt, adresát, kontext).“ Texty se vzájemně dostávají do různých vztahů. Mohou si protiřečit, ovlivňovat se pomocí pořadí nebo se jinak proměňovat. Pojmem intertextuální transformace popisuje Kristeva skutečnost, v níž se mění označující vrstva textu, kdežto původní označovaná skutečnost zůstává nezměněná. (Kristeva 1969, česky 1999) Kristeva rozeznává několik typů odkazů. Nejjasnější je užití *citace*[1]. Pomocí závorek, s uvedením zdroje či bez něj. Méně předpisový je *plagiát*[2], který je jakousi nepřiznanou

[1] Citation.
[2] Plagiat.

výpůjčkou. Dalším typem odkazu je *aluze*[3], tedy vyjádření, jehož pochopení vyžaduje znalost jiného textu. (Genette 1982, s. 7-8) Kristeva rozeznává další dva doplňující se aspekty textu: *fenotext*, odkazující k jazyku komunikace a *genotext*, představující základ jazyka a proces vzniku struktury. (Kristeva 1969)

Intertextuální analýza

Doležel považuje toto pojetí třicet let po jeho vzniku za „příliš široké, teoreticky prázdné a analyticky nepoužitelné. Nadto vidí absolutní intertextualita jen jednu stránku mince: vstup existujícího textového materiálu do tvorby následnických textů. Nevidí, co se děje s tímto materiálem, jak je tvarován, jak je integrován do totality nového textu ... Rifaterre zachoval široké pojetí intertextuality, ale zároveň ji změnil v analytickou techniku, kterou dosáhl větší interpretační jistoty. Rozlišil dva zdroje intertextuality: konkrétní texty a univerzální kulturní zásobu („sociolekt"). Začínáme chápat, že intertextuální analýza se liší od studie vlivů tím, že je zaměřena na interpretaci významu ... Intertextualita je obousměrná; je to sdílení významových stop v textech bez ohledu na jejich časové uspořádání. Intertextualita spojuje texty vzájemným vztahem významového zrcadlení." (Doležel 2003, s. 197-199)

Rifaterre definuje intertextualitu velice obecně, jako mechanismus vlastní literárnímu čtení. Zkoumá však vztahy malých úseků textu, na úrovni vět či krátkých sdělení. G. Genetta zajímá naopak text ve své celistvosti a struktuře. Ve své práci se pohybuji mezi oběma naznačenými pojetími intertextuality. V analýze diskursu pracuji někdy se samotnými pojmy, kódy, jindy rozšiřuji své hledisko na celé dílo - kresbu F. Kupky, či dokonce celý soubor kreseb. Tento pohyb od detailu k celku považuji za platnou součást intertextuálního zkoumání.

Transtextualita G. Genetta

G. Genette užívá pro všechny definované typy návaznosti textů (intertextualita, paratextualita, metatextualita, architextualita a hypertextualita) pojmu *transtextualita*. Definuje ji jako všechno, co uvádí text – otevřeně nebo skrytě - do vztahu k jiným textům. (Genette 1982, s. 7-8)

Paratextualita - zdroj otázek bez odpovědí

Pojem *Paratext* je Genettův neologismus. Vychází z řeckých předložek *para*: „vedle", *peri* „okolo". Zahrnuje vše, co bylo k textu přidáno autorem nebo editorem pro jeho vnější (paratext) nebo vnitřní (peritext) doplnění. Patří sem titul, podtitul, mezititulek, úvod, závěr, upozornění, předmluva aj. Dále poznámkový aparát, moto, ilustrace, obal, předsádka, přebal knihy i ostatní doplňky, které obklopují text. Mezi paratexty řadí Genette též oficiální i polooficiální komentáře atp. Co všechno ještě patří k textu? K paratextům mohou patřit náčrtky, přípravy i nerealizované projekty. *Epitextem* rozumí Genette všechny paratexty, které nejsou fyzicky připojeny k textu – svazku knihy, ale „krouží volně prostorem" (uvedení textu jinou osobou, interview s autorem atp.) V logice intertextuality mohou paratexty též měnit nebo ovlivnit text. (Genette 1982, s. 10) Pojem paratextu považuji pro vizuální oblast za velmi zajímavý. Paratexty obklopující vizuální artefakt, jsou samozřejmě jiného druhu než literární. (Genette 1982, s. 7-10) Otázce textuálních návazností se konkrétně věnuji ve třetí kapitole, Dvě skupiny textů.

Metatexty, architekty a hypertexty

Dalším typem návaznosti textů, který Genette formuluje, je metatextualita. *Metatext* komentuje. Sjednocuje text s jiným textem, o němž hovoří, a nemusí jej nutně citovat.

[3] Allusion.

Architextualita je abstraktním vztahem, který je němý a odkazuje k taxonomické příslušnosti textu. Např. Román o růži, Eseje, ve vizuální oblasti najdeme Sochu svobody, Tančící dům atp.

V knize Palimpsestes se Genette věnuje převážně *hypertextualitě*. Nachází a zkoumá ji všude tam, kde text B, *hypertext*, navazuje na předcházející text A, *hypotext*. Hypertext chápe jako text druhého řádu, text odvozený. Nemusí prvotní text přímo citovat, avšak bez něho nemůže existovat. Transformuje nebo imituje původní text (parodie, imitace).

J. V. Myslbek, pomník sv. Václava, 1912-1924
foto archiv autorky

David Černý, Kůň, 1999
foto archiv autorky

Intertextuální metoda ve výtvarné pedagogice

M. Paatela-Nieminen vypracovala metodu, založenou na intertextualitě. Využívá ji ve výtvarné výchově, muzejní pedagogice i výzkumu. Vizuální artefakt (např. historický portrét) chápe jako „kulturní shluk", který vstupuje do mnoha vztahů, a interpretuje jej v různých kontextech (historickém, kulturním, žánru). Na základě seskupení obrazů různých epoch studuje vybrané koncepty. Zdůrazňuje subjektivní, otevřený a proměnlivý charakter intertextuálního „čtení". (Paatela-Nieminen 2005) Pojmy intertextuality dále rozpracovává ve výzkumu japonského papírového divadla *kamishibai*. Pomocí porovnávání paratextů studuje historii divadla. Ve čtyřech variantách vyprávění příběhu o Alence v říši divů sleduje hypertextové proměny. Pomocí dvojice pojmů fenotext/genotext zkoumá významy, subjektivní versus kulturní. (Paatela-Nieminen 2008, s. 91-103)

Jiným příkladem intertextuality mohou být učebnice výtvarné výchovy pro druhý stupeň ZS a víceletá gymnázia. Na základě obecných konceptů seskupují texty (autorské, citáty z literatury, obrazové aj.). Některé komentují, popisují. Většinu zasazují do kontextu. Z jejich setkávání autorky formulují otázky a navrhují výtvarné úkoly. (Fulková, Novotná a kol. 1997, 1999)

Intersubjektivita jako podstata umění

Umění je hra všech lidí všech dob. (Duchamp)

Vztahová estetika N. Bourriauda

N. Bourriaud[4] vnímá současné umění jako terén pro sociální experimentování. Umění je stav setkávání, píše. Někdo ukazuje něco někomu, a ten se toho po svém chopí. Navíc v době, kdy obecná mechanizace sociálních funkcí velmi omezuje prostor vztahů.

Televize a literatura vytvářejí soukromý prostor konzumace. V divadle a kině se u sledování jednohlasého obrazu shromáždí malé publikum. Dění však nelze komentovat ihned, ale až po zhlédnutí představení či filmu. Oproti tomu vizuální umění upevňuje prostor vztahů. Na výstavě je možné diskutovat hned, a to ve dvou významech: vnímám, diskutuji a přemísťuji se přitom v jediném časoprostoru.

Aby upřesnil pozici děl umění v globálním ekonomickém systému, užívá Bourriaud Marxův pojem *interstice social*. Tato mezera, puklina je prostorem lidských vztahů, začleněným více či méně otevřeně a harmonicky do globálního systému, umožňující jiné výměny, než ty, které jsou platné ve stávajícím systému. Přesně tak lze dnes popsat, podle Bourriauda, povahu výstav současného umění ve vztahu k obchodu se zobrazeními. V českém prostředí se takto profilují např.platformy Tranzit[5], c2c[6] aj.

Vztahová estetika se řadí do myšlenkové tradice materialismu. Vycházeje z myšlenek L. Althussera, považuje Bourriaud materialismus za východisko nahodilosti světa, který nemá počátek, smysl, jenž by mu předcházel, ani Rozum, který by naznačoval jeho konec. Podstata lidství je trans-individuální, vytvořená ze vztahů. Vztahy spojují bytosti navzájem v sociálních formách, které jsou vždy historické. Neexistuje „konec historie" ani „konec umění". Oboje se neustále proměňuje v závislosti na kontextu a aktérech. Vztahová estetika nepředstavuje teorii umění, je teorií formy. (Bourriaud 2001, s. 11-24)

---

[4] Nicolas Bourriaud je kurátor a kritik umění. Spoluzaložil Palais de Tokyo. V letech 1999- 2006 se spolu s Jerômem Sansem podílel na jeho vedení. Založil a vedl časopis o současném umění *Documents sur l'art*. Působil jako pařížský dopisovatel časopisu *Flash Art*. V současnosti působí jako kurátor Gulbenkianovy nadace v Londýně.

[5] Tranzitdisplay je projekt s mezinárodním programem, který sleduje současné pozice a tendence v umění, v kultuře, v každodennosti. Jeho záměrem je iniciovat komunikaci a reflexi v oblasti současného umění a rozvíjet je v místním prostředí. Tranzitdisplay organizuje výstavy, přednášky, projekce, představení, konference a další akce. Tranzitdisplay spolupracuje a propojuje své aktivity s dalšími subjekty současného umění i jiných oblastí kultury a vědy, které artikulují současnost. Podílejí se na něm Z. Baladrán, V. Havránek, T. Pospiszyl, T. Svoboda, J. Ševčík a další. www.tranzitdisplay.cz/; www.tranzit.org

[6] Circle of curators and critics. Cílem platformy c2c je experimentovat, diskutovat a sdílet zkušenosti v oblasti kritiky a kurátorství. Zakládajícími členy jsou D. Kera, P. Sedlák, Z. Štefková. www.c2c.cz

3. Dvě skupiny textů

Analyzuji dvě oddělené skupiny textů. V softwaru Atlas.ti odpovídají hermeneutickým jednotkám (HU) Kupka 1 a Kupka 2.

První zahrnuje převážně psané texty dějin a teorie umění, seskupené okolo souboru kreseb Františka Kupky Člověk a Země, vystaveného galerií Zdeňka Sklenáře v Pekingu.

Druhá čítá texty školní výtvarné výchovy a galerijního vzdělávání. To jest transkripty hodin výtvarné výchovy na ZŠ Jiřího z Poděbrad v 1. C a 4. A, zaměřených na dílo F. Kupky, včetně jejich příprav a reflexí. Dále pak přípravy a transkripty vzdělávacích programů v Muzeu Kampa a NG - Veletržním paláci, které se taktéž zabývají dílem F. Kupky.

3a. Kupka 1: texty dějin a teorie umění

Bude-li mít čtenář při čtení této kapitoly pocit, že je zmatený, není to jeho vina. Je to dáno povahou tématu celé práce – která je intertextualní. Nelekejte se první věty! Zkuste se podívat na stranu 46, kde najdete mapu kategorií výzkumu, případně na stranu 120, která nabízí přehled analyzovaných textů.

Intertextuální mišmaš

Výstava kreseb - původně ilustrací rozsáhlého díla, interpretujícího vývoj lidstva - významného českého průkopníka moderny - v Národním muzeu umění Číny v Pekingu - připravená soukromou galerií - v souvislosti se zahraničními cestami prezidenta republiky - se mi jevila jako úžasný zdroj pro studium intertextuálních vztahů. Tolik posunů a změn kontextů! Rozhodla jsem se seskupit texty i obrazy, kroužící okolo souboru kreseb Františka Kupky, a prozkoumat je.

Jedná se převážně o texty dějin a teorie umění, tiskové zprávy k výstavám, novinové články o výstavě, záznamy rozhovorů se zástupci galerie, která výstavu pořádala. Vizuální texty čítají samotný soubor kreseb, jiné doprovodné obrazy Reclusovy encyklopedie, díla F. Kupky z monografií, dobové fotografie ze života F. Kupky. Na přípravě a analýze teoretických textů jsem pracovala od podzimu 2006.

HU Kupka 1

Na začátku bych čtenáři ráda předestřela seznam textů, které jsem analyzovala v první části výzkumu. V programu Atlas. ti tvoří tyto texty hermeneutickou jednotku Kupka 1. Texty jsou různorodé. Rozdělila jsem je do několika skupin.

Velkou část tvoří uměnovědné texty: monografie L. Vachtové (1968), M. Mládkové (2001), P. Meissnera (1999), M. Lamače (1984). Pro přehlednost jsem některé texty vkládala do programu Atlas.ti po kapitolách. Připojila jsem několik samostatných článků z časopisu Ateliér. V následujícím seznamu uvádím texty s označením P a číslem, které jim přiřadil program Atlas.ti podle pořadí zadání. Jsou to tzv. Primary Docs.

Za dokumenty považuji uměnovědné texty, text encyklopedie i její ilustrace, mediální texty, propagační texty, propagační materiály, v neposlední řadě samotné Kupkovy kresby a jejich knižní vydání.

P 2: Vachtová, L. František Kupka. Praha: Odeon 1968

P 20: Mládková, M. Cesta k nové realitě. In František Kupka ze sbírky Jana a Medy Mládkových. Galéria města Bratislavy a Egon Schiele Art Centrum český Krumlov: 2001. ISBN: 80-902957-0-3

P 21: Mládková, M. Cyklus II

P 22: Mládková, M. Středoevropské vlivy v díle Františka Kupky. In František Kupka ze sbírky Jana a Medy Mládkových.

P 23: Mládková, M. Úvod.

P 24: Sekera, J. Několik slov na uvítanou. In František Kupka ze sbírky Jana a Medy Mládkových.

P 10: Kupka – Waldes: Malíř a jeho sběratel. Praha: Petr Meissner – Antikvariát Meissner 1999. ISBN 80-238-4616-7
Lahoda, V. František Kupka v zrcadle fraktální geometrie. In Ateliér. 1998, č.7

P 9: Lamač, M. František Kupka. Praha: Odeon 1984

P 15: Bláha, J. František Kupka a „muzikální fáze malířství". Ateliér 2005, č. 7.

P 7: Pospyszyl, T. Náš Kupka. In Ateliér 2005, č. 3.

P 4: Theinhardtová, M. Píseň písní Františka Kupky. In Ateliér 2005, č. 25-26.

Zvláštní postavení přisuzuji textům F. Kupky Tvoření v umění výtvarném. Považuji je za součást Kupkova díla[1]. Vznikly o něco později než soubor kreseb Člověk a Země (1904-1907). Odrážejí tak dobu, kdy Kupka začal tvořit nefigurativně. V Čechách byly vydány až roku 1923.

Velmi důležité jsou pro mě též texty encyklopedie[2] E. Recluse L´Homme et la Terre, vydané v Paříži roku 1905. Kupka kreslil svůj stejnojmenný soubor na objednávku pro Reclusovu encyklopedii.

P 3: Kupka F. Tvoření v umění výtvarném. Praha: S.V.U. Mánes 1923.

P18: Reclus, E. L´Homme et la Terre. Paris: Librairie Universelle 1905, tome II

P19: Reclus, E. L´Homme et la Terre. Paris: Librairie Universelle 1905, tome III

Další skupinu tvoří texty, které mi laskavě poskytla galerie Zdeňka Sklenáře (dále GZS). Jsou to: tiskové zprávy k jednotlivým výstavám, které proběhly v Praze v GZS, v Pekingu, Opočně, Thajsku); tisková zpráva k předání exkluzivní knihy František Kupka: Člověk a Země Národní knihovně v Praze[3]: záznam rozhovoru se zástupkyní GZS, paní V. Hudečkovou; text L. Vachtové, která pronesla úvodní slovo k pekingské výstavě; a několik zpráv z čínských médií. Zařazuji sem i krátké texty, které doprovází reprodukce Kupkových kreseb v exkluzivní publikaci[4] GZS.

---

[1] Srov. Lamač, M. Myšlenky moderních malířů. s. 11-13

[2] Pro několikasvazkové dílo E. Recluse Člověk a Země budu pro přehlednost užívat označení encyklopedie. Nejedná se o encyklopedii v pravém slova smyslu. Nejsou zde abecedně řazená hesla. Kniha se podobá učebnici historie a geografie. Jmenuje se však stejně jako soubor Kupkových kreseb. Stejně pojmenovali autoři i nákladnou knihu reprodukcí Kupkových kreseb.

[3] Jednalo se o předání povinného výtisku NK. „Nestává se bohužel příliš často, aby si vydavatelé bibliofilií a cenných tisků vzpomněli na Národní knihovnu," poznamenal Ježek. (P12; 0043-0044)

[4] Knihu František Kupka: Člověk a Země budu pro jednotnost nazývat „exkluzivní publikací". Uvědomuji si, že

P 25: Hu Hang. CCTV.com reportage.
P 26: China daily 30-07-05
P 27: František Kupka v Národní knihovně, tisková zpráva GZS 8. 11. 2005
P 28: František Kupka: Člověk a Země, GZS Praha 15. 7. – 6. 8. 2005, Národní muzeum umění Číny Peking 26. 7. – 7. 8. 2005.
P 29: Kupka si podmanil Thajsko, tisková zpráva Galerie Zdeněk Sklenář
P 30: František Kupka: Člověk a Země, tisková zpráva GZS
P 31: Vachtová, L. Mao na háku.
P 32: Výstava: Pocta Františku Kupkovi, Opočno 15.9 2006, tisková zpráva.
P 11: Rozhovor s Veronikou Hudečkovou /galerie Zdeňka Sklenáře/ z 5. 4. 2007
P 6: Sklenář, Z. O výstavě
P 16: Kupka z Waldesovy sbírky. In Art & Antiques. Červen 2003. ISSN 1213-8398

Zbývající texty jsou ty, které jsem nalezla v časopisech, regionálním tisku a na internetu, a týkají se F. Kupky a jeho díla.

P 8: Volf, P. Rozhovor se Sergem Lemoinem, ředitelem Muséé d´Orsay v Paříži. In Reflex. 2004, č. 7
P 1: Výroční zpráva NK ČR, 2006, ISBN 80-7050-488-9
P 5: Skřivánek, J. Dobrovolné vyhnanství Františka Kupky. In Rovnost, brněnský a jihomoravský deník. 2004, ze dne 25. 9. 2004
P 12: František Kupka v NK, Tisková zpráva NK ČR z 8. 11. 2005.
P 13: František Kupka v expozici Muzea Kampa
P14: Elysée Reclus, Wikipedie

Soubor kreseb Františka Kupky Člověk a Země

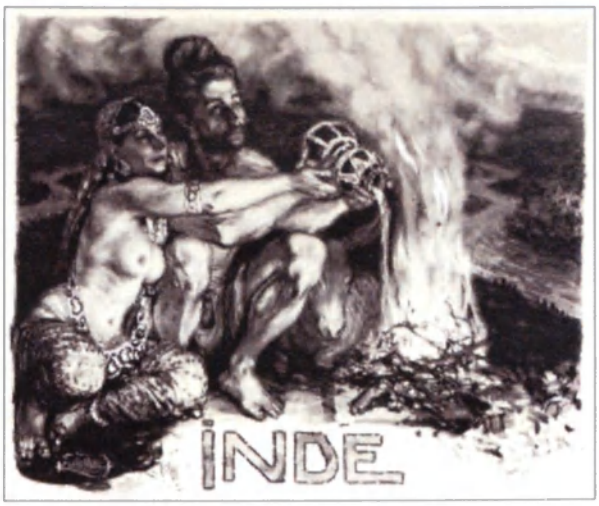
Tématem mé doktorské práce je intertextuální analýza diskursu. Předmětem mého snažení bylo hledat texty, číst texty, hromadit texty a hledat v nich jistá pojítka. Po třech letech takové práce jsem přesvědčena, že úkolem, společným dějinám a teorii umění a výtvarné výchově, je odkrývat obrazy zavalené texty. Ukazovat je divákům a učit je, jak se dívat.

Pod nánosem textů (viz jejich výše uvedený seznam) se nachází soubor 106 tušových maleb z let 1904–1907, mapujících různé etapy vývoje lidstva a jeho kultur, jimiž Kupka v roce 1905 doprovodil dílo Člověk a Země, francouzského historika a geografa Elisée Recluse. Soubor kreseb se nachází v majetku Zdeňka Sklenáře a Jiřího Lammela. Originály bylo možné shlédnout na výstavě v Rudolfinu v 90. letech, a v Litomyšli roku 2006. Sbírka byla v roce 1996 na základě restitučních zákonů vydána dědicům původního vlastníka Jindřicha Waldese. Od nich získali v roce 2004 soubor Jiří Lammel a galerista Zdeněk Sklenář.

---

se tak dopouštím jakéhosi zjednodušujícího „škatulkování". Je mi však jasné, že bez jasného rozlišení encyklopedie Člověk a Země, souboru Kupkových kreseb Člověk a Země a exkluzivní publikace František Kupka: Člověk a Země se čtenář nutně ztratí. Slovní spojení se zhusta vyskytuje v textech GZS. Takže jsem si ho „pouze vypůjčila".

F. Kupka, Vzdálené světy, 1904-1907, foto NK



F. Kupka, Indie, 1904-1907, foto NK

Výstava v Pekingu

Výstavu Kupkových kreseb připravilo Národní muzeum umění Číny ve spolupráci s Galerií Zdeňka Sklenáře v roce 2005. V. Hudečková z GZS k tomu řekla:

> *Jsme první soukromou galerií na světě, která v Národním muzeu umění Číny v Pekingu vystavovala.*(P 11; 0031-32)

ČT odvysílala o výstavě dokumentární film: Čínská výstava Františka Kupky, režiséra Aleše Kisila a kameramana Tomáše Nováčka. Z Pekingu putovaly kresby na soukromou jednodenní výstavu do královského paláce v Kambodži, do Mongolska , Thajska a v podstatě mapovaly zahraniční cestu prezidenta republiky V. Klause.

„Exkluzivní publikace"

Kompletní Kupkův cyklus kreseb Člověk a Země je reprodukován v „exkluzivní publikaci", kterou vydala galerie Zdeňka Sklenáře v nákladu pouhých 333 exemplářů s doprovodnými texty v čínštině, angličtině, francouzštině a češtině. Knihu, do jejíž vazby je vsazena kůže z jaka, upravil v tradičním čínském duchu výtvarník Šen Šao-ťün. Vzácnou bibliofilii vytiskla pekingská tiskárna Artron, která se specializuje na tisk uměleckých děl. Každý svazek je umístěn do ručně vyrobené kazety ze dřeva ťin-s´nanmu, který roste pouze v Číně. Podoba kazety je odvozena ze stylu vyhrazeného darům určeným pro císařský palác. Dohromady i s ní váží každá kniha 12 kilogramů. Na evropském trhu by měla tato exkluzivní publikace cenu 3 500 euro. Národní knihovna disponuje jedním výtiskem, zařazeným v oddělení vzácných tisků.

Elysée Reclus[5]: L´Homme et la Terre. Paris: Librairie Universelle 1905

Kniha se podobá učebnici historie a geografie. Je rozdělená do kapitol podle zemí: Fénicie, Palestina,

[5] Podle L. Vachtové „anarchistický publicista". (P 31; 0074)

Ilustrace z knihy L´Homme et la Terre, foto archiv autorky

Řecko, Vzdálené světy atp. U každé země je stručná historie s geografickými údaji o daném území. Texty jsou dost interpretativní: *„La cause première de l´admirable développement de la pensée qui caractérise la Grèce doit être cherchée dans la faible influence de l´élement religieux..“* [6] V textu jsou zařazeny mapky, fotografie obyvatel s popiskami, zobrazení liturgických předmětů, nákresy budov, sídel atp. Forma je obdobná jako v dnešních encyklopediích. Kupkovy kresby, původní velikosti 40-50x30-40cm jsou zmenšené do velikosti 15x15cm. Jsou zařazovány v záhlaví kapitol anebo na jejich konci. Kniha se svými ilustracemi připomíná dobrodružné knihy. Národní knihovna disponuje druhým a třetím dílem této encyklopedie.

Kupkovy kresby oddělené od původního kontextu encyklopedie

Kresby Františka Kupky jsou původně paratexty k textům Elysée Recluse v jeho encyklopedii Člověk a Země. Byly vytvořeny na objednávku, jako doprovod textů. Od chvíle, kdy je Jindřich Waldes od Františka Kupky koupil, se staly uměleckým dílem, odděleným od svého původního kontextu.

Jednotlivé výstavy i poslední exkluzivní publikace GZS prezentují kresby odděleně, bez náznaků k původnímu kontextu. Pro potřeby jejich prezentace doplnila GZS mnoho epitextů, tj. tiskových zpráv, novinových článků, pozvánek na výstavy atp. i některé nové kontexty, např. čínská tušová kresba aj.

V. Hudečková o tomto spojení řekla:

> *„Spojením s Čínou je technika: jakmile vznikne tah tuší, je definitivní, olejomalba jde přemalovat tuš ne; Číňané obdivují jistotu ruky – kresby ; zajímají se a znají západní umění, my jejich ne. GZS se snaží o zprostředkování vztahu Vzdálených světů*[7]*.“* (P 11; 0033)

„Exkluzivní publikace“ spojuje u příležitosti výstavy kreseb v Pekingu Kupkovy kresby s tradicí čínské knižní vazby, čímž dále posunuje jejich význam. Kresby se stávají „darem pro císaře“, neboť se ocitají v ručně zhotovených kazetách ve stylu darů pro císařský dvůr. Knihu pokřtil a krátkým úvodním slovem doprovodil prezident Václav Klaus, který převzal i záštitu nad výstavou. Vítězslav Grepl, velvyslanec České republiky v Číně, ji taktéž doplnil krátkým slovem a představil ji čínskému publiku v Pekingu.

Nemusím zdůrazňovat, že se tyto komentáře Kupkovými kresbami nezabývají jinak, než zcela formálně. Nemají sloužit setkávání s uměním. Mají účelový diplomaticko-politický charakter. „Exkluzivní publikace“ posloužily jako dary představitelům států. Pro každou zemi byla zhotovena odlišná kazeta „na míru“. Japonci např. požadovali nové, „nečínské“ vydání publikace. Prvotřídní umění (*ojedinělý soubor průkopníka abstrakce*) posiluje statut

[6] Hlavní příčinu obdivuhodného rozvoje myšlení, příznačného pro Řecko je nutné hledat ve slabém vlivu náboženství...“

[7] Odkaz na nápisy na kresbách: Mondes Lointains- vzdálené světy; jinak také název jedné z kapitol v knize E. Recluse. Výstava souboru Kupkových kreseb v GZS se jmenovala Blízké světy, na znamení vzájemného přibližování.

diplomacie a politiky i renomé galerie *(která jako první soukromá galerii na světě vystavovala, Národním muzeu umění Číny v Pekingu)* a opačně. Diplomaticko-politický kontext se objevuje v souvislosti s prezentací výstavy, (pozvánky, komentáře velvyslanců, prezidenta v publikaci atp.). GZS jej využívala jako reklamu. Výstavu prezentovala jako *„propagaci ČR v zahraničí"*. (P 11; 0003)

3b. Kupka 2: texty školní výtvarné výchovy

Druhý soubor textů se týká školní práce s dětmi. Obsahuje záznamy hodin výtvarné výchovy, záznamy návštěv několika galerijních programů, promluvy učitelek, lektorek, dětí, rozhovory s učitelkami, reflexe odučených programů, jejich přípravy a zápisy z mého výzkumného deníku.

Na projektu s dětmi jsem pracovala ve druhém pololetí školního roku 2008/2009 na ZŠ Jiřího z Poděbrad, ve třídách 1. C a 4. A, ve spolupráci se dvěma dalšími učitelkami a lektorským oddělením Muzea Kampa. Pro práci s texty jsem v programu Atlas. ti vytvořila hermeneutickou jednotku jménem Kupka 2. Zajímalo mě, jak s „postavou velikána české moderny a průkopníka abstraktní malby" může zacházet výtvarná pedagogika.

Za dokumenty považuji promluvy učitelek, jejich přípravy, reflexe odučeného, promluvy dětí, dětské vizuální práce, Kupkovy obrazy, expozici Kupkova díla v Muzeu Kampa a v NG, pracovní listy k expozicím, promluvy lektora a lektorky obou institucí.

HU Kupka 2

Seznam analyzovaných dokumentů řadím pro přehlednost časově a podle tříd. Čísla Primary Docs (P) odpovídají chronologickému postupu vkládání textů do softwaru Atlas.ti, a ne logice analýzy.

P 17: Příprava výzkumné série Katedrála – F. Kupka 10. - 15. 3. 2009
P 3,4: Návštěva katedrály sv. Víta, Pražský hrad; 16. 3. 9h – 13h; videozáznam - transkript
P 18: Reflexe návštěvy katedrály; rozhovor s Káťou

P 11: Okno katedrály: příprava; 19. 3. 2009-08-03
P 8: Okno katedrály: realizace; 20. 3. 2009; 2 vyučovací hodiny; audiozáznam – transkript
P 12: Okno katedrály: reflexe

P 13: Barevné diapozitivy: příprava; 23. 3. 2009; rozhovor s K. L.
P 5,7: Barevné diapozitivy: realizace; 23. 3. 2009; 2 vyučovací hodiny; videozáznam - transkript
P 14: Barevné diapozitivy: Reflexe

P 9: Obraz Katedrála, Muzeum Kampa: nápady

P 15: Obraz Katedrála, Muzeum Kampa: příprava; 31. 3. 2009; rozhovor s Karinou Kotovou, vedoucí lektorského oddělení Muzea Kampa – poznámky

P 6: Obraz Katedrála, Muzeum Kampa: návštěva expozice; 6. 4. 2009; 10 – 12h; videozáznam – transkript

P 16: Obraz Katedrála, Muzeum Kampa: reflexe

Ve 4. A pracovala s dětmi J. Klabíková. Já jsem pořídila videozáznam, včetně reflexí a příprav. Sérii připravovala J. Klabíková. Realizovaná část sestávala ze tří po sobě jdoucích úkolů, uskutečněných ve dvou vyučovacích hodinách. Série měla pokračovat, nikdy se tak ale nestalo. Práce nebyla dokončená v celém rozsahu. Příprava druhé části nikdy nevznikla.

„Dobrovolnost" považuji za úskalí jakéhokoli pedagogického výzkumu, který je založen pouze na „přátelské výpomoci" spřízněných učitelů, a nikoli na oficiální spolupráci, která by měla prokazatelný (finanční, kariérní) přínos pro všechny zúčastněné strany. Analyzované texty jsou:

P 2,10: Hudba a barva: příprava; 15. 4. 2009-08-03

P 1: Hudba a barva: realizace; 1. část, 2. část, 3. část; 12 – 14h; 23. 4. 2009-08-03; videozáznam – transkript

P 1: Hudba a barva: reflexe - rozhovor s J. K.; audiozáznam – transkript

Posledním zařazeným dokumentem je záznam vzdělávacího programu lektorského oddělení NG ve Veletržním paláci v Praze, který jsem zaznamenala již v době, kdy jsem pracovala na sběru dat pro analýzu uměnovědných textů, avšak charakterem jistě patří do diskursu zpřístupňování umění.

P 17: Kupka zrození abstrakce, záznam

Série 1. C: F. Kupka - Katedrála

Kupkovy kresby Člověk a Země nejsou dostupné. Zmiňovaná „exkluzivní" kniha jejich reprodukcí, je přístupná pouze ve zpřísněném režimu v NK v Klementinu, tedy nikoli dětem. Z toho důvodu jsem vybrala Kupkův obraz Katedrála, který je k vidění v Muzeu Kampa. Výtvarnou sérii jsem vytvořila na základě tohoto obrazu. Rozdíl mezi figurativním a nefigurativním zobrazením se tedy objevil hned v základu analýzy.

V 1. C jsem pracovala s dětmi sama. Videozáznam pořídila K. Linhartová, která mi pomáhala i s přípravou série a vedla jednu z částí projektu. Série probíhala čtyři dny a *sestávala ze čtyř částí:*

- návštěva katedrály sv. Víta,
- výroba makety katedrálního okna- společná práce ve třídě,
- barevné diapozitivy,
- F. Kupka: obraz katedrála, práce v expozici F. Kupky v Muzeu Kampa.

1. Návštěva katedrály

Společně jsme šli do katedrály. Děti viděly skutečná katedrální okna, jejich světelné vlastnosti, zažily atmosféru a velikost místa.
Vybrala jsem okno Prokazování skutků milosrdenství (K. Svolinský). Jednotlivé Kristovy skutky jsou rozpoznatelné i zdálky, a přitom je na okně dobře patrný charakter vitráže, tedy poskládání z barevných skel.

Světlo v katedrále, foto archiv autorky

Povídáme si o katedrále. Co to je? K čemu slouží? Proč sem přicházejí turisté? Proč je tak veliká? Kde stojí? Co v ní je? Sedíme v lavicích nejblíže oknu. Zkoumáme okna. K čemu jsou? Co na nich vidíme? Která jsou barevná? Která čirá? Proč? Co se stane, když svítí slunce? (Slunce bohužel nesvítí, takže hra světel na podlaze není vidět.)
Prohlížíme okno, povídáme si o příběhu. Co se na okně děje? Rozeznáváme jednotlivé děje. Krmení. Dát napít žíznivému. Přijmout hosty. Oblékání. Návštěva nemocného. (Pochovat mrtvého).

Úkol: nakreslete okno. Cíl: pozorné prohlížení barev a tvarů. Tvar a rozčlenění okna. Pozorují okolí okna. Materiál: pastelky, čtvrtka A4, podložky. Ve třídě mají děti možnost dodělat barvy, vystřihnou okna a nalepí je na černou čtvrtku.

2. Okno katedrály

O čtyři dny později při výtvarné výchově vyrábíme společné okno. Navazujeme na zkušenost z katedrály sv. Víta. Přinesla jsem velikou vyřezanou matrici okna z černé čtvrtky. Děti dostaly barevné fólie a zkoumaly, jak jimi prochází světlo. Jakou má světlo barvu. Jak se mísí barvy. Jaká barva vzniká, když se fólie dávají přes sebe. Mají za úkol poskládat a vlepit fólie do okna. Pracují většinou ve dvojicích, experimentují. Někdo jenom vyplňuje tvary, někdo kombinuje barvy, vystřihuje, lepí, někdo kreslí fixou na fólie tvary. Na postupy děti přicházejí samy.

Následuje debata o vitrážích. Jak skutečně vznikají? Jaké postupy jste vymysleli? Okno zavěsíme do třídy a budeme pozorovat při různém světle a denní době.

Světlo v katedrále, foto archiv autorky

3. Barevné diapozitivy

O tři dny později vysvitlo slunce. Okno začalo do třídy vrhat barevné stíny. Pozorujeme jejich barvu, tvar. Postupem času i směr. Děti zkoumají, jak se „slunce pohybuje na obloze" a jak se v závislosti na tom mění směr,

pohybuje na obloze" a jak se v závislosti na tom mění směr, kam okno vrhá barevné skvrny. Hovoříme o pohybu planet atp. Stíny na nábytku, stíny na dětech. Po dvou hodinách pokračujeme v práci s diapozitivy. Efekt barevného světla ve skutečnosti už děti poznaly. Dostaly odstřižky barevných fólií z velkého okna a fólii, do které se zastrkují diapozitivy. Mají za úkol složit odstřižky a zasunout do rámečků. Promítáme diapozitivy a povídáme si o tvarech, kompozici, dynamice, barevných odstínech. Nakonec mají ve skupinách za úkol vymyslet tanec a zvukový doprovod vybraného diapozitivu.

4. Obraz Katedrála, Muzeum Kampa

Poslední částí série byla návštěva Muzea Kampa a práce s originálem obrazu Katedrála. Tato část vznikla ve spolupráci s lektorským oddělením muzea. Program návštěvy jsem naplánovala s vedoucí lektorského oddělení K. Kottovou. Realizace programu, kterou měla na starosti jedna z lektorek, byla nakonec částečně odlišná od domluveného obsahu, patrně vinou lektorky. Program měl navazovat na zkušenosti, které děti nabyly v předchozí práci (návštěva katedrály sv. Víta, výroba makety katedrálního okna- společná práce ve třídě, barevné diapozitivy). S lektorkou prošly obě patra expozice, za poměrně podrobného uměleckohistorického výkladu. Dívaly se kaleidoskopy. Samy rychle poznaly obsah obrazu Katedrála. Nakonec skládaly z vystřihaných barevných čtvrtek dvě velká společná okna.

Série Katedrála – F. Kupka 4. A

1. Krasohled: pocity, nálady, představy - povídání
2. Vitráž jako pohled do krasohledu – obrázky katedrál v počítači – povídání o katedrále
3. Poslech chorálu (Agnus dei) + malba vodovými barvami
4. Poslech: Dead Can Dance: Saltarello + malba vodovými barvami
5. Poslech: Talking Heads: House + malba vodovými barvami

F. Kupka, Katedrála, 1912-1913

1. Krasohled: pocity, nálady, představy - povídání

Děti se podívají krasohledem a povídají si o tom, co viděly, co jim to připomíná, jaké mají pocity.

2. Vitráž jako pohled do krasohledu – obrázky katedrál v počítači – povídání o katedrále

Děti se dívají na obrázky katedrál. Evokace dřívější návštěvy katedrály, kterou třída uskutečnila minulý rok a nebyla součástí série katedrála. Vitráž jako pohled krasohledem.

3. Poslech chorálu (Agnus dei) + malba vodovými barvami

Děti poslouchají chorál. Před sebou mají bílou čtvrtku a vodovými barvami, štětcem nebo prsty, malují volně barvy a tvary. Potom si společně povídají o pocitech, které prožívaly, náladě, jako v nich hudba navodila. Popisují malbu, kterou vytvořily a vysvětlují ostatním proč a jak pracovaly.

Děti ze 4. A, 9-10 let, Chorál, vodové barvy

4. Poslech: Dead Can Dance: Saltarello + malba vodovými barvami
Děti poslouchají Saltarello. Skladba je velmi rytmická, děti malují na čistou čtvrtku. Mnozí v rytmu hudby. Skladba se opakuje třikrát. Potom si opět společně povídají o pocitech a náladách, které prožívaly. Ukazují si malby a hovoří o nich.

Děti ze 4. A, 9-10 let, Saltarello, vodové barvy

5. Poslech: Talking Heads: House + malba vodovými barvami
Dostaly děti zadání libovolně narýsovat na čtvrtku 3 kružnice, 3 obdélníky, 3 přímky a podle nálady je vybarvovat a vytvořit zajímavou kompozici.

Děti ze 4. A, 9-10 let, Talking Heads, vodové barvy

4. Postup výzkumu a zpřesňování kategorií

Na tomto místě se budu věnovat popisu rozvíjení Zakotvené teorie, nalézání a zpřesňování kategorií.

V analýze jsem vycházela z metody Zakotvené teorie. Zakotvenou teorii jsem pro potřeby své analýzy modifikovala.

Po pečlivém studiu dokumentů první části textů (teorie a dějiny umění) jsem v otevřeném kódování označila jednotlivé koncepty. Ve druhé fázi, axiálním kódování, jsem seskupila kódy do kategorií. Kategorie jsem dále porovnávala, přeskupovala, přejmenovávala „Je to složitý induktivně-deduktivní proces o několika krocích, které jsou stejně jako při otevřeném kódování vykonávány prostřednictvím porovnávání a kladení otázek." (Strauss Corbinová 1990). Kategorie jsem rozvíjela ve smyslu paradigmatického modelu.

Analyzováním první skupiny textů (HU Kupka 1; teorie a dějiny umění) jsem dospěla k následujícím kategoriím. Uvádím je v abecedním řazení:

Diskursy (39)
Koncepty/témata (25)
Kontexty/obsahy (14)
Kupka/témata zájmu (17)
Příběh/vývoj/teleologie (7)
Realita (19)
Umělec/subjekt díla (27)
Vnímání/interpretace (16)
Výjimečnost/exkluzivita (9)

Poté, co jsem ve škole realizovala výzkumnou sondu, jsem se pustila do otevřeného, a poté axiálního kódování druhé části textů. V textech školní výtvarné výchovy a galerijních programů jsem rozpoznala následující kategorie. Nutno podotknout, že mezi těmito dvěma částmi byla časová prodleva více než jednoho roku.

Kategorie druhé části výzkumu (HU Kupka 2; školní výtvarná výchova a programy galerijní edukace) uvádím opět v abecedním řazení:

Dějiny umění/diskurs (14)
Emoce (10)
Koncepty (36)
Pedagogika/diskurs (20)
Subjekt (23)
Vnímání/Vidění (19)
Zobrazování (9)

Porovnáním jsem zjistila, které kategorie se objevují v obou diskursech, a které jen v jednom. Pro přehlednost jsem je vložila do tabulky. (Tab.1, s. 9) Z ní je patrné, ve kterém ze dvou diskursů jsem nalezla které kategorie, a kolik čítají kódů.

V další fázi jsem pro lepší přehlednost upravila a sjednotila kategorie tak, aby fungovaly pro obě vrstvy diskursu:

Diskursy
Koncepty
Kontext
Subjekt
Vnímání
Zobrazování, realita, reprezentace

V této podobě a pořadí se dále věnuji jejich podrobné interpretaci a srovnávání. Čtenář je najde v další kapitole, řazené abecedně.

Ověřením kategorií podle údajů jsem zakončila proces zakotvení. Odhalila jsem, že jsem se v jisté fázi snažila interpretovat již sjednocené kategorie. Že jsem tedy směšovala kategorie obou skupin diskursů, které nic nevypovídaly, neboť nevycházely ze sebraných dat. Nesrovnalost jsem odstranila.

Příběh, který tvoří součást Zakotvené teorie, nevyprávím. Každý čtenář, nechť si vytvoří vlastní. Nejedná se mi o vytvoření zakotvené teorie, jde mi pouze o analýzu textů, prováděnou pomocí této metody. **Centrální kategorií je diskurs** (více v kapitole 1). **Subjekt a Kontext jsou jejími funkcemi. Subjektů je v obou diskursech více. Konceptualizaci (Koncepty), percepci (Vnímání) a Zobrazování chápu jako kognitivní funkce.**

5. Diskursy

„Jaké diskursy, významné pro výtvarnou výchovu rozeznávám ve zkoumaných textech?" (z výzkumného deníku M. N.)

Diskurs se v analýze textů, provedené pomocí Zakotvené teorie objevil jako její centrální kategorie. Subjekt a Kontext jsou jeho funkcemi.

Tato kapitola se věnuje čtyřem diskursivním vrstvám (Fulková 2000), které jsem odhalila analyzováním textů: 1. uměnovědné, 2. galerijní a obchodní, 3. psychologické, 4. pedagogické.

V řazení kapitoly dodržuji následující pořadí: nejdříve seznamuji čtenáře se třemi vrstvami, odhalenými ve skupině textů dějin a teorie umění – Kupka 1. Jsou to vrstvy:

1. uměnovědní
2. galerijní a obchodní
3. psychologická.

Poté se zaměřím na tři vrstvy rozpoznané v diskursu výtvarné výchovy:

1. uměnovědní
2. psychologická
3. pedagogická.

5a. Diskurs dějin a teorie umění

Kódy první části analýzy jsou velmi rozmanité. Objevují se zde kódy zdánlivě nesourodé, např. Interpretace (31), Marketing (7), Pocit (6). Odkazuji na kompletní seznamy kódů, zařazené v příloze.

Hlavními vrstvami diskursu dějin a teorie umění jsou:

- dějiny umění
- diskurs galerií a obchodu s uměním
- psychologie

Aby si čtenář udělal představu a nemusel listovat, uvádím některé silné kódy, které dále interpretuji. Kódy, týkající se dějin a teorie umění jsou:

Abstrakce (44), Barva (47), Biografie (25), Divák (16), Dílo (0), Hodnocení umělce (14), Hodnota (7), Hodnotící stanoviska dějin umění (29), Interpretace (31), Krása (8), Mecenáš/majetek (4), Nadřazenost (13), Obsah díla (11), Originalita (10), Pohyb (11), Příběh sbírky (5), Racionalita (9), Racionální/iracionální (13), Realismus (18), Sběratel (7), Subjektivní vnímání díla (7), Subjektivní/objektivní (29), Světlo (9), Tvar (13), Umělec (42), Umění (20), Uznávanost umělce (36), Vnímání (14), Vývoj (25), Vývoj abstrakce (9), Význam (7).

Diskursivní vrstva: dějiny a teorie umění

Dějiny umění: tón jistoty

Dějiny umění jsou věda založená na přesvědčení, že reprezentace funguje jednotně, že je přesným zrcadlem nebo průhledným sklem, a že dokáže přeložit všechny pojmy do obrazů a zpět...Zaměřit pohled na obraz, se stává schopností vyjmenovat vše, co vidím, tedy vše co čtu ve viditelném...Je v tom pozitivistický model předpokládané pravdy a možnosti přeložit obraz beze zbytku...Dějiny umění hledají v umění pouze historii a univerzitní vědění...Hledají pouze ty odpovědi, dané problematikou svého diskursu. (Didi-Huberman 1990) Dějiny umění nemohou jako vědecká disciplína uznávat osobní pohled. Subjektivní a

objektivní je stavěno do protikladu. (Blíže kapitola Subjekt) Vědecký diskurs vyjadřuje jistotu, jeho soudy jsou hodnotící. V textech zaznívá často kód Hodnotící stanoviska dějin umění (29):

„...nedosáhlo zamýšlené dokonalosti a nasvědčovalo tomu, že je malíř ve slepé uličce... obraz se vyčistil, přestal být zanešen barevným blátem... tato ozdobnost ovšem nemohla Vertikálním plánům svědčit; drolila jejich stavbu... "(P 2; 0048,-49)

„Kupka používá mnoho cizích slov, zřejmě si přeje působit jako vzdělaný muž v cizích jazycích a kulturách - ale občas upadá do lidové řeči, která spíše ruší, než aby dodávala jakési lehkosti, což asi Kupka zamýšlel. " (P 3; 0954-6)

„...obrazy nemají mladickou genialitu... vymyká se francouzské tradici, působí trudnomyslně, není v něm ani stopy po galském espritu, je úplně cizí, zavání secesí, je vněm příliš mnoho duševní práce a obsahů.... Anarchista, přitom neodmítne cenu Pražské akademie umění ani Kříž čestné legie za rok 1926. "(P 3; 1005)

„Nejlepším obrazem asi zůstane jeho... "(P 9; 0240)

„ Přímka reprezentuje abstraktní svět. Je absolutní. Tím by chtěl říci... "(P 9; 0257-9)

Kritik má jasno. Didi-Huberman o něm říká: je to *fictor*, je autorem a vynálezcem historie, kterou dává číst. (Didi-Huberman 1990) Hodnotí vždy kunsthistorik, pisatel monografie, galerista, kurátor - odborník, jímž se může stát i neopatrný učitel. Dalšími silnými, souvisejícími, kódy jsou Hodnocení umělce (14) a Nadřazenost (13), jimiž se zabývám v kapitole Subjekt.

Racionální dějiny umění

V citacích kódů Racionalita (9), Racionální /iracionální (13) se objevují pojmy jako: racionální, emoce, intuice, fantazie, nadpřirozené, které částečně odkazují do psychologické vrstvy diskursu. V různých teoretických přístupech se tyto pojmy objevují v rozdílných vztazích. Zdá se mi, že jsou ingrediencemi, ze kterých se v různých kombinacích vaří pokrm zpřístupňování umění.

„...umělcova říše – vesměs v dojmové oblasti; smyslové orgány - závažnější úlohu než rozum... " (P 3; 0852)

„...pochybuje o významném postavení rozumu v uměleckém procesu... " (P 3; 1103)

„Jenom s racionálním přístupem se nedá uspět, emoce jsou neméně významné. Hodnota a spíše síla uměleckého díla se nedá nijak kvantifikovat, zůstává to v emotivní rovině a neexistuje žádné pravidlo, které by vysvětlilo, proč je pro někoho úžasnější Poussin a pro jiného Caravaggio, oba mají svou pravdu.... " (P 8; 0025-28)

„Pojí racionální poznání s intuitivním vcítěním v geniální síle evokace... " (P 9; 0078)

„...umělecké dílo vycházející ze srdce přitahuje více než výtvor, jenž se jeví příliš rozumový... " (P 3; 0741)

„Tento moderní analytik je zároveň středověkým metafyzikem. " (P 9; 0152)

„Byl spiritistickým médiem, zprostředkuje kontakt mezi realistickým a nadpřirozeným světem... " (P17; 0083-84)

„...umělec je dojmový a senzitivní... " (P 3; 0699)

Vkus je v Kritice soudnosti sama schopnost soudu, schopnost rozumu, subjektivní instance, už ne normativní předmět shody, absolutní příklad Antiky...Kant rozlišuje zejména schopnost poznat přírodu, objektivní univerzalitu čistého rozumu a subjektivní univerzalitu se schopností posuzovat umění. Na rozumu založili znalost umění E. Panofsky i E. Cassirer. V Panofského pojetí se objevuje dialektika objektivního a subjektivního, přírodního a kulturního. (Didi-Huberman 1990)

Přesto je tu jistá alternativa...Spočívá na obecném předpokladu, že moc obrazů nespočívá pouze v přenosu poznatků – viditelných, čitelných či neviditelných – ale ve spojování získaných i vytržených poznatků a nevědomých a přeměněných výtvorech. Proto vyžaduje pohled, jenž se nepřibližuje jen proto, aby rozlišil a vyjmenoval za každou cenu to, co uchopil – ale který se nejprve trochu vzdálí a nechce hned všechno objasnit. Něco jako třepetající se pozornost, dlouhé odložení momentu shrnutí, kdy má interpretace dost času rozvinout se ve více rozměrech mezi uchopeným viditelným a zkouškou odevzdání se... Riskujeme hodně a krásně: fikci...Přijali bychom vymýšlení si. (Didi-Huberman 1990 s. 21-25)

Slova a obrazy

Texty teorie umění často reflektují paradox promlouvání slovy o obrazech. „...přímé deskriptivní pojmy mohou popsat jen velmi málo ze zajímavých rysů, které si přeji naznačit....lineární forma našeho diskursu je zvláštním způsobem v rozporu s formou jeho objektu." (Baxandall in Kesner 1997, s. 228) Strukturou jazyka je dáno, že obsáhlý popis obrazu bude progresivním znásilněním vzorce vnímání obrazu. Nevidíme lineárně: obraz vnímáme skrze časovou sekvenci, během níž povrch obrazu přejíždíme očima, ale už v první vteřině tohoto procesu máme dojem celku – řekněme, že to je Madona s dítětem sedící v síni nebo nějaká geometrizovaná kytara na stole. Následuje zaostřování detailů, všímání si vztahů, vnímání řádů a podobně. A ačkoli se sekvence našeho prohlížení je co do svého vzorce ovlivněna jak obecnými zvyky takového způsobu pohledu, tak zvláštními vodítky v obraze, ve své pravidelnosti a kontrole není srovnatelná se způsobem, jakým postupujeme v jazyce." (Baxandall in Kesner 1997, s. 233)

Interpretace (31)

Uměnovědný diskurs odráží představu subjektu, schopného zakódovat obsah do výtvarného díla pomocí výtvarného média, a skepsi vůči divákově dostatečné schopnosti a možnosti odhalit ukrytý smysl.

„Téměř nic z jeho filosofických podtextů nejsme už schopni číst s intenzitou, která do nich byla vkládána." (P 2; 0044-45)

„Rozlišovat mezi absolutně věrným dokumentem a interpretací, kterou činí každý dle libosti podle subjektivního způsobu vidění." (P 3; 0158-9)

„Převedeme-li sám princip výtvarného vyjadřování v jakési písmo, jež má být rozluštěno... totožností tvarů a jejich vzájemným vztahem, stojíme před objektivními hodnotami." (P 3; 0324-5)

„Schopnost čitelnosti tkví v technice a realizaci, ve výrazu." (P 3; 0329)

„Co znamenají kompozice, na to zatím nedovedeme odpovědět. Má patrně budit dojem..." (P 9 0143-4)

„...zavedlo ke spekulativním výkladům, neodpovídajícím vnitřní logice díla". (P 9 0171-2)

„Co člověk v uměleckém díle vidí? Každý něco jiného dle zkušeností; jde o autentické setkání." (P 20; 0051) Dále naopak Mládková píše: *„...nejadekvátnější pro správné pochopení Kupkova díla."* (P 23; 0013)

Poznámky k poslednímu vydání Kupkova Tvoření v umění výtvarném[1], odhalují, jak vydavatelé, editoři a překladatelé hýbou s významem textu tím, jaké komentáře připojí, pro jaký překlad se rozhodnou, atp.

„...proč se například překladatelka, a zároveň vydavatelka francouzského vydání z roku 1989 Erika Abramsová, rozhodla ji doplnit, opravit a částečně pozměnit pomocí

[1] Kupka, F. Tvoření v umění výtvarném. Praha: Brody 1998. ISBN 80-86112-16-0

starých poznámek a rukopisů? Kupka poslední rukopis tak dlouho předělával a přeškrtával, že nakonec jak sám říká: "Teď to tam schází." Otázka, zda knihu částečně přeložil Matějček, musí zatím zůstat nezodpovězena. Konečnou verzi vytvořila Věra Urbanová, která překlad knihy buď dokončila, nebo rukopis znovu celý přeložila. Francouzský rukopis, podle kterého byla kniha přeložena se nikdy nenašel. Údajně byl zničen během války v Praze...Na knihu jsou různé názory českých kritiků poválečné doby. Překlad Věry Urbanové, který se Vachtové zdál nevšedně citlivý, Abramsová zcela odsoudila. Abramsová se domnívá, že Kupka ztratil o Československo zájem, že mu na knize nezáleželo. Kupka nikdy nepřestal být českým vlastencem, to je omyl...
(P 3; 0943-950; 0980-3)

N. Addison se zabývá praxí sémiotických metod ve výtvarném vzdělávání v Británii. Jaké metody interpretace žáci využívají ve svém každodenním životě? Dovolím si tvrdit, že využívají metod sémiotických.... Jak mají tedy učitelé studentům umožnit, aby pochopili umělecké předměty, které spadají do významových systémů, které jsou pro ně nejasné či neznámé?... Pokud učitelé povzbudí způsob hledání vodítek, který studenti nejčastěji využívají, musejí též studentům dodat kontextuální informace, případně studenty požádat, aby si takovéto informace sami dohledali. Bez toho by studenti nebyli schopni dekódovat znakové systémy, které jsou pro ně relativně neprůhledné.... To, co sémiotika jako akademická disciplína přináší do každodenního života, je její zájem nejen o to, co znaky znamenají, ale také o to, jak fungují. Když zkoumáme způsob, jakým znaky fungují v oblasti umění, je nezbytné je nahlížet, jako by pracovaly skrze sérii vztahů. Proto je nutné umělecké dílo brát ne jako úschovnu významů, ale jako místo, kde se významy vytvářejí. Pokud věc nahlížíme z tohoto úhlu pohledu, stávají se mnohočetné signifikanty (materiál, kompozice, modalita, zobrazení, ideologie, intertextuální narážky) provázaným systémem, skrze který se význam aktivně vytváří. Tyto významy nejsou žádným intencionálním či emocionálním způsobem fixovány, nýbrž se konstruují prostřednictvím interaktivního vztahu mezi uměleckým dílem (které bylo kdysi bezpochyby plné intencí) a vnímatelem a tudíž jsou otevřené mnoha rozdílným interpretacím. (Addison 1999, v překladu Z. Proksové)

Diskursivní vrstva: obchod s uměním

Tento slovník užívají propagační texty galerie Zdeňka Sklenáře (dále GZS), tiskové zprávy výstav, vernisáží. Zaznívá v rozhovorech, vedených s představiteli galerie.
Kódy: Abstrakce (44), Čínská kresba (4), Exkluzivita (26), Galerista (2), Harmonie (7), Hodnocení umělce (14), Hodnota (7), Hodnotící stanoviska dějin umění (29), Jin jang (9), Marketing (7), Obchod (4), Politická orientace (8), Politika/diplomacie (8), Příběh sbírky (5), Reklama (3), Uznávanost umělce (36), Vazba knihy (4), Vývoj abstrakce (9), Vztah k uměleckému dění (7), Znalectví (2).

Lektorka, vedoucí vzdělávacího programu v Muzeu Kampa, i pracovní listy užívají velmi obdobné koncepty, které se jinde v textech výtvarné výchovy nevyskytují:
Abstrakce (20), Mecenáš (3), Meda Mládková (4), Příběh sbírky (1), Reklama (3), Sbírka (3).

Obchodní texty Kupku a jeho dílo vychvalují, reklama z jejich strany je logická. Projevuje se v kategoriích Výjimečnost (7) a Exkluzivita (26).

Lektorka Sovovy mlýny: „Protože máme největší soukromou sbírku na světě. To znamená, že je sbíraná paní Medou Mládkovou. Soukromou, protože to nesbírá stát, NG, ale paní Meda... Máme největší sbírku...Meda Mládková se s ním seznámila rok předtím, než František Kupka umřel a měli krásný přátelství."
Z:"...on už umřel Franta?" (HU Kupka 2; P 6; 0136-9)
L:„Tady si zapamatujeme první abstraktní obraz na světě." (HU Kupka 2; P 6; 0154)

S. Lemoine, tehdejší ředitel Muséé d'Orsay v Paříži: „Díla se stávají logy muzeí a galerií." (P 8; 0010)
Tisková mluvčí Galerie ZS:„Klienti se k nám vrátí, jsou-li spokojeni...Díky velkorysému daru se stala Národní knihovna místem, kde bude mít veřejnost možnost seznámit se s výjimečným dílem Františka Kupky...Vzácnou bibliofilii vytiskla pekingská tiskárna Artron, která se specializuje na tisk uměleckých děl. Každý svazek je umístěn do ručně vyrobené kazety ze dřeva t'in-s'nanmu, který roste pouze v Číně. Podoba kazety je odvozena ze stylu vyhrazeného darům určeným pro císařský palác. Dohromady i s ní váží každá kniha 12 kilogramů. Na evropském trhu se tato exkluzivní publikace prodává za cenu 3 500 euro, tedy za více než sto tisíc korun..."(přepis rozhvoru s V. Hudečkovou, tiskovou mluvčí GZS; z deníku M.N.)
Z. Sklenář: „Jedná se o první výstavu, která od roku 1955 představuje zásadním způsobem dílo vrcholného českého umělce." (P 6; 0007-8)
„Superexkuzivní akce pro Kambodžu; výstava pro královský palác trvala 1 den – velká vlhkost, z bezpečnostních důvodů nemohla být v paláci, byla v královském divadle v areálu. Ne pro veřejnost ale jen pro dvůr a zvané hosty: exkluzivní umění pro vrstvu vyvolených. (přepis rozhvoru s V. Hudečkovou, tiskovou mluvčí GZS; z deníku M.N.)
„Na přelomu července a srpna 2005 vystavili Jiří Lammel a Zdeněk Sklenář Kupkův soubor v Národním muzeu umění Číny v Pekingu a stali se tak vůbec prvními soukromými sběrateli, s nimiž tato prestižní instituce navázala spolupráci." (P 12; 0019-21)

Díla – monumenty

Díla se stávají monumenty, které formálně navštěvujeme. Ctíme je pro jejich hodnotu. Vystavují se v jiném než původním prostředí, jsou pečlivě osvětlena. Myslíme, že je zachytíme lépe, než kdybychom je pozorovali méně zřetelně, zato déle, v pološeru, pro které byla vytvořena nebo v intimitě, umožňující soukromý zážitek. Přicházíme se podívat na zrestaurovaný, krásný, nesmrtelný idol, chráněný neprůstřelným sklem, které odráží pouze náš vlastní obraz, jakoby skupinový portrét měl navždy zavalit jednotlivý obraz. (Didi - Huberman 1990) Jak vyplývá z analýzy, galerie podporují vnímání děl jako monumentů, zdůrazňují jejich hodnotu. Didi-Huberman tvrdí, že již od Vasariho odlišujeme „špatné umělce" dole, od „géniů" nahoře, že žebříček hodnot je tak hmatatelný, že se mění v představu o hodnotě a v peněžní cenu. Dvorské ideály dějin umění 16. století nezmizely, staly se ideály obchodního řádu. (Didi-Huberman 1990) Upozorňuje na to, že chybí sociologické a etnografické údaje, týkající se lidí, zabývajících se „oživováním" uměním, ať už vlastníků umění nebo odborníků.

Kódy Politická orientace (8), Politika/diplomacie (8)

Diplomaticko-politické využití kreseb[2] jim zároveň dodává lesku. Plní tak účely reprezentační, obchodní i reklamní. Místy však komplikovalo situaci. Jako například, když se Kupkova kresba *Orient Chinois* dotkla čínských představitelů, neboť zobrazuje ženu Číňana, s nohou tradičně zdeformovanou, a ohnutá záda pracujících na poli. Na pozvánkách pro Čínu se tak mohla objevit pouze neutrální kresba draka. Na pozvánkách pro americké představitele se zase nesměla objevit kresba Iranie, s odvoláním na tehdejší napjaté vztahy Íránu a Bushovy administrativy.

[2] V tento významný den věnovali Jeho Veličenstvu králi výjimečnou publikaci s přípisem *„Dar českého národa Jeho Veličenstvu králi Norodomu Sihamonimu"*. Pražská výstava Blízké světy, na níž je představena i kambodžská kniha, navazuje na události, jež jsou pořádány z hlubokého přesvědčení, že umění a kultura spojují a prohlubují přátelství mezi národy. (pozvánka na výstavu)

Diskursivní vrstva: psychologie

Diskursivní vrstva psychologie se v diskursu dějin a teorie umění objevuje v těchto vybraných kódech:

Asociace (8), Emoce (29), Intuice (8), Nevědomí (4), Nitro (15), Pocit (6), Psychologie (21), Psychologie umělce (26), Racionalita (9), Racionální/iracionální (13), Vnímání (14).

Psychologie na přelomu 19. a 20. století

Psychofyzika, obor vědy, který vznikl v Německu v 19. století, usiloval o exaktní zkoumání vzájemných vztahů mezi fyzickým a psychickým světem. Předmětem jejího studia byly především senzorické procesy. (Plháková 2006) Smyslovým vnímáním se v Evropě od 60. let 19. století zabýval W. Wundt (1832-1920), který založil v Lipsku roku 1879 Institut experimentální psychologie. Psychické jevy dával do souvislosti s fyzickým tělem člověka. Kód Lidské tělo (20) je v Kupkově textu hojně zastoupen. Na počátku 20. století, kdy Kupka tvořil svá první díla, se psychologie začala diferencovat. Vytvářely se základy gestaltismu, psychoanalýzy, behaviorismu, fenomenologické psychologie aj. A to v reakci na tzv. *asocianismus*, který po vzoru přírodních věd rozkládal psychické jevy na prvky (Hoskovec 2002) a který považoval psychiku za pasívní stav, reagující na vnější podněty (Nakonečný 1995).

Psychologie (21)

Zkoumání lidských smyslů bylo v Kupkově době aktuální otázkou. Kupka jej dokonce považuje za jeden z „důvodů" umění:

„Dílo prozrazuje vždy studium samého důvodu umění a estetiky výrazu – je především výsledkem výzkumů v oblasti psychické a ve fyziologii smyslů." (P 3; 0602-3)

„Souhlasí-li se smyslovými obrazy dojmů, jež máme ve skladišti vzpomínek." (P 3; 0154)

Ve svých textech se zabývá psychologií umění, účinky jednotlivých vizuálních prvků (barev, linií atp.) na lidskou psychiku. Jednotlivé vizuální formy interpretuje.

„...psychologický účinek linií: ticho=statičnost; lyrická poezie = vlnitý dynamismus; tragika=narážející na sebe kruhy a úhly; kostra v duchu uměle=detaily článkování." (P 3; 0480-5)

„...horizontála, toť roditelka, z ní kolmice jako vyrůstajíc rostliny; horizontála vedená nahoře se liší od spodní - je jiným výrazem klidu..." (P 3; 0505-8)

„...účinky světla: viditelný svět - známý a svět tajemného neviditelna...bezpečnost, vnímatelnost – světlo... stín zneklidňuje, strach z neznámého... jas nebeských sfér x černé hlubiny pekla...ctnost světlo x temné úskoky a lži...boj světla a tmy... subjektivní světlo... šerosvit vozík obraznosti" (P 3; 0605-15)

„...škála tónů a barev - odlesk duševního stavu, vyjádřený světelnými hodnotami... rytmus radostí a smutků... Tímto zrcadlením stáváme se atmosférou... výběr látek, sběračů a prostředníků emocí je vcelku velmi rozsáhlý." (P 3; 0626-33)

„... pocity barev, jejich účinek na naše tělo, sympatie, antipatie k nim... Dynamika barev je pro něho souběžná s dynamikou psychických sil rezonujících síly přírodní i vesmírné." (P 9; 0126-29)

O výhodnosti spojení dějin umění a psychologie nepochybují ani pozdější autoři: *„K historii umění by měla být přidána dlouhá kapitola o psychologii"*, píše Meda Mládková (2001, s. 23-31).

Diskurs psychologie se zhusta objevuje ve spojení s konceptem autora. Při jeho „konstruování" se často užívá psychologický diskurs. Může to být opodstatněno stereotypním vnímáním umělce jako bytosti emotivní, citlivé, intuitivní. Autoři monografií se snaží načrtnout *„psychologicky citlivější portrét umělcovy osobnosti"* (Lamač 1984). Potvrzuje to četný kód Psychologie umělce (26). Více v kapitole Subjekt. Teprve s rostoucím zájmem o diváka se teorie umění začíná zabývat otázkami vizuálního vnímání.

5b. Diskurs výtvarné výchovy

Kódy, které jsem vygenerovala ve druhé části výzkumu, tedy během analýzy textů školní a galerijní výtvarné výchovy, odkrývají tři hlavní diskursivní vrstvy. Jsou to:

- dějiny umění
- psychologie
- pedagogika.

Úplný seznam kódů najde čtenář v příloze. Zde vybírám pouze některé.

Diskursivní vrstva: dějiny a teorie umění

Vrstvu dějin umění v diskursu výtvarné výchovy představují tyto kódy:

Abstrakce (20), Autora (10), Barvy (86), Čáry (6), Dějin umění (10), Díla (6), Katedrály (13), Konkrétního (8), Krásy (2), Mecenáše (3), Medy Mládkové (4), Originality, Pohybu (25), Světla (29) a Tvaru (18).

Většinu z nich rozebírám v samostatných kapitolách, které popisují kategorie analýzy. Na tomto místě se jimi nebudu zabývat.

Diskursivní vrstva: psychologie

Vrstvu psychologie dokládají kódy: Pocit/nálada (29), Představa (7), Veselý (8), Zážitek/emoce/magie (3).

Psychologické paradigma ve výtvarné výchově

Oblast psychologie, která bývala ve výtvarné výchově dominantní v 60. a 70. letech, kdy se předmět konstituoval, jako doména kreativity, se poměrně výrazně ztrácí. Vzhledem k epistemologickým změnám v teoriích percepce umění, teoriích vzniku obrazu a vzhledem k posilování komunikativních a sociálních dimenzí předmětu ve vazbě na současné umění, jsou nové psychologické výzkumy sice „zaregistrované", ale nejsou u nás zapracované ani do teorie tvorby, ani percepce obrazu. Kromě Arhnheimovy psychologie vidění, Piagetovy, slaběji Vygotského kognitivní psychologie se současná psychologie, např. konekcionismus, či nové teorie vizuální percepce vytvářené interdisciplinárně na pomezí neurověd a psychologie, koncepce prožitkové zkušenosti typu „flow" a teorie percepce jako „estetického setkání" v poli naší výtvarné výchovy až na ojedinělé výjimky neobjevuje. Musíme však přiznat, že slovník tvarové psychologie a strukturalismu je téměř všudypřítomný. Skládá se z útržků konceptů zmíněných disciplín a projevuje se spíše jako svébytná forma psychologie folkové[1], do níž se psychologie jako věda v hybridním diskursu výtvarné výchovy transformovala. (Fulková 2008, s. 42-44)

Psychopop

Pro současného člověka – narcise, plod psychologizace společnosti, navrhuje Lipovetzky označení *homo psychologicus*. *Psychopop* (Pupala 2004) je považovaný za jednu

[1] Viz slovník pojmů.

z hlavních známek individualizace společnosti. Člověk je nebývale zaujatý sám sebou. Cítí potřebu proniknout sám k sobě skrze psychoterapii, psychosociální cvičení, meditaci, orientální systémy cvičení či rozvíjení komunikačních metod. Seberealizaci považuje za cíl svého života.

Humanizace výchovy

Psychologie, do nedávné doby dominantní paradigma, vedla výtvarnou výchovu k zájmu o subjekt tvůrce – dítě, žáka, v kontextu „obratu k dítěti" a o tvořivost, „pravou přirozenost" i původní zdroje lidských kulturních aktivit. Důraz na spontaneitu a tvořivost žáků se v diskursu výtvarné výchovy objevuje v kódech Autenticita dětí (1), Neovlivňovat děti (3) a Nevnucovat (3).

Pedagogický diskurs personalizované společnosti, ovlivněný psychologií je vystavěný okolo osobnosti dítěte (jedinečnost a autenticita jsou imperativem), partnerských vztahů v pedagogické komunikaci (pozice subjektů musí být vyrovnaná), výchovy v příznivém socioemočním a hravém klimatu. Psychologizace přístupu k subjektům školní socializace se v diskursu odráží tím, že se nehovoří o žácích, ale o dětech (v žákovi je přítomná příchuť manipulace a donucování být někým jiným než přirozeným dítětem), a spíš než o dětech se hovoří o dítěti (plurál totiž potírá individuálnost). Radikálně se odmítají tzv. direktivní přístupy k výchově, tabuizují se tresty (trest je nezvládnutá komunikace). Personalizace produkuje akcent na individuální přístup ve všech možných podobách, tematicky zastřešených psychologickým cílem a potřebou seberealizace (dítěte). (Pupala 2004, s. 24-5)

> J. K.: "*Abych jim nic nevnucovala, aby vyšli sami ze sebe... předtím vůbec neukazovat, nechci, aby nad tím přemýšleli...abych je neovlivnila.*"(HU Kupka 1. C; P 2, P 10)

Dominantním kódem školní (částečně i galerijní) výtvarné výchovy je Pocit/nálada (29). Podle mého soudu dobře dokládá výše uvedené spojení výtvarné výchovy a psychologie. Je vázán na subjekt a má blízko k artefiletickému[4] pojetí výtvarné výchovy. Odkazuje k protikladu vnitřní/vnější, typickému pro modernistické paradigma.

> J.K.: „*...nálada se dá vyjádřit barvou...*" (HU Kupka 2; P 1; 0123)
> J.K.: „*...zkusíte zachytit jenom ten pocit z té muziky...*" (HU Kupka 2; P 1; 0087)
> J.K.: „*...zkuste jenom ten pocit z toho co se tam dělo...*" (HU Kupka 2; P 1; 0159)

Domnívám se, že jde o vágní až zavádějící pojem. Myslím, že v tomto případě byl prázdným pojmem, příliš širokým na to, aby děti jej dokázaly efektivně vyplnit. Úkolem bylo libovolně narýsovat na čtvrtku 3 kružnice, 3 obdélníky, 3 přímky a podle nálady je vybarvovat a vytvořit zajímavou kompozici při poslechu Talking Heads. Spíš se tedy jednalo o volnou kresbu při poslechu hudby. Určený počet tvarů nemůže s prožitkem hudby příliš souviset.

> J. K.: „*...já vám pustím písničku a vy si je podle nálady budete vybarvovat, když se překrývají jednotlivé plochy ...jako mozaiku...budete pracovat temperami.*" (HU Kupka 2; P 1; 0196)
> M. N.: „*...že vlastně ta geometrie...že nevím, jestli k hudbě můžeš mít jako pocit, vzhledem k tomu, že to je dynamický, že ten pocit je buď dynamický, nebo ne...*"
> J. K.: „*...já jsem nechtěla ten pocit spojit s geometrií, já jsem chtěla už jen barvy, který jako použili....*"(HU Kupka 2; P 1; 0211-214)

[4] Viz slovník pojmů.

Představa (7) aneb „Mě to napadlo v hlavě" (Ivan; HU Kupka 2; P 5; 0033-4)

J. K.: *„...a viděli jste tam opravdovou tu louku? Nebo to byla vaše představa? A co myslíte, že vlastně vytváří ty naše představy?"* (HU Kupka 2; P 1; 0043-4)

Dalším z nejasných kódů, které řadím do psychologické vrstvy diskursu, je Představa (7). Představa je stejně jako pocit cosi vnitřního, subjektivního. Tedy v kontrastu s vnějším a objektivním. Souvisí jistě s představivostí, fantazií.

J.K.: *„Já jsem vám přinesla ukázat pár obrázků, jak to vypadalo, když malíři malovali ty svoje představy asi jako vy. Tady je jeden z českých František Kupka."* (HU Kupka 2; P 1; 0177-8)

J.K.: *„.....a to děti maj představivost, oni ti řeknou ti, že tam něco maj a ty tam nic nevidíš..."* (HU Kupka 2; P 1; 0221-2)

Wikipedie[5] definuje představy jako obrazy či obsahy vědomí, které jsou více nebo méně závislé na zkušenostech. Je pro ně charakteristický aktivní podíl vlastního vědomí nebo dokonce tvořivosti a určitá celkovost. Představa určitější než pocit nebo dojem, na druhé straně není ještě vyjádřena slovy, a člověk takové vyjádření musí teprve hledat. Představy jsou hlavním nástrojem praktické orientace ve světě, rozhodování a jednání. Představivost jako lidskou schopnost vytvářet představy. Představivost může být vizuální, auditivní, motorická apod. Fantazií (z řec. *fantasma*, obraz, vidění, přelud) definuje jako rozvinutou představivost či obrazotvornost, silně uvolněnou od všech zkušeností. V psychologii se zkouší například tak zvaným Rorschachovým testem, sérií obrázků nepravidelných inkoustových skvrn. Pacient si je má dotvořit tak, aby mohl u každého říci, co mu obrázek připomněl. Podobně si lidé seskupili hvězdy na obloze do „souhvězdí", protože skupiny hvězd jim patrně cosi připomínaly.

Zážitek/emoce/magie (3)

Těmto tématům přiřazuje psychologický kontext též M. Fulková (2008, s. 46) Silný vliv přiznává psychoterapii, v české výtvarné pedagogice spíše jungovské. Zpracování postulátů jungovské psychoterapie do jedné z verzí osnov pro výtvarnou výchovu a kontext rituálů (Babyrádová 2003) ve vazbě jak na současné umění, tak na piagetovskou psychologii dítěte, znamenají i zřetelnou vazbu na hlubinně orientovanou psychologii a vytvářejí tak kontext vazby na některé proudy výtvarné výchovy v Evropě a vazbu na spirituální pedagogiku (Babyrádová 2006). (Tamtéž)

K. L.: *„...má to magii, sílu..."* (HU Kupka 2; P 18)

M. N. *„Navázat na zážitek z katedrály..."* (HU Kupka 2; P 11)

Slavík definuje zážitek jako individuálně vnímaný, zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významový celek-příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace. (Slavík 2001, s. 272)

Diskursivní vrstva: pedagogika

Do této vrstvy řadím kódy, které se mi jeví být v souladu s pedagogickým diskursem: Baví/nebaví (9), Chování (3), Cíl (2), Dílo (6), Experimentovat/vymýšlet si (6), Hodnocení práce (2), Nepovedlo (4), Otázka/problém (3), Prohlédnout /pozorovat (10), Skupinová práce

[5] Wikipedii zde cituji z toho důvodu, že výborně odpovídá pojetí tzv. folkové psychologie. Je to jakási simulace toho, kam by se mohl(a) pro informaci obrátit učitel(ka), kdyby si chtěl(a) ujasnit, co to je představa, představivost či fantazie. Současná teorie výtvarné výchovy s těmito pojmy nepracuje.

(1), Spokojenost (4), Spolupráce (1), Technika/realizace/materiál (15), Vidět (7), Zjednodušování (4), Životní zkušenost (8).

Více než polovina kódů je činnostních např. Experimentovat/vymýšlet si (6) anebo s činností úzce souvisí např. Spolupráce (1). Výtvarná výchova tedy přímo hovoří o činnosti a aktivitách dětí-diváků, na rozdíl od dějin umění, které sice někdy hovoří o divákovi, avšak nerozmýšlí ani nenavrhují jeho činnosti. Diskurs dějin umění sestává z kódů-konceptů, vyjádřených substantivy. Experimentovat/vymýšlet si (6), Otázka/problém (3), Skupinová práce (1), Spolupráce (1), Životní zkušenost (8) jsou kódy, které užívají jazyka konstruktivistické pedagogiky[6]. Jedná se o kódy, které se objevují výlučně v přípravách a reflexích učitelek. Tato slova děti neslyší.

M. N.: „*Prozkoumat barevné fólie...dlouhodobě pozorovat odrazy slunce skrz okno...*" (HU Kupka 2; P 11)
M. N.: „*Zkoumali jsme barvy...Fany měla střet představy s výtvorem. Nedařilo se jí manipulovat...ostatní experimentovali...ostatní hledali...*" (HU Kupka 2; P 13)
M. N.: „*Nechat je hledat... nadšeně hledali, co vidí...*" (HU Kupka 2; P 13, 18)
M. N.: *Takhle by to bylo jako že máme rozbité okno, jako že je ta tabulka vytlučená. Tak to doplňte.*" (HU Kupka 2; P 8; 0040-1)
M. N.: „*...v každé hlavě jiný výsledek...*"(HU Kupka 2; P 12; 0024)

Tři Kódy Neovlivňovat děti (3), Nevnucovat (3) Nepovedlo (4), jsou negativní. Ani jeden z ostatních diskursů negativní kódy nemá. První dva jasně odkazují k psychologické vrstvě diskursu (viz výše). Třetí se týká otázky hodnocení školní práce, kam by spadal též ód Cíl (2). Tato problematika zůstává stranou mého zájmu.

Technika/realizace/materiál (15)

Zapsané promluvy, vážící se k uvedeným kódům, jsou v dané studii výhradně instrukcemi k dané práci, nebo přípravou učitelek. Kód Technika/realizace/materiál se ovšem dotýká širší otázky užití výtvarných technik. Jinde by mohl být známkou toho, že učitelé vytváří zadání k práci na základě zastoupení jednotlivých technik, a nikoli s ohledem na téma a obsah práce.

Význam výtvarných technik dominoval ve výtvarné výchově v minulosti. Oblast výtvarných technik představovala neutrální prostor, uchráněný od ideologického nánosu 50. a 60. let. Otázka jak se vyjádřit převážila nad otázkou proč se námětem zabývat. Předčasné soustředění na výtvarnou technologii, na varianty technik a na jejich kvalitní provedení vyvolávají obtíže. Nemá smysl se techniku učit, není-li pochopen její jazyk. (Roeselová 2003, s. 33-4) Dnes se materiály dostávají do role, sloužící výrazu dětské práce, nebo usnadňují řešení výtvarného problému. Pochopení výtvarné techniky znamená porozumění jejím možnostem a předvídání jejích výrazových účinků. (Tamtéž, s. 170)

Že nejde pouze o české či postkomunistické specifikum dokládá britský výzkumný projekt Umění ve školách: O co jde? Potvrzuje, že tradiční přístup výtvarné výchovy s důrazem na řemeslnou stránku výtvarných dovedností před kritickými dovednostmi, je stále živý i v Británii, přestože představy o dovednosti a technice byly v současném umění destabilizovány různorodostí umělci uplatňovaných postupů a užívaných materiálů. (Atkinson

[6] V tomto pedagogickém modelu, který užívá mnoho pedagogických škol a teorií, si žák konstruuje své poznání jako jeho protagonista. Využívá k tomu svých dovedností a dosavadních zkušeností. Model se vymezuje proti transmisivnímu vyučování

2006) Z toho je jasné, že příčinou tohoto stavu nemůže být pouze politická situace ve střední Evropě. Příčin musí být více, což by bylo jistě zajímavé téma pro jinou úvahu.

Zásadní je v tomto ohledu jistě profesní příprava učitele. Ovlivňuje vztah žáků k vyjadřovacím prostředkům, jak píše Roeselová. Čím více postupů pedagog ovládá, tím souladnější spojení mezi námětem, výtvarným problémem a způsobem řešení dosahuje. Nabízí-li jen úzký rejstřík výtvarných technik, vyvolává stereotyp ve výuce. (Roeselová 2003, s. 170-1)

Výtvarná výchova na pomezí diskursů

Výtvarná výchova a její teorie se pohybuje mezi několika velkými teoretickými diskursy: filosofií, kulturní antropologií, sociologií, pedagogikou a především dějinami umění, v nichž je integrována teorie výtvarného umění. (Fulková 2000, s. 6) Diskurs výtvarné výchovy se obecně vyznačuje značně hybridním charakterem. Je to diskursivní pole, v němž se přelévají proudy současných teorií umění a vizuality, promísené s vlivy poststrukturalistických metod v sociologii a v kulturních studiích, genderové a psychoanalytické přístupy promíchané s konstruktivistickými, sociokognitivními, kritickými i spiritualistickými teoriemi současných pedagogik. (Fulková in Šupšáková 2004)

Vizualita

Oborové výzkumy se zabývaly typy, druhy a pravidelnostmi v rámci subjektivní rozmanitosti. V pedagogickém paradigmatu se počítá s relativně stabilními dispozicemi člověka k učení a naopak pohyblivými kulturními podobami konceptů a subjektivními strategiemi učení a způsoby komunikace, které vedou k uchopování významů a k rozvoji kompetencí v edukačním procesu. Ohniskem zájmu jsou druhy, typy, způsoby a styly, kterými žáci utvářejí významy v procesu transformací obsahu ve výuce... Dále se objevují tendence ke zdůraznění kulturně antropologického či sociologického teoretického a výzkumného hlediska... Obracejí zájem výtvarné výchovy k dialektice rozporů mezi subjektivitou a intersubjektivitou, jedincem a společenstvím, individualitou a institucionalitou. Jako centrální kategorie pro toto pojetí výtvarné výchovy se vžil termín vizualita – *visuality* – odvozený z programového zájmu o vizuální kulturu (tedy nejenom o „vysoké" umění) jako o důležitého činitele utváření lidství zejména prostřednictvím médií. Vizualita je chápána jako sjednocení vidění, předvádění a představivosti (*seeing, showing, imagining*). Není však izolována od ostatních smyslů a obrací pozornost výtvarné výchovy k obecně estetickým stránkám kulturních projevů jako ke specifickému prostředku poznávání, utváření osobnosti nebo subjektivity a vlivů mezi lidmi. (Fulková 2008, s. 10-77)

Výtvarná výchova a současné umění

Zájem dějin umění je velmi zpožděný ve vztahu k divákovi, který se dívá. V případě starých obrazů vyvstává požadavek „dobového oka" tj. interpretace v historickém kontextu. Nad divákem visí meč „anachronismu" (viz kapitola Kontext). Nejen proto se jeví jako nejjednodušší setkávání se současnými artefakty a obrazy, které nabízejí aktuální témata, známá dětem z každodenního života. Kontakt školní výtvarné výchovy a současného umění je, myslím, malý. Řekla bych, že my, učitelé, nejsme se současným uměním příliš v kontaktu. A většina mu není ani nakloněna.

5c. Dějiny umění a výtvarná výchova: dvě disciplíny, dva diskursy a jejich průniky

Ve své disertační práci analyzuji dvě skupiny textů. Uměnovědné, seskupené okolo výstavy kreseb F. Kupky v Pekingu, které zahrnují diskursivní vrstvy: dějin umění, obchodu s uměním a psychologie. A texty výtvarné výchovy, v nichž jsem rozpoznala diskursivní vrstvy: dějin umění, pedagogiky a psychologie. Zdá se, že vrstvy uměnovčdná a psychologická jsou společné oběma skupinám textů. Naopak vrstvy obchodní a pedagogická stojí izolovaně, i když ne zcela, jak uvidíme dále.
Zkoumáním textů pomocí Zakotvené teorie jsem dospěla k jistým kategoriím. Jejich zastoupení v obou skupinách textů jsem znázornila v následující tabulce (Tabulka kategorií)[7]. Tam, kde jsou názvy kategorií odlišné, jsem uvedla oba. Emoce se v diskursu dějin a teorie umění objevují jako kód, a nikoliv kategorie. Každopádně ale ukazují na užití psychologického diskursu.

Tab. 2

	Teorie a dějiny umění	Školní výtvarná výchova galerijní edukace
Diskurs dějin umění	39	14
Diskurs pedagogika		20
Emoce	Kód Emoce 29	10
Koncepty	25 (17)	36
Kontexty	14	
Příběh/vývoj/teleologie	8	
Realita/ Zobrazování	Realita 19	Zobrazování 9
Subjekt (díla)	27	Subjekt 23
Vnímání/interpretace	16	Vnímání/vidění 19
Výjimečnost/exkluzivita	9	

Na základě srovnání zastoupení jednotlivých kategorií v obou skupinách textů, konstatuji, že texty dějin a teorie umění, které jsem zkoumala (podotýkám, že vzhledem k zaměření na dílo F. Kupku, náleží převážně k modernistickému diskursu), neobsahují kódy výtvarné pedagogiky. Naopak výtvarná výchova zhusta užívá uměnovědných pojmů. Lze předpokládat, že pohyb (výměna) konceptů probíhá jednosměrně. Výtvarná výchova si vypůjčuje a přebíhá mnoho pojmů z dějin a teorie umění, ale ne naopak. Bylo by zajímavé prokázat, zdali to platí i pro pohyb celých textů. Zaměřit se pak především na současné teoretické texty. Mám za to, že současné uměnovědné texty se s výtvarnou pedagogikou v lecčem sbližují.

Diskurs dějin a teorie umění neobsahuje takové kódy jako: experimentovat, nepovedlo, problém, životní zkušenost, vázané na subjekt diváka. Obecně se dějiny a teorie umění zabývají spíše interpretací obrazu, čili sdělováním významů. Výtvarná výchova naopak klade (a měla by klást) důraz na vnímání obrazu a jeho možnou neukončenost. S trochou nadsázky by bylo možné tvrdit, že dějiny umění hovoří v režimu dokonavém-hotovém-

[7] Tabulka může sloužit k ukázání toho, zdali je ta, která kategorie v diskursu zastoupena. Vzhledem k rozdílné šíři obou sond rozhodně nelze srovnávat četnost jejich výskytu. Tabulka má sloužit k rychlé orientaci.

uzavřeném, jsou nominalistické, kdežto výtvarná výchova dává častěji důraz na proces, činnost, neukončenost-nedokonavost.

Aktuální jsou témata vnímání obrazu atp. Vidíme, že diskurs výtvarné výchovy se jimi zabývá poměrně více. Kategorie Vnímání vidění zahrnuje 19 kódů oproti 16, přestože výzkumná sonda týkající se tohoto diskursu na poli výtvarné výchovy je méně rozsáhlá.

Z tabulky vidíme, že výtvarná výchova se explicitně nezabývá kontextem. Domnívám se, že s ním pracuje, avšak ne výslovně, tudíž nereflektovaně. Mohlo by se říci nedostatečně?

Zkoumané texty výtvarné výchovy nezahrnují kategorii času: příběh/vývoj/teleologie, která je pro dějiny umění podstatná. Zde zřejmě záleží na pojetí výtvarné výchovy, stupni školy atp. Výtvarná výchova se zaměřením na dějiny umění je jistě na některých školách praktikována.

Školní výtvarná výchova dále nepoukazuje na výjimečnost a exkluzivitu. Tyto hierarchické hodnoty přísluší pouze diskursu soukromých galerií a obchodu. Je však zajímavé, že tyto instituce je používají i ve vzdělávacích dokumentech (Muzeum Kampa, viz výše), přestože s dětskými klienty nejsou (zatím) ve vztahu obchodním. V něm se potom jedná o prostředek reklamy, tak jak ukazuji výše.

Jak zacházet s dějinami umění ve výtvarné výchově?

Dějiny umění jsou disciplínou, z níž výtvarná výchova v mnohém vychází a bez níž se neobejde. Učitelům výtvarné výchovy se dostává jistého stupně vzdělání v historii umění. Otázkou zůstává, jak velký podíl ve vzdělávání učitelů mohou a mají dějiny umění zastávat. Dále jaké dějiny umění máme na mysli. A samozřejmě s jakým cílem, tedy k čemu a jak použije učitel/ka výtvarné výchovy své znalosti v tomto oboru. Výtvarná výchova částečně sdílí uměnovědný diskurs, o čemž svědčí příslušné kódy a kategorie, které jsem v textech objevila. Dějiny umění jsou částečně i obsahem výtvarné výchovy, jsou jedním z možných přístupů k umění, jichž výtvarná výchova využívá. Proto je třeba kriticky sledovat jejich stav a v teorii výtvarné výchovy jim určit promyšlenou pozici, a nikoliv nevědomky přebírat zažitá východiska a dále na nich stavět. Odborné texty dějin umění mohou poskytovat vodítko, podrobné zpracování témat, zajímavé náměty, množství materiálu, učitel však musí být vybaven schopností kritického čtení a výběru koncepcí a témat dle vlastních cílů a orientace.

Výtvarná výchova může v návaznosti na školní vlastivědu či historii pracovat vývojově s charakteristikami uměleckých slohů, ale rozhodně by neměla být založena periodicky, jako výklad vývoje slohů. Mnohem více by se měla, dle mého soudu soustředit na vnímání a prozkoumávání jednotlivých obrazů a artefaktů.

Výtvarná výchova musí umět kriticky přistupovat k hodnotícím soudům a vyvarovat se tónu jistoty a nadřazených komentářů, byť citovaných z uměnovědných textů. Jejím cílem je vést děti-diváky k vlastnímu přístupu k viděnému a k tvorbě o nich diskutovat. Jistota a nadřazenost je nevhodná, navozovala by hierarchický vztah učitel (odborník) – dítě (laik).

Přístup historie umění se sklonem monumentalizovat dílo nevidím jako přínosný.

Školní výtvarná výchova je zaměřena na výsledek

S výše uvedeným souvisí otázka, jak učitel (škola) vnímá dětskou výtvarnou práci. Mám za to, že s ní zachází jako s výtvorem, tedy s důrazem na výsledek, který lze, pokud možno, prezentovat, čili vystavit – po vzoru děl umění – na zeď, nástěnku či zarámovat, a to vertikálně. S cílem takto dětskou práci dále využít, učitelé někdy usměrňují práci dětí. Navíc bývá výtvor jakýmsi dokladem práce ve třídě. Přitom důraz spočívá jistě v procesu vnímání a vizuálního vyjadřování.

Výtvor aneb co obsahuje portfolio?

Co nám zbylo po projektu Katedrála?

1. Série vystříhaných kreseb oken katedrály, nalepených na černém pásu podél třídy.
2. Okno katedrály zavěšené v okně třídy, kterým stále svítí barevné světlo.
3. Krabička s 24 barevnými diapozitivy, schovaná ve skříni.
4. Nevyplněné pracovní listy z Muzea Kampa

Co si děti pamatují z toho, co se ve škole dělo je otázka, kterou si vždy klade zodpovědný pedagog. Jejím zkoumáním se zabývá např. konstruktivistická pedagogika.

Krásné pro mě může být to, čemu rozumím

Pro školní výtvarnou výchovu (a tudíž univerzitní přípravu učitelů) vidím jako nezbytné definovat koncept krásy a přístup výtvarné výchovy ke kánonu umění vůbec. Mít promyšleno, jak s ním zacházet, co označovat za krásné, co nikoli, a z jakých pozic. Společně s dětmi zkoumat vizuální preference. Je-li však pedagog až příliš opatrný ve svých estetických soudech, jak naznačuje výzkumná sonda, nemůže k nim zřejmě přivést ani děti.

Barva, Pohyb, Světlo, Tvar

Kódy, společnými pro oba diskursy jsou: Barva, Pohyb, Světlo, Tvar, tedy obecné výtvarně vyjadřující prostředky (více v kapitole Koncepty). Jejich výběr je dán zaměřením a tématem výtvarných projektů. Dějiny umění se zabývají širší škálou prvků. Kód Abstrakce odkazuje ke způsobu vizuálního zobrazení. Je velmi silný v obou diskursech. Podrobněji se jím zabývám v kapitole Zobrazování, realita, reprezentace. Kód Autor (Umělec) se v diskursu výtvarné výchovy objevuje pouze v přípravách a reflexích. V promluvách k dětem se nevyskytuje. Kód Originalita se objevuje v požadavku „neopičit se", původnosti dětského zpracování a odkazuje taktéž na přetrvávající psychologické paradigma (více kapitola Subjekt). Kód Příběh sbírky se objevuje pouze v galerijním diskursu. Myslím, že se jedná o koncept, který je pro děti nezajímavý a pro výtvarnou výchovu nemá zvláštní nosnost.

Sbližování teorie umění a pedagogiky

Současná teorie umění se blíží pedagogickému diskursu v tom, že se zaobírá divákem a jeho spolupůsobením s obrazem, artefaktem: "...vztah, který není ovlivňován žádnou dogmatickou teoretickou konstrukcí, ale závisí především na osobním prožitku..." (Pospiszyl 1998) Vhodným prostředníkem mezi teorií a dějinami umění a školní výtvarnou výchovou je galerijní zprostředkování umění. Muzejní a galerijní pedagogika navíc čerpá z vystavených děl umění. Dějiny umění tvoří často historii podařených objektů vhodných k vývoji, je nutné přemýšlet též o historii objektů podivných, neuvěřitelných, nepředstavitelných tvarů. (Didi-Huberman: Před časem, 2008, přel. M. N.)

Co „výtvarka" musí a nemusí?

Výtvarná výchova není a nemusí být zatížena kánonem umění, může s vizuálními předměty nakládat volněji, bez ohledu na jejich hodnotu na trhu s uměním. Jazyk výtvarné výchovy, tedy promluvy učitelů výtvarné výchovy ve škole není svazován požadavkem pregnantního, vědeckého vyjadřování, tak jako diskurs odborný, avšak měl by být fundovaný.

V analýze jsem zachytila důraz na rozlišování realistického a abstraktního. Výtvarná výchova by měla být různorodá a pracovat s množstvím různých vizuálních modů, a rozhodně neupřednostňovat jeden, realistický.

Těžiště školní výtvarné výchovy vidím v setkávání s konkrétním a různorodými vizuálními pracemi a komunikaci o nich. V rozvíjení podrobného pozorování se zaujetím a potěšením z něj, oproti nadměrné racionalizaci pohledu na výtvarná díla. A ve využívání výše uvedeného ve vlastním vizuálním vyjadřování.

Obraz jako ilustrace?

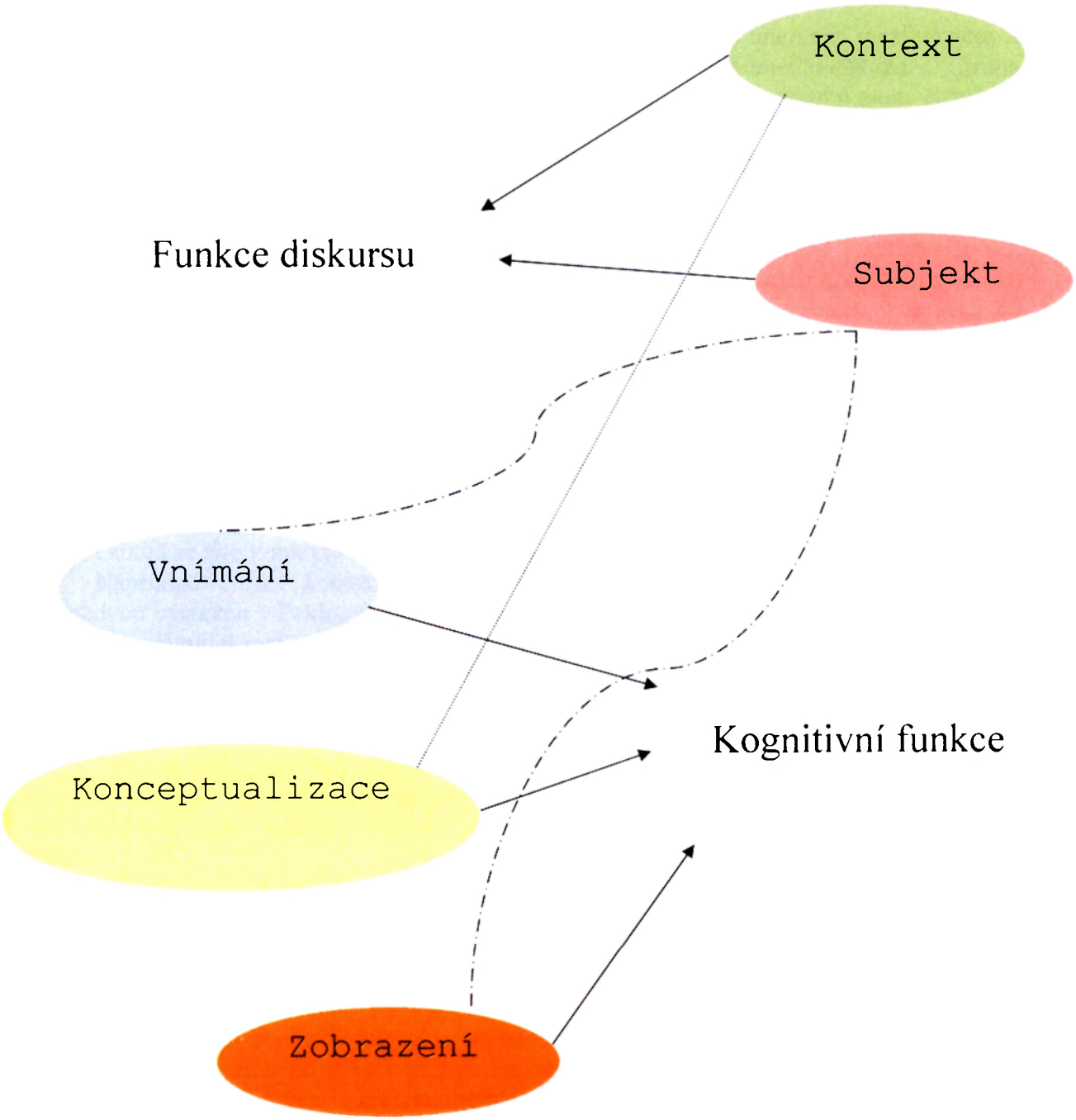
V teoretických a uměnovědných textech se obrazů užívá velice často jako ilustrací k textům, dokládajícím určitý názor či argument. Při zprostředkování umění je naopak obraz v centrální pozici, od obrazu vycházíme a další činnosti a aktivity plánujeme tak, aby přispěly k pozornějšímu prohlížení obrazu a jeho interpretaci či dalšímu použití. Pro mou pedagogickou práci bylo zajímavé položit si otázku, jak s obrazy zacházím já?

Zpoždění diskursů

V každém diskursu se užívá určitých pojmů, konceptů, pomocí nichž subjekty chápou realitu. Kontexty se liší podle diskursů. Diskursy ovlivňují myšlení lidí a jejich vnímání a chápání reality. Školní diskurs formuje myšlení dětí, a pak se ztrácí. Rodiče ho opět užívají při školní výchově svých dětí. Přenášejí vzorce známé z dětství. Školní diskurs má oproti soudobým teoriím i životní realitě značné zpoždění. Aktualizuje se pomalu.

6. Kategorie výzkumu a jejich vztahy

V této kapitole se zabývám jednotlivými kategoriemi výzkumu. Interpretuji kategorie Koncepty, Kontext, Subjekt, Vnímání, Zobrazování, realita, reprezentace. Uvádím je v abecedním pořadí. Jejich rozvrstvení v obou zkoumaných skupinách textů je popsáno v předcházející kapitole 5. 3. Dějiny umění a výtvarná výchova: dvě disciplíny, dva diskursy a jejich průniky. Aby čtenář nemusel listovat zpět, zařazuji obr. 1 znovu.



6a. Kontext

Kontext je jenom víc textu. (J. Culler)

V analýze diskursu teorie a dějin umění povstaly dvě kategorie nazvané: Kontexty/obsahy (14) a Kupka: témata zájmu (17). Kódy, v nich zahrnuté, jsou zčásti tytéž. Mnohokrát jsem je přesunovala a přemýšlela, do které kategorie je zařadit, případně proč je zahrnout do obou. Nemohla jsem rozlišit, co je textem a co kontextem. Většinou by kódy mohly náležet do obou kategorií.

Ve druhé části, v analýze výtvarné výchovy jsem vytvořila kategorii Koncepty/témata (25), vedená pedagogickou použitelností pojmu *koncept*. Tomuto pojmu se věnuji v předchozí kapitole Koncepty. Problém oddělení konceptu a kontextu tam nevyvstal.

Zásadní akce, kterou tu provádí rétorika, je postulování intervalu mezi textem a kontextem, které jsou od sebe odděleny a mohou se zase spojit v momentu důkazu. (...úvaha musí být správná: obrazy to dokazují.) Model text-kontext vyžaduje takový zlom či řez od samého začátku. Čára oddělující „text" od „kontextu" je základní věc, na níž je vše ostatní vystavěno. Jde o řez tak ostrý, že nezanechá stopy; pojmové ostří tak přesné, že rozštěpené strany při opětném spojení dokonale splynou. (Derrida in Kesner 1997, s. 250)

Jaké kontexty obklopují Kupkovo dílo?

Kategorie Kontexty/obsahy uměnovědných textů zahrnuje 14 kódů: Čínská kresba (4), Esoterika (6), Hudba (16), Kontext doby (16), Lidské tělo (20), Lokální kontext (2), Mezinárodní kontext (2), Náboženství (6), Příroda (35), Spiritualita (4), Tradiční čínská technika (2), Vesmír (5), Věda (27), Změněné stavy vědomí (4).

Kategorie Kupka/témata zájmu 17 kódů: Architektura (6), Barva (47), Biologie (6), Čas (10), Člověk/prostředí (6), Energie (3), Harmonie (7), Hudba (16), Lidské tělo (20), Náboženství (6), Ornament (5), Pohyb (11), Příroda (35), Světlo (9), Vesmír (5), Věda (27), Změna (6).

Odkud se tyto kontexty vzaly? Kdo je k obrazům připojil?

Například čínské kontexty připojila jistě Galerie Zdeňka Sklenáře v souvislosti s Kupkovou výstavou v Pekingu. Předpokládám, že s úmyslem vytvořit spojitost Kupkových kreseb a vystavující instituce (v tomto případě Národním muzeum umění Číny v Pekingu). Posuzovat tuto spojitost, jakkoli se může zdát kostrbatá, není obsahem této práce. Propojenost Kupkových kreseb a tradice čínské malby dokumentovala galerie spřízněností použité techniky (malba, kresba tuší).

Některé kódy jako Spiritualita, Esoterika, Biologie, Lidské tělo vycházejí zřejmě ze zkoumání autorova životopisu a studia jeho autobiografických textů.

Některé další mohou vycházet z názvů obrazů. Nebo jsem je vytvořila během kódování textů.

Jak pracuje s kontextem výtvarná výchova?

Z tabulky Kategorií (Tab.2, s. 42) vidíme, že výtvarná výchova se kontextem explicitně nezabývá. Respektive kontext splývá s konceptem, nebývá reflektován samostatně. Z následujícího textu uvidíme, že s kontextem pracují samozřejmě učitelé i děti, avšak nepromyšleně. Důraz bych položila na slovo nepromyšleně. Domnívám se, že pojmu kontext, by se během univerzitní přípravy učitelů měla věnovat větší pozornost. Nauka o kontextu i pohybu a vlastnostech textů, intertextualitě by měla tvořit nedílnou součást studia budoucích učitelů. Klade určité nároky na obecnost myšlení, ale pro ty, kteří jej zařadí do svého slovníku, pomůže zpřehlednit budoucí práci.

Protiklad mezi kontextem a uměleckým dílem

Považuje se za samozřejmost, že text (umělecké dílo) a kontext jsou vzájemně odděleny. Text má být vysvětlen v kontextu. Očekává se, že aktivní kontext kontroluje pasivní text. Je-li text považován za umělecké dílo (vypracovaný, promyšlený, zušlechtěný), kontext na něj bude působit z místa, které není konstruované a vytvořené, ale chová se jako přirozená plocha. Jejich protiklad se tudíž stává protikladem „přírodní" versus „umělé". Kontext je obdařen statusem danosti. (Kesner 1997)

Kontext není nikdy přirozeně daný: je to něco, co vytváříme

Co patří ke kontextu, určují strategie interpretace. Kontexty potřebují vysvětlení stejně jako události. Namísto kontextu Culler navrhuje termín: *rámec*. Jeho výhodou je poukázání na skutečnost, že když přisuzujeme věcem určitý *rámec*, je to něco, co děláme, ne něco, co nalézáme, je to proces utváření (a tím se termín rámec vyhýbá pozitivistickým konotacím „danosti", které jsou nerozlučné od idey kontextu). A je to česky. (Kesner 1997)

Když nerozumíme kontextu, dodáme vlastní.

Shirin Neshat, Women of Allah series, 1995; Passage Series, 2001

Záleží pouze na tom, na základě jakých informací jej budeme vytvářet. Tento pohyb si lze dobře představit na příkladě artefaktů z jiných kulturních okruhů.
Zeptala jsem se Doc. PhDr. M. Fulkové, Ph.D., jedné z autorek doprovodných programů k výstavám v galerii Rudolfinum:
Jak jste „připravovali kontexty", které by divákům pomohly interpretovat fotografie japonského fotografa Shomei Tomatsu[1], vystavené v Galerii Rudolfinum?
„Měli jsme materiál, kterému jsme nerozuměli. Jako Evropané neumíme přečíst určité situace. Potřebovali jsme ‚příslušníka japonské kultury'. Pan Ishikawa nám laskavě poskytl ‚japonské interpretace fotografií'. Vypracoval pro nás jakési seznamy otázek, které si při pohledu na fotografie může položit Japonec. Připravil didaktické podklady pro japonského diváka. Totéž jsme vytvořili my pro českého diváka. Do dokumentů pro učitele jsme zařadili obojí. Učitelé hodnotili toto srovnání jako zajímavé a přínosné. Další kontexty, které jsme zařadili do doprovodných dokumentů pro učitele, vyplynuly z rozhovorů s kurátory výstavy: Leo Rubinfienem a P. Nedomou. Cenné informace pomohl doplnit japanolog J. Sýkora." (z deníku M. N.)

Kontext doby (16) a dobové oko[2]

„Vmýšlíme se do minulého života tvůrce, jehož umělecký odkaz chceme proniknout,

[1] Shomei Tomatsu: Kůže národa. Galerie Rudolfinum 2007.
[2] Dobové oko (Kesner 2000)

minulost, protože obraz se stává myslitelný jen v konstrukci paměti, ne-li nutkavého opojení." (Didi-Huberman 2008, s. 8,11) I tzv. „dobové oko" je pro Didi-Hubermana konstrukcí.

Nekonečnost kontextu

Kontext s sebou nese od samého počátku soustavný pohyb zpět. Kontext nelze uzavřít. Přidávání položek nemůže být zárukou závažnosti vysvětlení. Pro pedagogiku to znamená neztratit vzdělávací cíl tématu. Text nemůže existovat vně okolností, za nichž čtenář uskutečňuje text tím, že jej čte, a není v moci textu stanovit předem výsledek svých příštích setkání s jinými kontexty v pozdějších dobách. Literární kritika prozrazuje nadšení touto situací; možná ji i využívá. Historie umění má sklon reagovat rozhořčením: pozdější čtení jsou nepodstatná, patří do oddělené podoblasti historie umění, totiž historie vkusu. Důležitý je kontext, definovaný jak místo a rok prvního výskytu díla na výstavě. To je a musí být jediný pravý kontext, protože uměleckohistorický diskurs, jehož dominantní formou je písemné kauzální vyprávění, potřebuje místo, kde budou končit všechny kauzální řetězce, které vytvořil. Usilovné vyhledávání příčin může zasahovat do diskursu tak volně právě proto, že má vždy jeden fixní uzávěr, kam všechny kauzální řetězce směřují a kde končí. (Bryson in Kesner 1997, s. 237-261)

Vztah řeči a obrazu – ilustrovaný text

Vztah mezi řečí a malbou je vztahem nekonečným. Nikoli proto, že by mluva byla nedokonalá tváří v tvář viditelnému, které se marně snaží dostihnout. Můžeme nakrásně říkat to, co vidíme, ale to, co vidíme, nespočívá nikdy v tom, co říkáme. A můžeme nakrásně ukazovat prostřednictvím obrazů, metafor a přirovnání to, co zrovna říkáme, ale místo, kde se tyto obrazy nacházejí, není tím, které by bylo přístupné lidskému zraku, ale místem, které definuje syntax. (Foucault 2007 s. 14) V pohybu od kontextu k vizuálnímu textu komentář sám sebe vyobrazuje, splývá s obrazy, které analyzuje, a stává se jimi. Kontext kopíruje vizuální text a vizuální text činí z kontextu obraz. (Bryson in Kesner 1997, s. 251)

Učitel – tvůrce kontextů

Učitelé vytvářejí intuitivně mnoho kontextů. V sérii Katedrála – F. Kupka jsem začlenila např. kontexty: architektura katedrály sv. Víta, středověké vitráže, život ve středověku, Nový zákon, Skutky milosrdenství Krista, dějiny umění, fyzika: vlastnosti světla, barev, tvořivá dramatika. V programu v Sovových mlýnech se hovořilo o životě F. Kupky, Paříži přelomu 19. a 20. století, Medě Mládkové. Každé dítě používá dále své vlastní kontexty. Nezanedbatelné jsou kontexty kultury třídy a školy či muzea. Kontext je vodítkem při tvorbě významu.

Obraz a jeho prostředí

Odborné texty se nezabývají rámy, okolím obrazů, ostěním, podlahy, nepovažují je za součást umění. Obrazy, artefakty bývají prezentovány odděleně od místa vzniku nebo určení. Kurátoři výstav se instalací obrazů zabývají z vlastního hlediska. Vznikají muzejní instalace (NG: Veletržní palác), kde jsou obrazy obklopovány dobovými předměty.

Kontext mění význam, který vytváříme při setkání s dílem umění.

Podívejte se na druhý obraz. Nezdá se dramatičtější, doplníme-li informaci o okolnostech jeho vzniku?

Toto je poslední obraz, který van Gogh namaloval předtím, než spáchal sebevraždu.

S touto informací se divák zaměří na ty prvky, které dokáže uvést do souvislosti s autorovou sebevraždou: černé havrany, dramatický náboj, konec cesty, barvy apod. Bude je interpretovat účelově. V souvislosti se sebevraždou se mu nabízí též psychologický kontext.

6b. Koncepty

Zrak nevidí, o čem jazyk mlčí. (arabské přísloví)

Koncepty užíváme a proměňujeme, všechny jsou odněkud vypůjčené. (z deníku M. N.)

Tuto kategorii se mi podařilo vymezit až v konečné fázi analýzy diskursu výtvarné výchovy. Pojítko mezi jednotlivými kódy jsem našla až hledáčkem učitelky, která tematizuje a připravuje práci pro děti. Vztah konceptu od kontextu je zásadní. Je nutné reflektovat jejich oddělení.

Mezi kódy, často zastoupené v diskursu dějin umění patří: Barva (47), Čas (10), Hudba (16), Lidské tělo (20), Pohyb (11), Příroda (35), Světlo (9), Tvoření (15), Věda (27), Výběr (11), Zmenšení/zvětšení (11). Jedná se o sérii témat, která F. Kupku zajímala a kterými se zabýval, jak vyplývá z jeho textů nebo názvů děl. Následně se objevují i v teoretických textech a monografiích. V pedagogické praxi je lze dále využívat.

V diskursu výtvarné výchovy jsou to kódy: Barva (86), Hudba (13), Pohyb (25), Světlo (29), Tanec (10), Veliké (9), Směr čáry (9), Prázdný/plný (8).

„V angličtině slovo *koncept* znamená jednak (obecný) pojem, jednak (individuální) pojetí, koncepci, přístup k určité stránce světa nebo i ke světu jako k celku." (Slavík 1995, s. 331) V pedagogice se pojem koncept objevil díky konstruktivistickým přístupům. Mnohé pedagogické školy či vzdělávací programy pracují s pojmem *prekoncept* či spontánní koncept, tedy původní vlastní představou o věci. Programy pracují s prvotní evokací *prekonceptů*, jejich vybavením, pojmenováním, strukturováním a jejich následným propojením s novými informacemi, zkušenostmi a nově chápanými souvislostmi. Budování nového poznání je pak hledáním odpovědí na vlastní otázky. Celý proces učení je završen fází „reflexe". Co nového jsem pochopil, co jsem se dozvěděl, co jsem se naučil? Čemu dále nerozumím a proč? Čemu se ještě potřebuji naučit? Významná je formulace „výstupního" konceptu tématu. (Košťálová in Varianty) Larochelle a Desautels definují *spontánní koncept* jako referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací nebo reprezentací. Giordan tvrdí, že *prekoncepty* jsou komplexní a jsou mobilizovány v závislosti na *situaci*, v níž se subjekt nachází, a jsou této situaci přizpůsobovány. Tyto reprezentace představují současně dekódovací struktury, které dávají význam nashromážděným informacím a „přijímací" struktury, které případně umožní zabudovat nová fakta. Hrají tedy roli prostředníka mezi poznatkem a strukturami myšlení jednotlivce. (Bertrand 1998, s. 69)

Najít nosná témata pro svou práci je základem práce (výtvarného) pedagoga. Analýza textů může být vhodnou metodou výběru a ověření konceptů.

Barva (47), (86): „Jakási omáčka, úlisné odstupňování"

Kupka se ve svých textech vymezuje proti barevnosti „historických" obrazů. Barvou se zabývá podrobně. Poukazuje na dva zajímavé kontexty nauky o barvě: kulturní stereotypy ve vnímání barevnosti a tělesnost barev.

> *„Štěstí vnímati barvy, zkrášlení života... Smutně žít v nebarevném světě.... Barvy vzbuzují emoce, stavy duše... tělesnost barev... nevolnosti: pokles vitální energie a pokles barevnosti...sytá barevnost, fyzický blahobyt, radost ze života."* (HU Kupka 1; P 3; 0239-0257)

„Dva rozměry malby – třetí je iluzorní; barva na pomoc konstrukce hloubky prostoru. Barvy podporují optickou iluzi...Kolorace se vymanila z primitivní popisné funkce... Lokalizace barev podle konstruktivních požadavků svého díla...Estetiky barev umění a přírody se liší...Názvosloví běžné konvence neznámého zdroje...Silně zakořeněné: víno-olej bílé, červeň krve, červeň nachová, cihlová vidíme červeně...purpur slavnostní barva králů...žluť citron, sláma, zlátnoucí obilí, hanba, nevěstinec, židé, malomocní, lama, císařská barva v Číně, smutek v Egyptě...Kulturně omezené stereotypy barevnosti...Fialová je vášeň a rozum, myšlenka, biskup, smutek Čína, francouzští králové...zeleň je louka, pupenec, nezralé ovoce, vert-galant...černá oblíbená podle prostředí (sever-jih)...Barva má úlohu světelných stavů...Jas, hloubka jen protikladem. Volnost života na čerstvém vzduchu, svěžest a zdraví oproti nyvé malátnosti šlechty 18. a 19. století...Žití v plenkách živých barev...Nemáme rádi stínů...Umělec se má vracet k dětským snům, tam najde kořeny své osobnosti. Smysl barev je ve vás samých... barvy, kolorit, toť věc vkusu a temperamentu.“ (Kupka: Tvoření v umění výtvarném) (HU Kupka 1; P 3; 0281-0305)

Citace ke kódu Barva v diskursu dějin a teorie umění jsou - vyjma Kupkových textů a diskursu programu NG - sporadické. Hodnotí práci s barvou, vyjadřují se popisně.

„Barva je symbolem, barvy dostávají významy.“ (HU Kupka 1; P 2; 0056)

„Konečně zrodil Kupka moderní malíř, stupňující expresi barvy, hledající lineární zkratku, nové prostorové vztahy barevných ploch, dynamiku rukopisu. Dílo spíše expresionistické než fauvistické.“ (HU Kupka 1; P 9; 0103-5)

„Barevné světlo, kvalita pigmentu...“ (HU Kupka 1; P 9; 0124)

Promluvám o barvě se nedostává slov. Na pomoc přichází psychologický diskurs, který ve výtvarné výchově může vést ke zkoumání izolované barvy, založené na pocitech bez vztahu k obsahu.

Učitelka Jana: „Které barvy na vás nejvíc zapůsobily?“

Ž: „Modrá červená zelená.“

Ž: „Oranžová a modrá.“ (HU Kupka 2; P 1; 0050-2)

Učitelka Jana: „Co třeba barevně líbí se vám to? Proč myslíte, že to působí tak jako?“

Ž: „Světlo.“

Ž: „Skla barevný a ještě jak na to svítí to slunce.“ (HU Kupka 2; P 1; 0072-4)

Učitelka Jana: „To slunce způsobuje, že to krásně září... to jsou katedrály o kterých se budeme bavit ve vlastivědě. Teď jsme probírali románský sloh, to jsme se dostali do slohu gotického. A ještě vám ukážu jednu katedrálu, která není u nás ale ve Francii.“ (HU Kupka 2; P 1; 0076-9)

Učitelka Jana: „Jak ses cítila ty?“

Ž: „Jako že byla taková, tak jsem malovala takhle a potom smutná, tak jsem malovala temné barvy a jak se to zase začalo být příjemný, tak jsem namalovala potůček.“

Učitelka Jana: „I nálada se dá vyjádřit barvou. Jako Anička, když se jí to zdálo veselé, tak použila světlé barvy a tmavé, když se jí to zdálo smutné. A myslíte, že byste dokázali vyjádřit pohyb barvou?“

Ž: „Černá je smutná barva.“ (HU Kupka 2; P 1; 0102-137)

Barva je důležitým prvkem při tvorbě významu. Nese s sebou též mnohé asociace.
MN: „Proč jsi tam dělala ty celý plochy? Co jsi chtěla vyzkoušet?“
Ž: „Že to krvavý.“ (HU Kupka 2; P 5; 0019-20)
MN: „Připomíná ti to něco?“
Ž: „Princeznu.“
Ž: „Jak to? Mně ne!“
Ž: „Čerta.“
MN: „Jakou to má náladu podle vás?“
Ž: „Špatnou, špatnodobrou.“
Ž: „Protože tam je černá a takový barevný.“
MN: „Že na jedný straně je ta špatná a na druhý ta dobrá?“ (HU Kupka 2; P 1; 0006-13)

(smích)
MN: „Proč se smějete?“
Ž: „Má to tam prázdný.“
MN: „A vadí to? Co ti na tom vadí, že to má prázdný?“
Ž: „Nelíbí se mi to. Mám radši, když je to plný.“
MN: „A proč?“
Ž: „Protože to je víc barevný.“
MN: „Proč to dělal Ivan zelenočervený?“
Ž: „Mě to napadlo v hlavě.“
MN: „Takhle jsi to vystřihl nebo jsi to našel?“
Ž: „Já to našel a z toho mě něco napadlo, já myslel si, že z toho bude hnědá.“
Ž: „A vznikla z toho hnědá.“
Ž: „To vypadá jako rukavice. To byla nějaká ruka v rukavici a měla zelený rukáv a sáhla do krve. (HU Kupka 2; P 5; 0025-39)

Lektorka Sovovy mlýny: „Vidíme modrou, černou, hnědou a červenou. Když se podíváte, jsou to barvy s kterými František Kupka pracoval.“ (HU Kupka 2; P 6; 0179-80)
Lektorka Sovovy mlýny: „Jak se vám to líbí? Každý to vytvořil jinak. Tady jsme udělali úzké okno, které směřuje nahoru a tady širší. Světlá barva nám vyjadřuje světlo. A to jsme udělali všichni. A takhle i v středověku pracovali s těmi barvami. Červená znamenala zrod, černá smrt a světlá světlo. A vy jste pracovali stejně.
Ž: „Když umřel Karel IV., tak dali velkou černou vlajku. Vždycky když někdo umře, tak se vyvěsí černá vlajka.“ (HU Kupka 2; P 6; 0196-200)

Ž: „Z toho se vynalezla televize z těch barev?“ (HU Kupka 2; P 8; 0014)

MN:" Jak se vám ty barvy změní, když si je dáte přes sebe? Modrá a žlutá je zelená, nebo když je dáte všechny přes sebe, jestli je to jinak barevný. To je úkol číslo 1." (HU Kupka 2; P 8; 0018-21)

Ž: „Které barvy jsou bystré?" (HU Kupka 2; P 8; 0035)

Pohyb (25)

Dějiny a teorie umění pojmenují koncepty, které jsou vidět na obrazech. Galerijní a výtvarná výchova koncepty hledají, pozorují, konkretizují a rozvíjejí.

„Obrazové ztvárnění fázované stopy pohybu." (HU Kupka 1; P 9; 0205)
Lektor NG: „Život, zrození, obnovuje se život po spánku, když to spojíme s kosmem, rodí se nové planety, neustálý pohyb, i v kosmu dochází k nějakému jaru... Vše podléhá neustálé proměně, střídání, zrození a zánik, obnova, koloběh života."
Ž: „Vlevo počátek životní dráhy motýla, trajektorie letu, skončil. Sólo hnědé čáry, cesta odněkud někam."
Lektor NG: „Pohyb, fázování; fáze pohybu míče. Studoval téma, hledal ideální kompozici." (HU Kupka 1; P 17; 0076-237)

Ž: „Já jsem tam viděla ty panenky na tom máji v těch krojích, jak se točej kolem sebe. Jak se panenka roztočí tak vidíš ty barvy."
Učitelka Jana: „A myslíte, že byste dokázali vyjádřit pohyb barvou?"
Ž: „Čeho?"
Učitelka Jana: „Třeba skok."
Ž: „Takhle se to rozprsklo..."
Ž: „Vodu."
Učitelka Jana: „Tahy štětcem jsme ukázali... a dala by se do toho dát nějaká barva... jako skok do vody?"
Ž: „Takovou jako skvrnu."
Ž: „Zemětřesení."
Učitelka Jana: „Jakou barvu byste si třeba představovali?"
Ž: „Šedou, červenou, černou, takovou rozlitou."
Učitelka Jana: „A proč?"
Ž: „Jako že praská."
Ž: „Černá je smutná barva." (HU Kupka 2; P 1; 0028-0137)

MN: „Myslím, že to první fungovalo na ty barvy, to druhý fungovalo na ten pohyb a hudbu perfektně, ještě vodovkama ty dýdžejové, to jsem se musela smát..." (HU Kupka 2; P 1; 0215-6)

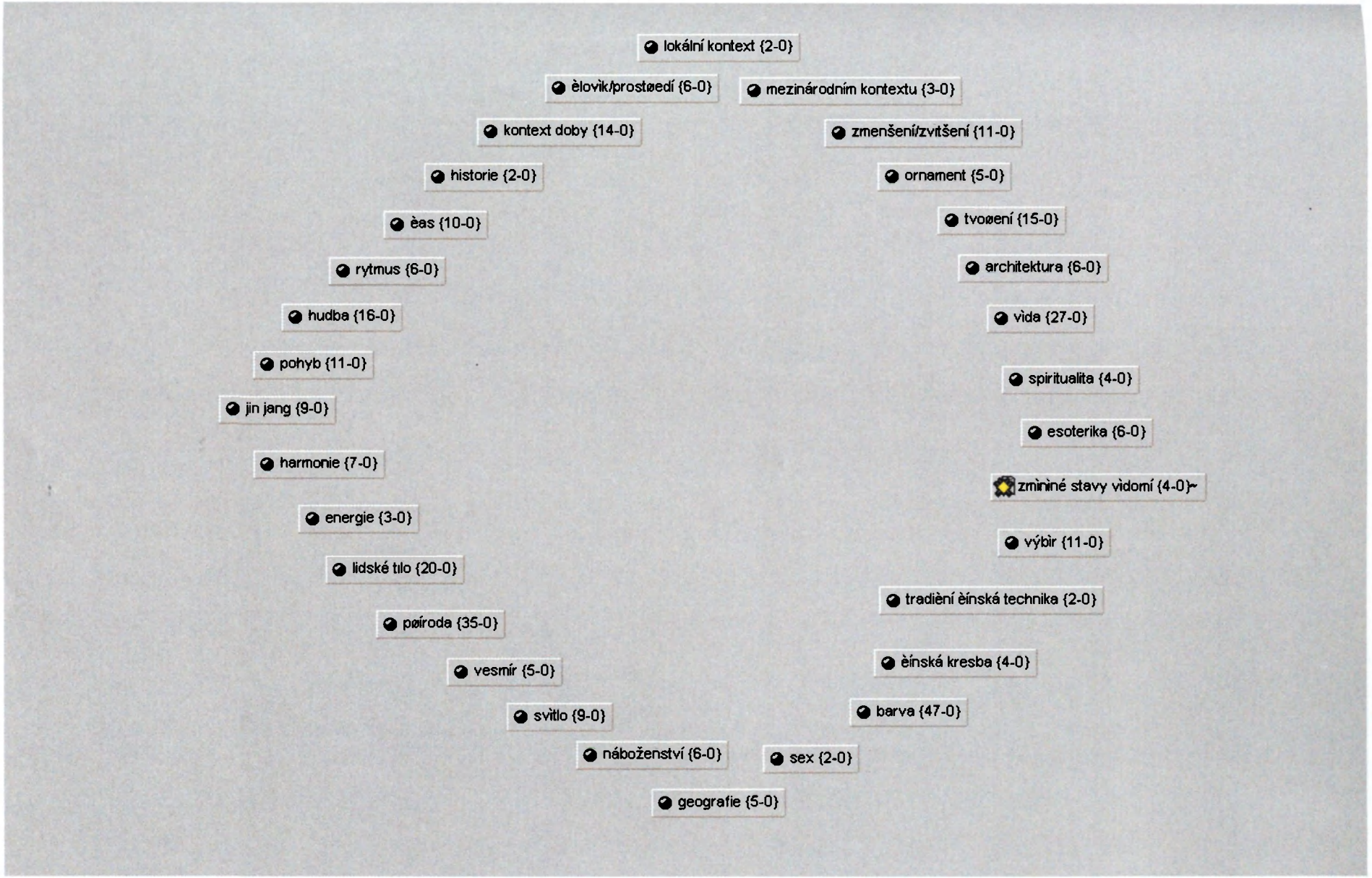
Ž: „Střepy padají na pláž." (HU Kupka 2; P 1; 0162)

Učitelka Káťa: „Vy budete mít za úkol nacvičit takový malý divadlo, kde budete mít za úkol se nějak pohybovat, třeba tancovat, vymyslíte krátký taneček a k tomu vymyslíte i hudbu.“ (HU Kupka 2; P 1; 0177-183)

Lektorka Sovovy mlýny: „A Františka Kupku zajímal ten pohyb, že něco za tebou zůstane.“
Ž: „Že jsem dole a najednou uááá...“
Lektorka Sovovy mlýny: Přesně to ho zajímalo. Ty, jak to vyjádříš zvukem to uááá, tak on to nakreslí. On to zkusí nakreslit.“
Ž: „Takže udělá takhle čáru rukou.“
Ž: „Plavání.“
Lektorka Sovovy mlýny: „Přesně tak, pohyb. Tempa a vlnění té vody. A když se otočíme támhle, tak vidíme to vlnění vody. Vidíte tam ty vlnky?“
Ž: „A i na ty nohy to udělal.“
Lektorka Sovovy mlýny: „Komu to připomíná koně? Bouři? Vidíte, že vás může napadnout cokoliv.“
Ž: „By jezdil a takhle švihl toho koně. Hněv, hádku, kůň že lítá, třeba skáče.“ (HU Kupka 2; P 1; 0091-0125)

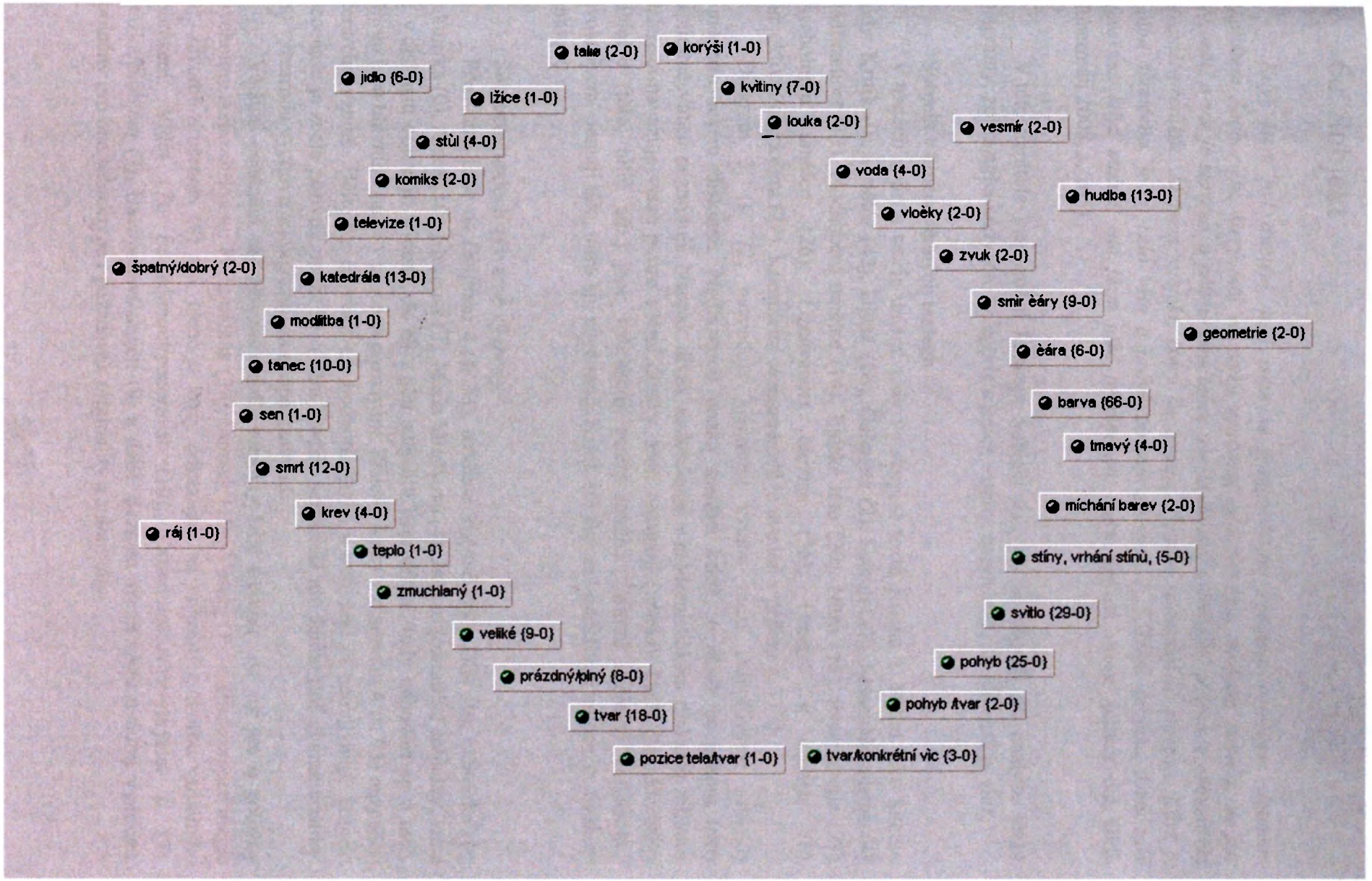
Ž: „Smutnou já bych chtěl místo toho něco srandovního.
Učitelka Káťa: „Připadá vám taky smutný, čím to je?“
Ž: „Že jsou dvě.“
Učitelka Káťa: „Jaký?“
Ž: „Červený a krvavý.“
Učitelka Káťa: „Jakoby přes celou tu plochu, těžko říct čím nám to připadá smutný. A nemůže to být smutné, protože se to nehýbá? Hýbá se ten obrázek nebo nehýbá?“
Ž: „Nehýbá.“
Učitelka Káťa: „A některé obrázky máte pocit jakoby se skoro hýbaly?“
Ž: „Jo ty naše to jsou jakoby tyčky které jakoby se hýbaly.“ (ukazuje)
Ž: „Nemohla bys tam paní učitelko dát nějaký, který se hýbá?“
Učitelka Káťa: „Tak já zkusím, jestli se hýbá.“
Ž: „Jo tyhle se pošťuchujou a hýbaj.“
Učitelka Káťa: „I když vlastně ve skutečnosti ne, ale máme skoro jako pocit, že by vás to inspirovalo, že by vás u toho nějaký pohyb napadnul, kdežto tady u toho nehybnýho ne. To je teda důležité zjištění, že některé obrázky se hýbou a jiné ne. Kluci a dokázali byste udělat veselý tanec na ten obrázek, který se hýbe?“ (HU Kupka 2; P 1; 0039-52)

Diagram 1



Síť kódů kategorií Koncepty/témata a Kontexty/obsahy uměnovědných textů. Kódy obou kategorií jsem spojila do jedné sítě. Čtenář může zkusit jednoduchou hru. Na každý z kódů-konceptů lze pohlédnout v kontextu obou jeho sousedů. (A samozřejmě i jiných pojmů).

Diagram 2



Síť kódů kategorie Koncepty z textů školní výtvarné výchovy. Kódy jsou seřazené do kruhu. Ty, které jsou vně kruhu, by mohly fungovat jako jejich kontexty. Čtenář může s jednotlivými kódy pomyslně pohnout, a uvidí, že kontextem může být libovolný kód.

6c. Subjekt

Když jsem byl dítětem, učil jsem se francouzštinu s jedním člověkem, Jeanem-Baptistem Zachariem, který měl ve zvyku vyučovat tuto věc řka: Já jsem subjekt, vy jste předmět; a zde je sloveso, a přitom mne lehce uhodil do tváře. Prázdné plátno je gramatický předmět-predikát. Já jsem subjekt, který ho maluje. Proces malování je sloveso. Když je malba skončena, je to celá věta a právě na tom pracuji. (...) Jsem subjekt. Jsem také slovesem, když maluji, ale jsem také předmětem. Jsem úplnou větou. (citace dle Didi-Huberman 2008, s. 265)

V této kapitole interpretuji koncept Subjekt tak, jak se objevil při analýze textů. Diagramy, zobrazující kódy této kategorie a jejich vztahy, napovídají, že subjektů je více.

Subjekt v uměnovědných textech

V textech dějin a teorie umění, tedy ve skupině textů Kupka 1, vidím jako klíčové kódy: Kritik (0), Umělec (42), Divák (16), Galerista (2), Sběratel (7), Mecenáš/majetek (4), Nadřazenost (13), Hodnocení umělce (14), Lidské tělo (20), Nitro (15), Psychologie (21), Psychologie umělce (26), Uznávanost umělce (36), Umělec x amatér (6), Subjektivní/objektivní (29). Kompletní seznam kódů je uveden v příloze s. 113).

Diagram 3, (s. 72) naznačuje hierarchii vztahů mezi jednotlivými subjekty v modernistickém diskursu. Nadřazenou pozici zastává kritik, o němž se přitom texty explicitně vůbec nezmiňují. Naopak divák nedominuje v modernistickém diskursu nikomu. Galerista navazuje vztah pouze s těmi diváky, kteří nakupují (umění). Další charakteristiky subjektu (tělo, nitro atp.) jsou vyhrazeny pouze umělci. Ostatní subjekty nedisponují životopisem, nemají tělo, nitro ani nevědomí. Kritik ani sběratel nezažívají emoce, o divákovi nemluvě.

Subjekt v textech výtvarné výchovy

Podíváme-li se na Diagram 4 (s. 73), uvidíme klíčové kódy Dítě (0), Učitel/ka (0), Lektor/ka (0), Autor (10), Mecenáš (3), Meda Mládková (4). Jsou to jednotlivé subjekty, které se v diskursu objevují. Vidíme, že tři z pěti subjektů jsou skryté, tedy nehovoří se o nich. Přitom jsou hlavními hráči v procesu poznávání. Fialové šipky v diagramu 4 (s. 73) naznačují hierarchii vztahů. Učitel/ka či lektor/ka, hodnotí, chválí a ovlivňují či neovlivňují. Subjekt mecenáše je zcela pasivní, pouze se o něm hovoří, nepřísluší mu žádné jiné charakteristiky. Pro výtvarnou výchovu jej považuji za neopodstatněný.

Většinu ostatních charakteristik sdílí subjekty Dítě a Autor. Ať už jde o položky psychologického diskursu: Pocit/nálada (29), Smutek (10), Veselý (8), Zážitek/emoce/magie (3), Životní zkušenost (8) atp. Nebo o kódy odkazující na vnímání a tvorbu vizuálního zobrazení: Vidět (7), Prohlédnout/pozorovat (10), Experimentovat/vymýšlet si (7), Otázka/problém (3), Baví/nebaví/zaujetí (9) a další. Seznam všech kódů uvádím v příloze. Společný pro oba subjekty je i požadavek originality a autenticity.

Silnými žlutými čarami jsou v diagramu 4 vyznačeny vztahy Učitel/ka – Dítě a Lektor/ka – Dítě, které jsou centrální pro celou oblast vzdělávání. Analýza, která je tématem této práce, o jejich povaze či kvalitě mnoho nenapovídá. Nechávám je tudíž stranou svého zájmu.

Za velmi zajímavý považuji kód Líbí/nelíbí (10). Odkazuje do oblasti estetiky. V textech se vyskytuje pouze ve výpovědích dětí. Učitelky a lektoři/lektorky nabádají děti, aby tuto otázku zodpověděly. Jejich soud nezaznívá ani jednou. Může to být vyjádřením obavy neovlivňovat estetické vnímání dětí? A souviset s představou dětské neposkvrněnosti a vrozené nezkažené tvořivosti (viz dále). Nebo může tento jev poukazovat na to, že učitelé nemají vyjasněný přístup ke konceptu krásy (viz kapitola 5. 3. Dějiny umění a výtvarná výchova: dvě disciplíny, dva diskursy a jejich průniky; Krásné pro mě může být to, čemu rozumím), a tudíž se radši nevyjadřují. Kód Chování přísluší pouze dětem, u nikoho jiného nejde, pochopitelně, o to, jak se chová. Jediný Autor oplývá zajímavým životopisem.

Všechny možné subjekty

V teoretických textech se objevují subjekty Umělce, Diváka, Sběratele, Obchodníka s uměním. Skrytým subjektem je teoretik umění/kurátor výstavy/kritik. V pedagogických textech vidím subjekty Autora, Mecenáše a skryté subjekty Dítěte/žáka/diváka a Učitele/ky a Lektora/ky. Některé kódy označují vlastnosti subjektů. Sjednocujícím subjektem jsem já, autorka analýzy. Celou kategorii Subjekt charakterizují základní dichotomie: vnitřní/vnější a subjektivní/objektivní, hmotný/duchovní, aktivní/pasívní, sdělení/přijetí.

Subjekty Autora-Umělce

Koncept Autora představují kódy Umělec (42) v první části a Autor (10) ve druhé.[1] M. Foucault tvrdí, že autor je svorníkem, jednotou, zdrojem souvislostí diskursů, principem seskupení diskursu. (Foucault 1994, s. 16) Bourdieu, že vlastní jméno nastoluje sociální identitu, zaručuje biologickému jedinci totožnost ve všech jeho možných životních příbězích. (Bourdieu 1998, s. 56-63)V oblastech zprostředkování umění, výstavní praxi, teorii umění, a tím pádem i výtvarné pedagogice, to platí stále. Pro obchod s uměním je autorství díla a podpis umělce zárukou hodnoty. Čtenáři monografií a diváci obrazů jsou zvyklí vnímat umění skrze princip autora. Díla umění pak interpretují často na jejím základě. Záleží na pedagozích, zdali jim budou nabízet alternativu k zavedenému způsobu vnímání a kategorizování.

Umění osmdesátých let sice kritizovalo pojmy jako autorství či podpis, ale nezrušilo je, říká Nicolas Bourriaud. (Bourriaud 2004) Důsledně je v současnosti ruší až hudební sampling, vizuální tvorba, založená na intertextuálním spojování děl umění, autoři tvořící pod různými jmény, tam, kde autorská jména označují způsob projevu (Miss Tic, tvůrci grafitti atp.) Autorovi se přisuzuje statut tvůrce skriptů, „intertextuálního operátora". Jediným místem, kde se množství zdrojů setkává, je mozek čtenáře-producenta.

[1] Tímto způsobem budu v této kapitole oba pojmy užívat. Pojem Umělec budu užívat tam, kde promlouvá modernistický diskurs, a pro texty dějin umění. Pojem Autor pro diskurs výtvarné výchovy a v souvislosti se současným myšlením.

Umělec u Kupky

Pro Františka Kupku byly postavení a úloha umělce významné. Týkaly se jeho samotného. Odráží pozici, jakou si přisuzoval. Uvažoval o úloze umělce obecně:

„... učinit viditelným, co se děje na filmu umělcovy vize." (HU Kupka 1; P 3; 0327)

Sama sebe - umělce s jeho schopnostmi považoval oproti divákovi a uměleckému laikovi za privilegované, nadřazené:

„Obyčejný smrtelník sdružuje jen tolik, co zvíře; oheň pálí, kopřiva pálí, strom – dává ovoce." (HU Kupka 1; P 3; 0198)

„...výkvět vybraných lidí; vybraní duchové..." poznamenal o umělcích. (HU Kupka 1; P 3; 0081)

Úlohou umělce je *„zhmotňovat výraz zážitků"*, úlohou diváka je přijímat, užívat a rozbírat tato vyjádření. O divákovi a jeho pozici napsal:

„Divák se přizpůsobí dojmům vyjádřeným malířem a popřípadě je doplní vlastními." (HU Kupka 1; P 3; 0127)

„Pochopení účelu, záměru, cíle, jehož chtěl malíř dosáhnout je zcela a přímo závislé na divákově inteligenci." (HU Kupka 1; P 3; 0441-2)

„...přítomní (diváci) rozumí kostře výtvarného díla..." (HU Kupka 1; P 3; 0486)

„Protikladem umělcovy sugesce, potřeby vyslovovat, je přání amatéra přijímat, užívat a rozbírat..." (HU Kupka 1; P 3; 0830-1)

„Umělec dává věcem tvářnost, již ostatní v nich nevidí, neboť ostatní nemají dost obraznosti nebo ji nemají vůbec." (HU Kupka 1; P 3; 0847-8)

Umění je chápáno v protikladu k běžnému životu, s potenciálem povznášet:

„Umění má lidi povznášet a posilňovat, omývat je od každodenní špíny." (HU Kupka 1; P 3; 0853-4)

Autor v diskursu výtvarné výchovy

I v diskursu výtvarné výchovy se objevuje kód Autor (10). Je zajímavé, že pouze v poznámkách a přípravách učitelek. Tam jsem nalezla koncept Autora (10) i Díla (6). Neobjevuje se však v žádných promluvách k dětem. Foucaultova poznámka o autorovi, jako svorníku diskursu, je platná pro diskurs dějin umění a do jisté míry pro diskurs galerijní pedagogiky, jak vyplývá z analýzy. Neplatí však pro diskurs výtvarné výchovy. Co můžeme označit za jeho svorník? Je to subjekt dítěte či učitele? Kdyby to byla pravda, byla by výtvarná výchova blíže samplingu, jak jej definuje Bourriaud. To by znamenalo, že mozky učitele, který práci koncipuje, a dítěte, kterému jsou obrazy předkládány, jsou místem jejich spojování.

Umělec nebývá v hodinách výtvarné výchovy představen jako Námět, tedy není jako „obsah vyučování" vůbec zajímavý. V tom se praxe vzpírá jak diskursu historiografie

výtvarného umění i teoretickému diskursu výtvarné výchovy, tak populárnímu žánru filmového životopisu a populárním řadám časopisů typu Velcí umělci. (Fulková 2008, s. 202)

Na rozdíl od školní výtvarné výchovy, galerijní diskurs užívá těchto pojmů i v textech vzdělávacích programů. To ukazuje, že galerijní pedagogika má k dějinám a teorii umění přece blíže. Můžeme ji považovat za „most" mezi oběma disciplínami?

Životopis + psychologický portrét = mýtus

Převažujícím způsobem, jak přiblížit Autora-Umělce, je biografie. Kód Biografie (25) je v diskursu dějin umění velmi silný. Užívají jej autoři ve všech typech textů. Kód Životopis (6) se v diskursu výtvarné výchovy objevuje pouze v promluvách lektorek Muzea Kampa. Školní výtvarná výchova s ním nepracuje. Z toho je vidět, že diskurs galerií má k diskursu dějin umění blíže než školní výtvarná výchova.

Velká část výstav začíná stručnou biografií autora, většinou ve formátu: datum – klíčová událost. M. Lamač jí vidí čtivě jako "románový životní příběh". Životní příběh je přitažlivý a psychologický profil mu může dodat i přídech jakési bulvárnosti.

Životní příběh, který má smysl

Mluvit o životním příběhu znamená přinejmenším předpokládat, - a to není málo -, že život takovým příběhem je a život každého jedince že vždycky sestává z událostí, jež se dají jako příběh chápat a jako příběh vyprávět. Tak to ostatně říká i obecné cítění, totiž běžná řeč, když popisuje život jako cestu, trasu, dráhu, která má své křižovatky, nebo jako pouť ve smyslu putování, chůze, běhu, cursu, cesty odněkud někam, přímočarého jednosměrného pohybu, který má svůj začátek („vstup do života"), své etapy a svůj závěr ve smyslu konce i cíle, prostě uzavření příběhu. Znamená to přijmout filosofii dějin tak, jak jí implikuje historický příběh, nebo zkrátka teorie vyprávění, a to vyprávění nerozlišně historikova i romanopiscova, jímž je zvláště biografie a autobiografie. Život představuje koherentní a orientovaný celek, který se může a má chápat jako jednolitý výraz určité subjektivní i objektivní „intence", určitého projektu... život uspořádaný jako příběh se odvíjí podle určitého chronologického a zároveň logického řádu od začátku – prvopočátku ve smyslu zahájení, prvního vykročení, ale také principu, zdůvodnění, prvotní příčiny – ke konci, který je i cílem, dovršením (telos)...příběh nabízí události, které aniž se vždy odvíjejí přísně chronologicky, mají sklon či snahu skládat se v sekvence uspořádané podle srozumitelných vztahů. Subjekt i objekt biografie mají tak říkajíc stejný zájem přijmout postulát, že život má smysl." (Bourdieu 1998, s. 56-63)

Paměť jako montáž

Biografická metoda hledá principy explikace v charakteristických rysech autorova života marně, protože ty mohou vyvstat jedině tehdy, vezme-li se v úvahu literární (umělecký) mikrokosmos, v němž byl autor zapojen", tvrdí dále Bourdieu. M. Baxandall použil v této souvislosti pojem *kulturní* či *kognitivní výbavy* daného období. Didi-Huberman polemizuje: „Jakoby každému stačilo čerpat v krabici na nástroje již utvořená a k použití hotová slova, reprezentace či koncepty. To znamená zapomenout, že od krabice až k ruce, která je používá, jsou samy nástroje v procesu vytváření, tj. jeví se méně jak entity, ale spíše jako plastické

formy v neustálé transformaci." A navrhuje přijmout pro dějiny umění princip *anachronismu*: Současníci si často nerozumějí lépe než individua oddělená v čase: *anachronismus* prolíná skrze všechny současnosti. Časová shoda – skoro – neexistuje. (Didi-Huberman 2008, s. 13) Paměť vidí jako nečistou směs, *montáž vědění* a *montáž času*.

Lineární dějiny umění

Dějiny umění jsou vyprávěním, které dává smysl, které má směr a konec.[2] 15. a 16. století klade důraz na realistická kritéria utváření historického myšlení, k nim přidává katalogizaci a chronologii. Sestavením sbírky Libro de'Disegni vytvořil Vasari zásadní nástroj disciplíny. Nadřadil řád důkazům a vztahy pojmům, tedy vytvořil realitu, symbolický řád. Znamenalo to zasadit, izolovat, vytvořit místní vztahy, předčasnosti, analogie atd.; vytvořit pravidla a dát jim smysl. Objevuje se myšlenka pokroku renesance, resp. několika jejích etap. Do druhého vydání svých životů zařadil Vasari i životopisy umělců, včetně vlastního. Tato jeho fascinace životopisem má dnes pokračování v monografiích, obvyklém formátu knihy zabývající se dějinami umění. Dějiny umění se líčí jako dějiny umělců, díla jsou pak ilustracemi, spíše než objekty pohledu a hledání. Posedlost klinickými soudy se projevuje v zavádějícím pohybu na poli psychoanalýzy a psychopatologie. Hegel dal umění motor historie. Každá forma se vyčerpá a zemře, aby vydala historii svou vlastní, píše jinde. Tradiční pojetí dějin umění je lineární, nese ideál pokroku v umění. (Didi-Huberman 1997)

Citace z textů ke konceptu biografie

Nevlastní matka ničí prý Františkovy kresbičky...Archleb a Šiška mají s Kupkou své plány. (HU Kupka 1; P 2; 0011-13)

„Válka přeruší životní rozvrh díla." (HU Kupka 1; P 2; 0011-13)

„Vývoj Kupkova díla nelze označit za lineární. Již kolem roku 1912 vytváří ve svých obrazech všechny formy, které pak pozměňuje a dále rozvíjí po celý život – zdánlivě libovolně a nesystematicky." (HU Kupka 1; P 3; 1083-93)

„První smlouva s galeristou v osmdesáti letech...Válka odcizila Kupku uměleckému světu, stal se předsedou krajanské kolonie; navrhl uniformy a prapor legií." (HU Kupka 1; P 5; 0014-5)

„Románový životní příběh. Osud mu dal pocítit božskost neuznání, ba téměř zapomenutí za života – slávu, po smrti jeho odkaz postupně nabýval všeobecně uznávaného významu." (HU Kupka 1; P 9; 0004-7)

„Kupkova situace složitá, nahrnula se řada problémů, táhlo mu na 50. Získal pověst výtečného Čecha, povýšen na kapitána, ztratil za války 4 roky času." (HU Kupka 1; P 10; 0048-9)

„Žil dvojím životem: jeden spočíval v realitě, druhý byl založen na fantazii, imaginaci, snílkaření. Byl přecitlivělý chlapec...chudoba, nespokojenost, spiritismus měly neblahý účinek na jeho duševní stabilitu. Utrpěl několik nervových otřesů, propadl depresím, které značně oslabovaly jeho vitalitu." (HU Kupka 1; P 22; 0014-24)

[2] Francouzské fin=konec, cíl, úmysl

Umělec a psychologický diskurs

Při „konstruování autora" užívají pisatelé textů často psychologického diskursu. Může to být opodstatněno stereotypním vnímáním umělce jako bytosti emotivní, citlivé, intuitivní. Objevují se kódy Psychologie umělce (26), psychologie (21). Autoři monografií se snaží, slovy M. Lamače (Lamač 1984): načrtnout psychologicky citlivější portrét umělcovy osobnosti. K historii umění by měla být přidána dlouhá kapitola o psychologii. Napsala o vztahu dějin umění a psychologie M. Mládková. (Mládková 2001)

„Hledá senzaci má výstřední sklony, nervové krize, upadá z extrému do extrému... schizoidní existence bohéma...přísahá na Nietscheho a Shopenhauera...hladový cizinec...nerovná hysterická domácnost."

„Dílo hluboce introvertní." (HU Kupka 1; P 2; 0015-21)

„Ctižádost byla jednou z pružin Kupkova mládí.... Dříč, posedlý perfektností toho, co dělá ...Trpěl depresemi a neurastenií..." (HU Kupka 1; P 9; 0035-293)

„Cholerik Kupka, neschopný kompromisu...Kupkovy těžké maniodepresivní krize, někdy radikálně přemalovával svá plátna." (HU Kupka 1; P 10; 0037)

Subjekt a emoce

V textech teorie umění se objevuje stereotyp umělce jako bytosti emotivní, citlivé, intuitivní. Často se objevují kódy Emoce (28) a Pocit /nálada (29). Z pohledu na Diagram 3 je jasné, že emoce zakouší pouze subjekt Umělce. Kritik a Mecenáš v diskursu teorie a dějin umění rozhodně emoce neprožívají.

„Neboť cit, toť vše o umění." (HU Kupka 1; P 3; 0054)

„Člověk umělec – bytost senzitivní žijící vnitřním, obrazným životem a strádající svou životní energii, aby ji vydal v díle." (HU Kupka 1; P 3; 0050-1)

„Umělec zachvacován vnitřními bouřemi, umělci velmi citliví k všemožným dojmům jsou tak uzpůsobeni, že na ně působí více dojem z uměleckých děl než z přírodních jevů." (HU Kupka 1; P 3; 0689-92)

V modernistickém diskursu nezakouší emoce ani divák, a když tak jen následovně:

„Obyčejný smrtelník sdružuje jen tolik, co zvíře; oheň pálí, kopřiva pálí, strom – dává ovoce." (HU Kupka 1; P 3; 0198)

Rozum a cit

Kupka hovoří též o kognitivních aspektech tvorby. Smysly i emoce jsou dávány do protikladu rozumu.

„Umělcova říše – vesměs v dojmové oblasti; smyslové orgány mají závažnější úlohu než rozum; umění spočívá v šťastném vyjadřování hnutí duše a srdce" (HU Kupka 1; P 3; 0852)

„Jenom s racionálním přístupem se nedá uspět, emoce jsou neméně významné. Hodnota a spíše síla uměleckého díla se nedá nijak kvantifikovat, zůstává to v emotivní

rovině a neexistuje žádné pravidlo, které by vysvětlilo, proč je pro někoho úžasnější Poussin a pro jiného Caravaggio, oba mají svou pravdu. (HU Kupka 1; P 8; 0025-8)
„Jakou úlohu umění má? Vyvolat zážitek", tvrdí Kupka. (HU Kupka 1; P 3; 1114)
„Zážitek nemůže být vzbuzen, nevložil-li umělec do svého díla to, co se hýbá v jeho nejhlubším nitru, tím dojímá, strhuje a okouzluje. Emoci nesou, obsahují elementy (barva, linie) nebo celek díla." (HU Kupka 1; P 9; 0187-8)

Goodman upozorňuje na obecné přesvědčení, že primární funkcí umění je vzbuzovat emoce. Jako by šlo emoce „předávat" prostřednictvím díla. Používat vloženou emoci, stojící samotnou bez svého subjektu. Goodman se vymezuje i proti dichotomii myšlení/emoce. Píše: Představa estetického prožitku jako jakési emocionální lázně či orgie je zjevně směšná... Abychom mohli dílo posoudit a pochopit, abychom je mohli včlenit do svých dosavadních zkušeností a do svého světa, musíme emoce kognitivně zpracovat... Emoce navíc nejsou izolované, ale fungují kognitivně teprve v kombinaci jedna s druhou a s ostatními prostředky poznání. Vnímání, chápání a cítění vzájemně reagují a mísí se a jejich směs zpravidla odolává rozboru na emotivní a neemotivní složky. V estetickém prožitku je emoce, ať už pozitivní či negativní, modem citlivosti vůči dílu. (Goodman 2007)

Často panuje představa, že umělecké dílo je se zážitkem a s emotivním působením na diváka spojeno automaticky. Emocionální odezva má nastat v reakci na estetické kvality, které dílo v sobě údajně imanentně obsahuje a zážitek má nastat intuitivně vcítěním se do apriorně daného obsahu díla. Pokud se to nepodaří, pak je to problém diváka, protože nerozpoznal ani estetické kvality, ani poselství, které do díla vložil umělec. Jako by nebyla potřeba žádných zprostředkujících činitelů mezi divákem a dílem. (Fulková 2008, s. 190)

‚Kognitivní' dimenze vnímání, potud, že je neoddělitelná od pohybu, je nerozlučně spjata s jeho dimenzí ‚patickou' či afektivní... (Barbaras in Fulková 2008)

Protiklad rozum/cit zasahuje přímo do školní výuky. Stojí na ní tradiční dělení předmětů na naukové předměty a výchovy. Přičemž výchovy zastávají ve škole méně významné pozice, přestože od 90. let do jisté míry posílily. Příkladem může být dramatická výchova, užívaná jako prostředek socializace dětí.

Jak to na tebe působí, jakou to má náladu?

V pedagogickém diskursu je kód Pocit /nálada (29) velmi častý. Je rovnoměrně zastoupen ve všech textech, pracují s ním všechny učitelky i lektoři, kód Pocit /nálada je součástí všech rozhovorů s dětmi. Jakoby praxe výtvarné pedagogiky dávala velký důraz na emotivní složku poznávání – vidění. Kód odkazuje na přežívající psychologické paradigma ve výtvarné výchově (viz dále). V RVP ZV se tyto pojmy již navazují na subjekt (kapitola Učivo: Uplatňování subjektivity; též viz výše): „prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby". Z Diagramu 4, (s. 73) je patrné, které subjekty zakouší emoce, a které nikoli. Resp. zakouší je pouze Dítě a Autor. Učiteli či lektorovi nejsou emoce dovoleny.

Pyšný umělec

Kód Nadřazenost (13) se objevuje se hojně v Kupkově textu Tvoření v umění výtvarném. Nadřazený je umělec nad divákem, v textu encyklopedie Elysée Recluse Evropan nad „primitivem". Hierarchické vztahy jsou patrné na Diagramech 3 a 4.

Didi-Huberman se zabývá zrozením svobodného umělce u Vasariho. Vidí jej v souvislosti se založením Florentské akademie. Upozorňuje na vznikající rozdíl ve společenském postavení mezi svobodnými uměními (malba, architektura a sochařství) a řemesly, organizovanými cechy po středověkém způsobu, rozdíl mezi vysokým a nízkým uměním. Umělec se stává příslušníkem elity (nikoli na základě pokrevním, ale za zásluhy). Vasari připomíná, že dějiny umění jsou určeny k tomu, aby lidem připomínaly zásluhy umělců. Odhaluje ambici „zaplnit svět skvělými díly" a na oplátku se od něj nechat zahrnout chválou a slávou. (Didi-Huberman 1990)

> *„Umění je schopnost, jíž vládne privilegovaný umělec, jako důmysl, jejž vyvíjí, užívaje prostředků zachycení nebo přepsání dojmů, jež vnímá... Výtvarný umělec sdružuje příliš své subjektivní obrazy s objektivními dojmy; učený pozorovatel třídí příliš. Obyčejný smrtelník sdružuje jen tolik, co zvíře; oheň pálí, kopřiva pálí, strom – dává ovoce... Divoch, člověk civilizovaný: nedostatek samostatného smyslu pro formu"* (HU Kupka 1; P 3; 0190-205)

Zneuznaný umělec

Hovoříme-li o hierarchii, musíme se zastavit u kódu Uznávanost umělce (36). Kupka bývá v textech popisován jako zneuznaný umělec, který za života nedosáhl úspěchu, jenž by mu právem náležel. Pomocí „nedoceněnosti" se dále zvyšuje jeho současná prestiž.

> *„Kupka je outsider, vlk samotář."*
> *„Neuznaný Kupka; texty se zabývají jeho propasenou prestiží, pozicí a ne obsahem děl a jejich interpretací, zasazují se do kontextu doby a událostí."* (z deníku M. N.)
> *„Kdyby vyšlo Tvoření v roce 1912 (domnívám se, že v té době bylo již v základních postřezích napsáno) vzbudilo by jistě zaslouženou pozornost a stalo by se obdobou Kandinského Uber das Geistige...vydání Kupkovy knihy přišlo však po více než 10 letech, a tak muselo vnější úpravou, tak obsahem a přednesem působit jako anachronismus."* (HU Kupka 1; P 3; 0969-72)

> *„...přitom to byl právě Kupka, který jako první vystavoval čistě abstraktní obraz, francouzským tiskem považován za převratný malířský akt - upadl v zapomnění. Kniha Tvoření neznáma dodnes i okruhu odborníků."* (HU Kupka 1; P 3; 1053-8)
> *Především považuji za důležité říci, že Kupka se stal synonymem průkopníka abstrakce. Je skutečně považován oprávněně za revolucionáře, a je mu věnována pozornost především od roku 1912. Domnívám se, že právě období před rokem 1912 není stále ještě plně doceňováno, a právě proto jsme se rozhodli, že tedy uspořádáme výstavu, která jednak ukáže na sílu a na brilantnost Kupkova díla realistického, a*

prostřednictvím šťastné shody okolností jsme jej představili právě prostřednictvím tohoto obrazového souboru." (HU Kupka 1; P 6; 0016-21)

„Nebylo mnoho těch, kdo význam a smysl Kupkova díla za jeho života rozeznali." (HU Kupka 1; P 24; 0017)

Umělec a jeho tělo

Dalším kódem, spojovaným v textech s konceptem Umělce-Autora je Lidské tělo (20). Tento fakt vychází jistě z Kupkova prožívání tělesnosti v tvorbě i životě. Byl přesvědčen o propojenosti oblasti tělesné a duchovní. Kategorie lidské tělo (20) se často objevuje v jeho textech, a tím pádem i v textech o něm. Zabýval se tělesností ve vztahu k vnímání barev atp. Některé texty, zabývající se Kupkou-autorem, zmiňují, že byl zvyklý cvičit ráno nahý ve své zahradě. Čtenářova představa Kupky-autora dostává obrys fyzického těla, i když mytického (kulhavý Toulouse-Lautrec apod.)

V praxi výtvarné výchovy se stejného konceptu týkají kódy Pozice těla/tvar (1), Směr pohledu (3), Tanec (10). Kromě Umělce má tělo i Dítě. Ani učitelé a lektoři, ani kritik a galerista, příp. Mecenáš nejsou tělesně přítomni.

„Je třeba obrátit pozornost k tělesnému stavu, umělci zanedbávají... Vínem roztřeseme stroj svého těla. Tělo lidské je též stálým bitevním polem různých mikrobů, dobrých i zlých, pijme ssedlé mléko... Křehký a senzitivní umělec hřeší zanedbáváním těla. Nutnost vyjadřovat navenek sama sebe... Nádherný kolorit, vzbuzený péčí o hygienu a otužování... lidé mají společné potřeby těla, stejnou lidskou fyziognomii... svalová činnost při tazích, fyzičnost tahu, charakter a výraznost tahu dýchání, poloha, elektrický a kalorický vliv svalstva, zdraví, odpočinutost, fyzický stav umělce... vzrušení, radost... rytmus dýchání s rytmem kresebného výkonu ...každý lidský čin a výtvor vyplývají ze zcela přirozených fyziologických situací... umělecké dílo tradičně prováděné je vytvářeno, aniž tvůrce sám si zpravidla uvědomuje četné fyziologické činitele, jež spolupracují při jeho realizaci..." (HU Kupka 1; P 3)

Teorie subjektu

Kódy Vnitřní/vnější (6), Nitro (15), Nevědomí (4), Člověk/prostředí (6) a Subjektivní/objektivní (29) se týkají teorie subjektu. Ta je zásadní pro mnoho oblastí zkoumání. Z minula nese stopy hierarchické dichotomie subjekt/objekt. Sebezakládající subjekt staví proti sobě druhé lidi, přírodu, z nichž je vyčleněn. Každé vědomí se definuje jako subjekt tím, že se staví proti jiným vědomím, která se snaží redukovat do podoby objektu. (Barša 2002 s. 54) Moderna začíná na rovině zdání bezpochyby tehdy, když lidská bytost začala existovat uvnitř svého organismu, uvnitř lebky, ve svých údech a v celém žebroví své fyziologie, když začala existovat v srdci své práce, jejíž princip jí ovládl a jejíž produkt jí unikal. (Foucault 2007, s. 244) Moderna začala myslet člověka, tvrdí Foucault. To úzce souvisí s otázkou reprezentace, které se věnuji dále.

Současné (poststrukturalistické) myšlení chápe subjekt proměnlivě, jako uzel v síti měnících se vztahů. Není ustaven jednou provždy, nýbrž je „subjektivován" v neustále se opakujících procesech. Nejde o reprezentaci či uskutečnění subjektu, nýbrž o jeho proměnu a

vynalézání. Za každou identitou je třeba hledat rozhodnutí jeho svobodné vůle. (Barša 2002, s. 53) Nemůže existovat žádný subjekt a žádná sebereflexe subjektu, které by nebyly kulturně a jazykově situovány: jáství vchází do existence prostřednictvím diskursivně-sociální identifikace. (Barša 2002, s. 269) Cítíme důraz na mezilidské a sociální vztahy, které předcházejí a formují identitu jednotlivce. Subjektu předchází jazyk. Struktura mluveného jazyka předchází, determinuje, tvaruje subjekt, jenž se ustavuje jedině tak, že se vpisuje do pohybu diskursu. (Barša 2002, s. 94) Specificky moderní formy subjektivity nejsou utvářeny ani tak fyzickým donucením, jako spíše „individuálním sebedohledem a sebeopravou": panství funguje prostřednictvím konstituce subjektu, který neustále měří a soudí své chování internalizovanými standardy a který tedy kontinuálně „normalizuje" sám sebe. (Barša 2002) Subjekt a identita se vymezují negativně, všimněme si jen citací z teoretických textů, které jsem použila, většinou jsou v záporu.

Pro pedagogiku jsou zajímavé i koncepty ustavení subjektu. Vycházejí od chvíle narození dítěte. Podle Lacana probíhá ustavování identity ve dvou stadiích: imaginární a symbolické. Pro první stupeň je typická narcistní symbióza s matkou; pro vstup do symbolické sféry a ustanovení se subjektem dítě prochází tzv. „stadiem zrcadla". Lacan míní, že Já začíná existovat od okamžiku, kdy dětský subjekt poprvé porozumí obrazu svého těla na reflexní ploše a stává se mentálním lomem tohoto obrazu. Dítě, předtím nerozlišený jedinec, se rozpoznává v zrcadle jako Imago, jedinec oddělený a samostatný. Následuje vstup otcovské instance mezi matku a dítě. Nastoluje překážku v neomezeném přístupu k matce a možnost stát se subjektem. Sféry subjektivity pak dítě definitivně dosáhne osvojením si symbolické dimenze jazyka. (Fulková 2006)

Z prvotní identity s matkou vychází i Winnicotova teorie. Oddělením od matky zakouší dítě dvojznačnost mezi subjektivním významem a objektivní věcí, později odlišení psychické reality od objektivní reality, vnitřní a vnější zkušenosti. „Předpokládejme, že přijetí reality je nekonečný úkol, a žádná lidská bytost není prosta napětí, které způsobuje střetávání vnitřní a vnější reality; tomuto napětí ulevuje existence intermediální sféry zkušenosti, která je nesporná (umění, náboženství apod.) Tato intermediální sféra bezprostředně navazuje na sféru hry malého dítěte „ztraceného" ve své hře." Jedině ve hře se jáství může zažít celostně a neochuzeně. Objektivní jsoucna náleží do společně sdíleného světa, který je subjekt schopný proměňovat. (Barša 2002, s. 111-112)

Tulák po hvězdách

V uměnovědných textech se několikrát objevil kód Změněné stavy vědomí (4). Podle mého jde o tzv. „nelegální kód", který odkazuje ke Kupkovým zkušenostem spiritistického média. Bývá zmiňován v souvislosti s jeho duševní rovnováhou. Interpretace děl, založená na zacházení s drogami a okultním světem, by byla institucionálně obtížně publikovatelná a v určité době by degradovala odbornost autora textu i seriózních disciplín.

Sběratel (7), Mecenáš/majetek (4), Galerista (2)

Kódy spojuje pojem hodnoty díla. Umění je v protikladu k penězům. Čisté umění se nešpiní komerčními účely. S kódy Mecenáš a Meda Mládková pracují též programy v Muzeu Kampa. Lektorka vysvětlovala dětem slovo mecenáš jako heslo z encyklopedie a vyprávěla

příběh sběratelky umění Medy Mládkové, která se zamlada v Paříži seznámila s Františkem Kupkou. Tak vznikla sbírka, umístěná v galerii.

Lektorka: " *„Proč myslíte, že tu máme tu sbírku FK? V jakém vztahu může být? Naše paní ředitelka, paní Meda Mládková se totiž s FK ve Francii setkala. Ona v té době studovala v Paříži.* "
Ž: *„Ona umí francouzsky?* "
Lektorka: *„Umí francouzsky, teďka žije v Americe. A Františka Kupku měla velice ráda. Říká, že to dílo jí velice zaujalo, a tak začala Kupku sbírat. Tohle byl první obraz, který Meda Mládková získala.* "(HU Kupka 2; P 6; 0044-8)
Lektorka: *„Protože máme největší soukromou sbírku na světě. To znamená, že je sbíraná paní Medou Mládkovou. Soukromou, protože to nesbírá stát, NG, ale paní Meda. Máme největší sbírku.*
Meda Mládková se s ním seznámila rok předtím, než František Kupka umřel a měli krásný přátelství. " (HU Kupka 2; P 6; 0136-40)
Lektorka: *„Setkává se se ženou Marií, která mu finančně pomáhá. Stala se jeho druhým mecenášem. Víte co je to ten mecenáš?* "
Ž: *„Ne.* " (HU Kupka 2; P 6; 0032-4)

Pracovní list Muzea Kampa

S kódy Sběratele a Mecenáše operují samy galerie (Muzeum Kampa, Galerie Zdeňka Sklenáře), a to v kombinaci s příběhem sbírky. I dnes pokračuje Vasariho hra pravidel a jejich

porušování. Stupně stylu se ustavují v průběhu diskursu. „Licence" odděluje „špatné umělce" dole od „géniů" nahoře. V tomto rozsahu se potom nalézá „žebříček hodnot" tak hmatatelný, že se mění v představu o hodnotě a v peněžní cenu. Dvorské ideály dějin umění 16. století nezmizely, staly se ideály obchodního řádu. G. Didi-Didi-Huberman upozorňuje na fakt, že chybí sociologické a etnografické údaje, týkající se lidí, zabývajících se „oživováním" uměním, ať už vlastníků umění nebo odborníků. (Didi-Huberman 1990)

Umělecký kritik: odborník

Tento kód se v analýzách nevyskytuje, přesto je kritik, pisatel monografie v textech mlčky všudypřítomný. M. Baxandall roli historika umění jako jeden z mála reflektuje. „...jednou ze specifických schopností historika umění je nalézt slova, která by naznačila charakter tvarů, barev a jejich organizaci. Tato slova však nejsou ani tak popisná jako spíše demonstrativní. ...Na rozdíl od autora cestopisu nebo žurnalisty-recenzenta výstavy není naším primárním zájmem evokovat vizuální charakter něčeho, co publikum nevidělo. Dílo, o němž píšeme, je do určité míry přítomné nebo dostupné, byť jenom v reprodukci nebo v paměti.... Kunsthistorikovo užití jazyka vyzývá jeho adresáta k tomu, aby sám přišel s jistou mírou upřesnění obecných kategorií pomocí vzájemné reference mezi slovem a příslušným objektem." (Baxandall in Kesner 1997, s. 227-228)

Kritik jako mýtovůrce

Texty, které pochází z pera historiků umění, obchodníků s uměním, novinářů, se zabývají Kupkou jako autorem. Nebývají nestranné, posuzují, hodnotí a dávají „nálepky". Diskurs a jeho tón vytvářejí autora a chápání jeho díla. Tomáš Pospyszil ve svém textu paroduje tuto skutečnost. Vachtovou nazývá mýtotvůrcem.

„...klíčová postava na okraji, muž mnoha rozporů, oběť dobového kontextu i sebe sama, anarchistický karikaturista." (HU Kupka 1; P 7; 0013-17)
„nejtalentovanější student" (HU Kupka 1; P 5; 0009)
„zatrpklý poustevník... výstřední... morousovité podivínství...nervové krize... schizoidní existence bohéma... hladový cizinec...nerovná hysterická domácnost..." (HU Kupka 1; P 2; 0004-22)

Tam, kde divák je samozřejmostí

V Kupkových textech je Divák (15) oproti aktivnímu Umělci (42) pasívní. Přijímá, protože *„nemá dost obraznosti, nebo jí nemá vůbec"*. Jeho rolí je *„pochopení účelu, záměru, cíle, jehož chtěl malíř dosáhnout, které je zcela a přímo závislé na divákově inteligenci"*. *„Je rozvalený ve vkusu dne; má mít jenom zážitek a nic víc."* V ostatních textech není zmiňován vůbec, je samozřejmostí.

Dítě – Divák

V textech výtvarné výchovy může být divákem pouze Dítě. Konstruktivisticky laděná pedagogika i současná teorie umění potřebují (velmi) aktivního diváka. Hranice mezi produkcí a konzumací se ruší. „Gramotný" divák, recykluje, používá obrazy a formy.

Umělecké dílo je generátorem aktivit, scénářem k použití. „Obrazy dělají jejich diváci", pravil věštecky M. Duchamp. „Před obrazem – ať už je jakkoliv přítomný, jakkoli současný – se nepřestává ustavičně přetvářet také minulost, protože obraz se stává myslitelný jen v konstrukci paměti, ne-li nutkavého opojení," napsal D. Didi-Huberman. (Didi-Huberman 1990) I minulost utváří ti, kdo o ní přemýšlejí a kdo si ji představují. Pro pedagogiku je důležitý také koncept pozornosti a zaujetí, rozvíjený L. Kesnerem. D. Carrier popisuje karteziánského diváka, který se vztahuje k externímu světu prostřednictvím série okamžitých pohledů, z nichž každý vychází z jednoho určitého bodu v prostoru. Tento externí svět je navíc typicky světem přírody, kde jsou všechny objekty vždy pozorovány z jednoho místa. Trvá na tom, že karteziánský divák předpokládá, že tento externí svět může být prezentován sjednocenou obrazovou konstrukcí. V důsledku toho se pak jednotný, monolitický systém renesanční perspektivy podílí na vývoji karteziánských diváků nebo je přímo „konstruuje" – konstruuje diváky se sklonem vizuálně se promítnout (rozšířit své vědomí) do obrazového prostoru určité malby (k níž byla inspirací příroda). Současné umění divákovi nepředepisuje specifický úhel pohledu, ani jeden úhel pohledu není označen jako správný. Dnešní diváci jsou „kolážovými osobnostmi, složenými z fragmentů veřejných osobností a jiných osobnostních vzorů..."(Kesner 1997, s. 202-207) Této problematice se dále věnuji v kapitole Vnímání.

Subjekt dítěte

Je taktéž skrytý. Naznačují nám jej kódy Autenticita dětí (1), Chování (3), Hodnocení práce (2), Líbí/nelíbí (10), Neovlivňovat děti (3), Originalita (1), Osobitost/vlastní přístup (1), Pocit /nálada (29), Pochvala (1), Životní zkušenost (8).

Reflexe Jany K. odkazují k modernistickým představám dětské neposkvrněnosti a autentické, vrozené nezkažené tvořivosti. V širším světě umělecké praxe a v teorii společnosti bylo od představy sebevyjádření ve smyslu jedinečnosti, originality a autenticity upuštěno již dávno. Představa jáství, jež je přístupnou a původní entitou či přítomností, byla nahrazena chápáním jáství, jakožto socio-psychické performance, ke které dochází v rámci specifických diskursů, praktik a jim imanentních mocenských vztahů. Pojem performance je zde důležitý z toho důvodu, že zatlačuje do pozadí představu Já jako pouhého produktu společenských sil a zahrnuje v sobě možnosti nových či transgresivních společenských pozic. Z toho vyplývá chápání jáství jako mnohem komplexnější a proměnlivější entity. Podobně se následkem toho posunul význam pojmů jako umělec, objekt a divák od esencialistického chápání těchto pojmů k takovému chápání, kde jsou tyto entity současně nazírány jako sociální, psychické a diskursivní produkty/performance. (Atkinson 2006) Znaky se stávají zajímavými jako prostředky sociální (inter)akce a nikoli sebevyjádření.

Nitro

Kódy Pocit /nálada (29), Autenticita dětí (1), Neovlivňovat děti (3), Nevnucovat (3) diskursu výtvarné výchovy odkazují k přežívající psychologické orientaci ve výtvarné výchově. Takový diskurs je zaměřený na představu autonomního já, schopného vyjádřit (předávat) vnitřní identitu, na představu vnitřního já plného pocitů/emocí/myšlenek, zakódovaného do výtvarného díla pomocí výtvarného média. Stejným způsobem jde v

procesu interpretace díla jiného umělce o napojení se na smysl či o odhalení smyslu, který umělec v díle zanechal. (Atkinson 2006) Těmto kódům odpovídá v analýze uměnovědného diskursu kód Nitro (15). Nitrem je ze všech subjektů uměnovědného diskursu obdařen pouze umělec.

„Subjekt vědomostí"

Atkinson volá ve svém textu po změně subjektů výuky. Tvrdí, že britské středoškolské osnovy jsou založené na transmisi, s důrazem na rozvoj výtvarných dovedností a technik jako je kreslení a malování. A české? Navrhuje, aby na sebe žáci pohlíželi jako na „umělce, protože jejich nápady a vyjadřovací způsoby jsou legitimní". (Atkinson 2006) Pro jeho návrh může hovořit fakt, že subjekty Dítě a Autor, sdílí v diskursu výtvarné výchovy společné charakteristiky. Srovnej Diagram 4, s. 73.

Subjekt a škola

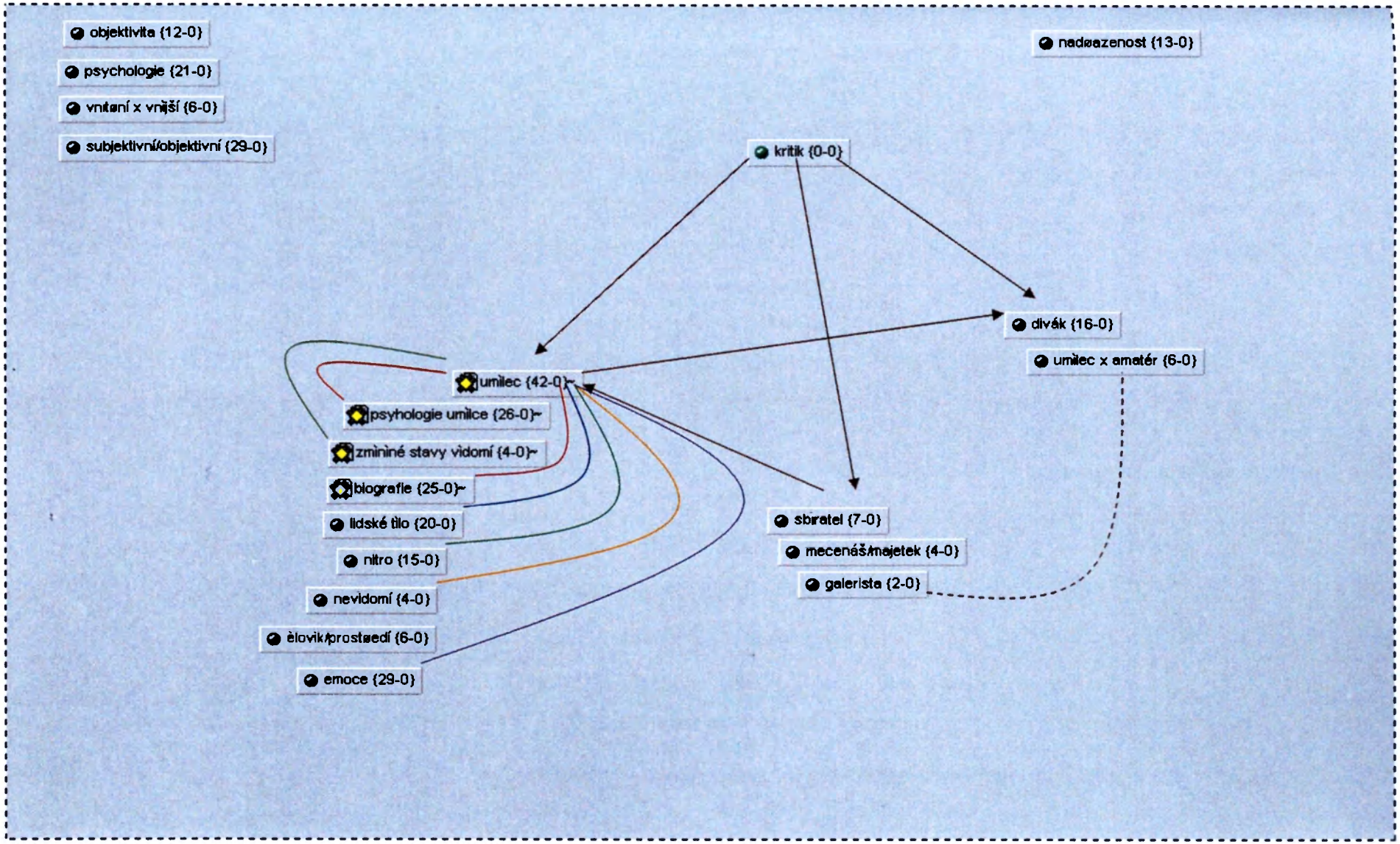
Škola není nikdy neutrální, protože je činitelem společenské změny. Jejím úkolem je vytvářet subjektivitu lidí, jejich percepce i sociální vztahy. Socializuje jedince, neboť ho proměňuje podle přání společnosti. (Bertrand 1998, s. 176)

Žák – učitel: sehraný tandem

Posledním skrytým subjektem je učitel/ka (lektor/ka). Reflexivní kompetence učitele nejsou tématem této práce. Současná teorie výtvarné výchovy se jimi zabývá (srov. Fulková, 2008, Fulková 2000 aj.). D. Schon vidí učitele a žáka jako partnery v tanečním páru nebo hráče v dobře sehraném jazzbandu.

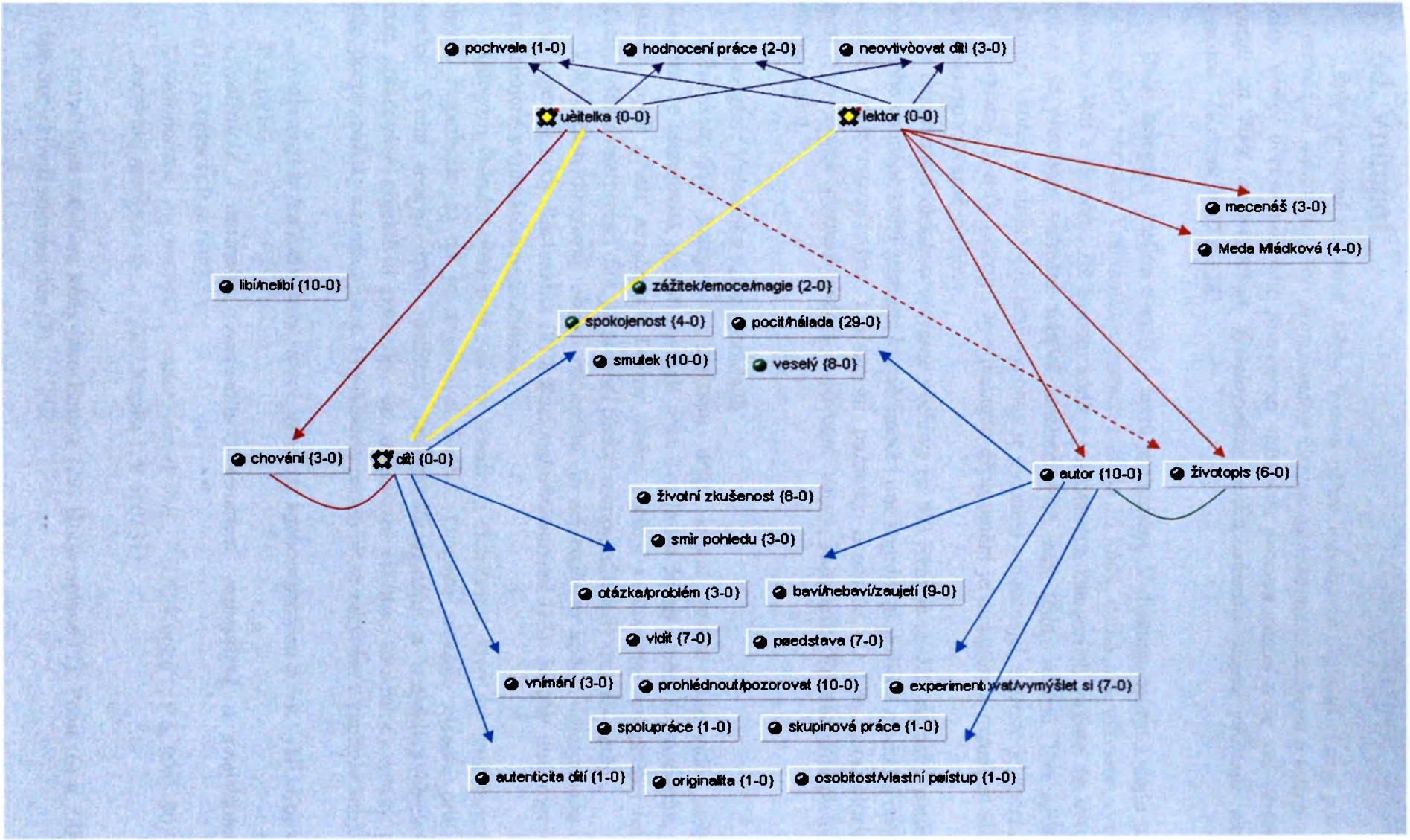
V individualizované společnosti se mění role učitele. Do hry se dostává učitel-*facilitátor*. Poučující učitel je na ústupu. Facilitátor je citlivý k individuálním potřebám každého žáka. Neřídí ho, dává mu impulzy. Neposkytuje mu přímé poučení, sleduje jeho jedinečný rozvoj. Potlačuje školní, adaptační socializaci. Nahrazuje ji podporou vývojových možností. Neodevzdává poznatky, zprostředkuje zážitky. To samozřejmě vyžaduje změny ve studiu učitelství. Psychologizuje se i příprava učitelů. ... Prostřednictvím učitele – facilitátora si razí cestu učitel – psycholog, někdy až učitel – terapeut, pracující v oblíbených ranních komunitách s osobními zážitky dítěte, jeho problémy, radostmi. Výchova se psychologizuje až terapeutizuje. (Pupala 2004, s. 26-8)

Diagram 3



Síť kódů kategorie Subjekt v souboru textů dějin a teorie umění Kupka 1. Diagram ukazuje zastoupení jednotlivých subjektů v textech. Ty jsou zjevně zaměřeny na subjekt Umělce (42 citací), naopak subjekt Kritik je skrytý. Hnědé čáry znázorňují hierarchické vztahy nadřazenosti. Vztah galerista – divák existuje pouze tehdy, jestliže divák nakupuje umění. Další charakteristiky subjektu (tělo, nitro atp.) jsou vyhrazeny pouze umělci. Ostatní subjekty nedisponují životopisem, nemají tělo, nitro ani nevědomí. Kritik ani sběratel nezažívají emoce, o divákovi nemluvě.

Diagram 4



Síť kódů kategorie Subjekt v souboru textů výtvarné výchovy Kupka 2. Diagram ukazuje, že kódy Učitel/ka, Lektor/ka a dítě jsou neobsazené, resp. nevyřčené. V textech se o nich nehovoří, přestože jsou v procesu přítomni a jsou v něm zásadními aktéry. Fialové šipky naznačují hierarchii vztahů. Dále vidíme, které charakteristiky přísluší kterému subjektu.

6d. Vnímání

„Bylo by velmi zajímavé, kdyby jednou někdo uspokojivě objasnil zřejmý paradox, proč právě lidé, odvozující svoji profesionální identitu od schopnosti hodnotit a interpretovat obrazy, věnují obecně tak málo pozornosti vlastnímu procesu vidění a ve své většině jej považují za čistě automatickou, fyziologickou funkci, sloužící pouze přenosu vizuální informace.“ (Kesner 2000 s. 128)

Další kategorií vzešlou z analýzy textů je vnímání. V diskursu teorie a dějin umění byla kategorie nazvána Vnímání/interpretace a čítala 16 kódů, v diskursu výtvarné výchovy Vnímání/vidění s 19 kódy. Již z počtu kódů v jednotlivých kategoriích vidíme, že výtvarná výchova se procesem vnímání zabývá mnohem více, než dějiny umění. Tím spíše, že výzkumný vzorek na straně výtvarné výchovy je mnohem omezenější, a přesto je počet kódů vyšší. Diagramy 5, 6 (s. ukazují, že v diskursu dějin umění je dichotomie rozum/cit silnější než v diskursu výtvarné výchovy.

V Diagramu 6 diskursu výtvarné výchovy (s. 82) jsem se snažila naznačit představu propojeného vnímání, které zahrnuje kromě emocí i jiné kognitivní složky a mentální operace, v souladu s dále naznačenými současnými poznatky neurověd. O této neoddělitelnosti jednotlivých složek poznání svědčí i původní názvy kategorií: Vnímání/interpretace a Vnímání/vidění.

Kategorie Vnímání v zajetí protikladů

Charakteristika kategorie v diskursu dějin umění přesně odpovídá postřehu L. Kesnera. Je mezerovitá, netvoří souvislé pole. Teorie ani dějiny umění se vnímáním, jako procesem, nijak zvlášť nezabývají. Dějiny umění počítají s autorovou interpretací reality, nejčastěji však s interpretací díla, jíž provádí pisatel monografie, tedy teoretik umění.

V levé části diagramu, oblasti racionální, je nejčetnějším kódem Interpretace (31). Dále se objevují kódy Racionalita (9) a Racionální/iracionální (13). Jakoby jiné kognitivní operace spojené s vnímáním neprobíhaly.

Kategorii vnímání obklopuje několik zásadních dichotomií, které se navíc navzájem prolínají. Nepodařilo se mi je uspokojivě oddělit. Diagram ukazuje zásadní protiklad rozum/cit. S ním souvisí dvojí rozlišení: racionální/iracionální a subjektivní/objektivní. Rozum zpracovává objektivní poznatky, do subjektivní (vnitřní, soukromé) roviny patří emoce, pocity, zážitky a kontemplace. Protikladem rozum/cit se zabývám v kapitole Subjekt.

„Neobracejí se jen k divákově sítnici, nýbrž též k jeho vnitřnímu světu.“ (HU Kupka 1; P 3; 0914)

„Realistické i abstraktní, racionální i intuitivní, promyšlené a z nevědomí...“ (HU Kupka 1; P 6; 0013-5)

„Iracionalista i racionalista...intuici vyhrotit vůlí...“ (HU Kupka 1; P 6; 0089-90)

„Rozhraní reality a vize...“ (HU Kupka 1; P 6; 0131)

V pravé části najdeme kódy jako Emoce (29) Kontemplace (1), Pocit (6) a Zážitek (10), dále Subjektivní vnímání díla (7).

„Neboť cit, toť vše o umění.“ (HU Kupka 1; P 3; 0054)

„Umělecké dílo vycházející ze srdce přitahuje více, než výtvor, jenž se jeví příliš rozumový.“ (HU Kupka 1; P 3; 0741)

„Protože se nenajdou dva lidé se stejným intelektem a smysly, nemůžeme najít pravdu tak, že znázorníme věci, jak je vidíme, vždycky budou zkresleny. Krása je zcela nesdělitelná.“ (HU Kupka 1; P 22; 0056-8)

Odlišnost přístupů

Ze skladby kódů jasně vyplývá, že oba diskursy jsou zaměřeny zcela odlišně. Zprostředkování umění se zaměřuje na diváka, na jeho vidění, vnímání a interpretaci, tedy na proces přijímání. Dějiny pedagogiky hovoří na počátku 20. století o „obratu k dítěti“ a „pedocentrismu“. Pro oblast vzdělávání se už tato pozice jeví jako samozřejmá. Naproti tomu teorie a dějiny umění se zajímají zásadně o dílo samotné, případně reflektují pozici teoretika umění jako interpreta. (Srovnej s kapitolou Subjekt)

Interpretace (31)

Přístupy k interpretaci mají dvě krajní polohy. Jedním extrémem je představa, že existuje vlastní sdělení textu, které je v něm dáno nezávisle na tom, kdo mu rozumí, v jaké situaci, s jakým zájmem apod. Z výkladu se pak stává pouze zprostředkování původního smyslu.

„Téměř nic z jeho filosofických podtextů nejsme už schopni číst s intenzitou, která do nich byla vkládána.“ (HU Kupka 1; P 2; 0044-5)

„Rozlišovat mezi absolutně věrným dokumentem a interpretací, kterou činí každý dle libosti, podle subjektivního způsobu vidění.“ (HU Kupka 1; P 3; 0158-9)

„Převedeme-li sám princip výtvarného vyjadřování v jakési písmo, jež má být rozluštěno, totožností tvarů a jejich vzájemným vztahem, stojíme před objektivními hodnotami.“ (HU Kupka 1; P 3; 0324-5)

„matoucí charakter odkazu“ (HU Kupka 1; P 7; 0008)

„Co znamenají kompozice, na to zatím nedovedeme odpovědět. Má patrně budit dojem...“(HU Kupka 1; P 9; 0143-4)

„nejadekvátnější pro správné pochopení Kupkova díla“ (HU Kupka 1; P 23; 0013)

Druhým extrémem je představa o libovolnosti interpretace. (Čapek 2006, s. 313)

Co člověk v uměleckém díle vidí? Každý něco jiného dle zkušeností; jde o autentické setkání.“ (HU Kupka 1; P 20; 0051)

Pro adepty učitelství a učitele je jistě nutné reflektovat problém interpretace. A promyšleně s ním pracovat. Následující citáty ukazují, že učitelé/lektoři s významem bohatě

pracují. Otázkami vedou děti k tomu, aby vytvářeli významy. Podstatné je uvědomit si: jaký mám jako učitel záměr? Jaký mám cíl? K čemu mám vést debaty o významech?[1]

„Čili připomnělo ti to něco konkrétního?" (HU Kupka 1; P 17; 0042)
„Uhádnout o co jde..." (HU Kupka 1; P 17; 0103)
„Tvary můžou něco představovat." (HU Kupka 2; P 2; 0016)
U: „Co se stalo?"
Ž: „Tam něco na tom obrázku." (HU Kupka 2; P 3; 0038-9)

Otázkou interpretace se zabývám též v kapitole Diskursy.

Význam (7)

Kód Význam se objevil v obou diskursech stejně často. Citace ukazují, že výtvarná výchova zachází s konkrétním významem prvků obrazu. Pracuje s přímou zkušeností diváka a konkrétním kontaktem divák-dílo. Naproti tomu teorie umění se zabývá významem sbírky Člověk a země pro celé dílo F. Kupky, významem celého odkazu F. Kupky, anebo konstatuje nejasný význam konkrétních prvků. Většina textů teorie umění hovoří ve smyslu záměru, intence autora, správného čtení díla.

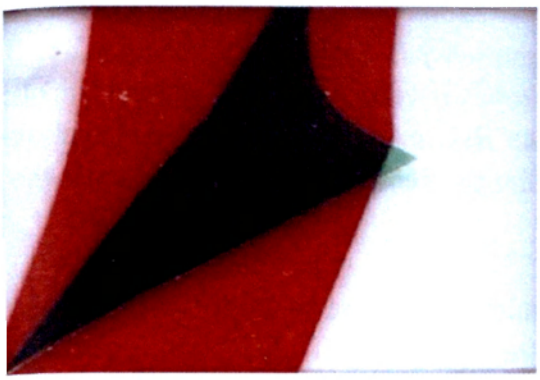
„Nejadekvátnější pro správné pochopení Kupkova díla; zavedlo ke spekulativním výkladům neodpovídajícím vnitřní logice díla; má patrně budit dojem; co znamenají kompozice, na to zatím nedovedeme odpovědět; písmo, jež má být rozluštěno atp." (HU Kupka 1; P 23; 0013)

Propojení složek myšlení

V diskursu výtvarné výchovy se objevila kategorie Vnímání/vidění (19). Protiklad rozumu a citu je v ní ještě stále patrný. (V diagramu jsem jej naznačila uspořádáním.) Není však již tak silný jako v diskursu dějin a teorie umění. Levá strana, která v předchozím diagramu představuje racionalitu, naznačuje zde, v procesu výtvarné výchovy spíš jednotlivé kognitivní složky a způsoby práce. Jsou to kódy (v abecedním pořadí): Experimentovat/vymýšlet si (7), Otázka/problém (3), Prohlédnout/pozorovat (10), Představa (7), Skupinová práce (1), Směr pohledu (3), Spolupráce (1), Vidět (7), Význam (7), Zjednodušování (4). Jednotlivé složky se mohou propojovat. A to samozřejmě i se složkami emotivními, na druhé straně. Na pravé straně, kde jsou emoce, zaznívá v kódech Autenticita dětí (1), Neovlivňovat děti (3), Nevnucovat (3), představa dětské neposkvrněnosti a autentické, vrozené, nezkažené tvořivosti. Jako by se výtvarná výchova od takového modernistického diskursu postupně osvobozovala. Objevuje se víc kódů, spojených s funkcemi myšlení. Funkce se propojují. Propojenost kognitivních složek naznačuje i následující rozhovor, který se odehrál při pohledu na jednu z kompozic:

(smích)
U: „Proč se smějete?"
Ž: „má to tam prázdný."

[1] Takové tázání mě vede k reflexi vlastní pedagogické praxe. Uvědomuji si, že povídání o významu vedu možná jen k bodu libovolné interpretace. Je možné pokročit dál, ke společnému ustavování významů.



Série 1. C, F. Kupka – Katedrála, Ivan, 6 let.
Foto archiv autorky

U: „A vadí to? Co ti na tom vadí, že to má prázdný?"
Z: „Nelíbí se mi to. Mám radši, když je to plný."
U: „A proč?"
Ž: „Protože to je víc barevný."
U: „Proč to dělal Ivan zelenočervený?"
Z: „mě to napadlo v hlavě."
U: „Takhle jsi to vystřihl nebo jsi to našel?"

Ž: „já to našel a z toho mě něco napadlo, já myslel si, že z toho bude hnědá."
Z: „a vznikla z toho hnědá."
Ž: „to vypadá jako rukavice. To byla nějaká ruka v rukavici a měla zelený rukáv a sáhla do krve."
Z: „anebo že je to ploutev rybičky."
Z: „ploutev mořský panny"
Z: „já myslím, že se Ivan snažil a že to má docela hezký."
Ž: „že to je takhle ruka v rukavici a takhle má oči a je za nějakou záclonou a tam něco dělá..."

Vidění je konstruktivní proces, v němž se vytváří informace.

V přístupu k realitě odpovídají současné neurofyziologické výzkumy názorům filosofie: „naše opticko-nervová soustava ... neslouží k přijímání „objektivní" informace; daleko spíše ji můžeme považovat za jakési zařízení, jež informaci vytváří. Neexistuje jedna část nervového systému, kde by docházelo k příjmu vizuální informace, a jiná, kde by se odděleně odehrávala interpretace vizuálního obrazu." (Kesner 2000 s. 133) „Vnímání a interpretaci nelze od sebe oddělit", tvrdí N. Goodman (Goodman 2007, s. 15), S. Zeki a jiní.

Od dob Descarta, který si představoval, že optické nervy přenášejí koherentní kopii obrazu ze sítnice do mozku, přetrvává v obecném povědomí představa, že vizuální informace zachycená sítnicí zobrazuje (tedy reprodukuje) realitu podobně jako čočka nebo zrcadlo. Kantova doktrína o oddělených funkcích Smyslu, zabývajících se sběrem surových vjemů, a Chápání, které tyto vjemy interpretuje, pak dále přispěla k tvrdošíjně udržované představě rozlišující akt vidění na stadia příjmu vizuálního signálu a jeho interpretace (Kesner 2000).

Celistvé vnímání je výsledem činnosti, při které mozek na jedné straně analyzuje aspekty vizuální informace a na druhé konstruuje obrazy porovnáváním viděného s kategoriemi uloženým v paměti. Ještě dále se takto získaná vizuální informace asociuje se vzpomínkami, pocity a vzniká konečná interpretace, jejíž rozvinutí může trvat i déle. F. Crick k tomu poznamenává, že "vidění je konstruktivní proces, mozek nezaznamenává zrakovou informaci pasivně. Snaží se o její aktivní výklad. „ L. Bresler píše, že proces percepce zahrnuje proměnu vnímajícího subjektu. Percepci přisuzuje transformativní (a tudíž výchovný) význam. (Bresler 2006, s. 55)

Vnímání, chápání a cítění vzájemně reagují a mísí se a jejich směs zpravidla odolává rozboru na emotivní a neemotivní složky. (Goodman 2007)

Komplexní a propojené chápání poznávacího procesu je v souladu s výše uvedenými dětskými výroky. Zároveň jakoby rozšiřovalo tuto kapitolu. Kapitola nese název Vnímání, podle kategorie vzešlé z výzkumu. Její název by však měl být širší. Zahrnuje přece celý proces sémiózy. Neomezuje se pouze na vnímání, emoci, nebo myšlení.

Kupkův vysílač vizí

František Kupka by se procesu vnímání a interpretace nejraději vyhnul: „Těmito stále dokonalejšími prostředky bude snad umělec moci ukázat divákovi film svého bohatého subjektivního světa, aniž bude nucen namáhavě pracovat jako dnes, kdy vytváří obraz nebo sochu. Divák zase nebude muset užívat oči, neboť se předpokládá bezprostřední spojení. Odstranění obvyklých prostředníků usnadní práci amatérům i mnoha jiným umělcům." (Kupka 1923, s. 182)

Cit pro bezprostřednost

D. Freedberg tvrdí, že při vnímání obrazů nejsme ochotní učinit emoce prvkem našeho kognitivního systému. Tato neochota sahá velmi hluboko, ale nejsilnější bývá v případech, kdy hovoříme o umění. Vždy máme po ruce osvědčený prostředek: začneme se vyslovovat ve vysokém stylu... Tak se z těch z nás, kdož jsme výchovou a vzděláním předurčeni k rezervovanému pozorování a chování, stávají přesvědčení formalisté, kteří se odvracejí od životodárného pramene síly uvnitř i kolem nás. (Freedberg in Kesner 1997, s. 147-8) Takové konstatování může platit, řekněme pro starší generaci. Dětem toto riziko nehrozí. Je však třeba bránit vzniku takové ostražitosti. To vidím jako jeden z úkolů výtvarné pedagogiky.

Kontemplace obrazu

Armstrong označil pět aspektů procesu percepční kontemplace: 1. Všímání si detailů 2. Vidění vztahů mezi částmi 3. Uchopení celku 4. Nekonečné mazlení 5. Vzájemné pohlcení.[2] (Armstrong in Bresler 2006, s. 55)

Všimnout si detailů, kterými by se naše pozornost běžně nezabývala, vyžaduje vědomou snahu. Cítíme, že doslova obracíme svoji pozornost k různým částem plátna. Propátráváme jej. Ve druhém pohledu si všímáme vztahů. Sledujeme, jakou pozici mají jednotlivé prvky v celku. Třetí hledisko se zajímá o celek, s ohledem na detaily. Nekonečné mazlení a Vzájemné pohlcení prohlubují dialog mezi divákem a dílem. Koncept otálení, nekonečnosti a otevřenosti pohledu formuluje jinými slovy G. Didi-Didi-Huberman.

Událost pohledu

Didi-Huberman rozlišuje vidět (*voir*), jako definitivní a ukončený způsob pohledu od *regarder*: dívat se, ve smyslu otevřenosti různým výkladům a možnostem a nepředpojatosti pohledu, třepotající se pozornosti. Formuluje pojem události pohledu (*évenement du regard*): Vzdalte se nejprve od obrazu a zdržte se veškerého třídění. Nezmocňujte se obrazu, ale nechte se jím zajmout. Riskujete dost: je to krásné nebezpečí fikce.

[2] 1. Animadversion: noticing detail; 2. Concursus: seeing relations between parts; 3. Hololepsis: seizing the whole as the whole; 4. The lingering carem; 5. Catalepsis: mutual absorption.

Zabývá se podmínkami pohledu, a nikoli jeho obsahu. Na rozdíl od viditelného, jako prvku reprezentace, i neviditelného jako prvku abstrakce. A to je, myslím, dobré východisko i pro výtvarnou výchovu. (Didi-Huberman 1990, přel. M. N.)

Pozornost

V souvislosti s vnímáním uvádí L. Kesner dvě kategorie, významné z hlediska vizuální gramotnosti: pozornost a imaginaci. Vědomou pozorností se zabývá jako předpokladem estetického zážitku. Rozlišuje tři úrovně zaměření pozornosti: koncentraci na daný objekt, omezení pole vnímaných stimulů a ztrátu vědomí sebe sama. To vše v kontextu doby, jež stále více tříští kognitivní pole. „Pozornost evidentně podmiňuje a proměňuje způsob, jakým vidíme." Trvající pozornost je výsledkem souvislého uplatňování vizuálních a interpretačních schopností. Pedagog jásá, potvrzuje se, že systematické setkávání s díly umění a kritické setkávání s obrazy vůbec prohlubuje schopnost vizuálního soustředění. A naopak. Jak posiluji schopnost soustředit se na obraz, získávám lepší předpoklady pro interpretaci obrazu. Soustředěné reflexívní vnímání statického obrazu se ukazuje jako velmi náročná činnost, která vyžaduje nemalý trénink.

Imaginace a mentální obrazivost

Součástí vidění jsou též imaginace a mentální obrazivost. Magnetická rezonance prokázala, že důležité části primární zrakové kůry, tedy části mozku, která hraje klíčovou roli při vnímání vizuálních vjemů, jsou aktivovány i v okamžiku, kdy má pokusný subjekt zavřené oči a soustředí se na obrazy, které se mu objevují v mysli. Dnes je rovněž dobře známo, že se ztrátou zraku vyhasínají i mentální obrazy a že naopak rozvíjení obrazotvornosti napomáhá soustředěnému aktivnímu vidění. Rovněž G. Currie tvrdí, že imaginace je znovupoužitím mentálních kapacit určených pro percepci za nepřítomnosti percepčního vstupu. Výzkumy dále prokazují, že rozvíjení obrazotvornosti napomáhá soustředěnému, aktivnímu vidění, neboť při obou činnostech se aktivují tytéž části mozku.

Vnímání pohyblivého obrazu

L. Kesner se zabývá též mechanismy vnímání pohyblivého obrazu. „U pomalejšího tempa střihu, jsou pohyby očí přehlížející plochu prakticky potlačeny. Ujímá se fixované, pasívní vnímání, které aby úplně neztratilo kontrolu nad proudem vizuálních stimulů, je schopno jen nejzákladnějšího rozlišení mezi dominantní konfigurací a pozadím. Vnímání rychle se měnících obrazů charakterizuje jako intenzívní leč pasívní a zcela podřízené pravidla mechanismu prezentace obrazu. Od určité rychlosti střihu se jediným možným způsobem adaptace opticko-nervové soustavy stává dočasné „vypnutí" aktivní percepce... Percepční aparát je příliš zaměstnán zpracováním vizuální informace o vztahu mezi navazujícími obrazy, aby ještě mohl adekvátně a důkladně zpracovávat informaci o vztahu uvnitř jednotlivých obrazů." (Kesner 2000 s 137-139)

Jak reflektuje proces vnímání současná teorie umění?

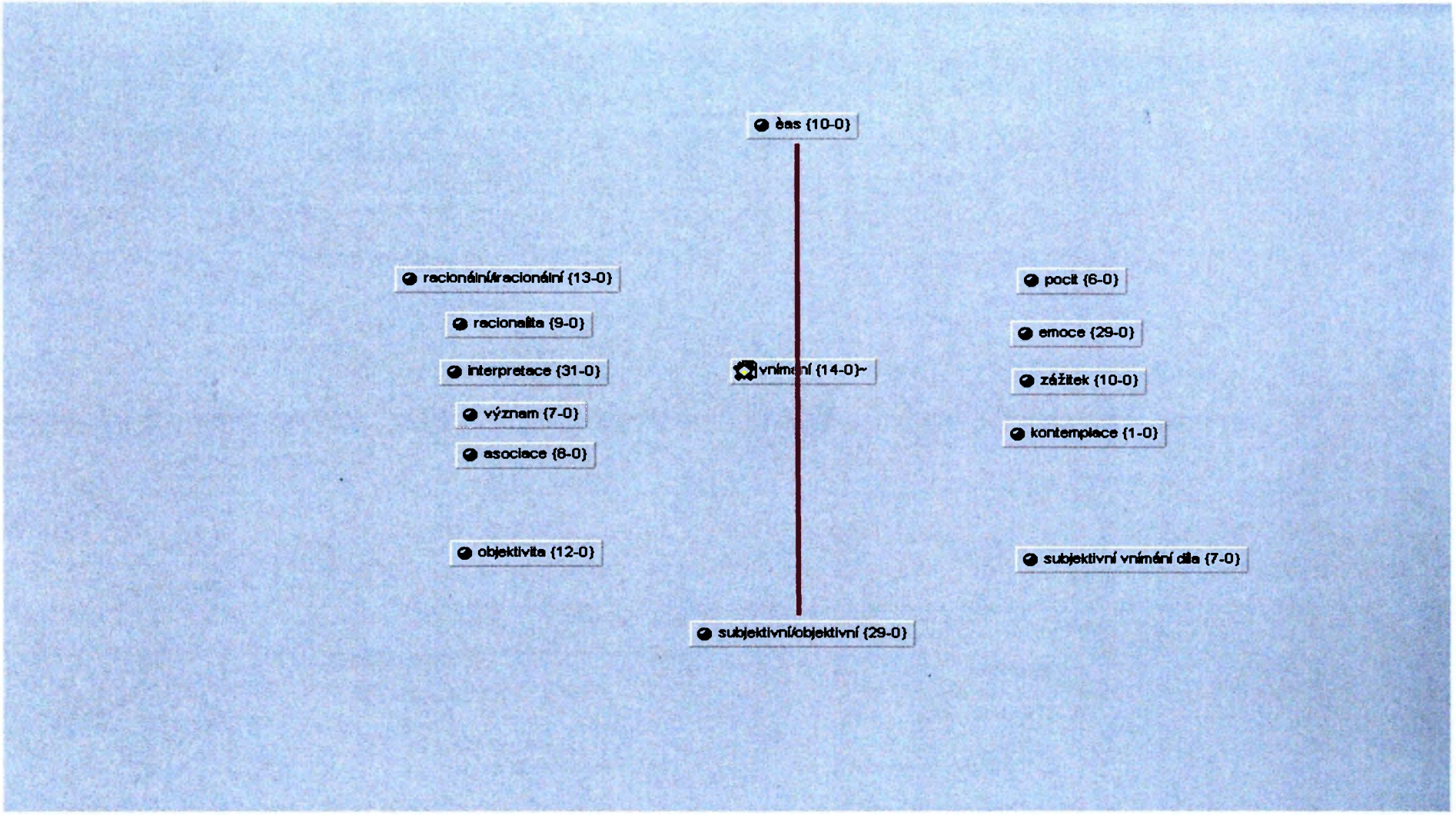
G. Didi-Didi-Huberman hledá v historii dějin umění teoretiky, kteří se procesem percepce a vizuálním vnímáním zabývali. Nachází Waltra Benjamina a Carla Eisensteina, oba stojící mimo tradiční proud dějin umění.

Benjamin, zabývaje se zvětšenými fotografiemi K. Blossfeldta, volal po změně zažitého pohledu, po odkrývání neobvyklého. Zvětšenina nejprve pracuje na vizuální demontáži věcí, vizuální dekonstrukci viditelného tak, jak je obvykle vnímáme...vede nás k poznání, které bylo až dotud zakryto naší obvyklou zkušeností věcí... (Didi-Huberman 2008, s. 144-149). Hojně cituje Carla Eisensteina: Obrazy mají smysl, jen když je považujeme za ohniska energie a křižovatky rozhodných zkušeností. Eisenstein byl přesvědčen, že některé formy umění mají schopnost proměnit vidění a zasáhnout myšlení. Co na to říci? Že historie umění jakožto disciplína musí sama také oscilovat a jiskřit, pokud nechce časovou složitost výtvarných děl ztratit ze zřetele. Ale z čeho se tato složitost skládá? Nejprve z ničivých agonistických procesů, které dělají z každé vizuální zkušenosti „skutečný boj" v té míře, že každá forma je organizovanou vraždou forem jiných, a také v té míře, že díky svému silovému poli „spočívá působení uměleckého díla ve zničení diváka" – přinejmenším jeho předběžných hledisek. (Didi-Huberman 2008, s. 205, 223)

Být historikem umění, co to doopravdy znamená?

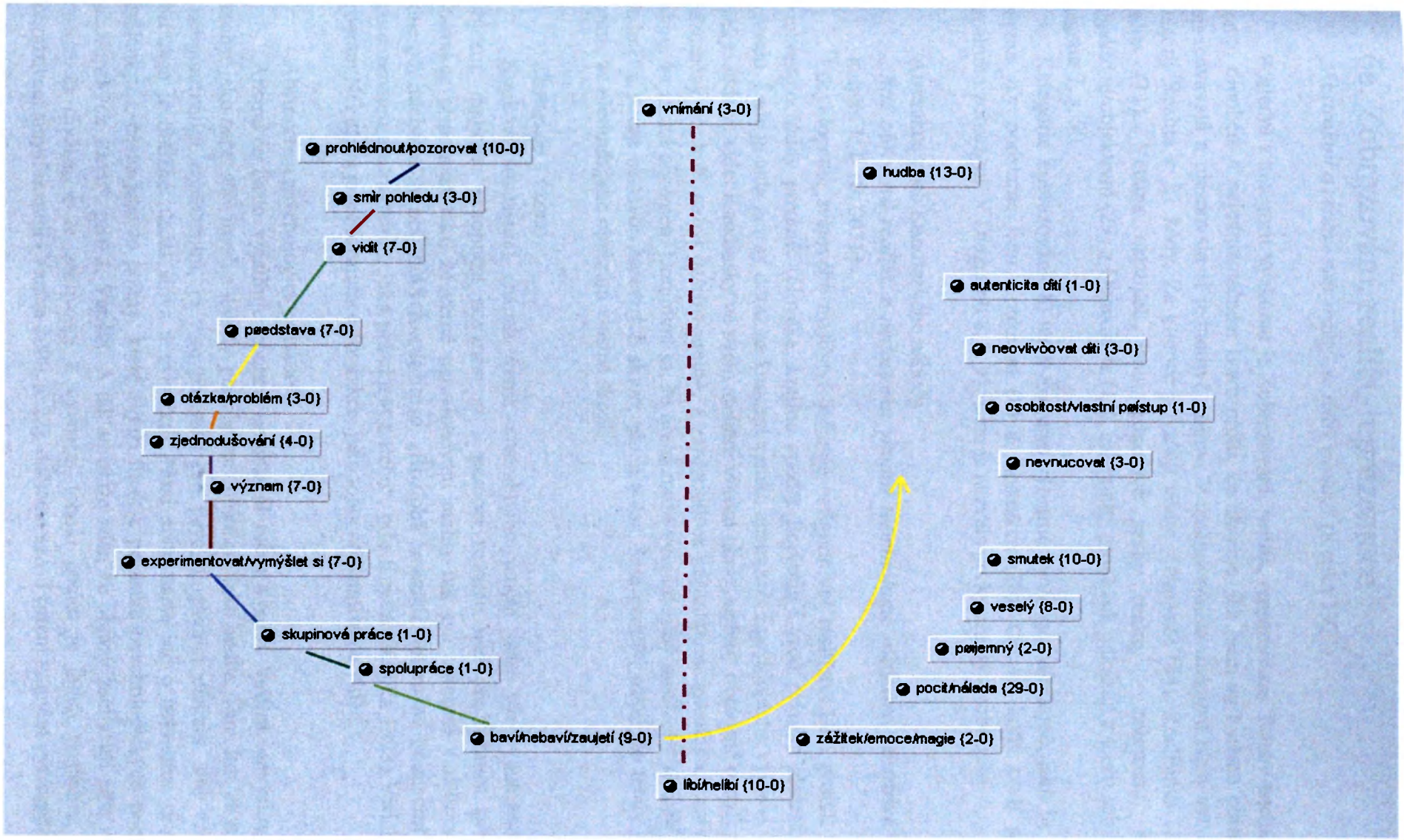
Znamená to dívat se a pokusit se napsat to, co pohled otevírá pro myšlení. Znamená to tedy být spisovatelem jisté zkušenosti, která není narativní, která zůstává zavěšena na prahu mezi zkušeností prostorovou a zkušeností vnitřní. (Didi-Huberman 2008, s. 232) Vidět znamená vnímat jen v oblasti triviálních zkušeností. Chceme-li ale (v umělecké činnosti) vidění utvářet, chceme-li (v činnosti kritické) vidění myslet, musíme vyžadovat mnohem více: musíme vyžadovat, aby vidění zavraždilo vnímání, pokud tomuto slovu rozumíme v Eisensteinově smyslu – jako „pasivnímu pozorování tautologické reality". Musíme vyžadovat, aby vidění vnímání rozšířilo, doslova je otevřelo, „jako se otevírá krabice"...otevřít vidění znamená věnovat pozornost – pozornost, která není samozřejmá, která vyžaduje práci myšlení, neustále zpochybňování, vždy obnovovanou problematizaci – procesům, které obraz anticipuje.

Diagram 5



Síť kódů kategorie Vnímání/interpretace (16), nalezené v diskursu dějin a teorie umění. Odráží silnou dichotomii racionalita/emoce. Představa estetického prožitku jako jakési emocionální lázně či orgie je zjevně směšná... Abychom mohli dílo posoudit a pochopit, abychom je mohli včlenit do svých dosavadních zkušeností a do svého světa, musíme emoce kognitivně zpracovat... Emoce navíc nejsou izolované, ale fungují kognitivně teprve v kombinaci jedna s druhou a s ostatními prostředky poznání, píše N. Goodman. Často panuje představa, že umělecké dílo je se zážitkem a s emotivním působením na diváka spojeno automaticky, tvrdí M. Fulková. Druhou silnou dichotomií je objektivní/subjektivní.

Diagram 6



Síť kódů kategorie Vnímání/vidění (19) v diskursu výtvarné výchovy. Protiklad rozum a cit je ještě stále patrný. Není však tak silný jako v diskursu dějin a teorie umění. Levá strana, která v předchozím diagramu představuje racionalitu, naznačuje zde, v procesu výtvarné výchovy spíš jednotlivé kognitivní složky a způsoby práce. Jako by se výtvarná výchova od modernistického diskursu osvobozovala. Jednotlivé složky se mohou propojovat.

6e. Zobrazování, realita, reprezentace

„Abstraktní a reálný svět srážejí se tváří v tvář.“ (Kupka 1923)

Poslední z kategorií výzkumu je Zobrazování, realita, reprezentace. Název nechávám v tomto dlouhém a nejednoznačném tvaru proto, že ukazuje, jak jsem se k němu postupně propracovávala a ujasňovala si jednotlivé pojmy. V uměnovědném diskursu jsem vytvořila kategorii Realita s 21 kódy. Za klíčové považuji kódy: Abstrakce (44), Realismus (18) a Realita (11). Většina ostatních jsou jednotlivé prvky reality - zobrazení. Kódy Subjektivní/objektivní (29) a Objektivita (12), zahrnující protiklad, odkazují k teorii subjektu. Diagram 7, s. 90.

Kategorie Zobrazování (8) má v diskursu výtvarné výchovy málo kódů, jako by byla neúplná. Ty podstatné jsou Konkrétní (8) a Abstrakce (20). Ostatní kódy tvoří prvky vizuálního zobrazení. V Diagramu 8, s. 91, jsem je nazvala prvky reality - zobrazení.

Abstrakce aneb Kandinského náhoda

„Jiná obrazová realita, z nedostatku vhodné terminologie nazývaná abstrakcí.“(HU Kupka 1; P 10; 0031)

Encyklopedie světového malířství definuje nefigurativní malířství jako proud, který nezobrazuje žádný předmět (člověka, krajinu apod.). Popisuje i zrod prvního abstraktního akvarelu. I zde je tedy patrný důraz na koncept vzniku abstrakce. Encyklopedie vypráví velmi epicky: Jednou viděl Kandinsky ve svém ateliéru vlastní obraz, opřený obráceně o zeď, takže znázorněný předmět nebyl dešifrovatelný, a zapůsobil na něj takovou intenzitou barevného dojmu, že zůstal ohromen. Domníval se, že obraz může vyvolat silný umělecký zážitek i bez předmětu, pouze sestavou barevných skvrn, ploch a čar. Sám později sdělil, že tehdy nabyl dojmu, že předmět jeho obrazům vlastně škodí.

Abstrakce a rozum

Kupkovi současníci chápali vznik abstraktního umění jako výraz autonomního subjektu, majícího schopnost povznést se s pomocí rozumu nad předmětnost přírody. Abstrakce připomíná fakt, že věrné napodobování reality má svá omezení v zobrazování principů, duchovních, nefyzických záležitostí. „Rozloha omezená hmotnými hranicemi proti neomezenému abstraktnímu, jako prázdnota a ticho“, píše Kupka. (Kupka 1923) Vzdělávací program NG užívá jasné formulace abstrakce, jako toho, co nemůžeme vidět.

Abstrakce a psychologický diskurs

Abstrakce často vyjadřuje pouhou organizací tvaru a barvy vnitřní, nevyslovitelné obsahy, jako např. stav mysli a nálady, podobným způsobem jako hudba. Tam, kde se pracuje s nefigurativním zobrazením, je více prostoru pro psychologizující diskurs. Pro vnímání abstrakce je obtížné hledat slova a vyjádření. Není divu, často jde o nehmotné principy, myšlenky..., často jsou to pojmy, které slouží jinak k popisům psychologických pocitů či náboženských stavů“, píše J. Vančát. A tak se může zdát, že obrazy zachycují cosi z nitra umělce či diváka, a že zachycení a vyvolání tohoto pocitu je jejich posláním, když zobrazovací smysl nemají (Vančát 2000, s. 22), dočteme se v Tvoření v umění výtvarném.

„Abstraktní zážitek zrozen v nejhlubším nitru" (HU Kupka 1; P 2; 0008-9)
J. K.: „Co si pod abstrakcí představí? Jak to na ně působí?" (HU Kupka 2; P 2; 0008-9)
Lektorka Muzea Kampa: „On se snažil vyjádřit ty barvy. Ten pocit z toho stromu. Když jdete do krajiny se projít, když jdete na pískoviště, má to na vás nějakou atmosféru?"
Ž: „Ne."
Lektorka Muzea Kampa: „Nebo třeba jste šťastní, všichni se bavíte..."
Ž: „Já když chci na kolo, tak jsem šťastnej."
Lektorka Muzea Kampa: „A on se právě tento pocit snaží vyjádřit. Co vás ještě baví?"
Ž: „Bruslit." (HU Kupka 2; P 6; 0080-6)

Protiklad abstraktního a realistického[1]

Tento protiklad je páteří kategorie Zobrazování, realita, reprezentace, a to v obou diskursech, uměnovědném i pedagogickém.

První přístup se zabývá obsahem, druhý formou, jeden označovaným, druhý označujícím. J. Kristeva píše: „zatímco symbolično je na straně výroků o světě a životě, sémiotično je na straně řečových praktik, jejichž produktem tyto teze jsou. Výlučné zaměření na výrokový obsah jazyka zapomíná na formu řečových praktik". Logocentrické použití znaku vychází z primátu referentu před textem, obsahu před formou, významu před znamenajícím. Tento přístup (například ve figurativním a realistickém umění) implikuje ideu reprezentace něčeho, co je vně média této reprezentace. Vychází se z předpokladu, že významy a esence jsou napřed samy původně a bezprostředně zachycovány ve zkušenosti a vědomí, takže jazyk je pak převádí již jen v odvozené a zprostředkované podobě: re-prezentuje to, co již bylo prezentováno. Umělecký modernismus a avantgarda obrací tento přístup. Hledají význam ve znamenajícím a smysl ve způsobu jeho danosti. Pro avantgardu text předchází referentu, forma obsahu, takže se těžiště umělecké tvorby přesunuje od reprezentace k experimentaci s médiem reprezentace. (Kristeva 1974b, s. 62)

„Čáry a barvy jsou věci, nejsou o nic víc, ani méně předměty jako kostel, most nebo jezdec se svým lukem," tvrdil V. Kandinskij. Formalismus avantgardy by neměl být chápán jako výraz odtrženosti od reality, neboť místem jeho experimentů byla forma lidské existence. N. Goodman též tvrdí, že samotný objekt není k dispozici předem, nýbrž je výsledkem způsobu, jakým chápeme svět. Tvorba obrazu se spolupodílí na tvorbě toho, co má být zobrazeno. Objekt a jeho vlastnosti závisí na uspořádání a všechny druhy označení jsou nástroji tohoto uspořádání. (Goodman, Languages of art, s. 35-36)

Obraz je průhledným sklem

Dějiny umění jsou věda, založená na přesvědčení, že reprezentace funguje jednotně, že obraz je zrcadlem nebo průhledným sklem, a že dokáže přeložit všecky pojmy do obrazů a

[1] V teorii umění (výtvarné výchovy) označujeme tento jev spíše pojmy figurativní, nefigurativní. Ve své práci užívám důsledně pojmů abstraktní/realistický proto, že vycházím z pojmů v analyzovaných textech. Tam se objevují výhradně označení abstraktní/realistický. Pojem nefigurativní považuji za jasnější, nezabývá se příčinou nezobrazování předmětů.

zpět. (Didi-Huberman 1990) Spočinout pohledem na obrazu, artefaktu znamená umět vyjmenovat vše, co vidíme. Didi-Huberman zde spatřuje pozitivistický předpoklad pravdy a přeložitelnosti obrazů. V případě nefigurativního umění je tento postup obtížnější, empirický potřebuje často vodítko, které mu může nabídnout výtvarná (galerijní) pedagogika.

Abstraktní malíř jako reklamní slogan

Muzeum Kampa i GZS propagují Kupku jako:

„ průkopníka abstrakce a revolucionáře" (HU Kupka 1; P 6; 0017-8)

„Kupka, považovaný za jednoho z průkopníků světového abstraktního umění, tak dochází uznání i ve své předabstraktní tvorbě." (HU Kupka 1; P 32; 0025-6)

Z jejich strany to chápu jako součást reklamy. Prvenství znamená výjimečnost. Srovnej s kódem Výjimečnost (7).

Abstrakce jako vyšší vývojový stupeň

S kódem Abstrakce (44), úzce souvisí kód Vývoj abstrakce (9). T. Pospyszil ve svém textu sice ironizuje *„heroické překonávání zpátečnického realistického zobrazování historicky vyšší abstrakcí,"* (HU Kupka 1; P 7; 0011) ostatní pisatelé hovoří vážně:

„Nevybočuje ze školního názoru popisně realistické práce" (HU Kupka 1; P 2; 0036)

„Nemohl dojít k abstrakci bez realismu." (HU Kupka 1; P 11; 0009)

V galeriích se zdůrazňuje cesta k abstrakci

Tam, kde „se překonává", tam se zdůrazňuje moment přechodu k abstrakci. A to dokonce i v textech galerijní edukace. Klíčová otázka programu NG, Kupka: zrod abstrakce, nezní: Co to je abstrakce? Zní: Jak vznikla abstrakce (z realistického zobrazení)? Domnívám se, že je to – v souladu s intertextuálním pohybem textů – způsobeno převzetím argumentů z výše citovaných textů uměnovědného diskursu.

„Vývoj abstraktního umění řadou paralelních či různoběžných cest." (HU Kupka 1; P 24; 0013)

„tápání k abstrakci s krátkými odbočkami" (HU Kupka 1; P 20; 0003)

„Učebnicově příkladný přechod od symbolismu k abstrakci." (HU Kupka 1; P 8; 0013)

„Kořeny, motivy u zrodu abstraktního umění...Důležité momenty, které ovlivniły vznik abstrakce: Asociace, tvoření, dílo malba, obraz, sochař, originalita, kreativita, kniha, Bůh, koncentrace, abstrakce, barvy, rozmanitost, originalita, neuvěřitelnost, znaky, barevnost, vlny, malby, NG. Mohou pojmy tvoření a abstrakce souviset? ... Kreativita, důležitá pro vznik abstrakce." (HU Kupka 1; P 17; 0001-26)

Cestu k abstrakci zdůrazňuje i lektorka Muzea Kampa. Všimněte si podtrženého výroku. Je jasné, že chápání pojmu je – navíc - posunuté. Podstata abstrakce nespočívá v tom, že vidíme rozloženě. (Pointilismus by pak musel být též abstrakcí.) Abstrakce nezobrazuje,

nezastupuje žádný reálný předmět a používá čistých výtvarných prostředků, jako je linie, barva a tvar.[2]

Lektorka, Muzeum Kampa, program František Kupka: „Vidíte tam tanečnici. A to vám přijde ještě konkrétní, že jo? Vidíte tam ještě figuru, že jo? Děcka, pojďte se sem podívat. Vidíte tam ještě konkrétní figuru, že jo? Nebo vám to přijde jako něco abstraktního?"
Ž: „Motýl."
L: „Motýl. Vidíte tam něco zvláštního? Ty barvy že jo?"
Ž: „A taky tam má ty kytky."
L: „Je to takový barevný, velice expresivní. František Kupka se odpoutal od té klasické figury. Kreslíte? Máte výtvarnou výchovu? A baví vás to? A jaké kreslíte figury? Kreslíte je konkrétně, že jo? Nebo jak kreslíte figuru? Krajinu nebo zvířátka? Takhle?"
Ž: " My spíš kreslíme okna."
L: „Kdo máte kaleidoskop v ruce, zkuste se podívat na nějaký obraz. Co vidíte? Vidíte abstraktně."
L: „On neměl potřebu nakreslit strom. Jak když ho kreslíte vy. On ho nakreslil abstraktně. V různých tvarech, jenom v barvě."
L: „Co máte rádi za hudbu? František Kupka kreslí pocity z hudby. Máte pocit tónu. Tady si zapamatujeme první abstraktní obraz na světě."

Abstrakce ve školní výtvarné výchově

Pohledem na diagram zjistíme, že kategorie Zobrazování (8), vzešlá z diskursu výtvarné výchovy, je velmi omezená. Má pouze 8 kódů. Za hlavní považuji Konkrétní (8) a Abstrakce (20). Ostatní kódy tvoří prvky vizuálního zobrazení. Zdá se, jako by byla kategorie neúplná.

V textech, které se týkají zpřístupňování umění, se zdůrazňuje odlišné – abstraktní. Z deníku, některých rozhovorů a reflexí učitelek a lektorek vyplývá nejistota a rozpačitost, jak s abstraktním zobrazením nakládat.

Učitelka Jana (při přípravě série): „Mám jim něco říct o abstrakci? A co? Kam až zajít v abstrakci? Nevysvětlovat z výtvarného hlediska." (HU Kupka 2; P 2; 0006)

U:„Co si myslíte, že by to mohlo být [abstrakce]? Co je to za slovo?:"
Ž:"Něco kreslit, co neexistuje."
Ž:„Takovou jako magii, duhu."
Ž:„Rozmazaný."
U:„Když jste malovali ten svůj obrázek tak jste si představovali něco nebo nepředstavovali?"
Ž: „U toho prvního ano."
U: „Když jste o tom povídali, tak jste třeba říkali o konkrétní věci, kterou jste viděli, ale použili jste jenom ty barvy. Vyjádřili jste to jenom barvami, nemalovali jste tam

[2] Zajímavé je, že abstrakci definujeme negativně.

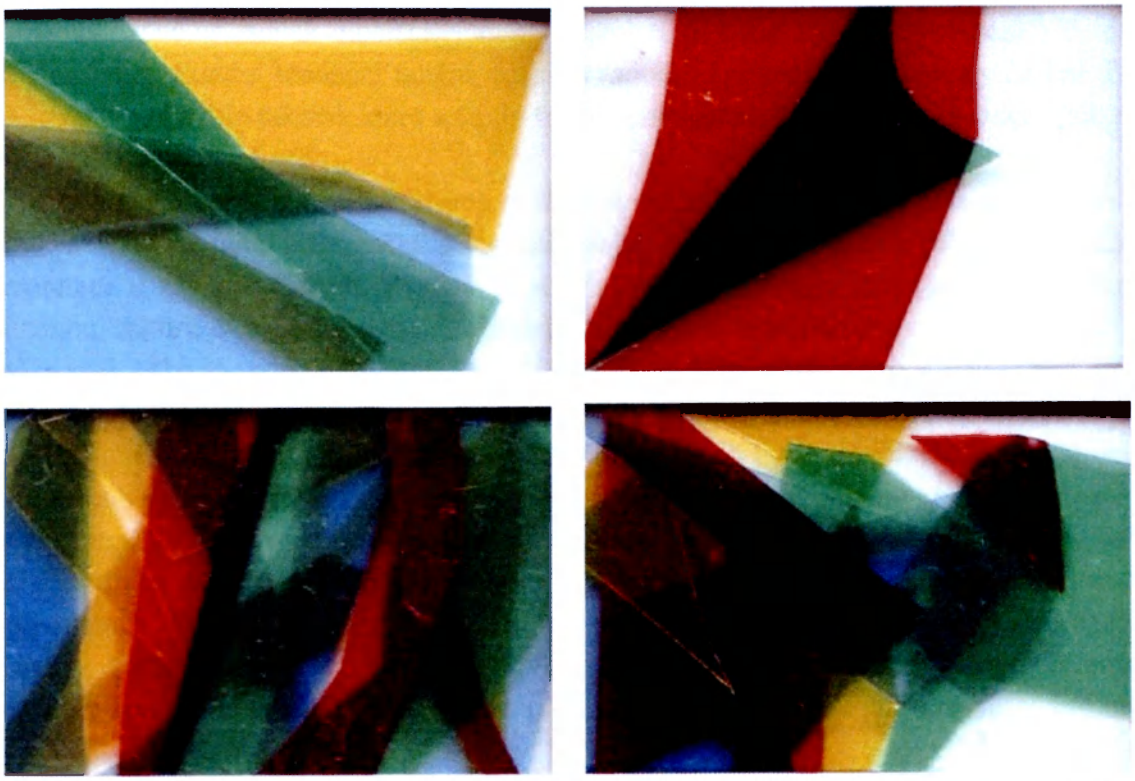
postavy. To je ta abstrakce. Že se ty věci zobrazujou barvou. Bez těch určitých postav. Já jsem vám přinesla ukázat pár obrázků, jak to vypadalo, když malíři malovali ty svoje představy asi jako vy. Tady je jeden z českých František Kupka." (HU Kupka 2; P 1; 0168-79)

K:„V abstrakci hledáš: nejsvětlejší, nejtmavší, největší, náladu, atmosféru, co to připomíná, pocit, dojem, kde to září nejvíc a nejmíň, kolik je tam barev, odstínů. Rachoty k obrazům, pohyb bytostí z obrazů."

M. N.: (deník: reflexe návštěvy katedrály): *„Nepovedlo se, barvy přiřazovali do tvaru okna, formálně .*"

M. N.: (deník: reflexe práce s diapozitivy):*„Že bych trefila cestu k abstrakci?... Jenom experiment s barvou a světlem a manuální cvičení... „hledali, co vidí, rozvíjeli nápady ostatních...protiklad tmavého/ světlého, dobré /zlé... barevnost jasnost, prázdné/ plné, málo tvarů - jednoduché na rozeznání ... kterým směrem jdou barvy, pruhy ... oblé, špičatě ... pohyb = veselost, statické = smutné to nechtějí dělat.*"

K: „Prostě dáte tam takové tvary a barvy jako budete chtít a pak to zpátky zasunete do toho okýnka. Takže ten váš rámeček hotový. A vy už přitom, když ho budete dělat, přemýšlejte o tom, jakou máte náladu, jaký tvary tam dáte, proč, jak se u toho budete cítit. Nebo jestli vás u toho napadne nějaká písnička, abyste, až si to promítneme, u toho mohli třeba něco říct." (HU Kupka 2; P 4; 0022-34)



Série 1. C, F. Kupka – Katedrála, 6-7 let, barevné fólie v diarámečcích

„Nevím, co to je!" - Interpretace nefigurativního zobrazení

Pro výtvarnou pedagogiku je odlišení figurativního a nefigurativního významné, přestože není explicitně vyjádřené jako problém. Pro empirického diváka je to rozdíl ve čtení obrazu, v jeho srozumitelnosti, který odlišuje figurativní od nefigurativního, realistické od abstraktního. Realistické obrazy svádí k představě, že primární realita určuje obraz, což každý jasně vidí. Jsou komunikativnější. Schopnost interpretovat obraz, nejen na základě podobnosti je jednou ze základních kompetencí vizuální gramotnosti. Vnímání a interpretace nefigurativního zobrazení je obtížnější, vyžaduje cvik nebo nějaké vodítko (nejlépe obojí).

„To mi připomíná jelena"

Píše-li Kupka explicitně, že tvary jeho obrazů nemají připomínat tvary světa, znamená to, že interpretace jeho obrazu nemůže být postavena na tvarové podobnosti nějakého předmětu. „Co ti to připomíná?" je legitimním způsobem dívání se, ale ne interpretací nefigurativního díla.

Realismus (18)

Realismus funguje v analyzovaném diskursu jako protipól abstrakce, na jehož základě (proti němuž) se vymezuje abstraktní, nefigurativní.

> *„Kolik pozorování než se člověk unavil zmrtvělostí realistických děl a než dospěl k tomu, že jej nahradil fikcí, jíž našel vraceje se k syntéze." (HU Kupka 1; P3; 0226-7)*

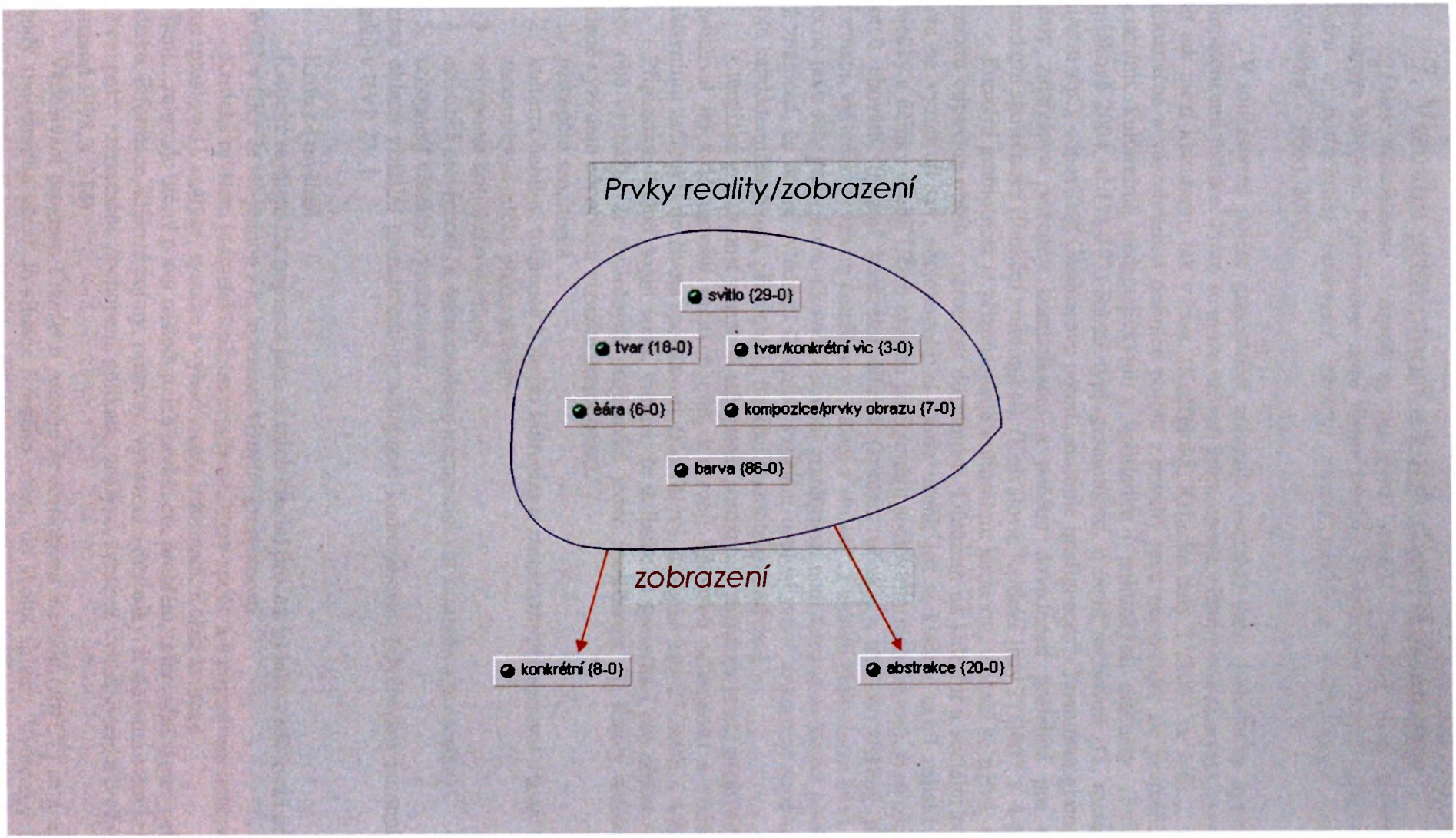
Encyklopedie světového malířství uvádí dvojí význam slova realismus. Autoři encyklopedie se domnívají, že tato skutečnost mohla způsobit mnohá nedorozumění. Realismus označuje jednak umělecký směr 19. století, zastoupený G. Courbetem.[3] Ve druhé řadě označuje základní tendenci umění, formulovanou marxistickými teoretiky umění. Podle nich je realistické dílo takové, které splňuje funkce poznávací, vnitřně harmonizační (cit, mysl a vůle) a dorozumívací.

N. Goodman rozlišuje realismus a věrnost. Realismus nedefinuje na základě vztahu zobrazení k realitě nebo informačního obsahu, ale jako standardní způsob zobrazování, čtení a interpretace v západní kultuře. Realismus je relativní, určený systémem zobrazení, který je pro danou kulturu či osobu v dané době standardní. Nové, starší či cizí systémy se jeví jako nepřirozené nebo nezvládnuté. Pro Egypťana období páté dynastie byl přirozený způsob zobrazení jiný než pro Japonce z osmnáctého století a oba způsoby se liší od toho, který byl vlastní Angličanovi počátku dvacátého století. Každý z nich by se do jisté míry musel naučit, jak číst obrazy těch druhých. ... Pro čtení realistického zobrazení „máme klíč již v kapse. Pro správné čtení [nefigurativního] obrazu si musíme interpretační pravidla nejprve najít a pak je použít, zatímco čtení [realistického] obrazu je v podstatě automatickým návykem. Praxí se symboly staly natolik transparentními, že si vůbec nejsme vědomi žádného úsilí, žádných alternativ, žádné interpretace." Tuto relativnost zastírá náš sklon nespecifikovat referenční rámec, jde-li o náš vlastní. Pojem „realismus" tak bývá často užíván jako označení pro určitý

[3] W. Beckettová pod heslem realismus píše, že Courbet žil v přesvědčení, že malíři mají zobrazovat pouze skutečné a existující věci... Courbetovo dílo je typickým realismem, jenž nic nepřikrášluje. Vidíme, jak se oba pojmy spojují a proplétají.

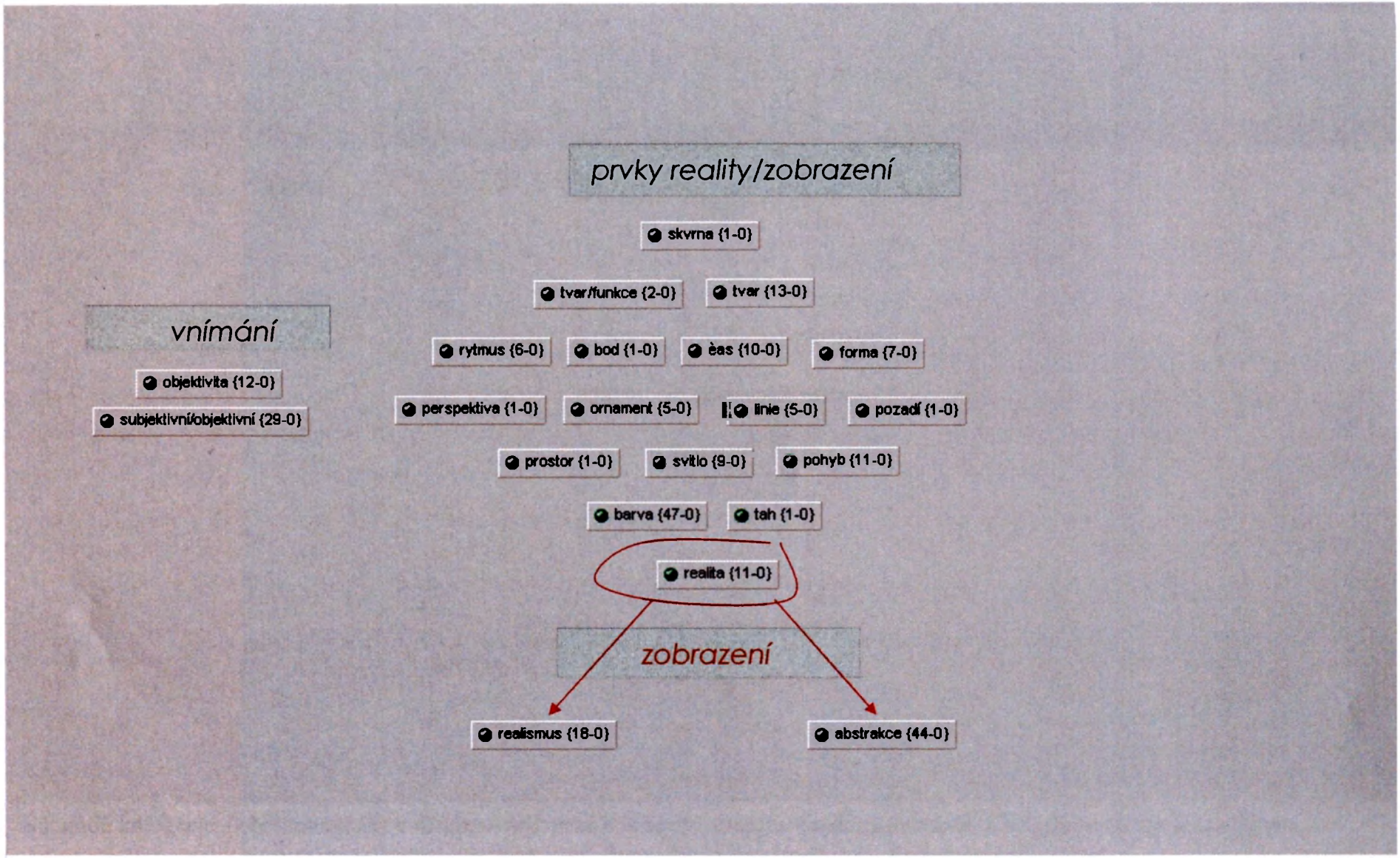
specifický styl či systém zobrazení. Tak jako na této planetě běžně považujeme objekty za statické, pokud nemění svou polohu vůči zemskému povrchu, tak též považujeme v naší oblasti a době obrazy za realistické či doslovné, mají-li tradiční evropský styl zobrazení. Realismus spočívá ve vztahu mezi systémem zobrazení použitým v obraze a systémem standardním. (Goodman, Languages of Art s. 39,40) Pohyb mezi různými systémy zobrazení je vizuální kompetencí.

Diagram 8



Síť kódů kategorie Zobrazování (8) v diskursu výtvarné výchovy. Protiklad (rozdíl) figurativním a nefigurativním zobrazením je přítomen i v diskursu výtvarné výchovy. Z citací vyplývá jistá bezradnost učitele a lektorek (lektorů), jak s těmito koncepty pracovat.

Diagram 7



Síť kódů kategorie Realita, rozpoznané v diskursu dějin a teorie umění. Abstraktní a reálný svět srážejí se tváří v tvář. (F. Kupka 1923)

7. Vizuální gramotnost a kurikulární dokumenty

„Dnes nedokážeme - aspoň ne na první pohled - rozlišit mezi spolehlivým a pomateným zdrojem. Potřebujeme nové formy kritické kompetence, dosud neznámé umění výběru a potlačování informací, zkrátka novou moudrost. Potřebujeme nový druh vzdělávání..." (Eco, 2000).

V současnosti pojem gramotnost zahrnuje interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince. Proto se může úroveň gramotnosti vyžadovaná různými společnostmi lišit jak mezi kulturami, tak v čase. (Košťálová, Kritické listy 27/2007, s. 4-6) „...stabilní, jednoznačná a všezahrnující definice pojmu z povahy jevu neexistuje, ale proměňuje se se sociálními, kulturními, pedagogickými a vposledku i politickými diskurzy. (Fulková, in Šupšáková 2004, s. 171-177) Různé typy gramotností, o nichž se hovoří (IT, matematická, kulturní atp.), odpovídají Gardnerovu pojetí „multiple inteligences". Termínem gramotnost se začaly zastřešovat všechny komunikační a početní dovednosti potřebné pro existenci v moderní společnosti (funkční gramotnost). (Košťálová, Kritické listy 27/2007, s. 4-6)

Funkční gramotnost je přizpůsobena kulturnímu kontextu, v němž se užívá, a tomuto kontextu odpovídá obsah a náročnost dovedností. Důrazem na kulturní a sociální podmínky učení se vyznačují tzv. sociokognitivní teorie učení, jež si kladou za cíl zajistit trvalejší výsledky a účinky učení. Učení chápou jako souhru sociokulturních faktorů, rysů osobnosti a vzorců chování. Sledují konkrétní situaci (kontext učení), v níž lze získaný poznatek, informaci, vytvořený význam použít, tzv. „učení v situaci". Funkční gramotnost bývá chápána obecně jako schopnost komunikovat. Funkční gramotnost není totožná se školní gramotností, což znamená, že dobré zvládnutí školního vzdělání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života, při nichž je funkční gramotnost potřebná.

Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti. (Košťálová, Kritické listy 27/2007, s. 4-6)

Připustíme-li širší pojetí textu, vidíme, že definice je společná i pro oblast vizuality, neboť obě vycházejí ze společných požadavků jedné společnosti. K. Raney definovala na základě výzkumu pět oblastí vizuální gramotnosti:

1. percepční senzitivita
2. kulturní habitus; tolerance k jiným kulturám a menšinám/pojmenovat vlastní kulturní zázemí/bývá mlčky předpokládáno
3. schopnost kritického myšlení
4. estetická otevřenost (k emocionálním a empatickým vztahům a procesům)
5. schopnost vizuální výmluvnosti

Šestou oblastí vizuální gramotnosti je schopnost komunikovat. (Ověřování komunikačních účinků v RVP ZV.)

Kritické myšlení

Kritické myšlení lze pojmout jako a) intelektuální proces, b) jako vzdělávací program (RWCT v ČR). Je též jednou z kompetencí vizuální gramotnosti.

Kritické myšlení je intelektuálním procesem, který spočívá v pojmovém uchopení (konceptualizaci), analýze, syntéze a vyhodnocení informací. Každé kritické myšlení...zahrnuje určitý počet následujících prvků: cíl, problém, referenční rámec nebo hledisko, informace, klíčové pojmy, premisy, vyvození a důsledky. K dovednostem kritického myšlení patří: rozpoznání, pochopení, aplikace, analýza, syntéza, vyhodnocení a tvořivost. (Bertrand 1998, s. 214)

Vzdělávací program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (*RWCT*) se snaží vnést výhody spontánního učení do situace řízeného učení, do školní situace. Vychází z toho, že

každý člověk, který vstupuje do učební situace, si přináší ve své mysli nějaký „spontánní koncept" (prekoncept)[1] daného tématu... V první fázi učení („evokace") je důležité tyto koncepty vybavit, pojmenovat, strukturovat a připravit „mosty" k propojení původních konceptů s novými informacemi, zkušenostmi, s nově chápanými souvislostmi. Následuje fáze „uvědomění si významu informací nebo zkušeností", porovnávání prekonceptů s novými informacemi, souvislostmi, zkušenostmi. Hledání odpovědí na vlastní otázky, budování nového poznání. Celý proces učení je završen fází „reflexe" a formulací „výstupního" konceptu tématu. Co nového jsem pochopil, co jsem se dozvěděl, co jsem se naučil? Čemu dále nerozumím a proč? Čemu se ještě potřebuji naučit? (Košťálová, H. Pedagogický konstruktivismus a interkulturní výchova; IKV v ŠVP)

Zodpovědnost za adekvátní interpretace a posuzování svobodně šířených textů se přesouvá na samotné vnímatele. Proto je důsledná péče o schopnost kritického vnímání u adresátů vizuálního i mediálního sdělování stále důležitější.

Klíčové kompetence v RVP ZV a RVP G

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.[2] Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají... V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:
kompetence k učení
kompetence k řešení problémů
kompetence komunikativní
kompetence sociální a personální
kompetence občanské
kompetence pracovní (RVP ZV; s. 14)
resp. kompetence k podnikavosti (RVP G; s. 9).
Tyto kompetence jsou využívány také při práci ve vizuálním modu.[3] Neoddělujeme vizuální a „nevizuální" kompetence.

---

[1] Východiskem jsou kognitivně psychologické teorie i filosofie G. Bachelarda. Larochelle a Desautels definují spontánní koncept jako referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací nebo reprezentací. (Bertrand 1998, s. 69) Giordan tvrdí, že prekoncepty jsou komplexní a jsou mobilizovány v závislosti na situaci, v níž se subjekt nachází, a jsou této situaci přizpůsobovány. Tyto reprezentace představují současně dekódovací struktury, které dávají význam nashromážděným informacím a „přijímací" struktury, které případně umožní zabudovat nová fakta. Hrají tedy roli prostředníka mezi poznatkem a strukturami myšlení jednotlivce...(Bertrand 1998, s. 69)

[2] Ve vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií se usiluje o další rozvíjení klíčových kompetencí, které žáci získali v základním vzdělávání. (RVP G, 2007)

[3] Vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě;
Operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy;

Mediální výchova: průřezové téma v RVP ZV

Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními. Dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času. (RVP ZV, s. 101) V dokumentech se hovoří o blíže nespecifikované *mediální gramotnosti*, o přínosu průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, ne však o jednotlivých „mediálních kompetencích". Tematické okruhy receptivních činností o nich mnohé napovídají. Objevuje se v nich kritické čtení (úžeji zaměřené na zpravodajství a reklamu) a vnímání mediálních sdělení, interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, stavba mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení a fungování a vliv médií ve společnosti. Tematické okruhy produktivních činností zahrnují tvorbu mediálního sdělení a práci v realizačním týmu.

V otázkách interpretace mediálního sdělení narážíme na obdobné otázky reprezentace reality (stereotypy reklamy, zpravodajství atp.) jako v teorii umění. Stejně jako v oblasti zprostředkování umění „rekonstruujeme" autora sdělení.[4]

Budování vizuálních kompetencí (dovedností), je záležitostí ryze interdisciplinární. Nelze jej (podobně jako u čtenářských dovedností) redukovat na jeden vyučovací předmět. Velký prostor se otevírá ve výtvarné výchově a mediální výchově.

Aplikace modelu K. Raney

Cvičně jsem zkoušela aplikovat pět kritérií K. Raney na výzkumnou sérii Katedrála – F. Kupka. Aktivity zaměřené na percepční senzitivitu: prohlížení oken katedrály; vnímání atmosféry místa; vnímání barev, světelnosti, odstínů. Aktivity zaměřené na kulturní habitus: katedrála jako kulturní památka, pojmenování vlastního kulturního zázemí, otázka náboženství. Do oblasti kritického myšlení jsem zařadila pozorování barevných odrazů oken ve třídě s vyvozováním zákonitostí jako otáčení zeměkoule, střídání dne a noci. Do skupiny estetické otevřenosti jsem zařadila vyjádření nefigurativní kompozice pohybem a setkávání se s vizuálními artefakty, tj. obrazem Katedrála F. Kupky, případně s pracemi ostatních žáků při práci s diarámečky. Schopnost vizuální výmluvnosti rozvíjeli žáci při promýšlení nefigurativní kompozice a skládání barevných tvarů po setkání s obrazem F. Kupky.

Zásadní aktivitou byla interpretace vizuálního sdělení (biblické výjevy na vitrážích, barevné nefigurativní kompozice v diarámečcích, obraz Katedrála F. Kupky). Schopnost interpretace se mi jeví jako samostatná – velmi významná - vizuální kompetence, která je společná též mediální výchově. Systematické setkávání s díly umění, přinášející prohlubování soustředění, chápu jako předpoklad pro lepší interpretaci obrazů a její trénink. Aktivnímu vidění a schopnosti soustředění napomáhá rozvíjení obrazotvornosti (mají společná mozková centra). L. Kesner hovoří o péči o „zrakovou hygienu" (Kesner 2000, s. 141).

Vizuální kompetence učitelů

Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti atp. (RVP ZV 2007; s. 14)

[4] Vnímání autora mediálních sdělení – identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení; výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci; prvky signalizující explicitní či implicitní vyjádření hodnocení, výběr a kombinace slov, obrazů a zvuků z hlediska záměru a hodnotového významu (RVP ZV 2007; s. 103)

V předcházejících odstavcích jsem se zabývala vizuálními kompetencemi žáků. Jaké vizuální kompetence má mít a musí mít kvalifikovaný učitel? V centru zájmu je pochopitelně univerzitní příprava pedagogů a její skladba. Otázka se nabízí k dalšímu podrobnému promýšlení. Učitel musí být jistě připravován v souladu s výše uvedeným. Měl by být například schopen pohybovat se v různých systémech zobrazení. Adept učitelství jistě nemůže být naivním konzumentem reklamních i jiných mediálních sdělení. Otázka též naznačuje pole otevírající se dějinám a teorii umění, pedagogice, kritickému myšlení, technické přípravě učitelů výtvarné výchovy atp. Za přínosné považuji propojování výtvarné a mediální výchovy.

8. Závěr

V knize T. Hauera (2002) jsem si přečetla: „Nejhorší je nandat 5 let práce do parametrů vědecké práce.“ Naprosto souhlasím. Jedna věc je: nandat 5 let práce (postupné a mravenčí) do jednoho textu.

Co všechno jsem v průběhu studia dělala? Hledala jsem otázky, témata, tápala jsem, mluvila jsem s lidmi, prohlížela si obrázky, četla texty, texty, texty, podtrhávala, xeroxovala, měnila jsem téma v průběhu studia, shromažďovala jsem texty, konzultovala, zpřesňovala otázky, chodila do katedrály s dětmi i bez dětí, rozebírala texty, zapomněla původní otázky, porovnávala všechno se vším, psala si deník, pracovala s dětmi, stříhala, lepila, chodila se dívat do galerií, našla v denících své staré postřehy, které byly lepší než ty nové, mluvila s dětmi, fotografovala, psala na počítači, brodila se v textech a někdy všeho nechala.

Druhá věc je: nandat 5 let práce do parametrů vědecké práce. Většina z výše uvedených činností, myšlenkových uzlů, mezer aj. zůstane nepoužita a nezužitkována. Buď se nevejde do práce rozsahem, nehodí se tematicky, argumentačně, anebo neodpovídá „vědeckým parametrům“ disertační práce. Výzkum a vědecká práce jsou ale rovněž diskursivními strategiemi, které se tváří autoritativně, a snaží se přesvědčit o pravdě mj. pomocí své formy. Navíc posilují status příslušného oboru. Nezbývá mi, než je respektovat a produkovat.

Práce se zabývá dějinami (teorií) umění a výtvarnou výchovou z hlediska jejich diskursů. Diskurs je centrální kategorií výzkumu. Výzkum má dvě části. První zkoumá diskurs dějin umění, druhá diskurs výtvarné výchovy.

Diskurs dějin a teorie umění jsem analyzovala na základě textů, soustředěných okolo souboru kreseb Františka Kupky Člověk a Země. Rozpoznala jsem v něm tři diskursivní vrstvy:

- vrstvu dějin umění
- vrstvu galerií a obchodu s uměním
- vrstvu psychologie.

Diskurs dějin umění vyslovuje (ve zkoumaném souboru textů) často hodnotící soudy. Dějiny umění se řadí mezi vědecké disciplíny s ambicí objektivity. Soudy, které pisatelé monografií vyslovují, bývají prezentovány jako nestranné. Texty vykazují modernistickou dichotomii objektivity a subjektivity.

Rozpoznala jsem diskurs galerií a obchodu s uměním, který užívají (v různé míře) všechny oslovené galerie. Tento diskurs se objevuje nejen při obchodních jednáních uvedených galerií, ale i ve styku s běžnými návštěvníky, a to i dětmi. Zaznívají v něm sebeprezentace a reklama, které mohou mít různé podoby. Zhusta se v něm užívá např. kódů Exkluzivita a Výjimečnost. Artefakty prezentuje jako díla-monumenty.

Psychologická vrstva diskursu dějin umění je v textech jasně patrná. Užívá se často ve spojení se subjektem umělce, autora. Nese s sebou jasnou dichotomii rozum a cit.

Diskurs výtvarné výchovy jsem zkoumala na základě textů školní výtvarné výchovy a lektorských programů Muzea Kampa a NG v Praze. I vněm jsem našla tři hlavní diskursivní vrstvy:

- vrstvu dějin umění
- vrstvu psychologie
- vrstvu pedagogiky.

Výtvarná výchova přebírá z diskursu dějin umění zejména kód Abstrakce (20). Dále užívá pojmů, označujících jednotlivé prvky vizuálního zobrazení, jakými jsou: Barva (86), Pohyb (25), Světlo (29) a Tvar (18).

Psychologický diskurs je ve výtvarné výchově silný. Tzv. *psychopop* charakterizuje současnou personalizovanou společnost, projevující se humanizací výchovy. Dominantním kódem školní výtvarné výchovy, vypůjčeným z psychologie, je Pocit/nálada (29). Klade se důraz na spontaneitu a tvořivost žáků, objevují se kódy Autenticita dětí (1), Neovlivňovat děti (3) a Nevnucovat (3).

Pedagogický diskurs inklinuje ke konstruktivismu ve výchově, jak to dokládají tzv. činnostní kódy, jako jsou: Experimentovat/vymýšlet si (6), Otázka/problém (3), Prohlédnout /pozorovat (10). Významná je pro výtvarnou výchovu otázka techniky, tj. řemeslné stránky výtvarných dovedností. Používání diskursu, týkajícího se technického provedení práce, ukazuje na jedné straně na nutnost dát žákům instrukce k práci, na druhé straně může být známkou toho, že učitelé vytváří zadání k práci na základě zastoupení jednotlivých technik, a nikoli s ohledem na téma a obsah práce.

Na základě analýzy textů vyvozuji, že pohyb (výměna) konceptů probíhá jednosměrně. Výtvarná výchova užívá pojmů dějin umění, ale ne naopak. Dějiny umění jsou disciplínou, z níž výtvarná výchova v mnohém vychází a bez níž se neobejde. Otázkou zůstává, jak velký podíl ve vzdělávání učitelů i v praxi výtvarné výchovy mohou a mají dějiny umění zastávat. Mám za to, že je třeba kriticky sledovat jejich stav a v teorii výtvarné výchovy jim určit promyšlenou pozici. Nikoliv nevědomky přebírat zažitá východiska a dále na nich stavět.

Analýzou textů jsem dospěla k formulaci pěti kategorií: 1. Koncepty, 2. Kontext, 3. Subjekt, 4. Vnímání, 5. Zobrazování, realita, reprezentace.

1. Pro pedagoga je konceptualizace zásadní činností. Mezi ty nejčastější koncepty, které se v řeči výtvarné výchovy objevují, jsou: Barva (86), Pohyb (25), Světlo (29) a Tvar (18), tedy prvky vizuálního vyjádření. Např. promluvám o barvě se často nedostává slov. Na pomoc přichází psychologický diskurs, který může vést ke zkoumání izolované barvy, založenému na pocitech, bez vztahu k obsahu.

2. Kontext považuji za klíčový pojem pro oba zkoumané diskursy. Zásadní je oddělení textu od kontextu a reflexe faktu, že kontext není přirozený, ale konstruovaný. V dějinách umění bývá kontext často prezentovaný jako danost. Ve výtvarné výchově se tento pojem nevyskytuje. Splývá s pojmem koncept. Jsem přesvědčena, že jej učitelé užívají intuitivně a nereflektují jej. S kontextem pracují samozřejmě také i děti. Domnívám se, že pojmu kontext, by se během univerzitní přípravy učitelů měla věnovat větší pozornost. Nauka o kontextu i pohybu a vlastnostech textů, intertextualitě by měla tvořit nedílnou součást studia budoucích

učitelů. Klade určité nároky na obecnost myšlení, ale pro ty, kteří jej zařadí do svého slovníku, pomůže zpřehlednit budoucí práci.

3. V diskursu dějin umění jsem nalezla subjekty Umělce, Diváka, Sběratele-Obchodníka s uměním. Skrytým subjektem je teoretik umění/kurátor výstavy/kritik. V pedagogických textech jsem odhalila subjekty Autora, Mecenáše a skryté subjekty Dítěte/žáka/diváka a Učitele/ky a Lektora/ky. Diskurs dějin umění je silně zaměřený na subjekt Umělce. Umělec bývá představován pomocí biografie, ve formátu letopočet – událost, což předpokládá teleologické pojetí dějin. Prezentace autora se zhusta opírá o psychologický diskurs. Setkáváme se se stereotypem citlivého a nevyrovnaného umělce. Subjekt Kritik je skrytý. Jednotlivé subjekty vstupují do hierarchických vztahů nadřazenosti a podřazenosti. Vztah galerista – divák existuje pouze tehdy, jestliže divák nakupuje umění. Další charakteristiky subjektu (tělo, nitro atp.) jsou vyhrazeny pouze umělci. Ostatní subjekty nedisponují životopisem, nemají tělo, nitro ani nevědomí. Kritik ani sběratel nezažívají emoce, o divákovi nemluvě. V diskursu výtvarné výchovy jsem nalezla subjekty Dítě (0), Učitel/ka (0), Lektor/ka (0), Autor (10), Mecenáš (3). Tři z pěti subjektů jsou skryté, přestože jde o hlavní aktéry procesu vzdělávání a výchovy. Autor a dítě mají mnoho společného. Učitel/ka a Lektor/ka mají moc. Učitel/ka nevyslovuje estetický soud, přestože k tomu často vybízí děti.

4. Z výsledků analýzy je vidět, že témata vnímání obrazu jsou aktuální. Diskurs výtvarné výchovy se jimi zabývá více, než diskurs dějin umění. Patrná je dichotomie rozum/cit a představa odděleného vnímání. Domnívám se, že v otázce vnímání dochází v současné době ke sbližování teorie umění (nikoliv dějin umění) a výtvarné pedagogiky.

5. V obou diskursech je patrné protikladné vnímání abstraktního a realistického způsobu zobrazování. Abstrakce je v textech dějin umění prezentována jako vyšší vývojový stupeň, který překonává realismus. Zdůrazňuje se Kupkova „cesta k abstrakci". V textech, které se týkají zpřístupňování umění, se abstraktní zdůrazňuje jako odlišné. Z deníku, některých rozhovorů a reflexí učitelek a lektorek vyplývá nejistota a rozpačitost, jak s abstraktním zobrazením nakládat.

Mám za to, že věnovat kritický pohled tomu, jak praktikujeme svoji disciplínu, má smysl, přestože diskursivní analýza je zdlouhavá a úmorná metoda. Věřím, že výsledky práce mohou být někdy někomu k užitku.

Literatura:

Atkinson, D. School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future. In The International Journal of Art & Design Education 2006. 25.1 ISSN 1476-8062

Barša, P. Panství člověka a touha ženy. Praha: SLON 2002. ISBN 80-86429-06-7

Barker, Ch. Slovník kulturálních studií. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-099-2

Barthes, R. Mytologie. Praha: Dokořán 2004. ISBN 80-86569-73-X

Beckettová, W. Toulky světem malířství. Praha: Fortuna Print 1996. ISBN80-858-73-43-5

Berger, J. Ways of seeing. BBC Penguin Books. 1972

Bertrand, Z. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-216-5

Bláha, J. František Kupka a „muzikální fáze malířství". Ateliér 2005, č. 7. ISSN 1210-5236

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

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

Bourriaud, N. Postprodukce. Praha: Tranzit 2004. ISBN 80-903452-0-4

Bourriaud, N. Esthétique relationelle. Les presses du réél 2001. ISBN 978-2-84066-030-9

Crick, F. Věda hledá duši. Praha: Mladá fronta 1997. ISBN 80-204-0633-6

Currie, G. Recreative minds: Imagination in Philosophy and Psychology. Oxford University Press 2002. ISBN 978-0198238096

Červenka, M. Fikční světy lyriky. Praha – Litomyšl: Paseka 2003. ISBN 80-7185-592-8

Didi-Huberman, G. Devant l'image. Édition de Minuit. Paris 1990. ISBN 2-7073-1336-X

Didi-Huberman, G. Před časem. Brno: Barrister & Principal 2008. ISBN 978-80-87029-41-1

Doležel, L. Heterocosmica, fikce a možné světy. Praha: Karolinum 2003. ISBN 80-2460735-2

Eisner, E. Does Arts-Based Research Have a Future? Studies in Art Education 48 (1), 2006. ISSN 0039-3541

Elliott, J. Action research for educational change. Philadelphia: Open University Press 1991. ISBN 0-335-09689-1

Fišer, Z. Tvůrčí psaní. Brno 2001. ISBN 80-85931-99-0

Foucault, M. Archeologie vědění. Praha: Herrmann & synové 2002.

Foucault, M. Slova a věci. Brno: Computer Press, a.s. 2007. ISBN 978-80-251-1713-2

Foucault, M. Diskurz, autor, genealogie. Praha: Svoboda 1994 ISBN 80-205-0406-0

František Kupka ze sbírky Jana a Medy Mládkových. Galéria města Bratislavy a Egon Schiele Art Centrum český Krumlov: 2001. ISBN: 80-902957-0-3

Fulková, M., Novotná, M. Výtvarná výchova pro 6. a 7. roč. ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Fortuna 1999. ISBN 80-7168-591-7

Fulková, M., Novotná, M. Výtvarná výchova pro 8. a 9. roč. ZŠ a víceletá gymnázia. Praha: Fortuna 1997. ISBN 80-7168-382-5

Fulková, M. Reflexivní kompetence učitele výtvarné výchovy: disertační práce. Praha: PedF UK 2000

Fulková, M., Kitzbergerová, L., Vančát, J. Osnovy pro výtvarnou výchovu, alternativa B. VÚP 2001

Fulková, M. Když se řekne...vizuální gramotnost. In Výtvarná výchova 2002. č. 4. ISSN 1210-3691

Fulková, M. Děti nevyrůstají v galeriích. Diskurs empirického diváka. In Šupšáková. B. Vizuálna kultúra a umenie v škole. Svätý Jur: Digit 2004. ISBN 80-968441-1-3

Fulková, M. Některá teoretická a metodologická východiska výzkumu ve výtvarné výchově. In Aktuální otázky zprostředkování umění. Brno: Masarykova univerzita 2007. ISBN 978-80-210-4371-8
Fulková, M. Diskurs umění a vzdělávání. Jinočany: H&H 2008. ISBN 978-80-7319-076-7
Fulková, M. Tipton, T. M. A (Con)text for New Discourse as Semiotics Praxis. In The International Journal of Art & Design Education 2008. 27. 1 ISSN 1476-8062
Gardner, H. Dimenze myšlení. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-279-3
Geertz, C. Interpretace kultur. Praha: SLON 2000. ISBN 80-85850-89-3
Genette, G. Figures I. Paris: Éditions du Seuil 1966. ISBN 2-02-004417-X
Genette, G. Figures V. Éditions du Seuil 2002. ISBN 2-02-050565-7
Genette, G. Introduction á l'architexte, Paris: Seuil (Col. Poétique), 1979
Genette, G. Palimpsestes: la littérature au second degré. Paris: Seuil 1982.
Goodman, N. Jazyky umění. Praha: Akademia 2007. ISBN 978-80-200-1519-8
Hauer, T. S/krze postmoderní teorie. Praha: Karolinum 2002. ISBN 80-246-0545-7
Hausenblas, O. Kritická analýza mediálního textu. In Interkulturní výchova v ŠVP. Kritické myšlení a Člověk v tísni, o.p.s. 2003-2005
Hendl, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum 1997
Hoskovec, J. a kol. Psychologie XX. století. Praha: Karolinum 2002. ISBN 80-246-0300-4
Janesick, V. J. Constructing Grounded Theory: Reflections on a Case Study of a Professor of Architectural Design. In Studies in Art Education. 1982, Vol. 24 No 1. ISSN 0039-3541
Kesner, L. Muzeum umění v digitálním věku. Praha: Argo a NG 2000. ISBN 80-7035-155-1(NG) a 80-7203-252-6 (Argo)
Kesner, L. Vizuální teorie. Jinočany: H&H 1997. ISBN 80-86022-17-X
Kitzbergerová,L. Přemýšlení o znacích. 2003
Košťálová, H. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. In Kritické listy 2007. č. 27 ISSN 1214-5823
Košťálová, H. Pedagogický konstruktivismus a interkulturní výchova. In Interkulturní výchova v ŠVP. Kritické myšlení a Člověk v tísni, o.p.s. 2003-2005
Kristeva, J. Slovo, dialog, román. Praha: Sofis 1999. ISBN 80-902439-3-2
Kristeva, J., Le texte du roman. The Hague. Paris: Mouton 1970
Kristeva, J., Recherches pour une sémanalyse. Éditions du Seuil 1969. ISBN 2-02-005009-9
Kupka – Waldes: Malíř a jeho sběratel. Praha: Petr Meissner – Antikvariát Meissner 1999. ISBN 80-238-4616-7
Kupka z Waldesovy sbírky. In Art & Antiques. Červen 2003. ISSN 1213-8398
Kupka, F. Tvoření v umění výtvarném. Praha: S. V. U. Mánes 1923
Kupka, F. Tvoření v umění výtvarném. Praha: Brody 1998. ISBN 80-86112-16-0
Lahoda, V. František Kupka v zrcadle fraktální geometrie. In Ateliér. 1998, č. 7. ISSN 1210-5236
Lamač, M. František Kupka. Praha: Odeon 1984
Laman, T. T. Changing Our Minds/Changigng the World: The Power of a Question. In Language Art. 2006, Vol. 83 No 3
Le Thorel-Daviot, P. Petit dictionnaire des artistes contemporains. Paris: Larousse-Bordas 1996. ISBN 2-03-511333-4

Lichtwark, A. Výcvik nazírání na díla umělecká. Praha 1915
Mac Naughton, G. Doing Foucault in Early Childhood Studies. London and NY: Routledge 2005. ISBN 041532100X; ISBN 9780415321006
Maitland-Gholson, J., Ettinger L. F. Interpretive Decision Making in Research. Studies in Art education. 1994, 36 (1). ISSN 0039-3541
Marková, M. Poznání a světatvorba. In Výtvarná výchova. 2005, č.3/4. ISSN 1210-3691
Marková, M. Umělec je neurovědec. In Výtvarná výchova. 2005, č. 2. ISSN 1210-3691
Mason, R. Art Teachers and Action Research. In Educational Action Research 13 (4), 2007. ISSN 1747-5074; ISSN 0965-0792
Mráz, B., Mrázová, M. Encyklopedie světového malířství. Praha: Academia 1988. ISBN
Muhr, T. Atlas/ti. Dostupný z www: www.atlas.ti.com
Nakonečný, M. Průvodce dějinami psychologie. Praha: SPN 1995. ISBN 80-85937-23-9
Novotná, M. Výtvarná výchova jen ve škole? Diplomová práce. Praha: PedF UK 2004
Novotná, M. Diskursivní analýza textů k výstavě F. Kupky Člověk a země. In Aktuální otázky zprostředkování umění. Brno: Masarykova universita 2007. ISBN 978-80-210-4371-8
Novotná, M. Francouzské obzory: Georges Didi-Didi-Huberman. In Výtvarná výchova 2007, č. 1. ISSN 1210-3691
Paatela-Nieminen, M. Applying intertextual method in museum pedagogy: studying portraits as cultural texts at Sinebrychoff Art Museum. In International Journal of Education through Art. 2005, Vol. 1, N°3.
Paatela-Nieminen, M. The Intertextual Method for Art Education Applied in Japanese Paper Theatre – a Study on Discovering Intercultural Differences. In The International Journal of Art & Design Education 2008. 27.1 ISSN 1476-8062
Pachmanová, M. (ed.) Design: aktualita, nebo věčnost? Praha: VŠUP 2005. ISBN 80-86863-05-0
Pachmanová, M. (ed.) Neviditelná žena; antologie současného amerického myšlení o feminismu, dějinách a vizualitě. One Woman Press 2002. ISBN 80-86356-16-7
Patočka, J. Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti. Praha 1902
Pokorný, P. Hermeneutika jako teorie porozumění. Praha: Vyšehrad 2006. ISBN 80-7021-779-0
Pospiszyl, T. (ed.) Před obrazem; antologie americké výtvarné teorie a kritiky. Praha: OSVU 1998. ISBN 80-238-1296-6
Pribram, K. H. Mozek a mysl. Praha: Vesmír 1999. ISBN 80-86010-19-8
Pupala, B. Narcis vo výchove (Pedagogické súvislosti individualizmu). Bratislava: Typi Universitatis Trnaviensis, vydavetel'stvo Trnavskej univerzity a Veda, vydavatel'stvo SAV 2004
Reclus, E. L´Homme et la Terre. Paris: Librairie Universelle 1905, tome II
Reclus, E. L´Homme et la Terre. Paris: Librairie Universelle 1905, tome III
Roeselová, V. Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy. Praha PEDF UK 2003. ISBN 80-7290-129-X
RVP ZV. Praha: VÚP 2007
RVP G. Praha: VÚP 2007. ISBN 978-80-87000-11-3
Sabourin, Y. et al. Métissages, catalogue. 2003. ISBN 9-914381-54-9

Slavík, J. Pojem koncept v autonomním pojetí výchovy. In Pedagogika 1995, roč. XLV. ISSN 0031-3815
Slavík, J. Umění zážitku, zážitek umění I. Praha: PedF UK 2001. ISBN 80-7290-066-8
Strauss, A. Corbinová, J. Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno, Boskovice: Sdružení podané ruce, Nakladatelství Albert 1999
Šamšula, P. Obrazárna v hlavě 1-6. Praha: SPL Práce-Albra, 1996, 1997, 1999
Štech, S. Škola stále nová. Praha: Univerzita Karlova 1992. ISBN 80-7066-673-0
Theinhardtová, M. Píseň písní Františka Kupky. In Ateliér 2005, č. 25-26. ISSN 1210-5236
Vachtová, L. František Kupka. Praha: Odeon 1968
Vančát, J. Tvorba vizuálního zobrazení. Praha: Karolinum 2000. ISBN 80-7184-975-8
Varianty. Kolektiv autorů: Interkulturní výchova v ŠVP. Kritické myšlení a Člověk v tísni, o.p.s. 2003-2005
Vasari, G. Životy nejvýznačnějších malířů, sochařů a architektů I., II. Odeon. Praha 1976.
www.kritickemysleni.cz
www.symbiotica.uwg.edu.au
www.inside.com.pt
www.c2c.cz
Zálešák, J. Interpretace současného umění a výtvarná kritika. In Aktuální otázky zprostředkování umění. Brno: Masarykova univerzita 2007. ISBN 978-80-210-4371-8

Slovník pojmů

Abstrakce: Abstrakce neboli nefigurativní malířství je přístup, který nezobrazuje žádný předmět (člověka, krajinu apod.). Abstrakce připomíná fakt, že věrné napodobování reality má svá omezení v zobrazování principů, duchovních, nefyzických záležitostí. Vzdělávací program NG užívá jasné formulace abstrakce, jako toho, co nemůžeme vidět. Kap. 6e, s. 83)

Akční výzkum: (pedagogika) je výzkum, při kterém se zároveň uskutečňuje pokus o zlepšení činnosti pomocí spolupráce s členy zkoumané skupiny. (definice, upraveno podle Tesch 1990 in Hendl 1997) Více v kap. 1, s. 3.

Artefiletika: specifické pojetí výchovy uměním s převažujícím zájmem o výtvarný projev, které klade zvláštní zřetel na uplatnění osobní zkušenosti žáků v heuristicky pojatém vzdělávání a na spojení výrazového uměleckého projevu s jeho reflexí v kulturních a psychosociálních kontextech. Důležitým cílem artefiletiky je pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch. (Slavík 2001)

Čtenářská gramotnost: znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti. (Košťálová 2007) Více kap. 7, s. 92

Diskurs: Diskurs užívá jazyka ve spojení s myšlením, bytím, jednáním, interakcí, vírou, věděním, cítěním, hodnocením, oblékáním a použitím těla k ustavení určité sociálně situované identity. Jedná se též o přesný způsob použití různých symbolů, obrazů, objektů, artefaktů, nástrojů, technologií, časů, míst, prostorů...Diskursy jsou vždy definovány ve vztahu k jiným diskursům. (Gee 2004) Srovnej kap. 1, s. 3; kap. 5, s. 31.

Diskursivní analýza: Pojem kritická diskursivní analýza ve výchově odkazuje ke způsobu, jímž bývají interpretovány formy a funkce diskursů (jak a proč lidé říkají to, co dělají, když interagují) v oblasti sociálních a kulturních praktik a jak se přiřazuje a ustavuje jejich význam (Fairclough 2004). Kritická diskursivní analýza přesahuje analýzu sociálních praktik z hlediska sociálních vztahů. Zahrnuje i jejich důsledky v systémech, kde fungují. (Fulková, Tipton 2008) Srovnej kap. 1, s. 3; kap. 5, s. 31.

Dobové oko: Příslušník rozumí své kultuře a zná ji s bezprostředností a spontaneitou, které pozorovatel nemůže sdílet. Pozorovatel tento druh znalosti kultury nemá. (Baxandal 1985) Kap. 6d, s. 74

Epitext: Epitextem rozumí Genette všechny paratexty, které nejsou fyzicky připojeny k textu – svazku knihy, ale krouží volně prostorem (uvedení textu jinou osobou, interview s autorem atp.). Kap. 2, s. 15

Folková psychologie: soubor laických představ o lidské psychice, jejích procesech a funkcích, o lidském chování a jeho projevech. Jedinci je přebírají od sebe navzájem anebo je vytvářejí na základě vlastní životní zkušenosti.

Funkční gramotnost: Funkční gramotnost bývá chápána obecně jako schopnost komunikovat. Funkční gramotnost není totožná se školní gramotností, což znamená, že dobré zvládnutí školního vzdělání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života, při nichž je funkční gramotnost potřebná. Kap. 7, s. 92

Gramotnost: Pojem gramotnost zahrnuje interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince. Proto se může úroveň gramotnosti vyžadovaná různými společnostmi lišit jak mezi kulturami, tak v čase. (Košťálová 2007) Stabilní, jednoznačná definice pojmu z povahy jevu neexistuje. Proměňuje se se sociálními, kulturními, pedagogickými a politickými diskursy. Kap. 7, s. 92

Hermeneutika: Výraz hermeneutika se užívá ve dvou významech: techniky a filosofie. Jako technika či metoda výkladu, představuje souhrn pravidel, která musíme respektovat, aby byl náš výklad platný. Jako myšlenkový proud klade otázky typu: co znamená rozumět a vykládat? Jak se vztahuje rozumění k lidské existenci? (Čapek 2006) Kap. 1, s. 3

Interpretace: proces konstruování smyslu v textu, viz hermeneutika. Kap. 6d., 6e., s. 74-91

Intertextualita: je vlastností textů, které se vzájemně dostávají do určitých vztahů. Autorství pojmu bývá připisováno J. Kristevě. Kristeva rozeznává několik typů odkazů. Intertextualita je obousměrná; je to sdílení významových stop v textech bez ohledu na jejich časové uspořádání. Kap. 2, s. 15

Intertextuální analýza: Analytickou techniku vytvořil na základě pojmu J. Kristevy M. Rifaterre. Intertextuální analýza se liší od studie vlivů J. Kristevy tím, že je zaměřena na interpretaci významu. Paatela-Nieminen vypracovala intertextuální metodu, kterou využívá v praxi muzejní pedagogiky i ve výzkumu v oblasti vizuality. V předkládané práci analyzuji intertextuální vztahy diskursu dějin umění v textech seskupených okolo výstavy kreseb F. Kupky, konané v Pekingu v roce 2005. Kap. 2, s. 15

Kategorie: je pojem, který se užívá v metodě Zakotvené teorie. Označuje významový uzel, zahrnující vždy více kódů. V angličtině se užívá pojmu Code-Family. Kap. 1 a 4, s. 3 a 29

Klíčové kompetence: Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají. (RVP ZV, RVP G 2007) Kap. 7, s. 92

Kód (Code): v metodě Zakotvené teorie se v první fázi procesu označují pojmy. Tato činnost se nazývá kódování. Tyto pojmy se dále kategorizují.

Koncept: V angličtině slovo *koncept* znamená jednak (obecný) pojem, jednak (individuální) pojetí, koncepci, přístup k určité stránce světa nebo i ke světu jako k celku." (Slavík 1995) V pedagogice se pojem koncept objevil díky konstruktivistickým přístupům.

Konceptuální analýza: je struktura, jejímž prostřednictvím vstupuje kultura (umění) do světa výuky a naopak – žáci spolu s učitelem vstupují do světa kultury. Zviditelňuje funkční strukturu vztahů mezi námětem, konceptem, úkolem a cílem. (Slavík 1995)

Kontext: Kontext je jenom víc textu, (J. Culler) obklopující jiný text. Text je vysvětlován v kontextu. Kontext není nikdy přirozeně daný. Je to něco, co vytváříme. Kontext nelze uzavřít. Přidávání položek však nemůže být zárukou závažnosti vysvětlení. V procesu vzdělávání jsou učitel i žák významnými tvůrci kontextů. Kap. 6a, s. 47

Kritické myšlení: Kritické myšlení lze pojmout jako a) intelektuální proces, b) jako vzdělávací program (RWCT v ČR). Je též jednou z kompetencí vizuální gramotnosti. Kritické myšlení je intelektuálním procesem, který spočívá v pojmovém uchopení (konceptualizaci), analýze, syntéze a vyhodnocení informací. Každé kritické myšlení zahrnuje určitý počet následujících prvků: cíl, problém, referenční rámec nebo hledisko, informace, klíčové pojmy, premisy, vyvození a důsledky. K dovednostem kritického myšlení patří: rozpoznání, pochopení, aplikace, analýza, syntéza, vyhodnocení a tvořivost. (Bertrand 1998) Kap. 7, s. 92

Mediální výchova: Mediální výchova je průřezové téma RVP ZV a RVP G. Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. (RVP ZV, RVP G 2007) Kap. 7, s. 92

Multiple inteligences: Teorii rozmanitých inteligencí (mnohočetné inteligence) rozpracoval H. Gaardner v 80. letech. Tvrdí, že tradiční definice inteligence není s to obsáhnout šíři lidských schopností. Ve své práci *Frames of Mind* uvádí šest hlavních oblastí inteligence, které byly a jsou dále rozpracovávány. Jejich počet byl dále upravován. Jsou to jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně pohybová a personální inteligence. Schopnost metakognice, tj. propojení uvedených oblastí, bývá někdy uváděna jako sedmá oblast inteligence. Pedagogika pracující s tímto pojetím navrhuje předkládat žákům koncepty ve více oblastech zároveň. Předpokládá, za prvé, že takto mají možnost porozumět konceptu i žáci, kteří v dané oblasti nevynikají. Za druhé, že tímto způsobem lze dosáhnout hlubšího a ucelenějšího poznání.

Muzejní pedagogika, galerijní edukace, animace jsou pojmy popisující aktivity, které nabízejí muzea a galerie s úmyslem zprostředkovat umění. V 90. letech začaly i v českém prostředí vznikat v muzeích a galeriích lektorská oddělení, která se takovou činnost nabízí.

V českém jazykovém prostředí panuje v tomto ohledu značná pojmová nejednotnost. Setkáme se s pojmy: doprovodné programy k výstavám a expozicím, lektorské programy, lektor/ka, muzejní pedagog, zprostředkování umění aj. Každá z institucí užívá v podstatě vlastní označení. Francouzština má pojmy ujasněnější. Pro lektora užívá pojmu *animateur*, dále též *éducateur*. Lektorské oddělení se označuje jako *équipe éducative*. Pro označení doprovodných programů užívá pojmu *activités pédagogiques*, pracovní listy jsou *dossier pédagogique*. I angličtina hovoří přehledně, vystačí s označeními *teacher* a *educator*. Muzea nabízejí *activities* či *education programs*.

Paratext: Pojem *paratext* je Genettův neologismus. Vychází z řeckých předložek *para* „vedle" a *peri* „okolo". Zahrnuje vše, co bylo k textu přidáno autorem nebo editorem pro jeho vnější (paratext) nebo vnitřní (peritext) doplnění. Patří sem titul, podtitul, mezititulek, úvod, závěr, upozornění, předmluva aj. (Genette 1982) Kap. 2, s. 15

Portfolio: soubor dokumentů o počátečním rozvažování a průběhu tvorby a podnětech, které žáka stimulovaly a motivovaly, spíše než soubor výsledných vybraných prací. Může zahrnovat práce spolužáků, pokud je chce tvůrce vztáhnout ke své práci. Vývojové portfolio nabízí společný komunikační prostor pro celou skupinu. (osnovy pro výtvarnou výchovu, alternativa B)

Prekoncept: Východiskem tohoto pojmu jsou kognitivně psychologické teorie i filosofie G. Bachelarda. Larochelle a Desautels definují *spontánní koncept* jako referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací nebo reprezentací. Giordan tvrdí, že prekoncepty jsou komplexní a jsou mobilizovány v závislosti na situaci, v níž se subjekt nachází, a jsou této situaci přizpůsobovány. Tyto reprezentace představují současně dekódovací struktury, které dávají význam nashromážděným informacím a „přijímací" struktury, které případně umožní zabudovat nová fakta. Hrají tedy roli prostředníka mezi poznatkem a strukturami myšlení jednotlivce...(Bertrand 1998) Kap. 6b, s. 51

Realismus: označuje jednak umělecký směr 19. století, zastoupený G. Courbetem, a za druhé způsob zobrazení, které navozuje dojem, že zachycuje realitu fotograficky. Pojmy se zaměňují. N. Goodman rozlišuje realismus a věrnost. Realismus nedefinuje na základě vztahu zobrazení k realitě nebo informačního obsahu, ale jako standardní způsob zobrazování, čtení a interpretace v západní kultuře. Kap. 6e, s. 83

Reflexe: Reflexe spojuje v uměleckém akčním výzkumu roli umělce a učitele. Nachází se v centru akčního výzkumu. Elliott vysvětluje akční výzkum jako sebereflexi v pohybu po spirále, střídající postupně pozorování, reflexi, plánování, akci a hodnocení. D. Schon reflexi definuje pomocí pojmu dynamických vztahů ve třech fázích: 1. reflexe v činnosti (*reflection-in-action*), 2. reflexe proběhnuvší činnosti (*reflection-on-action*) a 3. reflektování reflexe činnosti (*reflection on reflection-on-action*). Kap. 1, s. 3

Reprezentace: v běžném chápání soubor procesů, s jejichž pomocí označující praktiky budí dojem, že zastupují nebo zobrazují objekty či praktiky „skutečného světa". Reprezentace je symbolický čin, který zrcadlí nezávislý objektový svět. V kulturálních studiích ale reprezentace jen jednoduše nereflektují symbolickou formou „věci" existující v nezávislém objektivním světě. Význam toho, co údajně zastupují, je prostřednictvím reprezentací spíš vytvářen. Reprezentace neznamená soulad mezi znaky a objekty, ale vytváří „reprezentační efekt" realismu. (Barker 2006)

RVP G: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP 2007

RVP ZV : Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání. Praha: VÚP 2007

Sémiotika: zkoumá, jak znakové systémy vytvářejí významy.

Transtextualita: G. Genette užívá pro všechny definované typy návaznosti textů (*intertextualita, paratextualita, metatextualita, architextualita a hypertextualita*) pojmu transtextualita. Definuje ji jako všechno, co uvádí text – otevřeně nebo skrytě - do vztahu k jiným textům. (Genette 1982) Kap. 2, s. 15

Validita: Schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Hovoří se o stupni validity. Obsahová validita stanoví, do jaké míry je obsah výzkumného nástroje v souladu s obsahem zjišťované oblasti. Konstruktová validita stanoví, zdali výzkumný nástroj zjišťuje konstrukt, jenž byl předmětem zájmu. Souběžná validita se zjišťuje porovnáním výsledků dosáhnutých výzkumným nástrojem s jistým kritériem. (Gavora 1996) Kritéria pro evaluaci kvalitativního výzkumu jsou ve stavu neustálé změny, relativní a měla by být upravena na míru potřebám místních společenství uživatelů. R. Mason přijímá pro potřeby akčního výzkumu pět kritérií validity: demokratickou (rozsah spolupráce mezi výzkumníky), procesuální (rozsah rámců, v nichž jsou definovány a řešeny problémy), katalytickou (transformační potenciál, který má akční výzkum pro participanty), dialogickou (dialogu s kolegy o kvalitě výzkumu) a výstupní validitu (v jakém rozsahu vede akční výzkum k řešení problému stanoveného k prostudování). (Mason 2007)

Vizualita: Vizualita je chápána jako sjednocení vidění, předvádění a představivosti (*seeing, showing, imagining*). Není však izolována od ostatních smyslů a obrací pozornost výtvarné výchovy k obecně estetickým stránkám kulturních projevů jako ke specifickému prostředku poznávání, utváření osobnosti nebo subjektivity a vlivů mezi lidmi. (Fulková 2008)

Vizuální gramotnost: K. Raney definovala na základě výzkumu pět oblastí vizuální gramotnosti: 1. percepční senzitivitu; 2. kulturní habitus/ toleranci k jiným kulturám a menšinám; 3. schopnost kritického myšlení; 4. estetickou otevřenost (k emocionálním a empatickým vztahům a procesům); 5. schopnost vizuální výmluvnosti (K. Raney in Fulková 2002) Kap. 7, s. 92

Vizuální kultura: je modelem navzájem prostupných prostorů, fluktuujících v neustálém pohybu bez konkrétního a pevného středu. Wilson charakterizuje vizuální kulturu jako komplexní systémy artefaktů, institucí, osobních identit, myšlení, etiky, morálky, politiky, jejich vzájemného působení atd., z nichž není možno umění vydělit jako samostatnou a autonomní jednotku a tu pak vyučovat v modelu diagramu. (Fulková 2008)

Zakotvená teorie: Pojetí výzkumu založené na zakotvené teorii je kvalitativní výzkumná metoda, která používá systematický soubor postupů k tvorbě induktivně odvozené zakotvené teorie o nějakém jevu. Výsledkem výzkumu je spíše teoretické vyjádření zkoumané reality...Podle této metodiky jsou pojmy a vztahy mezi nimi nejen vytvářeny, ale také prozatímně ověřovány. Analýza dat postupuje ve třech fázích: otevřeném, axiálním a selektivním kódování. (Strauss, Corbinová, 1999) Kap. 1, s. 3

HU: KUPKA
File: [c:\program files\scientific software\atlasti\textbank\KUPKA 18]
Edited by: Super
Date/Time: 2009/09/29 - 12:29:58

P20: cesta k nove realite.txt [C:\Program Files\Scientific Software\ATLASti\TEXTBANK\txt\katalog mladkova\cesta k nove realite.txt]
---

0 Cesta k nové realitě
1
2 Dlouhé, trýznivé tápáni k abstrakci s krátkými odbočkami, které mu vždy přinesly rychlé
3 zklamání
4 Koncepce nefigurálniho umění
5 Poznámky k Tvořeni v umění výtvarném (vydáno 1923) z let 1910-1914
6 Objevit původ téměř všech Kupkových abstraktních obrazů
7 Informace o filosofických myšlenkách, oddanost spiritismu a theosofii
8 Studie dokumentují pracovni metodu a tvůrčí postup
9 Rané neabstraktní dilo obsahuje zárodky budoucích abstrakcí
10 Lidové uměí, spiritismus, theosofie, nazarénismus, secese, články v řetězu Kupkova vývoje,
11 který je nepřetržitý a logický
12 Ornament nebyl vynalezen, aby vyplnil prázdný prostor, nýbrž aby doplnil příběh, který
13 postavy líčí
14 Ornament - pouhý výraz formálních vztahů
15 Logika očištěných pojmů, platónská forma, krása sama o sobě
16 Série,které celý život přepracovával v neúnavném procesu zjednodušování
17 Přesvědčen, že je schopen vidět realitu tak pronikavě, jak to není dopřáno většině lidí, že je
18 nadán výjimečnou intuicí , vnímavosti, a sebepozorovací a sebeanalytickou schopností;
19 důležité pro objevování podstaty reality
20 Přenášeni energie a síly
21 Silný zážitek vnější reality
22 Vyjadřovat vize, díky duševnímu a fysickému cviku ; napadá mě Tulák po hvězdách,
23 Neobyčejně intenzivní a živé barvy
24 Život je sila vědomí, která je podstatou všech věcí
25 Příroda se rytmicky projevuje v geometrických strukturách
26 geometrické struktury jsou elementy krásy, mohou být objeveny umělcem nadaným intuicí
27
28 umění jako hledačství pravdy
29 podvědomí absorbuje a převádí do vědomi
30 realistické a světské uměni, znázorňující vnější život x umění založené na spekulativním
31 myšlení, projevuje se kombinací výtvarných prvků
32 uměni chce proniknout podstatu
33
34 atavisticky předurčen
35
36 problém vztahu mezi tvarem a obsahem
37 mánes cítil neslučitelnost mezi poetickým obsahem a realistickým znázorněním, proto jej
38 obklopil ornamentem
39 Kupka transformoval samu postavu do ornamentálního tvaru
40 Lidé vidí přírodu globálně x umělec analyticky
41 Nemůžeme vnímat rychle a zároveň hluboce

HU: 1.C KUPKA
File: [c:\program files\scientific software\atlasti\textbank\1C KUPKA]
Edited by: Super
Date/Time: 2009/09/29 - 12:19:39

P 6: Sovovy mlýny 3.txt [C:\Program Files\Scientific Software\ATLASti\TEXTBANK\txt\1.C\1.C odentrovane\Sovovy mlýny 3.txt]
---

1 Sovovy mlýny 3.4.2009
2 Je to poprvé?
3 K čemu sloužila tato stavba?Co to bylo?
4 Ž:pro občany, který se sem chtěli kouknout
5 To je dneska. Původně to byly mlýny. Víte mlýny?
6 Můžu začít tak posluchejte: František Kupka se narodil roku 1871 v Opočně. Byl jste někdo
7 v Opočně?
8 Ž:ne , jo
9 Tam je takový krásný zámek. Poblíž něho se FK narodil. FK se narodil v rodině ani bohaté
10 ani chudé a měl spoustu sourozenců. Maloval jeho strýc malovala jeho sestra i František
11 začal velice brzo malovat.
12 Ž:byl ve Francii
13 Byl ve Francii to si všechno povime. FK začal malovat odmalička. Byl často nemocen. Měl
14 neštovice. Měl někdo z vás neštovice, taková ošklivá nemoc.
15 Ž: já já když jsem byla malá
16 Měl takový ty špatný neštovice a zůstaly mu potom ty jizvy na tvářich. FK odmalička maloval
17 v roce 1873 jeho otec se stal tajemníkem v městě Dobruška. Kupkovi se tam přestěhovali.
18 Jeho maminka ale bohužel brzo umřela. A tak se jeho otec oženil znovu a bohužel se zlou
19 ženou, která byla na FK velice zlá.
20 Ž:macecha
21 Přesně tak macecha. Ničila mu obrázky, zakazovala mu kreslit. Co myslíte že dělal?
22 Ž:maloval, brečel
23 Maloval, brečel a utíkal z domu. Utíkal do Opočna, kde byl krásný kostel a on do toho
24 kostela chodil, tam si sedl a pozoroval ty malby a byl tím tak ohromen, že začal o to víc
25 malovat. FK byl v sedlářském učení. Ale projevoval talent. A tak jeho prvni mecenáš,
26 starosta ho dal na uměleckou školu.Akademie výtvarných umění, tam se učí maliři sochaři,
27 ale i ostatni výtvarné způsoby. FK absolvoval tuto akademii. Nicméně odchází do Vidně.
28 Prahou byl fascinován ale bylo to pro něj málo. Ve Vídní nebyl slavný. FK byl chudý neměl
29 co jíst, přes den učil lidi kreslit a večer se chodil bavit a dělat ze sebe někoho z vysoké
30 společnosti. FK se prosadil ve Vidni, dokonce portrétoval cisařovnu. Přesto ho Vídeň nebavila
31 a tak odchází do Pařiže. A tady se dostáváme k našemu francouzskému období. V Paříži byl FK
32 stále chudý. Setkává se se ženou Marii, která mu finančně pomáhá. Stala se jeho druhým mecenášem.
33 Vite co je to ten mecenáš?
34 Ž:ne

35 Dává mu peníze, finance, aby mohl tvořit, aby si mohl kupovat barvy, papíry, plátna a
36 zároveň se mu snaží najít zakázky. Maloval pro módní časopisy. Když se podíváme dál,
37 uvidíme kresbu. FK se snažil prosadit a bylo to pro něho velice těžké. V 1. Světové válce,
38 kluci to by mohlo zajímat vás, šel jako dobrovolník na frontu. Chtěl bojovat za český
39 národ. Bohužel byl velice brzo zraněn. A tak se vrací. Navrhuje vojenské uniformy a dělá
40 přednášky. Ve Francii navštěvuje Montmartre. Víte co to je?
41 Ž:ne
42 Taková zvláštní ulice, kde jsou samé bary a tanečnice. A tady zrovna můžete vidět tanečníci.
43
44 Proč myslíte, že tu máme tu sbírku FK? V jakém vztahu může byt? Naše paní ředitelka paní
45 Meda Mládková se totiž s FK ve Francii setkala. Ona v té době studovala v Paříži.
46 Ž:ona umí francouzsky?
47 Umí francouzsky, teďka žije v Americe. A FK měla velice ráda. Říká, že to dílo jí velice
48 zaujalo a tak začala FK sbírat. Tohle byl první obraz, který MM získala. Vidíte tam
49 tanečnici. A to vám přijde ještě konkrétní že jo? Vidíte tam ještě figuru že jo?
50 Děcka pojďte se sem podívat. Vidíte tam ještě konkrétní figuru že jo? Nebo vám to přijde
51 jako něco abstraktního?
52 Ž:motýl
53 Motýl vidíte tam něco zvláštního? Ty barvy že jo?
54 Ž:a taky tam má ty kytky
55 Je to takový barevný, velice expresivní. FK se odpoutal od té klasické figury. Kreslíte?
56 Máte vv?
57 A baví vás to? A jaké kreslíte figury? Kreslíte je konkrétně že jo? Nebo jak kreslíte
58 figuru? Krajinu nebo zvířátka? Takhle?
59 Ž:my spíš kreslíme okna.
60 Takže FK žije v Paříži ve Francii. Přesto často navštěvuje čechy. Vidíte tady autoportrét
61 FK. Stojí tady na pobřeží. Znal svojí podobu. Dokázali byste sami sebe nakreslit? Ale časem
62 to určitě dokážete stoupnout si před zrcadlo a zkusit si třeba jenom náznak obličeje.
63 A uvidíte, že to půjde. Tak to je jeho autoportrét. Co vám to připomíná? Je nějaký zamyšlený?
64 Ž:jo, je smutný.
65 fK byl smutný.
66 Ž:protože měl třeba zlou macechu. A byl chudý a neměl co jíst.
67 Byl chudý neměl co jíst ale přesto v té Paříži zůstal. …a chtěl tatínka.
68
69 Víte co to je ? není to ani lupa..máme jich ale jenom 7…
70 Kdo máte kaleídoskop v ruce, zkuste se podívat na nějaký obraz. Co vidíte? vidíte abstraktně
71 najednou?
72 Ž:vidím miliónkrát.
73 Určitě jste si všimly, že jste viděly zvláštně.
74 Ž:já jsem viděl ondrovu pusu. Jsem se mu koukal do pusy.
75 Byla taková jako rozostřená, jakoby v geometrických tvarech a tak 100x to bylo. A když se

|HU: KUPKA
File: [c:\program files\scientific software\atlasti\textbank\KUPKA 18]
Edited by: Super
Date/Time: 2009/09/29 - 12:30:57

Code-Filter: All
---!

abstrakce
architektura
asociace
barva
biografie
biologie
bod
čas
činská kresba
členěni tvorby
člověk/prostředi
datace
divák
dílo
emoce
energie
esoterika
europocentrismus
exkluzivita
filosofické názory
forma
formalismus
francie
galerista
geografie
harmonie
historie
hmota x duch
hodnocení umělce
hodnota
hodnotici stanoviska dějin uměni
hudba
ideál krásy
ilustrace
interpretace
intuice
jin jang
kánon umění
konkrétní analogie hudba/obraz
kontemplace
kontext doby
krása
kresba
kritik
kritika
kritika společnosti
kultura
lidské tělo
linearita
linie
lokálni kontext
marketing
mecenáš/majetek

mezinárodním kontextu
muzeum
mužnost
myšlení
nadřazenost
narativita
náboženství
nevědomí
nitro
obchod
objektivita
obrazárna v hlavě
obsah díla
obživa
originalita
ornament
paratexty
perspektiva
pocit
poezie/racionalismus
pohyb
pokrok
politická orientace
politika/diplomacie
pozadí
práce s texty
proměna dějin umění
prostor
předurčení
příběh sbírky
příroda
psychologie
psyhologie umělce
racionalita
racionální/iracionální
realismus
realita
reklama
rytmus
řemeslo/umění
sběratel
sex
skvrna
slohy
smysl
smyslu lidské existence
spiritualita
subjektivní vnímání díla
subjektivní/objektivní
světlo
tah
talent
technické prostředky
tradice
tradiční čínská technika
tvar
tvar/funkce
tvoření
ukončené
umělec
umělec x amatér

umění
umění x každodenní život
uznávanost umělce
vazba knihy
verze textů
vesmír
věda
vkus
vnitřní x vnější
vnímání
všestrannost
vysoké/nízké
výběr
výjimečnost
vývoj
vývoj abstrakce
význam
vztah k uměleckému dění
záměr
zápas
zážitek
zmenšeni/zvětšení
změna
změněné stavy vědomi
znalectví

|HU: 1.C KUPKA
File: [c:\program files\scientific software\atlasti\textbank\1C KUPKA]
Edited by: Super
Date/Time: 2009/09/29 - 12:16:42

Code-Filter: All
----------!

abstrakce
autenticita dětí
autor
barva
bavi/nebaví/zaujeti
chování
cíl
čára
dějiny umění
dílo
dítě
experímentovat/vymýšlet si
geometrie
hodnocení práce
hudba
jídlo
katedrála
komiks
kompozice/prvky obrazu
koncepty
konkrétní
korýši
krása
krev
květiny
lektor
líbí/nelíbí
louka
lžice
mecenáš
Meda Mládková
míchání barev
modlitba
mozaika
nehybnost
nemocný
neovlivňovat děti
nepovedlo
nevnucovat
obdiv
oblečení
oblý/měkký
obsah obrazu
okno
originalita
osobitost/vlastní přístup
ostrý
otázka/problém
otočit
pití
pochvala
pocit/nálada
pohyb

pohyb /tvar
pojmy dějin umění
pomalu/rychle
pozice tela/tvar
prázdný/plný
prohlédnout/pozorovat
proslulá památka
představa
příběh
příběh sbírky
příjemný
ráj
reklama
rozbít se
rychlý
sbírka
sen
skupinová práce
směr čáry
směr pohledu
smrt
smutek
spokojenost
spolupráce
stíny, vrhání stínů,
stůl
světlo
špatný/dobrý
talent
talíř
tanec
technika/realizace/materiál
televize
teorie
teplo
tmavý
tvar
tvar/konkrétní věc
učitelka
veliké
veselý
vesmír
vidět
vitráže
vločky
vnímání
voda
výtvor
význam
začíná/ustává
zážitek/emoce/magie
zdroj
zjednodušování
zmuchlaný
zvuk
životní zkušenost
životopis

Diskursy vizuality

Výzkumný protokol

Místo: Česká republika. Výzkumná sonda proběhla v ZŠ Jiřího z Poděbrad, ve třídách 1. C a 4. A. Jednu část programu připravilo pro děti z 1. C lektorské oddělení Muzea Kampa. Do výzkumu byl dále zařazen program lektorského oddělení NG ve Veletržním paláci v Praze.

Chatakteristiky institucí:
ZŠ Jiřího z Poděbrad je fakultní školou PedF UK. Školní vzdělávací program Duhová škola nabízí výuku angličtiny od 1. ročníku a dále rozšiřující výuku matematiky a informatiky od 4. ročníku. Škola leží na rozhraní Prahy 2 a 3. Celková kapacita žáků je 504 žáků. Jedná se o běžnou základní školu bez speciálního zaměření. Výtvarná (vizuální, mediální) výchova leží na okraji zájmu.

Museum Kampa – Nadace Jana a Medy Mládkových uchovává sbírku středoevropského moderního umění a děl Františka Kupky a Otto Gutfreunda. Sběratelka a mecenáška umění paní Meda Mládková sbírku shromáždila spolu se svým manželem Janem Mládkem a darovala ji Hlavnímu městu Praha. Po rekonstrukci kulturní památky Sovovy mlýny vzniklo Museum Kampa, do nějž byla sbírka manželů Mládkových umístěna.
Lektorské oddělení muzea se zabývá zpřístupňováním sbírky veřejnosti. Nabízí několik vzdělávacích programů pro školy, přípravu „programů na míru". V diskursu vzdělávacích programů je patrný silný akcent na prezentaci osoby mecenášky, paní Medy Mládkové.

Lektorské oddělení NG ve Veletržním paláci přibližuje stálou expozici umění 20. a 21. století. Nabízí široké spektrum programů pro školy i veřejnost.

Zaměření: Výtvarná výchova na 1. stupni ZŠ a galerijní edukace.

Účastníci: Doktorandka- učitelka-badatelka M. Novotná, doktorandka Katedry výtvarné výchovy PedF UK, K. Linhartová, učitelka 1. stupně ZŠ J. Klabíková, specializace dramatická výchova, K. Kottová, vedoucí lektorského oddělení Muzea Kampa, lektorka Muzea Kampa, lektor NG.

Základní myšlenka: Zkoumání diskursu používaného ve školní výtvarné výchově a v lektorských programech ve srovnání s diskursem teorie a dějin umění. Obě sondy vycházejí z díla Františka Kupky a sledují intertextuální přesahy obou oblastí.

Zmapování terénu: V první části výzkumu (Kupka 1: texty teorie a dějin umění) výběrem a shromážděním dostupných textů několika typů a zdrojů. Ve druhé části (Kupka 2: texty školní výtvarné výchovy) z dostupných výzkumů školní výtvarné výchovy.

Postup: V 1. C jsem pracovala s dětmi sama. Videozáznam pořídila K. Linhartová, která mi pomáhala i s přípravou série a vedla jednu z částí projektu. Série probíhala čtyři dny a sestávala ze čtyř částí:

- návštěva katedrály sv. Víta,
- výroba makety katedrálního okna- společná práce ve třídě,
- barevné diapozitivy,
- F. Kupka: obraz katedrála, práce v expozici F. Kupky v Muzeu Kampa.

Čtvrtá část probíhala v expozici Muzea Kampa, program vedla lektorka, já jsem pořídila záznam. Ve 4. A pracovala s dětmi J. Klabíková. Já jsem pořídila videozáznam hodiny i reflexi učitelky. Práce ve 4. A měla pět částí, trvala jeden den:

- Krasohled: pocity, nálady, představy - povídání
- Vitráž jako pohled do krasohledu – obrázky katedrál v počítači – povídání o katedrále
- Poslech chorálu (Agnus dei) + malba vodovými barvami
- Poslech: Dead Can Dance: Saltarello + malba vodovými barvami
- Poslech: Talking Heads: House + malba vodovými barvami

Techniky pro sběr materiálu výzkumu, pozorování a reflexe akce: Shromáždila jsem soubor výzkumných dat. Soubor obsahuje přípravy akcí, jejich přesné záznamy a reflexe. Dále obsahuje můj výzkumný deník.

Vyhodnocování: Prováděla jsem diskursivní analýzu. Vyhodnocování probíhalo modifikovanou metodou Zakotvené teorie, za pomoci softwaru Atlas. ti.

Dějiny umění + teorie umění

Soubor kreseb F. Kupky

Exkluzivní publikace kreseb F. Kupky v čínském stylu

Encyklopedie E. Reclus- F. Kupka

analýza textů k výstavě F. Kupky Člověk a Země

Monografie F. Kupky

F. Kupka: Tvoření v umění výtvarném

Texty galerie Z. Sklenáře, pořádající výstavu v Pekingu

Mediální zprávy o výstavě v Pekingu

ZŠ Jiřího z Poděbrad
1. C

Vzdělávací program NG Veletržní palác

Analýza textů
K projektu F. Kupky:
Katedrála

4. A
ZŠ Jiřího z Poděbrad

Vzdělávací program Muzea Kampa