

Popis komunikačních situací a reflexí v práci se seniory (v Galerii moderního umění v Hradci Králové)

Martina Vítková

Příběhové studie – Popis komunikačních situací a reflexí v práci se seniory v Galerii moderního umění

Story Studies : Sessions for Seniors in Gallery of Modern Art. An Account of Communication Situation and Reflection

Přibližně od roku 2001 pracuji s veřejností v Galerii moderního umění, a tedy velmi často se seniory a studenty středních a vysokých škol. To jsou nejčastější návštěvníci jak komentovaných prohlídek, tak vernisáží. Zatímco školní mládež přijde jen v minimální míře z vlastní vůle, je do galerie **přivedena** a podle toho také práce s ní vypadá, senioři přicházejí sami od sebe. V samotné práci s různými věkovými skupinami není téměř žádný rozdíl. Ano, mluvím pomaleji a víc nahlas. Když je to technicky možné, připravím židličky a víc používáme výtah. Osvědčilo se mi přistupovat s maximální energií a nasazením, naslouchat náladě skupiny, a situace se do té správné podoby nějak ohne.

Do galerie přicházejí senioři buď v hodinách určených veřejnosti, tedy **jednotlivě**, nebo v předem objednaných **skupinách**. Vyplatí se spolupracovat s **organizacemi**, které svým klientům nabízejí pravidelné aktivity.

Jsou dva základní **druhy** seniorů v galerii. Ti první jsou takový malý zážrak. Vypadají jak z filmů pro pamětníky, vždy jednají a mluví nápadně zdvořile a jiskřivou češtinou. Muži mají zpravidla latinské gymnázium a ženy lehký komplex nedovzdělanosti, který ovšem není na místě. Pro ty je umění a **kultura** stejně **přirozená jako dýchání**. Většinou mají bohaté životní osudy a vždy mě poučí. Ti druzí, většinou čerstvější důchodci, jsou lidé jako my, nijak zvlášť se neliší, často ani nepoznáte, že jsou na penzi. Cestu do galerie si mezi mnoha zájmy hledají jen stěží. Když však přijdou, vracejí se.

Senioři mají jednu velkou výhodu oproti školákům, **dávají** otevřeně **najevo zaujetí** a pokud se jim výklad líbil, nestydí se pochválit. Už jenom z toho důvodu se na tyto skupiny těším, mám pak pocit, že je moje práce platná a **prospěšná**, což po každé návštěvě školy tvrdit nemohu. Ne všude jsou ale senioři vzorné skupiny. Nejméně dávají pozor a nejhluchší

jsou penzionované učitelky, což je vlastně logické. Možná je to proto, že jakoukoli skupinu už od puberty dynamizuje mužská přítomnost a v téhle partě žádní chlapi nebývají.

Galerie někdy působí **stroze**, přísně, až snobsky, zvlášť během společenské události vernisáže, což je něco jako galerijní ples v opeře. Proto mě vždycky potěší, když mě po úvodu návštěvníci **kontaktují** s postřehy a otázkami. Ukazuje to na fakt, že galerie je pro ně **příjemné místo**, že poslouchají, když mluvím a dělají si vlastní názor na nově vystavená díla. Že se nenechávají smést po lesklém povrchu události.

Dodržuji zásadu používat **málo cizích slov** a oborového jazyka – když už, tak jen to, co bude i nadále důležité a i to vždy **vysvětlím**. Speciálně u seniorů jsem opatrná, pokud se **téma** uměleckého díla dotýká **stáří a smrti**. Jsem jemnější, ale nevyhýbám se tomu. Myslím, že je to téma, které často řeší. I u mladých skupin obrazy dotýkající se smrti většinou zvýší **hladinu pozornosti**. To jsou okamžiky, kdy si návštěvník uvědomí, že umění není jen samoučelné pohrávání si s formou (k čemuž expozice moderny může někdy svádět), ale že umění skutečně řeší otázky života a smrti. Ptám se, co na obraze Jiřího Johna **Noc** (obr. 1) znamená **motýl**. Je to velmi poetický obraz, klidný a modrý, přestože v sobě ukrývá myšlenku na smrt. K významu vzkříšení se dostaneme přes biologii a ikonografii. **Vzkříšení** samo je katarzí a proniknutí do symboliky je součástí naší vzdělanosti a kvalitního života. Mačkané papíry Adrieny Šimotové s otiskem těla milované bytosti chápou ženy velmi rychle (obr. 2). Stačí se zmínit o vychladlém důlku na polštáři a pak se není co ptát, *proč lidé pláčou před obrazy*. Také Milena Dopitová přichází s **tématem stárnutí**, které je v naší kultuře tak trochu tabu, a nabízí možnost mluvit o pohlcení aktivním životem, o zdánlivém sobectví prací a spěchem zaneprázdněné generace. O kráse a plnosti prožívání bez ohledu na věk.

Snažím se mluvit i o problémech, které řeší **mladé umění**, a pokud přistupuji ke skupině otevřeně, bývá to i otevřeně přijato. Podařilo se mi vysvětlit ňadra na kuchyňském stole objektu Markéty Korečkové (obr. 3 a 4), pavouka v pisoáru Karla Nepraše (obr. 5), *Výstřel Venuše* Michala Gabriela i *Jacka Rozparovače* Milana Langer. **Genderovou** tematiku senioři vnímají obvykle s lehkým nadhledem, pokud se týká ženského vidění světa. Mužský gender, od Lhotáka k letadýlkům (obr. 6, 7 a 8), je spolehlivě pobaví. Protože senioři mívají velmi dobré vzdělání, téměř vždy mě obohatí. Staří latiníci mi korigují výslovnost. Vedla jsem už komentovanou prohlídku **o land artu** ve výstavě Miloše Šejna, kdy jedinou návštěvnící byla úžasně otevřená pětiosmdesátiletá dáma. Na odchodu řekla: „*Poučila jste mě.*“

S opakovaně přichozími skupinami seniorů jsme se probírali meziválečnou **abstrakcí**, což je velmi náročné téma. Sledovali jsme vývoj a transformaci forem ve *Čtyřech příbězích černé a bílé* **Františka Kupky** (obr. 9). Tam bylo možné velmi názorně sledovat tvůrce a jeho přemýšlení. Starší návštěvníci mají nejraději **krajiny a zátiší**, klidná témata ze života, který je obklopuje. Jen výjimečně přicházejí na výstavu, která je pro ně přespříliš současná a tím pádem trochu cizí. Ideální jsou **projekty**, kde se mísí staré, stoleté a úplně současné umění. Oni sice přijdou kvůli Preislerovi a Slavíčkovi, ale v balíčku dostanou i to nejsoučasnější, co hýbe soudobou scénou. Vždy se mi vyplatilo otevřeně mluvit, odpovídat na otázky a nebýt formální. Nikoho nepřesvědčuji, pouze **nabízím svůj pohled** a občas použiji jako příklad svou vlastní komplikovanou cestu k nějakému uměleckému dílu nebo problému. Pokud přiznám vlastní nedovtipnost, předsudky a přehodnocení, svoje reparáty, většinou je to přínosem i pro posluchače.

Snažím se odhadnout skupinu. Někteří se rádi zapojí, jiné bych vyptáváním se zahanbila. Vždycky se snažím **komunikovat se všemi**, aspoň **oči-ma**, aby nikdo nezůstal pasivní, pokud sám opravdu nechce. Výhodou je, že většina se vrací a dá se v práci pokračovat. Občas se najde někdo, kdo se otevřeně, byť velmi decentně zeptá, třeba zda byl **Boudník** cvok. Pak obvykle opadnou **bariéry** a já mám mnohem lepší prostor pro vyjádření toho, čeho by si na Boudníkově díle měli všimnout (obr. 10). Nedá se říct, že by **ženy** měly raději klípky ze života umělců a **muži** technické detaily, všechny zaskočí melancholický svůdník **Preisler** s hodinkami a vášní pro fotbal.

Vyplatí se také nebýt příliš dlouho v obecné rovině, ale **mluvit o konkrétních věcech**. Často jsem příjemně překvapená, kolik a jaké pocity v návštěvnících konkrétní díla vyvolávají. Snažím se účastníky vernisáží a komentovaných prohlídek bez ohledu na věk vždy pobavit a poučit. Koneckonců, právě kvůli tomu přicházejí. Občas se stane, že je možné tuto **základní rovinu přesáhnout**. Pak se setkání v galerii stávají i velmi osobní. Často právě díky **konfrontační povaze** současného umění vystřelí nějaký podivuhodný problém. Nedávno jsem mluvila o Jiřím Davidovi na výstavě **Autoportrét**, jak zkouší, co vydrží v pohledu na sebe sama (obr. 11). Že chce díky autoportrétům pochopit umění jiných umělců, pátrat v jejich tvářích. A že při pohledu do zrcadla, či objektivu v poslední době zažívá **vniknutí**. Občas se mu v odrazu nebo na fotografii objeví **tvář zemřelého otce**, která tam v mládí nebyla. Na to velmi distingovaná dáma téměř vyskočila, chytila mne za ruku a řekla, že to se jí stává také, a vyprávěla o svém otci, který zemřel v třiadevadesáti. Poslední léta si nepamatoval nic ze života, který vedl po dobu, co ho ona znala. Ve svém vnímání života tedy nebyl ženatý, neměl děti a o své dceři mluvil, jako o té hodné paní, která to tady vede. By-

lo evidentní, že má **velký strach** z dědičnosti a podobné anamnézy. Už ten fyzický kontakt je něco, co není v galerii běžné. Nejspíš jsem byla první, komu o tom řekla, přesně v okamžiku, kdy jí to docvaklo. Takovéto interakce proběhnou pouze v malých skupinách. Ve skupině okolo 10 a více lidí, kteří se navíc navzájem neznají, nikdy nedojde k ničemu osobnímu, natož k podobnému odhalení. To je možné pouze v opravdu malém společenství, které se za tu hodinu mezi obrazy docela sblíží. Nechci tvrdit, že komentovaná prohlídka je něco jako psychoterapeutické sezení. Nicméně to, že výjimečné obrazy mají moc měnit a obohatit lidské vnímání světa, je pravda. A já se snažím tuto **moc prostředí** svým působením podpořit. Protože považuji dějiny umění za **cestu k poznání**, nevadí mi snímat **tajemství** z uměleckých děl. Ono tam stejně stále nějaké zůstává. Navíc mohu návštěvníky za tu krátkou chvíli spíše jen přivést na cestu, ukázat jim možnosti, jak přistupovat k dílu, čeho si všimnout, s čím srovnávat. Vnímání a soustředěná pozornost je jen na nich. Já jim mohu jen trochu umést cestičku, **stát se mostem**, po kterém někteří přejdou. Pokud zažijí kouzlo nečekaného setkání, pak vím, že jsem je přivedla na zajímavou stezku a že je nejspíš ještě v galerii uvidím.

Přílohy (na CD)

1. **Jiří John** : Noc, 1971, olej, plátno © GMU HK
2. **Adriena Šimotová** : Duše a tělo, 1986, pastel, papír © GMU HK
3. Pohled do výstavy **Kvalitní řešení**, v popředí Markéta Korečková : Table, 2005, dřevo, ubrus; Karel Bartáček : Kolečko, 2003 kov, laminát © GMU HK
4. Pohled do výstavy **Kvalitní řešení**, v popředí plastiky Karla Bartáčka; Markéta Korečková : Table, 2005, dřevo, ubrus; v pozadí Jaroslav Kolář : Ayrton Senna, 2006, sklo a Pavel Doskočil : Akt sestupující ze schodů, 2005, plast, dřevo, kov © GMU HK
5. **Karel Nepraš** : Pavouk, 18992, litina, železo, kohoutky © Karolína Neprašová
6. **Kamil Lhoták** : Kresba k básním Josefa Hiršala, 1953 © GMU HK
7. **Jan Benedík** : Otakárek fenyklový, 2003, pastel, plast © Jan Benedík
8. **Jan Benedík** : Stealth Paví oko, 2003 pastel, plast © Jan Benedík
9. **František Kupka** : list z cyklu Čtyři příběhy bílé a černé, 1926, dřevo-řez © GMU HK
10. **Vladimír Boudník** : Signe (Rejnok), 1966, symetrická grafika, variace na Rorschachovy testy © GMU HK
11. **Jiří David** : Autoportrét, 2006, barevná fotografie © Jiří David









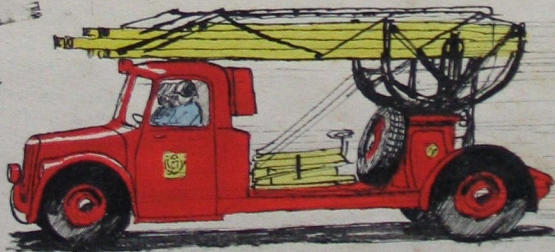
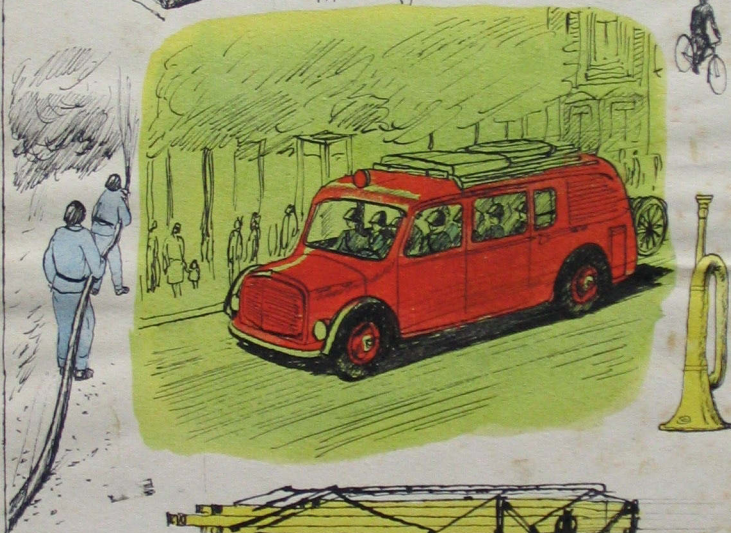
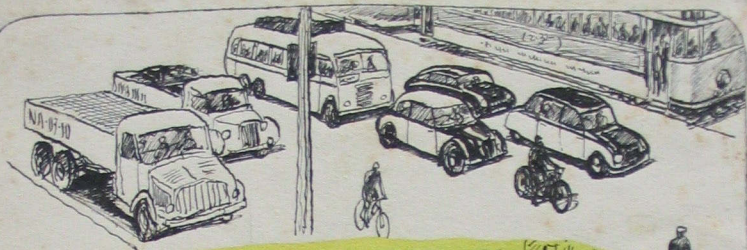
JANUARY 2018
ARTIST'S ROOM

BARBARA KLEIN
SCULPTURE OF A WOMAN, 1968



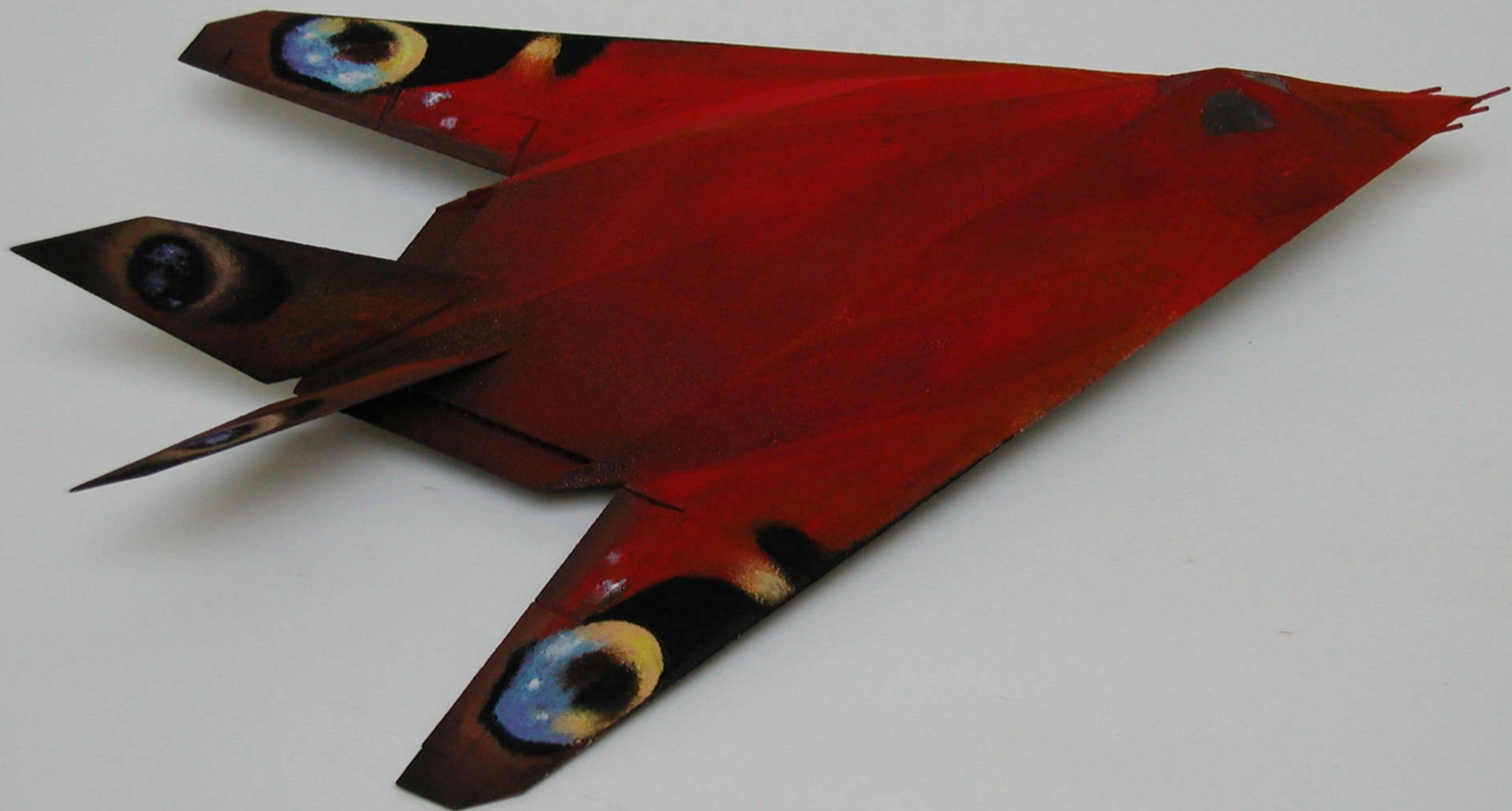


Pavouk, 1992
trubky, kov, smalt
soukromá sbírka
Spider, 1992
lubes, metal, enamel
private collection



Kamil Štárek









Vladimir's Bouclure 1966.



Cesta k obrazu jako cesta člověka k člověku

Lenka Rozsivalová Matušková

*V průběhu tří let se staly galerijní programy v jedné třídě součástí týden-
ních pracovních plánů dětí a vizuální umění se stalo prostředkem spojující-
cím různorodou skupinu žáků s mnoha handikepy.*

*Three-year long teaching in a single class resulted in inclusion of art
gallery programs into weekly plan of the class. Visual art work overcame
cultural, social and other handicaps and lead to easier integration of
pupils with special educational needs.*

V letech 2003–2005 jsem působila jako třídní učitelka na prvním stup-
ni Základní školy Praha 4 – Chodov. Fenomén „sídlištní školy“, blízkost
azylového domu i měnící se demografické složení obyvatel v ČR obecně
ovlivnilo složení třídy.

Snaha vytvořit prostředí přátelsky přijímající děti s jakýmkoliv speci-
álními vzdělávacími potřebami staví učitele před nelehký úkol. Jedině
v klidné atmosféře, kde děti mohou zažívat pocit úspěchu bez ohledu na
možné kulturní, sociální nebo jiné handicap, je však možné efektivní
vzdělávání. Neustálá práce se skupinou jako celkem, komunikační hry
a rozvíjení sociálních dovedností úspěšně rozšířil únik do prostoru vizuál-
ního umění. (1)

Prvním seznámením s prací v galerii byl pro žáky vstup do Českého
muzea výtvarných umění. K výstavám Krajínou duše Antonína Hudečka
a Zima byly připraveny pracovní sešity (2) pro vlastní poznámky a výtvar-
nou práci dětí. V programu se děti setkaly nejen s vystavenými díly, ale
také s poezií a hudebními úryvky umožňujícími proniknout více k zámě-
rům autora, detailům díla a podobně. Kromě pracovních sešitů pro žáky
pedagog obdržel návrh animačního programu s texty a hudebním doprovo-
dem a nabídku pokračujících aktivit ve třídě. Mimořádně přínosný byl se-
minář pro učitele objasňující vznik programů a východiska pro rozhodová-
ní k vytvoření galerijního programu. Cílem semináře bylo naučit učitele
samostatně vytvořit program v galerii. Z níže jmenovaných autorů obou
programů působila Marie Fulková také jako lektor některých výstav
v Galerii Chodovská tvrz. Blízkost této galerie umožnila pravidelné setká-
vání a výstavní prostory se tak staly vlastně „kabinetem přes ulici“.

Ve třetí třídě si žáci založili „galerijní sešit“, kam zapisovali a črtali své postřehy, poznatky a vlastní kresby. Například výstava Michala Kudělky odstartovala mnoho aktivit vycházejících z poznávání minulosti okolí. Audience u krále, která provázela prohlídku galerie, přivedla žáky na myšlenku malovat vlastní šlechtické portréty, uspořádat královskou hostinu, svést bitvu o blízkou zříceninu a následně odnést „stopy svých předků“ z této bitevní krajiny ve formě asambláží. Výsledkem byla také řada zajímavých textů (Příběh rytíře), dramatizací a výroba šperků.

Skutečnou výzvou se stala Galerie Rudolfinum. Výstava Podivné nebe byla ve své době prvním velkým souborem současné čínské fotografie v Evropě vůbec. Nebylo cílem objasnit dětem každou ze stovek fotografií odkazujících na složitou mystiku i politickou a kulturní minulost Číny. Pro většinu čtvrtáků šlo o první setkání se současným vizuálním uměním (videoinstalace, holografické obrázky...). Čas strávený v galerii byl naplněn tajemstvím, těšením, napětím, dobrodružstvím – setmělé místnosti a vyprávění o mýtech dívkou z obrazu (studentka pedf UK) působily strašidelně. Kromě seznámení s dvěma mýty u stylizovaného čajového obřadu děti odhalily řadu pro ně fascinujících témat (desítky fotografií rodin s jedním dítětem, dohodnuté svatby, maska v čínské kultuře, nalíčení muži, reinkarnace, atd.) Dotek vzdálené kultury jsme završili líčením dětí barvami na obličej (velký úspěch v metru).

Ještě ve čtvrtém ročníku třída navštívila výstavu Skála v Rudolfinu. Vedle originálů nesmírně cenných obrazů Hudečka, Preissiga apod. z Českého muzea výtvarných umění tak měly děti možnost vidět opět objekty vysoké hodnoty ovšem vytvořené z odpadních materiálů.

Kromě samotných objektů děti zaujaly především plakáty předznamenávající výstavu. František Skála v molitanovém obleku rozpoutal diskusi o médiích, celebritách, osobnostech – vytvářeli jsme vlastní reklamní plakáty. Jeden z rodičů pracující v reklamní agentuře uspořádal pro děti dílnu věnující se práci s reklamou.

Velkou pozornost si získaly také deníky F. Skály psané při pěší cestě na grafické bienále v Benátkách. Tyto deníky přivedly děti na myšlenku založit vlastní deníky. Nahradili jsme tedy galerijní sešity a deníky také převzaly část funkce týdenních plánů a portfolií (část sebehodnocení, dojmy, apod.)

Galerijní programy umožnily vrátit se do prostoru vizuálního umění i dětem, které vzhledem ke krizi tvořivosti (3) toto území zavrhlý.

Díky klubu Otevřený dialog bylo možné do galerie Rudolfinum vstupovat neomezeně. To je pro přípravu programu ideální. Kromě nabídky pracovního listu má pedagog možnost si vystavené objekty zažít, rozhodnout se, co z výstavy pro žáky především vybere, kde asi se svým programem začne a kudy své žáky povede, kde si budou moci děti své postřehy nejlépe samostatně zpracovat a kde se může třída sejít a diskutovat společně nebo ve skupinách nad materiálem. Galerie má samozřejmě zázemí lektorského oddělení, které může učiteli formou textů nebo komentovaných prohlídek poskytnout podrobné informace k dílům, autorovi, pojetí výstavy atd.

V pátém ročníku jsem děti seznámila s výstavou Alén Diviš. Dobrodružná cesta tohoto umělce z válečné Paříže vedla přes samotku ve vězení Santé, koncentrační tábory ve Francii, Maroku a Martiniku, až do útočiště v New Yorku. Program jsme s dětmi zahájili v tmavé vstupní síni s působivým portrétem autora a sbaleným omláčeným kufrem. Po samostatných úvahách dětí nad tím, jak na ně působí zatím neznámý člověk na obraze, co má asi sbaleno v kufru, jsem děti se zavázanýma očima převedla do části, kde projektor promítal na zeď jakýsi náznak popraskané omítky a Divišových vizí. Děti postupovaly s nabídkou aktivit na pracovním listu dál do galerie. Někdo se více zabýval působivou barevnou paletou malíře a ztvárněnými hororovými nebo náboženskými výjevy. Jiný se spíše zaměřil na zkoumání románové cesty malíře. Někdo využil zmačkaný tmavý list papíru a hledal v zlomech a struktuře vlastní představy. Společně jsme se sešli v místnosti představující nevydané Divišovy ilustrace k sbírce Kytice Karla Jaromíra Erbena. Tyto ilustrace jsme srovnali s ilustracemi Jana Zrzavého. Diviš u dětí jednoznačně zvítězil. Jeho minimalistické vhledy do baladické krajiny a rozkymáčené figury kostlivců děti nadchly a několik dalších dnů pak žáci trávili přestávky četbou balad.

Vznosná budova galerie a svoboda uměleckého prostoru děti nadchla. Potěšilo je sdílení prostoru s dospělými i respekt, který jim a jejich postřehům dospělí věnovali. To vyvolalo rostoucí posun v jejich chování a rozhodně nebylo nutné je výrazně upozorňovat na správné chování. Automaticky převzali uměřený pohyb, tiché domlouvání a podobně. Možnost vyjádřit se ocenily vždy nově přicházející děti, nebo děti s problémy s komunikací v češtině. Některá dodnes trvající přátelství vznikla v galerii. Děti si najednou všimly někoho, kdo ve třídě zůstal schovaný za učebnicí.

V pátém ročníku byly již galerijní nebo muzejní programy společně s terénními expedicemi a divadly pravidelným bodem týdenního plánu. Jedna akce týdně se ukázala jako ideální, při vyšším počtu jsme nestačili

vše zpracovat. Díky vstřícnosti galerií byl pro žáky vstup často zdarma, nebo za symbolických deset korun a podobně, takže rodiče tyto programy nevnímali jako velkou investici. Jediným často probíraným problémem se stala otázka, jestli se děti stihnou také učit, když jsou stále mimo školu. Tuto obavu jsme řešili jak s rodiči, tak s vedením školy. Naštěstí srovnávací testy s paralelní třídou vždy dopadly velmi dobře, což přičítám především vysoké motivovanosti žáků. Úroveň získávaných dovedností a znalostí byla také dobře doložitelná díky týdenním plánům se sebehodnocením a hodnocením učitele a portfoliím s pracovními listy a dalšími materiály dětí. (4)

Poznámky

1. například PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA K. *Aktivní naslouchání při vyučování*.
2. BLÁHA, J., FULKOVÁ, M., OVČÁČKOVÁ, J. *Průvodce k výstavě Zima*.
BLÁHA, J., FULKOVÁ, M., OVČÁČKOVÁ, J. *Krajina barev a tónů*.
3. dále HLAVSA, J. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha SNP, 1981.
LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha Portál, 1999.
4. více například BADEGRUBER, B. *Otevřené vyučování ve 28 krocích*.

Výtvarné tvoření dětí předškolního věku v Galerii moderního umění v Hradci Králové

Klára Zářecká

V druhé polovině roku 2008 rozšířila Galerie moderního umění v Hradci Králové svou činnost o doprovodné programy ke krátkodobým výstavám a stále expozici určené dětem předškolního věku (3 – 6 let). Navázali jsme na spolupráci s mateřskými centry z předchozích let a začali připravovat další typy edukativních programů – programy pro děti z mateřských škol a sobotní programy spojené s výtvarnou dílnou určené pro rodiče s dětmi. Naším cílem je formou hry a plněním rozmanitých výtvarných úkolů u malých návštěvníků rozvíjet schopnost vnímat umělecká díla, přiblížit jim svět výtvarných umělců a představit galerii jako místo příjemného setkávání. V příspěvku se zaměřím na prezentaci konkrétních vzdělávacích programů – Krajina kolem nás, Velká galerijní loupež a Úděl sochaře, které byly připraveny v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

The article contains informations about new education programs designed for per-school children in short-term exhibitions and prolonged exposition of Gallery of Modern Art in Hradec Králové. There are introduced two types of programs – programs for kindergarden and for children with parents. The work describes also three specific programs –The Landscape round us, The Grand gallery cheat and The Lot of sculptor, which were prepared in harmonize with RVP for pre – school education.

Cesta diváka za uměním není vždy snadná a přímá. Mnozí z nás potřebují průvodce, který by jim pomohl otevřít oči a najít radost z kouzelného světa výtvarného umění. V dnešní době je již existence galerijního pedagoga veřejností považována za neoddělitelnou a základní část organismu každého muzea a galerie. Běžnou se stává také snaha zpřístupnit umělecké hodnoty nejmladším divákům.

Ve druhé polovině roku 2008 rozšířila Galerie moderního umění v Hradci Králové svou nabídku aktivit pro veřejnost o doprovodné progra-

my pro děti předškolního věku – od 3 do 6 let. Jedná se o edukativní programy určené mateřským školám a víkendové programy pro rodiče s dětmi provázející stálou expozici i krátkodobé výstavy. (Obr. 1. – 6.) Při jejich přípravě jsme navázali na zkušenosti ze spolupráce s mateřskými centry z předchozích let.

Ve svém příspěvku bych se ráda zaměřila na prezentaci tří konkrétních programů – Krajina kolem nás, Velký galerijní podvod a Úděl sochaře, které byly připraveny v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Programy pro mateřské školy

Doba trvání doprovodného programu je 60 minut. Děti ve skupině může být maximálně 30. V současné nabídce je pět doprovodných programů – Krajina kolem nás, Svět kolem nás z balónu, Velký galerijní podvod, Jací jsme? – příběh člověka a program ke krátkodobé výstavě. Nyní probíhá výstava děl Ladislava Zívra.

Krajina kolem nás

Druh programu: Doprovodný program ke stálé expozici

Popis programu:

Po přivítání v galerii děti za pomoci skládanek zjistí, kterému výtvarnému dílu budou věnovat svoji pozornost. Následně jej vyhledají v expozici galerie. Lektor dětem metodou řízeného rozhovoru představí zvolený obraz, který zachycuje proměny české krajiny v průběhu kalendářního roku, dne a noci či nepřízně počasí. Volba obrazu závisí na ročním období návštěvy. (V. Radimský – Krajina u Třebše, F. Kaván – Na Vitanici...atd.). Společně si povídají o proměnách krajiny a za pomoci kartiček s obrázky se blíže seznámí také s pojmem krajinomalba. Poslechem hudebních motivů z díla Antonia Vivaldiho Čtvero ročních období a přečtením Sonet, které skladatele patrně k napsání hudebního díla inspirovaly, se prožitek malých návštěvníků ještě prohloubí. Ve výtvarné dílně si pod vedením galerijního pedagoga vytvoří průsvitku s námětem vlastní krajiny zvoleného ročního období.

Velký galerijní podvod

Druh programu: Doprovodný program ke stálé expozici

Popis programu:

Jedná se o program plný hádanek a hravých úkolů. Na začátku se děti od nešťastného lektora dozvědí o ohrožení galerijní sbírky. Díky anonymnímu dopisu zjistí, že jeden velmi známý zločinec se chystá odcizit několik našich nejvzácnějších děl. Máme však pár indicií, které nám mohou pomoci při pátrání po obrazech, o které má padělatel zájem. Prvním úkolem je porovnat kopii díla s originálem a nalézt mezi nimi rozdíly (B. Kubišta – Kavárna). V druhém případě malí návštěvníci dokončují kopii podle originálu jako omalovánku. Dalším krokem je seznámení se s pojmem signatura a její vyhledání jako detailu na obraze. Posledním úkolem je nalézt konkrétní umělecké dílo podle umělecko-historického popisu ve svědecké výpovědi (A. Lamr – Cherubín). Za splnění úkolů jsou dětem odměnou informace o vzhledu pachatele, které ve výtvarné dílně vedou ke vzniku jeho portrétu. Posléze jej identifikují na policejních fotografiích.

Víkendové programy spojené s výtvarnou dílnou pro rodiče s dětmi

Doba trvání programu je 120 minut. Děti ve skupině může být maximálně 15. Od října 2008 proběhly doprovodné programy: František Kupka – Čtyři příběhy..., Velký galerijní podvod, Autoportrét, Zátíší, Krajina kolem nás a Úděl sochaře.

Úděl sochaře – Dokážete vdechnout neživé hmotě život?

Druh programu: Sobotní doprovodný program ke stálé expozici s výtvarnou dílnou

Popis programu:

Cílem programu bylo seznámit malé návštěvníky se sochařskými díly z našich sbírek. Tentokrát jsme začali menší procházkou po Velkém náměstí v Hradci Králové a hledali sochařské výtvary, které vídáme každý den. V expozici galerie jsme si představili sochařské náčiní a po přečtení popisu ateliéru sochaře Donatella od Lorenza Ghibertiho jsme porovnali vzhled malířského a sochařského ateliéru. Představili jsme si materiály, z nichž sochaři tvoří. Hledali jsme původní inspiraci k práci Q. Kociána – Úděl umělce a reliéfu Poklad. Za pomoci rodičů a se zavázanýma očima měly děti možnost hmatem prozkoumat sochařský portrét jejich oblíbeného malíře a spisovatele Josefa Čapka od V. Preclíka. Po slovní formulaci toho,

co zjistily, svou představu zaznamenaly na papír. Posléze obrázek konfrontovaly s realitou. Při práci ve výtvarné dílně jsme se nechali inspirovat dílem E. Kmentové – Ruce a odlili si vlastní sádrový reliéf krajiny dětských a rodičovských rukou. Posledním bodem programu, který vyplnil čas při schnutí sádry, se stalo seznámení s příběhem malé tanečnice od E. Degase z let 1880/81 a její srovnání s baletkou K. Nepraše v naší expozici.

Hodnocení:

Projekt je dosud na začátku a tak je na celkové hodnocení brzy. Rodiče s dětmi se do galerie ale již pravidelně vrací. Zájem ze strany mateřských škol je poměrně velký. Galerijní pedagog se osobně setká s dětmi pouze při práci v galerii. Většinou nemá přímou zpětnou vazbu, a tak je zde nutná spolupráce s učitelem a rodiči.

Děti byly po celou dobu trvání programů zaujaté a práce s nimi byla potěšením. K výtvarnému umění přistoupily bez předsudků.

Pro galerijního pedagoga není vždy jednoduché při přípravě doprovodného programu respektovat autora, dílo a návštěvníka. Způsobů, jak lze umělecké dílo interpretovat, je mnoho a s ohledem na děti předškolního věku se určitému zjednodušení nevyhnete. Předškolní děti se dovedou soustředit kratší dobu. Ideální je připravit program na 45 – 60 minut. U programů pro rodiče s dětmi je vhodné udělat malou přestávku. Typy výtvarných aktivit je třeba střídat. Snažím se do náplně programů zakomponovat úkoly, při nichž děti zapojí všechny své smysly. Posloucháme hudbu, jindy recitujeme, cvičíme, dotýkáme se, ochutnáváme a voníme... Snažím se s dětmi pracovat hlavně formou hry a rozvíjet jejich zážitky vlastní výtvarnou činností. Malé návštěvníky vždy potěší úkoly typu skládačka, omalovánka, spojovačka, puzzle nebo vyhledávání detailů. Zatím se mi vždy osvědčilo použití „příběhu“, který je pro ně přirozenou a přitažlivou formou poznávání světa i námětu uměleckého díla.

Cílem galerijních programů je dětem zprostředkovat umění hravou formou přiměřenou jejich věku. Cítím potřebu vést malé návštěvníky k citlivému vnímání uměleckých děl a k přijímání individuality umělcova vidění světa, pomoci jim chápat umění jako všudypřítomnou součást života. Za pomoci bezprostředního setkávání s originály v prostoru galerie bych v nich ráda vzbudila zájem o výtvarné umění a také vychovala budoucí pravidelné návštěvníky naší galerie. Zároveň se snažím rodičům představit galerii jako místo, kde lze kvalitně trávit volný čas.

Použitá literatura

- ARNAU, F. *Umění padělatelů – padělatelé umění. Tři tisíce let podvodů se starožitnostmi.* Praha, 1973.
- BRABCOVÁ, A. (ed.) *Brána muzea otevřená - Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea.* Nakladatelství JUKO, 2002.
- DICKINSONOVÁ, R. *Kniha o výtvarném umění pro děti – zábavný a poučný průvodce po nejslavnějších obrazech světa.* Praha, 2006.
- DYTRTOVÁ, K. *Interpretace umění ve výtvarné výchově.* Ústí nad Labem, 2002.
- HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění.* Cerm, Olomoučany, 1998.
- HUTŇANOVÁ, Z. *Tvoříme s dětmi – výtvarné povídání s dětmi předškolního věku.* Praha, 2004.
- INNES, B. *Falza a padělky.* Praha, 2005.
- KULKA, T. *Umění a Falzum. Monismus a dualismus v estetice.* Praha, 2004.
- NILSEN, A. *Detektiv v galerii – najdi rozdíly, vyřeš zločin!.* Brno, 2003.
- ROESELLOVÁ, V. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově.* Praha, 2004.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově.* Praha, Karolinum, 1997.
- SLAVÍKOVÁ, V. a kol. *Dívej se, tvoř a povídej! Artefietika pro předškoláky a mladší školáky.* Praha, 2007.
- ZHOŘ, I. *Klíče k sochám.* Albatros, Praha 1989.

Přílohy (na CD)

1. Děti z KMC Sedmikráska s rodiči v Galerii moderního umění v Hradci Králové.
2. Sobotní program pro rodiče a děti – Krajina kolem nás.
3. Děti z MŠ Kamarád z Hradce Králové při tvoření – Velký galerijní podvod.
4. Ukázky průsvitek z programu Krajina kolem nás.
5. Děti z MŠ Kamarád z Hradce Králové při poslechu Čtvera ročních dob od A. Vivaldiho – Krajina kolem nás.
6. Sobotní program pro rodiče s dětmi – Úděl sochaře.













Animace Velkého náměstí v Hradci Králové

Barbora Šnejdarová

Cílem galerijní animace Velkého náměstí v Hradci Králové je poskytnout jejímu účastníkovi nový pohled na náměstí a jeho okolí. Na městský prostor je nahlíženo netradičně shora – z terasy nacházející se na střeše Galerie moderního umění. Animace je založena na okamžiku překvapení. Lze ji použít jak samostatně, tak jako součást edukačních programů, které se vztahují například k první návštěvě galerie. Je určena pro všechny věkové kategorie.

Gallery animation of Large Square in Hradec Králové

Intention of gallery animation of Large Square in Hradec Králové is to provide a new insight to the square and it's neighbourhood. It is untraditional view on city area from above – from terrace at the roof of Gallery of Modern Art. The principle of animation is a moment of surprise. It can be used separately or as a part of education programs, for example for the first visitation of gallery. It's for all age groups.

Inspirace a teoretická východiska

Okouzлил mě pohled na královéhradecké Velké náměstí (obr. 1 a 2) z terasy umístěné na střeše Galerie moderního umění. Účastníkům galerijní animace jsem proto chtěla zprostředkovat stejně příjemný zážitek, ale také jiný pohled na místo, které každodenním kontaktem možná zevšednělo. Cílem animace bylo odhalit skutečnost. Účastníci se přitom na vlastní kůži přesvědčili, jak je dobré mít nadhled (a to doslova), protože z nadhledu (a s nadhledem) vidíme mnohem víc věcí. Jak staré věci nově, tak věci úplně nové. A možná pochopíme logickou výstavbu prostoru, protože vidíme hranice (tedy střechy) jednotlivých domů. Při pohledu zdola totiž vnímáme domy spíše jako komplex než jako samostatné objekty, a tento dojem podporuje i záměrná výšková a formální jednota fasád.

Teoretické východisko animace jsem našla v estetice Skupiny 42, která se zaměřovala právě na město a jeho periferii, továrny, špinavé ulice a kouřící komíny. Právě komíny a antény tvoří spojovací motivy této animace a estetiky Skupiny 42. Úryvek z jejího manifestu posloužil jako doprovodné čtení k výhledu na široké i blízké okolí Hradce Králové. Za mani-

fest sloužila esej „Svět, v němž žijeme“ a jejím autorem je Jindřich Chalupecký, literární a výtvarný kritik a teoretik Skupiny 42.

Jindřich Chalupecký napsal:

„Umění objevuje skutečnost, vytváří skutečnost, odhaluje skutečnost, ten svět, v němž žijeme, a nás, kteří žijeme. Neboť nejen tématem, ale smyslem a záměrem umění není nic než každodenní, úděsné a slavné drama člověka a skutečnosti: drama záhady čelící zázraku. Nebude-li toho moderní umění schopno, bude zbytečné.“

Využití animace Velkého náměstí

Animace je určena pro všechny věkové kategorie, od předškoláků, školáků a studentů až po jejich rodiče a prarodiče. Jen u dětí školou povinných je třeba dávat pozor, aby nepřelezly zábradlí.

Je mnohostranně využitelná, záleží pouze na jejím kontextovém začlenění. Lze ji použít jak samostatně, třeba jako odměnu, tak jako součást edukačních programů vztahujících se k návštěvě galerie, především k té první. Další možností jejího uplatnění je začlenění do školního výukového programu o Hradci Králové: studenti pochopí logickou výstavbu prostoru náměstí, protože si uvědomí hranice jednotlivých domů, získají orientaci v okolí, uvidí, kde co je, mohou hledat, kterým směrem je jejich škola, nádraží, také místo jejich bydliště, mohou si ve vztahu k prostoru známého města ukazovat i světové strany a určovat, kterým směrem se jede do Prahy a kde leží Krkonoše. Školní výukový program lze pojmout také jako výtvarně-teoretický celek o výuce architektonických prvků, například typů střech, vikýřů a oken ve vztahu k jednotlivým etapám stavebního vývoje města. Malým dětem můžeme na terase vyprávět příběh o kominíkovi, který nikdy nevstoupil na zem, protože žije pouze ve světě střech a komínů. Jako pomůcku můžeme použít papírová kukátka, což by v dětech posílilo prožitek z výhledu. Poté by následovala tvůrčí dílna, kde by děti kreslily nebo malovaly střechy, komíny a samozřejmě kominíka. Nebo jim můžeme vyprávět příběh o objevení nové části světa, kterou právě vidí před sebou a kterou samozřejmě musí zakreslit do připravené slepé mapky. Ta by měla obsahovat všechny vizuálně zajímavé objekty, například neobvyklý komín, střechu, sklopenou nebo špičatou, tvar mraků, polohu slunce na obloze. Cílem takto směřované animace je přiblížit dětem prostředí, ve kterém vyrůstají, a seznámit je s jednou z mnoha tváří architektury. V tématice mohou studenti pokračovat v rámci školní výuky mimo galerii.

Etuda – klíčová část animace

Etuda jakožto klíčová část animace proběhla na terase umístěné na střeše Galerie moderního umění v Hradci Králové v podvečerních hodinách dne 10. listopadu 2008. Etuda probíhala tak, že jsem nicnetušící studenty – spolužáky z fakulty – přivedla bez předchozích informací na terasu galerie. Stále jsem neřekla nic k tomu, co se bude dít, protože jsem v té chvíli jakýkoli komentář považovala za rušivý prvek. Všichni se totiž okamžitě začali kochat výhledem. Poté, co se dostatečně vynadávali na krásy světa, jsem jim krátce pohovořila o potřebnosti nadhledu, o existenci další části světa nad tou naší, všední, a také jsem mluvila o souvislosti pohledu, který terasa poskytuje, se Skupinou 42. Etudu jsem zakončila citátem Jindřicha Chalupického. Skutečný průběh etudy se tedy shodoval s předpokládanou reakcí studentů, pouze jsem byla překvapena jejich opravdu velikým zaujetím pro výhled a orientaci ve městě.

Po realizaci etudy následovala její reflexe a reakce na ni byly jednoznačně kladné. Etuda byla označována jako poetická a velmi příjemná. O celé animaci studenti mluvili jako o příjemném překvapení, protože nikdo nevěděl, kam je skrze všechna patra galerie vedu. Velkou roli sehrál moment překvapení a následující zážitek ho ještě posílil. A opravdu nikdo prý nečekal, že se v galerii nebudeme věnovat vystaveným uměleckým dílům.

Pracovní list jsem při etudě nepoužila, což byl z mé strany malý experiment, zda animace bude fungovat i bez něj. Absenci pracovního listu však kompenzoval silný zážitek. Pokud bych měla pro tuto animaci nějaký pracovní list vytvořit, pak bych sáhla spíše po malém formátu, například ve formě proužku, a to z čistě praktických důvodů – na terase to pořádně foukalo. Na něm by byly jedna, nejvýše dvě věty směřované spíše jako podnět k dívání a hledání (například: Kterým směrem bydlíš? Najdeš budovu nádraží?) nebo první věta Chalupického statí: „*Umění objevuje skutečnost, vytváří skutečnost, odhaluje skutečnost, ten svět, v němž žijeme, a nás, kteří žijeme.*“ Po skončení animace by „pracovní list“ mohl sloužit alespoň jako hmotná připomínka zážitku.

Přílohy (na CD)

1. Pohled na Velké náměstí z terasy galerie (foto: archiv autorky)
2. Výhled na střechy okolních domů (foto: archiv autorky)





Vše v jednom: Metafora kultury jako textu a jeho intertextová povaha

Marie Fulková

Text je součástí mezinárodního projektu Images and Identity: Improving Citizenship Education through Digital Art, LLP Erasmus, Comenius, 142345 – LLP – 1 – 2008 – 1 – UK - COMENIUS - CMP

Tato studie je založena na dlouhodobém výzkumu diváckých přístupů k současnému umění v kontextu výtvarné výchovy. Vizuální dílo a jeho význam jsou vytvářeny jako součást kulturního prostoru; kultura sama pak, v souladu se základními axiomy kulturních/vizuálních studií, je chápána jako rizomatický, nehierarchický, prostorový hypertext, který je vytvářen v procesu praxe označování.

All in One: the Metaphor of the Culture as a Text and its Inherent Intertextual Qualities

This paper is based on longitudinal research of young people spectatorship of contemporary art in the context of art education. The visual artefact and its meaning is being constructed as a part of cultural space while the culture itself, in accordance with the main axioms of cultural/visual studies, is understood as a rhizomatic, non-hierarchical, spatial hypertext which is being processed through signifying practices.

Nejrozšířenější představou mezi lidmi, obec výtvarných pedagogů nevyjímaje, je představa kultury jako vyděleného, diskursivně ohraničeného souboru materiálních a duchovních hodnot. Odtud pocházejí známé koncepty jako kulturní politika, dědictví, poklady národní kultury, národní umělci, prezentace státu na výstavách kultury, podpora kulturních aktivit národnostních menšin; odtud pocházejí i kulturní instituce, muzea, galerie, kulturní centra, koncertní sály, divadla, knihovny..., které si všechny stěžují na nízkou návštěvnost a nedostatečné financování.

Zajisté zde nikdo nechce prohlašovat, že kulturní dědictví je nepotřebná veteš – ale chceme spíše poukázat na to, že kulturní dědictví a všechny ostatní, jen namátkou vybrané kategorie, jsou sociálními konstrukty zrovna

tak proměnlivými jako kultura sama a pojem hodnoty, jež je v nich zakódován, je vždy a znovu vyjednáván a vytvářen v každé situaci, v každém sebebanálnějším sociálním aktu, v každém politickém a ekonomickém rozhodnutí.

Jak všichni dobře víme, takto úzce vymezená a pojatá kultura se dostává do paradoxní a nezáviděníhodné pozice: je s ní strategicky zacházeno jako s matérií měkké substance, s níž si každý může dělat, co chce. Na jedné straně je halasně prohlašována za duchovní nezbytnost a životní nutnost, z důvodů politicko-taktických je obdařována řadou podivuhodných funkcí, z nichž zmíním, ze své zkušenosti z terénu „kulturních pořadů pro školy“ např. funkci terapeutickou a preventivní proti nežádoucím projevům nekultivovaných a jinak nepřizpůsobivých jedinců, na straně druhé je předmětem sporů o peníze ze státního rozpočtu i z jiných, u nás chudičkových, zdrojů.

Tím se znovu, jako už tolikrát, dostáváme na půdu působení „tiché dohody“ se státními a lidovými představami toho, co kultura je a co není. Dubuffetův „kulturní sbor“ je institucionalizovaným navrhovatelem a vykonavatelem kulturní politiky, kterou redukuje na onu tzv. vysokou kulturu, která je úzce spjata se sítí státem podporovaných institucí, je závislá na grantovém či dotačním systému a která se u nás rok od roku hůře vyrovnává s nedostatkem financí. V řadě případů se můžeme důvodně domnívat, že takto pojatá kultura je mnohým lidem, a možná, že i vykonavatelům kulturní politiky samotným, v podstatě dost lhostejná a že právě odtud pochází poněkud pejorativní nádech lidového výrazu „chodit na kulturu“.

Kdo a kam chodí „na kulturu“ a jaký druh kultury má na mysli?

Zmíněný Jean Dubuffet v textu, symptomaticky nazvaném *Dusivá kultura*, říká ironicky a provokativně: „Hybnou silou kultury je jednak idea hodnoty a za druhé idea uchování. Abychom s kulturou, která tu zuří už celá tisíciletí, skoncovali, budeme muset nejdřív zničit představu, o níž se opírá, totiž představu hodnoty, která je přisuzována umělecké produkci. (...) Posláním kulturního sboru je přisuzovat umělecké produkci hodnotu. Právě z této výsady, z této moci, plyne jeho nesmírná pýcha, která tolik lidí přivádí do jeho řad. Kulturní sbor získává pozici kulturních odhadců; na jejich hodnocení bude záviset rozdělení prestiže a zisků.“ (Dubuffet 1998: 29. panáček).

Kdo se nachází v pozici kulturního sboru? Dubuffet několikrát s opovržením zmiňuje „profesory“; cesta vede přímo do kulturních a vzdělávacích institucí. Patří do kulturního sboru ministr kultury, radní pro kultu-

ru, president, primátor města, Komora architektů či docent? Případ úředníka, který rozhoduje o financování kulturního provozu a veřejně se přiznává k nezájmu o svěřený odbor, je dostatečně znám z nedávné doby... A co paní učitelka? Že by v tom byla zcela nevinně? Analýza diskursivního pole umění a vzdělávání (Fulková 2008) nám ukazuje školu (a samozřejmě i galerii) jako instituce státem financované, plnící státní zakázku, instituce s polem působnosti v určitém rámci, nikoliv zcela prostém ideologie – ba právě naopak. Současný ekonomický neo liberalismus je taktovkou, jíž se dá řídit celý svět, nejen kulturní provoz. Výtvarná výchova – jako školní předmět i jako specializovaný univerzitní program studia – se dostává do prekérní situace. Nechce-li se stát předmětem vydělujícím kulturu jako izolovaný fragment, zahrnující pouze výtvarné umění (výtvarnou kulturu), popřípadě trochu designu a některé artefakty vzešlé z oblasti folklorních zvyků, potřebuje chápat a myslet kulturu jako celek. Toto prohlášení, jak však dále uvidíme, obsahuje poněkud nebezpečný prvek, komplikující život vyučujícím i jejich žákům, protože máme najednou širé moře, v němž kulturou je vše. Nabízí se jednoduché řešení v podobě ukáznění tohoto vzpurného pole kultury – rozparcelujeme jej, vyznačíme území, seřadíme jej do tabulky, vytvoříme seznamy renomovaných jmen... Ale kdo by to měl udělat a podle jakých pravidel, když navíc už víme, že to nějak nefunguje?

Realita sociální praxe nás vyvádí z klidu: „*Obvyklá práce obrazu, který ilustruje a věty, která komentuje, se v éře elektronické komunikace rozpadla do podobnosti – do zlověstného a paradoxního opakování, poháněného rychlostí, v níž se svět věcí vzdává porozumění znakům*“, komentuje situaci teoretik vizuální kultury David Rodowick (Rodowick 2001: 69).

Co si mají počít vyučující, kteří a které mají svůj předmět založený na setkání jak s tradičně přisouzeným výtvarným uměním, tak s žitou vizualitou všedního dne? „*Svět k nám nepřístupuje ukázněně v seřazených tabulkách a přehledech, ale valí se na nás ve vlnách a proudech. Nám pak nezbyvá, než najít si vlastní cestu a způsob orientace. Není to nic divného – děláme to běžně každý den. (...)*“, snaží se v úvodu najít řešení autorky učebnice výtvarné výchovy z 90. let a nacházejí – snad – jediné východisko: změnu myšlenkového rámce, dosud v oboru uplatňovaného (Fulková, Novotná, 1999).

Hledáme takové modely kultury, které by umožňovaly opustit „myšlení v diagramu“ a opustit představu kultury i obsahů výtvarné výchovy či kulturního vzdělávání redukované (byť v dobrém úmyslu) na přehledné taxonomie. Tyto teoretické modely, odkazující historicky až k 18. století a postupně k vývojové, psychologizující a humanistické tradici ve výtvarné

pedagogice (čtěte bez jakýchkoliv pejorativních konotací) jsou, jak argumentuje řada autorů s odkazem na rekonceptce ve filosofii a v myšlení humanitních věd (Atkinson 2006, Fulková, Straker, Jaros 2004, Wilson 2003, Tavin 2003, 2005, Dalton 2001), podloženy skrytým rastrovým, strukturujícím myšlením kultury v binárních opozicích, v centralizujícím uspořádání nebo v hierarchizovaných vrstvách. V umělecké sféře pak odpovídají tradici umělecké kreativity a expresivity, tradici dělení kultury na vysokou (elitní, hodnotnou, těžko dostupnou) a nízkou (populární, spotřební a levnou), tradici uměleckých center a periferií.

S vlivy, které s sebou v posledních přinejmenším dvaceti letech nesou interdisciplinární tendence v humanitních vědách, se kontext pro používání pojmu kultura výrazně rozšiřuje i ve výtvarné výchově. Do výtvarné výchovy, a to jak do její teorie, tak do její praxe, vstupují inspirující vlivy filosofického a sociologického myšlení 20. století, vlivy kulturní antropologie, kulturních a vizuálních studií, gender studií, abychom jmenovali jen některé, a to vše v kontextu poststrukturalistických přístupů, teorií jazyka, vizuální sémiotiky a současných neurověd, ovlivňující „čtení“ vizuálně obrazného znaku jako pohyblivého textu, proměnlivých kontextů a jeho sociálních a komunikačních funkcí. (1)

Mění se paradigma přírodních věd i věd o člověku a jeho prostředí přináší postupně od konce 40. let a po válce od konce 60. let nové inspirace, vedoucí především k zájmu o studium toho, co je možno pozorovat jako pohyblivé, proměnlivé a vztahové. Navíc, inspirována poválečnou etnografií, objevuje se představa „reality“ jako artefaktu aktivně vytvářeného prostřednictvím systémů znaků, tedy jen prostřednictvím označování v určitých symbolických systémech; zrodila se nová metodologie, tzv. obrat k jazyku, plně rozvinutá v 80. letech, která v letech 90. přechází v obrat k vizualitě, tedy ke studiu nikoliv pouze verbálních systémů komunikace, ale ke zvýšenému zájmu o vizuální symbolické systémy – odtud pochází i stanovení nových otázek a výzkumných oblastí, jež daly v 90. letech ve Velké Británii a vzápětí v USA podnět k vzniku nových disciplín, jako jsou např. tzv. kulturní a vizuální studia. (2)

V tomto stručně načrtnutém kontextu vznikají představy kultury, které se snaží postihnout lépe její komplexitu a nestálost: jsou to např. autopoietické, sebeorganizující a in-formující se sociální systémy, jak je propracovává od 80. let např. Niklas Luhman (Luhman 2002), od konce 60. let antropologické systémy z hlediska strukturalistického pojetí inspirovaného lingvistikou u Clauda Léviho-Strausse nebo kulturní antropologie Clifforda Geertze, pro niž je charakteristické chápání kultury jako specifického textu

či jako systému symbolů fenomenologické povahy. To nám dává možnost interpretovat význam těchto symbolů, a tak dojít až ke kulturním vzorcům, které determinují chování, ovládané významem. Tyto vzorce mají dvojí neododdělitelnou povahu: slouží jako modely pro lidské chování a zároveň jsou samotnými modely lidského chování – „dávají sociální a psychologické realitě význam, to znamená objektivní konceptuální formu, jak tím, že se podle ní utvářejí, tak tím, že ji přetvářejí podle sebe.“ (Geertz 2000: 110). V diskursu naší disciplíny, mám na mysli výtvarnou výchovu, jsou dobře známy i práce Pierra Bourdieua, Ernsta Cassirera a dalších badatelů. (3) Nově se na scéně od 40. let objevuje myšlení strukturalisty Jacquesa Lacana, jehož psychoanalytické dílo navazuje na Freudovo učení a významně a inspirativně jej posouvá k polohám, bez nichž se kulturní studia, teorie vizuality či gender studies dnes neobejdou. (4)

Zásadní význam pro metodologii myšlení v humanitních disciplínách má zajisté mimořádné dílo Michela Foucaulta, jež obrací pozornost ke studiu diskursu (5) a jeho strategií, ke studiu moci a technologií ovládání a politiky. Jeho kritickým studiím, jež nás metodologicky inspirovaly k určitým pohledům na oblast výtvarné výchovy v kontextu umění a vzdělávání, se dostatečně věnujeme jinde (Fulková 2008).

Další významné inspirace přicházejí z lingvistiky a z literární vědy: jsou to raná díla Rolanda Barthesa, který v *Mytologiích* už na konci 50. let vypracovává inspirativní systém sémiotické analýzy kulturních jevů a jejich funkcí; kultura je zde chápána jako specifický text, a jako taková je také „čitelná“ v sociálních kontextech (Barthes, 2004), a Jacquesa Derrida, jež v souladu se strukturalistickým postulátem, že jazyk negeneruje významy odkazem k nezávisle existujícím objektům, předkládá v roce 1968 radikální koncepci, jejíž ústřední kategorií je *différance*, jež je v tomto novém pojetí kombinací „diference a odkladu“; význam jako aktivní tvorba všech lidí, kteří se na kultuře podílejí, vzniká na základě diferencí v rámci řetězce označujících. Nemůže být tedy nikdy nalezen jako původní, ani uzavřen, ani dokončen. Zde se otvírá prostor pro důraz na různost a hovoříme-li o kultuře jako o celku, pak máme na mysli různorodost diferencí, které vytváří proměnlivou celistvost, nikoli hierarchizované pole, z něhož vydělíme pro výtvarnou výchovu pouze jednu část kultury, které přisoudíme hodnotu (Fulková 2008: 78-98).

Později, v roce 2001 se J. Derrida v rozhovorech s Élisabeth Roudinesco vrací k pojmu *différance* a definuje jej takto: „*Différance* vyvstává, jakmile je zde živý tvor, jakmile je zde stopa, a to díky i navzdory limitám, o nichž se ta nejsilnější filosofická či kulturní tradice domnívala, že je mů-

že rozpoznat mezi »člověkem« a »zvířetem«. (...) *Différance* kromě toho není nějakou distinkcí, esencí nebo opozicí, nýbrž pohybem rozmíst'ování (*espacement*), »stáváním-se-prostorem«, jež je vlastní času, a »stáváním-se-časem«, jež je vlastní prostoru, odkazem k jinakosti, k heterogenitě, která není primárně opoziční. Odtud jistá inskripce tajného, které není identické, jakožto *différance*. (...) Zdůrazňuji, že *différance* není opozicí, dokonce ani opozicí dialektickou: je určitou reafirmací stejného, ekonomii stejného v jeho vztahu k jinému, aniž by bylo k její existenci nutné ji ustalovat či fixovat do nějaké distinkce nebo do systému duálních opozic.“ (Derrida, Roudinesco 2003: 34-36). Zjednodušeně můžeme shrnout, že takto jsou definovány základní axiomy kulturních studií, nyní akademické disciplíny se silnou pozicí v programech studia na univerzitách i uměleckých školách. Není snad, v souvislosti se zkušeností z praxe s médii, reklamou, filmem a vizuálním uměním, s dětmi, studenty a s vlastní pozicí v kultuře, pohříchu populární, tento kritický pohled kulturních studií metodologicky přínosný i pro kulturní vzdělávání?

Text, chápáný barthesovskou nebo derridovskou optikou je prostorem ustavování, vzníkání a zanikání významu, je prostorem praxí označování; vše, co zahrnujeme do oblasti tvorby významů ve znakových systémech (zvuky, obrazy, móda, televizní pořady, filmová tvorba, reklama, pop-music, atd.) jsou kulturními texty, které jsou vytvářeny, a mohou být analyzovány v konkrétním kontextu, způsoby jejich vytváření jsou dekonstruovány a zdánlivé neproblematické přirozené významy se ukazují jako kulturní konvence, ba dokonce jako nástroje kulturního ovládání (Bourdieu 1998, 2000, Meyrowitz 2006). Text je metaforou kultury, která poukazuje k prostorovosti (zde se opět dostáváme k Foucaultovi, např. Foucault 2003), ale k prostorovosti nikoliv nehybné, fixující, naopak k prostorovosti pohyblivé, nestabilní, propojitelné. Význam je výsledkem „intertextuality“ (Kristeva 2008, Paatela Nieminen 2008, Helnwein, Nedoma 2008, Fulková 2008b), kdy nejde jen o pouhé „citace“ textů v jiných textech, ale o vztahy mezi významovými uzly, které se v pohyblivém diskursivním prostoru vynořují vždy tam, kde se objevuje potřeba realizace tohoto významu. Význam je, jak jsem zmínili shora, vždy provázán se sociální praxí a vždy nestabilní.

Vizuální kultura, jak pojem pro výtvarnou výchovu rozpracovali teoretici jako např. Brent Wilson (Wilson 2003), Paul Duncum (Duncum 2000) nebo Kevin Tavin (Tavin 2003, 2005), je modelem navzájem propustných prostorů, fluktuujících v neustálém pohybu bez konkrétního a pevného středu. Např. Wilson se odvolává na deleuzovský pojem „rizom“ (Deleuze, Guattari 2005), kdy metafora „oddenku“ nahrazuje metaforu

„stromu“ a vytváří tak myšlenkový model „nomádského“, otevřeného, heterogenního, nehierarchizovaného prostoru, který umožňuje změny a proměny. Pojem „rizom“ se objevuje poprvé v úvodní kapitole knihy francouzských filosofů Gillesse Deleuze a Felixe Guattariho, *Tisíce plošin (kapitalismus a schizofrenie)*, publikované poprvé v roce 1987, která sama se stává svou strukturou, jež opouští linearitu, centralizovanost textu i myšlení a stává se hypertextem, modelem rizomatického prostoru, prostorem „tisíce plošin“, jež reprezentují neustálé plynutí možností, energii a dynamiku „intenzit“. Podle autorů může být „rizomatická“ přibližně charakterizována třemi principy (citováno z anglického překladu) a je metaforou všech druhů komplexních nehierarchických systémů:

„Principle of connection and heterogeneity: Any point of a rhizome can be connected to anything other, and must be. This is very different from the tree or root, which plots a point, fixes an order.“

„A rhizom ceaslesly establishes connections between semiotic chains, organizations of power, and circumstances relative to the arts, sciences, and social struggles. A semiotic chain is like a tuber agglomerating very diverse acts, not only linguistic, but also perceptive, mimetic, gestural, and cognitive.“

„Principle of Multiplicity: Multiplicities are rhizomatic and expose arborescent pseudomultiplicities for what they are. There is no unity to serve as a pivot in the object or to divide in the subject. There is not even the unity to abort in the object or „return“ in the subject. A multiplicity has neither subject nor object, only determinations, magnitudes, and dimensions that cannot increase in number without the multiplicity changing in nature (The laws of combination therefore increase in number as the multiplicity grows.)

Principle of asignifying rupture: against the oversignifying breaks separating structures or cutting accross a single structure. A rhizome may be broken, shattered at a given spot, but it will start up again on one of its old lines, or on new lines.“ (Deleuze, Guattari, 1987: 7-9)

Paradigmatem rizomatické povahy vizuální kultury je pro Wilsona metafora trávy, jejíž podloží nemá pevných ohraničení a je tvořeno půdou, výběžky, oddenky, propletenými a zkříženými kořeny. Wilson tedy charakterizuje vizuální kulturu jako komplexní systémy artefaktů, institucí, osobních identit, myšlení, etiky, morálky, politiky, jejich vzájemné působení atd., z nichž není možno umění vydělit jako samostatnou a autonomní jednotku, a tu pak vyučovat v nějakém určitém, stabilním modelu diagramu. (6) Vizuální kultura nyní zaujímá výrazné místo jak ve výčtu interdisciplinárních teoretických disciplín věd o člověku a společnosti, včetně výtvarné pedagogiky, tak v samé životní praxi jako prostředí, které nás obklopuje a které si vytváříme. Těžko se můžeme vyhnout jejím projevům a účinkům, jestliže jsme sami jejími účastníky. Neznamená to vše pro výtvarnou pedagogiku výzvu k přijetí jiného úhlu pohledu na kulturu, než jak ji obvykle chápeme?

Definovat jednoznačně a zjednodušeně obsah výtvarné výchovy je ztížené do nemožnosti – jediné, co můžeme udělat, je snažit se pronikat podrosty kultury napříč a v různých směrech.

O to hůře se definuje i tzv. „pedagogical content knowledge“, tedy „didaktická znalost obsahu“, klíčová kategorie aktuálních výzkumů obecné pedagogiky, které se nyní orientují právě na obsahy vyučování (Janík a kol. 2007). Snad by i pro tyto výzkumy mohla být právě oblast kulturního vzdělávání a její chápání kulturního prostoru ve výše naznačených intencích inspirací. Vyučování i evaluace ve výtvarné výchově, potažmo v kulturní edukaci, musí být chápány výhradně jako dynamické procesy a tyto procesy a jejich vlastnosti jako jsou např. různé intenzity a singularity musíme chápat jako participační, a pro dynamizaci těchto možností a jejich výsledky musíme hledat a budovat nové kritické slovníky, jiné diskursy, jiné vyučovací modely a vposledku i jiné systémy vzdělávání. To je, bohužel, v příkrém rozporu s obecnými trendy, jimž se nevyhnou ani programy univerzitního studia učitelství a jiných humanitních disciplín, a jež se projevují požadavky na instantní a zkrácené vzdělávání, které je navrhováno spíše ve formě „školení“ (včetně metod a nástrojů vzdělávání) a postihuje negativně právě ty disciplíny a předměty, které vyžadují komplexitu záběru, soustředěné hledání, komparativní a kritické metody myšlení, propojenost s praxí a případně dobré technologické zázemí typu online otevřených, výukových tvůrčích systémů (Raudenský 2007, Fuglík 2008).

Přesto všechny tyto spory a pojmoslovné pohyby znamenají, že interdisciplinární myšlení okupuje nyní i oblasti dříve střežené diskursivními hranicemi daných disciplín. Programy vizuálních studií a kulturních studií, jejichž nedílnou součástí jsou od počátku studia komunikačních médií a současných špičkových technologií a jejich místa a působení ve společnostech, studium globalizovaných komunikačních sociálních prostorů, jsou propracované a již jedno desetiletí testované na zahraničních pracovištích, v určité, skromnější podobě i na vybraných vysokoškolských katedrách a uměleckých školách u nás. Určité, nesmělé vlivy můžeme vysledovat i v programech studia učitelství výtvarné výchovy, ve změnách metodologie i díkce výzkumů dítěte jako tvůrce a jako diváka, zásadním krokem ke změně paradigmatu pak jsou kurikulární dokumenty RVP Oblast umění a kultura pro ZŠ a gymnázia.

Vystoupit z vlastní kultury nelze, ale její projevy lze kriticky studovat v praxi každodenních činností. Lze se naučit uvažovat o vlastní situovanosti a identitě z perspektivy difference (derridovské *différance*), jež odkazuje k jinakosti, nestejnosti, nepodobnosti, rozdílu, mnohosti. Celý život se stávat identitou – procesem, který je neustálým „odkladem“ jediného či pevného významu, nomádskou identitou. Snad to je dobré východisko pro emancipaci od pohodlných myšlenkových pohovek nabízených na každém rohu.

Přílohou tohoto textu (obr. 1, 2 a 3) jsou ukázky z edukačního programu k výstavě rakouského malíře Gottfrieda Helnweina, jehož bravurní hyperrealistické malby jsou plny citací a odkazů na klasická díla malířská a na dobové fotografie, dotýkající se bolestně a nepříjemně rakouské úlohy v dějinách Evropy. Hlavním tématem tohoto tvůrce je však *trpící dítě*, dítě vydané všanc, které vystupuje na obrazech v řadě situací a v řadě kulturních stereotypů, zakrývajících pod rouškou nevinnosti a adorace krutou realitu: zbožňované dítě, andílek, je ve skutečnosti podrobováno těžko uvěřitelnému nátlaku a násilí; to je situace, která se ani po odhalení hrůz války a ideologické mašinérie, jež ji způsobila, v zásadě nezměnila – násilí se odehrává za zavřenými dveřmi, v sousedství a kdekoliv na světě. „*Možná je to defekt, ale od nejranějšího dětství jsem kolem sebe stále viděl násilí a jeho důsledek: strach*“, říká G. Helnwein v rozhovoru s kurátorem výstavy, Petrem Nedomou. „*Přímo jsem sál všechny informace o holokaustu, Vietnamu, Chile, Svaté inkvizici a honech na čarodějnice, které jsem dokázal získat. Nikdy jsem nemohl pochopit, jak to, že se po celé dějiny lidstva projevuje chuť působit maximální bolest ostatním, především bezbranným. Je také podivuhodné, jakou kreativitu přitom lidé vyvíjejí. Jak může někdo pociťovat k dětem a zvířatům něco jiného než lásku a obdiv? Viděl jsem fo-*

tografie ze soudního lékařství, na kterých byly děti umučené k smrti vlastními rodiči, což vůbec není pohled, po jakém by se vám dobře spalo. V Německu musely ročně projít takovým utrpením tisíce dětí, než směly do nebe. A to byl důvod, proč jsem začal malovat, estetika pro mě nebyla prvotní motivací.“ (...) „Myslím, že každá společnost má umění, jaké si zaslouží. Žádný umělec není autarkní, do určitého stupně bude každý umělec tím nebo oním způsobem reagovat na fenomény své doby.“ Pracovní listy (obr. př. 4) měly zvláštní zadání ze strany galerie: co s malými dětmi, které zabloudí s rodiči na tuto drásající výstavu? Nezdálo se nám, že by obvyklé omalovánky pro ukrácení chvíle, které lze občas najít v kulturních institucích, měly být adekvátním pedagogickým řešením bez jakékoliv reflexe. Rozhodli jsme se souběžně oslovit rodiče a spoléhat na to, že budou ochotni s dětmi pracovat. Listy mají vždy dvě strany, určené k „banálnímu“ vybarvování: jedna strana (dětská) reprezentuje obvyklé kulturní klišé na téma dítě a anděl, druhá strana (rodičovská) reflektuje, dekonstruuje citované kulturní texty od bible až po trestní zákoník, sleduje genealogii určitých zažitých stereotypů. Jedna strana je „nevinnost a přirozenost“, „vše pro dítě“, druhá strana odhaluje ideologie, společenské klima, zatahuje do hry... mnohdy do velmi nepříjemné hry, týkající se osobně diváka jako milujícího rodiče a dobrého občana. Reakce od rodičů nemáme, jen jedna matka shledala listy příliš náročnými. V současné době testujeme listy v jednom z dětských stacionářů.

Listy, pokud již nejsou na stránkách Galerie Rudolfinum vyvěšeny v archivu, lze vyžádat u vedoucího lektorského oddělení, pana Mgr. Mariana Plisky. Kontakt najdete na webu galerie pod Doprovodnými pořady, oddíl Edukace.

Poznámky

1. Viz základní kurikulární dokumenty RVP, oblast Umění a kultura a dále např. průřezové téma mediální výchova, dostupné z www.vuppraha.cz, dále doporučujeme Revue Labyrint, která již léta sleduje aktuální dění v oblasti umění a poskytuje překlady stěžejních textů teorií vizuálního i slovesného umění a filosofie.
2. Termín „visual culture“ se v odborné literatuře poprvé objevil již v roce 1969 v knize Caleba Gattegna *Towards a Visual Culture: Educating through*

Television, a to v souvislosti s optimistickými výhledy na vzdělávací možnosti televize. Povaha „vidění“ obrazu byla v této publikaci ještě představena jako neproblematická, univerzální a rychlá percepce, která na rozdíl od komplikované, nejednoznačné verbální výuky bude umožňovat přímočaré a efektivní metody sdělování informací a učení se „obrazem“.

3. Práce francouzského antropologa Lévi-Strausse, vzešlé z pobytu u brazilských indiánských společenství, interdisciplinárně propojují např. saussurovskou lingvistiku, teorii informací, logiku tříd, teorii her. Na rozdíl od Geertze reprezentuje Lévi-Strauss strukturalistický přístup: z konkrétních obrazů vytváří pojmová schémata a hledá univerzální smysl či základní strukturu jako model společnosti. Sociologie Pierra Bourdieua přináší a rozpracovává nové pojmy, jako je sociální prostor, sociální pole, symbolická dominance, habitus, životní styl a ekonomický, kulturní, sociální a symbolický kapitál. Bourdieuova sociologie je antisencialistická – to, co vypadá jako přirozená či sociální danost, je výsledkem nekonečného procesu ustavování, strategických přesunů a legitimizování moci v sociálním prostoru, v němž se nacházejí jeho aktéři.
4. Zásadní Lacanovy spisy nebyly dosud pro české čtenáře přeloženy – důvodem jsou potíže s dědickými právy a nesmírné nároky na překladatelské zvládnutí složitého, obrazného jazykového stylu spletených textů a neustálých proměn teoretického aparátu, které prováděl sám autor. Kromě nepočtené obce čtenářů z řad psychoanalytiků nemají u nás kritickou odezvu u čtenářů právě z oblasti kulturních a vizuálních studií; jsou obklopeny aurou tajemna, nekritického obdivu či odmítání. Prvním adekvátním seznámením s Lacanem a vztahem jeho díla k Freudovi a ke kontextu kultury je monografie Josefa Fulky *Psychoanalýza a francouzské myšlení*, viz Literatura.
5. Diskurs je 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 světa. Analýza diskursu je tedy v těchto souvislostech teorií historické a socio-kulturní determinace sémantických procesů a je nástrojem, jak zjistit institucionální a ideologické zakotvení určitých sociálních praktik a kulturních vzorců, které determinují chování, ovládané významem.
6. Takové uvažování je základním konceptem a prostorovým modelem pro obě učebnice *Výtvarné výchovy pro Základní školu a víceleté gymnázium*.

um, ročníky 6.-7. a 8.- 9. z roku 1997 a 1999, autorů Fulková, M. a kol. a Fulková, M., Novotná, M. Dále viz Literatura.

Literatura

- ATKINSON, D. School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future. *The International Journal of Art and Design Education*, 2006, 25, 1, str. 16-27. ISSN 1476 - 8062.
- BARTHES, R. *Mytologie*. Praha: Dokořán, 2004. ISBN 80-86569-73-X.
- DALTON, P. *The Gendering of Art Education*. Buckingham Philadelphia, Open university press, 2001. ISBN 0 335 19648 9.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. *A Thousand plateaus (Capitalism and Schizophrenia)*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. ISBN 0 - 8166- 1402- 4.
- DERRIDA, J., ROUDINESCO, É. *Co přinese zítřek?* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0542-2.
- DUBUFFET, J. *Dusivá kultura*. Praha: Herrmann a synové, 1998.
- DUNCUM, P. *Challenges to Art education from Visual Culture Studies*. In HARDY, T. (ed.). *Art Education in a Postmodern World*. Bristol: Intellect Books., 2006. ISBN 1-84150-146-8.
- FOUCAULT, M. *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann a synové, 2003.
- FUGLÍK, V. *Moodle*. Manuscript, Dept. of ICT, PedF, Charles University, 2008.
- FULKA, J. *Psychoanalýza a francouzské myšlení*. Praha: Herrmann a synové, 2008.
- FULKOVÁ, M.(a) *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha: H+H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- FULKOVÁ, M.(b). *Gottfried Helnwein: Spící andělé*. Pracovní listy pro děti a rodiče, edukační program. Praha: Galerie Rudolfinum, 2008. Full text na www.galerierudolfinum.cz
- FULKOVÁ, M., NOVOTNÁ, M. *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-591-7.

- FULKOVÁ, M.; STRAKER, A.; JAROS, M. The Empirical Spectator and Gallery Education. *The International Journal of Art and Design Education*. 2004, 23, 1, str. 4-16. ISSN 1476-8062
- GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: Nakl. SLON, 2000. ISBN 80-85850-89-3.
- HELNWEIN, G., NEDOMA, P. *Angels Sleeping*. Katalog k výstavě. Praha: Galerie Rudolfinum, 2008. ISBN 978-80-86443-10-2.
- JANÍK, T. a kol. *Pedagogical Content Knowledge nebo Didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 6. ISBN 978-80-7315-139-3.
- KRISTEVA, J. *Polyfonie. Významy, pohlaví, světy*. Praha: Nadace Dagmar a Václava Havlových, Vize 97. ISBN 978-80-903759-3-2.
- LUHMAN, N. *Láska jako vášeň. Paradigm lost*. Praha: Prostor, 2002. ISBN 80-7260-068-0.
- MEYROWITZ, J. *Všude a nikde. Vliv elektronických médií na sociální chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-0905-3.
- PAATELA-NIEMINEN, M.: The Intertextual Method for Art Education Applied in Japanese Paper Theatre – a Study on Discovering Intercultural Differences. *The International Journal of Art and Design Education*, 2008, 25, 1, str. 91-104. ISSN 1476 – 8062.
- RAUDENSKÝ, M.: Play in Graphic Art. Disertační práce, PedF UJEP, Ústí N. L., 2007.
- RODOWICK, D. N. 2001. *Reading the Figural, or, Philosophy after the New Media*. Durham & London: Duke University Press, 2001. ISBN 0-8223-27722-8.
- TAVIN, K. Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: Toward a Critical Pedagogy of Visual Culture. *Studies in Art Education*, 2003, 44 (3), str. 197–213. ISSN 0039-3541.
- TAVIN, K. Opening Re-marks: Critical Antecedents of Visual Culture in Art Education. *Studies in Art Education*, 2005, 47 (1), str. 5 –22 2005. ISSN 0039-3541.
- WILSON, B. Of Diagrams and Rhizomes: Visual culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education. *Studies in Art Education*, Spring 2003, 44, 3. ISSN 0039-3541.

Přílohy (na CD)

1. Gottfried Helnwein: Vzkříšení dítěte, 1997
Kombinovaná technika (olej a akryl na plátně), 160 x 150 cm
Sbírka Martin Muller, San Francisco
Galerie Rudolfinum, Angels Sleeping, 12. 6. – 31. 8. 2008, kurátor Petr Nedoma
© Gottfried Helnwein
© Galerie Rudolfinum
2. Gottfried Helnwein: Bez názvu (Hrůzy války 2), 2007
Kombinovaná technika (olej a akryl na plátně), 194 x 317 cm
S laskavým svolením Modernism Gallery, San Francisco
Galerie Rudolfinum, Angels Sleeping, 12. 6. – 31. 8. 2008, kurátor Petr Nedoma
© Gottfried Helnwein
© Galerie Rudolfinum
3. Gottfried Helnwein: Heydrich hloubá nad Golemovou dcerou, 2008
Kombinovaná technika (olej a akryl na plátně), 203 x 168,7 cm
Sbírka autora, Irsko
Galerie Rudolfinum, Angels Sleeping, 12. 6. – 31. 8. 2008, kurátor Petr Nedoma
© Gottfried Helnwein
© Galerie Rudolfinum
4. Pracovní listy







GOTTFRIED HELNWEIN - ANGELS SLEEPING / SPÍCÍ ANDĚLÉ

Pracovní listy pro děti a rodiče

Galerie Rudolfinum 12/6 – 31/8 2008

Vážení rodiče, milé děti,

vítáme vás na výstavě rakouského malíře Gottfrieda Helnweina. Tyto listy jsou určeny k dotvoření během pobytu v galerii – v místnosti s katalogy je pracovní koutek pro děti, kde najdete i jednoduché výtvarné materiály.

Strana A rozvádí určité téma do podoby klišé, které většinová kulturní produkce obvykle nabízí „k použití“, Strana B toto klišé narušuje a zpochybňuje, případně odkazuje i na inspirující literární texty, s nimiž jsou Helnweinovy vizuální texty významově provázány.

Jsme si vědomi, že žádný obraz, dokonce ani jednoduchá dětská omalovánka, není nevinný. Není totiž nevinných očí, které se „jen tak“ dívají. S každým obrazem přichází myšlení a prožívání. Každý obraz nese zjevné nebo také úplně skryté poselství.

I naše „veselé omalovánky“ jsou zprávou, která reaguje na přízračný svět Gottfrieda Helnweina. Je třeba dávat pozor, „co dáváme dětem na hraní“, aby se jednoho dne

oblíbený Myšák nezměnil v monstrum
plastová hračka ve funkční zbraň
mazlíček v mučedníka
Barbína v anorektičku
andílek v tyrana...

Nebo obráceně?

Doporučujeme, abyste v rozhovorech a v tvorbě pokračovali s dětmi i doma, po návštěvě výstavy. Myšlenkové a kulturní stereotypy je třeba překračovat a schopnosti soucitu se musíme učit.

Gottfried Helnwein: „Lidé se neobávají mého obrazu, obávají se svých vlastních představ. Mé dílo mluví otevřeně o tom, že v podvědomí těch, kteří se na ně dívají, už existuje.“

(Citováno z textu katalogu výstavy 2008)

Koncepce Listů: Marie Fulková, KVV PedF UK Praha.

Grafické zpracování: Divus

© Galerie Rudolfinum

© Gottfried Helnwein

**GOTTFRIED
HELNWEIN
ANGELS
SLEEPING**

ANDĚL V TOBĚ

Anděl v tobě
se těší z tvého
světla
pláče nad tvou temnotou
Z jeho křídel šumí
slova lásky
básně laskání
Střeží
tvou cestu
Mysli na svůj krok
jeho pamětliv

LIDÉ

Stále jsou to
lidé
Však víš
Jejich srdce
je malá hvězda
která
ozařuje zemi



Básně Rose Ausländerové, ze sbírky Město ze slunce a sněhu. Magické kameny. Současná rakouská lyrika.
Přeložil Josef Suchý. Praha: Československý spisovatel, 1993.





Ve jménu anděla

Co umí anděl? Jak vypadá? Kde andělé žijí?
O kom říkáme, že je anděl?



Hledej obraz



„Já jsem Gabriel, který stojí před Bohem; byl jsem poslán, abych k tobě promluvil a oznámil ti tuto radostnou zvěst. Hle, oněmíš a nepromluvíš až do dne, kdy se to stane, poněvadž jsi neuvěřil mým slovům, která se svým časem naplní.“

(Z knihy Jana Sokola Čtení z bible, Česká biblická společnost, 1996. Str. 179)

Anděl, okřídlený posel bohů, prostředník mezi nebem a zemí. Je spojován s nevinností a čistotou. Je bytostí androgynní, bezpohlavní, dokonalou. Ochránce, strážce, anděl trestající, anděl – vtělení Boha, dítě – anděl, žena – anděl.

Atributy: Barva – bílá, červená, modrá, žlutá

Křídla – jeden i více párů

Lilie, růže

Meč, kniha

Inspirujte se na výstavě: Kdo je u Helnweina Spícím andělem? Porovnejte zásadní posun kontextu ve vztahu ke kulturnímu klíše, v němž je figura „anděl“ obvykle představována.

Přečtěte si text katalogu k výstavě.

Anděl, spící anděl



nevinnost sama

vše pro dítě

Ve jménu dítěte, šťastný dětský svět

pro děti věčný mír

dítě – nevinnost sama

naše naděje

3 A / děti

Dítě – nevinnost sama, děti – naše naděje a budoucnost, pro děti věčný mír a lásku, vše pro dítě. Velké metafory, jimiž žijeme, porovnejte s citací z *Upomínek* Karoliny Světlé: „A jak krutě, nerozumně a surově bývaly děti při každém sebemenším přestupku, při chybách jedině tím vychováním zpozdilým a nesvědomitým u nich vyvinutých, trestány. (...) Beze všeho ohledu na jejich stud a čest!“

Dítě ve válce, opuštěné dítě, mrtvé dítě, týrané dítě, pracující dítě, dítě – oběť.

Jiné metafory: týkají se nás a našich dětí nebo jen těch, o kterých čteme, slyšíme a které jsou daleko?

Porovnejte dále: „Tvrdé a necitlivé zacházení s dítětem, jeho bití a týrání (další fyzické tresty, například omezení svobody, omezení pohybu, tresty pokořující důstojnost dítěte, v nichž bývali hlavně otcové vynalézaví), veřejnou moc nezajímalo, pokud probíhalo v tzv. slušné rodině. Vznikající moderní pedagogika sice varovala před nadměrnými fyzickými tresty, především odmítala bití dětí do hlavy, po kterém „zhloupěly“, mezi veřejnost však tyto zásady valně nepronikly. Stopy fyzického násilí nebyly pokaždé viditelné (...) navíc panovalo přesvědčení, že rodina je sice základ obce, tedy státu, nicméně představuje výsostně privátní sféru. Úplná rodina plní své funkce (citová funkce sem oficiálně nepatřila) byla tedy v pořádku.“

„Pouze takový trest, který dítěti způsobil újmu na zdraví (či dokonce smrt), byl podle zákoníku z roku (?)* trestným činem. Došlo-li ke zranění dítěte poprvé, spokojil se soud s domluvou a pokutou, podruhé už mohl dítě rodičům odebrat a umístit na jejich náklad u pěstouna či v ústavu.“

(Ze sociologické studie Mileny Lenderové a Karla Rýdla *Radostné dětství? Dítě v Čechách devatenáctého století*. Paseka, 2006. Str. 290)

* Tipněte si rok

Porovnejte v kontextu současných veřejných debat o fyzických trestech, o systému péče o opuštěné děti, vašich zkušeností i názorů na tyto otázky...

Inspirujte se na výstavě: Jak a v jakých situacích se nachází u Helnweina dítě? Porovnejte zásadní posun kontextu ve vztahu ke kulturnímu klíší, v němž je figura „dítěte“ obvykle představována.

*Klíč k otázce: Zákoník z roku 1811

Čtěte: Elfriede Jelinek: *Lačnost*. Praha: Odeon, 2006

Elfriede Jelinek: *Pianistka*. Praha: Odeon, 2004

Aviezer Tucker: *O dětské oběti / On Paedocide*. Votobia, 1996



Plynová maska Mickey mouse vznikla v kooperaci Walt Disney Company (Army's Chemical Warfare Museum at Fort McClellan, Alabama)

MASKOVÁNÍ

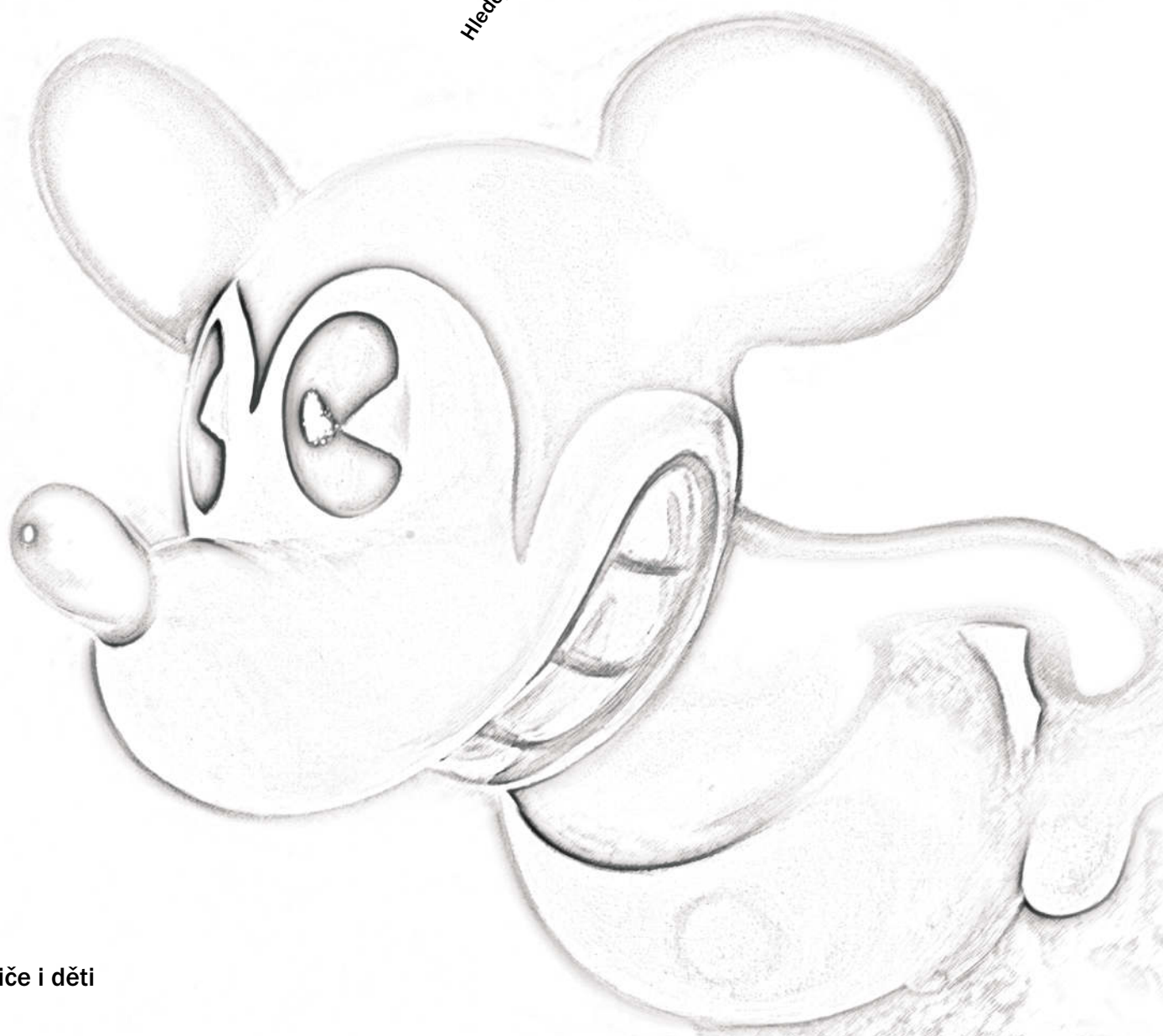
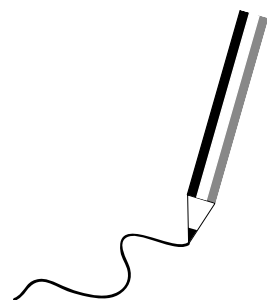
Masku Myšáka na listu 4B dotvořte a vybarvěte. Doma podlepte tvrdým papírem. Vystříhněte, připevněte k ní gumičku nebo tyčku po straně. Můžete si hrát: Kdo je hodný a kdo zlý? Kdy jsem hodný/hodná a kdy jsem zlý/zlá? Kdy rodiče/dospělí říkají, že zlobím? Proč to říkají?

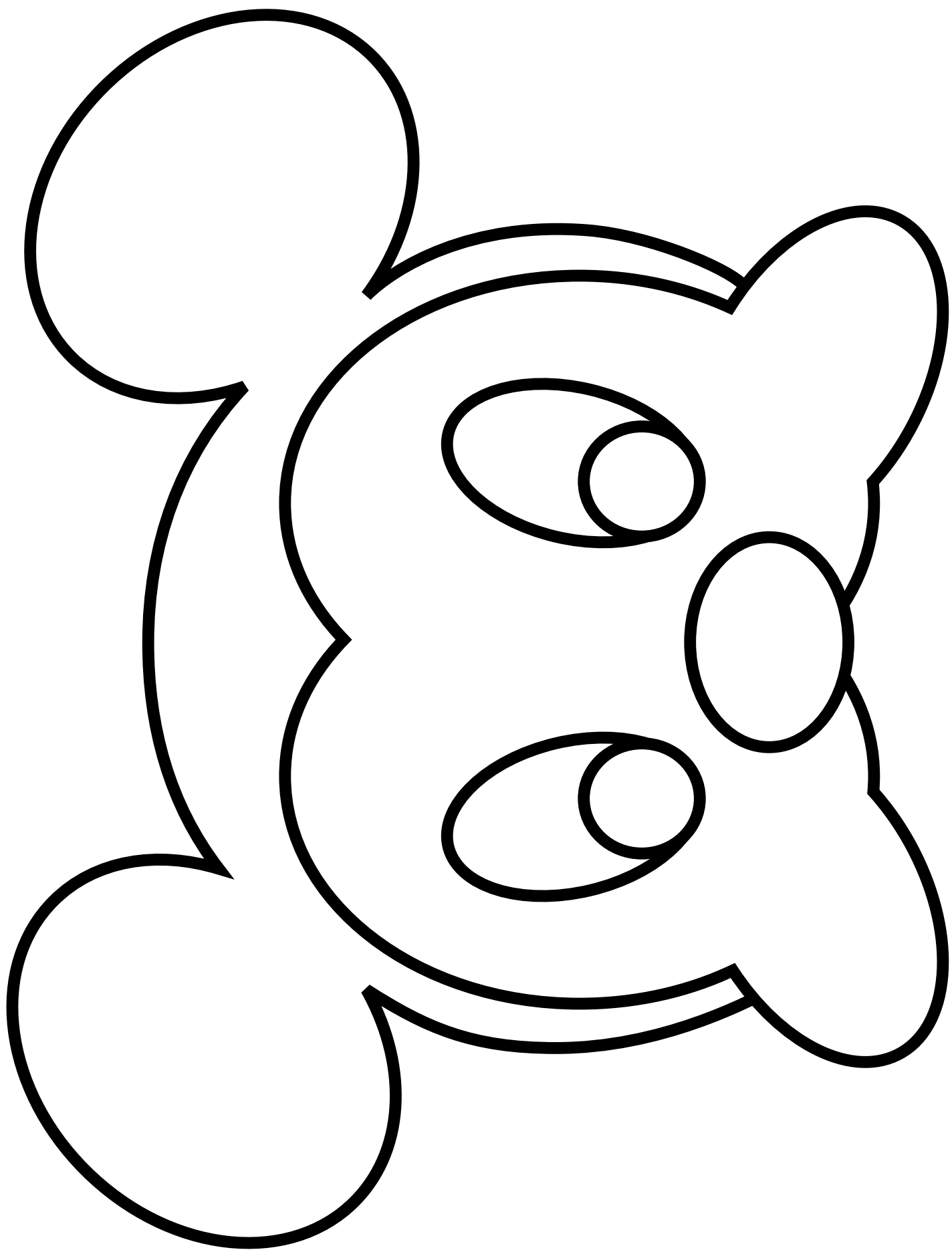
Podle čeho se pozná hodný člověk, jak se pozná člověk zlý? Zamyslete se nad tím s dospělými. Povídejte si o tom.

DOBŘÉ KOUZLO

Do krabice uložím obrázky, na nichž budou nakreslené nebo napsané moje špatné vlastnosti, co mě trápí, čeho se bojím. Krabici zavřu, pevně zavážu provázkem, schovám a nebo ji zničím.

Hledejte obraz a inspirujte se jeho barvou





Projekty zaměřené na kulturně historickou výchovu realizované žáky Základní školy Kostelní nám. Moravská Třebová v Průmyslovém muzeu Mladějov

Vlastimil Novák

Prezentace praktických zkušeností z realizace výchovně vzdělávacích projektů vycházejících z nepovinného průřezového tématu Výchova k vztahu ke kulturně historickému dědictví. Projekty realizované Základní školou Kostelní nám., Moravská Třebová a Průmyslovým muzeem Mladějov jsou zaměřeny na přírodu, krajinu, historickou techniku, industriální památky a jejich vzájemné vztahy. Činnosti v projektu jsou obzvlášť zaměřeny na estetický prožitek a rozvoj tvořivosti, dotýkají se tematických plánů řady vyučovacích předmětů, hlavně výtvarné výchovy, dějepisu, přírodopisu, zeměpisu a českého jazyka. Projekty si kladou za cíl formovat pozitivní vztah žáků k regionu, rozvíjet jejich estetické a tvořivé myšlení, prohlubovat a systematizovat získané znalosti a dovednosti. Projekty pod názvem „Mezi pražci mladějovské úzkokolejky“ se realizují v kombinované formě – hlavní částí je několikadenní pobyt v areálu průmyslového muzea, na nějž navazují činnosti v rámci běžné školní výuky a domácí přípravy žáků. Jejich výsledkem jsou instalace výstav vizuálních děl, sborníky teoretických výstupů. Úspěch projektů dokládá neobyčejný přínos spolupráce školy a pamět'ové instituce při výchově dětí, význam a široké možnosti projektového vyučování ve výtvarné výchově a dalších předmětech.

Cultural - historical education Basic School Kostelní náměstí, Moravská Třebová in cooperation with Industrial Museum Mladějov

Basic School Kostelní náměstí, Moravská Třebová has organised educational projects in cooperation with Industrial Museum Mladějov since 2006. Projects are flowing from cultural educational heritage. Industrial Museum Mladějov (10 km distance from Moravská Třebová) is found in area of former factory where have been produced fireproof materials and where the clay from the local mineds was processed till 1991. Museum is focused on building, agricultural and mining technologies. Our common projects are focused on industrial culture. Basic School Kostelní Náměstí is participating on a main project "Between the

sleepers of narrow track of Mladějov". The project is intended for students of 8 th grades and includes artwork education, history, biology, Czech language and physics. The main goals of this project are:

To intensify the knowledge of history of technology and history of region. (Pupils learn about the history of industrial part of the region, about the mining of fireclay and about the operation of industrial plant)

The developing of estetical feelings and creativity. Pupils will learn, that all subjects are beautiful as an artwork.

The developing of cooperation between pupils. They learn to work in groups.

The main part of the project is a four day stay of pupils in area of the Industrial Museum Mladějov, when they learn about the museum and the narrow track, they learn about the history of the factory. They speak with personal observers, they draw pictures and make statues from the old sleepers, and they also write the historical dramas about the life and work in factory.

*The outcome of the project is a happening where people can see all art products made by pupils; pupils play their dramas and guide visitors in Museum. Back at school pupils work on memorial volume. **Regarding to enthusiasm and a quality of pupils work, we hope that the projects will stimulate pupil's patriotism and respect to craft and technical skills of their grandfathers. And also to develop their estetical feeling, what can be a great contribution for their future lifes.***

V letech 2006 – 2008 Katedra dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty UK v Praze metodicky připravila nepovinné průřezové téma Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví.¹ Do širšího týmu připravujícího obsah tohoto tématu se zapojila i Základní škola Kostelní nám. v Moravské Třebové, díky čemuž se rozvinula dlouhodobá a nadmíru plodná spolupráce mezi školou a Průmyslovým muzeem Mladějov, jež na vzniku tématu také participovalo. Společně tyto organizace připravují a realizují aktivity naplňující záměry Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví.² Především pozitivně působit na morální a hodnotový žebříček

¹ Průřezové téma vzniklo v rámci projektu ESF CZ.04.1.03-3.1.15.2/0073 Metodika pro implementaci Výchovy ke vztahu ke kulturně historickému dědictví do školních vzdělávacích programů základních škol a víceletých gymnázií.

² Více o průřezovém tématu v knize: Parkán, František a kol.: Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví Metodická příručka. 1. vyd. Praha 2008

dětí, vzbudit v nich lásku ke svému regionu a historickým tradicím, otevřít jim cestu k pochopení kulturně historických hodnot a souvislostí kraje a společnosti, v níž žijí.

Jako nejvíce příhodná k dosažení těchto cílů se jeví projektová výchova, která má díky své neformálně tvůrčí atmosféře nejvíce možností nenásilného a intenzivního působení na pozitivní duševní rozvoj dítěte.

Ideální je, pokud výchovně vzdělávací projekty orientované na kulturně historickou výchovu vycházejí z odkazů daného regionu, reflektují jeho potřeby, fenomény, tradice a možnosti, dotýkají se významných, pro danou komunitu klíčových, historických jevů a lokalit. Prozaicky také musí respektovat možnosti organizátorů a cílových skupin, i když, jak dokládá příklad moravskotřebovské základní školy a mladějovského muzea, nepostrádá-li projekt nadšení a zápal aktérů, možnosti projektové výchovy jsou téměř neomezené a nepřekonatelných překážek minimum.

Základní škola Kostelní náměstí v Moravské Třebové je jednou ze tří škol ve městě poskytujících úplné základní vzdělání. Se svými 340 žáky v 15 třídách patří mezi středně velké školy se složením žáků nijak nevybočujícím z republikového průměru, ať už se intelektuálních schopností, či sociálního postavení týče. Hlavní snahou edukační činnosti školy je vybavit žáky dovednostmi nezbytnými k plnohodnotnému a smysluplnému životu v současném světě a společnosti. Mezi základní cíle školního vzdělávacího programu patří vedení žáků k týmové práci, vzájemné pomoci, sounáležitosti a respektu. Důraz je při tom kladen na komunikaci, kooperaci a práci s informacemi.

Průmyslové muzeum Mladějov sídlí v areálu bývalé továrny na výrobu ohnivzdorných materiálů v Mladějově (vzdáleném cca 10 km od Moravské Třebové). Továrna zpracovávala lupek vytěžený v nedalekých dolech na Hřebečském hřbetu. Surovina se do závodu dovážela po úzkorozchodné průmyslové dráze. Těžba zde probíhala od roku 1862 do ukončení výroby v roce 1991.

Od poloviny 90. let se areál postupně přetváří na průmyslové muzeum s expozicemi zemědělské, stavební a důlní techniky. Trať se využívá pro výletní vlaky tažené historickými parními a dieselovými lokomotivami z muzejních sbírek.

Díky zaměření muzea se společné projekty zabývají dvěma oblastmi: fenoménem industriální kultury a přírodou, která je kolem muzea obzvlášť podmanivá a na malém prostoru nabízí celou škálu biotopů od víceméně

přirozených bukových lesů, přes zemědělsky využívanou krajinu až po ru-
mištní lokality.

Spolupráce školy a muzea se rozvíjí v několika akcích během celého
roku, stěžejním výstupem je projekt „Mezi pražci mladějovské úzkokolej-
ky“ realizovaný s žáky osmých ročníků, který se poprvé konal ve školním
roce 2007/2008, a díky své úspěšnosti se zařadil mezi stálé, každoročně po-
řádané akce.³

Mladějovské projekty jsou zaměřeny hlavně na tvořivou činnost žáků
(ať už výtvarnou či literárně-dramatickou). Vychází se přitom z premisy, že
klíčovým základem kulturně historické výchovy je právě estetický prožitek.
Sugestivní atmosféra, kterou rozlehlý areál průmyslového muzea a jeho
okolí oplývá, je více než vhodným prostředím pro vzklíčení silných ne-
všedních zážitků motivujících k hlubšímu poznání, odkrývání nových roz-
měrů okolního světa, jeho na první pohled skrytých krás a podněcujících
citovou zainteresovanost.

Samotná tvorba však není jedinou aktivitou, projektové činnosti úz-
ce navazují i na tematické plány dějepisu, přírodopisu, českého jazyka,
fyziky, informatiky a dalších. Tento širší záběr a do jisté míry těsná vaz-
ba na školní výuku jsou důležitým aspektem pro relevantnost projektu,
aby se z něj nestala hra bez hlubšího významu, ale byl chápán jako inte-
grální součást rozvíjení dovedností dětí. Zvláště pro některá témata je
průmyslové muzeum situované uprostřed přírody mnohem přínosnější,
než teoretické výukové programy – průmyslová revoluce, rozvoj vědy a
techniky, parní stroj, flora regionu, nerosty a horniny... Některé učivo
tak projekt pomůže osvětlit, jiné řádně prohloubit a zafixovat. Neopo-
menutelné jsou také široké možnosti pro systematizaci dekontextualizo-
vaných vědomostí žáků, hledání souvislostí mezi nimi.

Aktivita v mladějovském projektu jsou voleny tak, aby co nejlépe vy-
hovovaly úspěšnému splnění stanovených základních cílů:

- Prohloubení vědomostí o historii techniky (žák si uvědomí, že nejen
velmi staré památky mají historickou hodnotu a zaslouží si ochranu;
nejen hrady, kostely a sochy jsou reflexí dřívějších časů a technolo-
gické zručnosti soudobých tvůrců, ale stejně hodnotné a přínosné pro
pochopení dějinného vývoje jsou i industriální památky s vepsanými
osudy mnoha dělníků a řemeslníků, kteří s nimi spojili své životy,
významným dokumentem doby mohou být i relativně mladé obyčej-
né předměty ryze praktického účelu). Prohloubení vědomostí o regi-

³ Autory projektu jsou Mgr. Vlastimil Novák ze základní školy a Ing. Petr Sýkora z průmyslového muzea.

onu (žák pozná jednu z méně známých stránek historie kraje = těžbu nerostných surovin a význam, jež přináší; seznámí se s provozem průmyslového závodu a vlivem průmyslové výroby na okolí; zevrubně pozná jeho přírodu).

- Rozvíjení estetického cítění a tvořivosti, pozorovacích schopností – vnímání přírody; technických památek (žák se naučí vnímat celek a detail; pochopí, že na každý předmět (artefakt i naturfakt) lze pohlízet jako na umělecké dílo – každá věc v sobě skrývá sochu, estetickou hodnotu, každá věc v sobě skrývá příběh).
- Rozvíjení spolupráce mezi žáky (žák se naučí účinně pracovat ve skupině, pochopí, že jedině ve smysluplné kooperaci je možné dosáhnout jakéhokoliv vytyčeného úkolu).
- Prohlubování klíčových kompetencí obsažených ve výchovně vzdělávací strategii školního vzdělávacího plánu (vyhledávání a třídění informací, nalézání souvislostí mezi získanými poznatky, učení se zodpovědnému přístupu k práci, kultivování projevu v písemné i mluvené formě, rozpoznávání a plánování řešení problému, naslouchání názorů druhých, prezentace vlastních prací, účinná spolupráce ve skupině žáků...).

Projekt „Mezi pražci mladějovské úzkokolejky“ se skládá ze dvou hlavních částí. Čtyřdenní expedice v areálu průmyslového muzea (kde se žáci stravují i přespávají), dává dětem dostatek prostoru pro absorbování jeho sugestivní atmosféry, tvořivým činnostem, získávání informací. Na ní navazuje etapa naplněná zpracováváním teoretických poznatků, industriální výtvarná témata se dále rozvíjí ve výtvarné řadě. Realizuje se ve vyučovacích hodinách dějepisu, výtvarné výchovy, přírodopisu, českého jazyka a nemalou měrou i v rámci domácí práce žáků.

Činnosti v expediční části:

Projekt začíná zevrubným poznáním areálu a expozic formou pracovního listu (předtím jsou již žáci v rámci školní výuky seznámeni se základními historickými souvislostmi). Při plnění úkolů žáky v expozicích neomezuje bariéra provazů a zákazových tabulek. Mohou si všechno osahat, prolézt, prozkoumat zvenku i zevnitř, sami přijít věcem „na kloub“, což je pro ně zajímavé i přínosné. Cílem listu je hlavně osvětlit vývoj nejen velkých strojů (lokomotiv, traktorů, stacionárních motorů...), ale i běžných zemědělských a domácích strojů a nástrojů, ukázat žákům, jaký pokrok byl v této oblasti učiněn a jak dlouhou cestu civilizace za několik málo generací ušla. Následují výtvarné etudy motivované muzeem (hledání krásy techniky, zajímavých detailů a souvislostí, estetických hodnot a duše techniky).

Žáci se též na vlastní kůži seznamují s provozem na průmyslové dráze, poznávají vliv důlní činnosti na přírodu. A během jízdy vlakem na trati také trochu pracují – nakládají staré pražce a hlinu, kterou využijí při dalších činnostech.

Hlavní náplní expediční části projektu je pracovní blok „Ten dělá to, a ten zas tohle“. Žáci jsou zde rozděleni do skupin, přičemž každá svým dílem přispívá k úspěšnému vyvrcholení celého projektu. Žáci mají na výběr obory:

Sochaři – staví sochy ze dřeva a pražců – od prvotních návrhů, přes řešení konstrukční proveditelnosti až po samotnou realizaci.

Divadelníci – na základě vyprávění muzejníků vymýšlejí námět a scénář divadelní hry, rozepisují role, vybírají herce, režírují.

Historikové – jejich práce vychází z orální historie, poznávají dějiny továrny z rozhovorů s pamětníky.

Technici – na základě vyprávění muzejníků píšou o historii vybraných exponátů (pásový traktor, lanový bagr) a podílejí se na jejich renovaci (čištění, nátěry...), čímž si reálně uvědomují náročnost péče o kulturní dědictví, ale také jeho smysl a význam.

Výtvarníci – zabývají se industriální architekturou, technikou a jejich sepětím s přírodou, rozvíjí své tvořivé schopnosti, objevují nové možnosti tvorby.

Botanikové – zkoumají rostlinstvo v areálu továrny a okolí, zamýšlí se nad vlivem člověka na přírodu.

Fotografové a dokumentaristé – zabývají se uměleckou a dokumentární fotografií, zaznamenávají dění v projektu.

Pro tuto část projektu (a nejen pro ni) je výhodné, když je žákům na blízku učitel daného oboru, schopný dětem poradit, ukázat správný směr.

Nedílnou a velmi oblíbenou součástí programu je výprava do přírody, kde se žáci kochají krásou krajiny, malují v plenéru. Na první pohled by se mohlo zdát, že taková triviální věc děti nemůže příliš zaujmout, ale snad proto, že běžně nemají prostor takovým způsobem vnímat krajinu, je tato část projektu nadmíru podnětná. Ukazuje se, že i žáci, stylizující se před ostatními do pózy „gaunera“, jsou schopni citlivě se rozplývat nad krásou přírody.

V programu projektu je vyhrazen i prostor pro spolupráci žáků s klienty jiných organizací. V prvním ročníku s velkým úspěchem proběhlo

několik tvořivých akcí s lidmi z Ústavu sociální péče pro mentálně postižené z Anenské Studánky. Ve druhém ročníku to byly děti ze speciální základní školy v Moravské Třebové. Aktivitty se realizují ve smíšených skupinkách tvořených dětmi ze základní školy a lidmi z hostujících institucí. Při této spolupráci se použila i zmiňovaná hlína na tvorbu velkého reliéfu. Žáci se přitom učí komunikovat s takovými lidmi, pomáhat, vnímat je jako integrální součást naší společnosti.

Projekt končí večerním happeningem pro veřejnost s prezentací žákovské práce, kde návštěvníci nejsou jen pasivními diváky, ale zapojují se do tvořivých akcí. Žáci zde odehrají divadelní hru, prezentují výtvarná díla.

Po skončení expediční části se pracuje na vydání sborníku, zpracovávají se poznatky, ve výtvarné výchově se čerpá ze zážitků...

Projekt začíná na začátku září, kdy je ještě naděje na počasí umožňující činnost pod širým nebem, což je pro expediční část věc poměrně důležitá, a přestože většinu činností lze přesunout do interiéru, činnost venku žáci vnímají mnohem pozitivněji.

Kromě počasí (které organizátor projektu jen velmi těžko ovlivní), je několik momentů, které pomohou dosáhnout úspěchu projektu.

V první řadě z kapacitních důvodů muzea se expediční části nemohou účastnit všichni žáci 8. tříd. I toto relativní negativum přispívá k úspěchu projektu tím, že se jej účastní pouze žáci, kteří do muzea jet chtějí, vyseparují se děti, u kterých by hrozil jakýsi bojkot činností pro jejich nechuť být se spolužáky nebo učiteli déle, než je bezpodmínečně nutné.

Velmi se osvědčilo postavit projekt tak, aby si žáci vedle základních, pro všechny společných činností, mohli svou práci do jisté míry zvolit sami podle svých zájmů a schopností. Vznikne tak tým, kde každý má své místo, ví co je jeho úkolem, každý zodpovídá za práci, kterou si sám zvolil, a proto ji realizuje s mnohem větším nadšením a kvalitnějším výsledkem, než kdyby mu byla zadána. Žáci tak většinou přijímají cíle projektu za své.

Úspěch práce podporuje také fakt, že projekt směřuje k jasnému vyvrcholení, v mladějovském případě happeningu pro veřejnost, kde žáci prezentují své výsledky. Aby mohl proběhnout úspěšně, musí se každý žák zapojit do činností, spolupracovat s ostatními, navzájem si pomáhat, pracovat ve funkčním týmu, rozplánovat si práci. Přitom vzniká hluboký pocit soudržnosti, ještě více podporující kvalitu výstupů žákovských prací. I když za běžných situací intenzivní spolupráce mezi žáky mírně řečeno skřípe, kupodivu v takovýchto projektech to skutečně spontánně funguje bez větších problémů a ještě se nestalo, že by se nějaký výstup nedokončil. Kromě

snahy o co nejkvalitnější výsledek má tato akce ještě další dvě výhody: první je, že se veřejnost dozví, co se ve škole děje, s jakými pohnutkami a výstupy, žáci se učí veřejně vystupovat, prezentovat svou práci. Druhý aspekt naplňuje rčení: nejlepší inspirací je termín. Bez jasně stanoveného a neodložitelného cíle by hrozilo reálné riziko, že se stanovené výstupy rozplynou v nenávratnu ještě před jejich dokončením. Takto není myslitelné, že by se něco nedodělalo, např. na sepsání a nastudování divadelní hry mají žáci necelé dva dny. Kdyby na stejný úkol dostali třeba půl roku, byl by výsledek asi úplně stejný, ne-li horší (pokud by na to děti mezitím úplně nezapomněly, nebo napsaný text neztratily).

S tím souvisí i tvořivé činnosti, které jsou v Mladějově stěžejní a propustují většinu činností. V obou realizovaných ročnících se ukázalo, že v Mladějově žáci ve své tvorbě dosahují mnohem kvalitnějších výsledků, než při běžných hodinách výtvarné výchovy. Důvodem bude inspirativní prostředí Průmyslového muzea, ale také určitě fakt, že práce nevznikají jen tak (protože řada žáků nemá schopnost prožívat spontánní radost z tvorby jako takové), ale s jasným účelem a záměrem. Žáci u každé práce vědí, proč to, či ono dělají, že jejich činnost nezapadne, ale je součástí většího celku.

Dalším velkým pozitivem je, že se žáci během projektu zapojují do běžné práce muzea – seznamují se s tím, co obnáší starost o památky. Projekt není pouze hra na historii nebo nějakou odbornou činnost, ale skutečná smysluplná práce. Ať už se jedná o činnost skupiny historiků, techniků, botaniků a dalších, pracují na věcech a tématech, které nebyly dosud zpracovávány, vytvářejí se nové hodnoty, které mají význam pro širší veřejnost, nejen pro účinkující žáky.

Úspěch projektu dokládá řada žáků, která se do muzea v Mladějově vrací o sobotách, aby se dobrovolně, ve svém volném čase, i nadále podílela na činnosti muzea. Je to známka toho, že alespoň tito žáci si někde v koutku duše uvědomují význam kulturně historického dědictví a starost o ně, byť primární pohnutky, které je do Mladějova táhnou, jsou trochu jiné: nevšední, atraktivní práce mezi nevšedními lidmi, pocit výjimečnosti umožňující se dostat do míst, kam se běžní smrtelníci nedostanou.

Žáci si v průběhu projektu i v další činnosti mohou mnohokrát uvědomovat důležitost účelné vzájemné spolupráce. Získávají prostor k pochopení, že nejen činnost přinášející okamžitý osobní zisk má smysl, ale skutečně velké vnitřní uspokojení může přinést práce přesahující konzumní existenci jedince. Mohou absorbovat krásu historické techniky a půvaby krajiny.

Podle nadšení žáků a kvality odvedené práce lze doufat, že mladějovské projekty pomáhají posílit patriotismus dětí, vzbudit úctu k řemeslné a technické dovednosti našich předků a kultivovat jejich estetické cítění, a budou tak přínosné pro jejich další život.

Přílohy (na CD)

1. V mladějovském muzeu se žáci mj. podílejí na renovaci parní lokomotivy BS-80 (foto: archiv V. Novák)
2. Žáky postavená socha „Výpravčí“ ze starých železničních pražců (foto: archiv V. Novák)
3. Průzkum muzea – práce s pracovním listem (foto: archiv V. Novák)
4. Jednou z nejoblíbenějších akcí projektu jsou výjezdy po úzkorozchodné trati (foto: archiv V. Novák)
5. Společná práce žáků a klientů Domova u studánky (foto: archiv P. Sýkora)











Výtvarná tvorba v neziskové organizaci

Lucie Hajdušková

Príspevok predstavuje možnosti a specifika výtvarnej tvorby v neziskovej organizácii zaměřené na sociální rehabilitaci a terapii. Na konkrétní ukázce, pobytu na téma „Maska“ realizovaném v roce 2008 občanským sdružením Letní dům, je možné tematizovat důležité současné tendence a problémy (vztah arteterapie, výtvarné výchovy a artefíletiky, profesionalizace a de-profesionalizace ve VV, vztah výtvarné a osobnostně sociální stránky obo-ru) v pedagogice výtvarné výchovy.

The contribution introduces abilities and specifics of Art education in non-profit organisation, which is focused on social rehabilitation and therapy. At the concrete example (camp for children on topic Mask, realized in 2008 by n.o. Letní dům) we can see important tendencies and problems of Art education (relationship between art-therapy and art education, artphiletics, professionalisation and deprofessionalisation, relation ship between art, personal and social parts of the field).

Občanské sdružení Letní dům bylo založeno v roce 1997. Od té doby nabízí dětem z dětských domovů (děti s nařízenou ústavní výchovou) své programy. V tomto příspěvku představím jeden z programů, který jím byl realizován v létě 2008 a je typický pro činnost tohoto sdružení. Nejprve však uvedu základní rámce pro činnost občanského sdružení Letní dům. Tyto rámce ozřejmí, v jak složitém prostoru (mezioborové průniky – sociální, vzdělávací, politické, ekonomické, atd.) se pracovníci takového sdružení, jako je Letní dům, pohybují a pracují. Tento rámec je nesmírně důležitý také pro pochopení pozice a možností tvořivě expresivních a uměleckých oborů (také výtvarné výchovy) v této oblasti.

Letní dům je nestátní neziskovou organizací, což znamená, že není státní institucí (jako školská zařízení) a na svou existenci získává finance především z grantů, vypisovaných pro oblasti v nichž působí (sociální práce, vzdělávání, zdravotnictví), a od soukromých dárců. Jeho hlavním posláním je prevence sociálních patologií u dětí s nařízenou ústavní výchovou (především dětí z dětských domovů)¹. Tak zní stručné a obecné pojmeno-

¹ Občanské sdružení Letní dům je držitelem pověření k výkonu sociálně-právní ochrany dětí podle § 49 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a to na základě

vání. Ale ve skutečnosti se jedná o velmi složitou a komplexní činnost, vyžadující dlouhodobé a kontinuální působení nejen na děti, ale také na jejich okolí (pracovníky v dětských domovech, sociální pracovníky, rodiče dětí atd.). Posláním Letního domu je také jinak řečeno začleňování dětí vyrůstajících v ústavních zařízeních do vhodného systému výchovné a sociálně terapeutické péče. To znamená, že Letní dům svou činností (přímou prací s dětmi, psaním grantů, pořádáním výstav a seminářů pro sociální, pedagogické a další pracovníky) ovlivňuje samotný systém, ve kterém působí. Ovlivňuje činnost podobných neziskových organizací, činnost dětských domovů, sociálních úřadů, vzdělávacích institucí, sociální politiky a státní správy. Konkrétně to například znamená, že Letní dům podporuje v současné době projednávanou změnu ústavní výchovy v náhradní rodinnou péči.

Tato podpora se může zdát paradoxní v kontextu činnosti Letního domu, protože dětské domovy jsou klienty sdružení a v momentu, kdy jim hrozí zrušení, by se mohlo zdát logické, že tuto změnu nebude sdružení podporovat. Tento přístup by odpovídal čistě ekonomicky orientovanému fungování sdružení. Ale takto Letní dům nebyl nikdy programován. Naopak, jedněmi z jeho základních kamenů jsou právě rodinný model a mezilidský vztah. Tudíž se orientuje především na rozvíjení sociálních a personálních stránek v oblasti svého působení.

Tyto dva základní kameny určují strukturu programů vytvářených pro děti. Činnost Letního domu se dělí do několika projektů a jedním z nich je projekt sociální rehabilitace. Ten spočívá v tom, že Letní dům během celého roku pořádá kolem deseti sociálně rehabilitačních a terapeutických pobytů. Kromě nich pracovníci sdružení pravidelně jezdí do dětských domovů a dvakrát do roka pořádá sdružení komunitní akce. Pobytů probíhají vždy v období prázdnin a státních svátků (prodloužených víkendů), a trvají od dvou do deseti dnů. V průměru na jeden pobyt jezdí dvanáct dětí a šest dospělých (zaměstnanců a dobrovolníků sdružení). Pobytů jsou vždy tematicky zaměřené. To znamená, že se po celou dobu pobytu věnujeme různým aspektům jednoho tématu a ohledáváme ho z různých stran (v tomto ohledu mají programy pobytů hodně společného s projektovou metodou ze školního prostředí). Pobytů se rozděluje také na tři typy podle věku účastníků (pobytů pro mladší – do 13 let, starší – nad 13 let a věkově smíšené pobytů). Letní dům má na každý rok připraven harmonogram pobytů a děti se pak samy přihlašují na ty, které je zajímají. Smyslem této dobrovolnosti je,

rozhodnutí Magistrátu hlavního města Prahy, odboru sociální péče a zdravotnictví ze dne 30.12.2002 č.j. MHMP 65 576/02.

aby na pobyty jezdily děti, které mají chuť do specifické práce (tvoření), kterou Letní dům nabízí.

Program pobytu je tedy dělen na dvě základní linie, které se v jeho průběhu většinou proplétají. Tou první je již naznačený *rodinný model*. Spočívá například v tom, že během pobytu na jednoho dospělého pracovníka připadají maximálně dvě děti. A to proto, aby bylo možné se klientům skutečně individuálně věnovat a být jim plně k dispozici. To je pro rodinný model zcela přirozené, ale v dětském domově, i přes zavedení rodinných skupinek (deset dětí na jednoho zaměstnance DD), je pro „tetu“ nebo „středů“ velmi obtížné se dětem takto věnovat (v tomto ohledu můžeme podobně také spatřovat neochotu školního systému snižovat počty žáků, a skutečně tak vyučujícímu umožnit individuálně s dětmi pracovat). Dále spočívá v tom, že odborný (většinou sociálně rehabilitační, terapeutický, nebo preventivní) program je rovnocenně prokládán běžnou denní činností přirozenou pro rodinu. Mezi takové činnosti patří společné vaření a stolování, úklid domu, chození na procházky, čtení knihy, hygiena, hraní si, sportování a další.

Nutno dodat, že program *rodinný model*, jak jsem ho zde pojmenovala, je rovněž programem *odborným*. Přesto, že se na první pohled činnosti jako hra nebo společné vaření tak nemusí jevit. Tyto činnosti na jednu stranu směřují k tréninku běžných životních dovedností (umět se postarat o domácnost), ale zároveň je na druhé straně přesahují. Především ve smyslu chápání hodnoty rodiny jako celku, chápání rodiny jako určitého zázemí a místa bezprecedentního přijetí, ale také místa, pro jehož vytvoření a udržení je třeba vynaložit určité úsilí, jinými slovy je třeba o něj pečovat. To znamená neustále je *tvořit*. Tedy jsou tyto činnosti také tréninkem a reflexí hodnot a postojů klientů. A v důsledku tak směřuje tento program k rozvíjení morálních a etických dovedností. (UNICEF²)

Tou druhou linií je tedy *odborný* program. Jeho metodickými východisky jsou zejména psychoterapie (např. arteterapie, muzikoterapie, práce s tělem), systémy prevence sociálních patologií (např. artefietika, tvořivá dramatika) a umění. Klíčovým pojmem tak pro odborný program pobytů je *tvorba*. Letní dům nabízí dětem vždy nějaké téma, které pro ně může být nějakým způsobem aktuální a může se stát vodičem k osobním tématům, zkušenostem a zážitkům, které je třeba vyslovovat, a tím pádem propracovávat, nějak kompenzovat. Tvorba je tu tedy prostředkem a způsobem jak vyslovit, pojmenovat vnitřní obsahy. Opět bych mohla tento pojem, tvorba, vztáhnout i k rodinnému modelu. I tam jsou klienti vedeni k tvorbě,

² dostupné na: http://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html

k využívání zvláštního vnitřního potenciálu, především ve smyslu udělat něco navíc, nebo udělat něco pro druhého. Přičemž můžeme tvorbu rozlišit na tvorbu–produkcí (to může být jakákoliv rutinní činnost, která je inovativní nejvýš v detailech) a na tvorbu–inovaci, která je tvorbou v příznačném smyslu slova. Nás bude nyní ale spíše zajímat tvorba, která má blíže k tvorbě výtvarné. Tvorba, jak je koncipována v Letním domě v rámci odborného programu, spadá do kontextu *tvořivé expresivity* nebo *tvořivěexpresivních činností* (Slavík; Lukavský; Lajdová 2008, Slavík; Dytrtová; Hajdušková 2008).

Pojem „tvořivá expresivita“ je složený ze dvou částí: tvořivý + expresivní. Jejich spojení má vyjádřit specifický rys učebních úloh v uměleckých oborech (například ve školní výtvarné výchově). V nich se nejedná pouze o úlohu tvořivou, ale také *expresivní*, specifickou důrazem na (a) *osobnost autora a jeho vztah ke zpracovávanému obsahu*, (b) *styl vyjádření a jeho percepční Gestalt*, (c) *prožitkovou účinnost výsledku tvorby* (srov. Ruyer 1994, s. 193 n., Slavík 1997, 2007). Jde o to, že proces utváření významu je zde kromě *denotace* (prostého označení) a *exemplifikace* (částečného zprostředkování smyslové podoby) dotvářen také *expresí* – metaforou životních vlastností nebo projevů v obrazu (viz. Goodman 2007, s. 54 – 66).

Označení „tvořivěexpresivní“ zde užívám jako částečné synonymum pro „umělecký“, protože v řadě případů lze obě označení zaměnit, ale nezdá se by naopak záměna vedla k nedorozumění. Termínem „umělecký“ je kladen důraz na kulturní zázemí druhů, žánrů nebo stylů umělecké tvorby, termínem „tvořivěexpresivní“ je zdůrazněno autorské pojetí tématu, psycho-sociální faktory, personální a projektivní stránky činnosti (Slavík; Lukavský; Lajdová 2008, s. 114). Tvořivěexpresivní aktivity (např. dětská kresba) jsou ontologickým východiskem aktivit uměleckých (kresba profesionálního umělce), a naopak umění poskytuje tvořivé expresi kulturní legitimitu a rámec pro posuzování (např. rané dětské čáranice mohou být interpretovány jako kresba pouze v kontextu poskytovaném uměním kresby).

Pokud se týká výtvarné (nebo vizuální) stránky činností, ta zasahuje jenom část tvořivěexpresivních aktivit, protože ty zahrnují i jiné než vizuální fenomény, např. hudební, literární, dramatické. A proto také tento pojem používám v kontextu činnosti Letního domu. Důrazem na tvořivou expresivitu se zde pokouším vytvořit spojnici mezi uměleckými obory a ostatními obory (psychologie, psychoterapie, sociální práce a vzdělávání – zastoupené především výtvarnou a osobnostně-sociální výchovou), které zacházejí s podobným typem lidského vyjadřování, sdělování a sdílení, přesto však nejsou ani výlučně umělecké, ani výlučně vizuální.

Přirozeně z takto nastíněného prostoru, kde se uplatňují různé oborové přístupy a metody práce s klientem, vystupují důležité otázky, například: *Jakou pozici mají tvořivěexpresivní a výtvarné činnosti v neziskových organizacích? K čemu slouží? Jaké cíle se jimi naplňují? Kdo a jak by je měl připravovat a vést?* Cílem těchto otázek není najít konečnou a platnou odpověď, jejich smyslem je v zásadě výzva k diskuzi a zamyšlení nad potenciálem výtvarné výchovy a výtvarných pedagogů (zejména pak artefieticky pojaté výtvarné výchovy) pro jinou než jen vzdělávací oblast.

Letní dům je velmi specifickou neziskovou organizací. Jeho činnost je v tom, co nabízejí jiné neziskové organizace stejné cílové skupině, stále jedinečná, a to především svým propracovaným a důsledným systémem propojení obou programových linií pobytů.

Maska

Nyní se pokusím stručně popsat program, realizovaný na letním prázdninovém pobytu v roce 2008. Na základě jeho popisu si může čtenář udělat konkrétní představu o činnosti sdružení Letní dům a naznačených problémech v předchozím textu.

Tento pobyt a jeho téma navazovaly na myšlenku již dříve realizovaného pobytu (léto 2002), a to na myšlenku divadelních prázdnin. V prvních hrubých obrysech se realizační tým, složený ze tří výtvarných pedagožek, dvou sociálních pracovníků a pracovníka a psychologky, dohodl na tématu *maska*³. Letní pobyt byl desetidenní a byl určen dětem nad 13 let. Jak už návaznost a vybrané téma napovídá, pohybovali jsme se s dětmi mezi výtvarnou a divadelní nebo dramatickou tvorbou. Maska a její tvorba se měla v zásadě už ani ne tak dětem, ale mladým lidem, stát zprostředkovatelem otázek po tom *kdo jsem, jaký jsem, jaké mám vlastnosti, co bych si přál mít, kým bych chtěl být* atd. Důvodem pro toto směřování programu bylo to, že na pobyt měly přijet děti, které čekal přechod na střední školy nebo učiliště. Řada z nich se blížila věku, kdy opouštějí dětské domovy a v tomto období o tom často hovoří, o přechodu „do života“. Proto jsme také pobytové téma pojali více jako dramatický než divadelní program (Valenta 2007) a celý jsme ho koncipovali jako přechodový rituál. Rituál proto, že právě neobsahuje onen prvek divadelnosti, pro který je typičtější větší míra distance od zpracovávaného materiálu (ať už tematického nebo skutečně materiálního). Cílem pobytu bylo nabídnout dětem tvorbu masky (její hledání, podoby,

³ Fotografie z pobytu jsou dostupné na www.letnidum.cz, konkrétně na: <http://www.letnidum.cz/index.php?cmd=gallery&pageType=48&headGallery=282&subGallery=285>

tvaru, jména, po její vytváření, až k dokončení, a pak také k jejímu nošení a reflexi) jako metaforu „práce na sobě samém“. A materiál potřebný na masku (jeho vlastnosti) byl metaforou našich vlastností osobních (tudíž barva na masce byla v jistém smyslu mou barvou, hrubost, rohatost nebo křehkost mou hrubostí, rohatostí nebo křehkostí atd.). Masku byla tedy zá-
znamem a důkazem procesu tvorby a také výsledkem, ke kterému je možné se vracet. V tomto odstavci jsem formulovala hlavní odborné cíle programu a obsahy, ke kterým jsme chtěli s dětmi dospět. V následující části představím strukturu programu tak, jak se odvíjel postupně po jednotlivých dnech.

V příjezdovém dni jsme připravili pro děti večerní rituál, kterým se vstupovalo do pobytového dění a svým způsobem i do tvoření masky. Tento rituál do značné míry dětem odhalil, co a jak se bude dít. Děti postupně přicházely k postavě v kostýmu a masce, která tančila uprostřed kruhu osvětleného loučemi. Postava „Průvodce“ je přivítala a nechala je vybrat si předmět, který byl talismanem, nebo inspirací dětem v jejich tvoření (jednalo se o různé materiály, dřevo, kov, plast, peří, sklo atd.). Záměrem, jak už jsem psala výše, bylo připravit pro tuto věkovou skupinu variantu rituálu *přechodu* nebo spíše *přecházení* do dospělosti. Rituál, který je stále trochu dětskou hrou, ale je také obrazem důležitých životních událostí, může být symbolem počátku, oslavy určité události nebo symbolem jejího ukončení.

V prvních dvou dnech pobytu jsme se věnovali hledání masky, jejího tvaru, velikosti, barvám, způsobu vytvoření. Prohlíželi jsme řadu knih a mohli jsme tak vidět, jak byly masky vytvářeny v různých kulturách a k čemu se užívaly. Děti dostaly předpřipravené leporelo, do kterého si dělaly výpisky, náčrtky, lepily si tam fotografie, popisy postupů práce, atd. Toto leporelo si pak přivezly do domova. V leporelu mají děti také zaznamenaný příběh masky, který pro ni vymýšlely, nebo jen popis masky, jejího původu a vlastností. Zároveň jsme tyto „průzkumné“ činnosti prokládali hrami, kde jsme mohli odhalit jací jsme, co máme rádi (jednalo se například o hru Licitace). Hledali jsme masku také v imaginaci. Imaginace byla v zásadě zakomponována do programu jako vyvážení onoho prozkoumávání vnějších kulturních souvislostí. Skrze imaginaci se děti měly ponořit do svého vnitřního světa a hledat pro své potřeby a představy symbolickou podobu. Díky imaginaci jsme se vyvarovali toho, že by děti jen obkreslovaly a kopírovaly masky z knih. Jejich prozatímní návrhy tak dostávaly osobitější charakter.

Od kreslení různých návrhů jsme pak přešli k modelování jednoho konkrétního návrhu. Z hliněného modelu některé děti vycházely při realizaci masky. Tento postup umožnil dětem pochopit jak převést plošný návrh

do prostorového, který pak budou nosit na hlavě. Zároveň jim keramická hlína umožnila udělat si jasnou představu o tom, jak bude maska vypadat, především tím, že mohly hliněný model několikrát předělat a upravovat.

Následujících pět dní jsme věnovali tvorbě masky. Masku bylo možné kaširovat na pletivo, na nafouknutý balónek a na již zmíněný hliněný model. Po kaširování jsme na masky malovali, dotvářeli její rysy zdobením, a pak jsme také vytvářeli kostým, který si mohly děti ušít na šicím stroji, nebo ručně. Neustále měly k dispozici velmi širokou paletu různých materiálů, od kožešin přes zvířecí rohy, korálky apod. Děti si mohly ušít kostýmy z různých látek, bylo možné batikovat nebo využít k vytvoření kostýmu a masky sprejů. V průběhu celého pobytu jsme pravidelně fotograficky zaznamenávali různá stadia masek.

K vyvážení odborného programu jsme s dětmi každý den společně domlouvali jeden půldenní program, který byl věnován volnějším aktivitám. Věnovali jsme se především společným aktivním a sportovním hrám. Tradičně jsme společně vařili, uklízeli a jinak pečovali o dům a zahradu. Opékali jsme buřty, chodili nakupovat pečivo k snídani a každý večer se potkávali k reflexi uplynulého dne.

Na závěr pobytu jsme pak společně připravovali maskový rituál. Během tvorby jsme se setkali s různými přístupy dětí k jejich masce. Pro některé bylo zcela přirozené masku si nasadit, pro některé to byl velký problém. Nejčastější příčinou byl stud a pocit trapnosti. Některým pomohlo zjištění, že pod maskou nejsou vidět. Přesto do závěrečného rituálu šly všechny děti. Závěrečný rituál spočíval v tom, že jsme společně šli na místo osvětlené loučemi, stáli jsme v kruhu. Děti postupně vstupovaly do středu tohoto kruhu a měly masku představit nějakým pohybem nebo gestem, poté byl přečten jejich příběh. Rituál byl zakončen společným sejmutím masky a rozloučením s ní, každé dítě od své masky mohlo žádat posilu, nebo poselství, které si odvezly s sebou do dalších dní.

V průběhu pobytu jsme si samozřejmě kladli řadu otázek. V samotném procesu vznikala řada míst, kdy jsme pochybovali, zvažovali možnosti naše i dětí. Program jsme neustále upravovali a během dní doladovali. Na závěr svého textu uvádím několik otázek, které pro mne byly v tomto ohledu nejdůležitější: *Jsou to masky na efekt? Bylo by možné s dětmi vytvořit takové masky, kdyby zůstávaly jen na povrchu? Kde se propojuje materiál a děti? Mají možnost sledovat a procházet si rozením masky? Propracovávají se od podivného beztvarého něčeho, ke konkrétním, jasným, bytostem?*

Literatura a prameny

- GOODMAN, N. *Jazyky umění, nástin teorie symbolů*. Praha: Academia 2007, ISBN 978-80-200-1519-8
- SLAVÍK, J. Od výrazu k dialogu ve výchově. *Artefiletika*. Praha : Univerzita Karlova – Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. II. díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3
- SLAVÍK, J. K termínu „Vizuálně obrazné vyjádření“ v oboru Výtvarná výchova. *Výtvarná výchova*, 2007, 47, č. 3-4, s. 17 – 21. ISSN 1210-3691.
- SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ, J.; LAJDOVÁ, A. Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno : Paido, 2008, s. 113 – 128. ISBN 978-80-7315-165-2.
- SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; HAJDUŠKOVÁ, L. Konceptová analýza učitelské přípravy ve výtvarné výchově.. In SVATOŠ, T.; DOLEŽALOVÁ, J. (ed.). *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové : GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové, 2008, s. 761 – 778. ISBN 978-80-7041-287-9.
- VALENTA, J.; *Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální*, in *Tvořivá dramatika XVIII*. 2007, č. 1
- RUYER, R. *Paradoxy vědomí. Expresivita*. Praha : Pedagogická fakulta – Univerzita Karlova, 1994.

Další literatura

- FERKLOVÁ-ČERMÁKOVÁ, A.; *Maska při práci s dětmi*, in *Tvořivá dramatika* č.1, r. 2007
- STAŇKOVÁ, J. BARAN, L.; *Masky démoni šaškové*, Pardubice: Theo, 1998, ISBN 80-238-2707-3
- VALENTA, M.; *Dramaterapie*. 2.vyd. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-586-5

Odkazy

www.letnidum.cz

http://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html

Nástin edukačních programů v oblasti památkové péče

Markéta Krmenčíková

Nastínění problematiky edukačních aktivit v oboru památkové péče a prezentace realizovaných didaktických programů.

Summaries of education programs of monument preservation (care of historical monuments) provided by The national institute for the protection and conservation of monuments and sites. Current situation, examples of successfully realized projects, and future plans.

Odbornou organizací státní památkové péče je podle zákona č. 20/1987 Sb., o státní památkové péči, Národní památkový ústav, který je členěn do územních odborných pracovišť (ve zkratce NPÚ-ÚOP), počtem i situováním odpovídajících krajskému uspořádání.

V oblasti vzdělávacích aktivit pořádaných Národním památkovým ústavem neexistuje jednotná koncepce a na tuto činnost nejsou specificky vyčleněny finanční prostředky. Ve struktuře NPÚ chybí systematizované místo odborníka s příslušným vzděláním, který by metodicky edukační činnost zpracovával. Proto jednotlivá územní odborná pracoviště řeší didaktické programy v závislosti na ochotě a dobrovolnosti svých zaměstnanců, a také jejich zkušenostech s prací s dětmi, či osobních kontaktů s pedagogy.

Nejvíce zkušeností s pořádáním těchto programů mají v jižních Čechách, kde se jim systematicky věnují více než 5 let. Hlavní koordinátorkou je zde Mgr. Kateřina Cichrová, která se svými kolegy připravila řadu projektů zaměřených na poznávání kulturních památek ve správě NPÚ-ÚOP v Českých Budějovicích. Např. *Objevování renesanční zahrady zámku Kratochvíle* a *Objevování barokní zahrady zámku v Českém Krumlově*. Velký ohlas vzbudily památkářské projekty seznamující mládež s významnými objekty v městské památkové rezervaci v Českých Budějovicích orientované na jednotlivá slohová období. Program *Putování od bludného kamene* je zaměřen na poznávání památek gotického umění. *Samson je také baroko*, jak už název napovídá, se věnuje objektům zastupujícím tuto uměleckohistorickou etapu. Pro tento projekt se chystá díky finanční dotaci magistrátu města České Budějovice anglická a německá verze. Pracovní sešity ke jmenovaným programům jsou k dispozici na we-

bových stránkách NPÚ-ÚOP v Českých Budějovicích (www.npu-cb.eu). Tyto aktivity jsou určeny školním kolektivům i jednotlivcům. Jsou orientovány na žáky prvního a druhého stupně základních škol a studenty nižších ročníků středních škol. Při realizaci těchto aktivit s Národním památkovým ústavem externě spolupracují studenti pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Jedná se zejména o akce pořádané v rámci Dnů evropského kulturního dědictví. Důležitým mediálním partnerem edukačních programů je regionální rozhlas.

Další didaktické aktivity dostupné na internetu připravuje ústřední pracoviště NPÚ v Praze, konkrétně PhDr. Hana Řezníčková a Ing. arch. Natálie Mojžíšová. V loňském roce realizovaly soutěž *Maskaron v pražských ulicích*, která probíhala na webových stránkách Národního památkového ústavu od 17. března do 18. dubna 2008 a byla určena žákům a studentům ve věku 12 – 17 let. Cílem projektu bylo seznámit účastníky s konkrétními pražskými historickými objekty, objevit na nich výzdobný architektonický prvek (maskaron) a navrhnout a pojmenovat svůj vlastní. Akce se zúčastnilo 96 dětí, výsledky a vítězné návrhy jsou přístupné na webu NPÚ. V letošním roce běží v termínu 23. února až 30. dubna nová soutěž s názvem *Čtyři živly v architektuře a umění – Voda* zaměřená na objekty spojené s vodou napříč historickými obdobími. Je rozdělená do dvou kategorií podle obtížnosti pro žáky druhého stupně základních škol a studenty středních škol. Organizace projektu je stejná jako v případě *Maskaronu* a podklady jsou přístupné na webu NPÚ.

Poslední často realizovanou formou vzdělávacích programů jsou cykly přednášek s aktivní účastí posluchačů. Odborní pracovníci NPÚ-ÚOP v Telči zahájili v letošním roce pilotní projekt *Dějepis trochu jinak* zaměřený na žáky základních a studenty středních škol. Cyklus je rozdělen do čtyř tematických bloků orientovaných na chápání každodenního života v různém sociálním prostředí období středověku a novověku.

S aktuální situací v oblasti edukačních aktivit organizovaných Národním památkovým ústavem je možné se seznámit na pravidelných workshopech, kdy termín, místo i téma je zveřejněno na webových stránkách NPÚ (www.npu.cz). Akce pod názvem *Jak přiblížit památkové objekty mládeži* se uskutečnila 8. dubna 2009 na státním zámku v Litomyšli. Nabídku konkrétních vzdělávacích programů je možné zjistit dotazem na jednotlivá územní odborná pracoviště.

Výraznou změnu v organizaci vzdělávacích programů pro období 2010–15 pořádaných národním památkovým ústavem by mělo přinést zpracování jednotné koncepce. Na webových stránkách NPÚ by měl být

zřízen celorepublikový informační systém o didaktických programech. Všechny činnosti by měly být strukturovány a stejné aktivity označeny shodně. V každém regionu by měla vzniknout pozice pro koordinátora edukačních aktivit – specialistu s pedagogickým vzděláním, který bude programy vytvářet a realizovat.

Cílem této koncepce je vzbudit a prohloubit zájem o kulturní bohatství České republiky a vybudovat pozitivní vztah ke kulturním památkám a památkové péči samotné u široké veřejnosti a zejména mládeže.

Kino jako vzdělávací instituce

Setkávání výtvarné výchovy a filmu v prostředí kina

Linda Arbanová

Příspěvek představuje možnosti práce s filmem a pohyblivým obrazem ve výtvarné výchově ve formě mimoškolních vzdělávacích programů. Vzájemnou spoluprací studentů a absolventů KVV PedF UK a pražských kin Aero a Světozor se podařilo rozvinout širokou škálu vzdělávacích aktivit určených pro školní skupiny i pro volný čas dětí. Jednotlivé programy používají ověřené metody zprostředkování umění známé z galerijní a muzejní edukace, přizpůsobené pro práci s pohyblivým obrazem a ve specifickém prostředí kina. Jednotlivé programy jsou určeny pro různé věkové kategorie – od předškolních dětí po středoškolské studenty. Důraz je kladen na aktivní percepci a interpretaci filmu.

Students and graduates from the Department of Art Education of Faculty of Education on Charles University of Prague and Prague cinemas Aero and Svetozor have developed wide range of educational programs for school groups and for after-school children's activities, which deal with film art and moving images in general. In contrary to traditional screenings for schools these programs offer different approach towards children's perception and interpretation of the movie – they aim to achieve active and critical thinking and communication about the movie and offer many possibilities how to reflect and express their experience through dialogue, discussion, or art creation. Didactic methods and techniques used in these programs are based on gallery and museum education. This paper describes all main educational programs and their contribution to contemporary art education and moving image academical research, namely the project New types of images in art education – video, photography and dramatical image, which is being financed by GAUK.

Vzájemnou spoluprací studentů a absolventů Katedry výtvarné výchovy PedF UK a pražských kin Aero a Světozor se během několika posledních let podařilo rozvinout širokou škálu vzdělávacích aktivit týkajících se filmového umění a pohyblivého obrazu. Jednotlivé programy používají ověřené metody zprostředkování umění známé z galerijní a muzejní edukace i z běžné školní výuky, které jsou však přizpůsobené pro práci s pohyb-

livým obrazem ve specifickém prostředí kina. Díky zájmu ze strany provozatelů těchto kin, bylo možné zřídit výtvarné ateliéry, které obohacují zážitek účastníků programů o tvůrčí práci. Nabídka programů a jejich tematické rozpětí se neustále rozrůstají a se získanými zkušenostmi se starší programy obnovují a upravují. Prostředí kina se stalo místem, kde lze zkoušet a ověřovat různé postupy zprostředkování filmového umění a kde studenti katedry mohou získat zkušenosti s prací s dětmi. Programy jsou určeny pro různé věkové kategorie – od předškolních dětí po středoškolské studenty.

Nabídku lze rozdělit do dvou základních skupin – programy pro školy a mimoškolní volnočasové programy pro děti. Mezi volnočasové aktivity patří například **Malá škola animace**, což je odpolední dvouměsíční kurz pro zájemce ve věku od devíti do čtrnácti let. Účastníci tohoto kurzu se v deseti lekcích seznámí s postupy klasické animace a naučí se vytvářet animované filmy s minimálními nároky na technické vybavení. Kurz je sestaven tak, aby krok za krokem provedl děti všemi základními animačními technikami – pixilovaným filmem, ploškovým, plastelínovým a kresleným filmem v jejich nejrůznějších kombinacích. Zároveň se pomocí kratších etud a cvičení děti seznamují s důležitými principy tvorby animovaného filmu – například časování, pohyb objektu, pohyb kamery, velikosti záběrů, střih apod. Kurz je zakončen prací na větším animovaném filmu ve zvolené technice, kde se získané znalosti a dovednosti uplatní v komplexní práci.

Malá škola animace poskytuje mnoho cenných poznatků o vztahu filmového umění a dětí a je zdrojem dat pro výzkum v oblasti didaktiky pohyblivého obrazu. Zkušenosti z těchto kurzů nám slouží při přípravě vysokoškolských studentů na budoucí práci s animovaným filmem v rámci výuky výtvarné výchovy. Můžeme například upozornit na nejčastější chyby učitele, nebo na obtíže, se kterými se děti při práci s animací setkávají.

Další volnočasovou aktivitou, která velkou měrou přispívá k výzkumu a rozvoji metod pedagogické práce s pohyblivým obrazem, je **letní filmové soustředění Aert'ek**. Jedná se v podstatě o formu letního tábora, který je výrazně filmově zaměřený. Děti ve věku deset až patnáct let mají možnost seznámit se s tvorbou filmu od přípravy scénáře přes samotnou realizaci až k postprodukci. Z didaktického hlediska je zajímavá fáze přípravy na natáčení, která probíhá formou cvičení, jejichž prostřednictvím se děti prakticky seznamují se základními principy tvorby pohyblivého obrazu. Na koncepci těchto přípravných cvičení, jejich obsahu a vzájemné provázanosti pracuje celý rok několik lektorů. Cílem cvičení je co nejúčinněji ukázat dětem způsob, jakým je nutné přemýšlet o příběhu, který chtějí prezentovat

ve filmové podobě. Přejít od námětu a stručné představy o ději k samotnému zobrazení děje ve filmovém médiu je bez předchozí přípravy pro děti velmi obtížný. Často ví CO, ale neví JAK to natočit. Propojení narativu a obrazu, promýšlení scénáře příběhu do jednotlivých záběrů je podle našich zkušeností nejobtížnější fází tvorby. Proto se nejprve v jednoduchých krátkých etudách seznamují se základními prvky filmové řeči, jejich využitím a vzájemnými souvislostmi. Praktická část denního programu, kde se střídá práce s fotoaparátem, kamerou, střihovým programem apod., je doplněna podvečerními projekcemi, které jsou stručnější, a účelněji pojatou obdobou školních edukačních programů projektu Film aktivně, o kterém bude řeč níže. Letos proběhne druhý ročník filmového soustředění. Zda se vznikající koncepce osvědčí, nebo bude opět podrobena úpravám, jako po minulém ročníku, se teprve ukáže. Každopádně však bude zdrojem dalších cenných zkušeností, které budeme moci analyzovat a publikovat.

Poslední volnočasovou aktivitou, která v kinech probíhá, je **sobota nebo neděle pro rodiče s dětmi**. Je určena především pro ty rodiče, kteří nemohou běžně navštívit kino, protože mají malé děti, které nemá kdo pohlídat. Mohou je tedy vzít sebou do kina – děti jdou nejprve na hodinové pásmo pohádek, potom si je převezmou lektori a rodiče mohou jít na film z aktuální programové nabídky kina. Lektori se v zázemí kina po dobu trvání filmu starají o děti. Nejde však o běžné hlídání, program je vždy sestaven podle pohádkového pásma, které děti viděly. Navazuje na něj a rozvíjí zážitek výtvarnými činnostmi, povídáním i hrami. Tento program navštěvují především děti předškolního věku. Nejedná se zde proto o filmovou edukaci v pravém slova smyslu, nicméně rozvíjí se zde schopnost jednoduchým způsobem filmový zážitek reflektovat, komunikovat o něm, výtvarně jej interpretovat a dále rozvíjet.

Hlavní pozornost je však věnována edukačním programům pro školy, které se shrnují pod projekt **Film aktivně**. Z názvu vyplývá, že se nejedná o běžné filmové školní projekce, kdy učitel přivede třídu do kina na představení, žáci film sledují a poté opět z kina odchází. Programy Filmu aktivně nenabízí sledování celých filmů, jejich podstatou je lektorem provázený komponovaný pořad, který prostřednictvím série ukázek, úkolů, otázek a diskuzí seznamuje žáky a studenty s dílčími aspekty filmového umění. Žáci přitom jen pasivně nesledují, co se děje na plátně, ale jsou vybízeni k aktivní percepci a interpretaci, případně i k tvorbě.

Program Romeo a Julie poskytuje úvodní vhled do problematiky filmové tvorby a fungování filmové řeči. Na základě ukázek ze dvou adaptací klasické předlohy, kdy každá adaptace je pojata zcela odlišným způsobem

(tradičně a postmoderně), se žáci mohou seznámit s rolí obrazu a zvuku ve filmu, s prací kamery, různými druhy záběru a jejich funkcemi, s filmovým prostorem, časem, hudbou, scénářem apod. Přitom je postupně sledován i zdrojový příběh Romea a Julie. Program Amélie z Montmartru podobným způsobem ukazuje vztah narace a obrazu, obsahu a formy, jakou je obsah prezentován. Tematizuje se zde také vztah výtvarného umění a filmu, statického a pohyblivého obrazu, recyklace a postprodukce obrazů v postmoderní kultuře atd. Pro potřeby těchto dvou programů byla vytvořena DVD, jejichž obsah je promítán na plátno a lektor se v něm může pomocí ovládání libovolně pohybovat, pouštět ukázky a zadání úkolů a otázek.

V případě zájmu ze strany vyučujících jsme schopni po představení přijít přímo do výuky a navázat na program výtvarnou aktivitou. Takto vzniklo například mnoho zajímavých krátkých animovaných klipů, ve kterých žáci rozpohybovali obrazy známých umělců – dosazovali do nich vlastní příběhy a originální interpretace, tak, jak to dělá režisér Jean-Pierre Jeunet v Amélii z Montmartru.

Dalším programem z projektu Film aktivně je Filmový plakát, který je zaměřen více na užité umění a grafický design. Využívá ojedinělého archivu tzv. Zlaté éry československého plakátu, který se nachází v zákulisí kina Světozor. Archiv pořádá pravidelné výstavy a dává nám k dispozici originály plakátů přímo pro naši práci s žáky a studenty. Součástí programu, který probíhá střídavě ve foyer kina, v kavárně i v malém sále, je také výtvarná dílna, kde účastníci vytváří plakát na shlédnutí krátký film.

Projekt Film aktivně vznikl jako reakce na nedostatek zkušeností učitelů s didaktickým zpracováním filmového umění a pohyblivého obrazu obecně a na poptávku po metodické podpoře. V současnosti je učitelům k dispozici poměrně velká nabídka komentovaných projekcí Zlatého fondu světové kinematografie, ta je však určena spíše pro střední školy a pro studenty, kteří se sami o dějiny filmu zajímají. Naše programy však mohou navštívit i učitelé základních škol. Při komponování programů nespolehneme pouze na odborný úvod ke konkrétnímu filmu, spíše se zabýváme specifiky filmového obrazu v obecnějších souvislostech a individuálním žákovým prožitkem, percepcí a interpretací filmu. Programy mohou posloužit učitelům, kteří by chtěli film do výuky zahrnout, ale neví, jak na to. Pro některé mohou být odrazovým můstkem, inspirací a zdrojem určitých metod a postupů, které mohou později sami ve vlastní výuce aplikovat. Film aktivně si neklade za cíl nahrazovat filmovou a mediální výchovu. Nezabýváme se příliš dějinami filmu, nebo jednotlivými autory a klíčovými díly světové kinematografie, které ve většině případů nejsou pro mladé žáky

a studenty příliš atraktivní a percepci filmového umění neusnadňují. Naše programy vznikají s vírou, že výtvarná výchova poskytuje dostatek prostoru pro práci s pohyblivým obrazem jako s jedním z typů obrazu, se kterými se ve vizuální kultuře setkáváme a se kterými umíme ve výtvarné výchově zacházet. Lektori, kteří se podílejí na přípravě edukačních programů jsou učitelé výtvarné výchovy. Nejsou to filmoví tvůrci a teoretici, což často vzbuzuje překvapení u lidí, kteří nejsou z našeho výtvarného oboru. V průběhu přípravy a realizace edukačních programů ať už pro školní, nebo mimoškolní skupiny, zkoumáme, rozvíjíme a ověřujeme metody didaktického uchopení problematiky pohyblivého obrazu v rámci výtvarné výchovy, které by se daly využít při běžné školní výuce. Výsledky budou uveřejněny jako součást prezentace výsledků grantového projektu č. 94208 Teorie a praxe nových typů obrazů ve výtvarné výchově na ZŠ a SŠ: fotografický, filmový a dramatický obraz, financovaného GAUK.

Důležité webové stránky:

Edukační aktivity v kinech Aero a Světozor, aktuální informace, fotografie, reakce, komentáře:

<http://edukace-svetozor.blogspot.com>

Stránky malé školy animace, vzniklé filmy, náplně jednotlivých lekcí:

<http://msanimace.blogspot.com>

Stránky výzkumného projektu:

<http://vytvarnavychova-vyzkum.eu/>

V prostoru

Rozvíjení čtenářské gramotnosti v rámci výtvarného oboru

Kristýna Dufková

Článek se zabývá konkrétním příkladem rozvíjení čtenářské gramotnosti; didakticky je zde zpracováván mariánský sloup. Kromě poskytování ikonografických znalostí mohou být sledovány vzájemné vztahy mezi studenty. V závěru článku je rozpracován výstup této etudy, stejně tak i její možné propojení s dalšími obory.

The article concerns a concrete example of developing reading literacy; it didactically deals with a Marian column. Except providing iconographic knowledge it enables monitoring mutual relationships among students. At the end of this article it includes the outcome of this project as well as its possible connections to other fields.

Cílem mé etudy bylo zprostředkovat studentům středních škol teoretické znalosti o ikonografii svatých, zároveň ale rozvíjet jejich funkční gramotnost, resp. čtenářskou gramotnost. Funkční gramotností rozumím míru porozumění obsahu a následné funkční využití textových informací¹, čtenářskou gramotností rozumím schopnosti jedince vyhledávat, zpracovávat a reprodukovat informace obsažené v písemném textu². Pokusila jsem se didakticky zpracovat mariánský sloup, který se nachází na Velkém náměstí v Hradci Králové.

Nejprve je vhodné objasnit studentům středních škol funkci mariánského sloupu; tento bod jsem vzhledem ke zkušební skupince, kterou jsem měla k dispozici, vynechala. (Byli to studenti výtvarného oboru Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.)

Na mariánském sloupu se nachází 9 soch (Panna Marie, Anna, Jáchym, Jan Nepomucký, Josef (obr. 1), Karel Boromejský, Šebestián, Václav, Vavřinec), je proto vhodné připravit pro každou sochu samostatný pracovní list, tzn. každý pracovní list je určen primárně jen jednomu svatému

¹ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost : proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. 88 s. ISBN 80-7041-115-5. Vymezení pojmu funkční gramotnost, s. 38.

² DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost : proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5. Vymezení pojmu funkční gramotnost, s. 45.

(obr. 2). Celý pracovní list a obsažené úlohy by studenti měli vypracovat v bezprostřední blízkosti objektu, tedy na náměstí. V případě nepříznivého počasí je nutné alespoň první úlohu absolvovat u objektu.

Studenti nebyli seznámeni s tím, jaké sochy si mají všimnout – jejich prvním úkolem bylo totiž podle popisu určitého svatého nalézt sochu na mariánském sloupu. Popis těchto svatých jsem schválně nechala ve tvaru, v němž se vyskytuje v odborné literatuře (konkrétně ve Slovníku námětů a symbolů ve výtvarném umění, James Hall, 1991³). Pokud by se tato etuda realizovala ve třídě čítající 30 studentů, je vhodné připravit pro každou sochu cca 2 pracovní listy – v nichž by byl každý popis svatého z odlišného pramene.

Každý student si musel podle popsaných atributů, které z textu sám extrahoval, najít svou sochu svatého a zakreslit ji do připraveného pole. Atributy si v textu měli studenti podtrhnout – třikrát si tak zafixovali atributy svých svatých: čtením textu, kresbou a podtrhnutím.

Zde bych chtěla zmínit, že k tomuto kroku, tedy ke snaze poskytnout studentům porovnání textové a vizuální skutečnosti, mne vedla kapitola Jazyková inteligence z knihy Howarda Gardnera *Dimenze myšlení*⁴, v níž autor poukazuje na dva odlišné způsoby čtení. První prezentuje fonologicky založené systémy Západu, kde se čtení opírá o oblasti mozku, v nichž se řečové zvuky vytvářejí. Naproti tomu jazykové systémy Orientu dávají přednost ideografickému čtení, závislému na centrech interpretujících obrazový materiál. V mé etudě se měli studenti seznámit s oběma způsoby – četli text psaný latinkou, ale zároveň hledali jeho podobnost v uměleckém díle a z této podobnosti vytvářeli sami piktogramy svatých. Rozvíjeli tedy schopnost metaforické podobnosti.

Dalším krokem bylo postupné seznamování se s ostatními svatými a jejich kategorizace do skupin. Studenti chodili mezi sebou a snažili se najít podobnosti v životech, příp. attributech svých a ostatních svatých. Tím docházelo ke zpracování, reprodukci a vzájemné komparaci faktů zjištěných čtením textu. Zde jsem využila také převedení er-formy původních psaných textů do mluvené ich-formy. (Pro představu vypadal řečový projev například následovně: „Jsem Josef, manžel Panny Marie, jsem tesař a pěstoun Ježíše Krista. Často jsem byl zobrazován jako starý muž s bílým voussem. (...) Mými atributy jsou lilie, tesařské nástroje a hůl. Často také vedu

³ HALL, James. *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. Allan Plzák. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1991.

⁴ GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení : teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Eva Votavová. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

za ruku dítě (Ježíše), nebo jej držím v náručí.“) Studenti se tak seznamovali navzájem s konvenčním významem znázorněných motivů na základě literárních pramenů.⁵ (Zde by bylo možné studentům nastínit tři vrstvy uměleckého díla podle E. Panofského.)

Výsledné skupiny svatých/studentů, které vznikly, nebyly předem dány. Existovalo tedy více možných řešení, pro která se studenti mohli rozhodnout. Bylo však důležité, jestli dokáží svou volbu zdůvodnit. To představovala další úloha, a to seznámit ostatní skupinky s tou svou. (Např. mohly vzniknout skupinky Rodina Páně a Mučedníci, zcela mimo v tomto případě zůstane sv. Karel Boromejský.)

Pokud by se tyto úlohy realizovaly ve skutečné třídě, je možné, že bychom na základě vyloučení některých studentů ze všech seskupení, ačkoliv by k tomu z hlediska popisu svatého nebyl důvod, mohli vyvodit problémy vztahů ve skupině (outsider, agresor). V případě studenta představujícího Karla Boromejského se dá vyřazení pochopit, ovšem v ostatních případech je nutné se zamyslet, čím je vyloučení způsobené. Měli bychom si klást otázky, jak pracuje vyloučený jedinec v kolektivu, jak je kolektivem přijímán, jak je přijímán ostatními učiteli, případně svými rodiči. Je ovšem dobré udržet si zdravý úsudek a nepřeceňovat tuto etudu, student může výuku zkrátka jen sabotovat a proklamovat tak své nazírání na svaté, potažmo na křesťanství (či na samotnou výuku).

Poslední úlohou bylo zamyšlení se nad „svatostí svatých“. Se studenty, s nimiž jsem etudu realizovala, samozřejmě nebylo nutné se u tohoto bodu příliš zastavovat (vysvětleno výše, zvláště však proto, že všichni ve svém studiu už problematiku svatých reflektovali a, předpokládám, svým způsobem se s ní vyrovnali). Proto zde uvedu alespoň návrh, co vše by se v tomto úkolu dalo procvičit.

Zamyšlení se nad tím, proč a jak je pojem definován, je, myslím, docela těžký úkol, proto jej stavím na první místo. Definice je objasnění pojmu, zde konkrétně slovního pojmu „svatost“. Bylo by zajímavé sledovat, jak se s tím studenti vypořádají, zda naleznou společné stanovisko, nebo budou na definování pojmů nahlížet z různých „oken“ (což je mimochodem další okruh, kterým bych se chtěla zabývat – stanoviska definic a třídění pojmů). Studenti by byli nuceni zobecňovat myšlenky, vyjadřovat se přesně.

Ráda bych tímto úkolem také uvedla/zopakovala světová náboženství a navodila diskuzi o křesťanství, na němž je naše kulturní prostředí přece

⁵ PANOFSKY, Erwin. *Význam ve výtvarném umění*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1981. 372 s.

jen vybudováno (ač se od toho mnozí distancují, někteří a priori). Při probírání tohoto tématu je také dobré zmínit vztah protestantských církví ke svatým, potažmo rozdíly v realizaci víry.

Posledním bodem, kterým se zde budu zabývat, je výstup této etudy. Studenti pod učitelským vedením připraví informace a obrazový materiál, které vystaví na nástěnce. Z této etudy to tedy mohou být pracovní listy, příp. graficky upravené výpočetní technikou, které doloží práci studentů a budou informovat o mariánském sloupu a jeho možných významech. Propojení s ostatními obory (a nástěnkami) je nasnadě – historie města reprezentovaná dějepisem, občanskou naukou, výtvarnou výchovou, literaturou, současnost města uvedená na základě současné kultury, politiky, problémy města a společnosti. Cílem tohoto propojování by pak (s laskavou účastí ostatních vyučujících) mohlo být pásmo prezentující školu jako centrum vzdělávání jak pro žáky, tak i pro rodiče, resp. návštěvníky, jako centrum, které se nespecializuje pouze na kvantitu předaných informací a jejich (často jednostranný) rozbor, ale také na kvalitu života města pramenící z poznávání historie a současnosti.

Použitá literatura:

- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost : proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. 88 s. ISBN 80-7041-115-5.
- HALL, James. *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. Allan Plzák. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1991.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení : teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Eva Votavová. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- PANOFSKY, Erwin. *Význam ve výtvarném umění*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1981. 372 s.

Přílohy (na CD)

1. Sv. Josef, mariánský sloup, Velké náměstí, Hradec Králové (foto: archiv autorky)
2. Pracovní list z etudy, konkrétně sv. Josef (archiv autorky)



1) Podle popisu najděte odpovídající sochu.

Josef (manžel Panny Marie). Tesař, jenž byl pěstounem Ježíšovým, se vyskytuje ve scénách Kristova dětství (viz NAROZENÍ PÁNĚ; UVEDENÍ PÁNĚ DO CHRÁMU; PANNA MARIA (17)), „Svatá rodina“; ÚTĚK DO EGYP- TA) a v některých scénách ze života Panny Marie (viz SVATBA PANNY MARIE; NAVŠTÍVENÍ PANNY MARIE). Na základě autority určitých apo- kryfních líčení jeho života bylo dlouho zvykem zobrazovat Josefa jako starého muže s bílým vousem. Tento způsob zobrazování po- stupně vymizel s nástupem protireformace, kdy byl jeho kult prosa- zován sv. Terezií z Avily a kdy se stal hojně uctívaným světce. Od té doby je znázorňován jako mnohem mladší, i když dospělý muž a jako devocionální postavu jej lze obvykle vidět v italském a ještě častěji ve španělském umění. Jeho atributy jsou LILIE (jako symbol čistoty); rozmanité tesařské nástroje a vypučený prut či HŮL (viz ní- že). Vede za ruku dítě Ježíše nebo je drží v náručí. Bývá zobrazován společně s apoštolem PETREM nebo se svým jmenovcem JOSEFEM Z ARIMATIE.

2) Do volného rámečku napravo se pokuste nakreslit postavu svého světce. Vystihněte ve své kresbě, podle čeho jste tuto osobu identifikovali (tzn. jaké atributy jsou na soše znázorněny, pokud jsou).

Podtrhněte si v textu, kde se o těchto attributech hovoří (pokud ano).

3) Spolu se svými spolužáky vytvořte skupinu svatých, kteří k sobě patří, zapište si zdůvodnění své volby (pokud nejste v žádné skupině, zapište proč).

4) Seznamte se svou nově vytvořenou skupinou svatých své spolužáky, stručně charakterizujte své svaté.

5) Zamyslete se nad tím, proč je osoba vámi určovaná světce, zapište si, co vás napadá.

Edukační etuda „SCHODOLEZ“

Barbora Quaiserová a Olga Neprašová

Každý prostor se může stát jedinečným. Nemusí to být nutně vidět na první pohled, můžeme přiřadit naše subjektivní vzpomínky a zážitky, abychom vytvořili něco velmi neobvyklého. Schody královéhradeckého Regiocentra vybízejí k tomu, aby se zde člověk zastavil, a nechtějí být nechány bez povšimnutí. Díky světelné a zvukové instalaci Jany Matějkové se stávají nevšedními samy o sobě. Komunikují a budí přinejmenším zvědavost.

Privést do takovýchto prostor nezasvěceného diváka, „denního uživatele“, a ukázat mu nevšednost, kterou nabízí, je příležitostí, jež lze uchopit rozmanitým způsobem. Je však také obrovskou příležitostí ukázat kouzlo schopnosti zastavit se. Nahlédnout na určitý jev z jiného úhlu a v zcela nových souvislostech. Nebát se, zahodit stereotypy, fantazírovat a propojovat.

Every space may become unique. It does not need to be obvious at the first sight we can use our subjective memories and experience to help us create something very special. The Stairs of „Regiocentrum Hradec Králové“ challenge people to stop and to notice it's presence. Thanks to the light and sound installation by Jana Matějková, the stairs become unique by themselves. They communicate and rouse curiosity.

Introducing these spaces to an uninitiated spectator, “an everyday user” and show her/ him rarity of the space is a great opportunity for different interpretations. This project exhibits a tremendous power which shows the magic of ability to stop. Let's examine the exact phenomenon from different visual angles and in entirely new contexts. Don't be afraid, throw away stereotypes, use imagination and put ideas in contexts.

Etuda „schodolez“ je určena dětem mladšího školního věku. Cílem je seznámit je interaktivní formou se světelně-akustickým objektem - instalací na schodech do areálu Regiocentra v Hradci Králové – „Zpívající stromy“, jejichž autorkou je Jana Matějková. Autorka nám poskytla svá východiska, která jsme se dále pokusily rozvinout a rozpracovat do dalších rovin. Hlavní ideou tvůrkyně bylo vytvořit mystickou oázu s odkazem na historii. Kulovité koruny symbolicky slyší zvuky vycházející ze stěn kaskád a barevnými změnami na ně reagují. Zajímavé a lákavé je čisté propojení celé instalace s architekturou schodiště. Vzniklo zde unikátní dílo, které spojuje

architekturu, přírodu, výtvarné umění a hudbu. Důležitou roli hraje divák, který sám aktivuje celou instalaci, a tak se uprostřed města dostává do intimní situace. Celá instalace je prezentována pouze pro něj, případně blízké kolemjdoucí. Autory hudby jsou Martin Bruner a Petr Vyšohlíd. Vytvořili zvukovou plochu, za použití pivních lahví, které sloužily jako hudební nástroje, a snažili se využít všechny použitelné zvukové prostředky. Zvuky byly dále upravované v počítačovém programu. Architektkou je Helena Dařbujánová. Dílo vzniklo v roce 2007 u příležitosti přestavby staré budovy městského pivovaru.

Východiska pro vytvoření etudy

- absurdní změna barev stromu – odlišnost od přírody
- prostor pro vlastní interpretaci
- seznámení s místem, které většina účastníků etudy důvěrně znala, možnost v poklidu se zamyslet nad symbolikou, která je člověkem často přehlížena
- hudební doprovod – s historickým kontextem, vztahující se k bývalému pivovaru
- zvuky charakteristické pro určitý prostor – převážně právě ty, které obvykle nevnímáme, ale podvědomě tvoří prostor prostorem; máme je zaryté hluboko v paměti a je na nás samých, abychom se je pokusili hledat

Cíle etudy

- podnítit v dětech zájem o věci a podmínky kolem sebe
- zajímavou, živou formou seznámit žáky s dílem a zároveň otevřít další cesty pro navazující práci v rámci výtvarné výchovy i jiných předmětů (povětšinou už ve třídě) – možnost mezioborového propojení činností
- poznání díla, které je svým způsobem abstraktní, pomocí přesahů k realitě a běžnosti
- nahlížet na jednotlivost (instalaci či umělecké dílo) v rámci celku, všimnout si díla v konfrontaci s prostorem, či případné intervence do veřejného prostoru

Pomůcky

- bločky – kartony s papíry
- tužky

- 4 rekvizity reprezentující jednotlivá roční období (rukavice, pohlednice, skořápka od vajíčka, listy)
- igelitové rukavice na mašliče jako připomenutí dětství a navození příjemných vzpomínek

Scénář

Celé schodiště je rozděleno na 4 patra, přičemž každé podlaží má, dle našeho plánu, symbolizovat jedno roční období. V každém patře se nachází nápověda, z níž má být patrné, o které období se jedná. Na aktérech je ho při krátkém zastavení uhodnout. Současně zaznamenáváme písemně množství zvuků, jež máme osobně spojeny s jednotlivou fází roku. Každý prezentuje své vzpomínky a asociace, přičemž používá vlastní výstižná pojmenování. Tímto je podporováno třibení a rozvoj jazykové inteligence.

Po proputování všemi patry se znovu zastavíme a pokusíme se pohovořit o tom, co je jiného či zvláštního na stromečích, jež jsme cestou vzhůru potkávali. Jaké druhy zvuků a šramotů slyšíme, kde všude nalézáme zvuky kolem nás a jaké akustické vjemy nám poskytují. Zanechávají v nás stopy, mají sílu ovlivnit naše vnímání a budoucí spojování se znalostmi encyklopedickými. Na závěr proběhne společná „hudební improvizace“ na téma Mládí a igelitové rukavice alias Město a místo – hudba ok(l)amžiku. My v novém prostoru, který můžeme sami měnit a dotvářet, vzájemně se postupovat a vrstvit. Tvoříme si nové vzpomínky, které vždy zvyšují naši citlivost a schopnost neotřelým způsobem uchopit nový prostor či jev.

Reflexe

Činnost ve své podstatě není primárně zaměřena na fakta a encyklopedické údaje o daném díle. Šlo nám především o střetnutí, konfrontaci a práci s formou. Tímto netradičním způsobem otevřít prostor pro jejich získání v navazujících aktivitách ve škole. Ukázat vrstvy, které jsou ukryty pod a ve věcech, skutečnostech i lidech, jež nás obklopují a ovlivňují. Pracovat s vlastnostmi uměleckého díla a nejenom s jeho samotnou existencí.

Celá etuda pracuje částečně s lidským vnímáním jako ryze fyziologickou záležitostí, která však ve své druhotné fázi přechází a utváří se do tvaru slovního vyjádření. Od vjemů, niterných pocitů a dojmů se přesouváme poněkud exaktně do schopnosti formulovat, popisovat, případně zaznamenávat pomocí znakového systému. Podobným procesem prochází i účastníci putování prostorem Stromoschodů. Proměny prostoru, světla,

zvuku – vše v nás zanechává dojem prostřednictvím vjemů. I naše vzpomínky pracují vlastně s vjemy, které byly natolik intenzivní, že nám stály za to, abychom si je uchovaly. V našem případě se jedná o zvuky – roční období a hra jejich šramotů a tónů (křupající sníh, vítr a mnoho dalších). Každý z účastníků zaznamenával zvuky do svého bloku a každý pro vyjádření užil svého specifického slovního aparátu. Výsledkem vnímání může být i metafora jazykového vyjádření. Je to další z mnoha rovin, kterou lze objevit v naší etudě komunikující s prostorem, smysly a člověkem.

Navazující činnosti

Bloček může být použit v hodinách prvouky, při učivu o ročních obdobích, proměnách krajiny během roku. Zadní strana papíru zůstává volná k dalším faktickým poznámkám. Činnost příjemně naladí žáky k příjmu teoretických poznatků, pokud si je sami budou moci spojit s pocity a vzpomínkami.

V hudební výchově otevíráme prostor pro různé akustické hry s přesahem do hodin výtvarné výchovy.

Experimentování s barvou po vzoru stromů, jejich vzájemné vrstvení. Praktické užití igelitových rukavic v hodinách prvouky, ekologické výchovy pro sběr odpadu v okolí či v areálu školy, třídění materiálu.

Podněty k diskuzi

- Jednáme pod vlivem společnosti, nás samých, vyjadřujeme své názory, nebo opatrně odkrýváme mínění a vyčkáváme na reakci okolního světa?
- Svět smyslů – svět náš či cizí, svět vjemů a slov?
- Možnost volby vlastního tématu s ohledem na aktuální potřeby žáků či učitele (probírané učivo atd.), přizpůsobení jeho náročnosti věkové skupině žáků/účastníků.

Uchopit prostor jako „umělecké dílo“?

Každý prostor se může stát jedinečným. Když ne jinak, tak alespoň ve spolupráci s našimi subjektivními vzpomínkami a zážitky. Schody královéhradeckého Regiocentra vybízejí k tomu, aby se zde člověk zastavil a nechtěl být nechán bez povšimnutí. Díky světelné a zvukové instalaci Jany Matějkové se stávají nevšedními samy o sobě. Komunikují a budí přinejmenším zvědavost.

Přivést do takovýchto prostor nezasvěceného diváka, řekněme pouhého „denního uživatele“, a ukázat mu nevšednost, kterou nabízí, je příleži-

tostí, jež lze uchopit nespočetně rozmanitým způsobem. Může se stát inspirací pro samotnou výtvarnou činnost v hodinách estetické výchovy. Je však také obrovskou příležitostí nahlédnout na určitý jev z jiného úhlu a v zcela nových souvislostech. Nebát se zahodit stereotypy, fantazírovat, vzpomínat a propojovat – kde jinde by měly tyto činnosti dostat prostor, než v hodinách výtvarné výchovy. Dnešní doba určuje rychlé životní tempo, a tak často ani v rodinném kruhu nenajde člověk čas se zastavit. Naštěstí toto ještě není obecně platným pravidlem, ale pravdou je, že člověk stále hůře odolává tlaku společenských zvyklostí. Také zodpovědnost mu velí, že času je málo. Trochu oklikou se dostáváme od architektury a umění ke každodennímu životu. Ale i tato konfrontace mezi fantazií a rozumovostí může být další inspirací. Pedagog má obrovskou možnost poskytnout dětem odrazový můstek pro jejich další životní cesty a zkoumání světa kolem nás.

Galerijní animace jako východisko pro hodiny výtvarné výchovy

Anna Macurová

Zaměření na verbální interpretaci a následný pokus o rekonstrukci objektu.

Minimal art in the public area. Focus on verbal interpretation and a subsequent attempt at the reconstruction of an object.

Úvod

Předmětem častých úvah budoucích vyučujících výtvarné výchovy se v období prvních setkání s výukou na průběžných praxích stávají otázky ohledně cíle, témat a pojetí hodin výtvarné výchovy. V edukační praxi se můžeme stále častěji setkat s prací lektorů edukačních programů, kteří pracují většinou v rámci nějaké instituce – galerie, muzea, nebo i kina a ožívují naše setkání s vizuálními díly mnoha forem. Jednou z cest, jak pojmout vybrané hodiny výtvarné výchovy na všech stupních škol, je protnout náplň práce lektora a vyučujícího.

Formálně by těmto hodinám nemělo být co vytknout. Z charakteru struktury animace vyplývá, že by taková hodina (modelová) obsahovala podněty výchovné i vzdělávací, složku „teoretickou“ i praktickou, a v rámci proměny konceptu současné výuky výtvarné výchovy by poskytovala mnoho prostoru pro aplikování modelu založeného na rozvíjení jednotlivých kompetencí a integrování průřezových témat do výuky.

V současné době je galerijní animace vyučována také jako jednosemestrální předmět pro učitelské obory na Katedře výtvarné kultury Univerzity Hradec Králové. V rámci tohoto předmětu jsem měla možnost připravit a realizovat vlastní galerijní etudu a v průběhu práce se seznámit s povahou podobných programů i díky účasti na průběhu etud mých kolegů a kolegyň ze semináře. Získané poznatky a charakter práce bych nyní ráda shrnula v následujícím textu.

Celkový charakter etudy

Ve své práci jsem se snažila zpřístupnit nejprve svým spolužákům a potom školní třídě zdejšího gymnázia plastiku Molekula od Jiřího Dostála (obr. 1 – 4). Pro potencionální potřeby škol byl vypracován pracovní list s krátkým teoretickým úvodem, zadáním úkolů a prostorem k jejich vypra-

cování. Za přítomnosti edukátora probíhalo zadávání úkolů ústně a oproti pracovnímu listu se podoba některých z nich měnila.

Mojí snahou bylo rozvíjet komunikační schopnosti účastníků, speciálně pak jejich vyjadřování o vizuální podobě okolní skutečnosti. Mimo to bylo mým cílem pomoci studentům rozlišovat kvality materiálu (měkkost, tvrdost, chlad, teplo, odražení světla – zrcadlení, rozdrobenost, kompaktnost), dovést je k tomu, aby si uvědomili, že kompozice a její funkce jsou neoddělitelnou součástí hmotného díla a pokusit se s nimi ocenit funkci základních geometrických forem (mají výpovědní hodnotu; klid, nervozita, harmonie, nesoulad), a také je dovést k tomu, aby si alespoň částečně uvědomili cestu, kterou autor musí podniknout, aby dílo vzniklo.

Zadání, která směřovala práci studentů, se tedy většinou zaměřovala na posuzování tvarů, kompozice, použitého materiálu a jeho povrchové úpravy. Důraz na tyto hodnoty vyplynul jako samozřejmost ze skutečnosti, že se snažil přiblížit charakteristické prostředky minimal artu. K tomu byli studenti nasměrováni již v úvodním vstupu.

Společně jsme se zabývali povrchem plastiky, hledali v odrazech obrazy okolí a snažili se přijít na to, čím se liší od běžně vnímaného světa. Také jsme vymýšleli různé druhy materiálů, ze kterých by plastika mohla být, popisovali, jak by najednou působila jinak a tím si i částečně uvědomovali, jak působí teď a díky čemu.

Úkoly byly dál prohloubeny v kategoriích tvaru a kompozice v jednom ze dvou praktických úkolů. Studenti změnili prostorový prvek z koule na kvádr, pyramidu, kužel atd. a přetvářeli podobu plastiky. Tím si měli lépe uvědomit význam a charakter základních výrazových prostředků minimal artu a měli možnost si de facto vyzkoušet dílčí část tvorby.

Vizuální informace versus verbální interpretace

Mě nakonec zaujal nejvíce první úkol, ve kterém vždy určený člen dvojice zjišťoval co nejvíce informací o vzhledu plastiky, které si zapisoval nebo pamatoval, a pak je reprodukoval kolegovi, který plastiku neviděl, tak, aby ji onen kolega byl schopen co nejvěrněji nakreslit. K reprodukci informací bylo možné používat pouze verbálních prostředků, popřípadě gestiky. Kreslit, fotit apod. nebylo možné.

Myslím, že plastika k tomu byla maximálně vhodná, protože se jednalo o popis omezeného množství přesně určených prostředků a jejich vzájemné polohy.

Tady si také studenti měli možnost uvědomit, kolik z nabízených informací přijímají při vnímání nějaké vizuální skutečnosti a kolik jich pomíjí a jak to může ovlivnit podobu jejich interpretace. Rozvíjely se také jejich komunikační schopnosti a tříbil slovník o vizuální podobě věcí. Pokud totiž při plnění úkolu důsledně myslíme na to, jak převést viděné informace v pojmy, které budou zpětně zpracovány vizuálně, snad až intuitivně jsme nuceni vybírat co nejpřilehlejší výrazy pro označení jednotlivých jevů a skutečností, abychom umožnili jejich co nejjednoznačnější interpretaci. Ti, co zapisovali vizuální informace do verbální podoby, byli tedy díky vědomí požadovaného výsledku nuceni přizpůsobit rámec svého vnímání. Přímou v průběhu reprodukce verbálních informací si naplno uvědomili posun referenčních rámců, zejména docházelo-li ke konfliktu mezi představou sdělujícího a činností, pochopením, popř. představou příjemce. To proběhlo samozřejmě instinktivně, není možné, aby se takové věci explicitně zformovaly ve vědomí studenta. Příště bych se tedy snažila o hlubší reflexi, protože předpokládám, že by se dala nasměrovat tak, aby si výše zmiňované věci studenti uvědomili hlouběji, nebo si je nějak pojmenovali. Již nyní, když jsem studenty gymnázia požádala o reflexi s přáním, aby se zaměřili na 1. úkol, objevily se mimo jiných následující výpovědi:

- 1. Špatně se mi vyjadřoval objekt, který jsem měla možnost shlédnout tak, aby z toho vznikla jasná představa pro moji spolužačku.*
- 2. Bylo pro mě docela snadné to nakreslit, páč to dokázal popsat.*
- 3. Vysvětlit to bylo jednoduché, ale on to nepochopil.*

Tyto reflexe bych se pokusila shrnout a v následujících hodinách s nimi pracovat dál, aby si studenti lépe vžili myšlenku o různých pohledech a o četnosti možných interpretací i u na první pohled zcela triviálních skutečností.¹

Očekávaný průběh

Teoretický vstup bývá většinou nedílnou součástí výuky ve školní třídě a stejně tak – i když někdy jako poměrně nenásilně procházející červená nit – i nedílnou součástí animace. V tomto případě následoval teoretický vstup jako stručná informace uvedená v motivační části až po prvním prak-

¹ Například bych nechala studenty „hrát“ hru, kdy opět ve dvojicích jeden popisuje cestu druhému neznámou (například autem domů) a nedívá se, jak jí druhý zaznamenává, tudíž mu ani neradí, pokud se případně plete v interpretaci jeho popisu. Plánek porovnávají až když je celý hotový. Pro toho, kdo něco takového ještě nezkusil, se bude hra zdát možná jednoduchá a bezúčelná, ale mně se opakovaně potvrdilo, že většinou nejsme v popisu cest ani v jeho následné interpretaci natolik důslední a předvídaví abychom se nad plánkem shodli.

tickém úkolu, ve kterém se účastníci sami seznámili s podobou plastiky.² Vstup o minimal artu vyplnil požadavek předpokladu nabytí nějaké míry teoretických znalostí a položil předpoklady pro utváření souvislostí v následujících úkolech, díky kterým byly informace upevněny. Následující úkoly postupně rozvíjejí vnímání jednotlivých složek plastiky – kompozice, materiál, použité prvky. Jeden je zaměřen na vnímání materiálu a odrazu okolních skutečností na leštěném povrchu, což je podle mého názoru stěžejní vlastnost plastiky. Druhotně zde také dochází k ověřování informací o optických zákonech, a to se může hodit například ve fyzice. Zároveň může právě tato chvíle být momentem prožitku, případného uvědomění si deformace okolní skutečnosti, vytržení z ustálené představy o okolí (například působivá je podoba okolních staveb v odraze). Při důsledném dodržení všech složek úkolu jsou opětovně rozvíjeny verbální schopnosti studentů (viz pracovní list v příloze – tvoření přívlastků, pojmenování změny v náhledu na plastiku) a dochází k prohloubení vnímání materiálové složky díla.

Praktické úkoly kresebného charakteru potom oživují myšlenkovou práci studentů v průběhu etudy. Až nyní si uvědomuji, že ve většině výstupů, kterých jsem se účastnila, nebo jsem je měla možnost poznat díky prezentaci autora, se praktická část zaměřená na výtvarnou činnost drží animovaného díla nebo jeho komplexu „pouze“ tematicky a dál rozvíjí nějakou paralelní myšlenku vztahující se k formě nebo obsahu díla, popřípadě podle potřeby pracuje s nějakým sociologickým fenoménem³ a podobně. Aniž to bylo mým záměrem, studenti účastníci se etudy pracovali vždy přímo s podobou plastiky – její vzhled variovali pomocí jiných prostorových prvků použitých v totožné kompozici, nebo kreslili plastiku podle verbální interpretace kolegů. To se ovšem nemíjí se snahami o dosažení obecnějších cílů, jejichž přítomnost je odvoditelná například z podoby posledního úkolu, který se navrácí k teoretickému vstupu na začátku a formálně tak práci sjednocuje, ale také shrnuje aktivitu zúčastněných zaměřenou na poznávání výrazových prvků minimal artu, sekundárně také formál-

² Ze zkušeností lektorů a muzejních pedagogů vyplývá, že jedním z nejúčinněji fungujících metodických modelů je postup, při němž animace začíná krátkou praktickou etudou, neboť ta pomůže dětem zmírnit nervozitu z neznámého prostředí a aktivizuje jejich smyslové vnímání. Poté následuje krátký teoretický výklad, v němž podle okolností podá animátor základní informace o výstavě, o výstavní instituci, o autorovi a podobně. Rozsah tohoto výkladu by však neměl být takový, aby utlumil určitou tvůrčí aktivizaci, kterou iniciovala úvodní praktická etuda. (Horáček, Radek.: *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Akademické nakladatelství CERM, Brno 1998. str. 76)

³ Animace dokonce může být cíleně koncipována i tak, že prostřednictvím určité podoby kontaktu s uměleckým dílem především směřuje například k aktivizaci a poznávání vzájemných vztahů v daném kolektivu návštěvníků. (Horáček, Radek.: *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Akademické nakladatelství CERM, Brno 1998. str. 75)

ních výrazových prvků jakéhokoli jiného hmotného vizuálního díla využívajících zásad kompozice, práce s materiálem, tvarem a tak podobně.

Reflexe průběhu

Etuda byla realizována dvakrát. Poprvé ve skupině posluchačů předmětu Galerijní animace, kteří jsou studenty Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, podruhé ve třídě 2. E studentů Gymnázia J. K. Tyla v rámci výtvarné výchovy, obojí v listopadu 2008.

Podle předpokladů se s největší odezvou setkal první úkol, obecně potom měly větší úspěch úkoly, při kterých se pracovalo, kreslilo, popřípadě moment, kdy se studenti přemísťovali, aby sebe nebo spolužáky viděli v některé ploše povrchu plastiky.

Předsevzaté cíle etudy byly vždy alespoň částečně splněny, z reflexe studentů byl znát kladný přístup k takovýmto aktivitám, takže věřím, že to nebylo naposled, co jsem se touto cestou snažila přistoupit k hodině výtvarné výchovy, zvláště pak položím-li znovu důraz na výhody zmiňované v úvodní části textu platné právě pro pedagogy, zejména předpoklady pro aktivní aplikaci metod zmiňovaných v rámcově vzdělávacích programech.

Dodatek – k tvorbě pracovního listu

Neexistují nějaká všeobecně známá, natož závazná pravidla pro tvorbu pracovních listů, nejsou vymezena ani jejich obsahová, ani formální kritéria. Přesto si myslím, že nějaká pravidla platí, ovšem ne v podobě nějakých omezení, ale spíš rad, které se mohou i nemusí dodržet.

První verzi pracovního listu jsem nechala posoudit svojí vrstevnicí a překvapilo mne, kolik zde našla špatně pochopitelných, nebo málo motivujících zadání. Došla jsem tedy k závěru, že je nutné si pevně vymezit, pro koho list vzniká a co je jeho cílem, a tomu vše podřídít.

Napodruhé jsem se snažila hlavně nevkládat úkoly bezúčelně a nezjasnit cíl listu přílišným rozdrobením úkolu a množstvím odboček. To mimo jiné znamenalo úkoly a otázky nevytvářet sloučené v mnoha krocích, naopak, ptát se co nejstručněji a nejjasněji. S kladením otázek také souvisí i rozlišování tzv. řečnických otázek a pravých otázek. Ne za každým otázníkem v textu totiž musí být vymezený prostor pro jazykově formulovanou odpověď, otázkou se dá i poradit, nebo pobídnout k úvaze.

Vím, že i když to někdy nemusí být na první pohled čitelné, podvědomě kompaktnost pracovního listu každý student vycítí, a tak jsem se na konec snažila obsahově jednotlivé části provázat, nejlépe tak, aby na sebe vzájemně navazovaly činnostmi nebo významem.

Musím uznat, že od chvíle, kdy byla kriticky nahlédnuta první verze mého pracovního listu, do chvíle, kdy jsme s ním byla víceméně spokojená, se změnil obsah, význam i posloupnost zadání několikrát a asi nejčtenější byly změny v jazykové formulaci.

Závěr

Jsem opravdu potěšena, že i se svou velice skromnou pedagogickou praxí mohu konstatovat, že tento přístup k pojetí některých hodin současné výtvarné výchovy je dle reflexe atraktivní pro studenty a nejen pro ně. Doufám, že se ve své budoucí praxi budu setkávat s podobným přístupem ke zpracování učiva i forem výuky stále častěji, a to nejen formou abstraktních verbálních konstrukcí v kurikulárních dokumentech, ale také s jejich konkrétní realizací ve výuce.

Přílohy (na CD)

1. – 4. Pohled na Molekulu od Jiřího Dostála (foto: archiv autorky)
5. Pracovní list









Minimal art

Minimal art používal jako výrazové prostředky základní geometrické struktury v jednoduchých kompozicích a kladl důraz na materiál. Lze pouze těmito prostředky, vzbudit pocity, zprostředkovat myšlenky a vyjádřit významy? Vyplň následující úkoly a posuď to sám.

I k vytvoření plastiky Molekula od Jiřího Dostála posloužilo použití základního prostorového útvaru–koule. Zaměň tyto koule za krychle, jehlany nebo válce a udělej si malý náčrtek plastiky, aniž bys změnil kompozici.

Díky použití leštěného kovu se na ploše částic odráží světlo a díky tomu i okolní skutečnost. Na plastice jsou vyduté a vypouklé plochy. Co se děje s odrazem na těchto plochách? Vyzkoušej si jestli tvé domněnky fungují – postav se tak, abys na plastice mohl sledovat odraz některého ze spolužáků.

Když autor uvažoval o tom, jaký materiál zvolí, došel k závěru, že nejlepším řešením bude leštěný kov. Odrážela by se okolní skutečnost, i kdyby byla plastika z jiného materiálu? Do levého sloupce napiš alespoň tři materiály, které odráží světlo a do pravého, které ne.

Materiál nerozhoduje pouze o tom, jestli se bude na povrchu odrážet světlo, ale vzbuzuje v nás i některé pocity. Rozhlédni se po okolí a najdi, z kterých materiálů by plastika mohla být. Napiš jich alespoň pět a uveď, jak by se změnilo tvé vnímání plastiky. Využij kontrastních přívlastků, jako například *chladný* a *teplý*, *blízký* a *odtažitý*, *měkký* a *tvrdý*, *hrubý* a *jemný*, *křehký* a *houževnatý*, *celistvý* a *rozdrobený* apod.

Uvědomte si, že se působení plastiky mění se změnou materiálu, kompozice i tvaru. Podívejte se na obrázky svých spolužáků u prvního úkolu a uvidíte, jak se mění působení plastiky se změnou použitých prvků.

Aktuální tendence v současném umění

Pavel Doskočil

Základní změny v postojích současných umělců k tvorbě a s tím související nároky na změnu pohledu diváka při uchopení uměleckého díla. Demonstrace některých přístupů na ukázkách aktuálního výtvarného umění. Globalizace a homogenizace kultury, vliv nových médií a problematika vztahu k minulosti.

Topical tendencies in contemporary art

Fundamental changes in attitudes of contemporary artists to production as well as relating demands for the change of spectator's view on handling of art work. Approaches demonstration by examples of up-to-date art. Culture globalization and homogenization, new media influence and problems connected with the relationship to the past.

Přednáška nese ambiciózní název a jejím cílem by mělo být představit alespoň v hrubých rysech základní změny v postojích umělců k tvorbě a s tím i související nároky na změnu pohledu diváka při uchopení uměleckého díla. Reaguji tak na častou bezradnost, která provází naši schopnost zaujmout jakékoliv stanovisko při setkání se současným uměleckým produktem. Nacházíme se na pedagogické fakultě a jako budoucí pedagogové neseme určitou zodpovědnost za své svěřence a naše postoje by neměly být zcela bezradné, alespoň ve smyslu základní orientace. Za důležitý ale považuji podtitul přednášky – ukázky některých přístupů... Podtrhuji slovo některých, neboť si nemohu nárokovat objektivnost pohledu, a to ze dvou důvodů a) můj pohled zůstane vždy pohledem umělce, kterému z přirozeného důvodu chybí objektivní nadhled, neboť vždy podvědomě preferuji věci, které nějakým způsobem rezonují s mou vlastní tvorbou, b) z důvodu zcela objektivní skutečnosti, kdy orientace v současnosti je složitější než orientace v době, která již prošla přirozeným sítem dějin. Tendence, které se dříve mohly jevit jako důležité, se staly marginální a naopak. Oblíbeným příkladem je hnutí Fluxus, jehož aktivity – festivaly Fluxu, probíhaly za nezájmu veřejnosti (alespoň z hlediska většinové společnosti), avšak

nyní nechybí v žádné knize dějin umění a stopy vlivu doposud nacházíme v umělecké produkci.

K složitosti objektivního pohledu přispívá pak nemalou mírou i raketový vývoj informačních technologií, díky jemuž se topíme v nepřeborném množství informací. Není vůdčích tendencí, není centrum, ale je mnoho center, mnoho směrů, mnoho pravd. Globalizace přináší do světa kultury homogenizaci, tzn. kultura světa se proměňuje v celistvou nedefinovatelnou hmotu, kde vše je ovlivňováno vším. (Díky internetu, populárním serverům, může nápad, myšlenka, obletět svět během okamžiku a lavinovitě se šířit kdekoliv.) Ještě poměrně nedávno jsme se mohli do určité míry spolehnout na krajová (regionální) specifika. Například kontinenty Afrika, Asie, Jižní Amerika nesly svůj určitý, nezaměnitelný charakter a toto regionální členění mohlo být jedním z pomocných bodů v orientaci. Avšak vysoká míra nomádství u umělců nezaručuje ani toto, čím dál obtížněji můžeme hovořit o Německém, Britském, Americkém umění, apod. V monografiích umělců lze číst – narozel v Kongu, žije a pracuje v Německu a Mexiku (fiktivní příklad). Tato skutečnost obrazně připomíná situaci, kdy se nacházíme v ústí široké řeky (deltě), břehy jsou v nedohlednu a těžko se lze dopátrat, kterým směrem proud řeky plyne, a zda-li plyne vůbec. Je to poměrně skeptický názor, a abych doplnil skepsi ještě o jeden možný postoj, existuje ve společnosti nemalé množství zasmušilých umělců (i diváků), jejichž postoj k současnému dění reprezentuje okřídlená věta „To už tu bylo“. Věta, která může ubíjet chuť k tvorbě i radost ze setkání s novým uměleckým dílkem. Samozřejmě, jestliže máme alespoň základní vzdělání v dějinách umění a občas čteme noviny, není těžké podlehnout takovéto beznaději a je čistě na nás, zdali jako lidé tvůrčí, nebo tvůrčí pedagogové, nebo jen přijímatelé – diváci, tento fakt přijmeme a budeme s ním pracovat, zvažovat jej a brát jako přirozenou součást celkového kontextu daného díla.

Vraťme se ale ještě k obrazu ústí řeky a k otázce jak lze vůbec vystopovat jakékoliv tendence, proudy v současném demokratizovaném (ve smyslu každý hlas je významný) světě umění. V České republice existují galerie, které lze považovat za regulérní účastníky současného uměleckého diskursu (jako příklad mohu uvést Galerii Klenová, Špálova galerie, Galerie Švestka, Rudolfinum a další), ale hlavně nelze podceňovat význam velkých mezinárodních přehlídek, které jsou připravovány s velkou pečlivostí. Můžeme je považovat za dostatečně reprezentující aktuální pohled a jejichž dopad na celý svět vizuální kultury je mnohdy velmi významný. V našem regionu je snadno dostupné Benátské bienále, Berlínské bienále, Documenta v Kasselu. Například Documenta v sedmdesátých letech institucializo-

vala konceptuální umění, které do té doby bylo nahlíženo poměrně s despektem, jako okrajová záležitost, nemající zcela místo ve výtvarném umění. Předminulá Documenta v roce 2002, položila velký důraz na sociálně zaměřená díla, prezentovaná formou blížící se prostému dokumentu, a tento způsob práce se dnes jeví v umělecké produkci jako všudypřítomný. Je jisté, že tyto práce byly a jsou součástí uměleckého provozu i bez Dokumenty, ale tato jejich adjustace, potvrzení, se nám nabízí jako odpověď na otázku co je a co není, a do jaké míry, významná tendence. Poslední Documenta a Benátské bienále se neslo v duchu rehabilitace klasické moderny i postmoderny a významného místa se dostalo například Elsworthu Kellymu, Gerhardu Richterovi, Bruce Naumanovi, Sigmaru Polkemu a dalším, kde se v konfrontaci s mladší generací umělců objevila otázka dědictví moderny a silná tendence návratů k nedávné minulosti. (Podobným tématem se zabýval nyní i kurátor Karel Císař ve Špálově galerii.) Toto obrácení se zpět vnímám jako další důležitý moment. Obrátme na chvíli pozornost k rozdílu mezi postojem dnešní společnosti k budoucnosti a postojem na počátku moderny. Tehdejší společnost žila nadějí v nový svět, v umění vznikaly nové směry a všechny přicházely s teorií jak stavět vše nově. Deziluze přišla v důsledku světových válek, ale ještě šedesátá léta jsou plné naděje v lepší uspořádání společnosti, vzniká hnutí hippies, New Age apod. Nyní bychom marně hledali nadšení z otevírání nových možností. Provází nás skepse a nedůvěra, fixace na minulost, a to „nejlépe“ na minulost tragickou, jako je holocaust, Vietnam, 11. září. V umění jsou tyto návraty patrné nejen v tématech (tendence archivace minulosti), ale i v návratu klasických medií, kdy například malba již byla od devadesátých let několikrát pohřbena a oplakána. Nedávno se zdála instalace být jedinou možností uměleckého vyjádření. Stejně tak dominantní se dnes jeví digitální obraz a masové používání nových technologií nelze pominout. Nyní je jednoznačně ve středu zájmu, ale i přesto malba i ostatní klasická média jsou znovu přezkoumávána a trvale používána a chápána jako rovnocenný vyjadřovací prostředek. Přirovnáme-li veškeré vizuální umění k jazyku, můžeme při jistém zjednodušení vzít dva různé úhly pohledu za základní – a) co je sdělováno b) jak je sdělováno. Z prvního hlediska je těžiště uměleckého díla v samotném smyslu sdělení a použitý prostředek není až tak významný, tj. může být sdělen libovolným jazykem, médiem. V opačném hledisku se těžiště díla přesouvá (v intencích klasické moderny) v zájem o samotnou kvalitu jazyka, o to, jak se mluví. Pozornost je věnována samotnému médiu, jeho kvalitám a možnostem. Jak jsem již výše uvedl, považuji tyto přirovnání za zjednodušující, hranice mezi oběma pohledy jsou mlhavé a nejasné, medium je i samozřejmým nosičem významu, stejně jako k jakému-

koliv sdělení je potřeba adekvátní nosič, atd. Svět umění je natolik bohatý a různorodý, že každé dílo sebou může nést významy a sdělení často i protichůdné. Z této rozmanitosti jsem se pokusil pomocí ukázek uměleckých děl představit alespoň několik přístupů, které považuji pro současné umělecké dění za charakteristické a demonstrovat možné způsoby uchopení a vnímání díla v širším kontextu, který by mohl napomoci základní orientaci v nepřehledném světě současné vizuální kultury.

Jako obrazový doprovod byla na přednášce použita díla těchto umělců:

Gerhard Richter, Elsworth Kelly, Sigmar Polke, Joseph Beuys, Fluxus, Tacita Dean, Francis Alys, Felix Gonzales – Torres, Nedko Solakov, Thomas Demand, Simon Wachsmuth, Yang Zhezhong, Adel Abdessemed, Bruce Nauman, Izumi Kato, Joshua Mosley, Marko Maetamm a další.

Autor = princip seskupení diskurzu

Magdalena Novotná

Analýza textů, týkajících se výstavy kreseb Františka Kupky Člověk a země, ukázala, že texty jsou výrazně vázány na subjekt autora. Teorie umění užívá tohoto postupu často. Pokud programy muzeí a galerií zprostředkují umění vycházejí z teorie umění, často stojí též na principu autora. Sledují životní příběh umělce, seskupují různá díla jednoho autora. Blíží se tak spíš přístupu historie, než zprostředkování konkrétního díla divákovi. Autor se dostává do popředí, díla do pozadí. Množství informací o autorovi a množství souvisejících děl vzdaluje od cíle rozvíjet u diváků zejména schopnost číst dílo a porozumět mu.

Analysis of the texts on František Kupka's drawings Man and the Earth shows that they are strongly linked to the author's subject. The art theory very often uses this approach. Where the art education programs in museums and galleries are based on the art theory, they pay great attention to the personage of the artist. They follow the history of his life and present various works of his. This approach is close to the approach used in presenting history and does not stress mediation of a particular piece of work to the viewer. Using this historical approach, the author's person is highlighted, compared to his work. The amount of information concerning the artist and the other closely connected works hinder the process of teaching and developing the viewer's ability to perceive the artwork itself and understand it.

M. Foucault tvrdí, že autor je svorníkem, jednotou, zdrojem souvislostí diskurzů, principem seskupení diskurzu. Bourdieu, že vlastní jméno nastoluje sociální identitu, zaručuje biologickému jedinci totožnost ve všech jeho možných životních příbězích. Ve výstavní praxi, teorii umění to často 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. „Umění osmdesátých let sice kritizovalo pojmy jako autorství či podpis, ale nezrušilo je,“ říká Nicolas Bourriaud. 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. Autorovi se přisuzuje statut tvůrce skriptů, „intertextuální-

ho operátora“. Jediným místem, kde se množství zdrojů setkává, je mozek čtenáře–producenta.

Velká část výstav začíná stručnou biografií autora, většinou ve formátu: datum – klíčová událost. M. Lamač vidí v textech o Kupkovi životopis čtivě jako „románový životní příběh“. Životní příběh je přitažlivý a psychologický profil mu může dodat i příděch jakési bulvárnosti.

„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, 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) „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.

Při „konstruování autora“ se často užívá psychologický diskurz, což je jakoby opodstatněno stereotypním vnímáním umělce jako bytosti emotivní, citlivé, intuitivní.

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.“

Pracujeme-li v programech zprostředkujících umění s principem autora, užijeme jej vědomě, a nikoli jako automatickou kategorii.

Literatura

BOURRIAUD, A. POSTPRODUKCE. *Tranzit*. Praha 2004. ISBN 80-903452-0-4.

KESNER, L. *Muzeum umění v digitálním věku*. Praha: Argo a NG 2000. ISBN 80-7035-155-1(NG) a 80-7203-252-6 (Argo).

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

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

FOUCAULT, M. *Archeologie vědění*. Praha: Hermann& synové 2002.

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

Přílohy (na CD)

- 1., 2. (František Kupka) Teorie umění pracuje často s principem autora.
- 3., 4. (Koh-i-noor a Vertikály) Pedagogika se jej držet nemusí.







**BEST
STEEL**

WALDES
Koh-i-noor
BALL SAFETY PINS

**BLACK
JAPPANED**

**1/4
GREAT
GROSS**

WALDES
Koh-i-noor
BALL SAFETY PINS
(PATENT)

**BEST
STEEL
WIRE**



**HEAVY
NICKEL
PLATED**


Don't tear the Fabric

**CONTENTS: 36 CARDS
ASSORTED SIZES**

MADE IN CZECHOSLOVAKIA

