

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

**Role výtvarného pedagoga v procesu vnímání současného umění
(pedagogické přístupy ke zprostředkování umění
na středních uměleckých školách)**

dizertační práce

Mgr. Magdalena Adámková Turzová

doktorský studijní program Specializace v pedagogice
obor Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)

Vedoucí práce: doc. Vladimír Havlík

Olomouc 2018

Prohlašuji, že jsem tuto dizertační práci vypracovala samostatně pod odborným vedením mého školitele a všechny použité informační zdroje a literaturu jsem řádně citovala. Zároveň prohlašuji, že tato práce je mým duševním vlastnictvím.

V Olomouci dnePodpis

Děkuji školiteli Vladimírovi Havlíkovi za důvěru, trpělivost a cenné připomínky a všem milým kolegům – pedagogům za inspiraci a ochotu sdílet své zkušenosti.

Obsah

1. Úvod	5
1.1 Téma a východiska práce	5
1.2 Metodologie výzkumu	6
2. Cíle středoškolského uměleckého vzdělávání	10
2.1 Kurikulární rámec středoškolského vzdělávání v kategorii Umění a užité umění	10
2.2 Specifika středoškolského uměleckého vzdělávání	13
3. Výtvarný pedagog	17
3.1 Požadavky na výtvarného pedagoga	17
3.2 Pedagogická pojetí cílů a obsahů umělecké výuky / výsledky výzkumu mezi pedagogy	19
4. Žák a současné umění / výsledky dotazníkového šetření u žáků středních uměleckých škol	26
4.1 Kontakt se současným uměním	26
4.2 Provokující umění	29
5. Teoretická východiska pro práci s žákovskými prekoncepty	33
5.1 Pozice diváka a vnímání umění	33
5.2 Mluvení o umění	37
6. Práce s názorem žáka ve výuce	43
6.1 Reflexe umění a témata umění ve výuce / výsledky výzkumu mezi pedagogy	43
6.2 Práce s žákovskými prekoncepty ve výuce Semináře dějin umění / případová studie	45
6.3 Témata umění v praktické výuce – interakce pedagoga a žáka / výsledky výzkumu	50
7. Tvůrčí proces jako forma zprostředkování umění ve výuce malby	53
7.1 Strategie tvorby obrazu v současné malbě	53
7.2 Tvorba obrazu. Reflexe současných uměleckých strategií ve výuce malby / případová studie	61
7.3 Obraz a komentář – interakce pedagoga a žáka ve výuce malby / případová studie	86
8. Závěr	109
Seznam použité literatury a internetových zdrojů	112
Přílohy	117

1. Úvod

1.1 Téma a východiska práce

Tématem této dizertační práce je role výtvarného pedagoga v procesu vnímání současného umění. Přesněji se zaměřuje na pedagogické přístupy ke zprostředkování současného umění v teoretické a praktické výuce na středních uměleckých školách. Tímto zprostředkováním je myšleno pedagogické uchopení obsahů a forem soudobého umění a jejich přiblížení žákovi. Role výtvarného pedagoga je tedy sledována ve vztahu k problematice vnímání a tvorby vizuálního sdělení. Teoretická část výzkumu se zabývá mechanismy těchto procesů, empirický výzkum pak jejich konkrétními podobami ve středoškolské výuce. Podrobněji jsou zkoumány ve výuce malby; zaměření na vnímání obrazového sdělení a médium malby vyplynulo přirozeně z mé vlastní umělecké a pedagogické zkušenosti.

Potřeba hledat možnosti kultivace žákova uvažování nad uměleckým dílem a nad jeho vlastní tvorbou vzešla rovněž z vlastní učitelské praxe. Ve výukových situacích vystávaly konkrétní otázky a postoje žáků týkající se umění, řešice nepřímo jeho definici: funkci a hodnotu uměleckého díla, formální a obsahové aspekty uměleckých děl z jejich vlastního úhlu pohledu. Každý žák je individuem s osobní historií, tedy i s historií diváka a tvůrce vizuálního sdělení. V jeho paměti je uloženo nejen to, co viděl, ale i co se o viděném dozvěděl a jaké byly reakce na to, co vytvořil. Tato zkušenost formuje jeho vnímání¹ a ovlivňuje jeho postoje k umění. Považuji za důležité se diváckou zkušeností žáka zabývat, protože její poznání nám otevírá možnosti, jak ji obohatit, a tím z žáka vychovávat senzitivního diváka.² Návaznost na práci s prekoncepty³ spočívajícími v postojích středoškolských studentů k současnému umění a v jejich vztahu k vizuálnímu prostředí, které je obklopuje, pokládám za podstatnou. Z tohoto důvodu se výzkum částečně zaměřuje na zjištění konkrétních žakovských postojů.

Středoškolská umělecká výuka, v jejímž rámci se prezentovaný výzkum odehrával, je specifickým prostředím, odlišujícím se v mnohém od výuky výtvarné výchovy na všeobecně zaměřených školách. Důraz na odbornost klade na výtvarného pedagoga vyšší nároky týkající se nejen znalosti technologií a technik, ale také obeznámenosti s aktuálními tendencemi v oboru. Učitel je, stejně jako jeho žák, osobností s vlastní zkušeností a názory. Jeho pohled na umění je poučenější, ale nevyhnutelně subjektivní. Stejně tak je tomu i s jeho pojetím uměleckého vzdělávání. Jaký je jeho výběr konkrétních témat, tvůrčích strategií a postupů? Domnívám se, že pedagogická praxe výtvarného učitele je ovlivňována osobními preferencemi v oblasti umění, inklinací k určitým technikám a výrazovým prostředkům daného média.

1 Vnímání chápu jako souhrn kognitivních činností zahrnujících percepci a rozbor jednotlivých formálních i obsahových stránek vizuálního vjemu, jeho čtení, dešifrování, interpretaci. Vnímání umění je děj, který se neodehrává jen v samotném momentě setkání diváka s konkrétním uměleckým dílem, ale je dlouhodobým procesem formování divákovy postoje k umění.

2 Důraz na diváckou zkušenost se projevuje v prosazování perceptivně-estetického interpretačního přístupu (GOODMAN 2007, BRYSON 1997, STURKEN - CARTWRIGHT 2009) a v teorii výtvarné výchovy v důrazu na studium tzv. empirického diváka (FULKOVÁ 2008) a změny diváckého „vizuálního modu“ (VANČÁT 2000).

3 Prekonceptem rozumíme žakovské naivní teorie, jeho správné či mylné představy o probíraném učivu, spontánní koncepce apod. (viz str. 39)..

Sledování konkrétních způsobů působení pedagoga na žáka je při zkoumání zprostředkování současného umění na středních školách podstatné. Pojem současné umění z tohoto pohledu chápu jako projev aktuálních nebo progresivních uměleckých tendencí, současné umění jako stále se měnící, živoucí organismus, který reflektuje okolní svět a jeho vizualitu a zpětně ji zase mění. Za podnětný považuji důraz na zkoumání tvůrčího procesu jako způsobu poznávání, a to nejen okolního světa a vlastního vnitřního života, ale také poznávání uměleckého uvažování a specifického zacházení s vizualitou našeho prostředí skrze tvorbu obrazu.⁴

Na rozdíl od sledování formálních úkonů, jako je počet navštívených výstav a dalších aktivit, je přenos zkušeností, preferencí a postojů pedagoga na žáka velmi náročné výzkumně uchopit. Je zřejmé, že dostatečná časová dotace na umění 20. století ve výuce nebo aktivity týkající se zpřístupnění současného umění jsou sice podstatné, působení na žákovu vnímání umění ale bezpochyby spočívá ještě v něčem jiném. Interakci pedagoga a žáka v procesu uměleckého vzdělávání považuji za zásadní, a i přes vědomí určité neuchopitelnosti jsem se pokusila najít výzkumnou strategii, jak tento fenomén podrobit analýze.

1.2 Metodologie výzkumu

Roli výtvarného pedagoga zkoumám v kontextu prostředí středních uměleckých škol, pokládám tedy za důležité charakterizovat specifické cíle středoškolského uměleckého vzdělávání, odlišující se v mnohém od výtvarné výchovy. Na pozadí kurikulárních rámců a očekávaných výstupů se odehrává samotná pedagogická činnost, ve které se odráží konkrétní pojetí výuky *učitelů*. Pedagogické pojetí lze definovat na základě průzkumu dílčích složek jako je: pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod, pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje, pojetí skupiny žáků a školní třídy, pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele, pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu.⁵ Zkoumání zaměřuji na proces vnímání současného umění u žáků a možnosti pedagogické intervence v ovlivňování žákovských postojů a tvorby. Průzkumem zkušeností se současným uměním a postoji vůči současným uměleckým formám ze strany žáků doplňuji představu „empirického“ diváka⁶, jehož názory, způsoby přemýšlení a tvorby, pokládám za významný impuls v procesu pedagogického zprostředkování současného umění.

V empirickém výzkumu se tedy soustředím na tyto oblasti:

- cíle středoškolského uměleckého vzdělávání,

⁴ „Máme-li o tvorbě uvažovat didakticky, tj. s ohledem na záměrný rozvoj žákovských dispozic, měli bychom tvůrčí proces nahlížet jako pohyb v prostoru personálních, sociálních a kulturních možností, se kterými žák může pracovat. Prozatím jsme tento prostor vymezili dvěma rozměry: osou inovací a osou hodnot. Schází nám tedy ještě třetí rozměr. Ten zde odvozujeme z potřeby porozumět způsobu, jak autor utváří a organizuje obsah v díle. Učitelé by totiž měli navodit u žáka takový způsob uvažování a činnosti, který je analogický tvůrčímu procesu v příslušné oblasti „velké“ kultury. Tím, co je zde společné, jsou obecné principy tvořivého myšlení.“ (SLAVÍK, Jan. Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*[online]. 2013, 1(1) [cit. 2018-10-24]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14.)

⁵ MAREŠ, Jirí. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 13.

⁶ Pojem empirický divák používá např. Marie Fulková (FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008). Definuji jej v páté kapitole.

- pedagogická pojetí umělecké výuky – cíle a koncepce výuky u vybraného vzorku výtvarných pedagogů,
- žákovské zkušenosti se současným uměním a postoje žáků k současnému umění,
- spolupráce pedagoga s žákem (možnosti práce s žákovskými prekoncepty ve výuce),
- tvůrčí proces jako forma zprostředkování umění – tvůrčí strategie tvorby obrazu ve výuce malby.

Stanovuji si tyto cíle výzkumu:

- definovat cíle a specifika středoškolského uměleckého vzdělávání,
- zjistit, jaká jsou pojetí umělecké výuky (koncepce teoretické a praktické výuky a pojetí jejich cílů) u vybraného vzorku výtvarných pedagogů na středních uměleckých školách,
- zjistit, zda se žáci dozvídají o současném umění v rámci výuky na středních uměleckých školách,
- zjistit postoje žáků k současnému umění,
- popsat, jakými způsoby dochází ke kooperaci pedagoga s žákem v teoretické a praktické výuce,
- popsat způsoby tvorby obrazu (práce s obrazem) ve výuce malby,
- zjistit, jaké tvůrčí strategie se objevují ve výuce malby a zda reagují na tendence v současné malbě,
- zjistit, jakými formami lze v praktické výuce zprostředkovat současné umění.

Realizace výzkumného šetření

Výzkum mezi žáky

V roce 2014 proběhlo rozsáhlejší dotazníkové šetření na sedmi českých středních školách (uměleckoprůmyslových a umělecky zaměřených školách). Dotazníky vyplnilo celkem 247 respondentů⁷, jednalo se o žáky třetích a čtvrtých ročníků různých uměleckých oborů. Žáci odpovídali na sedm otázek, vyhodnoceno bylo pět z nich. Tyto otázky zjišťovaly: jaké výstavy současného umění žáci navštívili, zda se dozvídají o současném umění ve výuce, zda reflektují umění ve veřejném prostoru, kdo naplňuje jejich představu současného umělce a jaké formy a obsahy současného umění považují za provokativní (v pozitivním či negativním smyslu). Otázky v dotaznících byly otevřené a odpovědi byly vyhodnocovány na základě selektivního kódování⁸. Tento smíšený výzkum⁹ byl postupně doplňován sběrem dat ve výuce (texty žáků). Vyplývá z předpo-

7 Ze Střední umělecké školy Václava Hollara v Praze dotazník vyplnilo 22 žáků, ze Střední uměleckoprůmyslové školy v Jihlavě – Heleníně 43 žáků, ze Střední školy umění a designu v Brně 49 žáků, ze Střední školy designu a módy v Prostějově 45 žáků, ze Střední umělecké školy v Ostravě 42 žáků, z oboru Filmová a televizní tvorba Střední průmyslové školy sdělovací techniky v Praze 21 žáků a ze Střední odborné školy multimediálních studií v Poděbradech 25 žáků. Tento výzkum byl prezentován v publikaci: ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena a FILIPOVÁ, Petra. *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

8 HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 251.

9 Na základě kvantitativního vyhodnocení byly vytvořeny kategorie pro kvalitativní výzkum. Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní*

kladu, že žákovské prekoncepty jsou jak obecně ve výuce, tak i v procesu zprostředkování umění velmi důležité a využitelné. Pokouším se tímto způsobem nalézt konkrétní problematické oblasti vnímání současného umění.

Výzkum mezi pedagogy

V témže roce proběhl předvýzkum v podobě série rozhovorů vedených s vybranými pedagogy praktické a teoretické výuky (s šesti učiteli praktické výuky a se dvěma pedagogy teoretické výuky). Jednalo se o řízené rozhovory konané na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve čtyřech blocích a zpřístupněné veřejnosti. Šlo o elitní výběr pedagogů, kteří se aktivně věnují vlastní umělecké nebo teoretické činnosti. Tento výzkum byl prezentován v publikaci *Učit umění*¹⁰. V roce 2018 byl doplněn o dotazníkové šetření, které rozšířilo vzorek respondentů na devatenáct pedagogů, z nichž 6 vyučuje teoretickou výuku, 12 praktickou a jeden obojí¹¹. Otázky byly otevřené a byly zaměřeny na koncepci výuky a pedagogické cíle, na zapojení žáků ve výuce a pronikání vlivu vlastní umělecké či teoretické práce do výuky. Výsledky a analýzu dat z dotazníků předkládám v této disertační práci.

Výzkum ve výuce

Teoretická výuka byla podrobněji zkoumána metodou akčního výzkumu a následně strukturované reflexe¹². Soustředila se na koncepci výuky Semináře dějin umění a na způsoby iniciace rozhovoru a diskuze o umění ve výuce – na práci s žákovskými prekoncepty / názorem studenta ve výuce. Tento výzkum probíhal během vlastní výuky Semináře dějin umění v rámci teoretické výuky a jeho výsledky předkládám ve formě případové studie nazvané *Práce s žákovskými prekoncepty ve výuce Semináře dějin umění*.

Výzkum v praktické výuce byl zaměřen na sledování a popis způsobů tvorby obrazu. Cílem bylo výzkumně uchopit působení pedagoga na žáka, a to ve smyslu práce s estetickým názorem žáka a rozvíjení schopnosti chápat a tvořit vizuálně obrazné vyjádření. Výzkum probíhal v rámci výuky malby šesti pedagogů na čtyřech pozorovaných školách metodou přímého pozorování doplněnou informacemi z dotazníků a z rozhovorů s pedagogy. Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza jsou shrnuty v deskriptivní případové studii¹³ nazvané *Tvorba obrazu. Reflexe*

výzkum: *základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 60 - 63.

10 ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena a FILIPOVÁ, Petra. *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

11 Jednalo se o pedagogy z šesti škol: Střední školy designu a módy Prostějov, Střední uměleckoprůmyslové školy Jihlava-Heleň, Střední umělecké školy Ostrava, Střední uměleckoprůmyslové školy Uherské Hradiště, Střední odborné školy multimediálních studií Poděbrady a Střední školy umění a designu Brno. Do výzkumu se zapojili učitelé teoretické výuky vyučující žáky z různých oborů a pedagogové praktické výuky, kteří učí na oborech: Užitá malba a design interiéru, Multimediální tvorba, Design a vizuální komunikace, Malba a ilustrace, Užitá fotografie.

12 SLAVÍK, Jan. *Pedagogické dílo a reflektování jeho významu a hodnot (sémiologické aspekty reflektivní praxe ve výchově)*, s. 44. In: MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.

13 Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 105 nebo MAREŠ, Jiří. *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. *Pedagogika* [online]. 2015, 65(2), 113-142 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/> s. 113–142.

současných uměleckých strategií ve výuce malby. Tato studie je doplněna obrazovou dokumentací žákovských prací; komentáře vybraných obrazů vychází z textových úvah žáků. Akční výzkum výuky malby v průběhu čtyř let u vybrané skupiny žáků je popsán a analyzován v druhé případové studii *Obraz a komentář – interakce pedagoga a žáka ve výuce malby.* I zde jsou sledovány jednotlivé varianty formování obrazu. Tvůrčí proces je zde nahlížen jako určitý prostředek ke kultivaci žákova vnímání formálních a obsahových aspektů díla.

2. Cíle středoškolského uměleckého vzdělávání

Výtvarná pedagogika v rámci oborové didaktiky řeší obsahové a metodické pole předmětu *Výtvarná výchova*, který je součástí všeobecného vzdělávání. Praktická a teoretická složka výuky se v ní prolíná a není definována jedním výtvarným médiem. Výuka výtvarných předmětů na středních uměleckých školách je specifická svým důrazem na odbornost vzdělání v oborovém zaměření a také rozproštěním obsahů Výtvarné výchovy do více předmětů. V rámci tří hlavních vzdělávacích oblastí (*Umělecko-historická a výtvarná příprava, Návrhová a realizační tvorba a Technologická a technická příprava*) se odehrává praktická a teoretická výuka.

Právě pro specifičnost českého středoškolského uměleckého vzdělávání¹⁴ pokládám za důležité pokusit se o komparaci závazných vzdělávacích dokumentů s realitou pozorovanou na středních školách a vztáhnout ji k širším cílům výtvarné výchovy i k tendencím současného umění. V této souvislosti je třeba zjistit, jak se na pozadí cílů odborného vzdělávání požadovaných skrze kurikulární dokumenty odehrává realita umělecké výuky na středních odborných školách a jak cíle své práce vnímá samotný pedagog. Pozornost je směřována především k problému zprostředkování současného umění, čímž není myšleno jen pouhé umožnění kontaktu s uměním, ale především kultivace vnímání a tvorby, a tvůrčí postupy a umělecké strategie, které se v jakékoli formě ve výuce objevují.

2.1 Kurikulární rámec středoškolského vzdělávání v kategorii Umění a užité umění

V českém prostředí spadají střední umělecké školy do odborného školství a mají mnohaletou tradici v podobě umělecko-průmyslových středních škol. Závaznými kurikulárními dokumenty pro středoškolské umělecké vzdělávání jsou Rámcové vzdělávací programy (RVP)¹⁵, konkrétně v kategorii *Umění a užité umění*, pod kterou spadají střední umělecké školy a odborné školy uměleckořemeslného charakteru. V současnosti jsou rozděleny do 27 oborů podle zaměření na jednotlivé umělecké a uměleckořemeslné techniky. K těm představujícím tradiční výtvarná média (jakými jsou například obor *Užitá malba* nebo *Kamenosochařství*) přibyly obory zaměřující se na média nová (*Multimediální tvorba, Fotografie a média*) a současné formy prezentace umění (*Scénická a výstavní tvorba*). Velká část vzdělávacích programů se profiluje směrem k designu (*Produktový design, Grafický design, Design interiéru*). Vedle nich přetrvávají obory zaměřené na uměleckořemesl-

14 Na odlišnost umělecké výchovy na specializovaných středních školách od zaměření výtvarné výchovy upozorňuje např. Radek Horáček v textu *Komunikace s výtvarným dílem*. In: HORÁČEK, Radek a kol. *V dialogu s uměním: metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol*. Brno: Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU a Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně, 1994, s. 9–10.

15 Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání (RVP) – závazné kurikulární dokumenty vydané Ministerstvem školství české republiky. Nová soustava oborů vzdělávání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou, obory kategorie M a L. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [cit.2016-12-30]. Dostupné z WWW: <http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm>.

né zpracování klasických výtvarných materiálů (*Uměleckořemeslné zpracování dřeva, kovu apod.*).

RVP definuje odborné kompetence absolventa takto:

V kategorii „a) Ovládat základy výtvarné užitě tvorby, tzn. aby absolventi:

- *využívat při své práci znalosti o historickém vývoji a současných trendech výtvarné kultury a umělecké tvorby,*
- *uplatňovat vlastní výtvarný názor, výtvarně vnímat, myslet a samostatně se vyjadřovat, hledat a využívat inspirační zdroje,*
- *jasně formulovat myšlenku a obsahovou náplň výtvarného záměru,*
- *volit možnosti výtvarného řešení na základě analýzy zadaného úkolu a dokázat je hodnotit a obhájit,*
- *samostatně experimentovat při řešení úkolu a uplatňovat netradiční myšlenky a metody práce;*
- *využívat výtvarné a výrazové možnosti realizačních technologických postupů a technik a po užívaných materiálů;*
- *uplatňovat při tvorbě výtvarného návrhu ekonomická hlediska jeho realizace, vyhotovovat potřebnou dokumentaci;*
- *vhodně prezentovat svou práci v závislosti na konkrétní situaci;*
- *orientovat se v marketingových nástrojích a být schopen vykonávat základní marketingové činnosti ve vztahu k oboru;*
- *ovládat zásady profesionálního vystupování a psychologické základy jednání se zákazníkem, obchodními a pracovními partnery;*
- *aktivně vyhledávat a využívat všechny dostupné zdroje informací o nových tendencích ve svém oboru.¹⁶*

Další kategorie podrobně definují odborné kompetence:

- realizovat v požadované kvalitě výslednou práci podle výtvarných návrhů a příslušné dokumentace,
- dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci,
- usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb,
- jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje.

Z odborných kompetencí, které RVP požadují, můžeme vyvozovat, co český vzdělávací systém od uměleckého vzdělávání očekává. Kurikulární dokumenty zdůrazňují profesní způsobilost absolventa daného oboru. Ta souvisí s ovládnutím konkrétních technik a dovedností, a osvojením si určitého okruhu poznatků z teorie umění a výtvarné tvorby. Formulována je zde také kultivace výtvarného vnímání a vyjadřování a rozvoj tvořivosti a samostatnosti.

Obecně definované cíle vzdělávání v kurikulárních rámcích nasvědčují, že orientaci v oblasti umění, třibení vizuální gramotnosti a kultivaci tvorby vizuálních sdělení by mělo středoškolské

16 Tamtéž.

umělecké vzdělávání poskytovat dostatečný prostor. Obsah umělecké výuky je v Rámcových vzdělávacích programech rozdělen do tří okruhů: *Uměleckohistorická a výtvarná příprava, Návrhová a realizační tvorba a Technologická a technická příprava.*

Charakter okruhu **Uměleckohistorická a výtvarná příprava** je teoreticko – praktický. V teorii „směřuje k získání ucelené orientace v oblasti vývoje společnosti a její výtvarné kultury od jejího vzniku až po současnost. Žáci si osvojí soubor základních poznatků z teorie umění a výtvarné tvorby ve společenskohistorických souvislostech včetně vývoje a současných tendencí výtvarné a užité tvorby ve studovaném oboru. Jsou vedeni k návyku aktivně vyhledávat zdroje informací, nalézat v umělecké tvorbě zdroje inspirace a využívat je při své tvůrčí činnosti.“¹⁷ V praktické výuce mají být žáci vedeni k „rozvoji výtvarného myšlení, výtvarné paměti, tvořivosti a fantazie, ke kultivaci výtvarného vidění a vyjadřování.“¹⁸

V rámci **Technologické přípravy** jsou žáci seznamováni s jednotlivými technologickými postupy a technikami vázanými ke studovanému oboru, náplň se proto u jednotlivých oborů výrazně liší. U klasických médií je, kromě historických i současných technik, požadována znalost základních technologických postupů restaurování a konzervace. U oborů zaměřených na nová média (Multimediální tvorba) je spektrum požadovaných technických znalostí velmi široké – zahrnují techniky spojené s fotografií, polygrafií, přes počítačovou grafiku až po zpracování audio a videozáznamu.

Předmětová oblast **Návrhové a realizační tvorby** je zaměřena na integraci uměleckohistorických znalostí, schopností výtvarně myslet společně s technickými dovednostmi v samotném tvůrčím procesu. Kupříkladu v rámci oboru Užitá malba „rozvíjí tvůrčí aktivitu a individuální invenční schopnosti žáků. Při řešení zadaných témat se zaměřuje na rozvoj schopnosti jasně vyjádřit obsahovou náplň výtvarného záměru a formulovat ji z hlediska výrazových a výtvarných možností konkrétních technik. Vede žáky k orientaci v oblasti historického i současného projevu v malbě.“¹⁹

Členění předmětů a jejich hodinová dotace a obsah už je v rukou vedení školy v kooperaci s metodickými sdruženími (složenými z pedagogů daných oborů). Např. v rámci Uměleckohistorické a výtvarné přípravy, oblasti obsahující předměty teoretického i praktického rázu, tak může dojít k posílení hodinové dotace praxe na úkor teorie či naopak.

Na základě Rámcového vzdělávacího programu vytváří každá škola (skrze předmětové komise a metodická sdružení) svůj Školní vzdělávací program, který již přesněji definuje konkrétní obsahovou náplň jednotlivých předmětů. Těmito závaznými dokumenty se pak pedagog řídí při vypracování tematického plánu svého předmětu.

17 Tamtéž.

18 Tamtéž.

19 Tamtéž.

2.2 Specifika středoškolského uměleckého vzdělávání

Je obecně známým faktem, že jedním z kritérií při posuzování kvality středoškolské odborné výuky a vzdělávacího procesu ze strany veřejnosti i v rámci vzdělávacího systému je uplatnění absolventa na trhu práce, tedy získání pracovního místa v oboru či přijetí na vysokou školu. Úspěšnost absolventa je důkazem, že její škola byla schopna vybavit profesní způsobilostí, tudíž že došlo k naplnění cílů Rámcového vzdělávacího programu. Co však tato profesní způsobilost představuje? Jaký je vztah cílů uměleckého vzdělání a výchovy a požadovaných odborných kompetencí?

Je třeba poukázat na určitý rozpor mezi idealistickými cíli výtvarné výchovy, které se v kurikulárních dokumentech částečně odrážejí, a pragmatickým pojetím cílů odborného vzdělávání. Výtvarná výchova, jejímž cílem je výchova uměním a výchova k umění (v součinnosti recepčně-reflektivní a expresivní čili tvůrčí složky výtvarné výchovy²⁰), se soustřeďuje především na proces (recepce, reflexe a tvorby) a tedy na komunikační a socializační aspekty umění. V kurikulárních dokumentech středoškolského uměleckého vzdělávání vnímáme spíše akcentaci praktického využití poznatků k vytvoření produktu splňujícího požadavky kvality a majícího tržní hodnotu. V případě oborů zaměřujících se na design je tento důraz opodstatněný, pokud se však budeme soustředit na obory volného umění a přihlídneme-li k současným uměleckým tendencím, musíme připustit jistý konflikt mezi uměleckou výchovou a současným pragmatickým pojetím středoškolského odborného vzdělávání. Ten můžeme vycítit i z názvů oborů, jako *Užitá malba* nebo *Užitá fotografie*. Vezmeme-li si kupříkladu obor *Užitá malba*, RVP charakterizuje absolventa oboru jako někoho, kdo je „*připraven uplatnit se v široké oblasti užitých malby v architektuře, případně scénografii... Jedná se zejména o navrhování barevných řešení bytových, pracovních a společenských interiérů, realizaci nástěnných technik v architektuře apod.*“²¹ Z pozorování výuky na vybraných školách však víme, že výuka malby je ve skutečnosti směřována více k volnému uměleckému projevu. Je to dáno tím, že malbu na středních uměleckých školách vyučují převážně aktivní umělci zabývající se vlastní malířskou tvorbou a naprosto přirozeně pokládají za podstatné vybavit studenty něčím víc, než jsou pouhé technické dovednosti a schopnost vytvořit dobře prodejný obraz do interiéru. Je tedy vysoká pravděpodobnost, že může docházet k odlišnému chápání cílů výuky ze strany pedagogů, vedení školy a rodičů.

Vliv pragmatismu a akcentace ekonomických aspektů, a z nich vyplývající důraz na výsledek (artefakt) a na způsoby hodnocení úspěšnosti studenta ze strany vedení a rodičů, kteří preferují

20 Srov. např. SLAVÍK, Jan. *K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura*. [online]. 2012 [cit. 2018-09-05]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didak_umel_vych_2012.pdf.

Nebo SLAVÍK, Jan. *Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově*. Kultura, umění a výchova [online]. 2013, 1(1) [cit. 2018-10-24]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14.

21 Jelikož se v případových studiích zabývám speciálně výukou malby, odkazují se i zde na RVP oboru *Užitá malba*. Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání (RVP) – závazné kurikulární dokumenty vydané Ministerstvem školství české republiky. Nová soustava oborů vzdělávání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou, obory kategorie M a L. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [cit. 2016-12-30]. Dostupné z WWW: <http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm>.

díla demonstrující vysoký stupeň formálních a technických dovedností (skills) před intelektuální náročností tvorby, jsou zmiňovány také v zahraničních studiích o uměleckém vzdělávání (Freedman, Stuhr 2004). Je zdůrazňována nutnost odklonu od formálního a technického zaměření v pojetí kurikula, které je reprezentováno na jedné straně důrazem na realistické zpodobení bez konceptuálního základu, preferujíc jen jednu formu umělecké tvorby, na druhé straně sklon prosazování expresivního vyjádření, které sice působí jako projev individuálního sebevyjádření autora (připomínající např. abstraktní expresionismus), nicméně bez ohledu na koncepční sofistikovanost studenta. Hodnota práce výtvarného pedagoga nespočívá jen v technických produkčních dovednostech jeho studentů a znalostech několika historických skutečností.²² Odklon od akcentace formálních aspektů umělecké tvorby se projevuje i v české a německé výtvarné pedagogice. Současná pedagogika umění už nemůže v rozšířeném poli umění stavět do popředí zprostředkování znalostí a dovedností na formální rovině, ale i přesto patří tento druh výuky umění na školách k tradiční výbavě.²³

V teorii výtvarné výchovy je stále více zdůrazňován její socializační charakter v souvislosti s tím, jak umění vystupuje ze svých institucionálních rámců, vstupuje do veřejného prostoru a přibližuje se běžné životní zkušenosti.²⁴ Ve velké míře se objevují například participativní umělecké projekty, při kterých se umělecké dílo naplňuje až účastí diváka. Umění vykročilo směrem k divákovi a vyzývá jej ke komunikaci a spolupráci, otázkou zůstává, zda ten nabídku reflektuje a přijímá.²⁵ Jednou z výrazných strategií současného umění je simulace běžného života a činností, s nimiž souvisí také užívání metod *apropiace* a *postprodukce* v současné umělecké praxi, při níž je současný umělec jakýmsi dýdžejem, který se zabývá vyhledáváním kulturních produktů a jejich vsazováním do nových kontextů.²⁶ Jan Zálešák upozorňuje na fakt, že „je zřejmé, že obratem k simulaci umění ztrácí svou specifickou (založenou na užívání specificky „uměleckých“ pracovních postupů jako jsou malování, kreslení atp.) a hrozí, že se stane hermetickou praxí, již jako umění rozpozná jen úzký okruh „zasvěcených“. Celkem přirozeně tak vedle této tendence v současném umění sílí

22 FREEDMAN, Kerry – STUHR, Patricia. *Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture Art Education*. In: EISNER, Elliot W a Michael D DAY. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, s. 824.

23 BUSCHKÜHLE, Carl-Peter. *Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung*. Kunstpädagogische Positionen [online]. Hamburg University Press, 2004, 2004(5) [cit. 2015-07-05]. Dostupné z: http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/26/pdf/HamburgUP_KPP05_Buschkuehle.pdf (přelož. aut.)

24 Srov. Stehlíková Babyrádová: „Narůstá procento akcí spojených s nevýtvarnými činnostmi a také se klade důraz na rozšiřování výtvarných činností prováděných mimo třídy a ateliéry. Výtvarný projev takto doslova „vrůstá do života“, dílo již není objektem obdivu, stává se součástí života. Procesy iniciace a participace dominují jak v uměleckých, tak i ve výchovných aktivitách. Zaujímá-li dítě nebo dospívající prostřednictvím svého výtvarného projevu určitý postoj sám k sobě i ke svému okolí, bez ohledu na to, v jakém se nacházíme čase, je toto jeho vyjádření vždy částečně modifikované expresivními akcenty a částečně kvalitami socializačními.“ (STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. Výtvarné projevy dětí, dospívajících a studentů v roce 2013. *Kultura, umění a výchova* [online]. 2013, 1(1) [cit. 2017-06-28]. ISSN 2336-1824.

Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=22

25 Srov. Fulková: „Umělecké zásahy, „intervence“ do dispozitivu vnímání veřejného prostoru vypadají často nenápadně a vyžadují určitou schopnost rozpoznat v běžném okolí změnu.“ (FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 2008, s. 161.)

26 N. Bourriaud termínem postprodukce označuje apropiační tvůrčí strategii a sleduje ji na vybraných uměleckých dílech. Tvorbu umělce přirovnává k práci dýdžeje. (BOURRIAUD, Nicolas. *Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět*. Praha: Tranzit, 2004.)

rovněž tendence k návratům k nějaké specifické estetice, ke specificky umělecké vizualitě. Důležitou roli v tomto procesu sehrává hledání takových výrazových možností vizuality nových médií, které by nepodléhaly diktátu komerční využitelnosti.²⁷ Prolínání tradičních a nových médií nastoluje aktuální otázku potřebnosti oddělených samostatných oborů na základě jednotlivých médií a nutnosti vzdělávat v oblasti starých a dnes již nepoužívaných technologií.²⁸ V tomto ohledu má střední umělecké školství ojedinělé postavení, na rozdíl od vysokých uměleckých škol je zde tato oborová specifická stále udržována.

V rámci odborného středoškolského uměleckého vzdělávání nalzáme oborová zaměření na klasická média (malba, sochařství apod.) a uměleckořemeslné zpracování tradičních materiálů, ale také obory multimediální tvorby nebo scénické a výstavní tvorby, které se přibližují současným trendům prolínání jednotlivých médií. Převážně na těchto oborech můžeme pozorovat používání takových forem uměleckého vyjádření, jakými jsou např. performance nebo site specific instalace, někdy se ale s těmito formami můžeme setkat i např. na oborech malby.

Je podstatné upozornit také na vztah oborového zaměření a míry otevřenosti vůči současným formám umění. Největší roli v tomto ohledu jistě hraje samotný pedagog, jeho pojetí výuky a přístup k daným médiím. Také volba směřování výuky k užitému umění a designu nebo volné umělecké tvorbě je dosti často ovlivněno pedagogy a jejich osobními preferencemi. U oborů designu je otázkou, zda výuka směřuje ke komercializaci a přizpůsobení trendům mainstreamu či otevřenosti progresivním tendencím.

Význam středního uměleckého školství je nezpochybnitelný v tom, jakým způsobem připravuje absolventa pro další umělecké studium. Oborová zaměřenost má obrovské výhody především ve specializaci v práci s konkrétním materiálem²⁹, např. u oborů designu. Je třeba nezapomínat přitom také na rozvoj intelektuálních schopností, vizuální gramotnosti, kritičnosti, vztahu k umění. „Oblast vzdělávání v dějinách a teorii umění je na specializovaných školách dosud otevřeným problémem, neboť celková kulturní orientace například u středoškoláků na konzervatořích či uměleckoprůmyslových školách bývá velmi často zúžena brzkou specializací. Konec ideologického diktátu umožnil dnes živější kontakt se současnou uměleckou scénou a větší zaměření na intermediaální

27 ZÁLEŠÁK, Jan. *Interpretace současného umění a výtvarná kritika*. In: HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 87.

28 Toto téma zaznívá např. v rozhovoru se současným rektorem Akademie výtvarných umění Tomášem Vaňkem. In: STEJSKALOVÁ, Tereza. *Akademie není pro art managery. Rozhovor s novým rektorem AVU*. A2larm [online]. 2013 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <https://a2larm.cz/2013/12/akademie-neni-pro-art-managery-rozhovor-s-novym-rektorem-avu/>

29 „Další idyla v Čechách plyne z existence středního stupně uměleckého vzdělávání, které bylo v roce 1992 v britském edukativním systému zrušeno a integrováno do vysokého školství. Dnes je tedy nutno vychovat britského bakaláře umění z bodu „tabula rasa“ za pouhé tři roky. A to je gigantický úkol. České vysoké školy výtvarného typu včetně UMPRUM si často neuvědomují, jak dalece těží z faktu, že přijímají absolventy ze středních uměleckoprůmyslových škol s řemeslnou i tvůrčí přípravou... Britové, když slyší o celém systému uměleckého vzdělávání v Čechách, které může ve sklářských oborech v postupných krocích trvat až 13 let, jen nevěřicně kroučí hlavou, jak je možné udržovat při životě něco tak drahého... I když oceňují kvalitu absolventů zdejších středních i vysokých škol se sklářským programem, predikují jedinou možnost — brzký a nevyhnutelný konec našeho systému.“ PETROVÁ, Sylva. Když vzdělávání znamená službu veřejnosti. In: APPLOVÁ, Dominika, Helena DOUDOVÁ, Vlastimil HAVLÍK, et al. UMPRUM ATTACK!. V Praze: Vysoká škola uměleckoprůmyslová, 2016. ISBN 978-80-86863-84-9, s. 36–38.

obory těžící z různých uměleckých oblastí. Proporce mezi praktickou a teoretickou uměleckou výchovou a jejich zaměřením plně patří kompetenci a názorům jednotlivých škol.“³⁰

Určitá vyváženost, a především provázanost teoretické a praktické umělecké přípravy je pro středoškolské odborné vzdělávání stále výzvou. Specializace ve vztahu ke konkrétnímu médiu v praktické výuce je jistě velmi prospěšná, dostatečný časový prostor pro věnování se specifickým formám uchopení daného média a materiálu je nepopiratelným pozitivem. V rámci výuky je však potřebné a nezbytné otevírat témata obecnější, zabývat se také jinými uměleckými formami než jen těmi, vázanými k danému oboru. Tak, aby žák pronikl do světa umění a zároveň ho dokázal chápat v širších souvislostech a propojovat s vlastní zkušeností.

30 HORÁČEK, Radek. *Komunikace s výtvarným dílem*. In: HORÁČEK, Radek a kol. *V dialogu s uměním: Metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 9–10.

3. Výtvarný pedagog

3.1 Požadavky na výtvarného pedagoga

Významný pedagog a propagátor soudobého umění Igor Zhoř definoval výtvarného učitele jako někoho, kdo má v obrazném slova smyslu sedět u nohou umělce čili jako pečlivého pozorovatele a citlivého vnímatele umění, který zprostředkovává výtvarné myšlení, které nemusí být nutně myšlení pouze logické, a tudíž reflexe umění nemusí být ryze vědecká.³¹ V posledních letech vyvstává v oborové diskuzi otázka specifických kompetencí v oblasti profesní a komunikační vybavenosti výtvarného pedagoga. Připomínán je požadavek určité univerzality, nikoli však ve smyslu znalosti různých výtvarných technik a postupů, ale spíše spočívající v šíři jeho duševních snah, o které se zmiňoval již Joseph Beuys.³² „Ústředním motivem přitom není „uomo universale“, nýbrž duševní pohyblivost, která spojuje citlivé vnímání s myšlením v souvislostech a která je schopná formulovat z relevantních perspektiv vlastní pozice. *Paradigmaticky se toto děje v uměleckých tvůrčích procesech. Aby mohl pedagog umění iniciovat jejich různé duševní pohyby a možnosti vzdělání s ohledem na jiné, musí se umělecký pedagog sám pohybovat na poli umění a jeho kontextu. Umělecký projekt je proto jak důležitou součástí vzdělání pedagogů umění, tak i významným prvkem školního vzdělávání.*“³³ Výtvarný pedagog dnes již rozhodně není někým, kdo deklamuje a třídí fakta. Více se přibližuje podobě průvodce při vnímání umění a prožívání umělecké tvorby. Samotný charakter jeho práce je blízký tvůrčímu procesu. Pedagog je v tomto smyslu umělcem, který společně se svými žáky hledá a vytváří významy.

V roce 2014 jsem v rámci výzkumného projektu iniciovala na Katedře výtvarné výchovy v Olomouci sérii rozhovorů s výtvarnými pedagogy. Všichni pedagogové pozvaní k řízeným rozhovorům byli zároveň aktivními umělci či teoretiky a v diskuzích se objevilo právě ohledávání vztahu role pedagoga a umělce, potažmo teoretika.³⁴ Otázky byly zaměřeny na zprostředkování současného umění v rámci praktické i teoretické výuky, osobní zkušenosti pedagogů z působení na střední škole a jejich vnímání preferencí žáků v oblasti umění. V rozhovorech také vyvstaly souvislosti edukačních forem a tvůrčího procesu a eventualita pronikání preferencí a názorů učitelů do výuky. Učitelé praktické výuky (konkrétně malby a multimediální tvorby) uvedli, že velký prostor pro zprostředkování současného umění nalézají v rámci žakovského projektu (dlouhodobý umělecký projekt završený obhajobou klauzurní práce). Za důležité pokládají také přímý kontakt se současným uměním a umělci (návštěvy výstav, přednášky na školách). V rámci tématu zprostředko-

31 ZHOŘ, Igor. Škola výtvarného myšlení. In: HORÁČEK, Radek a kol. V dialogu s uměním: Metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

32 BUSCHKÜHLE, Carl-Peter. *Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung*. Kunstpädagogische Positionen [online]. Hamburg University Press, 2004, 2004(5) [cit. 2015-07-05]. Dostupné z: http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/26/pdf/HamburgUP_KPP05_Buschkuehle.pdf (přelož. aut)

33 Tamtéž.

34 Výběr pozvaných pedagogů byl založen na jejich aktivitě, ať již umělecké či teoretické. Významným kritériem bylo povědomí o jejich působení v oblasti umění a v oblasti zprostředkování umění žákům v rámci výuky. Tyto rozhovory byly publikovány v knize Učit umění (ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena a Petra FILIPOVÁ. *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.)

vání současného umění také zdůrazňují formování výtvarného jazyka a hledání způsobu výtvarného vyjádření, které pokládají za podstatnější než znalost technologických postupů. Setkáváme se však také s názory, že střední škola má žákům poskytnout řemeslný základ a ke konceptuálním formám se žáci postupně dopracují.

V současných výzkumech nalzáme podobné tendence uchopit konkrétní aspekty pedagogického působení v oblasti umění a zkoumání role pedagoga – umělce.³⁵ Objevuje se také celá řada aktivit, které sledují působení umělců jako pedagogů na vysokých uměleckých školách (např. Entrance gallery zaměřila na tuto oblast jeden ze svých výstavních cyklů, v jehož rámci vznikl projekt „Co já mám, co ty ne?“, který tematizuje uměleckou komunikaci pedagoga a žáka).³⁶ V koncepci galerijní a muzejní pedagogiky se velmi často objevuje kooperace s umělci. „*Není to již jen kurátor či lektor, kteří připravují a vedou vzdělávací aktivity, svůj význam nabývá neformálně koncipované setkání s uměním vedené umělcem, které nesměřuje k transferu informace od „znalce“ k „laikovi“, ale naopak nabízí platformu pro diskusi či ještě častěji jiný než verbální způsob interpretace uměleckého díla (např. interpretace díla tvůrčí aktivitou)*“³⁷.

I když se práce galerijního a školního pedagoga v mnohém odlišuje, zprostředkování umění v galerii a v rámci školní výuky může být postaveno na stejných základech.

Jak již bylo zmíněno, na středních uměleckých školách je výuka je rozdělena na teoretickou a praktickou část a seznámení se současnými tendencemi v daném oboru je její nezbytnou součástí. Tento typ vzdělávacích institucí prochází v poslední době proměnou, která nevychází ani tak z nových rámcových vzdělávacích programů, ale spíše ze snah jednotlivců – pedagogů. Proto považují za podstatné pokusit se o popis reality středoškolského vzdělávání a pedagogických pojetí cílů výuky.

Na některých školách je předmět Dějiny výtvarné kultury svěřen absolventům oboru Dějiny umění filozofické fakulty (řekněme ryzím teoretikům), jinde najdeme vyučující, kteří učí jak teorii, tak praxi. Ačkoli je mezi pedagogy na středních uměleckých školách řada absolventů kateder výtvarné výchovy, velký počet tvoří také absolventi vysokých uměleckých škol, případně obou typů škol. Nutno podotknout, že studium na vysoké umělecké škole pedagogům často poskytuje větší vybavenost pro odborné středoškolské vzdělávání ve vztahu ke konkrétnímu médiu a pokud mají alespoň pedagogické minimum, jsou jako vyučující na tomto typu škol mnohdy preferováni.

35 Na osobnost umělce – pedagoga a předávání uměleckých zkušeností ve výuce se zaměřuje Marianna Petrů ve své dizertační práci *Umění zažít umění* (PETRŮ, Marianna. *Umění zažít umění: Vlastní tvorba jako cesta poznávání*. Brno, 2018. Disertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně). Zapojování umělce jako zprostředkovatele umění v rámci galerijní animace Barbora Škaloudová v projektu Artcrossing (ŠKALOUDOVÁ, Barbora a Lucie VOBOŘILOVÁ. *Současní umělci a jejich potenciál pro rozvoj kreativity a informační gramotnosti mladých lidí*. [online]. 2012 [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13875/soucasni-umelci-a-jejich-potencial-pro-rozvoj-kreativity-a-informacni-gramotnosti-mladych-lidi.html>)

36 Zadání výstavy v galerii Entrance nechali Barbora Klímová a Matěj Smetana naopak na studentech. Výhodou se ukázalo, že na jejich výzvu včas reagovala jen jedna studentka – Aneta Willertová. Poslala jim zadání Co já mám, co ty ne?, které se stalo mottem výstavy. Na jeho základě autoři nahlíží svá předchozí díla, způsob práce, ale i stopy osobní historie a vzpomínky. Jejich záznamy vrací nazpět autorce zadání, Anetě Willertové, která je kresebně komentuje. In: *Co ty máš, co já ne?*: Barbora Klímová, Matěj Smetana, Aneta Willertová 21.02. – 08.04.18 [online]. 2018 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://entrancegallery.com/co-ty-mas-co-ja-ne/>

37 ŠKALOUDOVÁ, Barbora a Lucie VOBOŘILOVÁ. *Současní umělci a jejich potenciál pro rozvoj kreativity a informační gramotnosti mladých lidí*. [online]. 2012 [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13875/soucasni-umelci-a-jejich-potencial-pro-rozvoj-kreativity-a-informacni-gramotnosti-mladych-lidi.html>

Liší se od pedagogů výtvarné výchovy hlubšími poznatky v daném oboru a pedagogickou zkušenost nabývají stejně jako absolventi kateder výtvarné výchovy. S charakteristikou absolventa výtvarná výchova od Jana Slavíka můžeme souhlasit jen částečně: „*Důrazem na vyváženost a vzájemné obohacování obou (těchto) složek (reflektivní a expresivní – pozn. autora) se absolvent oboru výtvarná výchova odlišuje na jedné straně od absolventů příbuzných uměleckých oborů (volného i užitého umění), na straně druhé od absolventů příbuzných teoretických oborů (estetika, teorie a dějiny umění, vizuální studia atd.). Tím se zároveň řadí do specifického odborného kontextu oborových didaktik.*“³⁸ Samozřejmě by tomu tak v ideálním případě mělo být. Domnívám se však, že bychom našli spoustu výtvarných pedagogů (absolventů výtvarných kateder pedagogických fakult), kteří reflektivní složku výchovy opomíjejí, a řadu výtvarných pedagogů z řad školených umělců, kteří obě složky ve výuce vyvažují.³⁹ Zároveň je třeba zmínit, že teoretická výuka je s praktickou systematicky propojována jen v ojedinělých případech a tato součinnost opět vychází především z individuálních snah pedagogů.

V souvislosti s hledáním významu výtvarného pedagoga a cílů jeho působení je nutno připomenout jeden zásadní, spíše filosofický problém, který zaznívá i v oborové diskuzi: *jak učit neučitelné*.⁴⁰ Lze naučit určité technologické postupy, představit tvůrčí strategie i interpretační rámce, ale porozumění umění a komunikace prostřednictvím uměleckých forem je schopnost, která se dá spíše podněcovat a tříbit než učit. V zárodku musí být dispozice žáka přijímat tyto podněty protnutá s dispozicí pedagoga a jeho schopností komplikovanost vztahů mezi formami a obsahy pedagogicky uchopit. Právě to lze jen v případě přijetí určité pohyblivosti samotného umění, které má tendenci znovu zpochybňovat vše ustálené, zvláště pak pokud se jedná o atributy mu přisuzované, související s jeho společenskými, filozofickými, ekonomickými a jinými funkcemi.

3.2 Pedagogická pojetí cílů a obsahů umělecké výuky / výsledky výzkumu mezi pedagogy

Následující text je výsledkem výzkumného šetření realizovaného formou rozhovorů, dotazníků a pozorování na vybraných středních uměleckých školách. Zaměřuje se na pedagogické pojetí výuky a v jeho rámci pojetí cílů výuky, pojetí učiva a metod a pojetí učitelské role⁴¹. Empirický vý-

38 SLAVÍK, Jan. *K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura*. [online]. 2012[cit. 2018-09-05]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didak_umel_vych_2012.pdf.

39 Srov. ZÁLEŠÁK, Jan. *Vizuální kultura v kurikulu výtvarné výchovy*. In: ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra ed. *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova: Sympozium České sekce INSEA Plzeň*, [16. – 18. září] 2004. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006. ISBN 80-7043-504-6. [online] [cit.2018-10-30]. Dostupné z WWW: https://docs.wixstatic.com/ugd/01fd51_916689ba0a8e-46d480e446d2016d7cde.pdf.

40 Problém učení “technai versus areté” zmiňuje FULKOVÁ, Marie. – SLAVÍK, Jan. *Výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy?* In: HORÁČEK, Radek a Jan ZÁLEŠÁK, ed. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 97-98 nebo ARNHEIM, Rudolf. *Zamyšlení nad výtvarnou výchovou*. Listy České sekce INSEA [online]. 1997, 1997(3) [cit.2015-04-09]. Dostupné z: https://docs.wixstatic.com/ugd/01fd51_031647aa16dd4033b04a42f43bc08f64.pdf

41 Jiří Mareš definuje učitelovo pojetí výuky na základě dílčích složek: pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod, pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje, pojetí skupiny žáků a školní třídy, pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele, pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu. (MAREŠ, Jiří. *Pedagogické myšlení učitelů. Teoretické*

zkum je zaměřen především na koncepci výuky: jaké jsou chápány cíle vzdělávání v daném oboru a předmětu ze strany pedagogů (cíle a obsahová náplň praktické a teoretické výuky). Dotazníky vyplnilo 19 respondentů (z toho 6 pedagogů vyučujících teoretické předměty, 12 pedagogů praktické výuky a jeden vyučující obojí)⁴². V této části vyhodnocuji otázky týkající se propojení s vlastními aktivitami, především však cílů a koncepce výuky.

Naprostá většina učitelů, pozorovaných v prezentovaném výzkumu, se v určité míře zabývá vlastní uměleckou tvorbou, případně jinými aktivitami v oblasti umění (např. kurátorská a teoretická činnost). Jak se jejich pedagogická činnost s těmito aktivitami prolíná? U pedagogů vyučujících v rámci oboru Multimédia se objevil výčet vlastních aktivit vážících se spíše k výběru konkrétních formálních zadání ve výuce (např. webdesign, grafický design, komiksová tvorba). U malířů se prolínání vlastní tvorby a učení děje skrze (vědomé či nevědomé) vštěpování vlastního postoje k umění a způsobů řešení konkrétních malířských problémů. Otázky, kterými se pedagog zabývá ve své vlastní tvorbě, se přirozeně dostávají do výuky.

Dvě třetiny z dotázaných pedagogů připouští, že se jejich vlastní tvorba promítá určitým způsobem do výuky. Učitelé designu uvádí, že studentům sdělují své zkušenosti se zakázkami. Na příkladech z vlastní tvorby ukazují jednotlivé fáze vývoje produktu doplněné o své zkušenosti z profesního světa. Většina pedagogů hovoří hlavně o vlivu na výběr témat a přenosu vlastního způsobu přemýšlení do výuky. Je zřejmé, že mluví o akcentaci těch aspektů tvorby, které aktuálně řeší ve své umělecké činnosti. Ojedinele spatřují vliv vlastních preferencí i v inklinaci k určité tvůrčí strategii, případně konkrétní technice ve výuce.

Jak vnímají vliv svých mimoškolních aktivit v oblasti umění na výuku teoretikové? Šest ze sedmi takovou provázanost potvrdila. Jeden hovoří o možnosti využití témat, kterým se jako teoretik věnuje, jako podnětů do výuky. Jak sám dodává, děje se tak ale zřídka. V jiném případě je zdůrazněna výhoda vlastní výtvarné zkušenosti ve výuce dějin umění, týkající se pochopení technik a postupů tvorby.

Cíle a obsahy teoretické výuky Dějin výtvarné kultury a Semináře dějin umění

Koncepce výuky dějin umění je dle pedagogů dána tradicí a zvykem na zaběhnutý model chronologického výkladu.⁴³ K umění dvacátého století a současnosti se žáci ve všech pozorovaných případech dostávají až ve čtvrtém ročníku. Posledními vývojovými etapami probíranými ve čtvrtém ročníku jsou umělecké směry 70. let (minimalismus, konceptuální umění, land-art, body-

úvahy. In: MAREŠ, Jiří. Učitelovo pojetí výuky. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 13.)

42 Dotazníky vyplněné pedagogy jsou označeny T1 – T7 (učitelé teoretické výuky) a P1 – P13 (učitelé praktické výuky) a předkládám je v plném znění v příloze I (str. 118–143).

43 Koncept dějinného výkladu umění v současné teorii umění podroben zkoumání. „Diskontinuita mezi současnou a starou uměleckou praxí vede k tvrzení, že umění, jak je chápeme dnes, bylo dílem určitých kultur a společností - tedy jakýmsi fenoménem, s nímž se nesetkáme vždy a všude, a který tudíž tady nemusí nadále být. Místo abychom jeho existenci mlčky přijímali jako danou, můžeme se zatím znovu ptát, jak se zrodilo a jaké úlohy plnilo v kultuře: určitě jiné než ty, ve kterých je potkáváme dnes. Dokud nebylo umění zpochybňováno, stačilo pouze vyprávět jeho dějiny a oslavovat jeho výkony nebo si stěžovat na jeho dekadentnost. Od té doby, co už nás takové umění neprovází trvale, máme právo na všetečnou otázku, jak je třeba chápat jeho dosavadní dějiny. Umění, jež pro nás už není samozřejmostí, je ve své nápadné dějinnosti novým tématem.“ (BELTING, Hans. *Konec dějin umění*. Praha: Mladá fronta, 2000. Souvislosti (Mladá fronta), s. 181–182.)

art), ojediněle postmoderna, případně umění 90. let. Ačkoli jsou v rámci reflektivních postupů ve výtvarné pedagogice zdůrazňovány spíše interdisciplinární vztahy a souvislosti⁴⁴, učitelé teorie přebírají většinou starý model dějinného výkladu s klasickými příklady umělců a děl. Jedním z důvodů je, kromě síly zvyku, také nutnost předat znalosti určitého kvanta vědomostí, která je daná tím, že se jedná o maturitní předmět. Seznámení s vývojem umění od pravěku po současnost pedagogům často připadá nejlogičtější a pro žáka nejpřijatelnější. Samozřejmě i při volbě tohoto pojetí lze najít způsoby, jak ukázat žákovi vzájemné vztahy různých disciplín i souvislosti obsahů a forem v umění různých historických epoch.

V odpovědích pedagogů na otázku, co by se žáci měli v Dějinách výtvarné kultury (DVK) naučit, se objevují sousloví jako: *obecný přehled, znalost základních znaků slohů, jména nejvýznamnějších tvůrců, důležité a používané odborné pojmy, charakteristikou období či autora a její propojení s dalšími*. Učitelé teorie tedy pokládají za důležitý cíl výuky pochopení souvislostí a znalost vývoje umění. Mnozí uváděli, že souvislostmi myslí zajímavosti a příběhy umělců a jednotlivých děl. Pokládám to za důkaz, že intence autora a sociální kontext v interpretační praxi výkladu dějin umění má stále svoje výrazné místo. V jedné z odpovědí se objevuje také důraz na schopnost mluvení o umění, tedy určitou jazykovou a intelektuální vybavenost.

Objem vědomostí požadovaných u maturity je také dán určitou tradicí, určitým ustáleným souhrnem jmen a pojmů. Naopak velmi individuální je výběr témat ve specializovaném semináři, který je na některých školách do výuky zařazen a který učitelé poskytují částečnou volnost při volbě témat a časový prostor potřebný pro metodu diskuze a debaty. Tento seminář je rozšířením výuky dějin výtvarné kultury a jeho zaměření je dáno Školním vzdělávacím programem konkrétní školy – je zaměřeno na opakování a prohloubení znalostí z dějin umění nebo se zaměřuje na učivo, kterému ve výuce DVK nebyl dán dostatečný prostor, ať už jde o umění mimoevropských kultur nebo umění 2. poloviny 20. století a současnému umění. Ve většině případů nese název Seminář dějin umění, v jenom případě se setkáváme s názvem Seminář současného umění. Někdy je jeho náplní také příprava žáků na přijímací zkoušky na vysoké školy. Tento seminář v mnohých případech není otevřen pro všechny obory a velmi často se jedná o nepovinný seminář. Např. na SUPŠ Jihlava-Helenín je zařazen do výuky Seminář současného umění ve 3. a 4. ročníku a je otevřený a povinný pouze pro obor Malba a ilustrace, na SŠDaM Prostějov⁴⁵ je volitelný pouze pro žáky 4. ročníků oborů Užitá malba a design interiéru a Multimediální tvorba a na SUŠ Ostrava je pro všechny obory nepovinným volitelným seminářem.

Jeho význam spočívá podle pedagogů hlavně v tom, že poskytuje prostor k diskuzi (na kterou pro velký objem informací v předmětu DVK není tolik času) a k otevření základních okruhů problémů moderního a současného umění. Pedagogové se v jeho rámci také zaměřují na orientaci žáků v uměleckém provozu – na zaměření galerijních institucí a jejich forem, mezinárodní přehlídky současného umění a umělecké ceny. V jednom z pozorovaných příkladů je jeho náplní hlubší seznámení studentů s uměním v regionu a doplnění výuky dějin umění o to, co nezvládla pojmout výuka Dějin výtvarné kultury, např. o přehled mimoevropských kultur.

44 Srov. FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H, 2008.

45 Bližší informace o koncepci Semináře dějin umění na této škole uvádím v případové studii na str. 47 - 52.

Zde uvádím některá z témat probíraných v semináři z odpovědí čtyř pedagogů vyučujících tento seminář:

T3: *Marcel Duchamp, Expresivní tendence ve 20. a 21. stol., Experimentální formy 60. let 20. stol., Trendy v současném umění, Umění a politika v první pol. 20. stol.*

T4: *Výtvarná kultura na Olomoucku: Olomouc (počátky osídlení, architektura od románského slohu po konec 19. století, sochařství – převážně románské a barokní, malířství – sbírky Karla z Liechtenštejnu – Kastelkorna, současná podoba sbírek v Arcidiecézním muzeu v Olomouci a obrazárně Arcibiskupského zámku Kroměříž, podoba barokních a romantických parků – anglické parky konce 19. století. Témata podle zaměření studentů: Témata týkající se jejich závěrečné maturitní práce, paralely v současné tvorbě, inspirace... Světové sbírky umění – hlavně evropské, Mimoevropské umění: Kultury povodí Indu, Indie, Čína, Japonsko, Středoameričtí a jihoameričtí indiáni*

T5: *Kýč, Spolupráce v umění: participace a kolaborace, Marcel Duchamp jako otec současných tendencí, současná expresivní malba, osobnosti současného světového malířství, jak napsat recenzi, postmoderna, galerijní instituce, ocenění pro výtvarné umělce, Benátské bienále a další mezinárodní přehlídky umění, ...*

T6: *Abstraktní malířství po roce 1945. Sochařství po roce 1945, české umění po roce 1945.*

Z těchto příkladů vidíme, jak odlišné může být pojetí tohoto předmětu. Náplní může být současné umění, jeho tendence a formy i institucionální rámce. Může být však zaměřen na rozšíření znalostí starého umění nebo sledovat další vývoj tradičních médií, malířství a sochařství, po roce 1945.

Koncepce praktické výuky a pedagogická pojetí jejích cílů

Praktická výuka probíhá v rámci Výtvarné přípravy a širšího spektra předmětů z oblasti Návrhová a realizační tvorba (např. Technická cvičení, Ateliérová tvorba, Navrhování, Prostorová tvorba, Počítačová grafika, Multimediální příprava atd.). Jejich náplň je směřována k získání praktických dovedností při práci s médii spojenými s daným oborem. Seznamování se současnými uměleckými tendencemi se neodehrává systematicky, je více spojeno se samotnou tvorbou a probíhá způsobem formování žákovy schopnosti vyjadřovat se prostřednictvím uměleckých forem, seznamování se s uměním jako jazykem. Pedagogové čím dál častěji volí metodu práce na dlouhodobějším projektu, která žákovi přibližuje tvůrčí proces, a neomezují výuku na úkoly zaměřené na pouhé ovládnutí nějaké techniky. Žák je tak postaven do role tvůrce, hledá inspiraci, prozkoumává námětové oblasti, volí adekvátní formy, pokouší se ovládnout zvolené techniky a uchopit vztahy mezi formou a obsahem díla. Při všech těchto aktivitách je možné seznamovat žáky s různými přístupy k těmto problémům v současném umění. Výrazným momentem jsou na středních uměleckých školách také komisionální zkoušky, tzv. klauzury, při nichž žák prezentuje svoji hotovou práci učitelům a spolužákům. Nutnost formulovat své myšlenky a obhájit si svoji práci spojená se zpětnou vazbou publika rozvíjí žákovy schopnosti kriticky uvažovat o práci své i ostatních.

Koncepci praktické výuky jsme sledovali u třinácti pedagogů vyučujících obory Malby, Multimediální tvorby, Designu a vizuální komunikace a Fotografie. Kromě definování pedagogických přístupů a cílů výuky tohoto vzorku pedagogů jsou sledovány také formy kontaktu se současným uměním v rámci výuky, míra zapojení žáka do volby tématu práce a jeho preference týkající se formální stránky díla.

Co pokládají pedagogové za podstatné žáky v praktické výuce naučit a jsou pro ně důležité technologické postupy a techniky? Uvedené příklady odpovědí pedagogů demonstrují způsoby uvažování nad smyslem praktické výuky a jejími cíli:

P1: *Technologické postupy se zdají být nejméně důležité, důležitější je, aby si našli své téma.*

P2: *Experimentovat, hledat nové cesty, nerezignovat na neúspěch, vidět věci jinak, hlavně vůbec něco dělat.*

P3: *Znalost techniky a technických postupů při fotografování jen nezbytně nutná. Nutná je i znalost současného umění, která žákům dopomáhá k lepším a kreativnějším výsledkům.*

P4: *Vztah k oboru. Motivaci pokračovat. To ostatní je náplň studia – naučit se technologii malby, kreslit malovat, používat barvy atp. Ale nejdůležitější je vztah, ten se také utužuje orientací v oboru. Pěstováním kritického myšlení, otevíráním složitějších témat psychologických, filozofických, estetických, se dostáváme ke komplexnosti, kterou chápání oblasti umění, tvorby s sebou nese.*

P5: *Je nutné je seznamovat s realitou, dodržovat technologické postupy, naučit se používat počítač a softwary co nejefektivněji, naučit se svoje práce prezentovat a propagovat. Rovněž je nutné učit se komunikovat s potencionálním i se stávajícím zákazníkem. Zúčastňovat se ve velké míře soutěží a praktických zadání firem, které mají zájem se školou aktivně spolupracovat.*

P6: *Technologické možnosti jsou součástí každé konzultace v praktických předmětech, kromě toho mají teoretický předmět TECHNOLOGIE – MATURITNÍ (nauka o materiálech a technologických postupech). Důležité je naučit maximálně využít možnosti materiálu a seznámit je s novými technologiemi.*

P7: *Určitě je nutné, aby znalost materiálu a postupů byla na takové úrovni, aby byli schopni nakládat s malbou dle svých představ. Nicméně je nutné, aby se ruku v ruce s tímto učilo malířské myšlení, které je samotné vtahuje do světa malby tak, aby materiál nebyl jen prostředek k vyhotovení formy, ale prostředek, který jim umožní zaznamenat svět kolem sebe nebo ten vnitřní. Jak formálně, tak i obsahově v jisté rovnováze.*

P8: *Často spíše technika než technologie. Studenti by si měli vyzkoušet různé techniky, zjistit, jak se s tím či oním pracuje, jaká to přináší úskalí a výsledky, aby si vytvořili určitý výhled, aby si v nich našli vlastní cestu. Podstatná je přitom otevřenost, mít zkrátka prostor tvořit a mít prostor (a pojem) být velkorysý. Klasické nebezpečí totiž spočívá v tom, že se výtvarné umění smrskne do zvládnutí techniky, vznikne manýra. Student by měl při všech konkrétních pravidlech vědět o jejich možném boření, přesahování, o tom, že jsou to jen prostředky nikoli obsah sám. Měl by se učit kritické reflexi (kritice, sebekritice), s tím souvisí i uvažování o originalitě.*

P9: *Záleží na tom, kam chtějí sami směřovat. Podle toho je třeba zvažovat, je-li důležitější technologie a řemeslo, nebo koncept. Technologie zaručuje uplatnění v praxi, není však zárukou „dobrého umělce“.*

P10: Posílili jsme význam kreslení, právě i v PCV. Technologie se promítá spíš v používání technik jako takových, např. různých druhů temper (poznání jejich procesuálních a vizuálních možností a vlastností), vybraných nástěnných technik (stuccolustro, mozaika). Méně tedy jde o např. konkrétní technologickou výstavbu obrazu (jako třeba v gotice), ta se může projevit třeba v různých (tmavých, barevných...) podkladech a imprimaturách, v malbě kopií (zpravidla olejomalba), v enkaustice, vitraji. Osobně ty techniky a příslušné technologické postupy pokládám za důležité více než pro ně samé proto, že do jisté míry „nutí“ k používání větší škály vyjadřovacích prostředků, k potřebě přizpůsobit se. Např. vitraj nebo stuccolustro nejde namalovat, student musí „sáhnout“ k plošnému řešení atp.

P11: Alespoň základní technologické postupy by si žáci střední školy měli osvojit v prvních a druhých ročnících. Ovšem myslím, že je třeba již touto dobou společně s formálně technologickými dovednostmi pěstovat i přemýšlení o obsahu a vyváženosti formy a obsahu.

P12: Umět přemýšlet a diskutovat. Přijímat kritiku a na jejím základě rozvíjet svou práci. Být přizpůsobivý, umět „od všeho trochu“, spojovat různorodé poznatky (co jsem se naučil v jednom předmětu, využiji v druhém). Sám hledat řešení.

P13: Je potřeba žáky naučit se učit a samostatně se vzdělávat. Pokud sami nechtějí, nezapamatují si ani nejjednodušší postup, i když ho slyší třikrát. Musí u nich být vůle k individuálnímu samostatnému studiu.

Respondenti pokládají za významné pěstování vztahu k oboru a schopnosti hledat a najít si své téma, rozvoj kritického myšlení a schopnosti dívat se na věci z různých úhlů, samostatnosti v učení a originality v hledání nových řešení. Seznámení s technologickými postupy a technikami je nezbytnou a přirozenou součástí praktické výuky, podstatná je snaha o iniciaci přemýšlení o vztazích formy a obsahu.

Témata v praktické výuce

Jaká témata jsou v rámci praktické výuky pedagogové zadávána a zda jsou pojímána na základě žánru, obsahu či formálního zpracování můžeme dobře vysledovat z příkladů, které pedagogové uvedli:

P1: Např. Ilustrovaná kniha/autorská kniha, Krása, Láska, Krajina, Dekadence, Spolupráce, Periferie, Autoportrét.

P3: Pro základy fotografie jsou témata volena postupně od fotografie struktur přes zátiší, architekturu, až po fotografii portrétů a dokumentární fotografii. Klauzury v zátiší: umělecké směry, recyklace, inspirace vybraným literárním motivem Klauzury portrét: literární postava, maska, autoportrét

P4: Zločin, Komunikace, Intimní prostor

P5: Přebal knihy, kterou právě čtu. Návrh vlastních webových stránek s prezentací vlastních prací (portfolio). Návrh produktu, který lze esteticky i funkčně vylepšit. Návrh obalu na doplňky ke kávě (soutěž). Návrh LP (dlouhohrající deska), Návrh maskota mezinárodního tenisového turnaje (soutěž). Návrh a realizace výmalby trafostanic EON (soutěž), Návrh komiksu s tématem vlastního animovaného filmu, Plakát – sociální téma...

P6: Např. téma mediální manipulace, stínohra, sebereflexe, atd. – formu zpracování si volí sami

např. grafické zpracování – plakát, autorská kniha, prostorová instalace, objekt, autorský design.

P7: Slazení. Tělo, slovo, žena. Osamělá společnost. Slovo.Pieta. Imaginace. Na okraji.

P8: Autorská kniha, Manifest, Šedá, Verze, Partecipace a kolaborace, Malba v prostoru, Organika neživého, Obraz... (k zadání funguje vždy specifikace, některá témata mohou být realizována v jakémkoliv médiu, jiná třeba pouze jako malba)

P10: Téma klauzury u nás vypisuje ředitel, na oboru je přizpůsobujeme, zkonkrétnujeme – nebo taky ne. Příkládám několik zadání maturit, nevím, dva tři roky zpět: Město, lidé, příběhy, Katalog stínů, Bytosti inspirované světem bájí a pověstí, Fragmenty příběhů, Průhledy do domova, Sen o krajině, Žena v dějinách umění, Místa: Vztah vizuální skutečnosti a její malířské iluze, „Různí lidé“, Dramatické postavy, Vzory a struktury – prodejna textilu, Cyklus obrazů do reprezentativních prostor, Místa: Domov, škola, cesta do školy, Stavby nestavby v krajině (drobné i monumentální stavby určující charakter prostředí, městský, venkovský i krajinný mobiliář), Povrchy (povrchy předmětů, fragmenty, detaily, zvětšeniny, defekty)

P11: Retrospektiva, reprodukce, malba v prostoru, parafráze, volné téma atd nemůžu si už vzpomenout

P12: Prostor. design:návrh užitého produktu (svítidlo, hodiny, šachy) pro konkrétního umělce (Zaha Hadid, Pavel Janák, Ladislav Sutnar...). Na výběr: animovaný film, video, komiks, fotostory) podle příběhu.

P13: Zpracujte báseň z Erbenovy Kytice, zvolte způsob zpracování (video, animace, komiks, foto-příběh)

Na příkladech je patrné, že pedagogové téma definují na základě určitého žánrového nebo tematického problému. Co se formy týče, je definována částečně médii spojenými s daným oborem. Je samozřejmé, že v pracích studentů Multimediální tvorby dochází k prolínání různých médií naprosto přirozeně. Výstupy se běžně pohybují od kresby, grafiky, přes fotku, video, projekci, objekt, instalaci, k performativním projevům. U vyučujících tradičního oboru malby se setkáváme s různými přístupy k prolínání forem. Přesahy z malby do jiných médií jsou v klauzurních pracích na jedné ze sledovaných škol naprosto běžnou praxí, studenti zde tvoří v rámci oboru Malba a ilustrace také videa, fotografie, objekty, autorské texty, performance. Je praktikován konceptuální přístup, což se mnohdy potkává s kritikou ze strany vedení školy.⁴⁶ Na jiných školách jsou přesahy do jiných médií spíše výjimečným jevem. Jak říká jeden z pedagogů, studenti jsou často překvapivě konzervativní.

46 Na jedné z pozorovaných škol se autorka ve funkci předsedy maturitní komise právě s takovou situací setkala.

4. Žák a současné umění / výsledky dotazníkového šetření u žáků středních uměleckých škol

Jelikož je výzkum zaměřen na roli pedagoga ve vztahu k procesu vnímání umění, který probíhá u jeho žáka, pokládala jsem v jeho samotném počátku za nezbytné, soustředit se stejnou měrou také na subjekt žáka jako diváka současného umění. Divákem je v tomto případě tedy žák studující střední uměleckou školu. Předpokládáme u něj částečný přehled v historii umění a zkušenosti se současným uměním. Celkem přirozeně vyplynula potřeba ověřit si, zda žáci středních uměleckých škol navštěvují výstavy současného umění, jestli se o něm dozvídají v rámci výuky, koho pokládají za současného umělce a jestli reflektují umění ve veřejném prostoru. Dále bylo podstatné zjistit, jaké jsou jejich postoje k současnému umění a zda se v nich dají vysledovat nějaká klíše, které si většinou se současným uměním žáci spojují. Tato kapitola je doplněna textovou přílohou, která předkládá ukázky konkrétních odpovědí z dotazníků (příloha 2, str. 144-150).

4.1 Kontakt se současným uměním

Návštěvy výstav

Navštívil(a) jsi nějakou výstavu současného umění? Ano – Ne

Pokud ano, napiš prosím, v které galerii a kdo vystavoval. Označ prosím výstavy navštívené v rámci školy.

Cílem této otázky bylo samozřejmě získat informace o tom, zda se žáci se současným uměním setkávají formou návštěvy výstavy a o jaké výstavy jde. Z analýzy odpovědí však vyplynula ještě jiná zajímavá fakta. Jsou to evidentní rozdíly ve výběru výstav u jednotlivých oborů, odlišnosti jsou dány také lokací školy a regionem, ve kterém se nachází.

Jak potvrdilo více než tři čtvrtiny respondentů, žáci navštěvují výstavy současného umění v rámci školní výuky. I přes velkou pestrost uvedených výstav (ve které se ve větší míře objevovaly samozřejmě výstavy tuzemské než zahraniční) můžeme sledovat, že výběr výstav souvisí se studovaným oborem - studenti jednoho oboru jedné školy uváděli stejné konkrétní výstavy. Kromě oborové orientace výběru výstav jsou patrné i rozdíly mezi jednotlivými školami, kdy žáci z jedné školy uváděly stejné instituce. Důvod těchto rozdílů spatřuji v preferenci pedagogů, tradici návštěv konkrétních galerií a institucí v regionu i mimo něj a také s (často pravidelným) organizováním zahraničních poznávacích zájezdů.

Současné umění ve výuce

Dozvídáš se o současném umění ve škole? Pokud ano, ve kterých předmětech?

Téměř všichni respondenti uvedli, že se v rámci výuky o současném umění dozvídají. Opačné

odpovědi se objevily jen v zanedbatelné míře.⁴⁷ Nepříliš výrazné rozdíly se objevují v uvedených předmětech. Na školách v Brně a Poděbradech dominují předměty teoretické. V Brně žáci uváděli ve velké míře Dějiny výtvarné kultury a Dějiny moderního umění, v Poděbradech specializované předměty Multimediální kultura a Multimediální tvorba. Na ostatních školách žáci kromě teoretických předmětů (DVK a Seminář dějin umění) uvádí i předměty praktické výuky jako jsou Výtvarná příprava, Navrhování, Technologie a ojediněle i další, případně uvádí, že se dozvídají o současném umění v rámci praktické výuky obecně.

Současný umělec

Kdo je pro tebe současný umělec? Napiš jméno osobnosti, která naplňuje Tvoji představu umělce a jejíž dílo se Ti líbí. Kde ses o této osobnosti dozvěděl?

I když se odpovědi na tuto otázku velmi různí, lze z nich vysledovat několik důležitých informací. Někteří žáci uváděli více jmen umělců, všechny tyto odpovědi jsme důsledně zařadili do jednotlivých kategorií – o jakého umělce se jedná, jaké médium ve své tvorbě preferuje (pokud se výrazněji profiluje v tomto ohledu) a z jakých zdrojů se o tomto umělci a jeho tvorbě žák dozvěděl.

Nejjasnější výsledky jsem získala v oblasti zdroje informace o umělci. Z 247 respondentů se 101 o umělci dozvěděl z médií – převážně z internetu. 69 žáků zná uvedeného umělce ze školní výuky – z toho 14 žáků uvádí, že se s dílem umělce setkali ve škole a následně si jej vyhledali na internetu. 57 studentů se s dílem vybraného umělce setkali přímo v galerijním prostoru – jejich dílo tak spatřili na vlastní oči. Třináct z nich navštívilo výstavu na základě informace získané ve výuce. Zanedbatelné množství 34 žáků zná uvedeného umělce osobně. Nejčastěji se jednalo se o pedagoga působícího na škole, obdivovaného spolužáka nebo v ojedinělých případech také člena rodiny.

Kategorizovat konkrétní umělce podle média, se kterým pracují, bylo velmi obtížné. Hlavní příčinou této nesnáze byl fakt, že většina současných umělců využívá rozličných forem a propojuje ve své tvorbě různá média. Nicméně, podařilo se nám tyto kategorie alespoň naznačit.

Největší počet, tedy padesát uvedených osobností, pracuje s instalací nebo objektem. Dále se zde objevilo 38 malířů, 33 designérů, 25 filmových tvůrců, 19 fotografů a 10 umělců pracujících na pomezí instalace a malby. Nacházíme souvislost mezi zaměřením uvedeného umělce a oboru, který žák navštěvuje – projevilo se to hlavně u oborů zaměřených na design.

Z častěji uváděných jmen se v patnácti případech objevuje Tim Burton a v třinácti David Černý. Sedm žáků zmiňuje Evu Kořátkovou, stejný počet britského „pouličního“ umělce Banksyho. Jinak se uvedená jména různí a shoda v odpovědích je minimální.

Výsledky ukazují, že nejsilněji na žáky působí jako zdroj informací internet a televize. Z většiny odpovědí není příliš zřejmé, zda šlo o pasivní přijímání informací, které prezentuje televize nebo internetové informační servery, nebo zda žáci informace sami aktivně vyhledávají. Nicméně v ně-

47 O současném umění se nedozvídají jen tři z 38 žáků na SUPŠ v Jihlavě-Heleníně, jeden z 39 na SŠDaM v Prostějově, čtyři z 21 na SUPŠ Hollara v Praze, jeden z 38 na SUŠ v Ostravě, jeden z 25 na SOŠ multimediálních studií v Poděbradech. Jinak (na Střední průmyslové škole sdělovací techniky v Praze a na SŠUD v Brně) odpověděli všichni respondenti kladně.

kterých odpovědích je zdůrazněno, že si je žák vyhledal sám nebo na základě doporučení učitele.

Téměř třetina žáků uvedla umělce, o kterém se dozvěděla ve škole. Za zajímavé pokládám zjištění, že s informací získanou ve škole žáci dále pracují – vyhledají si tvorbu umělce na internetu nebo jdou na doporučení pedagoga na výstavu. Pozitivní je také fakt, že velké procento studentů navštěvuje výstavy a setkávají se tak s uměním fyzicky a nejen zprostředkovaně.

Spíše pozoruhodné a kuriózní je zjištění, že necelé tři procenta dotazovaných uvedlo jako současného umělce svého pedagoga. Otázkou zůstává, zda žáci uvádí učitele, protože znají a obdivují jeho tvorbu nebo potřebují spojit představu umělce s člověkem, kterého osobně znají. V odpovědích se ve větší míře totiž objevují také jména spolužáků, případně známých či rodinných příslušníků.

Umění ve veřejném prostoru

Otázka: Znáš nějaké současné dílo ve veřejném prostoru?

Doslechl ses někdy o takovém díle (třeba skrze televizi nebo internet)? Napiš, které dílo to bylo, kde si se o něm dozvěděl nebo kde ho viděl. Doplň, zda se Ti líbí a proč.

Na tuto otázku odpovědělo 160 žáků. Nejvíce odpovědi uvedlo díla Davida Černého (celkem 38 odpovědí) – zmiňují se nejčastěji o díle Fuck him, dále o instalacích a objektech: Miminka, London Booster, Entropa, soše Koně a o tanku přetřeném na růžovo. Většina tato díla hodnotí kladně (27). Dvanáct respondentů doplnilo, že díla znají z médií (Tv, internet).

21 žáků v souvislosti s veřejným prostorem vzpomnělo festival – jednalo se o Festival Signal konaný v Praze (10 odpovědí) a ostravský Festival Kukačka (11 odpovědí).

Třináct dotazovaných uvedlo jako dílo ve veřejném prostoru brněnský orloj. Jednalo se nejen o žáky z Brna, ale i ze škol v Ostravě, Jihlavě a Prostějově. Hodnocený byl v sedmi případech kladně, v šesti záporně.

Šest respondentů zmiňuje sochařskou realizaci před Novou radnicí v Ostravě – tzv. Koně s vozíkem.

Podářilo se zjistit také zdroje, ze kterých se studenti o uvedeném díle dozvěděli, a to u sta odpovědí. 46 respondentů zná dílo, které uvedli, z přímého setkání ve veřejném prostoru. 34 žáků uvedlo, že dílo znají z médií, převážně z internetu a televize. Dvacet pět žáků odpovídá, že se o něm dozvěděli ze školy.

Na základě odpovědí žáků mohu potvrdit, že i přes velký vliv masmédií je stále výrazným informačním zdrojem v oblasti současného umění škola. Z výsledků vyplývá, že selekce informací, kterou se žáci středních uměleckých škol v rámci výuky dozívají o současném umění, úzce souvisí s orientací a mírou zainteresovanosti jejich pedagogů v této oblasti, dále také zaměřením oboru, který studují. Návštěvy výstav současného umění (přímé setkání s uměním) v rámci výuky souvisí s aktivitou pedagogů a mnohdy také s lokalitou, ve které se škola nachází – s kulturou v daném regionu a dostupností galerií představujících současné umění.

4.2 Provokující umění

Otázka: Pokládáš něco z umění za provokativní? Něco, co Tě štve nebo to nepokládáš za umění? Nebo něco, co se Ti naopak líbí, protože je to provokativní?

Otevřená otázka měla poskytovat širší prostor pro odpověď. Předpoklad, že se zde mohou objevit jak problémy s vnímáním určitých uměleckých forem, tak provokativní témata současného umění, se potvrdil. V některých odpovědích se respondenti zaměřili na konkrétní umělecké dílo, další se pokouší definovat to, co na současném umění vnímají jako provokativní, případně, co je na umění irituje. Součástí otázky byla také výzva k hodnocení. I přesto, že výběr „líbí/nelíbí“ může být poněkud problematický ve svém zjednodušení, jsem nakonec zvolila tuto variantu hodnocení. Respondenti i přes toto zjednodušení popisovali často ambivalentní postoje, které v nich dílo či problém vyvolává. Více než polovina hodnotila uvedený problém či dílo spíše negativně.⁴⁸

Podle četnosti výskytu témat jsem definovala níže popsané kategorie a obsahové celky. Pokouším se v nich popsat a interpretovat odpovědi na uvedenou otázku.

Obecně o současném umění a provokaci

Komentáře, hodnotící současné umění obecně, hovoří o jeho nepřijetí jako celku – respondenti jej v některých případech označují za nesrozumitelné, postrádající smysl, ošklivé. Projevuje se nespokojenost s vývojem umění vzhledem k tomu, že autor již nedokazuje ve svém díle svoji řemeslnou zručnost. Tento problém se v komentářích často opakuje a váže se k různým uměleckým formám.

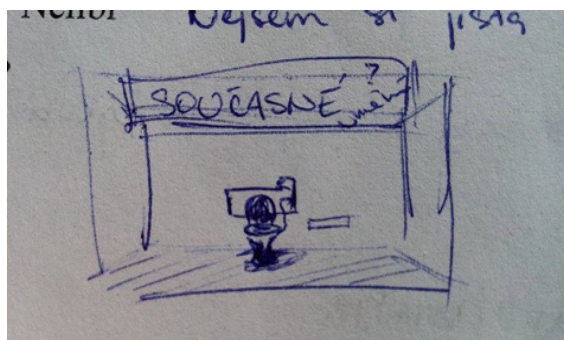
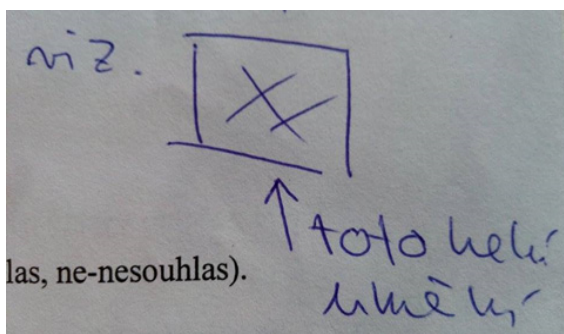
Objevilo se také srovnání současného umění s uměním starých historických epoch. Ve velké míře ocení nepoučený divák spíše díla starých mistrů než současné umění. Žáci středních škol žijí v sítích komunikačních technologií a jsou zvyklí prožívat několik realit paralelně. I přesto, že současné umění používá tytéž strategie, je pro ně těžké přijmout nové podoby umění. Zdá se, že zobrazení reality stále zůstává jakýmsi fetišem.

Za zajímavý pokládám komentář, kde zaznívá, že v současném umění se „*všichni snaží jen najít myšlenku, co se dá ještě za umění nazvat nebo jak z něčeho udělat umění...*“ Lze jej interpretovat také jako narážku na problém dekontextualizace – použití obyčejného předmětu a nabourání kultu jedinečnosti díla.

Část žáků se v komentáři k této otázce zaměřilo přímo na funkci provokace v umění nebo na vlastní postoj k provokaci v umění. Z poznámek a komentářů je zřetelný rozdílný pohled žáků na tento problém. Zatímco někteří uvádí, že nepokládají v umění za provokativní nic nebo že v dnešní době je těžké něčím provokovat, jiní provokaci vnímají jako možnou a žádoucí.

⁴⁸ Na tuto otázku odpovědělo 151 respondentů (34 ze SUŠ Ostrava, 26 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, 25 ze SŠDaM Prostějov, 20 z Brna, 19 ze SUŠ V. Hollara Praha, 14 ze SUŠ Praha, 12 ze SOŠ multimediálních studií Poděbrady). V odpovědích na tuto otázku se objevilo 77 komentářů (některé uvádím). 65 ze 151 uvedlo odpověď s kladným hodnocením, 72 ze 151 odpovědi bylo s negativním hodnocením, 13 respondentů uvedlo příklad nebo komentář bez hodnocení.

Abstrakce a konceptuální tendence v současném umění



Obr. 1. a 2. Ukázky kreseb z dotazníků

Část odpovědí obsahuje pojem „abstrakce“ nebo „koncept“, některé odpovědi se pokouší opisem označit tyto formy. Z kontextu vyplývá, že pojem „koncept“ uváděný v komentářích, má označovat konceptuální tendence projevující se v umění 20. století. Koncept považují za nesmyslnou kumulaci prvků, akt seskládání různých předmětů nepovažují za umělecký projev. Pojem „abstrakce“ zde označuje nefigurativní formu, nejčastěji se objevuje ve spojení s médiem malby. Dvanáct dotazovaných ze 151 uvádí „koncept“ v negativním kontextu jako nesmyslný, nemající hodnotu. Čtrnáct ze 151 zmiňuje v tomto smyslu „abstrakci“.

Ve více komentářích se objevuje narážka na dílo Fontána od Marcela Duchampa. V souvislosti s tímto dílem žáci uvádí, že jim nedává smysl a nepovažují toto dílo za umění. Zásadní moment ve vývoji umění, kdy umělec použil běžný předmět a zasadil jej do nového kontextu, zůstává žáky stále nepochopen. Zajímavé jsou také poznámky, ve kterých žáci připouští, že daný problém či dílo dosud nepochopili a že se jim nelíbí, protože mu nerozumí. V jednom případě se také projevuje nespokojenost nad konceptuálním uměním, které není řádně vysvětleno.

Zachycení děje a reality, zručnost a originalita umělce

Třináct poznámek se týká formální stránky díla a dokonalosti spojované s realismem a řemeslnou zručností. V některých komentářích se setkáme s upřednostňováním dějovosti a srozumitelnosti tzv. „příběhu“. Ve velké míře se opět objevuje důraz na prokázání řemeslných schopností umělce a zručnosti v zachycení reality. S oceněním zručnosti a autentického, originálního uměleckého projevu umělce souvisí např. komentář hovořící o výstavě Raquiba Shawa v Rudolfinu. Díla, která nejsou realizována přímo samotným umělcem a nenesou tak stopu jeho technických schopností, postrádají v očích žáků uměleckou hodnotu. Srovnání s dalšími komentáři, které se tohoto problému dotýkají, mě přivádí k závěru, že více než intelektuální proces vzniku díla je žáky ceněna fyzická práce s materiálem a schopnost vytvořit iluzi reality. Ojedinele se vyskytovaly také komentáře, ze kterých vyplývá, že pro žáky je důležitá také výjimečnost, originalita a „novátorství“ uměleckého projevu.

Fotografie

Osm odpovědí zmiňuje konkrétně médium fotografie. V komentářích se projevuje problém s přijetím fotografie jako umělecké formy, někdy v souvislosti s masovým využíváním tohoto média. Žáci považují vytvoření a úpravu digitální fotografie za příliš snadný způsob umělecké tvorby.

Opět zde narážím na fakt, že žáci kvalitu děl poměřují podle náročnosti práce, která je spojena s procesem tvorby díla. Fotografie je jako forma v tomto ohledu v nevýhodě. Troufáme si tvrdit, že každý žák střední školy má zkušenost s fotografováním. Je pro ně tedy, na rozdíl od práce s tradičními uměleckými médii, jakými jsou např. malba nebo sochařská tvorba, možné dobrat se technicky uspokojivého výsledku relativně snadněji. Právě tuto snadnost (a snad i rychlost) tvorby vnímají žáci jako iritující.

Žáci narážejí v souvislosti s fotografií také na problém, co všechno se může za umění vydávat v době, kdy velké množství lidí prezentuje svou amatérskou tvorbu veřejně na internetu. V odpovědích se objevuje, v souvislosti s tímto jevem, pojem kýč.

Politické umění, street art a další formy provokace

Dvacet komentářů uvádí tvorbu nebo konkrétní dílo Davida Černého. Čtrnáct z nich ji hodnotí kladně. Všechny uvedené práce byly určeny pro veřejný prostor a jsou veřejnosti dobře známé z médií. Žáci si na Černého tvorbě cení hlavně odvahy vyjádřit vlastní politický názor, komentáře s negativním hodnocením tato díla kritizují jako kýčovitá a rádoby provokativní.

Deset respondentů uvedlo jako provokativní druh umění street art. Většinou jej hodnotili kladně – zdůrazňovali, že vtípně a provokativně reaguje na aktuální témata a ožívuje ulice. Jeden záporný komentář uvádí, že street art není umění a další ojedinělý případ jej považuje za vandalismus.

V menší míře se v odpovědích na tuto otázku objevují témata nahoty a sexuality a násilí, vždy v souvislosti s jejich explicitním vyjádřením (Klodová, Teller, Moiré, Koons) a také etického postoje k určitým uměleckým formám (Hirst – mrtvá zvířata).

Shrnutí

V názorech žáků se odráží předsudky a klisé, které jsou v laické veřejnosti masově rozšířeny a které souvisí s určitou všeobecně přijímanou představou o umění. Respondenti skutečně v některých případech označují práce za nesrozumitelné, postrádající smysl, ošklivé.⁴⁹ Představa o aktuálním dění v kultuře a umění je často omezena na masmédiu zprostředkovaný a deformovaný obraz. Prostřednictvím různých informačních kanálů je mu servírován nejen ideál

49 Zajímavé je srovnání s diskuzí k článku Cena za díru v překližce uveřejněném na webu Artalk.cz, která odhaluje, jak rozporuplně jsou některé formy a podoby současného umění přijímány nejen laiky, ale i odborníky. Některé postoje vyplývající z této diskuze shrnula šéfredaktorka Sylvie Šeborová ve své přednášce Ghetto v hlavě / O vnímání současného umění. Zdůrazňuje například pochybnosti diskutujících o smyslu současného umění, jejich nenaplněnou potřebu prokázání řemeslných schopností současných autorů při tvorbě uměleckých děl atd. Naše výzkumné šetření se v mnohém s rozbohem S. Šeborové shoduje.

krásy, ale i představa toho, co je umění. Pokud se postavíme do role běžného konzumenta, na masově využívaných informačních kanálech televize a internetu můžeme narazit na díla, která dokonale realisticky zpodobují realitu (jsou „jako živé“) nebo na nejrůznější přepisy reality netradiční nebo šokující formou (seskládání portrétu slavné osobnosti ze sirek, hřebíků apod.) Pokud se objevují zmínky o uměleckých počinech ve zpravodajství, jsou téměř vždy spojeny se senzací nebo provokací. V masmédiích se objevují díla, která kritizují politickou situaci (např. objekt „Fuck him“ od Davida Černého), akce, které byly kriminalizovány („semafony“ Romana Týce, „červené trenýrky“ na Pražském Hradě od skupiny Ztohoven) a artefakty, které byly v aukcích vydraženy za horentní částky. To všechno formuje představu našeho diváka o tom, jaké jsou charakteristické rysy umění.⁵⁰

Výzkum mezi středoškoláky potvrdil, že žáci podléhají ve vztahu k současnému umění určitým obecným předsudkům. V otázkách zaměřených na recipientův vztah k současnému umění jsou u negativních postojů ostře se vymezujících k současnému umění často uváděny a demonstrovány příklady konceptuálních děl vykazujících formy překračující hranice médií nebo zpochybňující tradiční estetické hodnoty. S takovými komentáři se lze setkat napříč jednotlivými výzkumnými skupinami tvořenými studenty konkrétního oboru na konkrétní škole. I přesto je ve své míře velmi výrazný, a proto pokládám za důležité se jím dále zabývat. Jeho rozšíření mezi různými výzkumnými skupinami však dokládá, že je nutno brát v potaz, že mnohdy je tendence k předpojatému a negativnímu postoji způsobena také jinými vlivy (rodinné prostředí, přejímání většinových názorů, síla komerce) než je působení pedagoga a koncepce výuky.

Na základě odpovědí žáků byly vytvořeny tyto kategorie představující konkrétní problematické oblasti (na které navazuje výzkum následující):

- status umělce a jeho schopnosti (požadavek demonstrování řemeslné zručnosti umělce)
- abstraktní umění versus zobrazení reality
- konceptuální formy současného umění, především umění instalace (problém dekontextualizace předmětu a dematerializace v uměleckých formách)
- estetika ošklivosti a funkce provokace v umění

50 Příklady a působení mediálně známých uměleckých počínů uvádí Radek Horáček. Srov. HORÁČEK Radek. *Co záleží na tom, kdo mluví o umění*. In: HORÁČEK, Radek, KŘEPELA, Pavel a BABYRÁDOVÁ, Hana. *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 11–14.

5. Teoretická východiska pro práci s žákovskými prekoncepty

5.1 Pozice diváka a vnímání umění

Kategorie definované na základě výzkumu mezi žáky se nyní pokusím zasadit do širšího kontextu vycházejícího z teoretického bádání v oblasti vnímání umění a receptivně-estetického interpretačního přístupu, který zahrnuje také pohled vnímatele.⁵¹

Vnímání se neodehrává jen v samotném momentě setkání diváka s konkrétním uměleckým dílem, ale je dlouhodobým procesem formování divákovy postoje k umění. Podléhá neustálým proměnám a odvíjí se od jeho předešlých zkušeností. Vnímat dílo tak, abychom nebyli ovlivňováni ničím jiným než dílem samotným, vytrhnout jej ze všech souvislostí, zbavit se přitom veškeré předchozí zkušenosti, zkrátka vnímat jej jen jako samostatnou entitu, to v našem kulturním prostředí není dost dobře možné⁵². „*Dívání se zahrnuje soubor vztahových sociálních praktik. K těm dochází nejen mezi lidmi, kteří se dívají a na něž se někdo dívá, ale také ve vzájemném vztahu mezi lidmi, předměty, technologiemi. Dívání se je i pro individuum multimodální aktivita. Prvky, které v tomto procesu hrají roli, mohou zahrnovat nejen obrazy samy, ale také jiné obrazy, s nimiž jsou vystaveny nebo publikovány, naše vlastní těla, jiná těla, vytvořené a přírodní objekty a entity, ale také instituce a sociální kontexty, v nichž se dívání odehrává.*“⁵³

Každý divák je poznamenán svojí diváckou zkušeností, je ovlivněn společenskými konvencemi a způsoby nahlížení a čtení vizuálního sdělení v daném sociokulturním prostředí, také vlivem masmédií a informace, která je s dílem v konkrétní situaci spojována a dalšími faktory. Ve chvíli, kdy se divák s konkrétním dílem setkává, dochází ke konfrontaci formálních, obsahových a komunikačních stránek uměleckého díla s jeho postoji a zkušenostmi. V této hře hraje svoji významnou roli to, jakou znalostí kontextů⁵⁴ je divák vybaven. Podstatné je však také to, co si o umění myslí, jaká jsou jeho kritéria a jeho estetické názory, což můžeme označit jako kontext diváka. Znamená to tedy, že způsob interpretace díla je přímo závislý na tom, kdo interpretuje, na jeho znalostech, zkušenostech a neposlední řadě i jeho citlivosti a vnímavosti.

V kontextu oboru je používán pojem *empirický divák*, převzatý ze studií N. Brysona a Mieke Bal. Tímto termínem definujeme diváka (žáka) jako někoho, kdo „*zdánlivě nemá potřebnou výbavu k pozornému a „hlubokému“ vnímání obrazů uměleckého díla. Přesto je vybaven mnohými kompetencemi ke „čtení obrazů“.* Tato základní výbava vzniká mimo vzdělávací instituce, a u současného člověka (signifikantně u nejmladší generace) pochází se soudobé vizuální kultury. Pojem *empirický divák se nevymezuje jako kategorie univerzální, ani není kantovskou „nezaujatostí“; má svou specif-*

51 KROUPA, Jiří. *Metodologie dějin umění*. Brno: Masarykova univerzita, 2010., s. 238.

52 Goodmanova teze o neexistujícím nevinném oku. Srov. GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007, s. 24.

53 STURKEN, Marita a CARTWRIGHT, Lisa. *Studia vizuální kultury*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 59.

54 Problém kontextu a jeho vztahu k dílu zkoumá Norman Bryson v textu *Umění v kontextu*, kde se odkazuje k J. Derridovi: „*Žádný význam nemůže být určen mimo kontext, ale žádný kontext neumožňuje jeho nasycení.*“ BRYSON, Norman, *Umění v kontextu*. In: KESNER, Ladislav. *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. 2., rozš. vyd. Jinočany: H & H, 2005, s. 284.

kou identitu, životní historii.“⁵⁵

Prizma, kterým divák dílo posuzuje je dán jeho dispozicemi, jakými jsou vzdělání a zkušenosti v oblasti umění a kultury. Zde je nutno připomenout pojem habitus, kterým označuje sociolog P. Bourdieu dispozice a možnosti vybavenosti ke vnímání umění na základě sociálního statusu. Jeho teorie byla postavena na vztahování sociálních skupin k vysokým a nízkým formám umění. Porozumění umění jisté kompetence vyžaduje a jejich budování je jedním z hlavních cílů uměleckého vzdělávání. Jedním ze zásadních faktorů, který v procesu vnímání umění u středoškoláků působí, je vliv rodinného prostředí a sociálních skupin, ve kterých se pohybuje.

Náš středoškolák však není tak docela empirickým divákem v pravém slova smyslu. Jeho vnímání je výrazně ovlivněno odborným uměleckým vzděláváním a dalo by se říci, že tato částečná znalost světa umění přináší spoustu diváckých nesnází.

Marie Fulková upozorňuje na existenci dvou oblastí obrazu – oblast obecně srozumitelných obrazů a oblast obrazů „uměleckých, kde se připouští určitá míra „nesrozumitelnosti“. První oblast není zpravidla podrobována žádnému kritickému čtení, přestože diváka tyto obrazy výrazně ovlivňují a formují i jeho sociální vztahy. Druhá oblast je našemu divákovi vzdálená a často je přisuzována jen milovníkům umění a odborníkům. „Tyto zhora zmíněné oblasti však nelze oddělovat. A zde je každodenní situace učitelů výtvarné výchovy a jejich žáků: učitelé i žáci vstupují do specifického sémiotického prostoru vznikání a výměn znaků a vytváření jejich významů. Výtvarná výchova je svou povahou nutí vést dialog, nutí k formulacím, k sdělování a sdílení myšlenek i emocí. Obrazy se zde stávají konkrétními událostmi řeči.“⁵⁶

K tomuto rozpornému vnímání přispívá určitá představa o vysoké kultuře, která je určena jen zasvěcencům a těžko říct, možná tomu tak skutečně mnohdy je. V současném umění se řada děl odkazuje k dílům předešlým a bez znalosti kontextu je význam díla nedekódovatelný. K tomu se připojují očekávání diváka vycházející z předpokladu určitých norem a funkcí umění, ale ty současné umění nejen že nenaplnuje, ale přímo zpochybňuje.

Představa o autorovi jako géniovi usilujícím především o podání důkazu své řemeslné zručnosti a tvůrčí originality je součástí jedné z tradičních intencí související s pohlížením na umělecké dílo. Tento divácký omyl připomíná J.-F. Lyotard ve svém spise O postmodernismu: „To, že ruka a řemeslo byly vystřídány mechanikou a průmyslovými postupy, by nebylo samo o sobě žádnou katastrofou, leda pro toho, kdo věří, že umění je ve své podstatě výrazem geniální individuality, vyzbrojené elitním řemeslným výcvikem (...) Pokud jde o umělce a spisovatele, kteří jsou připraveni zpochybnit pravidla výtvarného a narativního umění a rozšiřováním svých děl sdělovat eventuálně svá podezření druhým, těm je souzeno, že pro milovníky umění, kterým záleží na realitě a identitě, nebudou věrohodní, nemají zaručenou pozornost žádného publika.“⁵⁷ Roland Barthes svou esejí nazvanou *Smrt autora* zpochybnil tradiční interpretační koncept autora; autora jako tvůrce významu a reference podrobil kritické analýze. Barthes se zabýval literárními texty, jeho teze lze však vztáhnout na veš-

55 FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 2008, s. 186.

56 Tamtéž, s. 20.

57 LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dětem*, Postmoderní situace. 1. vyd. Praha: Filosofia, 1993, s. 20–21.

keré druhy umělecké tvorby. Do centra pozornosti staví čtenáře, který „drží pohromadě v jednom prostoru všechny stopy, z nichž je psaný text vytvořen“⁵⁸, a dává mu tím svrchovanou moc nad dílem a jeho interpretací.

Jedním z hledisek, jak je umělecké dílo laickým divákem posuzováno, spočívá ve spatřování podstaty a cíle umění jako napodobování reality čili v doktríně *mimesis*. V souvislosti s ní je podstatné zmínit Goodmanovu knihu *Jazyky umění*, ve které se zabývá symbolickými systémy a formuluje své teze bořící mýtus *mimesis*. Goodmanovo zpochybnění tradičního pojetí nápodoby reality s využitím perspektivy, jak jsme na ni zvyklí v naší západní kultuře, spočívá v zamýšlení, že reprezentace (ve smyslu nápodoby skutečnosti) není dána mírou podobnosti (jak uvádí na příkladu portrétu, který je více než tomu, koho zachycuje, podoben jiným portrétům), ale jde o něco jako přiřknutí významu, kterou nazývá denotací. Způsoby nazírání i zobrazování můžou být rozdílné.

S faktem, že smyslem umění není nápodoba viditelné skutečnosti, je divák konfrontován již s příchodem moderních směrů. Problému, týkající se funkce zobrazení, čelí umění od nástupu fotografie v 19. století. Moderna však byla interpretována právě hledisky kladoucími důraz na psychologii autora a společensko-kulturní vývoj. Odklon od mimetického zachycování reality je chápán jako přirozená součást vývoje umění, jako revoluční odhození starých funkcí. Nelson Goodman však nahlíží celou problematiku jinak. Zajímá ho nejen to, jak obraz vzniká, ale také, jak je tvořen jeho význam a jak jej následně sledujeme.⁵⁹ „Umělec musí při zobrazování zahrát na strunu starých zvyků, pokud chce vyloučit nové objekty a nová spojení. Když je zřejmé, že jeho obraz téměř, nikoli však zcela odkazuje k běžnému inventáři každodenního světa nebo že vyžaduje, ale zároveň se vzpírá zařazení k obvyklému druhu obrazů, pak může odhalit opomíjené podobnosti i rozdíly, navozovat nezvyklá spojení, a do jisté míry tak přetvářet svět. A zobrazuje-li obraz nejen úspěšně, ale i trefně, pokud nová spojení, která přímo či nepřímo vytváří, jsou důležitá a zajímavá, pak obraz – tak jako kruciólní experiment – skutečně přispívá k poznání. Když si Gertrude Steinová stěžovala, že se jí portrét nepodobá, Picasso jí odpověděl: „Nevadí, bude.“⁶⁰

Zmatek laického diváka můžeme vnímat hlavně ve vztahu k abstraktním dílům. Otázkou je, co je třeba k porozumění abstrakci. Jako příklad si můžeme vzít např. Malevičovy suprematické obrazy. Je k jejich porozumění potřebná schopnost dešifrovat Malevičův znakový systém, znalost tvůrčí strategie a kontextu vzniku díla? Chceme-li porozumět Černému čtverci, musíme se nejprve seznámit s ontologií a estetikou Malevičova díla nebo nám postačí pouze vizuální zkušenost? A existuje vůbec něco jako *porozumění* abstraktnímu obrazu?

Tradiční interpretací abstraktních uměleckých děl bývá umělcova snaha o popření mimického zobrazení reality a iluzivnosti, mezi laiky často zaznívají domněnky, že jde o vyjádření nějakého pocitu, emoce. S abstraktní formou je spojena celá řada nejrůznějších tvůrčích konceptů, je však třeba připomenout, že na začátku nestála jen snaha překonat reprezentaci a iluzi. „*Tím primárním*

58 BARTHES, Roland. *Smrt autora*. Aluze, 2006, 10(3), s. 75–77.

59 V rámci pojmů denotace, exemplifikace a exprese popisuje Goodman tři způsoby přisuzování významu. (GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2007.)

60 Tamtéž, s. 41.

*cílem je vystavět zed' mezi výtvarným a jazykovým uměním.*⁶¹ Jak říká Mitchell, snaha vytvořit vizuální dílo nezávislé na jazyku, byla utopická, jelikož teorie, která se chopila interpretace abstraktních děl, iniciovala vznik diskurzu, který tvůrci abstrakce primárně odmítali. Postmoderna tuto pomyslnou zed' mezi vizuálním uměním a jeho jazykovým vyjádřením zbourala, jazykové pole se rozprostřelo mezi autora, teoretika a diváka.

Problém s interpretací netkví ani tak v tom, jaké kontexty náš divák zná a jak různé komplikované jazykové systémy ve vztahu k vizuálnímu dílu a problému reprezentace chápe, ale v tom, že hledá k dílům z různých epoch univerzální interpretační klíč. Když už přistoupí na modernistický model odvržení realismu a oproštění od literárních obsahů a veskrze i jazykových struktur, setkává se s konceptuálním nebo postmoderním dílem, které vyžaduje úplně jiný způsob čtení a je tím zmaten.

Další z uměleckých strategií vzbuzující rozpaky jsou deestetizace a nabourání fenoménu uměleckého díla jako originálního objektu vytvořeného umělcem. Umělec se vyjadřuje pomocí předmětu, který nebyl vyroben jím samotným, a dokonce ani není výrazem jeho vkusu. Pochopení a akceptování tohoto tvůrčího procesu a gesta jsou důležitými předpoklady pro porozumění konceptuálním tendencím prosazujícím se v současném umění. Tato tvůrčí strategie komplikuje tradiční diváckou otázku: *Co je umění?* Nelze určit žádné formální ani obsahové indicie k rozpoznání uměleckého díla, nic takového neexistuje. Přeformulování této otázky Nelsonem Goodmanem na tázání „*kdy je určitý objekt uměleckým dílem*“, obrací naši pozornost k symbolické funkci díla a znamená určitý odklon od hledání estetických norem ve vztahu k definici umění.⁶²

Divák někdy může vnímat umění jako uzavřený svět, kde je předem určeno, co je umění, případně co je umělecky hodnotné a kvalitní a co ne. Snad je zde namístě připomenout institucionální teorii, podle níž jsou za umělecká považována taková díla, která jsou součástí světa umění.⁶³ Uměním by jednoduše mohlo být to, co je v galerii a je institucionálně posvěceno. Svět umění mající charakter společenské instituce uděluje artefaktu status umění. Tato teorie je v některých svých tezích zjednodušující, problematická je především v momentě udílení statusu umění osobami jednajícími jménem této instituce, musíme však s A. Dantem souhlasit v tom, že „*vidět něco jako umění vyžaduje cosi, co oko nemůže odhalit – atmosféru umělecké teorie, znalost dějin umění: svět umění.*“⁶⁴

V renomovaných i alternativních galeriích, která nabízí z odborného hlediska „skutečné“ (kvalitní, institucionálně potvrzené, kurátorem zaštitěné) umění, se objevují díla, jejichž formální a obsahové aspekty budí v divákovi zmatek, nedokáže je ocenit, a to právě pro neznalost kontextu a neschopnost jejich významy dekodovat. Naopak se lákavějšími zdají mnohé obrazy z prodejních galerií a internetu, hovořící jednodušším jazykem a splňující divákova kritéria, která jsme naznačili

61 MITCHELL, W. J. T. *Teorie obrazu: eseje o verbální a vizuální reprezentaci*. První české vydání. Praha: Karolinum, 2016, s. 226.

62 Srov. FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 2008, s. 158–160.

63 Pojem „Artworld“ (svět umění) inspirovaný teorií A. Danta používá Ch. Dickie ve své institucionální analýze. (DICKIE, George. *Co je umění? Institucionální analýza*. ALUZE [online]. 2008, č. 2, s. 84. [cit. 2015-04-27]. Dostupný z WWW: <http://aluze.cz/2008_02/09_studie_dickie.php>).

64 Tamtéž.

výše. I přesto, že nenacházíme umělecká díla pouze v galerii, ale i ve veřejném prostoru, většinou jsme jako diváci předem upozorněni, že jde o umělecké dílo, tedy o dílo ze „světa umění“. Otázku, zda je tohle umění nebo není, si divák ve většině případů neklade proto, že by si nebyl jistý, zda nejde o jiný druh kulturního produktu, ale spíše v ní definuje svoji pochybnost nad tím, kam se umění ve svém vývoji ubírá. Jan Zálešák tento problém vystihuje poměrně přesně: *„Jakkoli se může někdy zdát, že rozhodnutí, zda objekt je, či není uměleckým dílem, je jedním z produktů interpretace, ve skutečnosti častěji právě jakési „apriorní“ přiřazení objektu do kategorie umění předznamenává následující průběh interpretace. Takováto „předinterpretace“ ovšem není nějakou interpretovou libovůlí. Prakticky ve všech kulturách nacházíme strategie odlišování „uměleckých děl“ od ostatních věcí.“*

Spočívá však tato kompetence ve znalosti různých kontextů? Norman Bryson upozorňuje, že v pojmu kontext je obsažen pohyb kupředu i zpět, čímž myslí, že kontext a (vizuální) text se navzájem ovlivňují a pevné hranice mezi objektem, který je interpretován a kontextem, který je k němu přiřazován či je skrze něj na objekt nahlíženo, se stírají. Dále se zabývá také tím, že recepce díla v době jeho vzniku je odlišná od toho, jak jej vnímáme v jiných společensko-kulturních podmínkách naší doby.⁶⁵

5.2 Mluvení o umění

Sémantické postupy jsou v rámci výtvarné výchovy akcentovány nejen při reflexi umění a mluvení o obrazech, ale také v rámci tvořivé expresivní složky výuky. Zdůrazňuje se úloha výtvarné výchovy reflektovat měnící se způsob vizuálního nazírání reality (vizuální modus) a potřebu napomáhat pochopení, jak se v různých dobách k vizuálně obraznému vyjádření přistupovalo – jak bylo tvořeno a interpretováno. *„Jestliže pochopíme, že historická sociálně strukturální aktuálnost ohniska, z něhož vizuálně nahlížíme jakýkoli obraz i jakoukoli skutečnost, určuje také způsob, jak tyto příčiny vidíme, dokážeme dostatečně ocenit pedagogický postoj, který se sám svébytně, autenticky snaží interpretovat smysl současného výtvarného umění v takovém obsahu, který zachycuje aktuální životní zkušenost jak samotného učitele, tak také aktuální životní zkušenost svých žáků.“⁶⁶*

Žák není jen divákem a konzumentem, ale aktivním tvůrcem vizuálních obrazů. Většinou ovládá fotoaparát, kameru a počítač, své fotografie a videa zveřejňuje společně s jinými převzatými obrazy na sociálních sítích v určitém vlastním kontextu. Vytváří svoji osobní image; nejen reálnou, ale i virtuální podobu, která se skládá z nekonečné řady obrazů, které se svojí identitou spojuje. Jeho zkušenost tvůrce vizuálních sdělení může být propojována s uměním skrze využívání současných uměleckých strategií ve výuce, které nejsou nepodobné praxi uživatelů sociálních sítích, kde jsou obrazy sdíleny v jiných konotacích, než v jakých byly původně vytvořeny. Osobní zkušenost s vnímáním a dekodováním obrazových sdělení a paralely mezi tvůrčí aktivitou empirického

65 Srov. BRYSON, N. *Umění v kontextu*. In: KESNER, Ladislav. *Vizuální teorie: současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech*. Vyd. tohoto souboru 1. Jinočany: H + H, 1997, s. 261–285.

66 VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2000, s. 142.

diváka a činností umělce, jsou v edukaci východiskem k formování schopnosti porozumět umění.

Zaujetí obrazem a jeho významovými rovinami souvisí s metodami apropriace a s tvůrčími postupy umělců zabývajících se „interpretací, reprodukováním, novým vystavováním či jiným využíváním děl ostatních umělců nebo kulturních produktů, které jsou k dispozici“⁶⁷, tedy se strategiemi současné umělecké produkce, označovanými Nicolasem Bourriaudem jako „postprodukce“. V rámci těchto tendencí se projevuje např. také takzvaný historiografický obrat, jež představuje určitý umělecký dialog s minulostí, při kterém je využíváno historického materiálu zasazeného do nových souvislostí.⁶⁸

Dnešní umění dle jeho názoru již není završenou tvůrčí činností ve formě objektu ke sledování, ale spíše má podobu jakéhosi „kutilství s použitím hotových produktů, surfování po celých sítích znaků, vkládání vlastních forem do již existujících čar. Všechny tyto způsoby uměleckého pojetí světa mají jeden společný rys: rušení hranic mezi konzumací a produkcí.“⁶⁹ Bourriaud zmiňuje Duchampovu tezi, že „obrazy dělají jejich diváci“. Umění se stává generátorem nejrozmanitějších typů chování a opětovných užití a uvádí do chodu formy, uvnitř kterých se odehrává náš každodenní život.⁷⁰ Umění se propojuje také s popkulturou, využívá jejích prvků a analyzuje její znaky a nástroje.

Současní umělci často pracují s předměty z každodenního života, s nejrůznějším obrazovým materiálem, simulují běžné situace nebo naopak narušují zaběhlé stereotypy. Přibližování se životu běžného diváka (ať už ve fyzickém slova smyslu nebo například skrze známé strategie a prvky popkultury) však nepřináší akceptaci a pochopení takových uměleckých počinů širokou veřejností, což dokazuje i náš výzkum mezi středoškoláky. Právě tyto tendence současného umění totiž nabourávají všeobecný předpoklad exkluzivity umění, spočívající v tom, že umělecké tvorby není schopen každý a je výsadou géníů vybavených vrozenými schopnostmi. Jak jsme již naznačili ve druhé kapitole, tyto postoje souvisí s vžitými představami týkajícími se funkce umění. Vizualitu a obrazové znaky (které divák může vnímat jako důvěrně známé) uvádí současný umělec do nových souvislostí, jejichž rozpoznání už vyžaduje od diváka zvýšenou vnímavost a často také všeobecný přehled. Tyto schopnosti se dají v člověku pěstovat. Aby byl však skutečně schopný umění vnímat, musí divák přijmout také jakousi nelogičnost umění a paradox, který je v umělecké tvorbě často obsažen. Zásadní otázkou tedy je, co chtějí učitelé žáka naučit a které aspekty reflexe a tvorby uměleckého vyjádření zdůrazňují a implementují do výuky. Diváckou zkušeností žáka je třeba se zabývat a lze ji při výuce využít a to tak, aby skrze ni bylo možné zprostředkovat obsahy, formy a tvůrčí strategie současného umění efektivněji, měnit způsoby myšlení žáků, zbavovat je předsudků a klišé, kterým podléhají.

67 BOURRIAUD, Nicolas. *Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět*. Praha: Tranzit, 2004, s. 3.

68 Srov. POSPISZYL, Tomáš. *Asociativní dějepis umění: poválečné umění napříč generacemi a médii: (koláž, intermediální a konceptuální umění, performance a film)*. Praha: Tranzit.cz, 2014.

69 BOURRIAUD, Nicolas. *Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět*. Vyd. 1. Praha: Tranzit, 2004, s. 11.

70 Tamtéž, s.12.

Orientaci na žákovskou zkušenost nalézáme už v metodách Igora Zhoře. „*Cesta k poučenému a citlivému vnímání umělecké tvorby je usnadněna těm, kdo se po ní vydávají aktivně, kdo nepřijímají pouze verbální výklady, poučky a informace, ale snaží se „vlastnoručně“ vstoupit do oblasti soudobé umělecké praxe.*“⁷¹ Koncept sebeutváření žáka skrze tvůrčí proces a zprostředkování estetických zkušeností (nejen uměleckých) žákům za pomoci uměleckých strategií a soudobého umění je v současném pojetí výtvarné výchovy stále více zdůrazňován. Do popředí se dostává prožitek umění a sledování diváka a jeho zkušenosti.

Konstruktivistická pojetí výuky stavějí na schopnosti vystavět znalostní sítě (konstrukce), na objeovávání a konstruování poznatků samotnými studenty, kteří při této aktivitě současně využívají svých dosavadních znalostí, dovedností a zkušeností.⁷² Základem takového pojetí je pedagogická práce s prekoncepty⁷³ a miskoncepty⁷⁴, která předpokládá interakci pedagoga a žáka a zároveň i vzájemnou interakci žáků v kontextu určitého problému. Jak uvádí Bertrand, úspěch těchto postupů závisí na pedagogických schopnostech učitele.

Paralely těchto postupů nalézáme v *mluvení o umění*, při konfrontaci žáků s oblastí „nesrozumitelných“ obrazů (o kterých mluví Fulková – viz předchozí podkapitola), v rámci galerijní animace. Metoda kruhové oscilace, kterou ve své dizertační práci předkládá Yvona Ferencová, zdůrazňuje kreativitu a otevřenost k informacím při koncipování edukačních programů. Odvrací se od monologického výkladu, preferuje formy dialogu a bezprostřední „*vyjádření názoru, vlastních zkušeností a pohnutek, a to jak verbálně, tak i prostřednictvím nejrůznějších médií (...)* Hledání odpovědí na řadu postupně vyvstávajících otázek s sebou přináší problémy a odhaluje omezení, včetně našich omezení, stejně jako další skrytá nebezpečí, která jsou vždy četnější, než se na první pohled zdá. Jedná se o dialog proti monologu, probíhající vícestranně. Často při něm dochází k polarizaci stanovisek, ale i společnému přijetí kompromisů.“⁷⁵

Podobný přístup lze nalézt v metodě *aktivního učení (Active Learning)*, jež je využitelná i ve výuce estetiky (Desmond 2008) a představuje možnou změnu strategie, jak žáky se současným uměním seznamovat a vést s nimi dialog. Desmond upozorňuje, že estetiku již nelze učit jako

71 ZHOŘ, Igor. Škola výtvarného myšlení. In: HORÁČEK, Radek a kol. V dialogu s uměním: Metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 45.

72 SMEJKALOVÁ, Kateřina. *K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání*. Paideia: Philosophical E-journal of Charles University [online]. 2014, 2014(XI) [cit. 2017-10-22]. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <https://http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>

73 Prekoncepty nebo spontánní koncepty jsou určité představy, mnohdy nezralé nebo mylné koncepty žáků, vztahující se k učivu (poznání). Nejde však ani o odrazové můstky ani o výsledky konstrukce poznání. Jsou samotnými nástroji poznávání. Jsou neustále přebudovávány, nové poznatky jsou integrovány do stávajících struktur. (BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál), s.68–69.)

74 „*Miskoncepty jsou správné či mylné představy studentů o probíraném učivu, také nekoncepce, spontánní prezentace, prekoncepty, naivní teorie, alternativní koncepce, pojetí učiva učícího se. (Např. Bertrand 1998)*“ (SMEJKALOVÁ, Kateřina. *K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání*. Paideia: Philosophical E-journal of Charles University [online]. 2014, 2014(XI) [cit. 2017-10-22]. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <https://http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>)

75 FERENCOVÁ, Yvona. *Apozice obrazu: Metoda kruhové oscilace, její uplatnění při přípravě a realizaci edukačních programů pro školní skupiny a dětské návštěvníky v galerijní praxi*. Brno, 2009. Disertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

dříve jen za použití temných místností, projektorů a seznamu jmen, dat a stylů k zapamatování. Nejde však jen o užívání nových komunikačních technologií (powerpointu, facebooku a blogu). Pedagog musí „držet krok s kulturní teorií a vizuální kulturou, tak se současnými praktikami“⁷⁶. Vyučování je forma performance, kterou pedagog může dosáhnout propojení obsahu výuky se životem studentů na základě toho, co je pro studenty důležité. Tato metoda spočívá v odhalování vlastních myšlenkových procesů, mluvení s žáky a doslova „myšlení nahlas“. Doporučuje zahájit diskusi otázkou, paradoxem, příběhem, zkrátka dráždivým problémem, kterým pedagog získá zájem studentů. „Zeptejte se na hudbu, kterou poslouchají nebo jaký druh plakátů visí na jejich stěnách. Jaké návrhy na obalech CD si myslí, že jsou účinné? Proč? Požádejte je, aby definovali umění, hudbu nebo film...“⁷⁷

V současnosti je v oborové diskuzi stále více akcentována vizuální gramotnost, která je pokládána za jednu z klíčových kompetencí. Její význam je opodstatňován současnou dominancí a hustotou vizuálních vjemů, s nimiž je dnešní člověk neustále konfrontován. Tento aspekt současné kultury a také potřebu se těmito obrazy, potažmo vizuálními sděleními zabývat, reflektuje v té době vznikající obor vizuálních studií (visual studies), jež postupně prosakuje do starších příbuzných oborů, zabývajících se vizuální kulturou. Slovy J.-W.T. Mitchella nastal tzv. *pictorial turn*, obrat k obrazu, rostoucí zájem o obrazná vyjádření v odborném diskurzu i mimo něj⁷⁸. Vizuální studia jsou interdisciplinární oblastí⁷⁹, která se kromě zkoumání toho, jak je vizuální sdělení koncipováno, zabývá také jeho sociálním významem a různými způsoby čtení a interpretace; čili také tím, jak je divák při hledání jejich významu ovlivňován společenskými zvyklostmi, tedy i konvencemi při vnímání umění.

Vztah mezi reflexivním modelem a sémantickým přístupem k vizuálnímu vnímání je v rámci výtvarné výchovy a uměleckého vzdělávání považován za prioritní pro rozvíjení vizuální gramotnosti⁸⁰. *Dispositiv*, který lze popsat jako soubor situačních faktorů, čím jsou myšleny sociální, institucionální, technické či ideologické kontexty řídící vztah diváka k obrazu⁸¹, je v oborové didaktice pokládán za důležitý výchozí bod. V diskurzu vizuální kultury a výtvarné výchovy jsou zdůrazňována např. témata existence umění ve společenských, politických a ekonomických podmínkách, téma imaginace a způsobů tvoření metafor a symbolů, dále specifických způsobů zacházení s předmětem a jeho interpretací a vytváření kognitivních vazeb personalizujících a rozšiřujících významy prostřednictvím interpretace, problém identity individuální a kulturní a její odhalování prostřednictvím umění, umění jako kulturní nosič a prostředek sdílení postojů, znalostí, přesvěd-

76 DESMOND, Kathleen. *Actively Teaching (Artist) Aesthetics*. [online]. 2011 [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: https://imaginativeeducation.files.wordpress.com/2011/02/desmond_activelyteaching.pdf

77 Tamtéž.

78 Mitchell se odkazuje k sémiotice Charlese Pierce a ke Goodmanovým Jazykům umění.

79 FILIPOVÁ, Marta a Matthew RAMPLEY, ed. *Možnosti vizuálních studií: obrazy, texty, interpretace*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007, s. 12.

80 KOLÁŘ, Martin. *Vnímání vizuálně obrazného vyjádření*. In: HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 147.

81 Pojem převzatý od J. Aumonta zmiňuje řada oborových studií (srov. FULKOVÁ 2000, KOLÁŘ 2007)

čení a chování.⁸² Vizuálním studiím a jejich využití ve výtvarné výchově je vytykáán přílišný důraz na aspekty vizuálních operátorů a odklon od specifických kvalit umění.⁸³ Představy o nebezpečí dematerializace obrazu a o vymazání hranic mezi uměním a ne-uměním, nebo vizuálními a jazykovými médii jsou hlavními argumenty této kritiky.⁸⁴ Ať už pokládáme pronikání tendence zajímat se i o objekty mimo rámec vysokého umění, vzešlé z oboru visual studies, do výtvarné pedagogiky za problematický nebo ne, velkým přínosem aplikace poznatků z vizuálních studií do výtvarné edukace je bezpochyby možnost propojování světa umění se světem diváka a přirozené využití diváckých dispozic v konstruktivistickém přístupu k výuce výtvarné výchovy. Základem tohoto pojetí je schopnost vystavět znalostní sítě (konstrukce), objevování a konstruování poznatků samotnými studenty, kteří při této aktivitě současně využívají svých dosavadních znalostí, dovedností a zkušeností tak, aby skrze ně bylo možné zprostředkovat obsahy, formy a tvůrčí strategie současného umění efektivněji, měnit způsoby myšlení žáků, zbavovat je předsudků a klíšé, kterým podléhají.

Z edukačního hlediska je podstatné, že se mění komunikační strategie umění a rozšiřují se jeho interpretační rámce. Způsoby interpretace současného umění jsou poznamenány postmoderním zaujetím jazykovými symbolickými systémy, doprovázeným změnou pohledu na možnosti vytváření a čtení vizuálních sdělení. S výrazným zesílením vizuální komunikace v našem životním prostředí v posledních desetiletích přichází potřeba hlubšího zkoumání obrazu a toho, co je za ním – porozumění procesu jeho vzniku a jeho chápání v kontextu doby a prostředí, v němž vznikl.⁸⁵

Zprostředkování umění chápou nejen jako zajištění kontaktu s uměním prostřednictvím návštěv výstav a ukázek ve výuce, ale také v rámci akcentace určitých témat spojených se současnou vizualitou. Výběr takových témat je ovlivněn preferencemi a názory pedagoga, které se tak do výuky přirozeně dostávají. Zároveň je zde také prostor pro pronikání názoru studenta a práce s ním (práce s prekoncepty). K výrazným posunům v přemýšlení nad obrazem dochází skrze zakoušení tvorby vizuálního sdělení⁸⁶, v rámci rozhovorů nad „jeho obrazem“ můžeme žákovu uvažování posouvat od automatického přebírání určitých (prvoplánových a esteticky pochybných) forem

82 FREEDMAN, Kerry J. *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Reston, VA: National Art Education Association, c2003. (přelož. aut.)

83 Srov. SLAVÍK, Jan. *K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura*. [online]. 2012[cit.2018-09-05]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didak_umel_vych_2012.pdf

84 Tyto předsudky se pokouší vyvrátit J. W.-T. Mitchell ve studii *Showing seeing: a critique of visual culture* J.W.-T. Mitchell obhajuje pozici vizuální kultury ve vzdělávání a předkládá pedagogické strategie ve výuce tohoto oboru. (MITCHELL, J.T., W. *Showing Seeing: a Critique of Visual Culture*. Journal of Visual Culture [online]. 2002(1/2), 165–181 [cit. 2018-09-05]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/147041290200100202>)

85 Tzv. „obrat k obrazu“, pictorial turn (MITCHELL, W. J. T. *Iconology: Image, Text, Ideology*. Chicago: University of Chicago Press, 1986)

86 Srov. citování Goodmanových pojmů exemplifikace a denotace u Slavíka (SLAVÍK, Jan. *Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově*. Kultura, umění a výchova[online]. 2013, 1(1) [cit. 2018-10-24]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14) a Dytrtové (DYTRTOVÁ, Kateřina. *Tvorba významu a výtvarná média*. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. *Mezi viděním a věděním: Between seeing and knowing: sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova pořádaného 9.9.2009 na Katedře výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2009.)

k rozvoji vlastního vyjadřování, které je komplexnější a vrstevnatější. Na základě jeho reflexe pak lze poukázat na způsoby, jakým dílo studenta komunikuje a jak komplikovaný je vztah toho, jak je vizuální sdělení tvořeno a následně čteno.

6. Práce s názorem žáka ve výuce

6.1 Reflexe umění a témata umění ve výuce / výsledky výzkumu mezi pedagogy

Jednou z otázek výzkumu je, zda se v teoretické výuce uplatňuje také práce s názorem žáka jako prekonceptem a výchozím bodem pro diskuzi. Proto byli pedagogové dotazováni na témata ve výuce DVK a semináře, která jsou iniciovaná přímo studenty. Ze sedmi pedagogů odpověděli tři, že se taková témata ve výuce nevyskytují (jeden dodává, že je to z časových důvodů). Zde uvádím odpovědi dalších čtyř učitelů:

T3: *Tato témata vyvstávají přirozeně v průběhu hodin. Týká se to tříd, které jsou aktivní a vztahuje se to často jednak k probírané látce – např. v gotice se řeší role umělce, funkce ikon atd., tak k současnému umění, protože se občas dostaneme v hodinách o historickém umění k aktuálnímu dění – Chalupského cena, deskilling, site specific atd.*

T4: *Tato témata velmi bohatě pokrývají kolegové ve své výuce výtvarné přípravy a technologie. Diskuze o současném umění je součástí přípravy k obhajobě klauzurní práce každý půl rok. (Toto vím, jelikož jsem se některých hodin účastnila formou náslechu a s kolegy často o tom, co se studenty probíráme, diskutujeme). Každopádně „odbočky“ mimo probíranou chronologicky řazenou látku jsou v mých hodinách časté, stále se snažím žákům předkládat možnosti výkladu a pohledu na umění, jeho přesahu a uvádět příklady inspirací starým uměním v současné tvorbě. (A tím trochu zdůvodnit, že když znal Caravaggio Michelangelovu fresku v Sixtině a tak parádně ji citoval v Povolání sv. Matouše, má smysl se učit dějiny umění a mít tak v možnost ovlivnit pozitivně velké množství lidí, kteří třeba vizuální podobu originálního díla, které budeme citovat, znají, ač nevědí, o do jde – Muchu na igelitových taškách a andílky ze Sixtinské Madony na hrníčcích nemyslím...)*

T5: *Iniciativa studentů je v tomto směru opravdu ojedinělým případem. V SSU, kde je výuka koncipována jako výrazněji diskusní, se studenti přirozeně ptají a diskuse se dle toho stáčí. Týká se to pak probíraných témat (viz výše). Obecně pak studenti iniciují (nebo jim já podsunu?) otázky po srozumitelnosti umění (konceptuální, minimalismus, abstraktní malba), případně rovnou konstatují, že v tom nic nevidí a nepovažují to za umění, případně že jsou zklamaní, že umění dnes znamená právě toto. A to následně rozvede debatu.*

T6: *Ano. Pozice umění v současné společnosti, potřeba umění ve společnosti.*

V rámci obou teoretických předmětů někteří z pedagogů zadávají žákům referáty nebo eseje. Zajímalo nás, jak jsou témata těchto prací zaměřena. Týkají se především probírané látky a v některých případech jsou zaměřeny na doplnění informací z dějepisu (např. oděv, strava, zařízení domu, války, panovníci) či literatury ve vztahu k ikonografickému výkladu díla (mytologie, báje, biblické příběhy), podrobnějšího výkladu techniky (např. lití na ztracený vosk). Velmi podnětnou je možnost rozšíření formy referátu o další formy kromě textové (např. kresby, dohledání ilustrací tématu mezi historickými uměleckými díly), jak je popsána v jednom z případů:

„V prvním ročníku DVK zadávám žákům referát, v němž mají přiblížit kostel náležící k jejich obci, jako utříděný mix historických dat a vlastních kreseb a každý si má připravit k vyprávění jeden mnou

zadaný biblický či mýtický příběh, přičemž k němu dohledává „ilustrace“ v obrazech napříč dějinami umění.“

Kromě psaní reflexí a recenzí z výstav, je uvedena také forma textové úvahy nad určitým problémem či dílem (Význam současného umění, Fontána Marcela Duchampa, Úvaha o současném umění, Role malby v životě člověka)⁸⁷ nebo fiktivního rozhovoru s oblíbeným umělcem. Objevuje se jak v teoretické, tak v praktické výuce. Ojedinělou a pozoruhodnou formou zprostředkování umění v rámci školy je helenínský časopis Athellier, tvořený a vydávaný ve spolupráci studentů a pedagogů.

„*ATHELLIER je **tištěný studentský časopis**, který vychází každý měsíc školního roku od května 2012. Tíha redakce a tisku leží na ateliérech Malba a ilustrace a Reklamní tvorba. Časopis je distribuován (v překladu: roznášen studenty) do kaváren a galerií v Jihlavě (OGV, Etage, Čajovna, Muzejka,...), kde je volně k rozebrání. **Filosofie časopisu**, a tedy i jeho formát a typografie, vychází z rozvahy nad cílovou skupinou, kterou nejsou jen studenti, ale všichni obyvatelé Jihlavy, pro něž možná není výtvarné umění to hlavní, ale občas by se něco dozvěděli rádi; navštívili výstavu, poznali nového umělce, nebo se prostě jen podívali na své okolí očima mladého člověka, pro něhož je vizuální stránka věcí nositelem obsahů, sdělení. Proto je časopis **na jednoduchém formátu A3**, přičemž z jedné strany může fungovat jako plakát – jako obraz. A z druhé strany nese textová sdělení – čtyři až pět článků (recenze výstav, rozhovory s umělci, kritické glosy k umění ve veřejném prostoru Jihlavy, ale i vlastní volná literární tvorba psavých studentů). Časopis tak je, doufáme, k učení i pro toho, kdo jej nalezne náhodně při posezení v kavárně nebo při návštěvě výstavy. Studenti si témata nacházejí a zpracovávají sami (redakční a typografickou radou přispívají učitelé Petr Kovář a Věra Doležalová). Také obrazový doprovod je v jejich režii. Časopis je tak monitorováním nejen uměleckého života v Jihlavě a okolí očima studentů, ale také **prezentací jejich vlastních malířských a literárních děl.**“⁸⁸*

Práce na časopise podněcuje u studentů reflexi umělecké tvorby ostatních, ať už spolužáků, tak umělců, jejich zájem studentů o umění a návštěvy výstav, zároveň v nich probouzí schopnost kriticky o věcech uvažovat. Dává také prostor zviditelnit jejich vlastní tvorbu, jak malířskou, tak literární a v neposlední řadě si žáci také vyzkoušejí, co obnáší redakční a grafická práce na periodiku.

Z toho, co bylo zjištěno mezi pedagogy, můžeme vyvozovat, že se do výuky dostávají podstatné otázky umění, které souvisejí s oblastmi zjištěnými ve výzkumu mezi žáky. Diskuze, v nichž se pedagog a žák zabývají konkrétními tématy umění jako deskilling, abstraktní malba, minimalismus a koncept, a také důraz na provázanost historického a současného umění jsou přesně tím, co považují v rámci teoretické i praktické výuky za klíčové.

87 V příloze uvádím několik příkladů studentských esejí, které byly poskytnuty dvěma pedagogy praktické výuky. Viz příloha č. 3 str. 151.

88 Školní časopis ATHELLIER. www.helenin.cz [online]. [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://www.helenin.cz/skola/skolni-casopis-athelier>

6.2 Práce s žákovskými prekoncepty ve výuce Semináře dějin umění / případová studie

Tato případová studie vychází z akčního výzkumu vlastní výuky Semináře dějin umění. V jejím úvodu sleduji vlivy působící na pedagogickou koncepci semináře a možnosti iniciace diskuze, kde budou vystávat žákovské prekoncepty. Vedle výčtu témat, kterými jsme se s žáky v hodinách zabývali, se pokouším popsat konkrétní situace, které vzbudily kýženou diskuzi ve výuce. Zabývám se též myšlenkovými postupy žáků při vnímání konkrétních uměleckých děl či témat umělecké tvorby.

Seminář dějin umění jsem vyučovala dva roky, tedy u dvou skupin žáků namíchaných ze dvou oborů. Tento seminář je výběrovým, povinně volitelným a vyučuje se pouze ve čtvrtém, posledním, ročníku studia. Není otevřen pro všechny obory, pouze pro dva: obor Multimediální tvorby a obor Užité malby a designu interiéru. Obor Modelářství a návrhářství oděvů tento seminář v nabídce nemá.

Žáci mají možnost vybrat si z nabídky seminářů. Na oboru Užité malba si žáci vybírají dva z této nabídky: Seminář z českého jazyka, Konverzace z anglického jazyka, Seminář dějin umění, Seminář malby. Žák oboru Multimediální tvorba si vybírá tři předměty z těchto: Seminář z českého jazyka, Konverzace z anglického jazyka, Seminář dějin umění, Seminář malby, Seminář konceptuálního umění, Seminář zvuku. Nepoměr předmětů na jednotlivých oborech je dán růzností posílení teoretické nebo praktické výuky v konkrétních programech.

Cílem Semináře dějin umění je, podle Školního vzdělávacího programu na dané škole, rozšíření a prohloubení znalostí studentů získaných v předmětu Dějiny výtvarné kultury. Nalezneme zde i důraz na výchovu žáka a rozvoj jeho osobnosti. Dle ŠVP může zároveň také sloužit jako příprava na přijímací zkoušky. Zaměření semináře lze odvodit také z uvedených celků. Jsou jimi: *Výtvarná kultura na Olomoucku, Vlastní prezentace studentů na zadané téma, Současné umění v České republice a střední Evropě, Světové sbírky umění, Umění mimoevropských kultur.*

Vlastní koncepce předmětu:

Pedagog má možnost si obsah do jisté míry upravit podle sebe, měl by však dané tematické celky respektovat. Využila jsem této možnosti a zaměřila se ve výuce na problém postojů žáků k současnému umění. Do tematického plánu jsem zakomponovala seznámení žáků se současnými uměleckými strategiemi a působení na jejich vnímání umění skrze diskuzi nad konkrétními díly či vzešlé z konkrétních situací. Zároveň bylo mým cílem prohloubení orientace žáků v uměleckých proudech a hnutích dvacátého století a v návaznosti současného umění.

Při výběru ukázek konkrétních uměleckých tvůrčích metod jsem nerozlišovala mezi uměním regionálním, českým, evropským a mimoevropským. S výtvarnou kulturou na Olomoucku se žáci seznamovali skrze návštěvy výstav v Olomouci a skrze ojedinělé diskuze nad uměním ve veřejném prostoru. Se světovými sbírkami umění opět průběžně, především představováním webových stránek jednotlivých institucí, které v dnešní době mají velmi divácky vstřícnou podobu a obsahují sofistikované vyhledávací rejstříky. Při mnohých ukázkách uměleckých děl jsme je ve výuce často využívali. Tematické celky dané ŠVP se tak do výuky dostali v určitém mixu obsahů a

informací a nikoli uzavřeně a systematicky.

Největší prostor k otevřené diskuzi mi poskytoval tematický celek definovaný jako *Vlastní prezentace studentů na zadané téma*. V prvním roce výuky tohoto semináře jsme zadávala žákům referáty o (jimi vybraném) umělci nebo o díle. Celkem záhy jsem zjistila, že svádí k prosté prezentaci faktů, v několika příkladech vede maximálně k banální analýze a hodnocení díla na líbí – nelíbí. Právě tento způsob uvažování nad uměním jsem se pokoušela změnit. Mnohem větší aktivitu a určité vytržení jejich úvah jsem zaznamenala např. v diskuzi po společné návštěvě výstav (např. výstava Nový Zlínský salon 2015 ve Zlíně nebo výstava Mariana Pally v Domě umění města Brna v roce 2016) nebo na základě iniciace diskuzí ke konkrétním problémům, např. interpretace díla, estetického hodnocení, témat, vztahujícím se ke konkrétním uměleckým formám a obsahům.

Na začátku výuky v prvním pololetí jsem se žáků ptala, co od Semináře očekávají oni sami – zda opakování maturitních otázek či bližší seznámení s uměním 20. století a současným uměním. Většina žáků potvrdila, že by uvítala spíše přípravu k maturitě, zároveň však také žáci poznamenali, že jejich znalosti umění po polovině 20. století jsou mizivé a určitý vhled je tedy zapotřebí. Při koncipování témat jsem se snažila přihlídnout i k oborovému zaměření studentů a také jsem zjišťovala, jaká témata a problémy řeší ve vlastní tvorbě.

První hodiny semináře jsem tedy koncipovala jako nástin vývoje umění od 19. století, přičemž jsem se snažila propojovat témata s uměním následujících epochy 20. století např. fotografie a její vliv na malířství, problém mimesis a zobrazení skutečnosti, dekadence, umění a masová kultura, konceptuální umění, nová média.

Shrnutí realizovaných témat v Seminári (obsahy se navzájem prolínaly a k mnohým tématům jsem se opakovaně vraceli):

- Problém mimesis – co je věrným zachycením reality? (akademismus versus impresionismus, fotografie versus malba a jejich vzájemné ovlivňování, figurativní malba a její proměny v umění 20. století)
- Dekadence v umění (dekadence na přelomu 19. a 20. století a v současném umění, zaujetí ošklivostí, propojení umění s masovou kulturou)
- Obraz, znak a koncept: Magritte, Malevič, Kosuth
- Duchamp a problém aropriace a dekontextualizace všedního předmětu (umění instalace, tzv. Nenápadná tendence).
- Nová média – od kořenů konceptuálních tendencí až po současnost (objekt, performance, instalace, video, netart, intermediální a multimediální projekty)
- Apropriace jako současná umělecká strategie (použití předmětu, obrazu, kulturního produktu, vliv popkultury)
- Práce s obrazem (Picture generation, reakce na obrazy kolem nás)
- Vybrané přístupy v současné malbě (Bad painting, postkonceptuální přístupy a expanded painting)

Základ tvořila vždy série různorodých ukázek uměleckých děl k danému tématu, porovnání konceptů a práce s různými formami – vztah obsahu a konkrétního tvůrčího postupu.

Zde uvádím příklady způsobů, jak byly iniciovány diskuze (konkrétní ukázky v příloze č.4. str. 152-154):

Návštěva výstavy

V roce 2015 (v prvním roce vedení Semináře) jsem využila možnosti navštívit s žáky výstavu 7. Zlínského salonu mladých. Žáci dostali jednoduchý úkol, vybrat si jedno z vystavených děl, které zdokumentují a zamyslí se nad jeho významem, zváží jeho formální a obsahové roviny. Při společném pečlivém sledování děl v obou expozicích docházelo k občasným rozhovorům s žáky. Mnohá díla v nich vyvolávala zmatek a nepochopení, nešlo však o odmítání některých forem, ale spíše o to, že nevěděli, jak dílo vnímat, jakým způsobem jej číst. V následujících hodinách jsme postřehy z výstavy s žáky probírali. Představovali každý své vybrané dílo a společně jsme se snažili mu takzvaně „přijít na kloub“. Po těchto úvahách jsem využila online zveřejněný audioguide k výstavě, ve kterém jednotliví umělci o svých dílech hovoří. Došlo ke konfrontaci toho, jak dílo vnímáme my, diváci, více či méně poučení a co bylo záměrem autora. Na závěr jsme pokládala za velmi důležité upozornit na to, že význam díla tvoří divák společně s autorem a podstatný není význam sám, ale jeho hledání – skrze vlastní pohled a průzkum dosud neznámých kontextů.

Malevič a Duchamp

U žáků jsem si povšimla tendence považovat provokaci za hlavní motivaci tvorby některých umělců. Označovali jako provokativní některé formy abstrakce a konceptuální postupy. Jako téma k diskuzi jsem použila dva často diskutované, až „otřepané“, nicméně z mého pohledu dobré příklady – Malevičův Černý čtverec na bílém pozadí a Duchampovu Fontánu. Při jejich představení jsem je uváděla jako předchůdce současných uměleckých postupů a pokusila jsem je zasadit do kontextu tvorby daného autora, Bylo patrné, jak na žáky zapůsobilo, jak staré jsou tyto umělecké přístupy. Po tomto úvodu žáci napsali krátké zamyšlení k oběma dílům. V textech žáků se objevily zajímavé postřehy, ve kterých lze vysledovat, že žáci tyto formy vnímaly jako hraniční (něco, co již nelze překonat). Právě prizma vnímání těchto děl jako provokujících a hraničních, může představovat určitý limit při jejich interpretaci.

Otázky, které vzešly z textů a podnítily následující diskuzi: Šlo skutečně umělci o to provokovat a dovést formu k naprosté banalitě? Je cílem umění v jeho vývoji neustále překonávat staré formy a v jakém smyslu? Z té následně vyplynulo, že nejde v prvním plánu o pouhou provokaci – provokativnost uměleckých konceptů je až druhotným jevem. Mají vazbu na vývoj média v kontextu doby, ale nemusí být nutně projevem originality a novátorství ve smyslu boření starého, ale spíše jde o individuální přístupy autorů. Objevilo se také téma uzavřenosti a otevřenosti světa umění vůči divákovi, pohled diváka odvíjející se od znalosti kontextů i to, zda je podstatné znát uvažování autora nebo dílo mluví samo za sebe.

Co je kýč?

Toto téma k diskuzi navrhli sami studenti. Vyplynulo ze zadání maturitní práce pro obor Užitá malba, které znělo Slazení, které dle nich vybízí k uchopení a tematizaci kýče. Pokusili jsme se tedy definovat kýč. Posléze žáci zjistili, že nalézt jasné atributy kýče není jednoduché, ke každé vlastnosti jsem se pokoušela nalézt příklad z umění, který do jejich konceptu kýče zapadal. Roztomilost, přehnaná barevnost, působení na city, líbivost... Vybídla jsem je tedy, ať uvedou příklady kýče a zamyslí se nad svým oblíbeným kýčem – vždyť každý z nás má vztah k nějaké věci nebo obecně kulturnímu produktu, který nesplňuje požadavky estetické kvality. Žáci uváděli plyšové hračky v podobě jednorozce se třpytkami, ale také americké romantické komedie a některé seriály, obrazy se západy slunce atd. Na základě těchto příkladů jsme se následně pokoušeli vyjádřit pocity, které v nás kýč záměrně vyvolává a definovat, k čemu nás jeho autor chce dovést. Obrátili jsme pozornost od vizuálních atributů k funkci.

Populární kultura versus vysoké umění (vzájemné působení)

Z přednášky týkající se používání metody apropriace v současném umění vyplynulo zadání tématu eseje, která se měla zabývat vztahem populární kultury a umění. Studenti dostali za úkol vysledovat, jestli umění využívá produkty masové kultury (kterou oni označují spíše pojmem popkultura, ale pojmy jsme si společně vyjasnili) a jestli naopak masová kultura těží z umění. Součástí úvahy měl být konkrétní příklad. Žáci v úvahách řeší problém, co je masová a populární kultura, v jedné z nich nalezneme i pokus o jejich rozlišení (včetně postmoderní teze, že brzy už nebude žádný rozdíl mezi vysokou a populární kulturou). Dále zmiňují tematizaci konzumní společnosti v umění a uměleckou kritiku konzumu. Zpětné působení umění na popkulturu vidí v komerčním využívání uměleckých produktů (reklamní předměty a suvenýry s reprodukcemi uměleckých děl Van Gogha, Muncha, da Vinciho apod.) V jednom případě se objevil také příklad současného umělce Pasty Onera, který využívá vizualitu popkulturních produktů v rámci svých uměleckých projektů (v textu píše žák o využití symbolů doby a ztvárňování typických prvků konzumní společnosti. V jednom komentáři k tomuto problému vyvstává otázka, zda umělci kritizující konzumní styl života něčeho dosáhnou. Umění je světem pro vyvolené a setká se s ním jen určitá skupina lidí („Normální konzumní člověk takovou výstavu nenavštíví“). Tyto texty podnítily hned několik témat do diskuze. Jedná se vždy o kritiku konzumní společnosti nebo jde o její reflexi? Nalezneme příklady využití produktů masové kultury v rámci jiných témat, než je kritika společnosti? Cílem diskuze bylo poukázat na to, jak umění reaguje na společnost a také na nutnost pečlivě sledovat kontexty, se kterými konkrétní umělecké dílo pracuje.

Shrnutí

Výuka Semináře dějin umění je velmi podstatnou součástí výuky na středních uměleckých školách, především proto, že předmět Dějiny výtvarné kultury, koncipovaný chronologicky, pedagogům ani žákům neposkytuje dostatečný časový prostor se tématům současného umění věnovat. Osobně vnímám negativně jeho absenci ve výuce u některých oborů i jeho zařazení do posledního ročníku studia. Lineární výklad dějin umění shledávám potřebným pro vytvoření určité představy vývoje umění, současně cítím jako velmi důležité propojování starého a současného umění v rámci konkrétních průřezových témat⁸⁹.

Ve výuce Semináře dějin umění jsem se pokusila zpřehlednit žákům umělecký vývoj 20. století na základě sledování určitých uměleckých tendencí a ty zasadit do širšího kontextu umění. Oblasti a témata, ve kterých jsme se pohybovali, nepochybně vycházely i z mých osobních zájmů a preferencí. Často jsem také uváděla příklady děl, se kterými jsem se osobně setkala – sdílení vlastní zkušenosti se přímo nabízelo.

Šlo mi také o co největší zapojení studentů v rámci diskuze. Je skutečně velmi těžké iniciovat rozhovor a velmi přitom záleží na tom, jak jsou žáci zvyklí verbalizovat svůj (často velmi vyhraněný) názor. Bylo patrné, že nejde pouze o individuální dispozice jednotlivých studentů, ale liší se od sebe i skupiny žáků studující rozdílné obory. Studenti Multimediální tvorby byli otevřenější novým formám a komunikativnější, než studenti oboru Užitá malba a design interiéru.

Ve výuce se projevovaly některé předsudky a klišé potvrzující výsledky výzkumu mezi středoškoly. Jednalo se o názory jednotlivců, odmítajících určité formy současného umění. Šlo např. o instalaci, konceptuální práci s fotografií, některé formy práce s pohyblivým obrazem, pro odmítané formy byla charakteristická všednost, banalita, využití apropriáční strategie, minimalizace klasických uměleckých prostředků apod.

Objevily se také názory spojené s určitými představami o funkci umění a estetické nároky studentů na doklad umělcovi zručnosti (většinou ve schopnosti věrně zobrazit realitu), novátorství a originality ve smyslu schopnosti „přijít s něčím novým“. Práci s těmito postoji považuji v teoretické výuce za podstatnou. Témata a otázky týkající se současného umění je možné propojovat se staršími vývojovými etapami umění.

Významným aspektem je potřeba určité flexibility pedagoga. Koncepti předmětu je třeba žákům přizpůsobovat – reagovat jak na jejich podněty, tak na aktuální dění. Diskuze může být vedena nad uměleckým projektem některého z žáků i dění mimo rámec školy, např. realizací ve veřejném prostoru v regionu, aktuální výstavou apod. Pro pedagoga to znamená být neustále v kontaktu se současným děním v umění, ve škole i ve společnosti. Nutná je také schopnost vyjádřit svůj postoj, nikoli však dogmaticky, ale vytvářet skrze něj prostor pro formulaci názorů studentů. Pracovat s jejich postoji citlivě, i přes případnou omezenost; vždyť předsudky a klišé mohou být i ideálním odrazovým můstkem pro vzájemnou argumentaci. Je třeba také zdůrazňovat mnohovrstevnatost významů uměleckého díla a autonomní charakter diváckého pohledu.

89 Průřezovým tématem v tomto kontextu myslím témata, ve kterých lze aplikovat ukázky napříč celým vývojem umění.

6.3 Témata umění v praktické výuce – interakce pedagoga a žáka / výsledky výzkumu

Jak již bylo zmíněno, praktická výuka na středních uměleckých školách skýtá prostor pro zprostředkování umění, pro přiblížení jeho současného jazyka (nebo lépe řečeno jazyků) studentům skrze samotnou tvorbu. Propojení reflektivní složky s tvořivou má zde své samozřejmé místo. Míra, jak je tohoto prostoru využito, je sice částečně dána specifickým charakterem každého oboru, ale v zásadě je dána hlavně osobností pedagoga, jeho preferencemi v oblasti umění, estetickými názory i jeho vlastními způsoby výtvarného (uměleckého) vyjadřování. V praktické výuce se seznámení se současným uměním odehrává prostřednictvím návštěv výstav a ukázek uměleckých děl (u oborů zaměřených na design představení trendů v současném designu), ojedinele dochází také k přímému kontaktu s umělcem v rámci workshopů a komentovaných prohlídek výstav. Především však pedagogové zdůrazňují podstatnost diskuze, která na takové podněty navazuje. V debatách je možno propojovat témata, pramenící z podnětů ze starého, moderního i současného umění (hledání kulturně – historického kontextu).

Praktickou výuku tvoří předměty, které jsou zaměřené na výtvarnou přípravu ve formě studijní kresby, a zároveň oborově zaměřené předměty vztahující se ke konkrétnímu médiu. V jejich rámci žáci pracují dlouhodobě na jednom projektu, např. na klauzurní nebo maturitní práci. Téma nejčastěji určuje pedagog (v jednom případě téma klauzurní práce zadává ředitel školy), někdy v konsensu se studenty.

Témata v praktické výuce

Jak uvádí většina pedagogů, žáci jsou zapojováni do diskuze při zadávání tématu a jsou reflektovány okruhy jejich zájmů. Jen dva uvedli, že tak činí výjimečně. Jeden z nich poznamenává, že určité tematické omezení přivedou žáka k uvažování nad „svým osobním tématem“ (myšleno tím, co sami chtějí tvořit za obsahy) v jiném úhlu, v jiné perspektivě, případně odlišnými prostředky. Jiný pedagog považuje zadání bez omezení za nesnadnější. Volné téma je však podle něj podstatné. Žáci jsou díky němu nuceni hledat si své vlastní obsahy a formy. Nutno dodat, že i na základě volného zadání si žák hledá své téma s pomocí pedagoga, jeho návrhy jsou rozšiřovány, jeho témata posunována; dochází ke konfrontaci představ pedagoga a žáka. Reflexe zájmů a preferencí studenta může být uchopena i tak, že pedagog sleduje žákovy okruhy zájmů a následně se jim snaží vyhnout a nabídne alternativy, o kterých je přesvědčen, že by tyto okruhy mohly rozšířit.

V rámci pozorovaných jevů nás přirozeně zajímalo, co je po žácích se strany pedagogů požadováno, případně, co do výuky sami žáci vnášejí. Na otázku, zda jsou žáci vedeni k vytváření rešerší a referátů (ať už v textové nebo obrazové formě) k zadané práci, se odpovědi různí. Asi třetina dotazovaných pedagogů je nevyžaduje, zbytek volí různé formy, vždy se vztahují ke studovanému médiu a váží se k samotné práci studenta či zadanému tématu. Z pozorování víme, že u tradičních médií se stále drží návrhy ve formě skic a kreseb, v některých případech jsou doplněny textovými

úvahami a poznámkami. V některých případech jsou po žácích požadovány obrazové prezentace o autorech souvisejících s probíranou tematikou, písemné a obrazové rešerše na téma zadané pro praktickou práci nebo témata související s různými oblastmi studovaného média (kupříkladu vyučující oboru Design uvádí témata Design a fotografie, Barvy v designu, Trendy a technologické postupy v současném webdesignu, Vlastní reklamní kampaň, Vlastní webové stránky...).

Ukázky v rámci tvůrčího procesu

Všichni dotazovaní považují za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu či práci studenta. Jaká je funkce takových ukázek a k čemu mají při samotné tvůrčí práci studenta sloužit se dozvídáme v jednotlivých odpovědích. Většina pedagogů ukázky používá ve všech fázích práce, mnozí zdůrazňují počáteční fázi. Podle nich je třeba žáky upozornit na podobnosti mezi jejich návrhem a tím, co již vzniklo (aby „neobjevovali Ameriku“), případně je inspirovat tvorbou jiných tvůrců. Mají také význam v zařazení vlastní práce do kontextu (někdy jsou konkrétní umělecká díla zmiňována při závěrečném rozboru práce).

Jeden z pedagogů upozorňuje na riziko, že se bude chtít žák svému pedagogu zavděčit a bere ukázku jako příklad toho, jak má práce vypadat. Důležité je přivést ho k tomu, že si má v každé fázi sám na něco přijít. Právě z tohoto důvodu jeden z dotazovaných příklady v počáteční fázi neposkytuje (mohlo by dojít k jejich kopírování a rozměňování práce), i když připouští výjimky. Objevuje se zde i názor, že podobnost je naprosto relevantní a přirozenou součástí tvůrčího procesu, důsledek kolektivního vědomí a paměti, na kterou je třeba žáky upozornit. Dalšími variantami jsou ukázky vlastní práce pedagoga (týkala se počínů v designu) ve vztahu k zadání a komunikace se zákazníkem nebo příklady, jak by postupoval pedagog (kresba kompozice apod.). Mnohdy je také umělecké dílo součástí zadání, studenti na něj mají reagovat, inspirovat se jím, interpretovat či parafrázovat jej ve své vlastní práci.

Zájmy a preference studentů v obsahové a formální rovině tvorby

Pedagogové byli dotázáni také na to, zda lze definovat oblasti témat, které žáky zajímají a formy, které preferují. Většina pokládá taková témata a formy za nevysledovatelná. Odlišné preference vnímají jak v rámci skupin, tak jednotlivců. „Žáky zajímají taková témata, která se týkají jejich samotných“. Učitelé uvádí, že žáci reflektují rádi masmédiu a život na sociálních sítích, vybírají témata spojená s jejich věkem (revolta, dekadence, provokace, šikana, sebevraždy, osobní identita). Jak uvádí jeden učitelský postřeh, v každé skupině se najdou osobnosti, které „*jsou náročnější nebo sofistikovanější, nebo si nacházejí téma již v rovině umělecké (prostor obrazu: iluzivní malba, rám, obraz-objekt, plocha...)*. Někteří si prostě chtějí malovat a zcela nezáměrně (lépe nevýznamově) *balancují na hranici kýče*.“ Jsou raději, když je téma otevřenější, tak aby se za něj dalo leccos schovat (např. téma Imaginace). Učitel z oboru Fotografie uvádí, že žáci tíhnou více k portrétnímu a dokumentárnímu žánru než k tématu struktura a zátiší. Pedagog Multimédií zmiňuje inklinaci žáků k žánru reportáže nebo reality show. Co se forem a tvůrčích strategií týče, učitelé malby

uvádí tendenci přemalovávat fotografie, inklinaci k zachycování reality (viditelné skutečnosti) a preferenci klasických malířských médií, někdy s přesahy do instalace a objektu. Na oboru Multimedia preferují žáci samozřejmě užití moderních technologií (3D animace, 3D tisk, video), ale i klasickou kresbu. Někdy většina třídy preferuje zadání z grafického designu, jindy raději formu komiksu nebo videa.

7. Tvůrčí proces jako forma zprostředkování umění ve výuce malby

Jak již vyplývá z předchozích kapitol, ačkoli se pedagogové snaží současné umění studentům přiblížit a zprostředkovat kontakt s ním prostřednictvím návštěv výstav, diskuzí s umělci, ukázkami, hledáním souvislostí mezi epochami i jednotlivými uměleckými disciplínami, zůstává vztah středoškolského studenta k současným formám stále velmi odtažitý. Kde je tedy chyba a jak ji začít napravovat? Tato práce nemá ambici najít řešení tohoto problému, bylo by to příliš troufalé, neboť (jak dokazují příklady z historie⁹⁰) přijetí a pochopení soudobých uměleckých tendencí bylo pro laického diváka náročné vždy. Spíše se pokusme zaměřit na konkrétní výukové situace ve výuce a sledovat možnosti, které v tomto ohledu umělecká výuka poskytuje. Propojením mluvení o umění a samotné tvorby lze vytvářet impulsy ke změně nahlížení na umění a přemýšlení o něm.

V této kapitole se podrobněji zabývám současnou malbou a její výukou. Popis některých strategií tvorby obrazu v současné malbě tvoří úvod ke dvěma případovým studiím, zkoumajícím tvůrčí proces a práci s předobrazem v praktické výuce malby na středních uměleckých školách. V první se soustřeďuji na popis jednotlivých variant formování obrazu ve výuce kolegů – malířů, v druhé pak na tvůrčí proces jako určitý prostředek kultivace žákova vnímání formálních a obsahových aspektů uměleckého díla v rámci vlastní výuky. Cílem bylo také výzkumně uchopit působení pedagoga na žáka, a to ve smyslu práce s jeho estetickým názorem a schopností chápat a tvořit vizuální sdělení.

Možnosti přiblížit se tomuto problému pozorováním výuky pedagogů byly omezené, jelikož se jedná o dlouhodobý proces, který se odehrává v rámci rozhovorů probíhajících opakovaně při konzultacích po dobu celého studia. Lze zdokumentovat výstupy – obrazy a texty, vztáhnout je k názorům pedagoga, ale výzkumně zaznamenat celý proces ovlivňování žáka pedagogem je nemožné. Z tohoto důvodu do této kapitoly zařazuji druhou případovou studii vzniklou na základě akčního výzkumu vlastní pedagogické praxe.

7.1 Strategie tvorby obrazu v současné malbě

V současném umění má malba stále své opodstatněné místo, které však toto tradiční médium bylo nuceno obhajovat a na základě této obhajoby analyzovat obrazové zdroje a nazírací hlediska. Tento text se soustřeďuje na konkrétní umělecké strategie tvorby a hlouběji sleduje práci s předobrazem v podobě fotografického záznamu⁹¹. Dokládá, že fotografická předloha a manipulace s ní nemusí nutně vést jen k realistickému zobrazení skutečnosti, ale závisí na specifickém uměleckém přístupu malíře.

90 Z historie umění a životopisů umělců víme, že se celá řada z nich potýkala s nepochopením soudobé veřejnosti, ať už laické nebo odborné.

91 Výběr příkladů byl částečně inspirován přednáškou Jana Zálešáka, která proběhla v rámci Fotofestivalu Uničov 2016, ve které se mimo jiné zabýval i prací s fotografií jako předobrazem pro malbu. Příklady jsem se pokusila rozšířit a zasadit do různých kontextů formování obrazu.

Za určující při zkoumání vztahu malířské formy a obrazového sdělení pokládám sledování způsobů, jak je v konkrétních příkladech obrazové sdělení tvořeno. Petr Vaňous shrnuje současné postupy tvorby malířského obrazu, které podobu tohoto média v současnosti definují, do dvou výrazných tendencí. První se vztahuje ke *konstruování malířského či obrazového výrazu, druhá k jeho bytostnému zakládání*.⁹² Konstruování obrazu popisuje jako tendenci projektovat vizi do formy, kterou může a nemusí být malířské plátno, výsledkem může být médium instalace, projekce, objektové situace, tvorba prostředí apod. Vede k odluce mezi výrazovými prostředky a výsledným artefaktem, coby stabilní finalitou výstupu. Vytváří tak prostor pro materiálový experiment, rozšiřuje pole malby, *ve skutečnosti se tu však praktikuje cosi jiného než-li malba (kritika samotného média nebo kupříkladu způsoby, jak vizualizovat teze, která s malbou nesouvisí, jak rozšířit způsoby estetizace toho, co již bylo v tradičním obrazovém formátování vyčerpáno, jak materializovat samotnou koncepci projektu na způsob procesuálního rozkladu či vizualizace příběhu)*.⁹³ Mohli bychom říci, že zde dochází ke konceptualizaci malby. Použití pojmu konceptuální malba je poněkud problematické, na pozadí konceptuálních tendencí 60. let vyznívá až absurdně, vzhledem k redefinici umění, kterou konceptuální umění nastolilo se dotýkala především tradičních médií. Spíše jde o postkonceptuální postupy pracující s médiem malby⁹⁴, dosti často se v těchto rámcích můžeme setkat s uměleckým zkoumáním povahy tohoto média a tematizace malby samotné. Petr Dub, sledující tyto umělecké přístupy, v souvislosti s pojmem „konceptuální malba“ připomíná Gombrichovu tezi, že veškeré umění je konceptuální a všechny obrazy založené na předešlých obrazech – jsou určitým druhem relací.⁹⁵

Bytostným zakládáním obrazu Petr Vaňous nazývá proces formování malby tak, že integruje a formátuje vnější a vnitřní impulzy komplexně, bez toho, aby byl přitom řešen jiný problém. „*Vše se odehrává v aktu malířské formulace, tedy v rovině iluzivního zacházení s barvami, se způsoby jejich aplikace a totalizace (...) Aspekty bytostného zakládání obrazu se projevují důrazem na kontinuitu práce, koncentraci, na rozvrh a propracovávání obrazové roviny ve vztahu k obecnějším zkušenostem, fenoménům a pojmům, které buď potvrzují, nebo podřívají v jejich platnosti*“.⁹⁶ Nejčastěji se podle autora setkáváme se smíšeným typem obrazu, který ať už vědomě nebo nevědomě pracuje s přejatými principy konstruování, zároveň však sestupuje ke svým základům, k fundamentům svého vlastního konstitučního založení.

Rozsah této kapitoly, která má být jakýmsi úvodem k případovým studiím z výuky malby, neumožňuje dostatečně hluboký vhled do všech strategií tvorby obrazu v současné malbě. Přestože si uvědomuji jejich širokou škálu, sleduji v tomto textu hlavně vztahy předobrazu (obrazového zdroje) a malířského formování obrazového sdělení.

92 VAŇOUS, Petr. Obraz: Nástroj rozlišení. In: FEXO VÁ, Patricie (ed.). Souvislá vrstva. Konference o současné malbě. Sborník příspěvků. Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová, 2017, s. 7.

93 Tamtéž.

94 DUB, Petr. Vybrané postkonceptuální přístupy v současné české malbě. Brno: Vysoké učení technické v Brně, Fakulta výtvarných umění, 2012, s. 28.

95 Tamtéž.

96 VAŇOUS, Petr. Obraz: Nástroj rozlišení. In: FEXO VÁ, Patricie (ed.). Souvislá vrstva. Konference o současné malbě. Sborník příspěvků. Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová, 2017, s. 9.

Poznámky ke vztahu malby a fotografie

Nepochybně jedním ze zásadních mezníků v umění je vynález fotografie v 19. století. Fotografie měla v celém svém dosavadním vývoji, kdy došlo k jejímu postupnému masivní rozšíření, na staré médium malby zásadní vliv, a to nejen v počáteční iniciaci jeho formální proměny, která souvisela s odklonem od mimetického zobrazení a iluzivnosti a změnou práce s barvou. S příchodem fotografie malba ztrácí jednu ze svých dominantních funkcí, kterou je to, co v západní kultuře považujeme za věrné zachycení reality. Doména malby, v podobě mimesis čili záznamu skutečnosti pomocí materie (barvy nanášené malířem na plátno) za použití renesančních metod perspektivního zobrazení a barevné a světelné iluzivnosti byla zpochybněna právě nástupem fotografie, zároveň s uvědoměním si subjektivity pohledu toho, kdo se dívá (a maluje). Existence fotografického obrazu byla jistě jednou z příčin, že si malíři 19. století a později modernistických směrů začali problém zobrazení jako nápodoby uvědomovat a hledali subjektivnější způsoby vyjádření toho, co je obklopovalo. Impresionismus a malířské směry, které přišly po něm, odklonily svůj zájem od „objektivního“ zobrazení reality. Mnozí teoretikové fotografie, kteří se zabývali rozdílností ve vnímání malovaného a fotografického obrazu (např. V. Flusser, W. Benjamin, S. Sontagová), zdůrazňují větší „důvěryhodnost“ fotografie. Oproti malovanému obrazu, v němž je rozpoznatelný symbolický charakter zobrazovaného, je ten fotografický vnímán jako objektivnější. Mezi skutečností a tradičním obrazem stojí člověk (malíř) a „*chceme-li takové obrazy dešifrovat, musíme dekódovat kódování, jež se odehrálo „v hlavě“, aby je potom štětcem přenesl na plochu.*“⁹⁷

Fotografický obraz je přímým otiskem reality, je vždycky zachycením světelných vln přímo odrážených předměty – hmotnou stopou po předmětu. Malířský obraz, i když se jedná o fotograficky přesné zachycení reality, je vždy zatížen určitou interpretací předmětu, vycházející z malířovy hlavy a ruky. Fotografie tak získává na již zmiňované důvěryhodnosti, divák na ni nahlíží jako na realitu samotnou.⁹⁸ W. Benjamin se domnívá, že malíř má plnou kontrolu nad konečnou podobou svého díla, zatímco fotograf se stává do určité míry obětí náhody, které Benjamin přikládá až magické kvality. Právě tato náhoda, by mohla být tím, co označuje R. Barthes pojmem *punctum*⁹⁹, tedy něčím nepopsatelným, co z fotografie vyzařuje. *Punctum* však není pouze záležitostí tvůrce fotografie a okolností jejího vzniku, ale také situace samotného diváka, jeho vztahu k fotografii nebo informace, kterou sebou fotografie nese. Je zajímavé zkoumat, co se sebou nese přepis fotografie do malby, zda se něco z aury fotografie dostává do malovaného obrazu nebo se naopak ztrácí či přeměňuje. Malíř vycházející z fotografie je před tyto otázky postaven a je nucen řešit obsahové a formální vazby těchto dvou médií. Ať už nalezené, nebo pro potřebu malby připravené fotografické obrazy, mohou být vnímány jako soustava vizuálních znaků, které se mohou remediací přeměňovat a významově vrstvit.

97 FLUSSER, Vilém. *Za filosofii fotografie*. 1. vyd. Praha: Hynek, 1994. s. 15.

98 SONTAG, Susan. *O fotografii*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2002, s. 86–93.

99 Srov. BARTHES, Roland. Světla komora: poznámka k fotografii. Vyd. 2., upr., (Ve Fra 1.). Přeložil Miroslav PETŘÍČEK. Praha: Fra, 2005.

Inscenování obrazu

Ve zkoumání vztahu fotografického obrazu a malby musíme jít hlouběji do historie. Už od počátku 15. století bylo v západní malířské tvorbě časté použití optických přístrojů (soustavy zrcadla a čočky), které sloužily k živé projekci čili přenosu a zobrazení viděného. Tento proces výrazně připomíná metodu používanou dnešními malíři k usnadnění přenosu fotografického obrazu na plátno za účelem jeho zachycení malířskou technikou. Využívají počítače a projektoru, princip je však stejný jako u historického způsobu použití camery obscury.¹⁰⁰

Proces počínající vytvořením modelu obrazu v trojrozměrném prostoru a jeho zachycením fotoaparát, vedoucí až k jeho přemalování na plátno (ať už za pomoci projektoru nebo ne), využívá například belgický malíř Michael Borremans, který popisuje svoji tvorbu takto: „*Zvu si modely a fotím je, nemaluju podle modelu, je to příliš organizačně náročné a znamenalo by to mít lidi v ateliéru celý den, celý týden... Většinou mám představu, co chci a hledám vhodný model. Nepoužívám nalezený materiál, vytvářím scénu sám, jako divadelní režisér, takhle pracuju posledních 5 let, chci vynalézt obraz, vytvořit obraz, který tu předtím nebyl, který se vztahuje k současné společnosti.*“¹⁰¹ V souvislosti s převodem jednoho média do druhého (z fotografie do malby) je v případě Borremansovy tvorby zajímavé, že tento malíř často volí k zachycení scény ještě další formu a tou je pohyblivý obraz. Vytváří videa, která z těchto inscenovaných modelů původně určených pro malbu vycházejí; jsou často velmi statická, pohyb je pomalý až neznatelný a souvislost s fotografií či malbou se opět vynořuje. Obdobné pracovní postupy můžeme sledovat v tvorbě Daniela Pitína a u mnohých dalších umělců. Na otázku, proč potřebuje mít realitu zprostředkovanou, ať už fotografií nebo modelem, odpovídá malíř Daniel Pitín takto: „*Právě proto, že nechci zprostředkovat realitu. Přímá vazba k vnějšímu světu mě nikdy nezajímala. Zprostředkovaná realita je pouze model, který mě vede někam dál. Na malířství mě vždycky nejvíce přitahovalo to, že je interpretací nějakého vnějšího objektu, ale že tou interpretací dochází k proměně zobrazeného objektu. Například zvětšením malého papírového modelu na velké plátno najednou zjistím, že dochází k jakémusi vnitřnímu pohybu té věci. Něco se stalo a drobná papírová věc najednou působí třeba jako krajina nebo mentální prostor.*“¹⁰² Stejně jako u Michaela Borremansa je i u Daniela Pitína citelná příbuznost malířského média a videa – pohyblivého obrazu.¹⁰³

Očividně tedy malířům nejde jen o vyvolání iluze skutečnosti a pouhé využití fotografie jako pomůcky k práci na této iluzi. Nejde jen o to, aby malíř viděl celou scénu před sebou, vyfotografo-

100 Staří mistři, jako např. Johannes Vermeer, využívali camery obscury k přenosu viděného tak, že fyzicky inscenovali samotnou scénu a její obraz za pomoci optiky přenášeli na plátno, na kterém skicovitě zaznamenali obrysy předmětů, světla a stíny. „*Umělecký výraz však nevytváří optické přístroje, to dovede jen ruka umělce. Optické přístroje však před šesti sty lety představovaly pro umělce nový, živý způsob pohledu na materiální svět a jeho zobrazování. Optika byla pro umělce novým nástrojem, s jehož pomocí mohl vytvářet bezprostřednější a působivější obrazy.*“ In: HOCKNEY, David. Tajemství starých mistrů. Praha: Slovart, 2003. s. 17.

101 Michael Borremans pt II: Michael Borremans in conversation with Mario Rossi. In: Youtube[online]. 2011 [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=zcl3O2X5Qaw> (přelož. aut.)

102 LOMOVÁ, Johanka a Jan SKŘIVÁNEK. Nejistý svět: S Danielem Pitínem o malbě, modelech a minulosti. *Art+antique*. Praha, 2016, 2016(02), s. 32.

103 Výstava děl Daniela Pitína v Galerii Hunt a Kastner v Praze roku 2016, nazvaná Barokní kancelář, představila jeho malířské práce i videoinstalaci. Obě formy se protínaly v použití obdobných metod práce s papírovým modelem, vytvářející až surreální prostor, na jehož pozadí se odehrává téma minulosti a paměti.

val ji a přemaloval. Problém je složitější a někde v jednotlivých fázích tohoto pracovního postupu dochází k proměnám původních konceptů i zobrazených objektů.

Práce s fotografií a její malířský „přepis“

Přímý vliv fotografie na malbu spatřujeme v metodě, kterou nalzáme už u malířů 19. století, kteří využívali fotografie jako předlohy, pomocí níž vytvářeli podkresbu.¹⁰⁴ Ačkoli někteří malíři 19. století fotografie využívali jako pomůcky při komponování obrazu a studii detailu, jiní malíři reagovali na fotografii spíše opačně. Pokoušeli se zachytit to, co fotografie nedokáže - barevné světelné jevy v jejich prchavosti, postrádající obrysy a propojené s okolím, subjektivní vnímání světa, niterné prožívání člověka – až dospěli ke znaku nahrazujícímu skutečnost. Musíme přiznat, že toho všeho dosáhla i fotografie, která se nechala zpětně ovlivnit malířstvím, kupříkladu jeho kompozičními řešeními a náměty, a nakonec dospěla i k abstraktní formě. A když vezmeme v potaz například digitálně upravenou fotografii, ta také, stejně jako malířství, může relativizovat to, co považujeme za realitu – deformovat ji, mystifikovat a zároveň nás nutit jí uvěřit.

Podobně pracuje celá řada současných umělců, jen s tím rozdílem, že mezi přímým optickým přenosem jevu na plátno stojí fotografie. Pro mnohé z nich je záznam skutečnosti důležitou pomůckou k jejímu zachycení tradičním malířským veristickým způsobem, nejde však pouze o něj.

Výraznější práci s fotografií nacházíme u umělců tvořících v padesátých a šedesátých letech v duchu pop artu. Reakce na konzumní společnost souvisí s využíváním obrazů šířených masmédií a masivně konzumovaných diváky všech společenských vrstev, kterých se malíři chopili. To, čím byla společnost krmena, umělci servírovali divákovi v surovém stavu. Andy Warhol se vzdává klasické malířské techniky ve prospěch sítotisku, který zdůrazňuje sériovost a reproduktivní charakter masmédiem zprostředkovaného obrazu. Chladnost a odosobněnost, kterou můžeme pociťovat z Warholových děl, dovádí ještě dále fotorealistická malba, která využívá efektu fotografického napodobení skutečnosti. Přesné přepisy fotografií městských ulic od Richarda Estese, se spoustou světelných reflexních momentů, jsou reálnější než skutečnost vnímaná okem. Zaostření ve všech prostorových plánech nás ubezpečuje, že se nedíváme na skutečnost vlastním okem, ale okem optických čoček. Protagonisté fotorealistické malby v osmdesátých letech využívali často mediální obrazy (fotografie, reklamy, záběry z filmů), vytvářeli tak vlastně „obraz obrazu života“. Napětí mezi ideálním a individuálním je zdůrazněno chladným odstupem vůči zobrazovanému; tato distance je pak násobena dokonalým technickým provedením – přenos fotografie pomocí projektoru, využití techniky americké retuše a umělecké strategie *trompe l'oeil*¹⁰⁵. Nejde o iluzi

104 Většinou se však nejednalo o přepis jedné fotografie, ale spíše to byla skladba několika různých snímků, většinou z předních fotografických ateliérů např. krajinář Julius Mařák využíval předlohy Georga M. Eckerta, jehož album *Studien nach der Natur* je součástí dlouhé tradice vydávání fotografických předloh pro umělce. Snímky zachycují přírodní detaily, kmeny, zídky, keře nebo lesní zákoutí (STULÍROVÁ, Markéta. Když se fotografie stane malířům předlohou. Brněnský deník.cz [online]. 2012, [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: https://brnensky.denik.cz/kultura_region/kdyz-se-fotografie-stane-malirum-predlohou-20120227.html)

105 Například Chuck Close své portréty v billboardové velikosti vytvářel pomocí stříkáací pistole s minimálním množstvím pigmentu, aby dosáhl hladkého povrchu podobného fotografii. (DEMPSEY, Amy. Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním. Praha: Slovart, 2002.)

skutečnosti, ale právě o její zpochybnění.

Zatímco fotorealismus pracuje s fotografií jako celkem (jak to spatřujeme např. v dílech Richarda Estese, Chucka Close a v některých pracích Gerharda Richtera), hyperrealismus pracuje s obrazovým materiálem volněji, kombinuje fotorealistický přístup s inscenováním obrazu způsobem koláže. Řada malířů využívá veristického zobrazení a umístování předmětných prvků a fragmentů do plochy obrazu. Ze současných tvůrců například Justin Mortimer, který využívá různých zdrojů fotografií – z knih z antikvariátu, ale také z internetu. Sám k tvůrčímu procesu poznamenává: „*Nepoužívám projektor, jako spousta současných umělců, protože povrch malby je aktivní a mění se... obraz je tvořen z vrstev, sedimentů koláží... Obraz vytvořím ve photoshopu, vytisknu si jej, připevním vedle plátna, pak udělám rychlou skicu, záchytné body, abych viděl, jak bude vypadat kompozice...*“¹⁰⁶ Mortimer jakoby chtěl svými malbami vyvolat v divákovi pocit, že propásl něco, co se právě odehrálo. Jeho malby jsou zneklidňující napětím mezi objekty a prostředím.

V českém prostředí lze podobný způsob práce s obrazovým materiálem vysledovat například u malíře a profesora AVU Zdeňka Berana, který ve svém ateliéru klasických malířských technik ovlivnil další generaci svých žáků. Ve své tvorbě „*naplňoval premisu filosofa Jeana Baudrillarda, že v naší době hyperreality je předmětná skutečnost buď zcela potlačována nebo deformována obrazy své existence. Vpravdě již neexistuje, zbývá jen atmosféra destrukce, rozpadu a zmaru. Tak i ve svých velkoformátových obrazech Beran zpracovával rozpadající se části předmětů a z lidských údů vytvářel existenciálně pojaté kompozice s detaily zad, hýždí nebo povrchu obnaženého stařeckého těla.*“¹⁰⁷ Je pozoruhodné, jak se hyperrealismus v tvorbě Z. Berana vztahuje k jeho předchozí informelní malbě, ačkoli se může zdát, že tyto dva malířské přístupy jsou zcela odlišné (o tom, že práce s fotografií má k informelu blízko se zmiňuje v rozhovoru i Gerhard Richter – viz níže). Zaujetí pro strukturu a povrch předmětu, ať už zobrazovaného předmětu, fotografie nebo nanášené barvy jako materie, tyto na první pohled odlišné metody propojuje.

Českou malbu v devadesátých letech výrazně ovlivnila německá progresivní malířská vlna přicházející z tzv. lipské a drážďanské školy. V tomto proudu dominovala především zobrazivá forma, jak charakterizuje Petr Vaňous - „*figurace či kvazifigurace, spojená s prvky ironie a nostalgie*“¹⁰⁸ „*Jde v podstatě o manifestaci obrany německé malířské tradice proti vlivům konceptuální a minimalistické umělecké praxe, které Beuys zosobňuje. Nikde už se ale tehdy nehovořilo o přítomnosti ironie, stejně jako o kritickém přehodnocení vlastních výrazových prostředků právě pod vlivem konceptuálních tendencí. První pohled rozkrýval německé malířské školy přes zobrazované reálie a přes společenskou a politickou situaci regionu (nezaměstnanost, nižší životní úroveň, sociální nejistoty, relativita dějin, zbytkové ideologie apod.) a nárůst vyhraněné politické orientace (levicovost).*“¹⁰⁹

106 Justin Mortimer in Conversation: A Q&A with British painter Justin Mortimer and art critic Matt Price, organised by the University of the Arts Paint Club and Haunch of Venison. In: Youtube [online]. 2012 [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <https://vimeo.com/58528095>. (Přelož. aut.)

107 ŠÁLEK, Petr. Výstava Český (hyper)realismus. Artmagazin.eu [online]. 2016 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://artmagazin.eu/vystava-cesky-hyperrealismus/>

108 VAŇOUS, Petr. Vyprahlé území nikoho. Němci a Češi aneb Mohli jsme být malířská velmoc? A2 [online]. 2007, 2007(30) [cit.2018-10-30]. Dostupné z WWW: <https://www.advojka.cz/archiv/2007/30/vyprahle-uzemi-nikoho>.

109 Tamtéž.

Specifické zacházení s fotografickou předlohou nalzáme v tvorbě výrazné malířské osobnosti Gerharda Richtera (*1932). Jeho fotomalby jsou založené na nalezených fotografiích z novin a časopisů nebo jeho vlastních snímcích. Richter je malbou přenáší na plátno, pak je však rozmazává suchým štětcem, aby dosáhl neostrosti a úmyslně zachytil chyby novinové či amatérské fotografie. Toto rozmazání dodává malbám někdy nostalgický nebo tajemný charakter, především však odkazuje k obrazovému zdroji, ať už je to novinová nebo archivní rodinná fotografie. U Richtera vede přepis fotografie s jejími formálními atributy či případnými chybami k malířské úvaze nad obrazovou informací a ambivalentním vztahem média malby a fotografie.¹¹⁰ „*Když maluji podle fotografie, vědomé myšlení je potlačeno. Nevím, co dělám. Moje práce je mnohem blíže k informelu, než jakékoliv „realismu“. Fotografie obsahuje abstrakci, skrze kterou není snadné prohlédnout.*“¹¹¹ Na otázku, jak nalzá objekt, když maluje podle fotografického materiálu, Richter odpovídá: „*Možná je ta volba negativní, snažil jsem se vyhnout všemu, co se dotýká dobře známým problémům – nebo problémům vůbec, ať už malířským, společenským nebo estetickým. Pokoušel jsem se nalzt něco méně explicitního, proto všechny ty banální subjekty; a pak se znovu pokusil vyhnout proměně banálního v problém nebo moji „obchodní značku“. Takže je to všechno vlastně vyhýbání se, svým způsobem.*“¹¹²

S fotografií jako obrazovou předlohou pracuje celá řada umělců, např. Němec Eberhard Havekost, Belgičan Luc Tuymans nebo Polák Wilhelm Sasnal. Tyto malíře „*spojuje intenzita, s kterou se věnují malířskému médiu, v němž dynamicky mixují a propojují skepsi s re-konstrukcí minulosti, současnosti a budoucnosti a pohybují se tak koncepčně mezi osobní a kolektivní pamětí.*“¹¹³ V práci Eberharda Havekosta je fotografie základním východiskem tvorby. Skutečně jakákoliv, odkudkoliv převzatá nebo osobně vytvořená a upravená pro následné malířské zpracování. Havekost se „*zaměřil na určitou neschopnost většiny z nás rozpoznat skutečný význam a obsah zobrazení a na naši nevědomou tendenci je schematicky posuzovat a číst podle několika navyklých vzorců*“¹¹⁴. Ať už na jeho obrazech sledujeme rozbitý displej telefonu, kámen nebo povrch Měsíce, vždy pociťujeme určité znejistění, zda jde skutečně o tuto věc. Tuto nejistotu v nás posiluje způsob malby, který

110 Richter pracuje s fotografií od šedesátých let až dodnes, mezitím však vytváří také abstraktní obrazy, které nemají s fotkou žádnou souvislost. Jeho zacházení s fotografickým materiálem je různé – od fotorealistického zachycení (jak vidíme u některých portrétů např. Betty), přes práci s charakteristickými rysy dokumentární fotografie a s informací, kterou nese (zachycení rozmazané fotografie, potlačení detailu – např. cyklus Baader Meinhof) až po použití fotografie jako podkladu a její přemalování (např. cykly venkovských a městských krajín).

Cykly „October 18, 1977“ (Bader Meinhof) je stejně jako celá řada jiných prací namalován v monochromatické škále šedých odstínů, které odkazují k novinové, případně policejní fotografii jako obrazovému zdroji. Richter shromáždil kolem sta snímků vztahující se k teroristické skupině Red Army Faction (RAF) působící v Německu od roku 1970. Navzdory technice rozmazávání obrazu a neutrálním názvům, si diváci, kteří viděli díla zhruba v době, kdy byly vytvořeny, mohli obrazy snadno spojit s informacemi, které se o RAF v té době často objevovaly v médiích. Stejně jako u jiných svých děl, Richter i zde odkazuje na obrazy, které vstupují do kolektivní paměti, a obnovuje vzpomínku na minulé události v nových souvislostech. Už v šedesátých letech Richter zpracovával téma německé nacistické minulosti, čerpaje přitom obrazový materiál z rodinného archivu (Tante Marianne 1965, Onkel Rudi 1965).

111 Gerhard Richter: text : writings, interviews and letters, 1961-2007. Thames & Hudson, London 2009. [online] [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <https://www.gerhard-richter.com/en/quotes/subjects-2/photo-paintings-12>. S. 29 (přelož. aut.)

112 Gerhard Richter: text : writings, interviews and letters, 1961-2007. Thames & Hudson, London 2009. [online] [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <https://www.gerhard-richter.com/en/quotes/subjects-2/photo-paintings-12>. S. 54. (přelož. aut.)

113 VAŇOUS, Petr. Vyprahlé území nikoho. Němci a Češi aneb Mohli jsme být malířská velmoc? A2 [online]. 2007, 2007(30) [cit.2018-10-30]. Dostupné z WWW: <https://www.advojka.cz/archiv/2007/30/vyprahle-uzemi-nikoho>.

114 NEDOMA, Petr. Úvodem. Eberhard Havekost: logik. Praha: Galerie Rudolfinum, 2017, s. 5.

Havekost volí. Vše se zdá odosobněné, ve své banálnosti však rozhodně nezbavené významu. Luc Tuymans čerpá z novinových fotografií a z televizních a filmových záběrů a to jak obrazy velkých historických událostí, tak i banálních předmětů. Jeho malby jsou jakoby rozmazané, vybledlé, připomínající fotografie, a to i ty, které z fotografií přímo nevycházejí. Silně v nich rezonují společenská a politická témata. Podobné postupy i témata jsou patné i v tvorbě Wilhelma Sasnala, který používá retrorealie odkazující k Polsku 60. a 70. let (populárních referencí, jako knižních a hudebních obalů, obrázků z tisku či reklamy)¹¹⁵. Prolíná se zde minulost se současností, osobní s veřejným.

Banální tematiku fotografií z magazínů pro ženy využívali ve své malířské práci kupříkladu český malíř Vít Soukup nebo polská umělkyně Paulina Olowka. Módní fotografie ze starých časopisů, jakési retromotivy socialistické éry evokují utopické optimistické bezproblémové žití a jsou prostřednictvím malovaného obrazu zachyceny v jakémsi bezčasí, přesto jasně odkazují k minulosti. Olowka cituje celou řadu symbolů komunistické éry, používá modernistický slovník, tématem je utopie – nerealizovatelná víra v lepší zítřky, která v dnešní éře chybí. Oproti tomu jsou malby Víta Soukupa introspektivnější. Jeho tématem není kolektivně sdílená minulost, ale spíše banálnost věcí, které nás obklopují a které přebíral ze současných i starých časopisů (Dorka, ABC), ale také třeba z regionálních novin a reklamních letáků. Obrazy z časopisu Dorka mu, dle jeho slov, zprostředkovávají svět jeho matky a jsou pro něj studnicí poznání. Nostalgie se v jeho malbách míchá se sarkasmem, který je patrný i v uvolněném malířském gestu. Přesnost prepisu fotografie není podstatná, důležitý je přenos určité nálady fotografie doplněný o filosofické a malířské přemítání o předmětu, který je jí zaznamenán.¹¹⁶

Metody práce s fotografickou předlohou jako předobrazem pro malbu vykazují celou řadu podob jak ve formální, tak i obsahové rovině. Od využití jako pomůcky pro veristicky, iluzivně zpracované fragmenty, přes práci s jím zachyceným objektem jako znakem, převzatým z fotografie s celou jeho (pro módní či reklamní fotografii typickou) stylizací, až po malířské nakládání s charakteristickými rysy fotografie jako materie, které dovádí malíře až ke zjednodušení a abstraktním řešením. Současná malba, využívající fotografii jako předobraz, zobrazuje realitu, která je za jejím fotografickým zobrazením a vytváří na jejím základě realitu novou. Je obrazem simulaker¹¹⁷, a zobrazení reality (jak bylo chápáno v tradiční historické malbě) tematizuje, problematizuje a v některých případech se od něj dokonce výrazně odvrací.

115 VAŇOUS, Petr. Malířská hvězda č. 1. A2 [online]. 2007, 2007(30) [cit. 2018-11-14]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2007/30/malirska-hvezda-c-1>.

116 „*Troufám si na základě osobních tvůrčích zkušeností zcela pateticky tvrdit, že banální skutečnost v sobě jako kámen diamant skrývá to nejpodstatnější. Bývá zde často ukryt klíč k realitě i k tajemství vyšší, abstraktní a duchovní skryté skutečnosti. Můžeme ji použít jako lék na uzavřenost velké části současného umění...*“ In: VÁŠA, Ondřej. Nenormální okolnosti. Kulturní magazín 1/2008. [online]. 2008, [cit.2018-10-30]. Dostupné z WWW: <http://magazinuni.cz/vytvarne-umeni/nenormalni-okolnosti/>

117 Co současná malba zachycuje? Je to skutečnost nebo její vyprázdněný obraz? Srov. BAUDRILLARD, Jean. *Simulakra a simulace*. In: ŠEVČÍK, Jiří, ed. České umění 1980-2010: texty a dokumenty. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště, 2011.

7.2 Tvorba obrazu. Reflexe současných uměleckých strategií ve výuce malby / případová studie

Tato vícepřípadová deskriptivní studie podrobuje analýze pedagogické přístupy k výuce malby a to především k tvorbě obrazu a práci s obrazovou předlohou. Je doplněna četnými příklady prací žáků šesti pedagogů na čtyřech různých školách. Sleduje přitom různé způsoby, jak učitelé přistupují k utváření obrazu a jaké formy manipulace s obrazovým materiálem žáci pod jejich vlivem volí. Metody tvorby obrazu a tvůrčí strategie aplikované ve výuce a názory pedagogů (zaznamenány prostřednictvím dotazníků a rozhovorů s nimi), jsou doplněny také popisem prací žáků, často na základě jejich vlastních textů vytvořených k obhajobě. Studentské práce v porovnání s výukovými koncepty a názory pedagoga nám poskytují upřesňující obraz působení pedagoga na žáka, dokazující specifický a individuální charakter uměleckého vzdělávání. Výsledky analýzy jsou vztaženy k tvůrčím postupům v současné malbě s důrazem na vztah jejich formálních a obsahových aspektů jak v umění, tak v uměleckém vzdělávání.

Pozorování bylo prováděno v ateliérech šesti pedagogů, a to přímo ve výuce nebo v rámci obhajob klauzurních či maturitních prací. Jeden z případů dokládá způsob výuky malby na zahraniční škole. Pedagogové zodpověděli ústně i formou dotazníku několik otázek týkajících se výuky a v některých případech poskytli ukázky studentských prací z vlastních archivů. Míra pozorování se u jednotlivých případů liší, některé ateliéry byly navštíveny pouze jednou, jiné byly pozorovány častěji a dva z nich téměř nepřetržitě, jelikož šlo o sledování výuky kolegů z autorčina pracoviště. Výběr prezentovaných prací není náhodný, má vytvořit reprezentativní vzorek pestrosti malířských přístupů při práci s obrazovou předlohou (významu předobrazu a jeho vztahu k obsahu a formě) a také nalézt případy formálních přesahů malířského média ve výuce malby.

Případ 1

V ateliéru malby probíhala první fáze přípravy na klauzurní práci na téma Realita a iluze, téma zadané ředitelem školy, stejné pro všechny obory. Probíhaly konzultace návrhů, příprava podkladů, rozmalování obrazu. Návrhy byly ve formě kreseb a malířských skic, některé pracovaly s textem jako vizuálním prvkem. (obr. 2. a 3.) Nevyskytovala se fotografická či jinak digitálně vytvořená předloha. Pedagog potvrdil, že fotografii jako předlohu pro malbu ve výuce odmítá, žáci vychází pouze z vlastních kresebných záznamů skutečnosti. Ukázky umění ve formě příkladu v některé z fází tvůrčího procesu pokládá za důležité, načasování takového příkladu za důležitou věc, která se odehrává se podle okolností (např. „tápání“ studentů, neporozumění, nedorozumění). „Jak jinak je (žáky – pozn. aut) uvést do škály pojetí, přístupů, řešení, jak takovou problematiku skutečně profesně otevřít. Ve výuce hovoří o různých možnostech řešení (přístupu), nakreslí příklad, kompozici apod.

Pedagog uvádí, že studenti „těžko připouštějí, že tématem (motivem) nemusí být nějaká viditelná skutečnost, že to nemusí být „realistické“, že by to mohly být samotné vyjadřovací prostředky (malby). Jakási jejich „zaseknutost“, neotevřenost bývá nějaký čas problém. Většinou vím „odkud vítr vane“. Když to nakonec zkusí, je potom pro ně většinou překvapení, jaký svět se jim otevře (!).“

V ateliéru se nachází také prostor určený pro speciální techniky, např. stucco-lustro, vitraj nebo enkaustiku. Z rozhovoru s pedagogem vyplývá, že do výuky pravidelně zařazuje téma Transkripce a Interpretace uměleckého díla. V projektu nazvaném *Transkripce*¹¹⁸, převádí žáci některou ze současných abstraktních maleb (od pedagoga mají k dispozici například reprodukce děl Jana Mertý, Dalibora Chatrného, Petra Kvíčaly a dalších malířů) do techniky stucco lustro (obr. 9. a 10.). Při práci se žáci seznamují s daným dílem, využívají jeho kompozice, barevných vztahů, řeší nesnadný převod z malovaného obrazu do leštěného barevného štku. Vyučující k tomu poznamenává: „*Osobně ty techniky a příslušné technologické postupy pokládám za důležité více než pro ně (studenty, pozn. aut.) samé proto, že do jisté míry „nutí“ k používání větší škály vyjadřovacích prostředků, k potřebě přizpůsobit se. Např. vitraj nebo stuccolustro nejde namalovat, student musí „sáhnout“ k plošnému řešení atp.*“

Tento způsob vyznívá jako ryze formální - jedná se o přenesení již existujícího uměleckého díla z jedné techniky do druhé. Jeho zásadní cíl spočívá v tom, že se studenti mohou seznámit s konkrétním malířským dílem a zároveň s tradiční, dnes už příliš nepoužívanou technikou podrobněji – mohou si uvědomit různé aspekty abstrahování.¹¹⁹

Pedagog při návštěvě poskytl ukázky starších žakovských prací, které vznikly na základě zadání určitého námětu, např. Zátiší, Portrét a Figura (obr. 7. a 8.). Nemají však pouze studijní charakter, mohou být obecnějším rámcem pro řešení konkrétních obsahů.

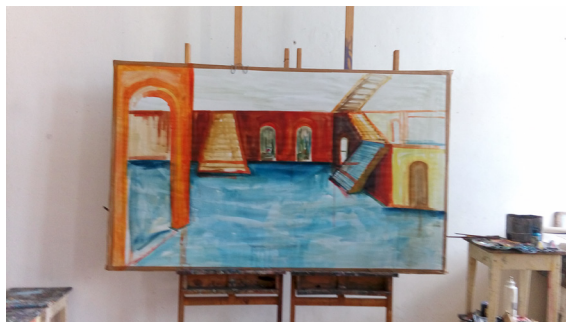
V tomto ateliéru lze pozorovat také práci s reprodukcemi uměleckého díla např. *Kopie díla* nebo *Interpretace uměleckého díla*¹²⁰, která je zadávána i v jiných malířských ateliérech. Zatímco při vytváření kopie díla je většinou cílem seznámení s technologickými postupy, téma *Interpretace uměleckého díla* má potenciál rozvíjet také intelektuální schopnosti žáků. Je dobrým odrazovým můstkem pro diskusi nad komunikačními a společenskými aspekty díla, navíc nabízí celou řadu možností transformace již hotového kulturního produktu ve tvorbě žáků. S reprodukcí uměleckého díla jako zdrojovým materiálem je často nakládáno volně, spíše jako s inspiračním zdrojem; vzniká jeho parafráze. Pozměněním obrazu – využitím jen některých jeho prvků, jejich doplněním – dochází k posunutí významů (obr. 5., 6., 11. a 12.)

118 Práce částečně zdokumentována při návštěvě v ateliéru, z části byla dokumentace poskytnuta z archivu pedagoga.

119 Na některých pozorovaných školách jsou vyučovány některé staré, dnes už příliš nepoužívané techniky, jako jsou např. mozaika, stucco lustro, vitráž a další.

120 V prostoru ateliéru byla uložena celá řada studentských prací, některé z nich vycházely ze známých uměleckých děl (např. Reného Magritta, C.D. Friedricha, J. Fouqueta a dalších).

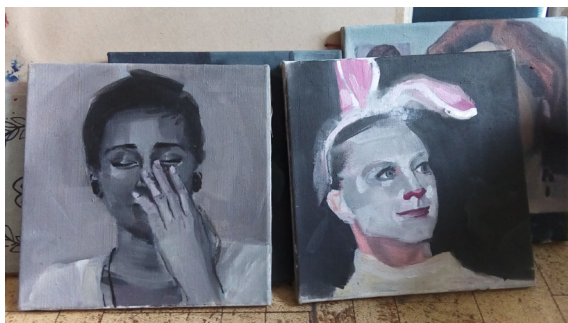
Obrazová dokumentace k případu č. 1



Obr 3. a obr. 4. Návštěva v ateliéru malby. Návrhy na téma Realita a iluze (foto aut.).



Obr. 5. a 6. Návštěvy v ateliéru malby. Práce na tématu Interpretace uměleckého díla (foto aut.).



Obr. 7. a 8. Obrazy studentů na téma Tvář, portrét, postava (foto aut.).



Obr. 9. a 10. Příklad transkripce uměleckého díla do techniky stucco lustro (foto z archivu pedagoga).



Obr 11. a 12. Studentské práce na téma Interpretace uměleckého díla (foto z archivu pedagoga).

Případ 2

Výuku tohoto pedagoga jsem mohla sledovat kontinuálně v průběhu dvou let. Během této doby proběhly tři návštěvy ateliérové výuky, které ještě doplnily ukázky z archivu žákovských prací a jejich textových úvah. Žáci vždy pracovali na určitém malířském projektu, v této studii předkládáme dokumentaci z jedné z návštěv a fotografie maturitních prací pozorované skupiny.

Pedagog pokládá za podstatné, aby si žáci našli své téma a zprostředkování technologických postupů hraje ve výuce až druhotnou roli. Ukázky ze současné malby aplikuje ve všech fázích tvůrčího procesu, jelikož (jak dodává) i podobnosti je nutno řešit. K preferencím žáků ohledně výběru témat a forem poznamenává: *„Celkově je moc nezajímají žádná témata. Ale nejspíše tak ta, která se týkají přímo jich. Kde mohou malovat nějaké své problémy, rádi také reflektují média, facebook. Za formu lze označit to, že přemalovávají fotografie.“*

V rámci výzkumného šetření bylo možno sledovat studenty při práci na tzv. malé maturitě.¹²¹ Na první pohled byla patrná velká pestrost formálního zpracování tématu Vizuální zážitek, který umožňuje velkou šíři pro jeho uchopení. Malby vznikaly jak za použití fotografických předloh, tak volně z představy (obr. 13., 14. a 15.). Využívání fotografie jako předobrazu se sledovaný pedagog nebrání, přenos obrazu pomocí projektoru však žáci využívají jen při vytváření kopie historického díla. V rámci volné tvorby se tento postup u žáků neobjevuje.

K přesahům do jiných médií poznamenává: *„U nás na Malbě a ilustraci velmi často studenti vytvoří jako výstup video, animaci, fotografii, objekt, autorské texty, performance. Běžné jsou také ryze konceptuální tendence. Vedením je to kritizováno.“* V ateliérové tvorbě sice výrazně dominovala malba ve formě závěsného obrazu, nicméně asi v největší míře (ze všech pozorovaných příkladů) je zde patrná tendence přesahů a prolínání malby s jinými médii.

Prvním z vybraných příkladů je práce studentky, která od počátku studia tíhne k překračování hranic klasického závěsného obrazu. Během dvou let proběhly tři návštěvy ateliéru malby v Jihlavě a její práce se od ostatních vždy odlišovala. Od malby na netradiční materiály (kámen a plátno napnuté na svázaných větvích) posunula své vyjádření směrem k propojení malířských forem s prostorovou instalací s využitím nalezených přírodních materiálů a kusů oblečení (obr. 15.). Kontinuitu v tematickém zaměření i formálním zpracování sledujeme i u prací (již výše zmíněné) studentky, která v rámci maturitního zadání opět vytvořila prostorovou instalaci doplněnou velkoformátovou kresbou, tentokrát na téma Očista. (obr. 18)

Dalším příkladem odlišného přístupu k malířskému médiu byla práce studentky, která zpracovala problém fotografie a malby. Jak popisuje v textové části obhajoby, svoji práci pojala jako spolupráci těchto médií. Zátíší si sestavila, vyfotila a následně fotografii použila jako předlohu pro malbu akvarelovou technikou. Následně malby vyfotila a vystavila. Snažila se poukázat na

¹²¹ Práce na malé maturitě je souvislá praxe v ateliéru, připravující žáky na praktickou maturitní práci, která je čeká v následujícím ročníku.

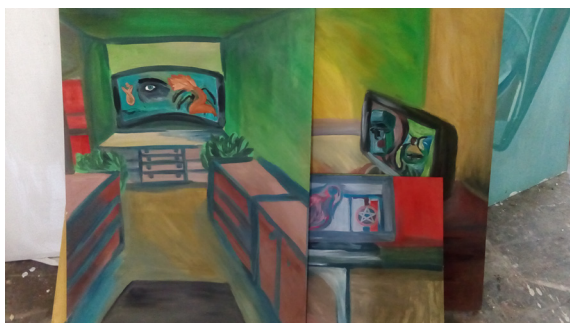
soupeření malby a fotografie a na problém, které z těchto médií působí reálněji. Je otázkou, zda se jí podařilo tímto konceptuálním způsobem daný problém postihnout, za zásadní ale považuji úroveň jejího způsobu přemýšlení o malířském médiu (obr. 16. a 17.).

Tvorbu skupiny žáků, jejichž práci jsem pozorovala při návštěvě ateliéru, bylo možno dále sledovat prostřednictvím fotodokumentace jejich maturitních prací. Témata maturitní práce *Autorská kniha*, *Retrospektiva*, *Manifest*, *Spíše ne než jo* vytvořila určitý rámec pro obsahy, které žáci zpracovávali. Tyto obsahy byly zjišťovány prostřednictvím rozhovoru s pedagogem a reportáže jedné ze studentek zveřejněné na blogu Oblastní galerie Vysočiny v Jihlavě.¹²² Většina prací byla tvořena souborem maleb, dvě byly ve formě instalace a tři zpracovávaly téma autorská kniha, přičemž jedna z nich byla kompletně vytvořena v grafickém programu. Ve velké míře téma *Retrospektiva* poskytlo prostor pro osobní témata – např. vzpomínek a rozdílnosti v jejich vnímání, vztahu a podobnosti s matkou (obr. 23.), výzdoby pokoje jako dokumentace životního období puberty a postpuberty (obr. 19. a 20.).

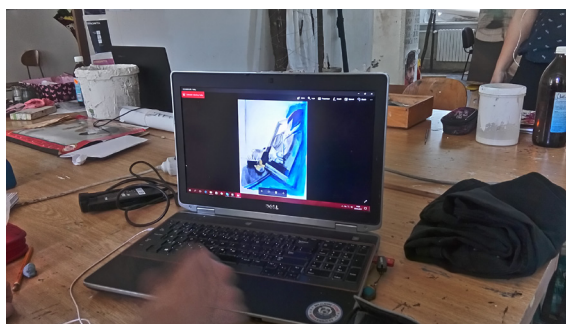
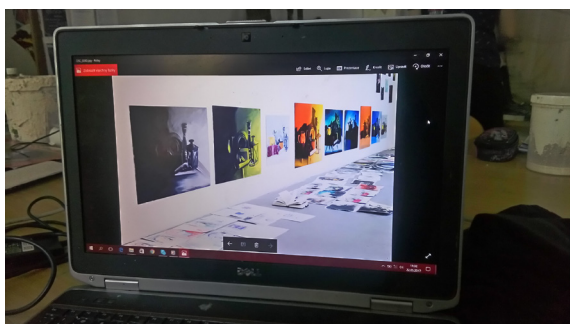
Osobní historie však nebyla jediným způsobem uchopení tohoto tématu. V jednom maturitním projektu můžeme sledovat také obecnější společenské téma v souvislosti s budovatelským obdobím 50. let v historii rodného města. Už dva roky předtím jsem v rámci výuky pozorovala malby tohoto studenta, ve kterých se zabýval tématem budování a práce. (obr. 21. a 22.)

122 <http://ogvjihlava.blogspot.com/2018/07/maturity-ocima-cerstve-absolventky-sups.html>

Obrazová dokumentace k případu č. 2



Obr. 13., 14. a 15. Práce na tzv. malé maturitě na téma Vizuelní zážitek (foto aut.).



Obr. 16. a 17. Práce na tzv. malé maturitě na téma Vizuelní zážitek (foto aut.).



Obr. 18. Maturitní práce na téma Očista (foto z archivu pedagoga).



Obr. 19. a 20. Maturitní práce na téma Retspektiva (foto z archivu pedagoga).



Obr. 21. a 22. Práce pozorovaná při návštěvě ateliéru (vlevo) a maturitní práce téhož studenta (nahore). Foto aut. a z archivu pedagoga.



Obr. 23. Maturitní práce na téma Retrospektiva. Foto z archivu pedagoga.

Případ 3

Jako třetí sledovaný případ uvádíme koncepci výuky a výsledky prací žáků daného pedagoga v podobě maturitních prací. V rámci výzkumného pozorování jsme mohli sledovat obhajoby těchto prací a konfrontovat je s cíli výuky a názory pedagoga na použití obrazových zdrojů pro malbu a formální uchopení média malby. Je mi také známo, že v rámci jeho výuky došlo k několika malířským realizacím ve veřejném prostoru. Šlo o vytvoření mozaiky na stěně železničního viaduktu¹²³ a nástěnné malby na budově školy.

Pedagog přiznává svoji inklinaci ke konceptuálním strategiím, která „*má vliv na témata nebo vedení výuky – studenti si svá díla obhajují, kladu důraz na jejich vlastní reflexi toho, co dělají, vyžadují v hodinách diskusi.*“ Jeho osobní preference se promítají i do výběru témat týkajících se tendencí, která rezonují na umělecké scéně. „*O nich pak diskutuji i s žáky a mohou se tak promítat do výuky i prakticky (ať už jejich přijetím či negováním).*“ Studenti by si podle něj měli vyzkoušet různé techniky, základem je však výtvarné myšlení, nikoli technika. V tomto smyslu upozorňuje na nebezpečí vytvoření manýry. „*Student by měl při všech konkrétních pravidlech vědět o jejich možném boření, přesahování, o tom, že jsou to jen prostředky nikoli obsah sám. Měl by se učit kritické reflexi (kritice, sebekritice), s tím souvisí i uvažování o originalitě.*“ Ukázky uměleckých děl v průběhu konzultací nad žákovským projektem považuje tento pedagog za vhodné. Většinou je ale využívá až ve fázi, kdy je obraz rozmalovaný a student řeší určitý problém. Na tyto příklady neodkazuje při zadávání témat, aby nedošlo k jejich kopírování nebo rozměňování (připouští však výjimky, kdy chce poukázat na velkou šíři přístupů, pokud je téma příliš komplikované).

Na začátku, v přípravné fázi jsou žáci vedeni ke skicování a nad skicami se konzultuje. Variantou skici jsou textové úvahy, črty, poznámky. Tuto variantu ve skupině využívá vždy několik studentů. Použití fotografie jako předobrazu pro malbu pedagog považuje za legitimní, poukazuje však na jeho mnohá rizika „*ve chvíli, kdy se fotopředloha stane někomu nepromyšlenou automatickou cestou, jakýmsi mezičlánkem procesu převedení skutečnosti v obrazovou skutečnost.*“ Fotografie jako předloha může vést k „*realistickému efektu*“, a to hlavně při použití meotaru k překreslení nafocené kompozice. Uvědomuje si, že tento postup má dlouhou tradici a také v rámci návratu k ideovým východiskům hyperrealismu a fotorealismu je opodstatněný. Tato ideová východiska však u studentů často chybí a zůstává prostý efekt. „*Malíř sbírá spoustu podnětů a přirozenou cestou archivace části z nich je fotka. Podstatná část mého vymezení vůči fotografii jako předloze pro malbu směřovala na stádium, kdy je fotografie „doslovně“ (hezké, jak je svět ještě taky viděn přes slova) přemalovaná.*“

Studenti třetího a čtvrtého ročníku mají u většiny témat možnost vybrat si médium, v němž bude téma realizováno. Těžiště tvoří malířský projev, ale velké množství prací vzniká jako instalace, objekt, video, fotografie, performance nebo environment.

123 VARHANÍK, Jiří. Most kráslí barevná mozaika. Jihlavské listy [online]. 2016 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://www.jihlavske-listy.cz/clanek20304-most-krasli-barevna-mozaika.html>

Tematické zadání maturitní práce bylo definováno pojmem Verze (obr. 24.–30.) Pedagog uvádí, že maturanti příliš nepoužívali při práci fotografických předloh a vycházeli spíše z kresebných skic. Práce vzniklé pod jeho vedením vykazují poměrně rozmanitou šíři uchopení malířského média. Maturitní práce měly sice většinou formu závěsného obrazu, poměrně velké zastoupení měla však také malba přesahující do multimediální instalace. Jedna maturitní práce byla koncipována jako soubor ilustrací (obr. 24.).

Ryze konceptuální postup je zřejmý z maturitní práce, ve které se prolíná hned několik médií najednou, rozšiřujíc přitom pojetí ilustrace. Autorka si půjčovala na nádražích knihy do vlaku, během jízdy si vždy přečetla stránku, udělala přímo do knihy k danému textu ilustraci. Na dalším nádraží, kde vystupovala, ji zase odložila do knihovny. Na text, který si přečetla, dělala pak ještě další ilustraci v podobě videa a instalace. (obr. 28.–30.)

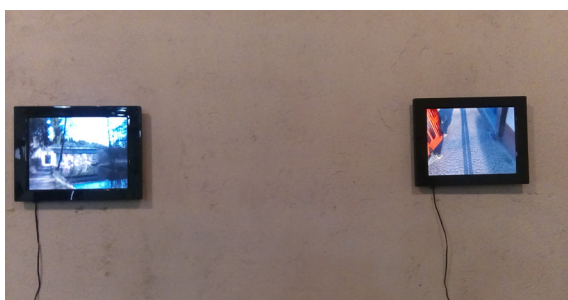
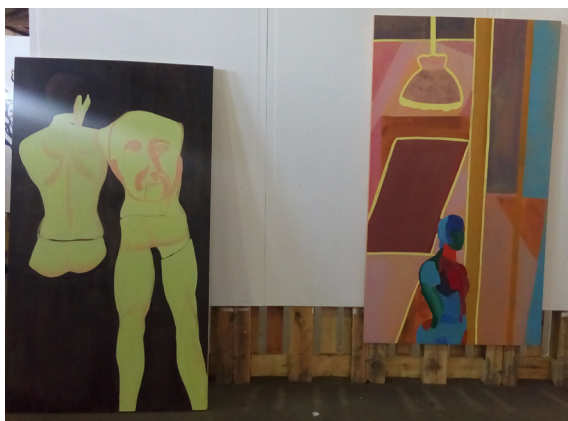
Jak již bylo řečeno, na výstavě maturitních prací převažovala forma závěsného obrazu. Opět se setkáváme s tématy osobními (vizualizace vzpomínky – obr. 25.) i společenskými. Mezi ně je možno zařadit soubor obrazů zachycující fragmentované postavy, které nás nechávají v nejistotě, zda se jedná o živé bytosti, či jde o umělé figuríny. Tematicky autorka řešila problém společenského odcizení, přetvářky, existenciální úzkosti a vykořenění. (obr. 26. a 27.)

Výstava a obhajoby maturitních prací žáků probíhaly v prostoru nepoužívaných nádražních budov. Tento netradiční počin vzešel z iniciativy pedagoga usilujícího o oživení veřejného prostoru a propojení života školy a města.

Obrazová dokumentace k případu č. 3



Obr. 23., 24. a 25. Maturitní práce na téma Verze (foto aut).



Obr. 26., 27., 28., 29. a 30. Maturitní práce na téma Verze (foto aut.)

Případ 4

V tomto konkrétním případě mi bylo umožněno dlouhodobější pozorování výuky, které doplnily informace získané od pedagoga jak prostřednictvím dotazníku, tak i neformálních rozhovorů o práci se studenty a konkrétních problémech, které ve výuce malby řeší. Cenným zdrojem pro výzkum byla pravidelná účast u obhajob klauzurních a maturitních prací, kde bylo možné sledovat způsoby přemýšlení žáků nad souborem obrazů, který vytvořili a v reakcích pedagogů sledovat jejich způsoby nahlížení obrazu a individuální důraz na konkrétní aspekty tvorby vizuálního zobrazení. Ukázky prací jsou vybrány z prací dvou skupin - maturitních prací posledního ročníku studia (které pedagog vedl jen jeden rok) a klauzurních prací žáků druhého ročníku vedených pedagogem dva roky.

V prvním ročníku se většinou výuka malby odehrávala v podobě různých malířských úkolů souvisejících se zachycením reality, řešící konkrétní malířské problémy (barva, prostor atd.). Ve výuce občas probíhaly rozhovory, které se odvíjely od témat iniciovaných pedagogem nebo vyplývajících z otázek žáků. Pedagog ve výuce upřednostňuje *„nalezení osobního vztahu k umění a tvorbě skrze debaty o aktuálních i historických tématech v umění.“* Pěstováním kritického myšlení, otevíráním složitějších témat psychologických, filozofických, estetických, se dle jeho názoru dostáváme ke komplexnosti, kterou chápání oblasti umění, ve vztahu k tvorbě, s sebou nese. K ukázkám ze současného umění ve výuce dodává, že *„je důležité, aby student byl v určité fázi pochopení toho, že jednotlivé úkoly představují etapy, ve kterých si má sám na něco přijít. Pokud se student snaží potěšit pedagoga a jde mu především o výsledek, může ukázky jiných prací pochopit doslova jako příklad, jak má výsledek vypadat. Na to si dávám pozor, aby to takový dopad nemělo.“*

Témata klauzurních prací vznikala u obou případů na základě konsensu s žáky (žáci navrhli témata, pedagog z nich vybral, popřípadě je pozměnil). Návrhy žáků měly podobu kresby nebo fotografie (inscenované nebo vytvořené na základě tématu), případně koláže. K tématu návrhu a předobrazu pedagog poznamenává, že *„samozřejmostí jsou dnes fotografické záznamy, které slouží např. jako základ pro obraz. Jindy je tomu naopak a prvotním podnětem je sledování určitého jevu nebo fenoménu (např. společenského), ke kterému se studenti snaží různým způsobem přistoupit (např. skrze četbu, sledování médií, vnímání své role apod.). Jde o složitý proces, kde nastavování striktních nebo přesných pravidel je spíše škodlivé.“*

Určité vymezení lze nalézt v jeho postoji k přenosu fotografie prostřednictvím projektoru na plátno. Pokládá takový přenos za definující ve způsobu malby a také poukazuje na nebezpečí, že se díky této pomůcce mohou žáci domnívat, že našli ten správný způsob, jak vytvořit „dobrý“ obraz, např. díky eliminaci chyb v zobrazení reality. Ovlivňuje také malířský způsob budování prostoru.

Při výuce je patrný velký důraz na posuny v přemýšlení žáků o obraze, jehož součástí je také odklon od určitých estetických a vizuálních klíšé a vytváření si vlastního estetického názoru formovaného postupným seznamováním se se současným uměním a vizuální kulturou.

Maturitní práce byly vytvořeny na jedno zadané téma Intimní prostor. Varianty práce s obrazem byly pestré, práce s fotografií v nich dominovala.

Jedním ze způsobů bylo vytvoření mizanscény (inscenování obrazu), následné její fotografické zachycení scény a přemalování na plátno. Práce na předobrazu tak začínala ve fotoateliéru, kde byla pečlivě naaranžována scéna s figurou částečně zakryvanou draperií. Nafocené scény pak sloužily jako předobraz. (obr. 31. a 32.) V další maturitní práci byly obrazovým zdrojem fotografie zachycující prostory koupelny. Intimita tohoto prostoru je zdůrazněna potlačenou barevností a lazurností malovaných vrstev. (obr. 34.) V maturitních souborech nalezneme i práce oproštěné od fotografického zdroje jako např. obrazy krajín s osamělou figurou, kde očividně dominovala práce s barvou a jejím vrstvením, nesouvislost a rezistence malířských stop, která vytváří dojem jakési zašlosti (obr. 33.)

Z klauzurních prací žáků druhého ročníku na téma Společenský systém, vybírám dva příklady, jež byly vytvořeny na základě dvou odlišných přístupů k obrazovému zdroji.

První z nich pracovala v obsahové rovině s tématy společenského systému a stereotypu. Autorka jej představila takto: „Zasazení úředníků do nevšedního prostředí má znázorňovat neustále se točící čas dokola a marnost času ve stereotypu, kdy chodíte pořád do práce a váš život se točí tak nějak... Vlající kravaty úředníků podtrhují plynoucí čas a kolotoč stojí na místě.“ Obrazová předloha měla podobu koláže – fotografie kolotoče a sedících úředníků sesazených do sebe. (obr. 35.)

Druhým příkladem je soubor dvou maleb, které jako obrazový zdroj využívají všeobecně známých uměleckých děl Zrození Venuše od Boticelliho a Giocondy od Leonarda da Vinciho. Oslavované a všeobecně známé obrazy autorka uchočila ironicky a v souvislosti se svým záměrem tyto kulturní ikony určitým způsobem shodit z piedestalu, využila i příslušnou malířskou formu, která tvoří jakýsi opozit klasickým malířským postupům. Venuše se rozverně nakrucuje v plavkách a Mona Lisa zbavena svého tajemna a důstojnosti se vesele usmívá. (obr. 36. a 37.)

Obrazová dokumentace k případu č. 4



Obr. 31. a 32. Maturitní práce na téma Intimní prostor (foto z archivu školy).



Obr. 33. a 34. Maturitní práce na téma Intimní prostor (foto z archivu školy).



Obr. 35. Klauzurní práce na téma Společenský systém (foto aut).



Obr. 36. a 37. Klauzurní práce na téma Společenský systém (foto aut).

Případ 5

Stejně jako v předchozím případě byla výuka sledována dlouhodobě a pozorování uskutečněno také v rámci klauzurních obhajob.

Pedagog pokládá ukázky ze současné malby ve výuce malby za podstatné proto, aby si žák v souvislosti se zadaným tématem „*uvědomil, v jakém spektru se může pohybovat, dále pak při jeho samotné práci, aby se dokázal zařadit do kontextu.*“ V příkladech, které žákům předkládá, nemůžeme přehlédnout respekt k médiu malby a preference takových děl, které se vyznačují formálními malířskými kvalitami. Zdůrazňuje „*malířské myšlení, které je (žáky, pozn.aut.) samotné vtahuje do světa malby tak, aby materiál nebyl jen prostředek k vyhotovení formy, ale prostředek, který jim umožní zaznamenat svět kolem sebe nebo ten vnitřní. Jak formálně, tak i obsahově v jisté rovnováze.*“

Práce žáků jsou výhradně v podobě závěsného obrazu, k intermediálním přesahům dochází výjimečně (např. v kombinaci malby a instalace). Konceptuální přístup je pěstován, pozornost je však udržována v mezích malovaného obrazu, což přisuzuji nejen zaměření oboru, ale také osobnímu založení pedagoga, soustředěnému na obraz a jeho obsahové a komunikační aspekty a jeho zaujetí pro malbu samotnou. Žáci běžně využívají jakýchkoli obrazových zdrojů, včetně fotografie inscenované a nalezené. Nejsou jim kladena žádná omezení, vše však musí být součástí vytyčeného konceptu uchopení tématu. Stejně svobodní jsou i ve využití projektoru k přenosu a přemalování fotografického obrazu na plátno.

Příklady demonstrují práci žáků v průběhu druhého a třetího ročníků. První z nich je práce studentky na téma *Divoké sny*. Jako předobraz použila fotokoláž vytvořenou v grafickém editoru. Základní kompozici tvoří vlastní fotografie, na které je místo, které viděla ve snu. Do ní jsou vsazeny postavy stojící na hlavě (nalezené fotografie z internetu) (obr. 38.). Další práce této studentky je klasickým portrétem, jako předobraz posloužila záměrně zinscenovaná fotografie. Inspirací byl Delacroix, Sargent a ruská malba, záměrem bylo vytvoření klasického portrétu s odkazy k současnosti. Tématem malby byla *Imaginace / fascinace* (obr. 39.).

Stejně téma zpracovávala autorka obrazu, na kterém je zcela realisticky zachyceno mrtvé ptáččí tělo. Záměrně se snažila zachytit něco na pohled nepříjemného a upozornit diváka na jeho nevšímavost k tvoru, ke kterému předtím vzhlížel. Sama studentka předmět svého malířského zájmu nazvala „*mrtvou volností*“ (obr. 41.). V předchozím roce tato studentka zpracovávala téma nazvané *Dotknout se*. Jde opět o malbu sestávající s jakýchsi fragmentů, v tomto případě vzpomínek na „*věci, které byly ustáty*“ (obr. 40.).

Posledním příkladem je malířský soubor studenta, který zpracoval najednou hned několik témat. Malby se navzájem liší, jsou patrně rozdílné přístupy a sledování odlišných konceptů v rámci jednoho malířského cyklu. Zatímco jeden obraz zachycuje volnou asociaci vzniklou na základě osobního zážitku, další dva byly vizuálním vtipem zasazeným do reálného prostředí. Další obraz představoval vzpomínku na mrtvého dědečka, kterou byla plastika umístěná na jeho vchodových dveřích. Kýčovitý vizuální vtip v podobě nohy vykopávající návštěvu, dostává osobním vztahem

odlišný rozměr. Žák jej nazývá „autoportrétem dědečka“. Další jeho obrazy vychází z novinových článků, nebo spíše z jejich zavádějících titulků („Česko láká špičkové finančníky z Londýna. Třeba i na vstupné do zoo zdarma.“ „Německý důchodce zalarmoval policii, kvůli nálezu bomby. Byla to velká cuketa.“). Poslední obraz je rozkladem slova SLOVO, obrazy volných asociací na slova začínající na těchto pět písmen. Svoji obhajobu žák uzavírá tím, že chtěl vytvořit polysémantické dílo, které dá prostor divákovi k jeho interpretaci (obr. 42.–46.)

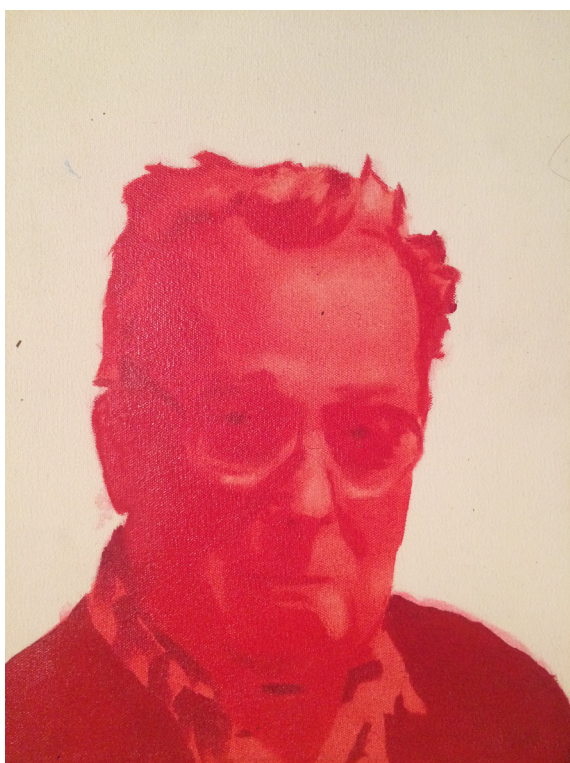
Obrazová dokumentace k případu č. 5



Obr. 38. a 39. Klauzurní práce na téma Divoké sny (2. roč.) a Imaginace / fascinace (3. roč.) od jedné autor-
ky (foto aut.)



Obr. 40. a 41. Klauzurní práce na téma Dotknout se (2. roč.) a na téma Fascinace (3. roč.) (foto aut. a z archivu žáka)



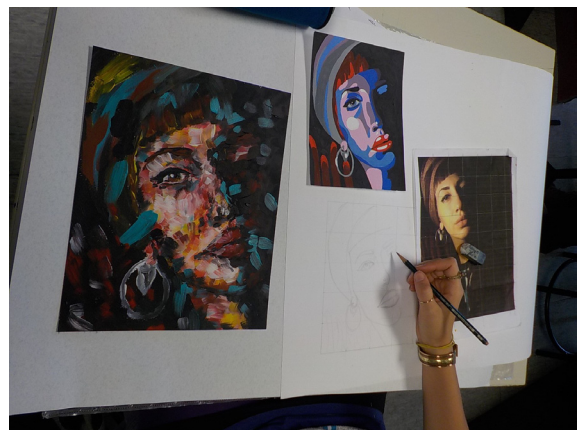
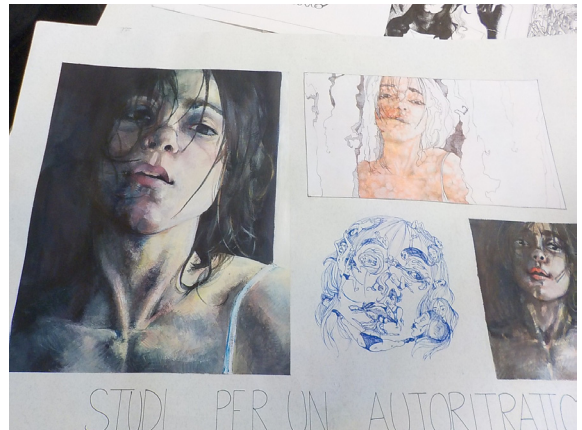
Obr. 42.-46. Klauzurní práce na téma Slovo (3. roč.). Malířský soubor jako polysémantické dílo. Foto z archivu žáka.

Případ 6

Zahraniční střední škola, na které proběhlo výzkumné šetření, je gymnaziálního typu, s rozšířenou uměleckou výukou – tzv. liceo artistico. Je kombinací gymnázia a umělecké školy. Vyučují se na ní obory zaměřené na multimediální umění, figurativní umění (kam spadají klasická média, kresba, malba a sochařství) a grafický design. Ve třetím ročníku pětiletého studia, v rámci tzv. laboratoria, si studenti volí projekt napříč obory, což vytváří křížovou mezioborovou komunikaci. Malba tedy není jedinou náplní studovaného oboru, ale jedním z předmětů oboru Figurativní umění. Na rozdíl od českých škol zde chybí ateliérové vybavení a je omezena hodinová dotace.

Ve výuce malby na této škole jsme mohli sledovat práci na projektu *Studio per un Autoritratto* (Studie pro autoportrét). Žáci, na základě inspirace současnou portrétní tvorbou (jako příklad jim byla předložena publikace *Portraits* z nakladatelství Taschen), vytvářeli sérii autoportrétů vycházejících z vlastní fotografie. Přebírali přitom konkrétní styl malby současných malířů a aplikovali ho v práci na svém autoportrétu. Forma vybrané stylizace se v nich setkává s atmosférou (žákem připravené) fotografie. Vzhledem k tomu, že žáci stylizaci jen přebírají, je projekt dle mého názoru zaměřen spíše na formální zpracování a upozaduje obsahové (např. společenské, filozofické, psychologické) aspekty autoportrétu jako malířského námětu. (obr. 47.–50.). Cíle úkolů pracujících s předlohou upřesňuje pedagog: „*Jakýkoliv vizuální prvek je zdrojem stimulu a inspirace. Vše záleží na tématech, která je třeba probrat. Pozorování děl a studování umělců minulosti nebo i těch současných obohacuje vizuální imaginaci studentů. Napodobováním velkých mistrů se učí, jak se potýkat se speciálními technikami; například způsob, jak nějaký subjekt transformovat, deformovat nebo zjednodušit pomocí sekvenčních skic.*“

Studenti zde ale pracují i na rozsáhlejších projektech, a to v rámci laboratoria - na oboru Figurativní umění jde většinou o scénografický návrh fiktivní představení. Spojují se v něm jejich zkušenosti z kresby, malby a sochařství. V rámci výuky studenti taky zasahují do prostoru školy. Tyto zásahy mají podobu graffiti a prostorového řešení vstupu do sochařského ateliéru (obr. 51.–53.).



Obr. 47.-50. Studio per un Autoritratto (Studie pro autoportrét). Foto aut.



Obr. 51., 52. Studentské zásahy do prostředí školy.



Obr. 53. dokumentuje přípravu na realizaci nového vstupu do sochařského ateliéru (foto aut.).

Shrnutí

Na všech pozorovaných školách je zvykem pracovat v praktické výuce malby na dlouhodobějších projektech. Na českých středních uměleckých školách žáci většinou od druhého ročníku pracují na tzv. klauzūře, která je završena obhajobou práce před komisí a spolužáky (viz předchozí kapitoly). Italský příklad je jiný z důvodu odlišného zaměření oboru, ve kterém je výuka malby součástí širšího okruhu vzdělávání v oblasti figurativního umění.

Práce na dlouhodobějším projektu, která žáku přibližuje tvůrčí proces, je ve výuce častější než forma úkolů zaměřených na pouhé ovládnutí nějaké techniky. Práce v hodinách sice vychází z nutnosti ovládnutí technologie daného média a nabytí technických dovedností – od studijní kresby až po specifické technologie vázané k oboru, jakými je např. technika olejomalby. Ovládnutí technologie je však pouze jedním z cílů výuky. Pěstování intelektuálních schopností, jakými jsou porozumění vizuálnímu jazyku a schopnost používání různých vyjadřovacích prostředků, jsou pro sledované pedagogy neméně důležité. V pojetí výuky můžeme sledovat výrazný vliv osobního založení učitele, který je ve všech pozorovaných případech také aktivním umělcem. Do výuky pronikají jeho zkušenosti z tvorby a umělecké praxe, je ovlivněna jeho vnímáním sociokulturních, filozofických a komunikačních aspektů umění. Projevují se specifické preference konkrétních tvůrčích metod a v přístupu k danému médiu.

V praktické výuce malby se tyto individuální pedagogické přístupy objevují při procesu tvorby vizuálního vyjádření. Ve většině případů je na počátku práce na projektu kladen důraz na obsahovou stránku obrazu; forma je obsahu následně přizpůsobována. Technické dovednosti jsou tedy budovány skrze hledání a tříbení formy vzhledem k obsahu. Tvůrčí metody, které se ve výuce objevují, jsou dány částečně příklonem pedagoga k určitému způsobu vyjadřování. Sledování učitelé některé odmítají, jiné prosazují. Využití fotografie nebo fotokoláže jako návrhu pro malířskou realizaci bylo kromě jednoho případu v malířských ateliérech na středních školách dosti časté. Ačkoli se názory pedagogů na použití fotografie ve výuce malby výrazně liší, použití fotoaparátu k záznamu situací až na jeden případ akceptují. Rozporuplné jsou názory na použití projektoru k přenosu fotografické obrazové předlohy na malířské plátno. Využití tohoto postupu nemusí vždy znamenat, že výsledkem bude jen otrocký přepis fotografie. Projektovaný obraz může být jen vodítkem poskytujícím záchytné body či inspiraci, výsledná malba nemusí odpovídat projekci 1:1, může být abstraktní či zcela jiného charakteru. Projektor je v dnešní době častou výbavou malířských ateliérů, zvláště pak umělců, kteří tematizují v malbě vizualitu různých kulturních produktů nebo si projektorem pomáhají v práci na hyperrealistickém zachycení skutečnosti.

Domnívám se, že i práce s fotografií a přejatými obrazy skýtá ve výuce malby edukační potenciál. Pokud je dobře pedagogicky uchopena, napomáhá tříbení vizuální gramotnosti a schopnosti pracovat kreativně s různými kulturními produkty. Forma remediace má přirozeně interdisciplinární charakter. Využívání nových médií v klasické malbě může rozšiřovat její rámec, a do výuky malby použitím těchto tvůrčích postupů pronikají (s apropriováním materiálem související) témata z nejrůznějších oblastí a disciplín. Kromě práce s fotografickou předlohou nebo jiným obrazovým materiálem se objevují i jiné metody tvorby obrazového sdělení přesahující tradiční rámce klasického média malby. Je patrné, že jejich míra závisí nejen na otevřenosti pedagoga k těmto

formám (zda žáky s takovými způsoby tvorby seznamuje), ale souvisí také s iniciativou studentů hranice média překračovat.

Studentské práce v porovnání s výukovými koncepty a názory pedagoga nám poskytují důkazy o vzájemném působení pedagoga a žáka a specifickém a individuálním charakteru uměleckého vzdělávání. Tyto příklady jsou dokladem určitého vztahu mezi současnými uměleckými strategiemi ve tvorbě obrazu a didaktickými postupy ve výuce malby na středních školách. Ateliérová práce vytváří prostor pro vyzkoušení některých tvůrčích, v současné umělecké praxi používaných postupů, a může tak napomáhat schopnosti lépe porozumět současnému umění. Práce s obrazovým materiálem, ať už v podobě přejatého uměleckého díla (jeho reprodukce) nebo nalezenými či vytvořenými fotografickými obrazy, je jednou z takových možností. V příkladech z výuky v malířských ateliérech na středních školách u nás a v Itálii můžeme vysledovat různé přístupy k nakládání s obrazovým materiálem. Ten může být pouhou předlohou, ale v mnoha případech je inspiračním zdrojem nebo vede k tematizaci samotného média malby. Geneze a příprava obrazu, hledání obrazových zdrojů, transformace jejich vizuální podoby i sdělení jsou přirozenou součástí výuky.

7.3 Obraz a komentář – interakce pedagoga a žáka ve výuce malby / případová studie

Poslední případová studie vychází z akčního výzkumu, tedy pozorování konkrétních sledovaných jevů přímo ve vlastní výuce předmětu Technická cvičení (praktická výuka malby). Jednalo se o práci se skupinou patnácti studentů během jejich čtyřletého studia. V průběhu byl shromažďován materiál jak obrazový (fotodokumentace artefaktů vytvořených studenty), tak textový (referáty, rešerše a texty k obhajobám klauzurních prací psané studenty). V souladu s principy akčního výzkumu, není kontext výzkumu hodnocen, ale studován a lze tedy sledovat způsoby, jak kontext ovlivňuje výsledky¹²⁴. V rámci tohoto výzkumu používám metodu následně strukturované reflexe¹²⁵, přičemž se soustředím na okolnosti, znaky a způsoby toho,

- co žákům ze současného umění ukazují a k čemu se tyto ukázky vztahují?
- jak žáci o obraze přemýšlejí a jak jej komentují?
- jaké obrazové předlohy žáci používají a jak s nimi pracují?
- jak lze ovlivnit jejich přemýšlení o obraze v rámci tvůrčího procesu – prostřednictvím jejich vlastní tvorby?

Cílem této případové studie tedy není předložení ideálního modelu, ale spíše snaha demonstrovat na tomto konkrétním příkladu, jaké možnosti praktická výuka skýtá, co se mluvení o umění, vyjadřování se prostřednictvím umění a ovlivňování žáka pedagogem týče.

V době, kdy jsem začala vést první ročník oboru malba v praktické výuce, jsem za sebou již měla desetiletou pedagogickou praxi výtvarného učitele Dějin výtvarné kultury a Výtvarné přípravy na oboru Uměleckořemeslné zpracování dřeva. Jelikož se dlouhodobě zabývám vlastní malířskou tvorbou, byla možnost učit malbu jistým naplněním „pedagogického snu“. Nutno s pokorou přiznat, že počáteční sebevědomí zkušeného pedagoga a malíře dlouho nevydrželo a učit malbu jsem se po celou dobu „učila“ a zřejmě tento proces nebude nikdy úplně u konce. Být malířem a být učitelem malby je totiž zkušenost těsně propojená, nicméně v mnoha ohledech odlišná.

Koncepce výuky malby v průběhu čtyřletého studia:

K setkání pedagoga s výtvarným názorem žáka dochází už při přijímacím řízení, kdy přijímací komise složená z výtvarných pedagogů hodnotí domácí práce studentů. Lze zde zaznamenat některé charakteristické rysy tvorby adeptů přijímacích řízení středních uměleckých škol. Není to jen má osobní zkušenost, na určitých specifických rysech těchto prací jsem se shodla v četných rozhovorech s kolegy i z jiných škol. Lze rozeznat některé tradiční výtvarné etudy praktikované na ZUŠ např. dotvoření fragmentu reprodukce obrazu nebo „rozpůlený“ portrét zachycující různé emoce (grimasou a barevným laděním) apod. Žáci navštěvující ZUŠ mají ve svém portfoliu větší

124 HENDRICKS, Cher. *Improving schools through action research: a reflective practice approach*. Fourth edition. Boston: Pearson, 2017.

125 SLAVÍK, Jan. *Pedagogické dílo a reflektování jeho významu a hodnot (sémiologické aspekty reflektivní praxe ve výchově)*. In: MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 44.

nou kresby a malby podle skutečnosti na pokročilejší úrovni. V jiných případech je snaha o věrné zachycení reality mnohdy zastoupena líbivými portréty podle fotografie. Volná tvorba velmi často obsahuje určité opakující se symboly např. smutku a bolesti, objevují se oči se slzami, růže s trny, „emo“ estetika apod. Dále lze spatřit ve velké míře kopie komiksových a animovaných postavíček, mangy a fantasy (rytíři, draci). To je většinou základ, se kterým žák vstupuje do prvního ročníku studia uměleckého oboru. Má opakovaná zkušenost člena přijímací komise pro obory Malba a design interiéru, Multimédiální tvorba a Design oděvu, mi umožňuje tvrdit, že podobné rysy (popsané výše) lze nalézt u adeptů všech těchto oborů. Během studia je velmi náročné a složité, ale důležité, odklánět studenty od mnohých vizuálních klišé, které jsou pokládány veřejností za „krásné“. Projevují se jak v samotné tvorbě žáků, tak v jejich názorech, co je pravé umění.

V prvním pololetí prvního ročníku probíhala výuka formou malířských etud zabírajících jeden až dva čtyřhodinové bloky. Některé byly zaměřené na obsah (zpracování zadaného tématu), jiné řešící konkrétní formální malířský problém (kompozice, modelace světlem, barva jako hmota – lazurní a pastózní malba atd.). Kromě tradičních námětů zátiší a portrétu, tedy studijní malby podle viděné skutečnosti, jež jsou již klasickými úkoly stojícími většinou na začátku studia malby, jsem do výuky zařazovala také jiné formy práce (např. zátiší a zákoutí hledaná v prostoru ateliéru, tvorba návrhů na zadané téma), ve kterých jsem se pokoušela podnítit aktivitu žáků při hledání námětu a kompozice pro malbu. Občasně jsem zařazovala úkoly zaměřené ryze na formální aspekty díla, které měly žáky procvičit v technických dovednostech, jako např. kopie uměleckého díla. Jednalo se o výběr z portrétní tvorby, jako předlohu jsem ne zvolila pouze klasická mistrovská díla (např. van Dycka, Rembrandta, Vermeera, Repina, Cezanna, Matisse), ale také portréty současných umělců (např. Luciana Freuda, Alexe Katze, Marlene Dumas, Elizabeth Payton, Luca Tuymanse, Michaela Borremanse). Cílem bylo poukázat i na současné podoby tohoto tradičního námětu. Naopak klasický postup malby vrstvené z tmavého podkladu si žáci vyzkoušeli v dalším ročníku. Obrazovou předlohu pro malbu si připravovali pomocí inscenované fotografie, ve které zásadní roli hrálo působení světla a stínu na objekt.

To byly první úkoly zaměřující se na formální aspekty malířského média. Postupně rozšiřovaly povědomí studentů týkající se pestrosti historických a současných postupů a zároveň je vedly k přemýšlení nad námětem a formou zpracování. Náplní hodin však nebylo jen samotné malování. Čtyřhodinový společný pobyt v ateliéru však nikdy nebyl vyplněn jen samotnou prací a konzultacemi. Objevily se diskuze o filmech, hudbě, četbě. Pokoušela jsem se zjistit, co žáci sledují ve svém volném čase. Zajímala mě vizualita produktů, které jsou v hledáčku jejich zájmu a snažila jsem se je nenápadně směřovat ke kvalitním počínům v daném médiu či žánru.

Od druhého pololetí prvního ročníku až do konce studia byly však tyto malířské úkoly provázeny dlouhodobějšími projekty (ve 2. a 3. ročníku klauzurní práce, ve 4. ročníku maturitní práce), ve kterých šlo o provedení žáka celým procesem volné tvorby. Právě zde se nabízel největší prostor pro působení na žáka - na jeho estetický názor, rozšiřování způsobů jeho vyjadřování prostřednictvím malby, tvorby i chápáním toho, co je obraz a co je malba. Nacházel se zde prostor pro ukázky, ale hlavně podrobnější rozhovory nad obsahem a formou vznikajícího obrazu. Práce na projektech tak byla doplňována teoretickými exkurzy do problematiky současného malířství,

např. bad painting a deskilling, postkonceptuální přístupy v současné malbě, práce s fotografií jako předlohou (ukázky zobrazování reality v historické malbě při použití camery obscury a příklady tvůrčích postupů využívajících fotografii při tvorbě obrazu v umění 20. století až po současnost) apod. Při koncepci teoretických vstupů jsem pokládala za důležité odkrýt velkou pestrost tvůrčích postupů, a to jak způsobů vizuálního sdělení, tak formálního uchopení malířského média. Zároveň si uvědomuji, že výběr byl i tak definován mými osobními preferencemi. Mezi ukázkami byla malířská díla Edwarda Muncha, Josefa Váchala, Kazimíra Maleviče, Giorgia Chirica, Toyen, Maxe Ernsta, Reného Magritta, Jacksona Pollocka, Edwarda Hoppera, Donalda Eddyho, Chucka Close, J. M. Basquiata, A. Warhola, Davida Hockneyho, Marka Rothka, Enza Cucchiho, Howarda Hodgkina, On Kawary, Richarda Serry, Sigmara Polkeho, Asgera Jorna, Luca Tuymanse, Elizabeth Payton, Marlene Dumas, Michaela Borremanse, Gerharda Richtera, Anselma Kiefera, Martina Kippenbergera, Daniela Richtera, Neo Raucha, Eberharda Havekosta, Wilhelma Sasnala, Tima Eitela, Mathiase Weischela, Erica Fischla, Luciana Freuda, Daniela Pitína, Jana Mertý, Jonáše Czesaného, Víta Soukupa, Igora Korpaczewského, Jakuba Špaňhela, Josefa Bolfa, Martina Meineru, Jiřího Petrboha, Vladimíra Houdka, Zdeňka Berana, Daniela Balabána, Vladimíra Skrepla, Václava Stratila, Mariana Pally, Tomáše Císařovského, Tomáše Vaňka, Martina Salajky, Milana Saláka, Alice Nikitinové, Michala Pěchoučka, Vasilije Artamonova a Alexeje Klyuykova, Jana Šerýcha, Evžena Šimery, Jany Farmanové, Lenky Vítkové, Jana Výtisky, Ondřeje Malečka, Zbyňka Sedleckého, Lubomíra Typlta, Filipa Černého, Ondřeje Basjuka, Denisy Krausové, Jakuba Tomáše a dalších. Některé ukázky byly použity ve výuce v rámci výkladu určitého malířského problému, jindy byly vyhledány na základě potřeby ukázat konkrétnímu žákovi určitý přístup.

Během čtyř let jsme s žáky navštívili také několik výstav. Uskutečnění cest za uměním je náročné nejen organizačně, tyto exkurze jsou částečně omezovaly vedením školy, tak aby nenarušily příliš výuku ostatních předmětů.¹²⁶ Nicméně v mnoha případech vedení školy vyšlo potřebě navštívit výstavu současného umění vstříc. Zde alespoň některé z nich: Tomáš Němec: Zrcátko (Galerie Caesar, Olomouc), Victor Vasarely / Nová akvizice II (Muzeum umění Olomouc), Století relativity (Muzeum umění Olomouc), Fascinace skutečností (Muzeum umění Olomouc), Petr Bulava: Plazíš-li se dutinou stébla, postihneš tíseň trav (Galerie W7 Olomouc), Příběh dne(s) (GMU, Hradec Králové), Jiří Černický: Divoký sny (Rudolfinum, Praha), Daniel Pitín: the baroque office (Hunt Kastner, Praha), Absolventi VŠUP 2016 / design, Aj Wej Wej: Zvěrokruh, Jiří David: Apoteóza (NG Veletržní palác, Praha), Akt 2016 (Nová Galerie, Praha), Eberhard Havekost: Logic (Rudolfinum, Praha), Gerhard Richter (NG Palác Kinských, Praha), Narušená imaginace (GVUO Ostrava), Adéla Janská: Pro tebe klid (Galerie Důl Michal, Ostrava), Hledání hranic malby (GVUO Ostrava), Jan Merta: Návrat (Fait Gallery, Brno). Ve škole pak byly uskutečněny přednášky umělců Vladimíra Havlíka, Pavla Formana a prezentace ateliéru malby Daniela Balabána na Fakultě umění Ostravské univerzity.

V rámci výuky proběhly také dva větší projekty. Prvním z nich byl projekt pro soutěž *Máš umělecké střevo?* ve třetím ročníku. V následujícím roce streetartová práce pro Lomenou galerii v Olomouci.

126 Ze strany vedení školy se objevovaly otázky, proč nenavštěvujeme spíše výstavy v regionu Prostějovska a musíme za uměním do Prahy, Brna, Ostravy.

1. Fáze: téma a návrh

Na začátku vždy stojí téma, které zadává většinou pedagog a vymezuje jím obsahový okruh práce. Jelikož je ve druhém ročníku klauzurní práce vedená společně s učitelem Výtvarné přípravy, téma vybírají společně. Po dohodě s kolegyní jsme předkládaly žákům tři témata, ze kterých si volili, mnohdy jsme při vytváření témat s žáky kooperovaly. Myslím, že zadané téma odráží způsob přemýšlení pedagoga, souvisí s tím, co jej samotného obsahově přitahuje i jak vnímá zájmy studentů, potažmo k čemu chce přitáhnout jejich pozornost.

Volba témat v mé výuce byla tedy ovlivněna jak spoluprací s dalším pedagogem, tak preferencemi žáků. Vždy jsem kladla důraz na to, aby téma poskytovalo obsahovou mnohvrstevnatost a širší prostor k malířskému uchopení.

Z témat, na kterých žáci během čtyř let pracovali:

- 1.ročník: Pokoj a ten kdo v něm bydlí, Místo, Komunikace,
- 2.ročník: Nuda, Závrať, Nečekaná návštěva, Facebook, Nedotknutelní, Pod povrchem,
- 3.ročník: Model, Hranice,
- 4.ročník: maturitní práce na téma Mimo kontrolu.

Zadávání témat bylo vždy doplněno výkladem, při kterém jsem se pokoušela nastínit širší možnosti jejich obsahového uchopení. Někdy jej provázely také ukázky ze současné malby. Výběr byl spíše intuitivní, nejednalo se o práce explicitně pracující s konkrétním tématem. Zároveň bylo žákům vždy zdůrazněno, že ukázky nepředstavují návod na řešení, ale příklad velké širší malířských způsobů zpracování nejrůznějších témat.

Prvním úkolem při práci na klauzuru je vytvořit návrhy na základě zvoleného tématu. Tyto návrhy mohly mít podobu kresby, ale také fotografie nebo koláže. Osobně nekladu v tomto ohledu žákům žádná omezení.

Při prvních konzultacích návrhů žáků (jak u sledované skupiny, tak i u jiných žáků, u kterých jsem vedla malířský projekt) jsem vyzorovala některé opakující se tendence týkající se návrhu v podobě obrazu a komentáře. Nutno upozornit, že tyto příklady zdaleka nevyčerpávají všechny varianty práce na návrhu, s jakými se pedagog může setkat:

- Žák začne velmi obsírně popisovat situaci nebo problém spojený s tématem. Většinou vychází z vlastního zážitku a pocitu. V takových popisech se často vynořují i osobní problémy (šikana, násilí v rodině, pocit vykořevení z kolektivu). V jiných případech potřeba vyjádřit názor na konkrétní společenské témata, ekologická, politická nebo náboženská. Žák pak přiznává neschopnost uchopit popsany obsah obrazově (není schopen vyjádřit jej obrazem). Další variantou je, že obrazový doprovod (většinou ve formě kresebné skici) až příliš ilustrativně popisuje problém/pocit. Evidentní je klišé a prvoplánovost v uchopení tématu a symbolice (např. utrpení symbolizované schoulenou postavou, slzami, trny, krvácením) a také jasné vyjádření názoru na společenské téma (např. na týrání zvířat).
- Žák přinese obrazový materiál nalezený na internetu. Jedná se o hotový kulturní produkt ve formě fotografie, kresby nebo malby s tím, že tímto způsobem by chtěl obraz vytvořit nebo že chce použít podobnou symboliku s jakou tento obraz pracuje. Velmi často se

objevují předlohy mající silnou stylizaci (fantasy, pokusy o hyperrealistickou nebo naopak velmi expresivní malbu, plošné až grafické práce připomínající streetartovou tvorbu atd.)

- Žák přinese vlastní fotografii, kterou vytvořil na základě zadání tématu nebo ji našel ve vlastním archivu a má pocit, že se k tématu vztahuje. V některých případech je pro něj složité popsat vztah obrazu a zadaného tématu, mnohdy se pohybujeme spíše na poli volných asociací.
- Přemýšlení žáka má spíše konceptuální charakter, žák použije obrazy stažené z internetu, vlastní fotografie, vytvoří koláž nebo je použije samostatně v souboru, který netvoří úplně jednotný celek.
- Žák má promyšlenou formu, ale bez obsahu. Popisuje, jak bude obraz namalován, techniku nebo formu (realisticky, abstraktně), ale neví, co bude malovat. V některých případech má tendenci použít nemalířské techniky nebo propojovat malbu s jinými médii, ale neví, proč a jak.
- Žák není schopen vypracovat návrhy ani slovně popsat, na čem chce pracovat. Vše se má vynořit až při samotné malbě.

Ve druhém ročníku jsem od žáků vyžadovala také textovou rešerši či textové zamyšlení nad daným tématem (s uvedením nějakého malířského díla, které je pro žáka inspirativní). Později jsem od tohoto způsobu přípravy ve formě rešerše upustila, z části proto, že žáci vykazovali samostatnost ve schopnosti téma uchopit i určitým objektivním způsobem a uvědomila jsem si, že v mnoha případech tato objektivita ani není na místě. Malířské příklady někdy vedly k jejich automatickému přebírání, čemuž jsem se snažila zamezit. Naším cílem nebylo vytvořit obraz vypadající efektně a současně, ale nalézt vlastní způsob malby.¹²⁷

Ve fázi přípravy dochází k zásadnímu momentu, ve kterém se protínají žákovské prekoncepty s představami a preferencemi pedagoga. Na základě dialogu se pedagog snaží posouvat žákovo vnímání tématu (obsahu) a zároveň tříbit jeho estetický názor – od klišé a kýče ke kultivovanějším uměleckým formám a zároveň k dalším vrstvám obsahu obrazových vyjádření. Osobně se snažím pozornost žáků neustále obracet k obrazu a jeho sdělení. Ptám se žáků při konzultacích, zda obraz skutečně obsáhne jejich slovní komentář (mnohdy jde přímo o příběh). Pokouším se je odvádět od přílišné popisnosti a ilustrativnosti, společným hledáním se tak dobíráme k jejich vlastnímu znakovému systému odvracejíc se od omílaných klišé, která znají z veřejného prostoru, internetu, médií apod. Pokud je předobrazem k malbě fotografie, pokládám za důležité upozorňovat na fakt, že nám nejde o její přepis (viz teoretické exkurzy do problematiky současné malby uvedené výše). Uvědomuji si, že už při konzultaci návrhu žáku předávám svůj způsob přemýšlení nad obsahem a jeho vztahem k formě.

Na příkladech textových příprav (viz příloha č. 5, str. 154–155) a obrazových návrhů lze demonstrovat způsoby uvažování žáka nad obrazem. V některých případech došlo k určitému posunu a odklonu od návrhu v samotné malbě. Původní koncept mnohdy proměňuje samotnou malbou, prací s barvou a změnami původní kompozice předlohy.

127 V rozhovorech s kolegy – malíři jsme často naráželi na problém tzv. poučené malby. Tou je myšleno přejímání určitých formálních prvků, které působí velmi poučeně a současně, mnohdy i souzní s obsahem, nicméně nevycházejí ze skutečně žité malířské zkušenosti autora.

2. fáze: hledání vztahu obsahu a formy

Vedení žáků při tvorbě obrazu je velmi individuální, tak je tomu nejen při přípravě obrazové předlohy, ale i při samotné malířské práci. Během čtyřletého studia se podařilo zorganizovat dva společné skupinové malířské projekty, samostatná práce nicméně dominovala.

Zmiňovala jsem výše, že žákům při tvorbě návrhu nekladu žádná omezení, což běžně nedělají ani kolegové, kteří učí malbu na stejné škole. Diskuse mezi kolegy byla vedena spíše o možnosti použití projektoru k přenosu připraveného předobrazu na plátno a jeho následné překreslení nebo rozmalování. Opodstatněným argumentem, proč takový postup žákům zapovědět, je fakt, že může vést a často vede k určité efektosti a realističnosti malby a postupu, který může upozadit proces malířského hledání vlastního výrazu. Snadno se díky němu může stát, že žák si přesně zakreslí obrysy a následně vymalovává jednotlivé části obrazu (jako omalovánku) bez toho, aby obraz budoval ve vrstvách a nacházel způsoby zjednodušení, stylizace zobrazovaného. Sama jsem využití projektoru žákům nezakazovala, umožnila jsem jej ovšem jen v určitých případech, ve formě pomůcky při složité kompozici nebo potřebě přesně přenést určitý realistický detail. Vždy jsem dbala na to, aby tomuto technickému přenosu docházelo až v určité fázi, kdy je obraz rozmalován a rozhodně ne ve formě podkresby.

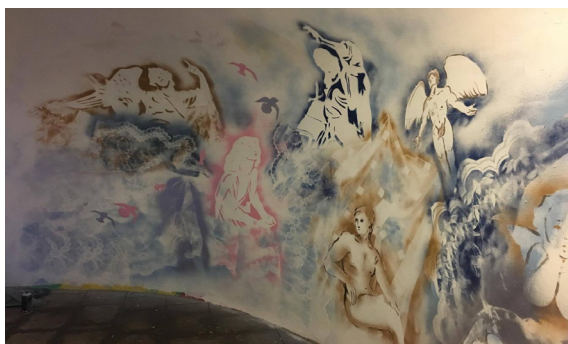
Pokud může používání projektoru vést k určité determinaci v malířském postupu, musíme připustit, že totéž může způsobit jakákoli jiná pomůcka. Žáci by si měli být vědomi, že použití určitých postupů má spojitost nejen s formou, ale také s obsahovou stránkou malby.

Po přednášce malíře Pavla Formana několik žáků projevilo zájem o práci se šablonami a spreji. Pokládala jsem tedy za důležité upozornit je na funkci takového postupu při malbě a různé varianty takového použití (práce Daniela Richtera, Tomáše Vaňka a dalších). Zároveň jsem pokládala za vhodné využít jejich chuti pracovat s konkrétní technikou a vytvořit malbu ve veřejném prostoru. Tato možnost se naskytla skrze spolupráci s Lomenou galerií – kulturním prostorem lomeného průchodu v centru Olomouce, který je opakovaně poskytován streetartovým tvůrcům. Téma malby jsem ničím neomezovala, jediným kritériem, které muselo splňovat, byl vztah k tomuto specifickému prostoru (ať už měl být brát v potaz *genius loci* olomouckého historického centra nebo tvar průchodu či jiný aspekt místa). Žáci nakonec zvolili téma *Božské komedie* Dante Alighieriho. Tato volba mě překvapila vzhledem k jejich věku a náročnosti tohoto literárního díla. Musela jsem ocenit to, jak citlivě zareagovali v návrhu na olomoucké centrum, v němž našli symboly ráje, očištění i pekla. Ve spolupráci s kolegyní vyučující dějiny umění, byla žákům poskytnuta celá řada ukázek historických ilustrací *Božské komedie*. Výsledné dílo vznikalo jako koláž částí těchto ilustrací mixovaných s vizuálními prvky přítomnými v centru Olomouce (návěští a logotypy olomouckých barů, barokní sousoší).

V rámci výuky proběhl ještě jeden společný projekt, kterým bylo vytvoření díla do soutěže *Máš umělecké střevo?*¹²⁸. Jelikož se malba ve formě závěsného obrazu mezi projekty do této sou-

128 "Máš umělecké střevo?" je mezinárodní přehlídka studentských projektů, které vycházejí z témat současného výtvarného umění a společnosti. (O projektu. www.umeleckestrevo.cz [online]. [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://umeleckestrevo.cz/o-projektu/>

těže téměř nevyskytuje, brali jsme se studenty účast v soutěži jako výzvu, jak do této soutěže propašovat tuto klasickou uměleckou formu a zároveň najít způsob netradičního přístupu k obrazu. Tématem ročníku byly „Hranice“, ze kterého vzešlo podtéma „Hranice dětství“, nepřímo také řešíc hranice závěsného obrazu. Snažila jsem se upozadit svůj vliv na jejich práci, aby skutečně šlo o studentský projekt. Moje práce se odehrávala spíše v oblasti praktických a technických rad – žáci například řešili, jak docílit toho, aby bylo možno obraz sledovat jen skrze jeho odraz, společně jsme tedy došli k variantě vytvořit v obraze otvor a řešili jsme technický problém umístění obrazu v prostoru tak, aby nebylo možno vidět jeho lícovou stranu a zavěšení zrcadla proti malbě. Na obraze bylo zachyceno zátiší složené z pozůstatků z dětství (osobních předmětů, které si žáci uchovávají z právě končícího životního období). Studenti malovali tento obraz společně, každý jednu část se „svým“ předmětem. Jelikož byl obraz instalován rubovou stranou směrem k divákovi, ten mohl sledovat tyto předměty jen skrze malé otvory v plátně a jejich odraz v zrcadle (obr. 56. a 57.).



Obr. 54. a 55. Výmalba na téma Božské komedie v Galerii Lomená v Olomouci (foto aut.).



Obr. 56. a 57. Projekt do soutěže „Máš umělecké střevo?“ 2017 (foto aut.).

Kromě těchto skupinových projektů žáci ve výuce malby pracovali samostatně a rozhovory nad jejich prací probíhali individuálně. V rámci klauzur i maturity vznikaly vždy soubory závěsných obrazů, což bylo dáno jejich zadáním, ani ze strany žáků jsem však nezaznamenala větší potřebu tyto hranice malby překračovat. Počet ani rozměry prací nebyly nikdy předem v zadání definovány. Během čtyřletého studia bylo možné u některých studentů sledovat inklinaci k určitému způsobu vyjadřování, k určitému malířskému výrazu, ale také tendenci opakovaně pracovat s konkrétními obsahy.

V rámci šesti případů, které v následujícím textu předkládám, představuji malířské práce vybrané skupiny žáků. Prostřednictvím obrazové dokumentace maleb, které byly součástí klauzurních prací v druhém a třetím ročníku a maturitní práce na téma Mimo kontrolu v ročníku čtvrtém, se pokouším doložit osobité uchopení obsahů a forem. Fotodokumentaci maturitní práce doplňují také písemnou obhajobou, kterou žáci k maturitě vypracovávali.

Případ 1:

V pracích této studentky se během celého studia opakovaně objevovaly různé bizarní motivy, jejichž vizualita měla souvislost s jejím tematickým zaujetím pro podivnosti lidské existence vybočující ze zaběhlých norem, vyšinutých mimo to, co pokládá společnost za normální, ať už šlo o téma životního stylu, fanatické víry v zázraky nebo ideálu krásy. Ať už se jednalo o zadání Pod povrchem, kdy se soustředila na představu paměti objektu (staré vesty) vedoucí až k podobě člověka, který ji nosil (obr. 58. a 59.) nebo téma Hranice, které pojala jako hledání specifické vizuality spojené s náboženskou bigotností a vírou v zázraky (obr. 60. a 61.). S fotografií pracovala volně a používala ji spíše jako inspiraci (nalezení bizarních podobizen a interiérových rekvizit a doplňků).



Obr. 58., 59., 60. a 61. Klauzurní práce druhého a třetího ročníku. Témata: Pod povrchem a Hranice (foto aut.).



Obr. 62., 63., 64., 65. Maturitní práce na téma Mimo kontrolu (foto aut.).

Text k maturitní práci:

„Ve své maturitní práci jsem chtěla vyjádřit touhu po kráse. Narodíme se, a to, jak vypadáme, si nevybereme. Je to mimo naši kontrolu. Během života se snažíme změnit se v nějakou představu, která odpovídá našemu charakteru a našim vysněným ideálům. Těm ideálům, jež nám byly buď vštěpovány od útlého věku, nebo jsme se pro ně z nějakého důvodu sami rozhodli v průběhu života.

Kde je hranice mezi krásou a ošklivostí? Kdo určuje, co je krása? Proč se snažíme být dokonalí? Je to touha vyjádřit sebe nebo jen snaha zapůsobit a ohromit ostatní? Proč už lidé z primitivních kmenů a kultur zdobili svá těla? Vyjadřujeme snad vzhledem své pravé já a postoj k životu? Chceme provokovat? Je náš vzhled obrazem nitra nebo jen pouhou maskou? Stovky piercingů, tetování po celém těle, desítky plastických operací, je tohle ještě krása? To už je názor každého. Na svých obrazech jsem se zaměřila na portréty různých zajímavých lidí, které jsem se snažila zachytit až v absurdním prostředí korespondujícím s jejich vzhledem. Absurditu jsem se snažila umocnit také naivním stylem malby. Vycházela jsem z fotografií neznámých lidí, které jsem našla na internetu a z vlastní fantazie. Použila jsem akryl na plátně.“

Případ 2

Studentka pracovala dlouhodobě s formou vrstvení lazurných nánosů barvy a tuto techniku využívala pro malířské zpracování různých obrazových předloh jako např. rentgenu (obr. 67.), černobílé fotografie nebo nočních fotografií z fotopastí. Dominovala sociální tematika kombinovaná s vizualitou fotografického materiálu. Větší soubor maleb vznikl na téma překračování hranic lidskosti, při kterém používala historické snímky duševně nemocných osob (obr. 68.). Sociální téma proniklo i do maturitní práce, ve kterém řešila současné tendence sledovat a kontrolovat veškeré dění (obr. 69.–71.).



Obr. 66., 67., 68. Klauzurní práce na téma Stereotyp, Pod povrchem a Hranice (foto aut.).



Obr. 69., 70., 71. Maturitní práce na téma Mimo kontrolu (foto aut.)

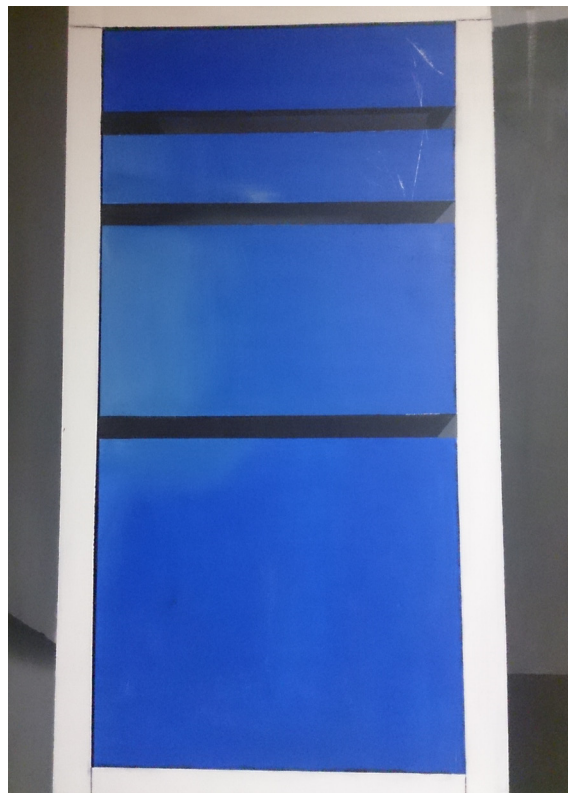
Text k maturitní práci:

„Téma mimo kontrolu jsem vzala z opačného hlediska. Co je vlastně v dnešní době mimo kontrolu? Člověk má tendenci kontrolovat vše. Když mu něco odporuje nebo to nemůže dostat pod kontrolu, bere to jako nepřítele nebo hrozbu. Někdy se chováme, jak kdyby nám vše patřilo, a proto se nám musí vše podřídit. Vše musí být podle nás. Proč bychom se přizpůsobovali, když se může přizpůsobit druhá strana nám? Z tohoto důvodu jsem vycházela ze snímků z foto pastí, které v noci snímají zvířata. Divoká zvířata, která mají svůj vlastní svět, úplně odlišný než ten náš a se kterým máme hodně málo společného. Ale přesto je neustále pozorujeme a hlídáme 24 hodin denně a považujeme to za dobrou věc. Víme o nich téměř vše, jak kdyby se nás týkalo to, co dělají. Jak kdyby to mohlo ovlivnit naše životy, když ovlivňujeme ty jejich.

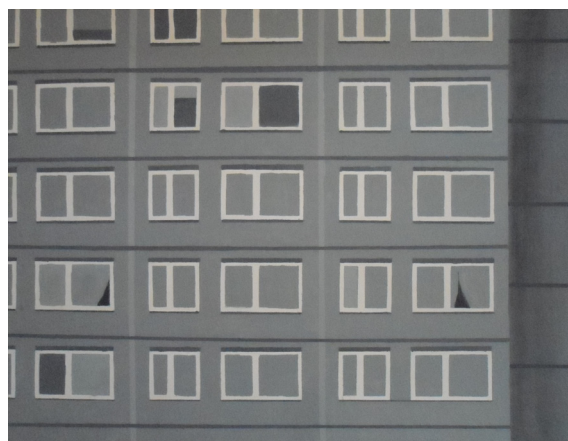
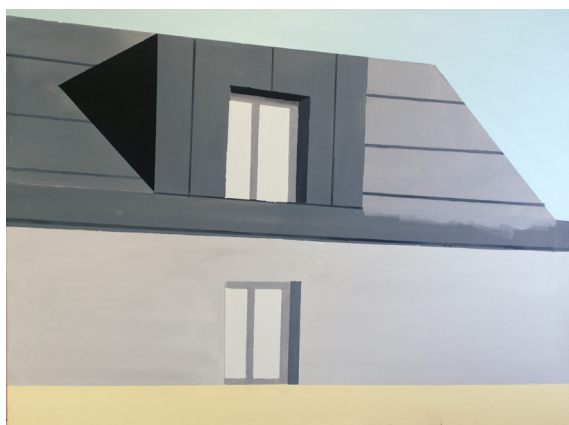
Kombinovala jsem techniku akrylové a olejové malby. Pozadí jsem malovala akrylovými barvami a to tak, že jsem používala lazurní vrstvy. Ty dodávají obrazům průzračnost a tajemnost, jako na mě ve skutečnosti působí i noční příroda. Zvířata jsem namalovala olejovými barvami, protože jsem chtěla, aby na obraze nepřírozeně vystupovala do popředí stejně, jako na snímcích z foto pastí.“

Případ 3

Student od začátku preferoval plošnou malbu se sklonem ke geometrizaci. Vychází přitom z předmětného světa, který oprostuje nejen od popisnosti detailů, ale i od člověka. Odosobňuje prostředí, které máme spojené s iluzí lidské sounáležitosti a sdílení (domov, facebook). Zůstává jen šablona, rozhraní, kulisa reklamní fotografie (v tomto případě z katalogu IKEA) (obr. 72., 73. a 74.). V maturitní práci řeší problém tohoto kontrastu – strohá architektura tvoří kulisy lidského života (obr. 75.–77.).



Obr. 72., 73., 74. Klauzurní práce na témata Facebook, a Model (foto aut.).



Obr. 75. a 76. Maturitní práce na téma Mimo kontrolu (foto aut.).

Obr. 77. (na další straně) Maturitní práce na téma Mimo kontrolu (foto aut.).



Text k maturitní práci:

„Téma „Mimo kontrolu“ jsem se rozhodl pojmout netradičně. Strohá, monotónní architektura v kontrastu s životy lidí žijících uvnitř. Určité deformace na obrazech vyjadřují rozmanitost našich životů, které jsou mimo kontrolu. Pro obrazy taky platí, že čím více životů uvnitř zobrazované budovy, tím více deformací, ať už jsou znatelné více, nebo méně. Obecně jsem chtěl zobrazit to, že žijeme v betonových vězeních působících dojmem, že svou strohostí a jednotným vzhledem (konkrétně třeba paneláky) neumožňují svým obyvatelům žít plnohodnotné a rozmanité životy. Každý den je jenom opakující se stereotyp, vstaneme, jdeme do práce, do školy, nic zajímavého se neděje. Prostě to vypadá, jako by nás budovy ovládaly, jako by nad námi měly kontrolu. Opak je však pravdou.

Můj soubor obsahuje tři obrazy. Na největší obraz jsem použil pouze stupně šedé barvy. Nejvíce z něj tedy sálá monotónnost, strohost a nuda. Pracuji s páskou, která obrazům dodá přesnost a ostrost. Naopak neostré detaily na obraze, na které páska použita nebyla, mají zdůrazňovat právě ty lidské životy, které jsou mimo kontrolu a vždycky si najdou svou vlastní cestu.

Druhý obraz dům je konkrétnější. Stále převažují stupně šedi, iluze je však narušena světlem okolním obložením v dolní části zobrazovaného domu a světle modrou v podobě nebe. Jedinou výraznou deformací je část střechy „přetékáající“ před okraj.“

Na posledním obraze je vyobrazeno betonové schodiště. Jelikož to není budova a nikdo tam nežije, nejsou tam žádné kontrastující lidské životy, tudíž je obraz bez deformací. Na tomto obraze je taky modrá plocha nebe, podobně jako na předchozím, tady ale zabírá o něco větší plochu a odstín je o něco výraznější.

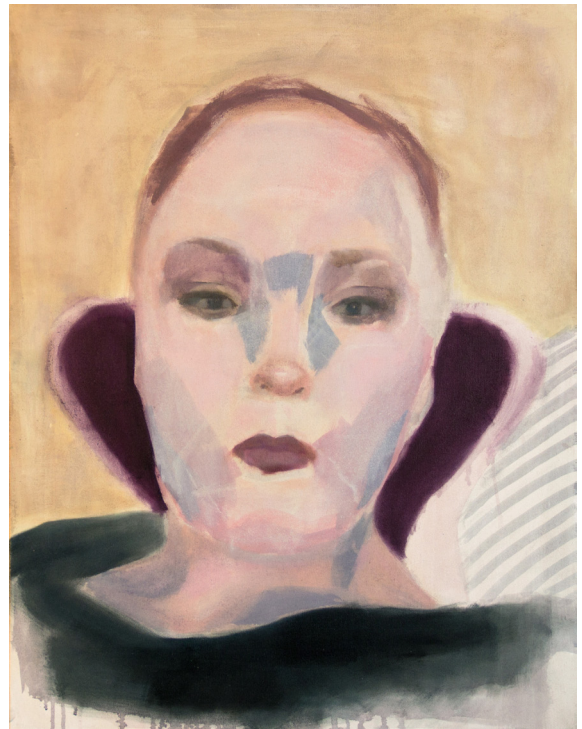
Všechny tři práce jsou namalované akrylem, protože rychle schne a po částečném zředění si zachová hustotu potřebnou k tomu, aby se nevpíjel pod pásku a vytvářel ostré hrany.

Případ 4

U této studentky se projevovává od počátku potřeba malovat volně a bez fotografické předlohy. Nicméně na počátku stála vždy fotografie, nikoli však připravená k přepisu nebo nastudování detailu, spíše jako impuls, ze kterého vychází téma a přemýšlení o něm. Nejvíce patrný je tento způsob práce s fotografií na maturitní práci na téma Mimo kontrolu (obr. 82.- 84.).



Obr. 78., 79., 80. Klauzurní práce na témata Pod povrchem a Hranice (foto aut.).



Obr. 81., 82., 83. a 84. Maturitní práce na téma Mimo kontrolu (foto aut.).

Text k maturitní práci:

„Muž na pohovce: Je mimo pohledy lidí, sleduje televizi, cítí se uvolněně a nepřetvařuje se.

Televize: Pán fotí televizi na bazar. Neuvědomí si, že odhaluje víc, než by chtěl.

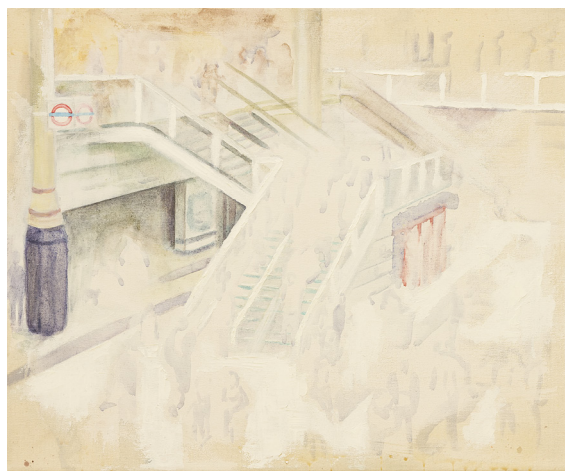
Eva s maskou: Připravuje se na večer. Také je mimo pohled lidí a v ten moment ji nezajímá, jak vypadá.

Pomalovaný muž: Usnul na párty. Lehl si mimo lidi, myslí si, že má soukromí, ale ti ho stejně našli a pomalovali.

Ležící Lukes: Studie výrazu“

Případ 5

Ve druhém ročníku se studentka pokoušela zachytit malbou, co je pod povrchem skutečnosti. Vycházela z pocitu určité strnulosti a zamrznutí v konkrétních situacích (obr. 85. a 86.). Tematizace média fotografie v malbě se zabývala v průběhu posledních dvou ročníků studia. kdy při malbě používala jako obrazový zdroj nepovedené snímky (obr. 87. a 88.) V rámci maturitního tématu Mimo kontrolu zkoumala intenzitu působení nechtěně vytvořených fotografií, jejich atmosféru a obsahy tvořené náhodou (obr. 89.-92).



Obr. 85., 86., 87. a 88. Klauzurní práce na téma Pod povrchem a Hranice (foto aut.).



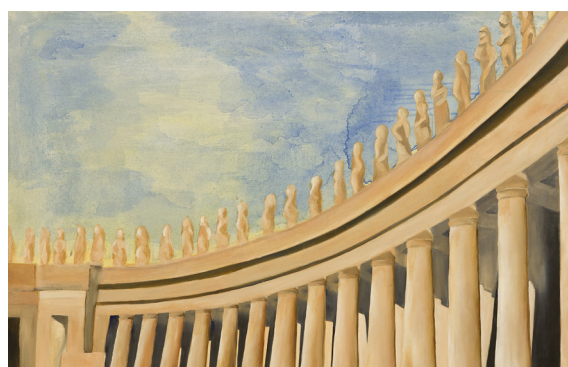
Obr. 89., 90., 91. a 92. Maturitní práce na téma Mimo kontrolu (foto aut.).

Text k maturitní práci:

„Pro mou maturitní práci na téma Mimo kontrolu mi byly předlohou vlastní fotky, které se můžou někomu zdát na první pohled nepovedené. Obrazy jsou převážně namalované kombinací akrylových a olejových barev nebo jen olejovými barvami. Na obrazech jsem se snažila zachytit pohyb, rozostření nebo vtipné banality, momentky, které často při focení mohou vzniknout. Nepovedené fotky jsem si vybrala z toho důvodu, že jich mám neustále plný telefon a doma plná alba, a z nějakého důvodu mi jich vždycky bylo líto je vymazat nebo vyhodit. Ať už to bylo kvůli atmosféře fotky nebo motivu, který je na ní zobrazen. Protože někdy právě snímky pořízené mimo kontrolou vystihují zachycený okamžik daleko lépe, než-li ty, které jsou focené tzv. pod kontrolou. Často pak ale bývají zastrčené za jiné fotky v albech nebo jsou bez delšího povšimnutí vymazány z mobilních telefonů. Všechny předlohy fotografie byly pořízeny někde na cestách, kde vznikají asi nejčastěji právě tyto typy fotek. Většinou nestíháme vše nastavit tak, jak bychom si představili nebo jednoduše někdy ani nevíme, že jsme tlačítko fotoaparátu vůbec zmáčkli. Proto jsem si některé z nich chtěla zkusit namalovat a dát jim tím takovou pomyslnou druhou šanci být viděny, protože k tomu fotky a obrazy především jsou a tak trošku si je i pojistit pro případ, že by jednou mohli být smazány. Zároveň jsem se při malování mohla pomyslně vrátit na místa, které pro mě měli určité kouzlo a ať už chtěně nebo ne se objevili ve fotoaparátu.“

Případ 6

Studentka se pohybovala v širším spektru malířského výrazu, nejintenzivněji však pracovala se skvrnou a lazurou. Ve třetím ročníku na téma Model vytvořila soubor obrazů banálních předmětů (dřez, žehlička, popelnice) (obr. 95.) a toto zaujetí obyčejností se projevilo i v maturitní práci, ve které využila určité nepředvídatelnosti při práci kombinovanými technikami akrylu a olejomalby pro zachycení objektů, které procházejí polčasem rozpadu působením přírody (obr. 97.-100.).



Obr. 93., 94., 95. a 96. Práce z prvního ročníku na téma Komunikace, z druhého ročníku (téma Závrať a Nedotknutelní) a třetího ročníku (téma Model)



Obr. 97., 98., 99. a 100. Maturitní práce na téma Mimo kontrolu (foto aut.).

Text k maturitní práci:

„Ve své maturitní práci jsem se zaměřila na téma „mimo kontrolu“, konkrétně na nečekané, neočekávané události, ať už vytvořené člověkem nebo zásahem přírody. Nikdy nevíme, co se stane zítra, pozítří, příští rok. To je důvod, proč se v mém souboru maleb přikláním spíše k abstrakci. Mým podtématem je také čas - hra s náhodou. Zvolila jsem techniku akryl, protože mi vyhovuje nejvíce a potřebovala jsem dosáhnout na určitých místech přesné až geometrické malby. Naopak v některých bodech maleb se objevují neurčité barevné skvrny, které vznikly za pomoci vody, akrylové barvy a terpentýnu. Malba postupovala docela nekontrolovaně, hodně jsem přemýšlela a pracovala s okamžikem. S tím, co mi na plátně vzniklo.“

3. fáze: obhajoba práce – sebereflexe a konfrontace

Jak již bylo řečeno, texty uvedené u jednotlivých příkladů studentských prací vznikly jako součást obhajoby maturitní práce, při níž dochází ke konfrontaci autorského záměru žáka s vnímáním diváků, v tomto případě komise složené z pedagogů a publika tvořeného spolužáky. Na tuto formu prezentace vlastního díla jsou studenti zvyklí už od druhého ročníku, každé pololetí je na obhajobu všech klauzurních prací vyhrazen jeden den. Diskusí se vrstevní významy a dílo začíná ožít, což považuji v edukačním procesu za zásadní moment.¹²⁹ Na škole, kde tento výzkum proběhl, je zvykem, že paralelně probíhají obhajoby různých oborů, což považuji za nevýhodu. Sledování výstupů jiných oborů by jistě rozšířil povědomí žáků o tom, jaké varianty práce nabízí odlišné médium a nakolik je práce na tematickém zadání na jiných oborech podobná či odlišná.

Po autorské prezentaci většinou následuje vyjádření pedagogů. I přes jejich snahu zapojit ostatní žáky do diskuze, se rozhovor většinou odehrává jen mezi nimi a autorem. Pokládám za velmi důležitý fakt, že je žák nucen formulovat svůj záměr. Uvědomuje si tak průběh celého procesu tvorby, ověřuje své tvůrčí metody. Následně je vystaven různým způsobům vnímání a čtení vlastního díla.

Po ukončení studia završeného maturitou jsem žákům rozeslala krátký dotazník, ve kterém jsem se dotazovala na to, jak byla naplněna jejich počáteční představa studia daného oboru a co jim osobně studium přineslo. Z odpovědí šesti respondentů, které jsem obdržela, vyplývá, že kladně hodnotí pestrost způsobů malířského vyjádření, které si vyzkoušeli, zároveň si také uvědomují, že u nich došlo ke kultivaci práce s obsahem a rozšíření povědomí o současné malbě prostřednictvím výstav a ukázek. Někteří uvádí, že jejich očekávání, že se prakticky seznámí s velkým množstvím malířských technik, nebylo naplněno. V jednom případě se objevuje poznámka, že by respondent uvítal více práce mimo ateliér, v plenéru a veřejném prostoru. Studium jim dle odpovědí přineslo schopnost hlouběji přemýšlet nad obrazem a lépe vnímat a chápat umění. V tomto směru je nejvíce ovlivnily rozhovory s pedagogy a navštívené výstavy. Oceňují také sdílení a předávání zkušeností ze strany učitele a individuální přístup ve výuce.

¹²⁹ Srov. VANČÁT, Jaroslav. Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu. Vyd. 1. Praha: EduArt ve vydavatelství MAC, 2007, s. 30.

Shrnutí

Praktická výuka poskytuje dostatečný prostor pro zprostředkování současného umění a to jak ve formě ukázek, návštěv výstav, diskuzí, ale také individuálních rozhovorů se studenty a to především v rámci práce na jejich vlastních uměleckých projektech. Za zásadní považují konzultace a rozhovory nad návrhem žáka a s ní související iniciaci přemýšlení nad konceptem jejich malířské tvorby. Volba fotografie jako předobrazu pro malbu je při přípravě návrhů u žáků signifikantním jevem. Žáci po fotografii sahají velmi intuitivně, nejčastěji ji využívají jako pomůcku pro studii konkrétních prvků na obraze nebo při vytváření složitější kompozice. Jedním z postupů, který v počátečních fázích tvůrčího procesu někteří studenti volí, je vyhledávání fotografie na internetu. Internet jako obrazový zdroj většina pedagogů pokládá za problematický, někteří tento způsob striktně odmítají. Nabízí se otázka, zda může být i nalezená fotografie součástí promyšleného tvůrčího záměru. Použití obrazové předlohy v podobě fotografie nebo jiného hotového kulturního produktu nemusí nutně vést k pouhému přepisu této předlohy, ale poskytuje prostor pro rozvíjení uvažování o vztahu obrazové předlohy a malby. Domnívám se, že je důležité, zda je vyhledávání obrazového materiálu na internetu definováno konceptem žákovy práce nebo je jen pouhým hledáním pěkných obrázků.

Odlišným způsobem použití fotografie v malbě je příprava obrazové předlohy za pomoci fotoaparátu, kdy je vytvářena mizanscéna, která je pak přemalována. V jiných případech žáci využívají vlastní fotografie vytvořené na základě zadaného tématu. Fotografie v tomto případě nahrazuje skicu nebo z ní kresebné skici následně vycházejí. Může být také inspiračním zdrojem a iniciovat přemýšlení nad různými formami vizuálního vyjádření a vizuální komunikace.

Ať už při přípravě fotografického materiálu jako předobrazu nebo při apropiaci hotového obrazového produktu a jeho transformaci do malovaného obrazu, vždy vyvstává přirozeně otázka, co vlastně malbou zachycujeme. Nejčastěji v první fázi práce na zadaném tématu, kdy si žáci vytváří návrhy a pak v závěru, kdy sami sledují, kam se původní záměr při samotné malbě posunul. Sami často nedokáží odpovědět, co je vlastně tím, co malbou zachycujeme. Pokládání této otázky a společné hledání odpovědí na ni však považuji ve výuce za nezbytné a zásadní.

Většina žáků se velmi záhy zbavila určitých stereotypů a klišé, týkajících se námětu a malířských postupů, které se projevovaly na začátku. Hledali svá autentická uchopení obsahu a formální zpracování mu přizpůsobovali. Zároveň se projevovalo jejich vlastní osobité malířské založení, kterého jsme se společně snažili využít. V ojedinělých případech se obsah míjel s formou, převážně v případech, kdy si žák trval na určitém způsobu malby, který neměl zvládnutý.

I přes záměrnou absenci univerzálních postupů a návodů při tvorbě, musím připustit určitou míru vlivu mých osobních preferencí. Nepřímo a spíše nevědomě jsem žáky směřovala k postupům, které jsou mi blízké, a to jak ve formálních zpracováních a volbě techniky, tak ve volbě toho, co budou zpracovat, v nakládání s obrazovým materiálem a znakem, budováním obrazu.

Zkušenost s tvorbou obrazu a četné ukázky rozšířili povědomí žáků o tom, jak pracují součas-

ní umělci a jak složitý je tvůrčí proces, práce s obsahem a hledání adekvátní formy. Otevřelo jim nový pohled na obraz. Tento pohled již není zatížen předpojatými soudy spojenými s preference-
mi určitých forem, ale je poctivým sledováním obsahu a jeho vztahu k formálnímu zpracování a
také konkrétních tvůrčích konceptů.

8. Závěr

Středoškolská umělecká výuka je specifickou oblastí v mnoha ohledech odlišnou od výuky výtvarné výchovy ve všeobecném vzdělávání. Nejvýrazněji se tato odlišnost projevuje v oddělení teoretické a praktické výuky, v oborové zaměřenosti na konkrétní médium a v míře recepce a reflexe současného umění a jeho vlivu na tvůrčí práci studentů. V tomto procesu hraje klíčovou roli pedagog a jeho koncepce výuky současného umění. Můj výzkum se týká řady aspektů této problematiky, které jsem se snažila i přesto, že se do značné míry vzpírají objektivizaci, metodicky uchopit.

Pojetí výuky ze strany sledovaných pedagogů vykazuje značné podobnosti, jakými je např. chronologické pojetí výuky dějin umění u teoretiků nebo práce na dlouhodobějších projektech založených na konkrétním obsahovém zadání v případě praktického vyučování. Pestřejší zaměření specializovaného semináře dějin umění nabízí prostor pro témata současného umění, není však zařazen do výuky u všech oborů. Osobnost pedagoga je v procesu zprostředkování umění zásadní, jeho preference a názory se do výuky přirozeně dostávají. Odborné umělecké vzdělávání poskytuje dostatečný prostor k pedagogickému působení na estetický názor žáka. Toto formování se v ideálním případě děje jak v teoretické, tak v praktické výuce. Propojení recepční, reflektivní a tvůrčí složky pokládám v uměleckém vzdělávání za podstatné. Formální oddělení teoretické a praktické výuky je kompenzováno aktivním přístupem pedagogů, kteří tvorbu, recepci a reflexi propojují. V praktické výuce se v některých případech objevují také přesahy do jiných médií mimo oborové zaměření.

Dotazníkové šetření mezi žáky odhalilo několik skutečností. Žáci se v rámci výuky o současném umění dozvídají, nicméně i přesto se v jejich názorech odráží předsudky a klišé, které jsou v laické veřejnosti masově rozšířeny, a které souvisí s určitou všeobecně přijímanou představou o umění. Jedná se hlavně o důraz na mimetické zobrazení reality, chápané jako hlavní funkce umění a také problém s tím, že formy současného umění už nedokazují umělcovy řemeslné schopnosti a tradiční představu „genia“. Dále je to očekávání originality a novátorství ve smyslu jakési umělecké provokace. Tyto prekoncepty žáka jsou ve výuce postupně ovlivňovány, závisí na míře akcentace témat spojených se současnou vizualitou a uměním i frekvenci kontaktu se současným uměním. Zprostředkování umění však nespočívá ani tak v počtu výstav, které žáci navštíví (i když je pravdou, že čím více takového setkávání tím lépe), netkví ani v dokonalých powerpointových prezentacích. Podstatný je způsob, jakým je umění ve výuce prezentováno a zda je představování současných tendencí v umění vhodně zaměřeno na konkrétní sledovaný problém. Následně jde především o diskuzi, o schopnost pedagoga ji iniciovat a nechat studenta vyjádřit svůj názor, a to i v případě, že půjde o mnohokrát opakované klišé. Žákovy postoje mohou totiž být výchozím bodem pro práci pedagoga.

Výsledky výzkumu mezi žáky vykazují oproti výzkumu mezi pedagogy a ve výuce určitý rozpor. Jak již bylo řečeno, dotazníkové šetření u širšího vzorku respondentů-žáků z různých oborů odhalilo celou řadu jejich konzervativních a mylných názorů. Průzkum u vybraného vzorku pedagogů naopak přinesl poznatky o tom, jak intenzivně je současné umění ve výuce tematizováno.

Cílem výzkumu bylo nalézt problematické oblasti při vnímání umění a popsat práci pedagogů v oblasti jeho zprostředkování.

Jak bylo zjištěno, učitelé praktické i teoretické výuky se dotýkají celé řady oblastí, souvisejících se současnými uměleckými tendencemi, jakými jsou konceptuální a postkonceptuální tvůrčí přístupy, deskilling, abstraktní formy, apripriační strategie a intermediální propojování jednotlivých disciplín. Zdůrazňují potřebu diskuze a konfrontace názorů, která nutí žáky podívat se na daný problém z více úhlů a také nutnost v rámci těchto diskuzí i v samotné tvorbě kultivovat jejich estetický názor a rozvíjet kritické myšlení.

Tvorba obrazně vizuálního vyjádření je ústředním obsahem praktické výuky malby. V tomto procesu vyvstávají přirozeně žákovské prekoncepty ve formě obrazu a konfrontují se s názorem pedagoga a jeho vnímáním tohoto obrazového sdělení. Zásadním zjištěním případových studií uvedených v kapitole sedmé je fakt, že se žáci svojí vlastní tvorbou přibližují postupům a strategiím současného umění. Dokazují jej četné příklady forem remediace (ve smyslu přenosu obrazu z jednoho média do druhého) a tendence k přesahům a prolínání jednotlivých médií. Důslednost, s jakou se většina sledovaných pedagogů věnuje individuálním konceptům žákovských prací, ve spojení s přehledem v oblasti současného umění a otevřeností k různým formám vizuálního vyjádření vytváří prostor pro kultivaci žáka jako diváka a tvůrce. Na základě postřehů z neformálních rozhovorů s kolegy i z vlastní zkušenosti si dovoluji tvrdit, že i u pedagoga dochází ke zpětnému ověřování a restrukturalizaci chápání toho, co obraz představuje. Hranice vzájemného ovlivňování je velmi křehká a mnohdy si ji žák ani pedagog neuvědomuje.

Ve výuce malby se velmi silně projevují osobní inklinace pedagogů, není ani tak patrný ve volbě technických postupů, ale spíše v přenosu určitého způsobu přemýšlení nad obrazem a tvůrčích strategií.

Zjištění předkládaného výzkumu upřesňují roli současného výtvarného pedagoga jako prostředníka mezi žákem a uměním. Nároky, které jsou na něj kladeny, jsou výzvou pro vzdělávání v oblasti výtvarné pedagogiky. Pokud chceme, aby naplňoval tuto roli, je třeba, aby měl samozřejmě povědomí o současném umění a přehled v souvisejících společenských disciplínách. Dále je nutné, aby byl schopen ve vzájemné komunikaci se studenty otevírat konkrétní otázky a problémy týkající se umění, aby byl ochoten a schopen naslouchat a vhodně na podněty přicházející od žáků reagovat. V neposlední řadě se nezbytnými jeví osobní nadšení pro umění i učení, zvědavost a chuť se neustále rozvíjet.

Lze vůbec vypěstovat citlivost vnímání a schopnost se prostřednictvím umění vyjadřovat? A pokud se o to usilovně snažíme, neriskujeme tím, že v žákovi přemírou podnětů, informací a příkladů ochromíme jeho přirozený a svobodný projev? Na tuto otázku se pokouší odpovědět v závěru svého Zamyšlení nad výtvarnou výchovou Rudolf Arnheim: „Tato mezifáze se vyskytuje v mnoha formách učení, ale zisk, který přináší, stojí za dočasnou frustraci. Nově naučená technika obvykle vypadne z vědomé kontroly a stává se druhou přirozeností. Totéž platí o učení umění, a to teoreticky i prakticky.“

Po celou dobu své učitelské praxe se snažím odpovědět si na otázku, jak učit umění. Myslím si, že jde o jakousi neuchopitelnou souhru vědomého promýšlení a následování předem vytyče-

ného pedagogického konceptu s intuitivním hledáním a operativní proměnou strategie v konkrétní situaci. Stejně jako v umělecké tvorbě.

Seznam použité literatury a internetových zdrojů

ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena a Petra FILIPOVÁ. *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4849-7.

ARNHEIM, Rudolf. *Zamyšlení nad výtvarnou výchovou. Listy České sekce INSEA* [online]. 1997, 1997(3) [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: https://docs.wixstatic.com/ugd/01fd51_031647aa16dd4033b04a42f43bc08f64.pdf

BARTHES, Roland. *Smrt autora*. Aluze, 2006, 10(3), s. 75-77. ISSN 1212-5547.

BARTHES, Roland. *Světlá komora: poznámka k fotografii*. Vyd. 2., upr., (Ve Fra 1.). Přeložil Miroslav PETŘÍČEK. Praha: Fra, 2005. ISBN isbn80-86603-28-8.

BELTING, Hans. *Konec dějin umění*. Praha: Mladá fronta, 2000. Souvislosti (Mladá fronta). ISBN 80-204-0856-8.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.

BRYSON, Norman, *Umění v kontextu*. In: KESNER, Ladislav. *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. 2., rozš. vyd. Jinočany: H & H, 2005. ISBN 80-7319-054-0.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.

BOURRIAUD, Nicolas. *Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět*. Praha: Tranzit, 2004. Navigace. ISBN 80-903452-0-4.

BUSCHKÜHLE, Carl-Peter. *Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung*. Kunstpädagogische Positionen [online]. Hamburg University Press, 2004, 2004(5) [cit. 2015-07-05]. Dostupné z: http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/26/pdf/HamburgUP_KPP05_Buschkuehle.pdf

DEMPSEY, Amy. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. Praha: Slovart, 2002. ISBN 80-7209-402-5.

DESMOND, Kathleen. *Actively Teaching (Artist) Aesthetics*. [online]. 2011 [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: https://imaginativeeducation.files.wordpress.com/2011/02/desmond_activelyteaching.pdf

DICKIE, George. *Co je umění? Institucionální analýza.: revue pro literaturu, filozofii a jiné* [online]. 2008. Olomouc: FF UP, 2008, **2008**(2) [cit. 2015-04-27]. ISBN 1803-3784. Dostupné z: http://www.aluze.cz/2008_02/09_studie_dickie.php

DUB, Petr. *Vybrané postkonceptuální přístupy v současné české malbě*. Brno: Vysoké učení technické v Brně, Fakulta výtvarných umění, 2012. ISBN 978-80-214-4656-4.

DYTRTOVÁ, Kateřina. *Tvorba významu a výtvarná média*. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. *Mezi viděním a věděním: Between seeing and knowing : sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova pořádaného 9.9.2009 na Katedře výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2.

FERENCOVÁ, Yvona. *Apozice obrazu: Metoda kruhové oscilace, její uplatnění při přípravě a realizaci edukačních programů pro školní skupiny a dětské návštěvníky v galerijní praxi*. Brno, 2009. Disertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

FILIPOVÁ, Marta a Matthew RAMPLEY, ed. *Možnosti vizuálních studií: obrazy, texty, interpretace*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-26-8.

FREEDMAN, Kerry J. *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Reston, VA: National Art Education Association, c2003. ISBN 978-0807743713.

FREEDMAN, Kerry – STUHR, Patricia. *Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture Art Education*. In: EISNER, Elliot W a Michael D DAY. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. ISBN 978-0805849721.

FLUSSER, Vilém. *Za filosofii fotografie*. Přeložil Božena KOSEKOVÁ, přeložil Josef KOSEK. Praha: Hynek, 1994. Punkt. ISBN 80-85906-04-x.

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

FULKOVÁ, Marie. – SLAVÍK, Jan. *Výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy?* In: HORÁČEK, Radek a Jan ZÁLEŠÁK, ed. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4722-8.

GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDRICKS, Cher. *Improving schools through action research: a reflective practice approach*. Fourth edition. Boston: Pearson, [2017]. ISBN 978-0134029320.

HOCKNEY, David. *Tajemství starých mistrů*. Praha: Slovart, 2003. ISBN 80-7209-474-2.

HORÁČEK, Radek. *Co záleží na tom, kdo mluví o umění*. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, HORÁČEK, Radek a Pavel KŘEPELA, ed. *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5390-8.

HORÁČEK, Radek. *Komunikace s výtvarným dílem*. In: HORÁČEK, Radek a kol. *V dialogu s uměním: Metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

KOLÁŘ, Martin. *Vnímání vizuálně obrazného vyjádření*. In: HORÁČEK, Radek a Jan ZÁLEŠÁK, ed. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.

KROUPA, Jiří. *Metodologie dějin umění*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5315-1.

LOMOVÁ, Johanka a Jan SKŘIVÁNEK. *Nejistý svět: S Danielem Pitínem o malbě, modelech a*

minulosti. *Art+antique*. Praha, 2016, **2016**(02), 32-41. ISSN 1213-8398.

LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem : postmoderní situace*. Praha: Filosofia, 1993. ISBN 80-7007-047-1.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogické myšlení učitelů. Teoretické úvahy*. In: MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-x.

MAREŠ, Jiří. *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. *Pedagogika* [online]. 2015, 65(2), 113-142 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>

MITCHELL, W. J. T. *Iconology: image, text, ideology*. Chicago: University of Chicago Press, 1986. ISBN 0226532283.

MITCHELL, J.T., W. *Showing seeing: a critique of visual culture*. *Journal of Visual Culture* [online]. 2002(1/2), 165–181 [cit. 2018-09-05]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/147041290200100202>

MITCHELL, W. J. T. *Teorie obrazu: eseje o verbální a vizuální reprezentaci*. Přeložil Lucie CHLUMSKÁ, přeložil Andrea PRŮCHOVÁ, přeložil Ondřej HANUS. Praha: Karolinum, 2016. Vizuální kultura. ISBN 978-80-246-3202-5.

NEDOMA, Petr. Úvodem. *Eberhard Havekost: logik*. Praha: Galerie Rudolfinum, 2017. ISBN 978-80-86443-39-3.

PETROVÁ, Sylva. *Když vzdělávání znamená službu veřejnosti*. In: APPLOVÁ, Dominika, Helena DOUDOVÁ, Vlastimil HAVLÍK, et al. *UMPRUM ATTACK!*. Přeložil Eva CÍSLEROVÁ, přeložil Žofie FITZGERALD, přeložil Michael FITZGERALD. V Praze: Vysoká škola uměleckoprůmyslová, 2016. ISBN 978-80-86863-84-9.

PETRŮ, Marianna. *Umění zažít umění: Vlastní tvorba jako cesta poznávání*. Brno, 2018. Disertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

POSPISZYL, Tomáš. *Asociativní dějepis umění: poválečné umění napříč generacemi a médii : (koláž, intermediální a konceptuální umění, performance a film)*. Praha: Tranzit.cz, 2014. Navigace. ISBN 978-80-87259-28-3.

Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání (RVP) – závazné kurikulární dokumenty vydané Ministerstvem školství české republiky. Nová soustava oborů vzdělávání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou, obory kategorie M a L. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [cit.2016-12-30]. Dostupné z WWW: <http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm>.

SLAVÍK, Jan. *K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura*. [online]. 2012 [cit. 2018-09-05]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didak_umel_vych_2012.pdf

SLAVÍK, Jan. *Pedagogické dílo a reflektování jeho významu a hodnot (sémiologické aspekty reflektivní praxe ve výchově)*. In: MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-x.

SLAVÍK, Jan. *Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově*. Kultura, umění a výchova [online]. 2013, 1(1) [cit. 2018-10-24]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14

SMEJKALOVÁ, Kateřina. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *Paideia: Philosophical E-journal of Charles University* [online]. 2014, 2014(XI) [cit. 2017-10-22]. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <https://http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>

SONTAG, Susan. *O fotografii*. Praha: Paseka, 2002. ISBN 80-7185-471-9.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarné projevy dětí, dospívajících a studentů v roce 2013*. Kultura, umění a výchova [online]. 2013, 1(1) [cit. 2017-06-28]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=22

STEJSKALOVÁ, Tereza. Akademie není pro art managery. Rozhovor s novým rektorem AVU. *A2larm* [online]. 2013 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <https://a2larm.cz/2013/12/akademie-neni-pro-art-managery-rozhovor-s-novym-rektorem-avu/>

STULÍROVÁ, Markéta. Když se fotografie stane malířům předlohou. *Brněnský deník*. cz [online]. 2012, [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: https://brnensky.denik.cz/kultura_region/kdyz-se-fotografie-stane-malirum-predlohou-20120227.html

STURKEN, Marita a Lisa CARTWRIGHT. *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-556-1.

ŠÁLEK, Petr. Výstava Český (hyper)realismus. *Artmagazin.eu* [online]. 2016 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://artmagazin.eu/vystava-cesky-hyperrealismus/>

ŠEVČÍK, Jiří, ed. *České umění 1980-2010: texty a dokumenty*. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště, 2011. ISBN 978-80-87108-27-7.

ŠKALOUDOVÁ, Barbora a Lucie VOBOŘILOVÁ. *Současní umělci a jejich potenciál pro rozvoj kreativity a informační gramotnosti mladých lidí*. [online]. 2012 [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13875/soucasni-umelci-a-jejich-potencial-pro-rozvoj-kreativity-a-informacni-gramotnosti-mladych-lidi.html/>

VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.

VANČÁT, Jaroslav. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Vyd. 1. Praha: EduArt ve vydavatelství MAC, 2007. 38 s. ISBN 978-80-86783-20-8.

VAŇOUS, Petr. *Malířská hvězda č. 1*. A2 [online]. 2007, 2007(30) [cit. 2018-11-14]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2007/30/malirska-hvezda-c-1>.

VAŇOUS, Petr. *Obraz: Nástroj rozlišení*. In: FEXO VÁ, Patricie (ed.). *Souvislá vrstva*. Konference o současné malbě. Sborník příspěvků. Praha: Vysoká škola uměleckopřímyslová, 2017. ISBN 978-80-87989-60-9.

VAŇOUS, Petr. *Vyprahlé území nikoho. Němci a Češi aneb Mohli jsme být malířská velmoc?* A2 [online]. 2007, 2007(30) [cit. 2018-10-30]. Dostupné z WWW: <https://www.advojka.cz/ar->

chiv/2007/30/vyprahle-uzemi-nikoho.

VARHANÍK, Jiří. *Most kráší barevná mozaika*. Jihlavské listy [online]. 2016 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://www.jihlavske-listy.cz/clanek20304-most-krasli-barevna-mozaika.html>

VÁŠA, Ondřej. *Nenormální okolnosti*. Kulturní magazín . [online] 2008, 1/2008, [cit.2018-10-30]. Dostupné z WWW: <http://magazinuni.cz/vytvarne-umeni/nenormalni-okolnosti/>

ZÁLEŠÁK, Jan. *Interpretace současného umění a výtvarná kritika*. In: HORÁČEK, Radek a Jan ZÁLEŠÁK, ed. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.

ZÁLEŠÁK, Jan. *Vizuální kultura v kurikulu výtvarné výchovy*. In: ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra ed. *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova: Sympozium České sekce INSEA Plzeň, [16. – 18. září] 2004*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006. ISBN 80-7043-504-6. [online] [cit.2018-10-30]. Dostupné z WWW: https://docs.wixstatic.com/ugd/01fd51_916689ba0a8e46d480e446d2016d7cde.pdf

ZHOŘ, Igor. *Škola výtvarného myšlení*. In: HORÁČEK, Radek a kol. *V dialogu s uměním: Metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

Michael Borremans pt II: Michael Borremans in conversation with Mario Rossi. In: *Youtube*[online]. 2011 [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=zcl3O-2X5Qaw>

Justin Mortimer in Conversation: A Q&A with British painter Justin Mortimer and art critic Matt Price, organised by the University of the Arts Paint Club and Haunch of Venison. In: *Youtube* [online]. 2012 [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <https://vimeo.com/58528095>

Gerhard Richter: text : writings, interviews and letters, 1961-2007. Thames & Hudson, London 2009. [online] [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <https://www.gerhard-richter.com/en/quotes/subjects-2/photo-paintings-12>

Co ty máš, co já ne?: Barbora Klímová, Matěj Smetana, Aneta Willertová 21.02. – 08.04.18[online]. 2018 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://entrancegallery.com/co-ty-mas-co-ja-ne/>

O projektu. www.umeleckestrevo.cz [online]. [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://umeleckestrevo.cz/o-projektu/>

Školní časopis ATHELLIER. www.helenin.cz [online]. [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://www.helenin.cz/skola/skolni-casopis-athelier>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1 / dotazníkové šetření mezi pedagogy

Příloha č. 2 / dotazníkové šetření mezi žáky středních škol

Příloha č. 3 / textové práce žáků na zadané téma

Příloha č. 4 / textové práce žáků z výuky Semináře dějin umění

Příloha č. 5 / textová dokumentace k případové studii Obraz a komentář

Příloha č. 1 / dotazníkové šetření mezi pedagogy

Dotazníky pro učitele na středních uměleckých školách – pro vyučující DVK a Semináře dějin umění (dotazníky od jednotlivých pedagogů označeny T1 – T7) a pedagogy praktické výuky (dotazníky od jednotlivých pedagogů označeny P1 – P13). V ukázkách neuvádím z důvodu zachování anonymity první otázku týkající se osobních údajů (pracoviště - škola, obor a vyučované předměty).

Případ T1

2. Do kterých ročníků je zařazena výuka DVK na Vaší škole? Mají studenti možnost navštěvovat Seminář dějin umění? Ve kterém ročníku?

1.-4. ročník

3. Je výuka v DVK koncipována chronologicky? Pokud ne, jak? Co je náplní a cílem výuky v Semináři dějin umění?

Ano

4. Pokud je výuka Dějin umění koncipována chronologicky, jaká etapa vývoje umění je probírána na konci čtvrtého ročníku? Jaká je reálná časová dotace na umění cca po roce 1970?

cca 16

5. Prosím uveďte pokud možno konkrétní příklady témat probíraných v Semináři dějin umění.

nemáme

6. Jak často jsou do Vaší výuky zařazeny návštěvy výstav současného umění případně diskuze s umělci?

2 x za rok

7. Zadáváte žákům referáty a eseje? Pokud ano, uveďte prosím, na jaká témata.

eseje ne, referáty občas - především z dějepisu, uvedení do kontextu doby prostřednictvím témat jako oděv, strava, zařízení domů, války, panovníci...

8. Objevují se ve výuce témata iniciovaná studenty vztahující se k funkci a významu umění, případně jiným problémům umění? Čeho konkrétně se týkají?

ne

9. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v DVK naučit? Čím je určován objem znalostí, které mají žáci mít v oblasti Dějin výtvarné kultury (jména, díla, souvislosti..)?

za nejdůležitější považuji pochopení souvislostí a vývoje umění, doklapne to až ve 4. ročníku, významná jména a díla. Snažím se už od prvního ročníku občas probrat něco od 19. století dál, aby jim to došlo dřív. Je to mimo švp.

10. Propojuje se Vaše pedagogická činnost s Vašimi případnými aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.)?

ne

Případ T2

2. Do kterých ročníků je zařazena výuka DVK na Vaší škole? Mají studenti možnost navštěvat Seminář dějin umění? Ve kterém ročníku?

DVK - 1-4 ročník – maturitní - povinný

3. Je výuka v DVK koncipována chronologicky? Pokud ne, jak? Co je náplní a cílem výuky v Semináři dějin umění?

Je chronologický. Cílem je pochopit základní rozdíly myšlení a tvoření v jednotlivých etapách vývoje umění a naučit se je identifikovat.

4. Pokud je výuka Dějin umění koncipována chronologicky, jaká etapa vývoje umění je probírána na konci čtvrtého ročníku? Jaká je reálná časová dotace na umění cca po roce 1970?

koncept, akční um. Land art, body art, minimalismus, - hodina na každé téma + fotodokumentace + film

5. Prosím uveďte pokud možno konkrétní příklady témat probíraných v Semináři dějin umění.

6. Jak často jsou do Vaší výuky zařazeny návštěvy výstav současného umění případně diskuse s umělci?

Dějepisné zájezdy každý rok – Itálie nebo Francie, Vídeň - aktuální um. Výstavy jednou za rok

7. Zadáváte žákům referáty a eseje? Pokud ano, uveďte prosím, na jaká témata.

Referáty na aktuálně probíraná témata – cca 8 referátů za rok

8. Objevují se ve výuce témata iniciovaná studenty vztahující se k funkci a významu umění, případně jiným problémům umění? Čeho konkrétně se týkají?

Z časových důvodů ne

9. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v DVK naučit? Čím je určován objem znalostí, které mají žáci mít v oblasti Dějin výtvarné kultury (jména, díla, souvislosti..)?

Především souvislosti – příčiny a způsoby vývoje uměleckých směrů a slohů, zajímavosti, příběhy umělců i jednotlivých děl.

10. Propojuje se Vaše pedagogická činnost s Vašimi případnými aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.)?

Ano - někdy

Případ T3

2. Do kterých ročníků je zařazena výuka DVK na Vaší škole? Mají studenti možnost navštěvat Seminář dějin umění? Ve kterém ročníku?

DVK - 1. – 4. Seminář dějin umění je nepovinný a je pro všechny obory.

3. Je výuka v DVK koncipována chronologicky? Pokud ne, jak? Co je náplní a cílem výuky v Semináři dějin umění?

Probíhá chronologicky. Seminář: Příprava na přijímačky na vysoké umělecké školy. Ale hlavně seznámit žáky se základními okruhy problémů moderního a současného umění. Vést s nimi diskuzi, vytvořit u nich schopnost být otevřenými k heterogenitě umění ve 20. a 21. stol.

4. Pokud je výuka Dějin umění koncipována chronologicky, jaká etapa vývoje umění je probírána na konci čtvrtého ročníku? Jaká je reálná časová dotace na umění cca po roce 1970?

Končíme postmoderním uměním. Časová dotace pro umění po roce 1970 je přibližně 10 hodin.

5. Prosím uveďte pokud možno konkrétní příklady témat probíraných v Semináři dějin umění.

Marcel Duchamp, Expresivní tendence ve 20. a 21. stol., Experimentální formy 60. let 20. stol., Trendy v současném umění, Umění a politika v první pol. 20. stol. atd.

6. Jak často jsou do Vaší výuky zařazeny návštěvy výstav současného umění případně diskuze s umělci?

Na výstavy chodíme maximálně jednou za dva měsíce. A to jen, když je něco zajímavého. Diskuze s umělci jsou výjimečné, do hodin nechodí vůbec. Zvali jsme občas někoho pro celoškolní prezentaci. Naposled to byla Kateřina Šedá. Od té doby ale nic, nejsou peníze.

7. Zadáváte žákům referáty a eseje? Pokud ano, uveďte prosím, na jaká témata.

Nezadávám žádné domácí úkoly. Při přibližně 38 hodinách týdně to považuji za zvěrstvo.

8. Objevují se ve výuce témata iniciovaná studenty vztahující se k funkci a významu umění, případně jiným problémům umění? Čeho konkrétně se týkají?

Tato témata vyvstávají přirozeně v průběhu hodin. Týká se to tříd, které jsou aktivní a vztahuje se to často jednak k probírané látce – např. v gotice se řeší role umělce, funkce ikon atd., tak k současnému umění, protože se občas dostaneme v hodinách o historickém umění k aktuálnímu dění – Chalupčického cena, deskilling, site specific atd.

9. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v DVK naučit? Čím je určován objem znalostí, které mají žáci mít v oblasti Dějin výtvarné kultury (jména, díla, souvislosti..)?

Základem je naučit je „řemeslo“, to znamená jazyk, jakým budou schopni mluvit o umění a také naučit je základní formální znaky a základní historické souvislosti. Od toho jsou pak schopni přejít k přemýšlení a interpretaci. Základ jim také umožní vytvořit si k umění vztah. Objem znalostí je bohužel určován ŠVP. Požadavků je zbytečně moc. Pro mě je nejdůležitější, ať žák problém (třeba styl) vizuálně a intelektuálně prožije a pochopí. Informace zapomene, ale otisk toho prožitku nezmizí. Požaduji tedy po studentech vyvážený mix informací a pochopení smyslu.

10. Propojuje se Vaše pedagogická činnost s Vašimi případnými aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.)?

Se studenty se občas bavím o problematice, které se ve svých teoretických textech věnuji. Někdy z toho vzejdou podněty, které využiji. Ale stává se to zřídka.

Případ T4

2. Do kterých ročníků je zařazena výuka DVK na Vaší škole? Mají studenti možnost navštěvo-

vat Seminář dějin umění? Ve kterém ročníku?

1. DVK jsou na naší škole zařazeny do 1. – 4. ročníku. Seminář dějin umění mají studenti v 4. ročníku a je volitelný pro obory: Užitá malba a design interiéru, Multimediální tvorba (dva obory ze tří oborů školy)

3. Je výuka v DVK koncipována chronologicky? Pokud ne, jak? Co je náplní a cílem výuky v Semináři dějin umění?

Výuka je v základu koncipována chronologicky. Předmět je pro studenty naprosto nový, je možné se opírat o většinou slabé znalosti z dějepisu ze základních škol a o přesahy z českého jazyka. Proto je předmět na naší škole koncipován jak základní exkurz do dějin umění. Cílem je seznámit studenty s obecnými principy. Toto zaměření však nebrání, hlavně vy vyšších ročnících, kde je větší hodinová dotace (3 hodiny týdně), doplňovat chronologický výklad i přesahy do např. současné kultury a tyto krátké vstupy jsou zaměřeny většinou podle studijních oborů. Seminář dějin umění je předmět mnohem specializovanější. Je určen, jakožto volitelný, pro zájemce, kteří se např. připravují na pohovory na vysoké školy výtvarného zaměření, a s ohledem na tuto skutečnost byla vytvořena náplň tohoto semináře. Náplní výuky je hlubší seznámení studentů s umění v regionu – velká kulturní centra (Olomouc, Kroměříž, Prostějov). Další okruh tvoří vstupy, tvořené samotnými studenty, které mají ostatní seznamovat se současným děním v oblasti výtvarné tvorby, která je jim samým blízká. Poslední studijní okruhy tvoří základní přehled významných muzejních a galerijních institucí a děl, která se zde nacházejí a přehled mimoevropských kultur, převážně Asie a Střední a Jižní Ameriky. Seminář má být doplňkem k maturitnímu předmětu Dějiny výtvarné kultury a dále rozvíjet zájem studentů o obor.

4. Pokud je výuka Dějin umění koncipována chronologicky, jaká etapa vývoje umění je probírána na konci čtvrtého ročníku? Jaká je reálná časová dotace na umění cca po roce 1970?

Na konci 4. ročníku je studenty probíráno umění 90. let minulého století s přesahy do současnosti. S tvorbou současných autorů jsou studenti seznamováni tako prostřednictvím návštěv muzeí a galerií (Muzeum umění v Olomouci, současné výstavy v Rudolfinu, Veletržní Palác Praha, významné výstavy současného figurativního umění, na kterých jsou mezi autory často zastoupeni i vyučující naší školy.) Umění po roce 1950 je probíráno od ledna do konce dubna v maturitním ročníku. Reálná časová dotace velice záleží na počtu hodin, které se neuskuteční z důvodu prázdnin a dalších akcí školy a délce trvání praktických maturitních prací, kdy výuka odpadá. Velmi zhruba počítáno se jedná o 30 výukových hodin.

5. Prosím uveďte pokud možno konkrétní příklady témat probíraných v Semináři dějin umění.

Výtvarná kultura na Olomoucku: Olomouc (počátky osídlení, architektura od románského slohu po konec 19. století, sochařství – převážně románské a barokní, malířství – sbírky Karla z Liechtenštejnu – Kastelkorna, současná podoba sbírek v Arcidiecézním muzeu v Olomouci a obrazárně Arcibiskupského zámku Kroměříž, podoba barokních a romantických parků – anglické parky konce 19. Století. Témata podle zaměření studentů: Témata týkající se jejich závěrečné maturitní práce, paralely v současné tvorbě, inspirace... Světové sbírky umění – hlavně evropské Mimoevropské umění: Kultury povodí Indu, Indie, Čína, Japonsko, Středoameričtí a jihoameričtí

indiáni

6. Jak často jsou do Vaší výuky zařazeny návštěvy výstav současného umění případně diskuze s umělci?

U studentů každého ročníku se jedná o zhruba 2 exkurze každý školní rok, doplněné návštěvou současných výstav v Prostějově, případně exkurzí za architekturou. Diskuze se současnými tvůrci je mimo návštěvy výstav zapojena do výuky zhruba 1 – 2x ročně.

7. Zadáváte žákům referáty a eseje? Pokud ano, uveďte prosím, na jaká témata.

Referáty jsou povinnou součástí výuky v každém školním roce u každého ročníku. Témata se týkají probíraného učiva, studenti si je mohou volit. Další menší referáty jsou ve výuce zapojeny podle potřeby – narazíme ve výkladu na báji, kterou studenti neznají, je jim zadáno vysvětlení výtvarné techniky (lití na ztracený vosk...). Hned v následující hodině výuky proběhne diskuze na toto téma.

8. Objevují se ve výuce témata iniciovaná studenty vztahující se k funkci a významu umění, případně jiným problémům umění? Čeho konkrétně se týkají?

Tato témata velmi bohatě pokrývají kolegové ve své výuce výtvarné přípravy a technologie. Diskuze o současném umění je součástí přípravy k obhajobě klauzurní práce každý půl rok. (Toto vím, jelikož jsem se některých hodin účastnila formou náslechu a s kolegy často o tom, co se studenty probíráme, diskutujeme). Každopádně „odbočky“ mimo probíranou chronologicky řazenou látku jsou v mých hodinách časté, stále se snažím žákům předkládat možnosti výkladu a pohledu na umění, jeho přesahů a uvádět příklady inspirací starým uměním v současné tvorbě. (A tím trochu zdůvodnit, že když znal Caravaggio Michelangelovu fresku v Sixtině a tak tak parádně ji citoval v Povolání sv. Matouše, má smysl se učit dějiny umění a mít tak v možnost ovlivnit pozitivně velké množství lidí, kteří třeba vizuální podobu originálního díla, které budeme citovat, znají, ač nevědí, o do jde – Muchu na igelitových taškách a andílky ze Sixtinské Madony na hrnčících nemyslím...)

9. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v DVK naučit? Čím je určován objem znalostí, které mají žáci mít v oblasti Dějin výtvarné kultury (jména, díla, souvislosti..)?

Jelikož pro předmět neexistují žádné ustálené studijní materiály, je hodně na vyučujícím, jak koncepci předmětu pojme. Já jsem při sestavování plánu vycházela ze své zkušenosti – na střední i vysoké škole, kde bylo starému umění věnováno poměrně dosti prostoru, na úkor tvorby po roce 1950, což jsem musela před státnicemi dohánět samostudiem. Tohoto jsem se chtěla za každou cenu vyvarovat, jelikož pak mají studenti znalostní „díru“ mezi rokem 1950 a současností, což jim v orientaci a pochopení současné výtvarné scény nepomáhá. Učivo jsem uspořádala chronologicky, ale jak již jsem zmínila, jsou zde i časté přesahy (třeba do oblasti současného filmu a podobně...). Myslím si, že to, co by si studenti střední školy měli z dějin umění odnést, je obecný přehled, znalost základních znaků slohů, jména nejvýznamnějších tvůrců a některé důležité a používané odborné pojmy. Rozhodně není možné z mého pohledu získat za 4 roky encyklopedické znalosti a toto není účelem! Také krom základního přehledu by měli studenti získat větší přehled o vývoji svého oboru a hlavně chuť dál se v oblasti teorie a dějin umění vzdělávat!

10. Propojuje se Vaše pedagogická činnost s Vašimi případnými aktivitami v oblasti umění

(vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.)?

Můžu být stručná? ANO! Z mé zkušenosti – výtvarník vyučující dějiny umění je mnohem zasvěcenější, co se týče pochopení technik, postupu tvorby a podobně, než někdo, kdo to má „jen načteno.“ Věnuji se kresbě, grafice, píši odborné texty – zpracování monografií umělců, historie naší školy...

Případ T5

2. Do kterých ročníků je zařazena výuka DVK na Vaší škole? Mají studenti možnost navštěvovat Seminář dějin umění? Ve kterém ročníku?

1. DVK jsou na naší škole zařazeny do 1. - 4. ročníku. Seminář dějin umění mají studenti ve 3. a 4. ročníku a je povinný (otevřený) pouze pro obor Malba a ilustrace. Je však koncipován jako Seminář současného umění, neboť pochopitelně ani v průběhu čtyř studijních let nelze zodpovědně probrat celé dějiny umění a na problematiku současného umění pak vyučujícím nezbyvá prostor.

3. Je výuka v DVK koncipována chronologicky? Pokud ne, jak? Co je náplní a cílem výuky v Semináři dějin umění?

Ano, výuka DVK je koncipována chronologicky. Osobně jsem si vyzkoušel i odlišnou koncepci (výuka po tématech průřezově napříč historií), ale takto lze pracovat teprve se studenty alespoň rámcově orientovanými. Seminář současného umění si bere za cíl vtáhnout studenty do současných diskusí o současném umění. Začínáme historickými kořeny dvacátého století, ale těžiště spočívá v reflexi toho, co se děje právě teď. Konkrétní témata výuky jsou tak každý rok odlišná, a to v míře bezesporu větší než u DVK. Student SSU by se měl též zorientovat v provozu a zaměření galerijních institucí či jejich forem, mezinárodních přehlídek současného umění a vybraných uměleckých cen.

4. Pokud je výuka Dějin umění koncipována chronologicky, jaká etapa vývoje umění je probírána na konci čtvrtého ročníku? Jaká je reálná časová dotace na umění cca po roce 1970?

Reálná časová dotace na umění po roce 1970 je téměř nulová. Záleží samozřejmě na každém učiteli. Posledními probíranými tématy (etapami) jsou minimalismus, konceptuální umění, land-art, body-art, tedy i osobnosti zasahující i do současného provozu umění, nicméně na každou z těchto etap vychází přibližně jedna až dvě vyučovací hodiny a ještě společně s pop-artem a hyperrealismem tvoří pouze jednu maturitní otázku.

5. Prosím uveďte pokud možno konkrétní příklady témat probíraných v Semináři dějin umění.

Kýč, Spolupráce v umění: participace a kolaborace, Marcel Duchamp jako otec současných tendencí, současná expresivní malba, osobnosti současného světového malířství, jak napsat recenzi, postmoderna, galerijní instituce, ocenění pro výtvarné umělce, Benátské bienále a další mezinárodní přehlídky umění,...

6. Jak často jsou do Vaší výuky zařazeny návštěvy výstav současného umění případně diskutuje s umělci?

Ve výuce se nikdy nebude dát stihnout všechno. Přirozeně proto fungujeme tak, že podněcujeme studenty k odpoledním a večerním setkáním na vernisážích a diskusích organizovaných místními institucemi. V rámci výuky pak pořádáme pravidelně exkurze za aktuálními výstavami do Brna, Prahy a Vídně, letos jsme připojili i Ostravu. Nicméně to v součtu znamená jen dvě až tři celodenní exkurze za pololetí. Výstav současného umění se pak účastní především třetí a čtvrté ročníky, ačkoliv to není žádné pevné pravidlo. Přibližně jednou, dvakrát ročně pak přijede diskutovat nějaký umělec přímo k nám do školy.

7. Zadáváte žákům referáty a eseje? Pokud ano, uveďte prosím, na jaká témata.

Zadáváme. Je tu samozřejmě více typů. Po návštěvě některých výstav současného umění žáci píší jejich reflexi. V prvním ročníku DVK zadávám žákům referát, v němž mají přiblížit kostel náležící k jejich obci, jako utříděný mix historických dat a vlastních kreseb a každý si má připravit k vyprávění jeden mnou zadaný biblický či mýtický příběh, přičemž k němu dohledává „ilustrace“ v obrazech napříč dějinami umění. V SSU studenti pravidelně píší recenze současných výstav, případně úvahy („Význam současného umění“, „Fontána Marcela Duchampa“), letos například mají vytvořit fiktivní rozhovor se svým oblíbeným umělcem.

8. Objevují se ve výuce témata iniciovaná studenty vztahující se k funkci a významu umění, případně jiným problémům umění? Čeho konkrétně se týkají?

Iniciativa studentů je v tomto směru opravdu ojedinělým případem. V SSU, kde je výuka koncipována jako výrazněji diskusní, se studenti přirozeně ptají a diskuse se dle toho stáčí. Týká se to pak probíraných témat (viz výše). Obecně pak studenti iniciují (nebo jim já podsunu?) otázky po srozumitelnosti umění (konceptuální, minimalismus, abstraktní malba), případně rovnou konstatují, že v tom nic nevidí a nepovažují to za umění, případně že jsou zklamaní, že umění dnes znamená právě toto. A to následně rozvede debatu.

9. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v DVK naučit? Čím je určován objem znalostí, které mají žáci mít v oblasti Dějin výtvarné kultury (jména, díla, souvislosti..)?

Myslím, že o objemu málokdo špekuluje. Objem je nepochybně do značné míry určován tradicí – jak jsme se učili my, učí se i naši studenti. Informací je příliš mnoho, není na škodu se s nimi potkat, ale učitel by měl výukou vytvořit jasná těžiště. Osobně sázím více na základní charakteristiku období či autora a její propojení s dalšími, řazení do souvislostí. Není potřeba se učit všechna narození umělců, ale určitá data, která umožní základní orientaci v čase, ano.

10. Propojuje se Vaše pedagogická činnost s Vašimi případnými aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.)?

Asi to u mě ani nemůže být jinak. Možná lépe, vidím v tom propojení učitelské, umělecké a kurátorské praxe velkou výhodou.

Případ T6

2. Do kterých ročníků je zařazena výuka DVK na Vaší škole? Mají studenti možnost navštěvovat Seminář dějin umění? Ve kterém ročníku?

1. - 4.ročník, ano - 3. a 4. ročník

3. Je výuka v DVK koncipována chronologicky? Pokud ne, jak? Co je náplní a cílem výuky v Seminárii dějin umění?

Ano. Moderní a současné umění. Seznámit žáky s tendencemi umění po roce 1945.

4. Pokud je výuka Dějin umění koncipována chronologicky, jaká etapa vývoje umění je probírána na konci čtvrtého ročníku? Jaká je reálná časová dotace na umění cca po roce 1970?

Moderní umění první poloviny 20. století, souběžně z uměním novověku.

5. Prosím uveďte pokud možno konkrétní příklady témat probíraných v Seminárii dějin umění.

Abstraktní malířství po roce 1945. Sochařství po roce 1945, české umění po roce 1945.

6. Jak často jsou do Vaší výuky zařazeny návštěvy výstav současného umění případně diskuse s umělci?

Ano

7. Zadáváte žákům referáty a eseje? Pokud ano, uveďte prosím, na jaká témata.

Ano, volné téma dle výběru žáka

8. Objevují se ve výuce témata iniciovaná studenty vztahující se k funkci a významu umění, případně jiným problémům umění? Čeho konkrétně se týkají?

Ano. Pozice umění v současné společnosti, potřeba umění ve společnosti.

9. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v DVK naučit? Čím je určován objem znalostí, které mají žáci mít v oblasti Dějin výtvarné kultury (jména, díla, souvislosti..)?

Orientaci v chronologii a vývoji umění, definici jednotlivých slohů a směrů, stylový a umělecký vývoj. RVP a ŠVP.

10. Propojuje se Vaše pedagogická činnost s Vašimi případnými aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.)?

Ano (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost)

Případ T7

2. Do kterých ročníků je zařazena výuka DVK na Vaší škole? Mají studenti možnost navštěvovat Seminář dějin umění? Ve kterém ročníku?

1-4.

3. Je výuka v DVK koncipována chronologicky? Pokud ne, jak? Co je náplní a cílem výuky v Seminárii dějin umění?

Ano, chronologicky.

4. Pokud je výuka Dějin umění koncipována chronologicky, jaká etapa vývoje umění je probírána na konci čtvrtého ročníku? Jaká je reálná časová dotace na umění cca po roce 1970?

umění 2. poloviny 20. století, z toho na umění po roce 1970 připadá cca 4 vyuč. hod.

5. Prosím uveďte pokud možno konkrétní příklady témat probíraných v Seminárii dějin umění.

6. Jak často jsou do Vaší výuky zařazeny návštěvy výstav současného umění případně diskuse s umělci?

Přibližně 1x ročně

7. Zadáváte žákům referáty a eseje? Pokud ano, uveďte prosím, na jaká témata.

Ne

8. Objevují se ve výuce témata iniciovaná studenty vztahující se k funkci a významu umění, případně jiným problémům umění? Čeho konkrétně se týkají?

Ne

9. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v DVK naučit? Čím je určován objem znalostí, které mají žáci mít v oblasti Dějin výtvarné kultury (jména, díla, souvislosti..)?

Seznámit je s tím, jak oblast výtvarné kultury obohatili jejich předchůdci, jaké hodnoty vytvořili... Orientace v posloupnosti vývoje, v souvislostech, znalost stěžejních děl, hlavních představitelů určitých období, jejich myšlenek...

10. Propojuje se Vaše pedagogická činnost s Vašimi případnými aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.)?

Ano

Případ P1.

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

Ano, pravidelné návštěvy výstav současného umění v Praze a Brně, občas Vídeň, Ostrava. Diskuze nad aktuálními výstavami, pravidelné promítání pořadů umění, např. Artmix.

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

Ano, ve všech fázích, i podobnosti se musí řešit.

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

Příliš to nepraktikuji, studenti neradi studují. Ale v předmětu Seminář současného umění měli povinné referáty na současné umění, především na malíře.

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

Ano, zapojuji, ale příliš nediskutuji. Přibližně jednou za poletí je volné téma a jednou téma, které vzešlo z jejich návrhů.

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníkových) prací.

Např. Ilustrovaná kniha/autorská kniha, Krása, Láska, Krajina, Dekadence, Spolupráce, Periferie, Autoportrét.

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují? Celkově je moc nezajímají žádná témata. Ale nejspíše tak ta, která se týkají přímo jich. Kde mohou malovat nějaké své problémy, rádi také reflektují média, facebook. Za formu lze označit to, že přemalovávají fotografie.

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

Technologické postupy se zdají být nejméně důležité, důležitější je, aby si našli své téma.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

Vlastní tvorba je velmi důležitá, pro to aby člověk (učitel např. malby) věděl o čem mluví. Ale pro studenty to není vůbec podstatné.

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

Ano, podvědomě se víc věnuji mě bližším tématům, např. zátiším, než jiným. Také asi prosazují více olejomalbu, než jiné techniky. Ukazují častěji malíře, které mám ráda. Ale snažím se obsáhnout vše co by měli umět a znát.

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

Ano, to je velmi běžná situace. U nás na Malbě a ilustraci velmi často studenti vytvoří jako výstup video, animaci, fotografii, objekt, autorské texty, performance. Běžné jsou také ryze konceptuální tendence. Vedením je to kritizováno.

Případ P2

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

především ukázky (knihy, internet), výstavy

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

ano, kdykoli

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

ne

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

ano

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníko-

vých) prací.

vyp a fik se to asi netýká. Klasika - zátiší...

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují v současnosti žádná.

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

experimentovat, hledat nové cesty, nerezignovat na neúspěch, vidět věci jinak, hlavně vůbec něco dělat

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

ne

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

ne

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

ano. např. ilustrace - fotka.

Případ P3

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

Žáci jsou seznámeni se současným uměním průběžně při zadávání jednotlivých úkolů formou přednášek, video dokumentů, prezentací, atp . Mimořádně i návštěvou výstav.

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

Ano. Na začátku při konzultaci, před samotnou realizací. Následovně, pokud je to ku prospěchu věci a pochopení problematiky při závěrečném rozboru před ostatními žáky.

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

Žáci v průběhu roku vytváří obrazové prezentace o autorech, kteří souvisí s probíranou tematikou.

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

Pouze mimořádně.

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníkových) prací.

Pro základy fotografie jsou témata volena postupně od fotografie struktur přes zátiší, architekturu, až po fotografii portrétů a dokumentární fotografii. Klauzury v zátiší: umělecké směry, recyklace, inspirace vybraným literárním motivem Klauzury portrét: literární postava, maska, autoportrét

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují?

Každou skupinu zajímají trochu jiná témata. Většinou žáci preferují portrétní a dokumentární fotografii před fotografií struktura zátiší.

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

Znalost techniky a technických postupů při fotografování jen nezbytně nutná. Nutná je i znalost současného umění, která žákům dopomáhá k lepším a kreativnějším výsledkům.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

Souběžně s praktickou činností se snažím pracovat na svých vlastních projektech v oboru fotografie. Mimoto se podílím i na organizování výstav a atp. kulturních akcí.

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

Částečně. Nejvíce výběr témat a postupy ovlivňuje sledování aktuální výtvarné scény. Ať už to jsou nejrůznější pořady, dokumenty médiích nebo odborné články a návštěvy stav.

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

Vzhledem k tomu, že vyučuji na oboru Multimedia je u studentů našeho ateliéru obvyklé využívání různých médií a tvůrčích postupů. Většinou však až od 3. a 4. ročníku. U maturitní práce si pak žáci sami volí médium, s kterým chtějí pracovat.

Případ T4

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

Dochází. Ve výuce upřednostňuji nalezení osobního vztahu k umění a tvorbě skrze debaty o aktuálních i historických tématech v umění. Návštěvy výstav, ukázky prací z katalogů, knih, nebo prostřednictvím internetu tomu napomáhají.

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

Důležité je, aby student byl v určité fázi pochopení toho, že jednotlivé úkoly představují etapy, ve kterých si má sám na něco přijít. Pokud se student snaží potěšit pedagoga a jde mu především o výsledek, může ukázky jiných prací pochopit doslova jako příklad, jak má výsledek

vypadat. A na to si dávám pozor, aby to takový dopad nemělo.

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

V případě že nejsou sami ochotni se uměním zabývat ve svém volném času, volím formu referátů. Ale většinou se je snažím motivovat k četbě, k vlastní potřebě sledovat obor který si sami vybrali

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

Zapojuji studenty do výběru témat a snažím se dojít k obsahům, které jsou pro ně aktuální nebo zajímavé.

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníkových) prací.

Zločin, Komunikace, Intimní prostor

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují?

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

Vztah k oboru. Motivaci pokračovat. To ostatní je náplň studia - naučit se technologii malby, kreslit malovat, používat barvy atp. Ale nejdůležitější je vztah, ten se také utužuje orientací v oboru. Pěstováním kritického myšlení, otevíráním složitějších témat psychologických, filozofických, estetických, se dostáváme ke komplexnosti, kterou chápání oblasti umění, tvorby s sebou nese.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

Jak sám o umění přemýšlím, tak tyto otázky řeším se studenty ve škole bez ohledu na tematické plány.

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

Jak sám o umění přemýšlím, tak tyto otázky řeším se studenty ve škole bez ohledu na tematické plány.

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

Nebráním se tomu. Celkově bych přivítal, kdyby se jakékoli jiné aktivity, zájmy studentů přenášely do toho, co a jak malují, nebo jinak vytváří. Ale nejde to tak hladce. Domnívám se, že je tomu na vině i prostředí školy, ve kterém tyto práce vznikají. Tím, že něco vyžadujeme, známkujeme a pod. studenti oddělují osobní zájmy, od těch školních a na to, že se vše dá skloubit, dochází až někdy v posledním ročníku což je pozdě. Samozřejmostí jsou dnes fotografické záznamy, které slouží např. jako základ pro obraz. Jindy je tomu naopak a prvotním podnětem je sledování určitého jevu nebo fenoménu (např. společenského), ke kterému se

studenti snaží různým způsobem přistoupit (např. skrze četbu, sledování médií, vnímání své role a pod.). Jde o složitý proces, kde nastavování striktních nebo přesných pravidel je spíše škodlivé.

Případ P5

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

Pravidelně je zásobuji novinkami s designu (grafického, obalového, webového, průmyslového a produktového). Formou prezentací a sporadicky návštěvou konkrétních výstav zaměřených na design.

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

Před započítím výkladu ukazuji praktické ukázky, ke kterým se můžeme během práce přiblížit. Ukazuji rovněž výsledky svých designových počinů jako praktickou ukázkou zadávání a komunikace se zákazníky. Během zpracování zadané práce ukazuji příklady podobného řešení na sociálních sítích a serverech určených převážně designu.

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

Jednou cca za dva měsíce zadávám zpracování prezentace na téma jako např. Design a fotografie, Barvy v designu, Trendy a technologické postupy v současném webdesignu, Vlastní reklamní kampaň, Vlastní webové stránky...

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

Ano většinou. Jsme součástí světa, který se esteticky i technologicky vyvíjí a tak není vhodné stále jednotlivá témata opakovat. Obvykle téma zadám sám a zeptám se studentů zda-li toto téma je blízké všem studentům. Pokud ne, řešíme individuální přizpůsobení např. dle osobních koníčků a nebo student navrhne svoje téma.

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníkových) prací.

Přebal knihy, kterou právě čtu. Návrh vlastních webových stránek s prezentací vlastních prací (portfolio). Návrh produktu, který lze esteticky i funkčně vylepšit. Návrh obalu na doplňky ke kávě (soutěž). Návrh LP (dlouhohrající deska), Návrh maskota mezinárodního tenisového turnaje (soutěž). Návrh a realizace výmalby trafostanic EON (soutěž), Návrh komiksu s tématem vlastního animovaného filmu, Plakát – sociální téma...

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují?

Kupodivu docela dost čtou, sledují filmy a vnímají výtvarná díla, design i technologie a tak jednotlivá témata jsou většinou zajímavá a studenti je reflektují.

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je

naučit?

Je nutné je seznamovat s realitou, dodržovat technologické postupy, naučit se používat počítač a softwary co nejefektivněji, naučit se svoje práce prezentovat a propagovat. Rovněž je nutné učit se komunikovat s potencionálním i se stávajícím zákazníkem. Zúčastňovat se ve velké míře soutěží a praktických zadání firem, které mají zájem se školou aktivně spolupracovat.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

Aktivně se věnuji designu (grafický, obalový, webdesign, návrhy interiérů, produktový i průmyslový design). Zúčastnil jsem se výstav Prague Design Week, Designblok, Meet Design, Design Shaker. Tvrdej chleba apod.

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

Jsem vždy ovlivněn aktivní rozpracovanou zakázkou, na které můžu ukazovat jistá úskalí, netradiční materiálová řešení, vývoj, výrobu funkčních modelů a postup od prvního návrhu (skicy) až po první výrobek.

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

Studenti během čtyřletého studia sami nacházejí cesty k jiným budoucím aktivitám a tyto bývají často inspirovány tímto studiem. Příklad: Moji bývalí studenti nyní studují obory na VŠ jako Dějiny výtvarné kultury, Filmová věda, Vizuální tvorba, Stříhová skladba, Teorie interaktivních médií, Výtvarná výchova, Programátor počítačových her, Faculty of Arts and Social Sciences London, Media & Communications, Návrhářka cyklistických dresů apod.

Případ P6

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

ukázky konkrétní um. děl – fotografie - internet

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

Ano, ve fázi prvních návrhů.

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

Aktuální téma – powerpoint prezentace a vlastní výklad

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

ano

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníko-

vých) prací.

Např. téma mediální manipulace, stínohra, sebereflexe, atd. – formu zpracování si volí sami např. grafické zpracování – plakát, autorská kniha, prostorová instalace, objekt, autorská design.

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují?

To je velmi individuální – nedá se vysledovat

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

Technologické možnosti jsou součástí každé konzultace v praktických předmětech, kromě toho mají teoretický předmět TECHNOLOGIE – MATURITNÍ (nauka o materiálech a technologických. Postupech. Důležité je naučit maximálně využít možnosti materiálu a seznámit je s novými technologiemi.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

ano

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

nepromítá

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

Přesah je běžný – spojují formálně techniky grafiky instalace, Fotografie a kniha plakát instalace Video, zvuková instalace, textová instalace Design přesahuje do umění a naopak.

Případ P7

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

Ano, dochází. Vše vyjmenované. Diskuze nad konkrétními tématy ,ukázky v souvislosti s tvorbou žáka, návštěvy výstav, referáty. Je to v podstatě neustále.

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

Ano, prvně v souvislosti se zadaným tématem, aby si žák uvědomil v jakém spektru se může pohybovat, dále pak při jeho samotné práci, aby se dokázal zařadit do kontextu.

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

Ano, v obrazové i textové podobě. Jak při zahájení práce, tak při její ukončení a obhajobě. Na zadané téma, kterých je během studia nespočet.

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy

zájmů?

Ano, vždy jim dám možnost nabídnout své návrhy a pak se o nich hromadně diskutuje a vybírá. Aby se dostali hlouběji v obsahu a uvědomili si jeho šíři.

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníkových) prací.

Slazení. Tělo, slovo, žena. Osamělá společnost. Slovo.Pieta. Imaginace. Na okraji.

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují?

Taková, kde se nemusí konkrétně držet jednotlivostí, tedy témata, za která se dá schovat leccos. (Imaginace).

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

Určitě je nutné, aby znalost materiálu a postupů byla na takové úrovni, aby byli schopni nakládat s malbou dle svých představ. Nicméně je nutné, aby se ruku v ruce s tímto učilo malířské myšlení, které je samotné vtahuje do světa malby tak, aby materiál nebyl jen prostředek k vytvoření formy, ale prostředek, který jim umožní zaznamenat svět kolem sebe nebo ten vnitřní. Jak formálně, tak i obsahově v jisté rovnováze.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

Ano, výrazně. Myslím, že by se dalo říci, že co já řeším jako malířský problém, ať už jakýkoli, se přenáší do výuky a do diskuzí s žáky. A naopak jejich malířské zápolení se mně objevuje v mojí práci. Zkrátka kde jsou otázky, nutně se objevují odpovědi a tomu se děje na obou stranách.

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

Ano, jak je zmíněno výše. Příkladem třebas je jen to, že můj přístup v malbě, který zrovna řeším ve vlastní tvorbě v daný moment je tak silný, že pokud mám konzultovat malířský postup u žáka, objevuje se právě východisko, které v ten moment zrovna jako malíř prožívám.

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

Ano, to se samozřejmě děje. Například z malby přecházejí do instalace.

Případ P8

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

Ano. Návštěvy výstav aktuálních výstav (viz výše, předešlý dotazník), diskuze nad tématy nebo konkrétními výstavami, ukázky i doporučení jednotlivě žákům při konzultacích.

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

Považuji to za vhodné. Většinou ve fázi, kdy je obraz rozmalovaný a student řeší určitý problém. Pak odkazují na to, kde by se v jeho řešení mohl inspirovat. Pokud zadávám téma, většinou příklady jeho řešení jinými autory nedávám, aby nedošlo jen ke kopírování nebo rozměňování. Ale i tam jsou výjimky, pokud mám pocit, že téma je komplikované a chci poukázat na velkou šíři v přístupech k němu. Nežijeme na pustém ostrově. Informace jsou k dispozici všude.

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

Jsou vedeni ke skicování a nad skicami se konzultuje. Variantou skici jsou textové úvahy, črty, poznámky. Tuto variantu ve skupině využívá vždy několik studentů, doporučuji to, ale žádnou povinností to není.

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

Jsou to spíše výjimečné situace. Někdy si studenti z více témat jedno odhlasují, někdy si ze tří témat může každý vybrat, které je mu bližší. Čas od času je zadáváno tzv. volné téma. Tam očekáváme, že se projeví právě individuální zájem každého žáka, který je následně možno rozvíjet. Ale standardně jsou studenti vedeni k tomu, aby si „své osobní téma“ dokázali promítnout do toho zadaného. Aby jim zadání, v ideálním případě, vytvořilo možnost podívat se na „své téma“ z jiného úhlu, jinou perspektivou, odlišnými prostředky.

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníkových) prací.

Autorská kniha, Manifest, Šedá, Verze, Participace a kolaborace, Malba v prostoru, Organika neživého, Obraz... (k zadání funguje vždy specifikace, některá témata mohou být realizována v jakémkoliv médiu, jiná třeba pouze jako malba)

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují?

Myslím, že naštěstí ne. V každé skupině jsou vždy alespoň určité osobnosti, u nichž taková specifikace například věkem, v němž se nacházejí (revolta, dekadence, provokace...) nefunguje, jsou náročnější nebo sofistikovanější, nebo si nacházejí téma již v rovině umělecké (prostor obrazu: iluzivní malba, rám, obraz-objekt, plocha...). Někteří si prostě chtějí malovat a zcela nezáměrně (lépe nevýznamově) balancují na hranici kýče. Je to pestré, a to je dobře.

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

Často spíše technika než technologie. Studenti by si měli vyzkoušet různé techniky, zjistit, jak se s tím či oním pracuje, jaká to přináší úskalí a výsledky, aby si vytvořili určitý výhled, aby si v nich našli vlastní cestu. Podstatná je přitom otevřenost, mít zkrátka prostor tvořit a mít prostor (a pojem) být velkorysý. Klasické nebezpečí totiž spočívá v tom, že se výtvarné umění smrskne do zvládnutí techniky, vznikne manýra. Student by měl při všech konkrétních pravidlech vědět o jejich možném boření, přesahování, o tom, že jsou to jen prostředky nikoli obsah sám. Měl by se

učit kritické reflexi (kritice, sebekritice), s tím souvisí i uvažování o originalitě.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

Vnímám své působení v roli učitele, kurátora, teoretika a výtvarníka jako součinnost. Jsem jimi ovlivněn, a tedy ovlivňuji je.

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

Ta konkretizace bude asi problém. Skoro bych řekl, že je to otázka na někoho jiného, kdo by to hodnotil z vnějšku. Nepochybně je to sledování určitých témat, tendencí, která rezonují na umělecké scéně. O nich pak diskutuji i s žáky a mohou se tak promítat do výuky i prakticky (ať už jejich přijetím či negováním). Moje inklinace ke konceptuálním strategiím pak také má vliv na témata nebo vedení výuky – studenti si svá díla obhajují, kladu důraz na jejich vlastní reflexi toho, co dělají, vyžadují v hodinách diskusi.

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

To je u nás běžná praxe, jak už výše uvedeno. Studenti třetího a čtvrtého ročníku mají u většiny témat možnost vybrat si médium, v němž bude téma realizováno. Těžiště tvoří i tak malířský projev, ale velké množství prací vzniká jako instalace, objekt, video, fotografie, performance nebo environment. Studenti jsou vedeni ke sledování současného umění – překračování hranic by mělo být v umění něco přirozeného. Základem je výtvarné myšlení, potom technika. Zvládnutí techniky je důležité, často určující, ale nemělo by se stát diktujícím.

Případ P9

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

Diskuze probíhají průběžně. Návštěvy výstav občas (primárně výstavy mladých studentů a absolventů výtvarných vysokých škol).

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

Ano. Je však třeba, aby student sám pokročil do fáze, kdy jeho nápad realizovatelný a obhajitelný. Konfrontace s jinými díly může v této fázi jeho dílu pomoci.

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

Jakýkoli konceptuální počin obhajují. Píší k němu texty, v nichž definují vlastní projekt, utřezují své myšlenky.

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

Individuálně ano. U společných témat ne.

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníkových) prací.

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují?

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

Záleží na tom, kam chtějí sami směřovat. Podle toho je třeba zvažovat, je-li důležitější technologie a řemeslo, nebo koncept. Technologie zaručuje uplatnění v praxi, není však zárukou „dobrého umělce“.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

Pravděpodobně nevědomky vstěpuji studentům svůj pohled na výtvarné umění.

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

Ne.

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

Multimédia jsou primárně o propojování nejrůznějších médií. Od kresby, grafiky, přes fotku, video, projekci, objekt, instalaci, k performativním projevům.

Případ P10

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

Ukázky katalogů a promítání příkladů ke konkrétním tématům, dále podle aktuální potřeby studenta. Příležitostně návštěvy nebo doporučení návštěv výstav. Ale vlastně v tomto smyslu není podstatné, zda jde o příklady ze současného umění, moderního (mimochodem, vnímám teď velkou neznalost moderního malířství) nebo staršího. Jde o vhodnost.

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

Pokud jde o příklad v nějaké fázi, tak je to různé, podle okolností (např. „tápání“ studentů, neporozumění, nedorozumění, pak jsou ukázky na místě), dostupnosti vhodných příkladů atp. Načasování je důležité a v zásadě jde o hodně důležitou věc. Jak jinak je uvést do škály pojetí, přístupů, řešení, jak takovou problematiku skutečně profesně otevřít. Vlastně dost často poukazují, že studenti z vlastní potřeby málo hledají vhodné příklady, že nemají vzory z vlastní přirozené vnitřní potřeby, prostě dobré příklady, které by třeba dočasně i napodobovali (viz třeba to moderní umění)... Často o různých možnostech řešení (přístupu) alespoň mluvím, nakreslím

nějaký příklad, kompozici...

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

Rešerše zpravidla nevyžadují (nebo spíše individuálně), pokud nejsou přímou součástí nějakého tématu (např. téma „obraz obrazu“, tedy interpretace obrazu obrazem). Mám navíc pocit, že by to již příliš ubíralo čas na vlastní malování. Výjimkou je třeba práce klauzurní, tam je to jaksí samo sebou...

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

Snažím se o to, ano, ptám se, všímám si jakýchkoli náznaků, pokouším se vyjít vstříc a nestavět před ně neměnná dogmata, ale naopak vyjít vstříc jejich možnostem a zájmům, napomoci k poznávání různých možností artikulace.

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníkových) prací.

Téma klauzury u nás vypisuje ředitel, na oboru je přizpůsobujeme, zkonkrétnujeme – nebo taky ne. Příkládám několik zadání maturit, nevím, dva tři roky zpět: Město, lidé, příběhy, Katalog stínů, Bytosti inspirované světem bájí a pověstí, Fragmenty příběhů, Průhledy do domova, Sen o krajině, Žena v dějinách umění, Místa: Vztah vizuální skutečnosti a její malířské iluze, „Různí lidé“, Dramatické postavy, Vzory a struktury – prodejna textilu, Cyklus obrazů do reprezentativních prostor, Místa: Domov, škola, cesta do školy, Stavby nestavby v krajině (drobné i monumentální stavby určující charakter prostředí, městský, venkovský i krajinný mobiliář), Povrchy (povrchy předmětů, fragmenty, detaily, zvětšeniny, defekty)

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují?

Ani po dvaceti letech učení na střední škole neumím říct. A asi i tím, že se to docela mění. Zdánlivě osvědčená věc jednou funguje, jindy ne. Je ovšem navíc pravda, že studenti jsou často ovlivněni nějakou jim dříve implantovanou doktrínou, těžko se pak dopátrat, co by mohlo takovou přirozenou preferencí být. Těžko třeba připouštět, že tématem (motivem) nemusí být nějaká viditelná skutečnost, že to nemusí být „realistické“, že by to mohly být samotné vyjadřovací prostředky (malby). Jakási jejich „zaseknutost“, neotevřenost bývá nějaký čas problém. Většinou vím „odkud vítr vane“. Když to nakonec zkusí, je potom pro ně většinou překvapení, jaký svět se jim otevře (!).

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

Posílili jsme význam kreslení, právě i v PCV. Technologie se promítá spíš v používání technik jako takových, např. různých druhů temper (poznání jejich procesuálních a vizuálních možností a vlastností), vybraných nástěnných technik (stuccolustro, mozaika). Méně tedy jde o např. konkrétní technologickou výstavbu obrazu (jako třeba v gotice), ta se může projevit třeba v různých (tmavých, barevných...) podkladech a imprimiturách, v malbě kopií (zpravidla olejomalba), v enkaustice, vitraji. Osobně ty techniky a příslušné technologické postupy pokládám za důležité

více než pro ně samé proto, že do jisté míry „nutí“ k používání větší škály vyjadřovacích prostředků, k potřebě přizpůsobit se. Např. vitraj nebo stuccolustro nejde namalovat, student musí „sáhnout“ k plošnému řešení. Atp.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

Ano, jistě. Tedy jak ta činnost kurátorská, tak práce pro rozhlas... Skoro vždy si uvědomuji, že při přípravě scénářů myslím na konkrétní studenty, že ústy někoho jiného chci říct něco právě jim. „Kurátorování“ mně poskytuje spoustu podnětů, vede k promyšlení témat.

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

Pokládám to za přirozené, ale mělo by se to projevit jen ve smyslu otevírání nějakého prostoru, příkladu jak taky lze o věcech uvažovat. Nikoli tedy v konkrétním příkladu tvorby, už vůbec ne ve formálních řešeních...

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

Zato bych byl rád, dřív to bývalo docela běžné (propojení s instalacemi, fotografií, s prostředím), studenty jsem musel spíš „krotit“. Řekl bych, že v posledních letech je tomu naopak, ani pobídky, doporučení nepomáhají. Někdy mám pocit, že studenti začínají být starší než já, konzervativnější...

Případ P11

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

Dochází... především v rámci aplikované techniky v nižších ročnících a v rámci zadaného tématu v ročnících vyšších. A to zejména formou knih, multimediálních prezentací a následných diskuzí, pokud je to možné, žáky konfrontuji se současným uměním návštěvami aktuálních výstav. Zároveň se snažím nerezignovat na kulturně historický kontext, snažíme se hledat paralely mezi uměním „současným“ a „minulým“.

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

Ano považuji to dokonce za důležité, aby student nežil v domění, že svou vizi/ dílem „objevuje ameriku“. Tudíž se snažím upozorňovat na vztahy a podobnosti s již existujícími díly hned od začátku (pokud si jich všimnu a uvědomím si je). Zároveň upozorňuji na to že podobnosti, odkazy a jiné vztahy vznikajícího díla s dílem již existujícím je naprosto relevantní součást tvůrčího procesu, jako důsledek kolektivního vědomí a paměti, nebo jako jistý druh podprahového vnímání.

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové

podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

Bohužel k takové interdisciplinární metodě jsem ještě nedospěl, ale žáci jsou vedeni k tvorbě referátů a prezentací v rámci semináře současného umění, kde se snažím zadávat referáty podle toho, k čemu daný žák inklinuje ve své tvorbě.

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

Ano zapojuji...hlavně čtvrté ročníky a reflektuji jejich okruhy zájmů a to v tom smyslu, že se jim snažím vyhnout a nabídnu alternativy o kterých jsem přesvědčen, že by tyto okruhy mohly rozšířit.

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníkových) prací.

Retrospektiva, reprodukce, malba v prostoru, parafráze, volné téma atd nemůžu si už vzpomenout

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují? neexistuje téma, kterým bych se zavděčil všem, ale jednoznačně vím, že zadání na „volné téma“ žáci vždy nenávidí. Proto jim ho každý rok alespoň jednou dám se slovy, že jim do konce života nebude někdo dávat zadání...to by bylo sakra pohodlné. Převážně preferují klasická média malba, kresba, často i instalace a objekt, zřídka nová média, (fotka, video) performance.

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

Alespoň základní technologické postupy by si žáci střední školy měli osvojit v prvních a druhých ročnících. Ovšem myslím, že je třeba již touto dobou společně s formálně technologickými dovednostmi pěstovat i přemýšlení o obsahu a vyváženosti formy a obsahu.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

Považuji se především za malíře, pak dlouho nic a potom učitele. Koketuji občas i s kurátorskou činností, lyžováním, hokejem a houbařením, tyto činnosti do výuky přenáším velmi zřídka.

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

Ano myslím, že promítá, často zadávám témata, kterými se dlouhodobě zabývám, například témata týkající se rozhraní iluze a reality. Preferuji, aby si žák pod mým nepřímým vedením na řešení problémů přicházel sám. Osobně mám a měl jsem z těchto výsledků největší radost. Ve chvíli, kdy jako pedagog vidím, že cesta kterou se student/ka vydává při řešení nějakého zadání není úplně v pořádku, buď nenápadně upozorním na možná rizika, nebo zcela nechám vývoj běžet. Velmi závisí na charakteru konkrétního žáka, zjistil jsem, že někdo prostě potřebuje něco pokazit, aby se posunul dál.

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

Ano, i když to zní velmi nepravděpodobně a také se to děje zřídka, studenti malby a ilustrace, často prosakují i do odvětví, která jsou klasické malbě velmi vzdálená. Pokud se tak děje, stává se to většinou ve vyšších ročnících, a je pozoruhodné že, ať už se jedná o průnik do sfér fotografie, videa, animace, performance a instalace, vždy je patrně předchozí školení v klasické malbě a kresbě, a to hlavně po formální stránce (kompozice, barevnost, rytmus atd.)

Případ P12

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

Výstavy, workshopy pořádané galeriemi, soutěže, ve vyšších ročnících projekty vycházející (inspirující se) konkrétním umělcem nebo dílem.

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

Ano. Jak kdy, někdy je součástí zadání konkrétní dílko nebo umělec, kterým se mají studenti inspirovat, někdy volná tvorba připomene existující dílo a já na ně studenty odkážu.

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

Ano, především při klauzurních pracích, od prvního ročníku zpracovávají rešerši před samostatnou prací. Různá témata.

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

Více ve 3. nebo 4. roč., kdy mohou více volit technologii, přizpůsobit si nebo vybrat zadání práce. Diskutujeme o vhodném tématu vzhledem k technologii.

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníkových) prací.

Prostor. design:návrh užitého produktu (svítidlo, hodiny, šachy) pro konkrétního umělce (Zaha Hadid, Pavel Janák, Ladislav Sutnar...). Na výběr: animovaný film,video, komiks, fotostory) podle příběhu.

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují?

Užití moderních technologií (3D animace, 3D tisk, video), klasická kresba. Lidské příběhy (sebevraždy, šikana, osobní identita), reportáže, realityshow.

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

Umět přemýšlet a diskutovat. Přijímat kritiku a na jejím základě rozvíjet svou práci. Být přizpůsobivý, umět „od všeho trochu“, spojovat různorodé poznatky (co jsem se naučil v jednom předmětu, využiji v druhém). Sám hledat řešení.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění

(vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

Pouze zájmově (kresba, malba, tetování) a 3D modelování.

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

Spíše ne.

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

V podstatě je toto podstatou našeho oboru. Na propojování médií je postaven učební plán školy, především ve 3. a 4. roč. (studenti zpracovávají jedno téma nebo zadání ve více předmětech s více učiteli - včetně ČJ (rešerše, rozbor textů, filmů)

Případ P13

2. Dochází v praktické výuce ke kontaktu žáků se současným uměním? Jakým způsobem? (např. návštěvy výstav, diskuze nad konkrétními tématy, ukázky v souvislosti s tvorbou žáka... atd).

žáci zpracovávají praktická zadání dle současných trendů v grafickém designu, navštěvují výstavy současného umění, účastní se grafických soutěží apod.

3. Považujete za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu/práci studenta? V jaké fázi práce?

v některých zadáních se vychází přímo z konkrétního díla, je inspirací pro návrh, tudíž je vhodné, aby styl návrhu byl shodný. Většinou se jedná o počáteční fázi práce nebo přípravu rešerše apod.

4. Jsou studenti vedeni k vytváření si vlastních referátů/rešerší na zadané téma? V textové podobě, ve formě obrazového materiálu apod.? Na jaká témata?

Studenti jsou vedeni k přípravě písemných rešerší a vizuálních storyboardů. Témata dle zadání (návrh nové značky apod.)

5. Zapojujete žáky do diskuse při zadávání tématu? Reflektujete při zadávání jejich okruhy zájmů?

Při zadávání se snažím o diskuzi, abych si potvrdila, že všichni rozumí úkolu. V dílčích úkolech nereflektuji okruhy zájmů studentů, přihlížím k nim při ročníkových či maturitních pracích.

6. Prosím o uvedení příkladů konkrétních témat (zadání klauzurních/maturitních/ročníkových) prací.

Zpracujte povídku z Erbenovy Kytice, zvolte způsob zpracování (video, animace, komiks, fotonárodní příběh)

7. Jaká témata podle Vás žáky přitahují a zajímají? Dají se vysledovat formy, které preferují?

Volba tématu je pro každou třídu a ročník jiná. Jeden rok většina třídy preferuje GD a volí formu komiksu, jiný rok více studentů natáčí videa. Je třeba sledovat žáky individuálně.

8. Co je podle Vás důležité žáky na střední umělecké škole v praktické výuce naučit? Je

důležitá znalost technologických postupů – do jaké míry? Co dalšího kromě technik je třeba je naučit?

je potřeba žáky naučit se učit a samostatně se vzdělávat. Pokud sami nechtějí, nezapamatují si ani nejjednodušší postup, i když ho slyší třikrát. Musí u nich být vůle k individuálnímu samostatnému studiu.

9. Je Vaše pedagogická činnost nějak propojena s jinými Vašimi aktivitami v oblasti umění (vlastní tvorba, kurátorská a teoretická činnost atd.) nebo jimi ovlivněna?

je to vzájemné. kreslím komiks, vyučuji komiks. jsem graf. designerka, spolupracuji s reklamními agenturami. Poznatky z praxe se snažím přenést i do výuky, kde mohu připravit studenty pro praxi.

10. Promítá se Vaše tvorba do výběru témat, metod práce, tvůrčích postupů a strategií při vedení práce Vašich studentů? Můžete naznačit jak konkrétně?

Viz předchozí odpověď. Víím, jaké jsou trendy, co požadují agentury a klienti, jaké znalosti. Začíná to od praktických znalostí práce v grafickém programu po jednání s klienty.

11. Dochází někdy v práci studentů k přesahům z konkrétního média daného oborem k jiným formám a médiím? Využívají žáci jiných médií v pracovním (tvůrčím) procesu apod.? Pokud ano, prosím o uvedení příkladu.

Jsme multimedialní škola, takže ano. snažíme se o propojování a spolupráci médií (3D + animace + plakát k animovanému filmu).

Příloha č. 2 / dotazníkové šetření mezi žáky středních škol

Ukázky odpovědí z dotazníků:

Otázka: Pokládáš něco z umění za provokativní? Něco, co Tě štve nebo to nepokládáš za umění? Nebo něco, co se Ti naopak líbí, protože je to provokativní?

(odpovědi jsou seřazeny v souladu se strukturou kapitoly podle konkrétních témat):

Obecně o současném umění a provokaci

„Prakticky vše obecně známé, vytvořené v posledních 20ti letech se mi nelíbí. Nepovažuji to za umění.“ (dotazník č. 13 z SOŠ multimediálních studií Poděbrady, obor Multimediální tvorba)

„Většina moderního umění se mi nelíbí. Protože jsou to většinou nesrozumitelné a provokativní patlanice s erotickým kontextem.“ (dotazník č. 29 ze SŠDaM Prostějov, obor Multimediální tvorba)

„Většina současného umění se mi nelíbí. Mám dojem, že nic smysluplného nevymyslí.“ (dotazník č. 10 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Současné umění se nemůže vyrovnat př. gotice, romantismu, baroku. Nelíbí se mi, že současní umělci nejsou originální a nedokážou namalovat díla starých umělců. A erotické náměty se mi nelíbí ani př. nepořádek...“ (dotazník č. 7 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Štve mě celý současný umění – hlavně malba, socha a architektura. Je oficiálně hnusné. Mám pocit, že naprosto shazuje to, v co se umění vyvinulo v průběhu let. Ať už renesance nebo baroko, které mělo něco do sebe... ale teď? Hanba povídat.“ (dotazník č. 6, SUŠ Ostrava, obor Grafický design – grafika a animace)

„Většina moderního umění se mi nelíbí. Nepovažuji to za umění, jelikož se všichni snaží jen najít myšlenku, co se dá ještě za umění nazvat nebo jak z něčeho udělat umění.“ (dotazník č. 7, SUŠ Ostrava, obor Grafický design – kresba a ilustrace)

„Štve mě kterékoli moderní umění. Patvary různých forem, kterým autoři dávají význam, ale k ničemu nejsou, nic neříkají. Jsou hnusné a nelze je pokládat za přínos – úpadek.“ (dotazník č. 8, SUŠ Ostrava, obor Grafický design)

„Záleží na tom, jaké to ve mně vyvolává pocity. Pokud se mi zdá nějak podbízivé nebo strojené... nebo jak moc to jde na tělo a tak.“ (dotazník č. 5 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

„Ne, oceňuji každé umění – nehledě na to, jaké pocity ve mně vyvolává.“ (dotazník č. 38, SUŠ Ostrava, obor Průmyslový Design)

„Provokativní složka v umění je (obzvláště v současné době) žádoucí. Většina současných umělců/výtvarníků šokuje, provokuje (často jen tím, že vkládají názor do svých děl, provokují širokou veřejnost – ta by se nad tím ale měla zamyslet než být názory vyprovokovatelná).“ (dotazník č. 38 ze SŠUD Brno,

obor Produktový design)

„Nepovažuji nic za provokativní.“ (dotazník č. 42 ze SŠUD Brno, obor Produktový design)

„Něco v umění za provokativní pokládám, ale je to dobře, že se umělci o to snaží. I když se mi dílo nelíbí, já nerozhoduju o tom, jestli je to umění nebo ne.“ (dotazník č. 34 ze SŠUD Brno, obor Grafický design)

„Nic mi nepřijde provokativní.“ (dotazník č. 18 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Nemyslím si, že v této době jde dílem záměrně provokovat. Pokud nevypichujete rasovou nesnášlivost nebo se nenavázíte do politické situace!“ (dotazník č. 2, SUŠ Ostrava, obor Grafický design – Kresba a ilustrace)

„Kdyby dílo nebylo provokativní, lidé by si pak nevšimli.“ (dotazník č. 29, SUŠ Ostrava, obor Keramický design)

„Nevzpomínám si na žádný konkrétní příklad, myslím si, že v dnešní době nemůže nic šokovat ani provokovat... Celá tato doba je tak zvrhlá, že už nás nemůže nic překvapit.“ (dotazník č. 18, SUŠ Ostrava, obor Grafický design – Kresba a ilustrace)

„Podle mě má být umění provokativní, v tomto nemám vyhraněný názor.“ (dotazník č. 7 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

„Nevím konkrétní příklad. Provokativnost mi nevadí, pokud má dílo jasný účel na něco upozornit a srozumitelný záměr. Účelem může být provokativnost také sama o sobě, ale pak je důležitá forma vyjádření, což je dle mého názoru čím dál těžší vymyslet a dobře vytvořit.“ (dotazník č. 11, SUŠ Ostrava, obor Grafický design – Kresba a ilustrace)

„Provokativní se mi líbí – např. Chapmann... přesný název si nepamatuji – jde o provokativní připomínku holocaustu. Je to provokativní a dobře udělané, nevšední a má to nápad.“ (dotazník č. 39 ze SŠUD Brno, obor Produktový design)

Abstrakce a konceptuální tendence v současném umění

„Obecně abstrakce - díla, kde člověku (známému) stačí udělat čárku a hned je to velké umění.“ (dotazník č. 17 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

„Zbytečné obrazy jedné barvy se mi nelíbí. Protože je to čistá plocha, prohnuté plátno nebo jen stříkanec barvy a stojí to děsný prachy. Naopak např. graffiti je považováno za vandalství, přitom má lepší, hezčí a reálnější příběh.“ (dotazník č. 7 ze SOŠ multimediálních studií Poděbrady, obor Multimediální tvorba)

„Celé abstraktní umění – nelíbí. Tapety se do galerie nehodí vydávat za obrazy.“ (dotazník č. 30, SUŠ Ostrava, obor Průmyslový design)

„Nelíbí se mi většina současného umění, většina vypadá jako patlanice. Většina se snaží o pocit, dojem nebo něco podobného. Ale jsou to pouze jedinci, kterým se to povede.“ (dotazník č. 20 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Většina současného umění v malířství, hlavně abstrakce se mi nelíbí. Nevidím v tom smysl.“ (dotazník č. 9 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Některá současná abstrakce je nesrozumitelná a nic neříkájí. Nenapadá mě nic konkrétního.“

(dotazník č. 37 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Design interiéru a bytových doplňků)

„Nelíbí se mi vše, co souvisí s performance a abstrakce. Protože to nepatří do malířství.“ (dotazník č. 26 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Malba a ilustrace)

„Celkově se mi nelíbí současné moderní „umění“ ve stylu: šedá čára uprostřed plátna, černá tečka na bílém plátně atd. Toto nepovažuji za umění, ale za „degeneraci“ současné společnosti.“ (dotazník č. 2 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Nemám konkrétní dílo, ale nelíbí se mi přehnaně moderní umění ve stylu „naplácám“ na sebe milion věcí a je z toho „koncept“ a dílo. Příkladem můžou být některé plakáty na letošním bienále v Brně.“ (dotazník č. 23, SUŠ Ostrava, obor Grafický design-kresba a ilustrace)

„Není to přímo jedno dílo, jen se mi nelíbí, když jako současné umění někdo dá cihlu do rohu a nahází na to hlínu a považuje to za umění.“ (dotazník č. 3 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Nelíbí se mi cokoli z dnešní doby, hlavně instalace objektů. Protože to vypadá jako kus čehosi ze zdi, smysl žádný.“ (dotazník č. 7 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Design a vizuální komunikace)

„Je toho hodně, co se mi líbí, ale popíšu, co ne. Různé nesmyslné objekty, co nic nenaznačují. Poskládané kostky na sebe (asi koncept), ale pro mě to není umění – spíš to ještě nechápu.“ (dotazník č. 19, SUŠ Ostrava, obor Grafický design)

„Fontána od Marcela Duchampa – nelíbí. Nemyslím, že převrácený pisoár je umění, protože mi toto dílo připadá vulgární a nesmyslné.“ (dotazník č. 18 ze SŠDaM Prostějov, obor Design oděvů a navrhování)

„Konceptuální umění – instalace věcí, nejčastěji klasických užitných předmětů do prostoru – např. Pisoár, hasící přístroj. Nejsem si jistá, jestli se mi to nelíbí, spíše tomu nerozumím.“ OBR (dotazník č. 15, SUŠ Ostrava, obor Grafický design)

„Mám ráda provokativní depresivní věci (např. výstava Dekadence now v Rudolfinu, Typltovy fosforové barvy...) Naopak nemusím konceptuální umění, které není řádně vysvětleno.“ (dotazník č. 15 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

Zachycení děje a reality, zručnost a originalita umělce

Nelíbí se mi všechny koncepty. Není zde poznat zručnost umělce. (dotazník č. 9 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Scénická a výstavní tvorba)

„Vadí mi obrazy, na kterých je např. naházená barva nebo je bílé plátno a svisle vede třeba tlustá černá čára. Tyto obrazy mi nic neříkají, podle mě dokáže každý prsknout barvu na plátno nebo udělat pár čar, více obdivuji obrazy, kde je vidět děj, postavy, prostředí atd.“ (dotazník č. 19 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Nelíbí se mi židle politá barvou. Umění je od slova umět. Toto může udělat každý.“ (dotazník č. 6 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Všeobecně se mi nelíbí některá konceptuální díla. Výjimkou jsou monumentální koncepty např. zahalení budov do látky... Je nespravedlivé, když někdo vystaví pisoár a pouze jej vydá za umělecké dílo a umělci, co se snaží svou šikovností a protrénovaností ruky o znázornění reality zůstávají v pozadí.“ (dotazník č. 20 ze SŠDaM Prostějov, obor Design oděvů a navrhování)

„Obecné patlanice či jen čáry, tečky - nelíbí. Může se to sice líbit, ale tohle může dělat i člověk bez talentu, je to jen obraz, ať už pěkný či ne. Nepovažuji to za umění.“ (dotazník č. 10, SUŠ Ostrava, obor Grafický design – grafika a animace)

„Petr Pastrňák – nelíbí. Já osobně беру jako umění to, mít talent a „prodat“ ho v té nejlepší formě, aby to vypadalo, že umím něco výjimečného, což nějaké tahy štětcem a stříkance (pro mě) nejsou nic výjimečného.“ (dotazník č. 26, SUŠ Ostrava, obor Průmyslový design)

„Angels Sleeping od G. Helnweina. Realistické zobrazení jeho děl mě zaujalo a nadsázka, se kterou poukazuje na druhou světovou válku, mě fascinuje.“ (dotazník č. 13 ze SŠUD Brno, obor Design oděvu)

„Strašně se mi nelíbila výstava indického výtvarníka (Raquiba Shawa, pozn. aut.) v Rudolfínu. Obrazy skládá z barevného skla a k ruce má desítky pomocníků. Dle mého názoru jde o kýč, i když je orientální estetika to vnímá jinak. Navíc ta díla asi netvoří on, takže za mě NE.“ (dotazník č. 1 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

„Umění je podle mě vše, do čeho člověk vloží velký kus sebe.“ (dotazník č. 8 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

„V této době se považuje za umění snad úplně vše, tudíž není složité se umělcem stát – to mě štve...“ (dotazník č. 9 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

„Skoro všechno „moderní umění“ se mi nelíbí. Ztrácí se umělecká hodnota, už není vidět, že se autor opravdu snaží.“ (dotazník č. 12 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Odpadky od Damiena Hirsta se mi líbí i nelíbí. Na hranici umění a drzosti. Je možné, že už je to ta drzost, kdy on sám je takovou známou osobou a dá se říct, že to, co je v galerii je umění.“ (dotazník č. 3, SUŠ Ostrava, obor Grafický design – kresba a ilustrace)

Fotografie

„Juergen Teller – nelíbí se mi. Vulgární témata, neestetičnost, shazování kvality fotografií, vydávané za umění, popírání některých pravidel fotografií, úmyslná nekvalita fotek, jeho „umění“ by dokázal každý.“ (dotazník č. 20 z SOŠ multimediálních studií Poděbrady, obor Multimediální tvorba)

„Nelíbí se mi fotografie lidí, co lacině cvakají bez nápadu a říkají si fotograf.“ (dotazník č. 25 ze SŠUD Brno, obor Fotografie)

„Vše s koněmi, psi a černobílými portréty na digital, když to není vtip – nelíbí. Protože už toho mám dost. Všude a pořád to prochází.“ (dotazník č. 40 ze SŠUD Brno, obor Fotografie)

„Líbivé fotografie koní – nelíbí. Kýč vládne světu, jelikož je levný.“ (dotazník č. 41 ze SŠUD Brno, obor Fotografie)

„Za umění nepovažuji především fotografie, konkrétní dílo uvádět nebudu, je toho hodně. V dnešní době fotí „každý“ a každá fotka, kterou vidám na výstavách je o ničem. Vymyslet příběh a upravit fotku zvládne většina. Jedna fotka ze sta je vážně uměleckým dílem.“ (dotazník č. 37, SUŠ Ostrava, obor Průmyslový design)

„Já osobně moc neuznávám fotografii.“ (dotazník č. 31, SUŠ Ostrava, obor Design)

„Spousta fotografií nemá žádný děj a hloubku, nerozumím jejich významu. Jedna druhé jsou si velice podobné. Vytrácí se originalita a smysl umění.“ (dotazník č. 13, SUŠ Ostrava, obor Grafický design)

design – grafika a animace)

„Nelíbí se mi některé fotky – instantní, nepestrý, mnohdy obyčejné věci.“ (dotazník č. 14, SUŠ Ostrava, obor Grafický design – grafika a animace)

Realizace ve veřejném prostoru, street art

„David Černý je provokativní, ale jeho dílo je podle mě vtipné a chytře glosuje společenskou situaci.“ (dotazník č. 1 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

„David Černý – kýč.“ (dotazník č. 6 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

„Klikující Double-decker od D. Černého – nelíbí se mi – přijde mi to zbytečně drahé a myšlenka to není převratná.“ (dotazník č. 16 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

„Vztyčený prostředníček na Pražský Hrad od D. Černého – autor jasně vyjádřil svůj názor!“ (dotazník č. 19 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

„Nejraději mám intermediální a konceptuální tvorbu, protože k nám nejvíc promlouvá a dává ten největší smysl. Např. „Fakáč“ na Pražský Hrad je výstižný.“ (dotazník č. 20 ze Střední umělecké školy V. Hollara v Praze, obor Grafický design)

„Fakáč od Davida Černého – líbí. Vyjádřil názor bez použití slov.“ (dotazník č. 8 z SOŠ multimediálních studií Poděbrady, obor Multimediální tvorba)

„Vztyčený prostředníček – vzkaz pro Pražský Hrad. Líbí. Upoutává, autor se nebojí vyjádřit svůj názor – ukazuje tím, lidem, ať se také nebojí.“ (dotazník č. 9 z SOŠ multimediálních studií Poděbrady, obor Multimediální tvorba)

„Fialový prostředníček ukazující na Pražský Hrad se mi líbí. Hodně originální věc, která by jen tak někoho nenapadla a málokdo by si to troufnul udělat.“ (dotazník č. 16 z SOŠ multimediálních studií Poděbrady, obor Multimediální tvorba)

„... celkem mi i vadí díla Davida Černého kvůli politickému propojení.“ (dotazník č. 3 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Nelíbí se mi tvorba Davida Černého. Rádoby vtipné, rádoby provokativní. Spíš laciné.“ (dotazník č. 3 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Design a vizuální komunikace)

„Vztyčený prostředníček, In Utero (David Černý) – líbí se mi to zpracování a velikost.“ (dotazník č. 16 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Malba a ilustrace)

„Klikující autobus na olympiádě (David Černý – pozn. aut.). Bylo o něm hodně slyšet, zaujal.“ (dotazník č. 43 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Design interiéru a bytových doplňků)

„Zdvižený fialový prostředníček na Vltavě od Davida Černého – líbí. Soucítím s umělcem, vystihuje dnešní situaci obyvatel České republiky a všechno kolem politiky.“ (dotazník č. 30 ze SŠDaM Prostějov, obor Multimediální tvorba)

„Zdvižený fialový prostředníček (od D. Černého – pozn. aut.) - líbí. Protože to vyjadřuje vše, co si většina Čechů myslí.“ (dotazník č. 31 ze SŠDaM Prostějov, obor Multimediální tvorba)

„Líbí se mi provokativní graffiti. Upozorňuje na problémy lidstva.“ (dotazník č. 4 z SOŠ multimediálních studií Poděbrady, obor Multimediální tvorba)

„Graffiti se mi nelíbí. Je to ničení soukromého majetku. Nevadí mi, když je to na volné ploše,

ale na baráku, který s tím nesouhlasí rozhodně ne. Něco je občas i hezké.“ (dotazník č. 10 z SOŠ multimediálních studií Poděbrady, obor Multimediální tvorba)

„Banksy – celá jeho tvorba je založena na tom člověka šokovat. Nepamatuji si názvy, ale líbí se mi téměř vše, protože je to aktuální.“ (dotazník č. 1 ze SPŠ sdělovací techniky Praha, obor Filmová a televizní tvorba)

„Banksy – cokoliv – líbí. Volí provokativní témata nebo témata zamýšlení a dokáže je vtipně zachytit. Líbí se mi i technika, kterou používá.“ (dotazník č. 34, SUŠ Ostrava, obor Průmyslový design)

„Graffiti není umění.“ (dotazník č. 36, SUŠ Ostrava, obor Průmyslový design)

„Pouliční umění (ale jen to, co se snaží na něco poukázat) – líbí. Většinou přiléhavě reaguje na politiku a světové události.“ (dotazník č. 4 ze SŠDaM Prostějov, obor Design oděvů a navrhování)

„Graffiti – líbí. Projev umělecký (přestože se to jako umění nepovažuje), je to provokativně propagováno na zdech nelegálně.“ (dotazník č. 6 ze SŠDaM Prostějov, obor Design oděvů a navrhování)

„Obecně se mi líbí street-art a performance. Performance ožívá teď a tady, street art je oživením ulic.“ (dotazník č. 35 ze SŠDaM Prostějov, obor Design oděvů)

„Street art, graffiti – líbí – je provokativní.“ (dotazník č. 44 ze SŠDaM Prostějov, obor Užitá malba a design interiéru)

Nelíbí se mi obchodní centra. Jsou to obrovská prosklená monstra, nejhorší je, když se postaví někde na poli nebo v centru města vedle památek. (dotazník č. 33 ze SŠDaM Prostějov, obor Multimediální tvorba)

Ztohoven – výbuch v přímém přenosu – líbí. Sympatické je poukázání, že věříme něčemu reálnému a necháme se manipulovat. (dotazník č. 21 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Malba a ilustrace)

Tvorba Ztohoven, Rafani...líbí. Ztohoven reagují na současná témata, politiku, snaha upozornit na problémy. (dotazník č. 20 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Malba a ilustrace)

David Černý, skupina Ztohoven (projekty proti reklamám) se mi líbí. Je třeba poukazovat na přebytečný konzum. (dotazník č. 15 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Malba a ilustrace)

Další formy provokace

Lenka Klodová – její body art je spíš nechutnost než umění. (dotazník č. 17 ze SŠUD Brno, obor Design oděvů)

Sexualita. Lidé se bojí bavit o různých provokativních tématech. Tím, že umění něco takového ukazuje, lidé přestanou mít strach, obavy, rozpaky. (dotazník č. 30 ze SŠUD Brno)

Juergen Teller – nelíbí se mi. Vulgární témata, neestetičnost... (dotazník č. 20 z SOŠ multimediálních studií Poděbrady, obor Multimediální tvorba)

Nevím konkrétní, nemám ráda depresivní tmavé obrazy, násilí, krev a abstrakce. OBR. (dotazník č. 2 z SOŠ multimediálních studií Poděbrady, obor Multimediální tvorba)

Zrození od Milo Moiré – nelíbí se mi její způsob um. vyjádření, přemíra nahoty – celek nezajímavý, primitivní. (dotazník č. 4 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Design a vizuální komunikace)

Malování pomocí vlastních zvratků. Autor: Millie Brown. Dle mého názoru je toto umění ve-
lice provokativní a poutá pozornost, což by mělo...zajímavý způsob, jak se prosadit a zaujmout.
(dotazník č. 1 z SOŠ multimedialních studií Poděbrady, obor Multimedialní tvorba)

Nelíbí se mi vystavování mrtvých těl lidí. Myslím, že to patří třeba do věcí medicíny a pro toho,
kdo se o to zajímá. Ale ne pro širokou veřejnost a jako „umění“. (dotazník č. 17, SUŠ Ostrava, obor
Grafický design – grafika a animace)

Jeff Koons – líbí. Je to něco, co prostě chceš – nechceš. (dotazník č. 21, SUŠ Ostrava, obor Gra-
fický design -grafika a animace)

Damien Hirst – rozřízlá kráva – nelíbí - zdánlivě vizuálně dobré, pro mě ohledně zvířat kruté
– i ono má právo na klid po smrti. (dotazník č. 30 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, obor Malba a ilustrace)

Různé performance – líbí. Snaží se zviditelnit (poukázat na) nějaký společenský problém.
Mnohdy pro některé nepochopitelným způsobem. Vždy záleží na konkrétní – je to umění chvílky.
(dotazník č. 27, SUŠ Ostrava, obor Keramický design)

Příloha č. 3 / textové práce studentů na zadané téma

Krátká esej na téma: **Kam směřuje současné umění?**

Příklad 1

„Když přemýšlím o současném umění, tak vlastně opravdu nevím, co si mám myslet. Když si vzpomenu na Cenu kritiky za mladou malbu minulého roku byla jsem trochu zaražená, že se ve finále objevila pouze abstrakce. Byla jsem zklamaná, že se neobjevila žádná klasická malba. Ale čím víc se koukám okolo sebe vidím, že moderní umění není pouze o abstrakci. Přesvědčilo mě o tom třeba poslední výrazné setkání s malbou na vernisáži v OGV v Jihlavě. Z této výstavy jsem odcházela s pocitem, že současná malba není pouze o abstrakci, což mě uspokojilo. Osobně si myslím, že v malbě by se mělo dát číst. Něco zřetelného, zřejmého, ano snad i skrytého, to nevadí. Ale abstrakce je na mou hlavu moc.“

Příklad 2

„Myslím si, že v téhle době je těžké se nějak vymanit, vyvarovat věcí, které už byly. A bude to ještě těžší. Zajímalo by mě, jak by zareagovali na dnešní dobu staří mistři... jak by se rozvíjel Vincent van Gogh, jak modeloval sochy A. Rodin... Ale to se asi nikdy nedozvíme. Ovšem je zase pravda, že tato doba nabízí a bude nabízet nové a nevídané prostředky, novou inspiraci k posunu o krok dál. Takže to bude ještě zajímavé.“

Příklad 3

„Jak vnímám obraz 21. století? Člověk musí přemýšlet a hledat. Co obraz zobrazuje, jaké pocity, jaký důvod, jak na nás působí. Zda na nás působí tak, jak chce autor. Co vlastně cítil autor, když daný obraz tvořil? Člověk se musí vcítit. Ponořit se do toho obrazu. Debatovat, a hledat příběh obrazu. Kam spěje současné umění? Jak se dál posune? Mnoho lidí současné umění moc neuznává. Proč? Nedokážou se zastavit a vnímat obraz.“

Krátká esej na téma: **Úloha malby v životě člověka.**

Malba je jedním z nejstarších způsobů vyjádření člověka. Malba hraje důležitou roli v sebevyjádření. Je to nástroj, kterým chce člověk něco předat dál a nástroj k vyjádření sebe sama. Způsob terapie, kterým si člověk pomáhá uvolnit se, vypustit špatné myšlenky, zapomenout na okolní svět. V momentě extáze, kdy se člověk dostává do bodu naprostého souznění s obrazem a malbou, a malba je nástrojem pomoci sama sobě. Malba je také nástrojem k vyjádření názorů, kritice společnosti, nesouhlasu s něčím, něco co šokuje a tím donutí diváka zamyslet se. Je to nástroj k zamyšlení se. V této době se stává malba více konceptuální a jde spíše o poselství a myšlenku, než o technologické zpracování. Dříve šlo více o technologii a kvalitu zpracování, ve starověku měla zase více rituální a duchovní účely. Pak přišla dlouhá doba křesťanských námětů a církevních témat. V dnešní době je to podle mě hlavně myšlenka, malba je synonymem pro knihu. Vyjádření se. Malba je také zaznamenáním času. Kronika života. Člověk si zaznamenává své sny, myšlenky, život a s odstupem času vidí vývoj.“

Příloha č. 4 / textové práce žáků ve výuce Semináře dějin umění

Malevič a Duchamp

Příklad 1

Malevič – černý čtverec. Při tomto díle si vybavuji dílo od Maxe Ernsta Toto není dýmka. Jak je možné, že dílo, které představuje určitou vlastnost, předmět a tváří se, že svojí podstatou s vámi komunikuje a vy mu věříte, je vlastně jen zástěrkou?

Marcel Duchamp – Fontána. Výzva a svět vzhůru nohama. To by byl sen, ve kterém by nás bavilo být. Tento objekt, může sdělovat skrytou estetickou hodnotu nebo také, že celý svět je vlastně zrcadlení toho, čím by měl být. Proč brát Duchampa jako člověka, který byl „naopak“? proč raději nebrat svět a naše prostředí jako zvrácenost a Duchampa jako hrdinu, který svět zachraňuje?

Příklad 2

Marcel Duchamp, člen nezávislých umělců, poslal v roce 1917 na výstavu místo sochy pisoár. Co to jako je? Umístil něco, co každý zná, do vyhlášené galerie. A ještě to není něco, co sám vytvořil. Je to umění? Asi moc ne. Dělá z toho podpis umění? A proč vlastně není jeho? Proč si vymyslel cizí? Styděl se snad za to, co vystavil? Měl strach z toho, že ho kritika nepřijme a zničí? Něchtěl si zničit pověst? Vážně je to umění? Vždyť tohle by zvládlo každý! I když se to mnoha lidem nezdá, je to umění. Ono totiž není jednoduché najít takovou věc, vymyslet si cizí podpis a mít odvahu to vystavit. Navíc obhájit si to a přesvědčit ostatní, jak je to geniální.

Malevič, průkopník geometrické abstrakce. Černý čtverec na bílém pozadí, revoluční obraz. Ano, možná je Malevič průkopníkem geometrické abstrakce, ale proč by zrovna černý čtverec na bílém pozadí měl být revoluční obraz? Podle mě ne. Určitě má v sobě plno energie a nutí nás k zamyšlení a to byl účel, ale určitě si nemyslím, že je revoluční. Podle mě je revoluční jen ten první, protože je to změna vybočení ze stereotypu. Jinak by mohlo být revoluční všechno.

Příklad 3

Může být takový čtverec umění? Měl umělec záměr pobouřit nebo v člověku probudit umění až v jeho mysli? Černý čtverec. Obsahuje nic, nebo také všechno. Je to lidská mysl! Taky nemá věcnou podobu a zahrnuje vše. Má být toto dílo probuzením mysli? Také může jít pouze o nějaký druh pobuřování tehdejší společnosti. Chce autor pouze odporovat všem zatím existujícím uměleckým záměrům? Chce ukázat na temnotu v jeho duši, nebo na temnotu duše nás všech? Co když chce jen vyvolat právě takovou reakci, vlnu polemizací a subjektivních názorů?

Duchamp – fontána. Přijít do galerie a místo velkolepých maleb a děl vidět pouze obyčejnou věc? Je to od autora geniální nebo stupidní? Nehledají si lidi přece jen v něčem takovém smysl a koncept, i když žádný smysl ta věc nemá? Mají poukázat na krásu obyčejného života nebo zase jen dráždit širokou veřejnost?

Příklad 4

Černý čtverec na bílém plátně. Nejsem si jistý, jestli jde o další konceptuální kousek nebo provokaci něčím takto obyčejným. Já osobně jsem asi poprvé přemýšlel nad tím, co by mohlo být pod černým

čtvercem – jen zašrtané umělecké dílo? Pravděpodobně ne, ale možná obraz zafungoval, až když mě donutil zapřemýšlet nad jeho příběhem.

Fontána. Omlouvám se, ale nenapadá mě, co k tomu říct, mám pocit, že každé dílo m. Duchampa byla čistě dadaistická provokace. Ne že by každé dadaistické dílo muselo být provokativní, ale ohledně Fontány, Věšáku na lahve nebo Kola na stoličce šlo dle mého názoru především o vyprovokování okolí.

Příklad 5

Malevičův Černý čtverec. Je dost těžké psát názor na něco, jako je tento obraz. Pokud ho chce člověk hodnotit, musí se seznámit s danou dobou, ve které obraz vznikl. Jestliže se na dílo podívá laik, určitě ho nedocení a nepochopí. Mně samotnému se obraz líbí. Ne po estetické stránce. Přeci jen, je to „jen“ čtverec. Ale je to obrovská rebélie a to je mi sympatické.

Duchamp – fontána. Na tomoto objektu si cením odvahy autora vzít průmyslově vyráběnou věc a dát ji do galerie. Obecně tím vznikla ready – made. Ale hlavně šlo o to, donutit lidi zamyslet se nad podstatou umění. Ve mně vyvolává otázky typu: „Je vše, co se dá do galerie umění?“ Opět obrovská dávka rebélie na tu dobu.

Příklad 6

Fontána (pisoár) – velice zvláštní a šokující. Pisoár umístěný doprostřed místnosti a podepsaný nepravým jménem vzbudil yasloužený poprask. Zároveň si také myslím, že o to autorovi šlo. Podle mě chtěl na sebe upozornit (v ten moment všichni o něm a jeho fontáně začali mluvit a řešit otázku co umění tedy je nebo není, a zda-li pak jeho dílo můžeme vůbec do umění zařadit. Sama nevím, jak na tuto otázku odpovědět.

Malevič – Černý čtverec – moc nechápu tuto malbu. Černo a tma a nic jiného. Vyznačuje prázdnotu, strach, zoufalství. Nevím, co tím autor chtěl vyjádřit, ale nějakou myšlenku tato malba jistě obsahuje.

Příklad 7

Černý čtverec. Když jsem dostala zadání tématu na úvahu, tak jsem nebyla moc nadšená. Popisovat obyčejný černý čtverec. Jak by někdo nad něčím takovým mohl vůbec jakkoli přemýšlet? Psát o jakémkoli jiném díle se zdá být tak jednoduché. A neustále jsem nechápala, oč jde. Cítila jsem se demotivovaná myšlenkou, jež probleskla v hlavě asi každému. TAKOVÝ ČTVEREC ZVLÁDNE NAMALOVAT KAŽDÝ! To jsem nechtěla. Každý umělec přeci tvoří svá díla, taková jaká jsou, z nějakého důvodu. A tak jsem to vzala jako výzvu. Něco málo jsem si o autorovi zjišťovala a prohlížela si jeho díla. Myslím, že ze všech jeho děl, jen černý čtverec působí až moc jednoduše. Není tohle už moc? Na mě osobně dílo působí vyváženě a nenuceně. Pořád ale nechápu odstátu Malevičova rozhodnutí udělat tohle dílo tak obyčejným. „Když jsem se roku 1913 pokoušel v zoufalé snaze osvobodit umění od zbytečného břemene předmětnosti, našel jsem útočiště ve formě čtverce a vystavil jsem obraz představující černý čtverec na bílém pozadí.“ (Malevič) Podle mého názoru tato citace vše vysvětluje. Představte si, že byste chtěli udělat to samé. Bezpředmětně vyjádřit krásu umění. Myslím si, že Malevič viděl bezpředmětnou krásu umění právě jako černý čtverec. Upřímně řečeno, po této úvaze již dílo Kazimíra Maleviče nevidím stejnými očima jako před úvahou.

Fontána. Dílo Fontána mě nijak neoslovilo, Vizualně na mě snad ani nijak nepůsobí. Nemyslím si,

že dílo vůbec dokáže nějak vizuálně působit. Jde o obyčejný pisoár, popsaný a vložený na podstavec. Dokud by si člověk nepřečetl myšlenku autora, tak by nad ním mávl rukou. Každý přece ví, jak takový pisoár vypadá.

Příloha č. 5 / textová dokumentace k případové studii Obraz a komentář

Příklad 1:

Moje obrazy jsou na téma nuda.

DEFINICE NUDY:

„nepříjemný přechodný duševní stav, v němž jedinec cítí pronikavý nedostatek zájmu o své obvyklé aktivity a je pro něj obtížné se na ně soustředit“

Jsou prý tři typy nudy: když člověk nemůže dělat to co opravdu chce, když dělá to, co opravdu nechce, nebo z důvodu že se nedokážeme dokopat k tomu něco dělat, i když bychom moc chtěli.

Jelikož fotky, podle kterých jsou obrazy, vznikaly při nudě v učení, řekla bych, že se jedná snad o všechny „typy“. Všichni známe ten pocit, kdy se musíme učit, ale dané učivo nás prostě nebaví, nebo chceme horlivě dělat něco jiného (nemyslím sice pozorovat roh místnosti, ale to je stejně to, co uvidíte první, když se nesoustředíte), tak sešit odhodíme a místo toho abychom se vážně něco učili a až pak dělali to, co chceme, tak čučíme do blba.

Tento text byl předložen společně se třemi fotografiemi interiéru (bohužel nejsou pro případovou studii k dispozici), na jejichž základě vznikl soubor maleb:

Následně byl text ještě doplněn (jako příprava na obhajobu):

SVĚTLO - Světlo na jedné z fotek mě zaujalo hned. Opět jsem se učila a když přes žaluzie v okně začalo pronikat sluneční světlo, musela sem se na to dívat pořád. Myslím, že potom jsem dokonce učení odložila úplně a radši v posteli usnula. :DDD

ZAHALENOST - Přejde mi, že oba dva obrazy jsou zahaleny do jedné z hlavních barev. Jeden do šedé, druhý do jakési hnědě-okrové. A i přesto mi k sobě docela sedí a to je, myslím si, dobře.

JEDNODUCHOST - Nemyslím si, že jsou mé obrazy něčím složité, možná žaluzie jsou zajímavé, ale jinak si myslím, že nikdo nebude dlouho pozorovat detaily, jelikož skoro žádné neobsahují.

Příklad 2:

Další příklad textové přípravy ve formě rešerše, opět na téma Nuda:

Stereotyp

= jednotvárný, ustálený, navyklý vzorec chování a myšlení, vždy stejně se opakující

- dynamický stereotyp - Naučený a přesně koordinovaný soubor pohybů, projev podmíněného

reflexu

- Obvykle převzatý a neměnný soubor představ o člověku nebo skupině, který významně ovlivňuje naše vnímání, hodnocení i postoje vůči nim.

- Stereotypy mají svůj původ v racionalizaci myšlení. Člověk naráží denně na velké množství nejrůznějších informací, které musí co nejrychleji zpracovat a zachovat se co nejlépe k situaci, ve které se nachází. K tomu je zapotřebí zobecnění, mnohdy pak čerpání nejen ze zkušeností, které jsme zažili, ale také z událostí, které jsme zaznamenali jinde. Rychlá kategorizace je proto standardním způsobem, jakým ve světě přemýšlíme a jakým reagujeme.

Rutina

= opakovaná činnost bez obměn a nutnosti nadměrně přemýšlet

- mechanická, bezduchá činnost
- úkoly, práce nebo povinnosti, které je potřeba provádět v pravidelných časových intervalech, např. každodenní činnosti

Povinnost

= akce, kterou by daný člověk měl vykonat, udává určité chování v daných situacích

- označuje to, co člověk má nebo musí udělat
- Povinnost se často chápe jen jako něco nepříjemného, což je ovšem způsobeno tím, že u příjemných činností se o povinnostech nehovoří.

- mravní povinnost – povinnost, kterou musíme udělat, protože nám to přikazuje morálka nebo svědomí

- profesní povinnost – povinnost, kterou musíme udělat, protože to plyne z našeho stavu nebo profese

- „Všichni chtějí rovná práva; rovné povinnosti raději ne.“ — Ernst Ferstl

Způsoby uvažování o tématu ve vztahu k obrazu můžeme sledovat na textech, které vznikaly během 2. ročníku jako příprava k jejich obhajobě:

Příklad 3:

„Pro svou klauzurní práci jsem si vybrala téma Pod povrchem. Mým hlavním záměrem bylo pracovat s povrchy/vrstvy malby a nechat je viditelné i v konečné fázi obrazu. Tato práce mě napadla z nerozhodnosti, zda malovat pastózně nebo lazurně a tak jsem to zkombinovala a použila akryl i olej. Na obrazech jsou ještě takové možná trochu sci-fi situace (konkrétně zamrznutí, zastřelení a zmizení), které si člověk může představit, třeba když chce z nějakého důvodu na chvíli prostě zmizet.“

Příklad 4:

„Pro svou klauzurní práci jsem si vybrala téma „pod povrchem“. Původně jsem chtěla poukázat na to, že jsme vlastně všichni pod povrchem stejní, i když si to většina z nás neuvědomuje nebo si to nechce připustit. Mou hlavní inspirací byly rentgenové snímky, které na plátně v průběhu malby začaly připomínat abstraktní krajinu. Malovala jsem akrylem, protože je mi tato technika bližší než olejomalba.“

Anotace disertační práce:

Jméno a příjmení:	Magdalena Adámková Turzová
Katedra nebo ústav:	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce:	doc. Vladimír Havlík
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Role výtvarného pedagoga v procesu vnímání současného umění (pedagogické přístupy ke zprostředkování umění na středních uměleckých školách)
Název v angličtině:	The Role of an Art Teacher in the Process of Contemporary Art Perception (Educational Approaches to Mediating Art at Secondary Art Schools)
Anotace práce:	Tématem této disertační práce je role výtvarného pedagoga v procesu vnímání současného umění. Přesněji se zaměřuje na pedagogické přístupy ke zprostředkování současného umění v teoretické a praktické výuce na středních uměleckých školách. Tímto zprostředkováním je myšleno pedagogické uchopení obsahů a forem soudobého umění a jejich přiblížení žákovi. Role výtvarného pedagoga je tedy sledována ve vztahu k problematice vnímání a tvorby vizuálního sdělení. Teoretická část výzkumu se zabývá mechanismy těchto procesů, empirický výzkum pak jejich konkrétními podobami ve středoškolské výuce. Podrobněji jsou zkoumány ve výuce malby; zaměření na vnímání obrazového sdělení a médium malby vyplynulo přirozeně z mé vlastní umělecké a pedagogické zkušenosti.
Klíčová slova:	Výtvarný pedagog, současné umění, středoškolské umělecké vzdělávání, pedagogický přístup, malba, vnímání umění

Anotace v angličtině:	The theme of this dissertation thesis is the role of an art teacher in the process of contemporary art perception. Specifically, it focuses on pedagogical approaches to mediating art at theoretical and practical education at secondary art schools. Through this mediation the pedagogical grasping of the contents and forms of contemporary art and their approach to the pupil is meant. Therefore, the role of an art teacher is monitored in relation to the issue of perception and the creation of visual communication. The theoretical part of the research deals with the mechanisms of these processes, empirical research focuses on their specific forms in secondary art education. In more detailed way, these mechanisms are explored in painting lessons; the focus on perception of the picture message and a media of painting naturally emerged from own artistic and pedagogical experience.
Klíčová slova v angličtině:	Art teacher, contemporary art, secondary art schools, art education, pedagogical approach, painting, perception of art
Přílohy vázané v práci:	Seznam příloh: Příloha č. 1 / dotazníkové šetření mezi pedagogy Příloha č. 2 / dotazníkové šetření mezi žáky středních škol Příloha č. 3 / textové práce žáků na zadané téma Příloha č. 4 / textové práce žáků z výuky Semináře dějin umění Příloha č. 5 / textová dokumentace k případové studii Obraz a komentář
Rozsah práce:	116 s. + 39 s. příloh
Jazyk práce:	Český

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

**Role výtvarného pedagoga v procesu vnímání současného umění
(pedagogické přístupy ke zprostředkování umění
na středních uměleckých školách)**

dizertační práce

AUTOREFERÁT

Mgr. Magdalena Adámková Turzová

Doktorský studijní program Specializace v pedagogice

Obor Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)

Vedoucí práce: doc. Mgr. Vladimír Havlík

Olomouc 2018

Oponenti dizertační práce:

prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.

doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Místo, kde bude dizertační práce s posudky vystavena 14 dní před obhajobou:

Referát pro doktorská studia Ph.D. Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Obsah

1. Téma a cíle dizertační práce
2. Teoretická východiska práce a aktuální stav dané problematiky
3. Popis výzkumného šetření
 - 3.1 Analýza dokumentů RVP
 - 3.2 Výzkum mezi žáky
 - 3.3 Výzkum mezi pedagogy
 - 3.4 Výzkum ve výuce
4. Výsledky výzkumu a jejich uplatnění
 - 4.1 Cíle a specifika středoškolského uměleckého vzdělávání
 - 4.2 Žák a současné umění / výsledky dotazníkového šetření u žáků středních uměleckých škol
 - 4.3 Pedagogická pojetí cílů a obsahů umělecké výuky / výsledky výzkumu mezi pedagogy
 - 4.4 Reflexe umění a témata umění ve výuce / výsledky výzkumu mezi pedagogy
 - 4.5 Práce s žakovskými prekoncepty ve výuce Semináře dějin umění / závěry případové studie
 - 4.6 Tvůrčí proces jako forma zprostředkování umění ve výuce malby / závěry případových studií
 - 4.7 Shrnutí výsledků výzkumu a možnosti jejich uplatnění
5. Seznam použité literatury a internetových zdrojů
6. Anotace
7. Publikační činnost a seznam aktivit v rámci studia DSP

1. Téma a cíle dizertační práce

Tématem této dizertační práce je role výtvarného pedagoga v procesu vnímání současného umění. Přesněji se zaměřuje na pedagogické přístupy ke zprostředkování současného umění v teoretické a praktické výuce na středních uměleckých školách. Tímto zprostředkováním je myšleno pedagogické uchopení obsahů a forem soudobého umění a jejich přiblížení žákovi. Role výtvarného pedagoga je tedy sledována ve vztahu k problematice vnímání a tvorby vizuálního sdělení. Teoretická část výzkumu se zabývá mechanismy těchto procesů, empirický výzkum pak jejich konkrétními podobami ve středoškolské výuce. Podrobněji jsou zkoumány ve výuce malby; zaměření na vnímání obrazového sdělení a médium malby vyplynulo přirozeně z mé vlastní umělecké a pedagogické zkušenosti.

Potřeba hledat možnosti kultivace žákova uvažování nad uměleckým dílem a nad jeho vlastní tvorbou vzešla rovněž z vlastní učitelské praxe. Ve výukových situacích vyvstávaly konkrétní otázky a postoje žáků týkající se umění, řešící nepřímou jeho definici: funkci a hodnotu uměleckého díla, formální a obsahové aspekty uměleckých děl z jejich vlastního úhlu pohledu. Každý žák je individuem s osobní historií, tedy i s historií diváka a tvůrce vizuálního sdělení. V jeho paměti je uloženo nejen to, co viděl, ale i co se o viděném dozvěděl a jaké byly reakce na to, co vytvořil. Tato zkušenost formuje jeho vnímání a ovlivňuje jeho postoje k umění. Považuji za důležité se diváckou zkušeností žáka zabývat, protože její poznání nám otevírá možnosti, jak ji obohatit, a tím z žáka vychovávat senzitivního diváka. Návaznost na práci s prekoncepty spočívajícími v postojích středoškolských studentů k současnému umění a v jejich vztahu k vizuálnímu prostředí, které je obklopuje, pokládám za podstatnou. Z tohoto důvodu se výzkum částečně zaměřuje na zjištění konkrétních žákovských postojů.

Roli výtvarného pedagoga zkoumám v kontextu prostředí středních uměleckých škol, pokládám tedy za důležité charakterizovat specifické cíle středoškolského uměleckého vzdělávání, odlišující se v mnohém od výtvarné výchovy. Na pozadí kurikulárních rámců a očekávaných výstupů se odehrává samotná pedagogická činnost, ve které se odráží konkrétní pojetí výuky učitelů. Pedagogické pojetí lze definovat na základě průzkumu dílčích složek jako je: pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod, pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje, pojetí skupiny žáků a školní třídy, pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele, pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu¹. Zkoumání zaměřuji na proces vnímání současného umění u žáků a možnosti pedagogické intervence v ovlivňování žákovských postojů a tvorby. Průzkumem zkušeností se současným uměním a postoji vůči současným uměleckým formám ze strany žáků doplňuji představu „empirického“ diváka²,

¹ MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 13.

² Pojem empirický divák používá např. Marie Fulková (FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008).

jehož názory, způsoby přemýšlení a tvorby, pokládám za významný impuls v procesu pedagogického zprostředkování současného umění.

Sledování konkrétních způsobů působení pedagoga na žáka je při zkoumání zprostředkování současného umění na středních školách podstatné. Pojem současné umění z tohoto pohledu chápu jako projev aktuálních nebo progresivních uměleckých tendencí, současné umění jako stále se měnící, živoucí organismus, který reflektuje okolní svět a jeho vizualitu a zpětně ji zase mění. Za podnětný považuji důraz na zkoumání tvůrčího procesu jako způsobu poznávání, a to nejen okolního světa a vlastního vnitřního života, ale také poznávání uměleckého uvažování a specifického zacházení s vizualitou našeho prostředí skrze tvorbu obrazu.

Na rozdíl od průzkumu formálních úkonů, jako je počet navštívených výstav a dalších aktivit, je přenos zkušeností, preferencí a postojů pedagoga na žáka velmi náročné výzkumně uchopit. Je zřejmé, že dostatečná časová dotace na umění 20. století ve výuce nebo aktivity týkající se zpřístupnění současného umění jsou sice podstatné, působení na žákovo vnímání umění ale bezpochyby spočívá ještě v něčem jiném. Interakci pedagoga a žáka v procesu uměleckého vzdělávání považuji za zásadní, a i přes vědomí určité neuchopitelnosti jsem se pokusila najít výzkumnou strategii, jak tento fenomén podrobit analýze.

V empirickém výzkumu se tedy soustředím na tyto **oblasti**:

- cíle středoškolského uměleckého vzdělávání,
- pedagogická pojetí umělecké výuky – cíle a koncepce výtvarných pedagogů,
- žákovské zkušenosti se současným uměním a postoje žáků k současnému umění,
- spolupráce pedagoga s žákem (možnosti práce s žákovskými prekoncepty ve výuce),
- tvůrčí proces jako forma zprostředkování umění – tvůrčí strategie tvorby obrazu ve výuce malby.

Stanovuji si tyto **cíle výzkumu**:

- definovat cíle a specifika středoškolského uměleckého vzdělávání,
- zjistit, jaká jsou pojetí umělecké výuky (koncepce teoretické a praktické výuky a pojetí jejich cílů) u vybraného vzorku výtvarných pedagogů na středních uměleckých školách,
- zjistit, zda se žáci dozvídají o současném umění v rámci výuky na středních uměleckých školách,
- zjistit postoje žáků k současnému umění,
- popsat, jakými způsoby dochází ke kooperaci pedagoga s žákem v teoretické a praktické výuce,

- popsat způsoby tvorby obrazu (práce s obrazem) ve výuce malby,
- zjistit, jaké tvůrčí strategie se objevují ve výuce malby a zda reagují na tendence v současné malbě,
- zjistit, jakými formami lze v praktické výuce zprostředkovat současné umění.

2. Teoretická východiska práce a aktuální stav dané problematiky

Teoretické bádání je soustředěno na oblast vnímání umění a receptivně-estetického interpretačního přístupu, který zahrnuje také pohled vnímatele³ v duchu poststrukturálních a postmoderních teorií⁴. Dále se zaměřuje na konstruktivistické pojetí výuky a požadavky, které jsou v souvislosti s ním kladeny na pedagoga.

Reflektuje skutečnost, že charakter interpretace i výběr kontextu, kterým je na umělecké dílo nahlíženo, se v pedagogické praxi váže k predispozicím pedagoga a žáka⁵ které jsou dány jejich předchozími zkušenostmi a znalostmi. Tyto predispozice určují zásadně také charakter tvůrčí práce s obrazem – u žáků i pedagogů se jedná o výběr konkrétních témat, tvůrčích strategií a postupů, specifické znaky vizuality a manipulace s obrazovým znakem.

Jedním ze specifíků středoškolského uměleckého vzdělávání je oddělenost teoretické a praktické umělecké výuky, tedy určitá formální separace recepčně – reflektivní a tvůrčí činnosti žáka. K prolínání těchto dvou složek výtvarné výchovy v rámci uměleckého vzdělávání dochází spíše díky iniciativě samotných pedagogů. Metody rozvíjející recepčně – reflektivní schopnosti žáka se objevují částečně v praktické výuce a v ojedinělých případech i v rámci specializovaných seminářů (Seminář dějin umění, Seminář současného umění), které ovšem nejsou začleněny do výuky všech oborů. Tvůrčí činnost je výhradní doménou praktického vyučování. Je vhodné, když se obě oblasti – expresivní (tvořivá) a reflektivní složka výtvarné výchovy – v pedagogickém procesu prolínají⁶.

³ KROUPA, Jiří. *Metodologie dějin umění*. Brno: Masarykova univerzita, 2010., s. 238.

⁴ Otázky zobrazování reality a semiotického výkladu díla (LYOTARD, GOODMAN), kontextu a interpretace uměleckého díla (BELTING, BRYSON), interpretace ve vztahu k autorovi a divákovi (BARTHES) atd. jsou aktuálními tématy nejen filosofie a teorie umění a pedagogické vědy, ale vynořují se při setkávání žáků se současným uměním přímo v pedagogické praxi. Samozřejmě tam, kde se o současném umění hovoří.

⁵ Vnímání umění je děj, který se neodehrává jen v samotném momentě setkání diváka s konkrétním uměleckým dílem, ale je dlouhodobým procesem formování divákovy postoje k umění. Podléhá neustálým proměnám – odvíjí se od divákových předešlých zkušeností a postojů, do kterých zasahují nejrůznější vlivy, například vliv instituce, která toto umění prezentuje, vliv informace, která je s dílem v konkrétní situaci spojována a konfrontace formálních a obsahových stránek uměleckého díla s postoji a zkušenostmi diváka.

⁶ SLAVÍK, Jan. *K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura*. [online]. 2012[cit. 2018-09-05]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didak_umel_vych_2012.pdf.

V odborné diskuzi lze vysledovat rostoucí důraz na reflektivní stránku ve výtvarné výchově, který je způsoben potřebou reagovat na současnou situaci diskurzivního pole mezi výtvarnou výchovou a studií vizuální kultury (Freedman 2004, Fulková 2008) související se stále silnějším zahlcením obrazy v běžném životě a nutností zabývat se empirickým divákem⁷.

Vztah mezi reflexivním modelem a sémantickým přístupem k vizuálnímu vnímání je v rámci výtvarné výchovy a uměleckého vzdělávání považován za prioritní pro rozvíjení vizuální gramotnosti⁸. *Dispositiv*, který lze popsat jako soubor situačních faktorů, čím jsou myšleny sociální, institucionální, technické či ideologické kontexty řídící vztah diváka k obrazu⁹, je v oborové didaktice pokládán za důležitý výchozí bod. V diskurzu vizuální kultury a výtvarné výchovy jsou zdůrazňována např. témata existence umění ve společenských, politických a ekonomických podmínkách, téma imaginace a způsobů tvoření metafor a symbolů, dále specifických způsobů zacházení s předmětem a jeho interpretací a vytváření kognitivních vazeb personalizujících a rozšiřujících významy prostřednictvím interpretace, problém identity individuální a kulturní a její odhalování prostřednictvím umění, umění jako kulturní nosič a prostředek sdílení postojů, znalostí, přesvědčení a chování.¹⁰ Velkým přínosem aplikace poznatků z vizuálních studií do výtvarné edukace je bezpochyby možnost propojování světa umění se světem diváka a přirozené využití diváckých dispozic v konstruktivistickém přístupu k výuce výtvarné výchovy.

V praktické výuce je naplňována tvůrčí, expresivní složka výtvarné edukace. Zde se projevuje další z odlišností středoškolské umělecké výuky oproti výtvarné výchově. Je jí důraz na odbornost vzdělávání v daném oboru (médiu), který klade na výtvarného pedagoga vyšší nároky týkající se nejen znalosti technologií a technik, ale také obeznamenosti s aktuálními tendencemi v oboru. Učitel je, stejně jako jeho žák, osobností s vlastní zkušeností a názory. Jeho pohled na umění je poučenější, ale nevyhnutelně subjektivní. Stejně tak je tomu i s jeho pojetím uměleckého vzdělávání. Jaký je jeho výběr konkrétních témat, tvůrčích strategií a postupů? Domnívám se, že pedagogická praxe výtvarného učitele je ovlivňována osobními preferencemi v oblasti umění, inklinací k určitým technikám a výrazovým prostředkům daného média.

Přikláním se ke konstruktivistickému pojetí výuky, které za základ poznávacího procesu považuje schopnost vystavět znalostní síť (konstrukce), objevování a konstruování poznatků samotnými

⁷ Pojem empirický divák zavádí Fulková v návaznosti na studie Normana Brysona, který se zabývá výraznou rolí diváka při interpretaci a hledání kontextu díla (FULKOVÁ, 2008).

⁸ KOLÁŘ, Martin. *Vnímání vizuálně obrazného vyjádření*. In: HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 147.

⁹ Pojem převzatý od J. Aumonta zmiňuje řada oborových studií (srov. FULKOVÁ 2000, KOLÁŘ 2007).

¹⁰ FREEDMAN, Kerry J. *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Reston, VA: National Art Education Association, c2003. (přelož. aut.)

studenty, kteří při této aktivitě současně využívají svých dosavadních znalostí, dovedností a zkušeností.¹¹ V duchu tohoto pojetí lze zprostředkovávat obsahy, formy a tvůrčí strategie současného umění efektivněji, měnit způsoby myšlení žáků, zbavovat je předsudků a klišé, kterým podléhají. Koncept sebeutváření žáka skrze tvůrčí proces a zprostředkování estetických zkušeností (nejen uměleckých) žákům za pomoci uměleckých strategií a soudobého umění se prosazuje jak v české, tak v zahraniční pedagogice.¹²

Se změnou forem a metod „mluvení o umění“ souvisí také požadavky na výtvarného pedagoga, které jsou v posledních letech v oborové diskuzi také zdůrazňovány. K významné kompetenci v tomto ohledu patří určitá duševní pohyblivost, která „*spojuje citlivé vnímání s myšlením v souvislostech a která je schopná formulovat z relevantních perspektiv vlastní pozice. Děje se tak v uměleckých tvůrčích procesech, a aby mohl výtvarný pedagog iniciovat tuto duševní pohyblivost u žáků, musí se sám pohybovat na poli umění a jeho kontextu. Umělecký projekt je proto jak důležitou součástí vzdělání pedagogů umění, tak i významným prvkem školního vzdělávání.*“¹³

3. Popis výzkumného šetření

3.1 Analýza dokumentů RVP

Na základě analýzy dokumentů Rámcových vzdělávacích programů (RVP)¹⁴, konkrétně v kategorii *Umění a užité umění*, pod kterou spadají střední umělecké školy a odborné školy uměleckořemeslného charakteru, byly definovány cíle a specifika středoškolského uměleckého vzdělávání. V dizertační práci vytváří analýza formálního kurikula rámec pro průzkum cílů a pojetí výuky ze strany pedagogů.

¹¹ SMEJKALOVÁ, Kateřina. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. Paideia: Philosophical E-journal of Charles University 1/XI/2014. ISSN 1214-8725[cit. 2017-10-22] Dostupné z WWW: <https://http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>.

¹² Tuto inklinaci ke konstruktivistickým metodám můžeme sledovat např. v prosazování Active Learning (aktivního učení) např. DESMOND Kathleen. *Actively Teaching (Artist) Aesthetics*. [cit.2016-05-05] Dostupné z WWW:https://imaginativeeducation.files.wordpress.com/2011/02/desmond_activelyteaching.pdf. V našem prostředí např. v metodě kruhové oscilace Y. Ferencové: FERENCOVÁ, Yvona. *Apozice obrazu: Metoda kruhové oscilace, její uplatnění při přípravě a realizaci edukačních programů pro školní skupiny a dětské návštěvníky v galerijní praxi*. Brno, 2009. Disertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

¹³ BUSCHKÜHLE, Carl-Peter. *Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung*. Kunstpädagogische Positionen 5/2004 Hamburg University Press. [cit. 2015-07-05].(přelož. aut).

¹⁴ Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání (RVP) – závazné kurikulární dokumenty vydané Ministerstvem školství české republiky. Nová soustava oborů vzdělávání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou, obory kategorie M a L. Národní ústav odborného vzdělávání [online]. [cit.2016-12-30]. Dostupné z WWW: <http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm>.

3.2 Výzkum mezi žáky

V roce 2014 proběhlo rozsáhlejší dotazníkové šetření na sedmi českých středních školách (uměleckoprůmyslových a umělecky zaměřených školách). Dotazníky vyplnilo celkem 247 respondentů¹⁵, jednalo se o žáky třetích a čtvrtých ročníků různých uměleckých oborů. Žáci odpovídali na sedm otázek, vyhodnoceno bylo pět z nich. Tyto otázky zjišťovaly: jaké výstavy současného umění žáci navštívili, zda se dozvídají o současném umění ve výuce, zda reflektují umění ve veřejném prostoru, kdo naplňuje jejich představu současného umělce a jaké formy a obsahy současného umění považují za provokativní (v pozitivním či negativním smyslu). Otázky v dotaznících byly otevřené a odpovědi byly vyhodnocovány na základě selektivního kódování¹⁶. Tento smíšený výzkum¹⁷ byl postupně doplňován sběrem dat ve výuce (texty žáků). Vyplývá z předpokladu, že žákovské prekoncepty jsou jak obecně ve výuce, tak i v procesu zprostředkování umění velmi důležité a využitelné. Pokouším se tímto způsobem nalézt konkrétní problematické oblasti vnímání současného umění.

3.3 Výzkum mezi pedagogy

V témže roce proběhl předvýzkum v podobě série rozhovorů vedených s vybranými pedagogy praktické a teoretické výuky (s šesti učiteli praktické výuky a se dvěma pedagogy teoretické výuky). Jednalo se o řízené rozhovory konané na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve čtyřech blocích a zpřístupněné veřejnosti. Šlo o elitní výběr pedagogů, kteří se aktivně věnují vlastní umělecké nebo teoretické činnosti. Tento výzkum byl prezentován v publikaci *Učit umění*¹⁸. V roce 2018 byl doplněn o dotazníkové šetření, které rozšířilo vzorek respondentů na devatenáct pedagogů, z nichž 6 vyučuje teoretickou výuku, 12 praktickou a jeden obojí¹⁹. Vzorek pedagogů z šesti škol, na kterých byla možnost dotazník distribuovat, byl různorodý, co se oboru a zaměření týče. Kromě jedné školy, byly na všech pracovištích provedeny také ostatní části výzkumu

¹⁵ Ze Střední umělecké školy Václava Hollara v Praze dotazník vyplnilo 22 žáků, ze Střední uměleckoprůmyslové školy v Jihlavě – Heleníně 43 žáků, ze Střední školy umění a designu v Brně 49 žáků, ze Střední školy designu a módy v Prostějově 45 žáků, ze Střední umělecké školy v Ostravě 42 žáků, z oboru Filmová a televizní tvorba Střední průmyslové školy sdělovací techniky v Praze 21 žáků a ze Střední odborné školy multimediálních studií v Poděbradech 25 žáků. Tento výzkum byl prezentován v publikaci: ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena a FILIPOVÁ, Petra. *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

¹⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 251.

¹⁷ Na základě kvantitativního vyhodnocení byly vytvořeny kategorie pro kvalitativní výzkum. Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 60–63.

¹⁸ ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena a FILIPOVÁ, Petra. *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

¹⁹ Jednalo se o pedagogy z šesti škol: Střední školy designu a módy Prostějov, Střední uměleckoprůmyslové školy Jihlava-Helenín, Střední umělecké školy Ostrava, Střední uměleckoprůmyslové školy Uherské Hradiště, Střední odborné školy multimediálních studií Poděbrady a Střední školy umění a designu Brno. Do výzkumu se zapojili učitelé teoretické výuky vyučující žáky z různých oborů a pedagogové praktické výuky, kteří učí na oborech: Užitá malba a design interiéru, Multimediální tvorba, Design a vizuální komunikace, Malba a ilustrace, Užitá fotografie.

(výzkum mezi žáky a pozorování ve výuce). Otázky v dotaznících byly otevřené a zaměřeny byly na koncepci výuky a pedagogické cíle, na zapojení žáků ve výuce a pronikání vlivu vlastní umělecké či teoretické práce do výuky. Výsledky a analýzu dat z dotazníků předkládám v této dizertační práci.

3.4 Výzkum ve výuce

Teoretická výuka byla podrobněji zkoumána metodou akčního výzkumu a následně strukturované reflexe²⁰. Soustředila se na koncepci výuky Semináře dějin umění a na způsoby iniciace rozhovoru a diskuze o umění ve výuce – na práci s žákovskými prekoncepty / názorem studenta ve výuce. Tento výzkum probíhal během vlastní výuky Semináře dějin umění v rámci teoretické výuky a jeho výsledky předkládám ve formě případové studie nazvané *Práce s žákovskými prekoncepty ve výuce Semináře dějin umění*.

Výzkum v praktické výuce byl zaměřen na sledování a popis způsobů tvorby obrazu. Cílem bylo výzkumně uchopit působení pedagoga na žáka, a to ve smyslu práce s estetickým názorem žáka a rozvíjení schopnosti chápat a tvořit vizuálně obrazné vyjádření. Výzkum probíhal v rámci výuky malby šesti pedagogů na čtyřech pozorovaných školách metodou přímého pozorování doplněnou následně řízenými rozhovory s pedagogy. Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza jsou shrnuty v deskriptivní případové studii nazvané *Tvorba obrazu. Reflexe současných uměleckých strategií ve výuce malby*. Tato studie je doplněna obrazovou dokumentací žákovských prací; komentáře vybraných obrazů vychází z textových úvah žáků. Akční výzkum výuky malby v průběhu čtyř let u vybrané skupiny žáků je popsán a analyzován v druhé případové studii *Obraz a komentář – interakce pedagoga a žáka ve výuce malby*, opět metodou následně strukturované reflexe. I zde jsou sledovány jednotlivé varianty formování obrazu. Tvůrčí proces je zde nahlížen jako určitý prostředek ke kultivaci žákova vnímání formálních a obsahových aspektů díla.

²⁰ SLAVÍK, Jan. *Pedagogické dílo a reflektování jeho významu a hodnot (sémiologické aspekty reflektivní praxe ve výchově)*, s. 44. In: MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996.

4. Výsledky výzkumu a jejich uplatnění

4.1 Cíle a specifika středoškolského uměleckého vzdělávání

Z odborných kompetencí, které RVP požadují, můžeme vyvozovat, co český vzdělávací systém od uměleckého vzdělávání očekává. Kurikulární dokumenty zdůrazňují profesní způsobilost absolventa daného oboru. Ta souvisí s ovládnutím konkrétních technik a dovedností, a osvojením si určitého okruhu poznatků z teorie umění a výtvarné tvorby. Formulována je zde také kultivace výtvarného vnímání a vyjadřování a rozvoj tvořivosti a samostatnosti. Obecně definované cíle vzdělávání v kurikulárních rámcích nasvědčují, že orientaci v oblasti umění, tříbení vizuální gramotnosti a kultivaci tvorby vizuálních sdělení by mělo středoškolské umělecké vzdělávání poskytovat dostatečný prostor. Obsah umělecké výuky je v Rámcových vzdělávacích programech rozdělen do tří okruhů: *Uměleckohistorická a výtvarná příprava, Návrhová a realizační tvorba a Technologická a technická příprava*. Členění předmětů a jejich hodinová dotace a obsah už je v rukou vedení školy v kooperaci s metodickými sdruženími (složenými z pedagogů daných oborů). Např. v rámci Uměleckohistorické a výtvarné přípravy, oblasti obsahující předměty teoretického i praktického rázu, tak může dojít k posílení hodinové dotace praxe na úkor teorie či naopak. Na základě Rámcového vzdělávacího programu vytváří každá škola (skrže předmětové komise a metodická sdružení) svůj Školní vzdělávací program, který již přesněji definuje konkrétní obsahovou náplň jednotlivých předmětů. Těmito závaznými dokumenty se pak pedagog řídí při vypracování tematického plánu svého předmětu.

Význam středního uměleckého školství je nezpochybnitelný v tom, jakým způsobem připravují absolventa pro další umělecké studium. Oborová zaměřenost má obrovské výhody především ve specializaci v práci s konkrétním materiálem. Je třeba nezapomínat přitom také na rozvoj intelektuálních schopností, vizuální gramotnosti, kritičnosti, vztahu k umění. Určitá vyváženost, a především provázanost teoretické a praktické umělecké přípravy je pro středoškolské odborné vzdělávání stále výzvou. Specializace ve vztahu ke konkrétnímu médiu v praktické výuce je jistě velmi prospěšná, dostatečný časový prostor pro věnování se specifickým formám uchopení daného média a materiálu je nepopíratelným pozitivem. V rámci výuky je však potřebné a nezbytné otevírat témata obecnější, zabývat se také jinými uměleckými formami než jen těmi, vázanými k danému oboru. Tak aby žák pronikl do světa umění a zároveň ho dokázal chápat v širších souvislostech a propojovat s vlastní zkušeností.

4.2 Žák a současné umění / výsledky dotazníkového šetření u žáků středních uměleckých škol

Cílem výzkumu bylo získat informace o tom, zda žáci středních uměleckých škol navštěvují výstavy současného umění, jestli se o něm dozvídají v rámci výuky, koho pokládají za současného

umělce a jestli reflektují umění ve veřejném prostoru. Dále bylo podstatné zjistit, jaké jsou jejich postoje k současnému umění a zda se v nich dají vysledovat nějaká klišé, které si většinou se současným uměním žáci spojují.

První otázka v dotazníku byla zaměřena na zjištění, zda se žáci se současným uměním setkávají formou návštěvy výstavy a o jaké výstavy jde. Z analýzy odpovědí však vyplynula ještě jiná zajímavá fakta. Jsou to evidentní rozdíly ve výběru výstav u jednotlivých oborů, odlišnosti jsou dány také lokací školy a regionem, ve kterém se nachází. Jak potvrdilo více než tři čtvrtiny respondentů, žáci navštěvují výstavy současného umění v rámci školní výuky. I přes velkou pestrost uvedených výstav (ve které se ve větší míře objevovaly samozřejmě výstavy tuzemské než zahraniční) můžeme sledovat, že výběr výstav souvisí se studovaným oborem - studenti jednoho oboru jedné školy uváděli stejné konkrétní výstavy. Kromě oborové orientace výběru výstav jsou patrné i rozdíly mezi jednotlivými školami, kdy žáci z jedné školy uváděly stejné instituce. Důvod těchto rozdílů spatřujeme v preferenci pedagogů, tradici návštěv konkrétních galerií a institucí v regionu i mimo něj a také s (často pravidelným) organizováním zahraničních poznávacích zájezdů.

Na další otázku, zda se žáci dozívají o současném umění ve výuce téměř všichni respondenti uvedli, že se v rámci výuky o současném umění dozívají. Opačné odpovědi se objevily jen v zanedbatelné míře.²¹ Nepříliš výrazné rozdíly se objevují v uvedených předmětech. Na školách v Brně a Poděbradech dominují předměty teoretické. V Brně žáci uvádějí ve velké míře Dějiny výtvarné kultury a Dějiny moderního umění, v Poděbradech specializované předměty Multimediální kultura a Multimediální tvorba. Na ostatních školách žáci kromě teoretických předmětů (DVK a Seminář dějin umění) uvádějí i předměty praktické výuky jako jsou Výtvarná příprava, Navrhování, Technologie a ojedinele i další, případně uvádějí, že se dozívají o současném umění v rámci praktické výuky obecně.

Odpovědi na otázku, kdo je pro žáky současný umělec a ve které měli žáci uvést konkrétní osobnost, se velmi různí, lze z nich vysledovat několik důležitých informací. Někteří žáci uvádějí více jmen umělců, všechny tyto odpovědi jsme důsledně zařadili do jednotlivých kategorií – o jakého umělce se jedná, jaké médium ve své tvorbě preferuje (pokud se výrazněji profiluje v tomto ohledu) a z jakých zdrojů se o tomto umělci a jeho tvorbě žák dozvěděl.

Nejjasnější výsledky jsem získala v oblasti zdroje informace o umělci. Z 247 respondentů se 101 o umělci dozvěděl z médií – převážně z internetu. 69 žáků zná uvedeného umělce ze školní výuky –

²¹ Ze 247 dotázaných se o současném umění se nedozívají jen tři z 38 žáků na SUPŠ v Jihlavě-Heleníně, jeden z 39 na SŠDaM v Prostějově, čtyři z 21 na SUPŠ Hollara v Praze, jeden z 38 na SUŠ v Ostravě, jeden z 25 na SOŠ multimediálních studií v Poděbradech. Jinak (na Střední průmyslové škole sdělovací techniky v Praze a na SŠUD v Brně) odpověděli všichni respondenti kladně.

z toho 14 žáků uvádí, že se s dílem umělce setkali ve škole a následně si jej vyhledali na internetu. 57 studentů se s dílem vybraného umělce setkali přímo v galerijním prostoru – jejich dílo tak spatřili na vlastní oči. Třináct z nich navštívilo výstavu na základě informace získané ve výuce. Nezanedbatelné množství 34 žáků zná uvedeného umělce osobně. Nejčastěji se jednalo se o pedagoga působícího na škole, obdivovaného spolužáka nebo v ojedinělých případech také člena rodiny.

Kategorizovat konkrétní umělce podle média, se kterým pracují, bylo velmi obtížné. Hlavní příčinou této nesnáze byl fakt, že většina současných umělců využívá rozličných forem a propojuje ve své tvorbě různá média. Nicméně, podařilo se nám tyto kategorie alespoň naznačit. Největší počet, tedy padesát uvedených osobností, pracuje s instalací nebo objektem. Dále se zde objevilo 38 malířů, 33 designérů, 25 filmových tvůrců, 19 fotografů a 10 umělců pracujících na pomezí instalace a malby. Nacházíme souvislost mezi zaměřením uvedeného umělce a oboru, který žák navštěvuje – projevilo se to hlavně u oborů zaměřených na design. Z častěji uváděných jmen se v patnácti případech objevuje Tim Burton a v třinácti David Černý. Sedm žáků zmiňuje Evu Koťátkovou, stejný počet britského „pouličního“ umělce Banksyho. Jinak se uvedená jména různá a shoda v odpovědích je minimální.

Výsledky ukazují, že nejsilněji na žáky působí jako zdroj informací internet a televize. Z většiny odpovědí není příliš zřejmé, zda šlo o pasivní přijímání informací, které prezentuje televize nebo internetové informační servery, nebo zda žáci informace sami aktivně vyhledávají. Nicméně v některých odpovědích je zdůrazněno, že si je žák vyhledal sám nebo na základě doporučení učitele.

Téměř třetina žáků uvedla umělce, o kterém se dozvěděla ve škole. Za zajímavé pokládám zjištění, že s informací získanou ve škole žáci dále pracují – vyhledají si tvorbu umělce na internetu nebo jdou na doporučení pedagoga na výstavu. Pozitivní je také fakt, že velké procento studentů navštěvuje výstavy a setkávají se tak s uměním fyzicky a nejen zprostředkovaně. Spíše pozoruhodné a kuriózní je zjištění, že necelé tři procenta dotazovaných uvedlo jako současného umělce svého pedagoga. Otázkou zůstává, zda žáci uvádí učitele, protože znají a obdivují jeho tvorbu nebo potřebují spojit představu umělce s člověkem, kterého osobně znají. V odpovědích se ve větší míře totiž objevují také jména spolužáků, případně známých či rodinných příslušníků.

Na tuto otázku týkající se umění ve veřejném prostoru odpovědělo 160 žáků. Nejvíce odpovědí uvedlo díla Davida Černého (celkem 38 odpovědí) – zmiňují se nejčastěji o díle Fuck him, dále o instalacích a objektech: Miminka, London Booster, Entropa, soše Koně a o tanku přetřeném na růžovo. Většina tato díla hodnotí kladně (27). Dvanáct respondentů doplnilo, že díla znají z médií (Tv, internet). 21 žáků v souvislosti s veřejným prostorem vzpomnělo festival – jednalo se o Festival Signal konaný v Praze (10 odpovědí) a ostravský Festival Kukačka (11 odpovědí). Třináct dotazovaných uvedlo jako dílo ve veřejném prostoru brněnský orloj. Jednalo se nejen o žáky z Brna, ale i ze škol v Ostravě, Jihlavě a

Prostějově. Hodnocený byl v sedmi případech kladně, v šesti záporně. Šest respondentů zmiňuje sochařskou realizaci před Novou radnicí v Ostravě – tzv. Koně s vozíkem.

Podařilo se nám zjistit také zdroje, ze kterých se studenti o uvedeném díle dozvěděli, a to u sta odpovědí. 46 respondentů zná dílo, které uvedli, z přímého setkání ve veřejném prostoru. 34 žáků uvedlo, že dílo znají z médií, převážně z internetu a televize. Dvacet pět žáků odpovídá, že se o něm dozvěděli ze školy.

Na základě odpovědí žáků můžeme potvrdit, že i přes velký vliv masmédií je stále výrazným informačním zdrojem v oblasti současného umění škola. Z výsledků vyplývá, že selekce informací, kterou se žáci středních uměleckých škol v rámci výuky dozívají o současném umění, úzce souvisí s orientací a mírou zainteresovanosti jejich pedagogů v této oblasti, dále také zaměřením oboru, který studují. Návštěvy výstav současného umění (přímé setkání s uměním) v rámci výuky souvisí s aktivitou pedagogů a mnohdy také s lokalitou, ve které se škola nachází – s kulturou v daném regionu a dostupností galerií představujících současné umění.

Otevřená otázka *Pokládáš něco z umění za provokativní? Něco, co Tě štve nebo to nepokládáš za umění? Nebo něco, co se Ti naopak líbí, protože je to provokativní?* měla poskytovat širší prostor pro odpověď. Předpoklad, že se zde mohou objevit jak problémy s vnímáním určitých uměleckých forem, tak provokativní témata současného umění, se potvrdil. V některých odpovědích se respondenti zaměřili na konkrétní umělecké dílo, další se pokouší definovat to, co na současném umění vnímají jako provokativní, případně, co je na umění irituje. Součástí otázky byla také výzva k hodnocení. I přesto, že výběr „líbí/nelíbí“ může být poněkud problematický ve svém zjednodušení, jsem nakonec zvolila tuto variantu hodnocení. Respondenti i přes toto zjednodušení popisovali často ambivalentní postoje, které v nich dílo či problém vyvolává. Více než polovina hodnotila uvedený problém či dílo spíše negativně.²²

Z vyhodnocení této otázky vyplývá, že žáci podléhají ve vztahu k současnemu umění určitým obecným předsudkům. V otázkách zaměřených na recipientův vztah k současnemu umění jsou u negativních postojů ostře se vymezujících k současnemu umění často uváděny a demonstrovány příklady konceptuálních děl vykazujících formy překračující hranice médií nebo zpochybňují tradiční estetické hodnoty. S takovými komentáři se setkáváme napříč jednotlivými výzkumnými skupinami tvořenými studenty konkrétního oboru na konkrétní škole. I přesto je ve své míře velmi výrazný, a proto pokládám za důležité se jím dále zabývat. Jeho rozšíření mezi různými výzkumnými skupinami však

²² Na tuto otázku odpovědělo 151 respondentů (34 ze SUŠ Ostrava, 26 ze SUPŠ Jihlava-Helenín, 25 ze SŠDaM Prostějov, 20 z Brna, 19 ze SUŠ V. Hollara Praha, 14 ze SUŠ Praha, 12 ze SOŠ multimediálních studií Poděbrady). V odpovědích na tuto otázku se objevilo 77 komentářů (některé uvádím). 65 ze 151 uvedlo odpověď s kladným hodnocením, 72 ze 151 odpovědí bylo s negativním hodnocením, 13 respondentů uvedlo příklad nebo komentář bez hodnocení.

dokládá, že je nutno brát v potaz, že mnohdy je tendence k předpojatému a negativnímu postoji způsobena také jinými vlivy (rodinné prostředí, přejímání většinových názorů, síla komerce) než je působení pedagoga a koncepce výuky.

Na základě odpovědí žáků byly vytvořeny tyto kategorie představující konkrétní problematické oblasti (na které navazuje výzkum následující):

- status umělce a jeho schopnosti (požadavek demonstrování řemeslné zručnosti umělce)
- abstraktní umění versus zobrazení reality
- konceptuální formy současného umění, především umění instalace (problém dekontextualizace předmětu a dematerializace v uměleckých formách)
- estetika ošklivosti a funkce provokace v umění

4.3 Pedagogická pojetí cílů a obsahů umělecké výuky / výsledky výzkumu mezi pedagogy

Výzkum byl zaměřen na pedagogické pojetí výuky a v jeho rámci pojetí cílů výuky, pojetí učiva a metod a pojetí učitelské role²³. Naprostá většina učitelů, pozorovaných v prezentovaném výzkumu, se v určité míře zabývá vlastní uměleckou tvorbou, případně jinými aktivitami v oblasti umění (např. kurátorská a teoretická činnost). Jak se jejich pedagogická činnost s těmito aktivitami prolíná? U pedagogů vyučujících v rámci oboru Multimédia se objevil výčet vlastních aktivit vážících se spíše k výběru konkrétních formálních zadání ve výuce (např. webdesign, grafický design, komiksová tvorba). U malířů se prolínání vlastní tvorby a učení děje skrze (vědomé či nevědomé) vstěpování vlastního postoje k umění a způsobů řešení konkrétních malířských problémů. Otázky, kterými se pedagog zabývá ve své vlastní tvorbě, se přirozeně dostávají do výuky. Dvě třetiny z dotázaných pedagogů připouští, že se jejich vlastní tvorba promítá určitým způsobem do výuky. Učitelé designu uvádí, že studentům sdělují své zkušenosti se zakázkami. Na příkladech z vlastní tvorby ukazují jednotlivé fáze vývoje produktu doplněné o své zkušenosti z profesního světa. Většina pedagogů hovoří hlavně o vlivu na výběr témat a přenosu vlastního způsobu přemýšlení do výuky. Je zřejmé, že mluví o akcentaci těch aspektů tvorby, které aktuálně řeší ve své umělecké činnosti. Ojedinele spatřují vliv vlastních preferencí i v inklinaci k určité tvůrčí strategii, případně konkrétní technice ve výuce.

Jak vnímají vliv svých mimoškolních aktivit v oblasti umění na výuku teoretikové? Šest ze sedmi takovou provázanost potvrdila. Jeden hovoří o možnosti využití témat, kterým se jako teoretik věnuje,

²³ Jiří Mareš definuje učitelovo pojetí výuky na základě dílčích složek: pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod, pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje, pojetí skupiny žáků a školní třídy, pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele, pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu. (MAREŠ, Jiří. *Pedagogické myšlení učitelů. Teoretické úvahy*. In: MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 13.)

jako podnětů do výuky. Jak sám dodává, děje se tak ale zřídka. V jiném případě je zdůrazněna výhoda vlastní výtvarné zkušenosti ve výuce dějin umění, týkající se pochopení technik a postupů tvorby.

Koncepce výuky dějin umění je dle pedagogů dána tradicí a zvykem na zaběhnutý model chronologického výkladu.²⁴ K umění dvacátého století a současnosti se žáci ve všech pozorovaných případech dostávají až ve čtvrtém ročníku. Posledními vývojovými etapami probíranými ve čtvrtém ročníku jsou umělecké směry 70. let (minimalismus, konceptuální umění, land-art, body-art), ojediněle postmoderna, případně umění 90. let. Ačkoli jsou v rámci reflektivních postupů ve výtvarné pedagogice zdůrazňovány spíše interdisciplinární vztahy a souvislosti²⁵, učitelé teorie přebírají většinou starý model dějinného výkladu s klasickými příklady umělců a děl. Jedním z důvodů je, kromě síly zvyku, také nutnost předat znalosti určitého kvanta vědomostí, která je daná tím, že se jedná o maturitní předmět. Seznámení s vývojem umění od pravěku po současnost pedagogům často připadá nejlogičtější a pro žáka nejpříjemnější. Samozřejmě i při volbě tohoto pojetí lze najít způsoby, jak ukázat žákovi vzájemné vztahy různých disciplín i souvislosti obsahů a forem v umění různých historických epoch.

V odpovědích pedagogů na otázku, co by se žáci měli v Dějinách výtvarné kultury (DVK) naučit, se objevují sousloví jako: *obecný přehled, znalost základních znaků slohů, jména nejvýznamnějších tvůrců, důležité a používané odborné pojmy, charakteristikou období či autora a její propojení s dalšími*. Učitelé teorie tedy pokládají za důležitý cíl výuky pochopení souvislostí a znalost vývoje umění. Mnozí uváděli, že souvislostmi myslí zajímavosti a příběhy umělců a jednotlivých děl. Pokládám to za důkaz, že intence autora a sociální kontext v interpretační praxi výkladu dějin umění má stále svoje výrazné místo. V jedné z odpovědí se objevuje také důraz na schopnost mluvení o umění, tedy určitou jazykovou a intelektuální vybavenost.

Objem vědomostí požadovaných u maturity je také dán určitou tradicí, určitým ustáleným souhrnem jmen a pojmů. Naopak velmi individuální je výběr témat ve specializovaném semináři, který je na některých školách do výuky zařazen a který učitelé poskytuje částečnou volnost při volbě témat a časový prostor potřebný pro metodu diskuze a debaty. Tento seminář je rozšířením výuky dějin výtvarné kultury a jeho zaměření je dáno Školním vzdělávacím programem konkrétní školy – je

²⁴ Koncept dějinného výkladu umění v současné teorii umění podroben zkoumání. „Diskontinuita mezi současnou a starou uměleckou praxí vede k tvrzení, že umění, jak je chápeme dnes, bylo dílem určitých kultur a společností - tedy jakýmsi fenoménem, s nímž se nesetkáme vždy a všude, a který tudíž tady nemusí nadále být. Místo abychom jeho existenci mlčky přijímali jako danou, můžeme se zatím znovu ptát, jak se zrodilo a jaké úlohy plnilo v kultuře: určité jiné než ty, ve kterých je setkáváme dnes. Dokud nebylo umění zpochybňováno, stačilo pouze vyprávět jeho dějiny a oslavovat jeho výkony nebo si stěžovat na jeho dekadentnost. Od té doby, co už nás takové umění neprovází trvale, máme právo na všetečnou otázku, jak je třeba chápat jeho dosavadní dějiny. Umění, jež pro nás už není samozřejmostí, je ve své nápadné dějinnosti novým tématem.“ (BELTING, Hans. *Konec dějin umění*. Praha: Mladá fronta, 2000. Souvislosti (Mladá fronta), s. 181–182.)

²⁵ Srov. FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H, 2008.

zaměřeno na opakování a prohloubení znalostí z dějin umění nebo se zaměřuje na učivo, kterému ve výuce DVK nebyl dán dostatečný prostor, ať už jde o umění mimoevropských kultur nebo umění 2. poloviny 20. století a současnému umění. Ve většině případů nese název Seminář dějin umění, v jenom případě se setkáváme s názvem Seminář současného umění. Někdy je jeho náplní také příprava žáků na přijímací zkoušky na vysoké školy. Tento seminář v mnohých případech není otevřen pro všechny obory a velmi často se jedná o nepovinný seminář. Např. na SUPŠ Jihlava-Helenín je zařazen do výuky Seminář současného umění ve 3. a 4. ročníku a je otevřený a povinný pouze pro obor Malba a ilustrace, na SŠDaM Prostějov je volitelný pouze pro žáky 4. ročníků oborů Užitá malba a design interiéru a Multimediální tvorba a na SUŠ Ostrava je pro všechny obory nepovinným volitelným seminářem. Jeho význam spočívá podle pedagogů hlavně v tom, že poskytuje prostor k diskuzi (na kterou pro velký objem informací v předmětu DVK není tolik času) a k otevření základních okruhů problémů moderního a současného umění. Pedagogové se v jeho rámci také zaměřují na orientaci žáků v uměleckém provozu – na zaměření galerijních institucí a jejich forem, mezinárodní přehlídky současného umění a umělecké ceny. V jednom z pozorovaných příkladů je jeho náplní hlubší seznámení studentů s uměním v regionu a doplnění výuky dějin umění o to, co nezvládla pojmout výuka Dějin výtvarné kultury, např. o přehled mimoevropských kultur.

V dizertační práci uvádím konkrétní příklady témat objevující se ve výuce semináře. Z těchto příkladů vidíme, jak odlišné může být pojetí tohoto předmětu. Náplní může být současné umění, jeho tendence a formy i institucionální rámce. Může být však zaměřen na rozšíření znalostí starého umění nebo sledovat další vývoj tradičních médií, malířství a sochařství, po roce 1945.

Praktická výuka probíhá v rámci Výtvarné přípravy a širšího spektra předmětů z oblasti Návrhová a realizační tvorba (např. Technická cvičení, Ateliérová tvorba, Navrhování, Prostorová tvorba, Počítačová grafika, Multimediální příprava atd.). Jejich náplň je směřována k získání praktických dovedností při práci s médii spojenými s daným oborem. Seznamování se současnými uměleckými tendencemi se neodehrává systematicky, je více spojeno se samotnou tvorbou a probíhá způsobem formování žákovy schopnosti vyjadřovat se prostřednictvím uměleckých forem, seznamování se s uměním jako jazykem. Pedagogové čím dál častěji volí metodu práce na dlouhodobějším projektu, která žákovi přibližuje tvůrčí proces, a neomezují výuku na úkoly zaměřené na pouhé ovládnutí nějaké techniky. Žák je tak postaven do role tvůrce, hledá inspiraci, prozkoumává námětové oblasti, volí adekvátní formy, pokouší se ovládnout zvolené techniky a uchopit vztahy mezi formou a obsahem díla. Při všech těchto aktivitách je možné seznamovat žáky s různými přístupy k těmto problémům v současném umění. Výrazným momentem jsou na středních uměleckých školách také komisionální zkoušky, tzv. klauzury, při nichž žák prezentuje svoji hotovou práci učitelům a spolužákům. Nutnost formulovat své myšlenky a obhájit si svoji práci spojená se zpětnou vazbou publika rozvíjí žákovy schopnosti kriticky uvažovat o práci své i ostatních.

Koncepci praktické výuky jsme sledovali u třinácti pedagogů vyučujících obory Malby, Multimediální tvorby, Designu a vizuální komunikace a Fotografie. Kromě definování pedagogických přístupů a cílů výuky tohoto vzorku pedagogů jsou sledovány také formy kontaktu se současným uměním v rámci výuky, míra zapojení žáka do volby tématu práce a jeho preference týkající se formální stránky díla.

Co pokládají pedagogové za podstatné žáky v praktické výuce naučit a jsou pro ně důležité technologické postupy a techniky? Uvedené příklady odpovědí pedagogů demonstrují způsoby uvažování nad smyslem praktické výuky a jejími cíli. Respondenti pokládají za významné pěstování vztahu k oboru a schopnosti hledat a najít si své téma, rozvoj kritického myšlení a schopnosti dívat se na věci z různých úhlů, samostatnosti v učení a originality v hledání nových řešení. Seznámení s technologickými postupy a technikami je nezbytnou a přirozenou součástí praktické výuky, podstatná je snaha o iniciaci přemýšlení o vztazích formy a obsahu.

Pedagogové v rámci jedné z otázek uváděli konkrétní zadání témat pro praktickou práci studentů. Na příkladech je patrné, že pedagogové téma definují na základě určitého žánrového nebo tematického problému. Co se formy týče, je definována částečně médii spojenými s daným oborem. Je samozřejmé, že v pracích studentů Multimediální tvorby dochází k prolínání různých médií naprosto přirozeně. Výstupy se běžně pohybují od kresby, grafiky, přes fotku, video, projekci, objekt, instalaci, k performativním projevům. U vyučujících tradičního oboru malby se setkáváme s různými přístupy k prolínání forem. Přesahy z malby do jiných médií jsou v klauzurních pracích na jedné ze sledovaných škol naprosto běžnou praxí, studenti zde tvoří v rámci oboru Malba a ilustrace také videa, fotografie, objekty, autorské texty, performance. Je praktikován konceptuální přístup, což se mnohdy potkává s kritikou ze strany vedení školy. Na jiných školách jsou přesahy do jiných médií spíše výjimečným jevem. Jak říká jeden z pedagogů, studenti jsou často překvapivě konzervativní.

4.4 Reflexe umění a témata umění ve výuce / výsledky výzkumu mezi pedagogy

Jednou z otázek výzkumu je, zda se v teoretické výuce uplatňuje také práce s názorem žáka jako prekonceptem a výchozím bodem pro diskuzi. Proto byli pedagogové dotazováni na témata ve výuce DVK a semináře, která jsou iniciovaná přímo studenty. Ze sedmi pedagogů odpověděli tři, že se taková témata ve výuce nevyskytují (jeden dodává, že je to z časových důvodů). V rámci obou teoretických předmětů někteří z pedagogů zadávají žákům referáty nebo eseje. Zajímalo nás, jak jsou témata těchto prací zaměřena. Týkají se především probírané látky a v některých případech jsou zaměřeny na doplnění informací z dějepisu (např. oděv, strava, zařízení domu, války, panovníci) či literatury ve vztahu k ikonografickému výkladu díla (mytologie, báje, biblické příběhy), podrobnějšího výkladu techniky (např. lití na ztracený vosk). Velmi podnětnou je možnost rozšíření formy referátu o další formy kromě

textové (např. kresby, dohledání ilustrací tématu mezi historickými uměleckými díly). Kromě psaní reflexí a recenzí z výstav, je uvedena také forma textové úvahy nad určitým problémem či dílem (Význam současného umění, Fontána Marcela Duchampa, Úvaha o současném umění, Role malby v životě člověka) nebo fiktivního rozhovoru s oblíbeným umělcem. Objevuje se jak v teoretické, tak v praktické výuce. Ojedinělou a pozoruhodnou formou zprostředkování umění v rámci školy je helenínský časopis Athellier, tvořený a vydávaný ve spolupráci studentů a pedagogů. Práce na časopise podněcuje u studentů reflexi umělecké tvorby ostatních, ať už spolužáků, tak umělců, jejich zájem studentů o umění a návštěvy výstav, zároveň v nich probouzí schopnost kriticky o věcech uvažovat. Dává také prostor zviditelnit jejich vlastní tvorbu, jak malířskou, tak literární a v neposlední řadě si žáci také vyzkoušejí, co obnáší redakční a grafická práce na periodiku.

Z toho, co bylo zjištěno mezi pedagogy, můžeme vyvozovat, že se do výuky dostávají podstatné otázky umění, které souvisejí s oblastmi zjištěnými ve výzkumu mezi žáky. Diskuze, v nichž se pedagog a žák zabývají konkrétními tématy umění jako deskillling, abstraktní malba, minimalismus a koncept, a také důraz na provázanost historického a současného umění jsou přesně tím, co považují v rámci teoretické i praktické výuky za klíčové.

V praktické výuce se seznámení se současným uměním odehrává prostřednictvím návštěv výstav a ukázek uměleckých děl (u oborů zaměřených na design představení trendů v současném designu), ojediněle dochází také k přímému kontaktu s umělcem v rámci workshopů a komentovaných prohlídek výstav. Především však pedagogové zdůrazňují podstatnost diskuze, která na takové podněty navazuje. V debatách je možno propojovat témata, pramenící z podnětů ze starého, moderního i současného umění (hledání kulturně – historického kontextu).

Praktickou výuku tvoří předměty, které jsou zaměřené na výtvarnou přípravu ve formě studijní kresby, a zároveň oborově zaměřené předměty vztahující se ke konkrétnímu médiu. V jejich rámci žáci pracují dlouhodobě na jednom projektu, např. na klauzurní nebo maturitní práci. Téma nejčastěji určuje pedagog (v jednom případě téma klauzurní práce zadává ředitel školy), někdy v konsensu se studenty.

Jak uvádí většina pedagogů, žáci jsou zapojováni do diskuze při zadávání tématu a jsou reflektovány okruhy jejich zájmů. Jen dva uvedli, že tak činí výjimečně. Jeden z nich poznamenává, že určité tematické omezení přivedou žáka k uvažování nad „svým osobním tématem“ (myšleno tím, co sami chtějí tvořit za obsahy) v jiném úhlu, v jiné perspektivě, případně odlišnými prostředky. Jiný pedagog považuje zadání bez omezení za nesnadnější. Volné téma je však podle něj podstatné. Žáci jsou díky němu nuceni hledat si své vlastní obsahy a formy. Nutno dodat, že i na základě volného zadání si žák hledá své téma s pomocí pedagoga, jeho návrhy jsou rozšiřovány, jeho témata posunována; dochází ke konfrontaci představ pedagoga a žáka. Reflexe zájmů a preferencí studenta může být

uchopena i tak, že pedagog sleduje žákovy okruhy zájmů a následně se jim snaží vyhnout a nabídnou alternativy, o kterých je přesvědčen, že by tyto okruhy mohly rozšířit.

V rámci pozorovaných jevů nás přirozeně zajímalo, co je po žácích se strany pedagogů požadováno, případně, co do výuky sami žáci vnášejí. Na otázku, zda jsou žáci vedeni k vytváření rešerší a referátů (ať už v textové nebo obrazové formě) k zadané práci, se odpovědi různí. Asi třetina dotazovaných pedagogů je nevyžaduje, zbytek volí různé formy, vždy se vztahují ke studovanému médiu a váží se k samotné práci studenta či zadanému tématu. Z pozorování víme, že u tradičních médií se stále drží návrhy ve formě skic a kreseb, v některých případech jsou doplněny textovými úvahami a poznámkami. V některých případech jsou po žácích požadovány obrazové prezentace o autorech souvisejících s probíranou tematikou, písemné a obrazové rešerše na téma zadané pro praktickou práci nebo témata související s různými oblastmi studovaného média (kupříkladu vyučující oboru Design uvádí témata Design a fotografie, Barvy v designu, Trendy a technologické postupy v současném webdesignu, Vlastní reklamní kampaň, Vlastní webové stránky...). Všichni dotazovaní považují za vhodné odkazovat na konkrétní umělecká díla ve vztahu k návrhu či práci studenta. Jaká je funkce takových ukázek a k čemu mají při samotné tvůrčí práci studenta sloužit se dozvídáme v jednotlivých odpovědích. Většina pedagogů ukázky používá ve všech fázích práce, mnozí zdůrazňují počáteční fázi. Podle nich je třeba žáky upozornit na podobnosti mezi jejich návrhem a tím, co již vzniklo (aby „neobjevovali Ameriku“), případně je inspirovat tvorbou jiných tvůrců. Mají také význam v zařazení vlastní práce do kontextu (někdy jsou konkrétní umělecká díla zmiňována při závěrečném rozboru práce). Jeden z pedagogů upozorňuje na riziko, že se bude chtít žák svému pedagogu zavděčit a bere ukázku jako příklad toho, jak má práce vypadat. Důležité je přivést ho k tomu, že si má v každé fázi sám na něco přijít. Právě z tohoto důvodu jeden z dotazovaných příklady v počáteční fázi neposkytuje (mohlo by dojít k jejich kopírování a rozměňování práce), i když připouští výjimky. Objevuje se zde i názor, že podobnost je naprosto relevantní a přirozenou součástí tvůrčího procesu, důsledek kolektivního vědomí a paměti, na kterou je třeba žáky upozornit. Dalšími variantami jsou ukázky vlastní práce pedagoga (týkala se počinů v designu) ve vztahu k zadání a komunikace se zákazníkem nebo příklady, jak by postupoval pedagog (kresba kompozice apod.). Mnohdy je také umělecké dílo součástí zadání, studenti na něj mají reagovat, inspirovat se jím, interpretovat či parafrázovat jej ve své vlastní práci.

Pedagogové byli dotázáni také na to, zda lze definovat oblasti témat, které žáky zajímají a formy, které preferují. Většina pokládá taková témata a formy za nevysledovatelná. Odlišné preference vnímají jak v rámci skupin, tak jednotlivců. „Žáky zajímají taková témata, která se týkají jich samotných“. Učitelé uvádí, že žáci reflektují rádi masmédiá a život na sociálních sítích, vybírají témata spojená s jejich věkem (revolta, dekadence, provokace, šikana, sebevraždy, osobní identita). Jak uvádí jeden učitelský postřeh, v každé skupině se najdou osobnosti, které „*jsou náročnější nebo sofistikovanější, nebo si nacházejí téma*

již v rovině umělecké (prostor obrazu: iluzivní malba, rám, obraz-objekt, plocha...). Někteří si prostě chtějí malovat a zcela nezáměrně (lépe nevýznamově) balancují na hranici kýče.“ Jsou raději, když je téma otevřenější, tak aby se za něj dalo leccos schovat (např. téma Imaginace). Učitel z oboru Fotografie uvádí, že žáci tíhnou více k portrétnímu a dokumentárnímu žánru než k tématu struktura a zátiší. Pedagog Multimédií zmiňuje inklinaci žáků k žánru reportáže nebo reality show. Co se forem a tvůrčích strategií týče, učitelé malby uvádí tendenci přemalovávat fotografie, inklinaci k zachycování reality (viditelné skutečnosti) a preferenci klasických malířských médií, někdy s přesahy do instalace a objektu. Na oboru Multimedia preferují žáci samozřejmě užití moderních technologií (3D animace, 3D tisk, video), ale i klasickou kresbu. Někdy většina třídy preferuje zadání z grafického designu, jindy raději formu komiksu nebo videa.

4.5 Práce s žákovskými prekoncepty ve výuce Semináře dějin umění / závěry případové studie

Tato případová studie vychází z akčního výzkumu vlastní výuky Semináře dějin umění. V jejím úvodu sleduji vlivy působící na pedagogickou koncepci semináře a možnosti iniciace diskuze, kde budou vyvstávat žákovské prekoncepty. Vedle výčtu témat, kterými jsme se s žáky v hodinách zabývali, se pokouším popsat konkrétní situace, které vzbudily kýženou diskusi ve výuce. Zabývám se též myšlenkovými postupy žáků při vnímání konkrétních uměleckých děl či témat umělecké tvorby.

Výuka Semináře dějin umění je velmi podstatnou součástí výuky na středních uměleckých školách, především proto, že předmět Dějiny výtvarné kultury, koncipovaný chronologicky, pedagogům ani žákům neposkytuje dostatečný časový prostor se tématům současného umění věnovat. Osobně vnímám negativně jeho absenci ve výuce u některých oborů i jeho zařazení do posledního ročníku studia. Lineární výklad dějin umění sledávám potřebným pro vytvoření určité představy vývoje umění, současně cítím jako velmi důležité propojování starého a současného umění v rámci konkrétních průřezových témat²⁶.

Ve výuce Semináře dějin umění jsem se pokusila zpřehlednit žákům umělecký vývoj 20. století na základě sledování určitých uměleckých tendencí a ty zasadit do širšího kontextu umění. Oblasti a témata, ve kterých jsme se pohybovali, nepochybně vycházely i z mých osobních zájmů a preferencí. Často jsem také uváděla příklady děl, se kterými jsem se osobně setkala – sdílení vlastní zkušenosti se přímo nabízelo.

Šlo mi také o co největší zapojení studentů v rámci diskuze. Je skutečně velmi těžké iniciovat rozhovor a velmi přítom záleží na tom, jak jsou žáci zvyklí verbalizovat svůj (často velmi vyhraněný)

²⁶ Průřezovým tématem v tomto kontextu myslím témata, v kterých lze aplikovat ukázky napříč celým vývojem umění.

názor. Bylo patrné, že nejde pouze o individuální dispozice jednotlivých studentů, ale liší se od sebe i skupiny žáků studující rozdílné obory. Studenti Multimediální tvorby byli otevřenější novým formám a komunikativnější, než studenti oboru Užitá malba a design interiéru.

Ve výuce se projevovaly některé předsudky a klišé potvrzující výsledky výzkumu mezi středoškoláky. Jednalo se o názory jednotlivců, odmítajících určité formy současného umění. Šlo např. o instalaci, konceptuální práci s fotografií, některé formy práce s pohyblivým obrazem, pro odmítané formy byla charakteristická všednost, banalita, využití apropriační strategie, minimalizace klasických uměleckých prostředků apod.

Objevily se také názory spojené s určitými představami o funkci umění a estetické nároky studentů na doklad umělcovi zručnosti (většinou ve schopnosti věrně zobrazit realitu), novátorství a originality ve smyslu schopnosti „přijít s něčím novým“. Práci s těmito postoji považuji v teoretické výuce za podstatnou. Témata a otázky týkající se současného umění je možné propojovat se staršími vývojovými etapami umění.

Významným aspektem je potřeba určité flexibility pedagoga. Koncepti předmětu je třeba žákům přizpůsobovat – reagovat jak na jejich podněty, tak na aktuální dění. Diskuze může být vedena nad uměleckým projektem některého z žáků i dění mimo rámec školy, např. realizací ve veřejném prostoru v regionu, aktuální výstavou apod. Pro pedagoga to znamená být neustále v kontaktu se současným děním v umění, ve škole i ve společnosti. Nutná je také schopnost vyjádřit svůj postoj, nikoli však dogmaticky, ale vytvářet skrze něj prostor pro formulaci názorů studentů. Pracovat s jejich postoji citlivě, i přes případnou omezenost; vždyť předsudky a klišé mohou být i ideálním odrazovým můstkem pro vzájemnou argumentaci. Je třeba také zdůrazňovat mnohovrstevnatost významů uměleckého díla a autonomní charakter diváckého pohledu.

4.6 Tvůrčí proces jako forma zprostředkování umění ve výuce malby / závěry případových studií

V úvodní kapitole k případovým studiím popisují konkrétní strategie tvorby obrazu v současné malbě. Uvádím zde na konkrétních příkladech ze současné české i zahraniční malby různé strategie práce s předobrazem, převážně fotografické povahy. Na tento exkurz navazují dvě případové studie, zkoumající tvůrčí proces a práci s předobrazem v praktické výuce malby na středních uměleckých školách. V první se soustřeďuji na popis jednotlivých variant formování obrazu ve výuce kolegů – malířů, v druhé pak na tvůrčí proces jako určitý prostředek kultivace žákova vnímání formálních a obsahových aspektů uměleckého díla v rámci vlastní výuky. Cílem bylo také výzkumně uchopit působení pedagoga na žáka, a to ve smyslu práce s jeho estetickým názorem a schopností chápat a tvořit vizuální sdělení. Možnosti přiblížit se tomuto problému pozorováním výuky pedagogů byly omezené, jelikož se jedná o dlouhodobý proces, který se odehrává v rámci rozhovorů probíhajících opakovaně při konzultacích po

dobu celého studia. Lze zdokumentovat výstupy – obrazy a texty, vztáhnout je k názorům pedagoga, ale výzkumně zaznamenat celý proces ovlivňování žáka pedagogem je nemožné. Z tohoto důvodu do této kapitoly zařazují druhou případovou studii vzniklou na základě akčního výzkumu vlastní pedagogické praxe.

Tvorba obrazu. Reflexe současných uměleckých strategií ve výuce malby / případová studie

Na všech pozorovaných školách je zvykem pracovat v praktické výuce malby na dlouhodobějších projektech. Na českých středních uměleckých školách žáci většinou od druhého ročníku pracují na tzv. klauzuře, která je završena obhajobou práce před komisí a spolužáky (viz předchozí kapitoly). Italský příklad je jiný z důvodu odlišného zaměření oboru, ve kterém je výuka malby součástí širšího okruhu vzdělávání v oblasti figurativního umění.

Práce na dlouhodobějším projektu, která žáku přibližuje tvůrčí proces, je ve výuce častější než forma úkolů zaměřených na pouhé ovládnutí nějaké techniky. Práce v hodinách sice vychází z nutnosti ovládnutí technologie daného média a nabytí technických dovedností – od studijní kresby až po specifické technologie vázané k oboru, jakými je např. technika olejomalby. Ovládnutí technologie je však pouze jedním z cílů výuky. Pěstování intelektuálních schopností, jakými jsou porozumění vizuálnímu jazyku a schopnost používání různých vyjadřovacích prostředků, jsou pro sledované pedagogy neméně důležité. V pojetí výuky můžeme sledovat výrazný vliv osobního založení učitele, který je ve všech pozorovaných případech také aktivním umělcem. Do výuky pronikají jeho zkušenosti z tvorby a umělecké praxe, je ovlivněna jeho vnímáním sociokulturních, filozofických a komunikačních aspektů umění. Projevují se specifické preference konkrétních tvůrčích metod a v přístupu k danému médiu.

V praktické výuce malby se tyto individuální pedagogické přístupy objevují při procesu tvorby vizuálního vyjádření. Ve většině případů je na počátku práce na projektu kladen důraz na obsahovou stránku obrazu; forma je obsahu následně přizpůsobována. Technické dovednosti jsou tedy budovány skrze hledání a tříbení formy vzhledem k obsahu. Tvůrčí metody, které se ve výuce objevují, jsou dány částečně příklonem pedagoga k určitému způsobu vyjadřování. Sledování učitelé některé odmítají, jiné prosazují. Využití fotografie nebo fotokoláže jako návrhu pro malířskou realizaci bylo kromě jednoho případu v malířských ateliérech na středních školách dosti časté. Ačkoli se názory pedagogů na použití fotografie ve výuce malby výrazně liší, použití fotoaparátu k záznamu situací až na jeden případ akceptují. Rozporuplné jsou názory na použití projektoru k přenosu fotografické obrazové předlohy na malířské plátno. Využití tohoto postupu nemusí vždy znamenat, že výsledkem bude jen otrocký přepis fotografie. Projektovaný obraz může být jen vodítkem poskytujícím zachytné body či inspiraci, výsledná malba nemusí odpovídat projekci 1:1, může být abstraktní či zcela jiného charakteru. Projektor je v

dnešní době častou výbavou malířských ateliérů, zvláště pak umělců, kteří tematizují v malbě vizualitu různých kulturních produktů nebo si projektorem pomáhají v práci na hyperrealistickém zachycení skutečnosti.

Domnívám se, že i práce s fotografií a přejatými obrazy skýtá ve výuce malby edukační potenciál. Pokud je dobře pedagogicky uchopena, napomáhá tříbení vizuální gramotnosti a schopnosti pracovat kreativně s různými kulturními produkty. Forma remediace má přirozeně interdisciplinární charakter. Využívání nových médií v klasické malbě může rozšiřovat její rámec, a do výuky malby použitím těchto tvůrčích postupů pronikají (s apropriovaným materiálem související) témata z nejrůznějších oblastí a disciplín. Kromě práce s fotografickou předlohou nebo jiným obrazovým materiálem se objevují i jiné metody tvorby obrazového sdělení přesahující tradiční rámce klasického média malby. Je patrné, že jejich míra závisí nejen na otevřenosti pedagoga k těmto formám (zda žáky s takovými způsoby tvorby seznamuje), ale souvisí také s iniciativou studentů hranice média překračovat.

Studentské práce v porovnání s výukovými koncepty a názory pedagoga nám poskytují důkazy o vzájemném působení pedagoga a žáka a specifickém a individuálním charakteru uměleckého vzdělávání. Tyto příklady jsou dokladem určitého vztahu mezi současnými uměleckými strategiemi ve tvorbě obrazu a didaktickými postupy ve výuce malby na středních školách. Ateliérová práce vytváří prostor pro vyzkoušení některých tvůrčích, v současné umělecké praxi používaných postupů, a může tak napomáhat schopnosti lépe porozumět současnému umění. Práce s obrazovým materiálem, ať už v podobě přejatého uměleckého díla (jeho reprodukce) nebo nalezenými či vytvořenými fotografickými obrazy, je jednou z takových možností. V příkladech z výuky v malířských ateliérech na středních školách u nás a v Itálii můžeme vysledovat různé přístupy k nakládání s obrazovým materiálem. Ten může být pouhou předlohou, ale v mnoha případech je inspiračním zdrojem nebo vede k tematizaci samotného média malby. Geneze a příprava obrazu, hledání obrazových zdrojů, transformace jejich vizuální podoby i sdělení jsou přirozenou součástí výuky.

Ukázka z případové studie:

Případ 2

Výuku tohoto pedagoga jsem mohla sledovat kontinuálně v průběhu dvou let. Během této doby proběhly tři návštěvy ateliérové výuky, které ještě doplnily ukázky z archivu žákovských prací a jejich textových úvah. Žáci vždy pracovali na určitém malířském projektu, v této studii předkládám dokumentaci z jedné z návštěv a fotografie maturitních prací pozorované skupiny.

Pedagog pokládá za podstatné, aby si žáci našli své téma a zprostředkování technologických postupů hraje ve výuce až druhotnou roli. Ukázky ze současné malby aplikuje ve všech fázích tvůrčího procesu, jelikož (jak dodává) i podobnosti je nutno řešit. K preferencím žáků ohledně výběru témat a

forem poznamenává: „Celkově je moc nezajímají žádná témata. Ale nejspíše tak ta, která se týkají přímo jich. Kde mohou malovat nějaké své problémy, rádi také reflektují média, facebook. Za formu lze označit to, že přemalovávají fotografie.“

V rámci výzkumného šetření bylo možno sledovat studenty při práci na tzv. malé maturitě.²⁷ Na první pohled byla patrná velká pestrost formálního zpracování tématu Vizuální zážitek, který umožňuje velkou šíři pro jeho uchopení. Malby vznikaly jak za použití fotografických předloh, tak volně z představy (obr. 13., 14. a 15.). Využívání fotografie jako předobrazu se sledovaný pedagog nebrání, přenos obrazu pomocí projektoru však žáci využívají jen při vytváření kopie historického díla. V rámci volné tvorby se tento postup u žáků neobjevuje.

K přesahům do jiných médií poznamenává: „U nás na Malbě a ilustraci velmi často studenti vytvoří jako výstup video, animaci, fotografii, objekt, autorské texty, performance. Běžné jsou také ryze konceptuální tendence. Vedením je to kritizováno.“ V ateliérové tvorbě sice výrazně dominovala malba ve formě závěsného obrazu, nicméně asi v největší míře (ze všech pozorovaných příkladů) je zde patrná tendence přesahů a prolínání malby s jinými médii.

Prvním z vybraných příkladů je práce studentky, která od počátku studia tíhne k překračování hranic klasického závěsného obrazu. Během dvou let proběhly tři návštěvy ateliéru malby v Jihlavě a její práce se od ostatních vždy odlišovala. Od malby na netradiční materiály (kámen a plátno napnuté na svázaných větvích) posunula své vyjádření směrem k propojení malířských forem s prostorovou instalací s využitím nalezených přírodních materiálů a kusů oblečení (obr. 15.). Kontinuitu v tematickém zaměření i formálním zpracování sledujeme i u prací již výše zmíněné studentky, která v rámci maturitního zadání opět vytvořila prostorovou instalaci doplněnou velkoformátovou kresbou, tentokrát na téma Očista. (obr. 18)

Dalším příkladem odlišného přístupu k malířskému médiu byla práce studentky, která zpracovala problém fotografie a malby. Jak popisuje v textové části obhajoby, svoji práci pojala jako spolupráci těchto médií. Zátíší si sestavila, vyfotila a následně fotografii použila jako předlohu pro malbu akvarelovou technikou. Následně malby vyfotila a vystavila. Snažila se poukázat na soupeření malby a fotografie a na problém, které z těchto médií působí reálněji. Je otázkou, zda se jí podařilo tímto konceptuálním způsobem daný problém postihnout, za zásadní ale považuji úroveň jejího způsobu přemýšlení o malířském médiu (obr. 16. a 17.).

²⁷ Práce na malé maturitě je součástí praxe v ateliéru, připravující žáky na praktickou maturitní práci, která je čeká v následujícím ročníku.

Tvorbu skupiny žáků, jejichž práci jsem pozorovala při návštěvě ateliéru, bylo možno dále sledovat prostřednictvím fotodokumentace jejich maturitních prací. Témata maturitní práce *Autorská kniha*, *Retrospektiva*, *Manifest*, *Spíše ne než jo* vytvořila určitý rámec pro obsahy, které žáci zpracovávali. Tyto obsahy byly zjišťovány prostřednictvím rozhovoru s pedagogem a reportáže jedné ze studentek zveřejněné na blogu Oblastní galerie Vysočiny v Jihlavě.²⁸ Většina prací byla tvořena souborem maleb, dvě byly ve formě instalace a tři zpracovávaly téma autorská kniha, přičemž jedna z nich byla kompletně vytvořena v grafickém programu. Ve velké míře téma *Retrospektiva* poskytl prostor pro osobní témata – např. vzpomínek a rozdílnosti v jejich vnímání, vztahu a podobnosti s matkou (obr. 23.), výzdoby pokoje jako dokumentace životního období puberty a postpuberty (obr. 19. a 20.).

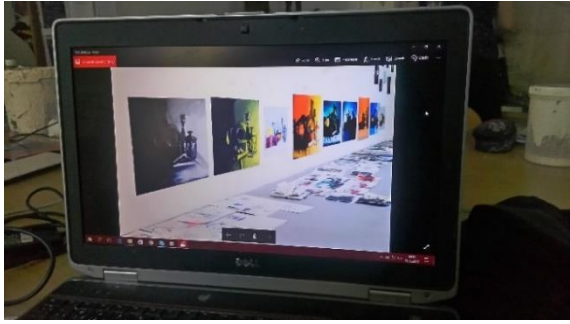
Osobní historie však nebyla jediným způsobem uchopení tohoto tématu. V jednom maturitním projektu můžeme sledovat také obecnější společenské téma v souvislosti s budovatelským obdobím 50. let v historii rodného města. Už dva roky předtím jsem v rámci výuky pozorovala malby tohoto studenta, ve kterých se zabýval tématem budování a práce. (obr. 21. a 22.)

Obrazová dokumentace k případu č. 2



Obr. 13., 14. a 15. Práce na tzv. malé maturitě na téma Vizuální zážitek. Foto aut.

²⁸ <http://ogvjhlava.blogspot.com/2018/07/maturity-ocima-cerstve-absolventky-sups.html>



Obr. 16. a 17. Práce na tzv. malé maturitě na téma Vizuální zážitek (foto aut.).



Obr. 18. Maturitní práce na téma Očista (foto z archivu pedagoga).



Obr. 21. a 22. Práce pozorovaná při návštěvě ateliér a maturitní práce téhož studenta (nahore). Foto aut. a z archivu pedagoga. Obr. 19. a 20. a 23. Maturitní práce na téma Retrospektiva (foto z archivu pedagoga).

Obraz a komentář – interakce pedagoga a žáka ve výuce malby / případová studie

Poslední případová studie vychází z akčního výzkumu, tedy pozorování konkrétních sledovaných jevů přímo ve vlastní výuce předmětu Technická cvičení (praktická výuka malby). Jednalo se o práci se skupinou patnácti studentů během jejich čtyřletého studia. V průběhu byl shromažďován materiál jak obrazový (fotodokumentace artefaktů vytvořených studenty), tak textový (referáty, rešerše a texty k obhajobám klauzurních prací psané studenty). V souladu s principy akčního výzkumu, není kontext výzkumu hodnocen, ale studován a lze tedy sledovat způsoby, jak kontext ovlivňuje výsledky²⁹. V rámci tohoto výzkumu používám metodu následně strukturované reflexe³⁰, přičemž se soustředím na okolnosti, znaky a způsoby toho,

- co žákům ze současného umění ukazují a k čemu se tyto ukázky vztahují?
- jak žáci o obraze přemýšlejí a jak jej komentují?
- jaké obrazové předlohy žáci používají a jak s nimi pracují?
- jak lze ovlivnit jejich přemýšlení o obraze v rámci tvůrčího procesu – prostřednictvím jejich vlastní tvorby?

Praktická výuka poskytuje dostatečný prostor pro zprostředkování současného umění a to jak ve formě ukázek, návštěv výstav, diskuzí, ale také individuálních rozhovorů se studenty a to především v rámci práce na jejich vlastních uměleckých projektech. Za zásadní považují konzultace a rozhovory nad návrhem žáka a s ní související iniciaci přemýšlení nad konceptem jejich malířské tvorby. Volba fotografie jako předobrazu pro malbu je při přípravě návrhů u žáků signifikantním jevem. Žáci po fotografii sahají velmi intuitivně, nejčastěji ji využívají jako pomůcku pro studii konkrétních prvků na obraze nebo při vytváření složitější kompozice. Jedním z postupů, který v počátečních fázích tvůrčího procesu někteří studenti volí, je vyhledávání fotografie na internetu. Internet jako obrazový zdroj většina pedagogů pokládá za problematický, někteří tento způsob striktně odmítají. Nabízí se otázka, zda může být i nalezená fotografie součástí promyšleného tvůrčího záměru. Použití obrazové předlohy v podobě fotografie nebo jiného hotového kulturního produktu nemusí nutně vést k pouhému přepisu této předlohy, ale poskytuje prostor pro rozvíjení uvažování o vztahu obrazové předlohy a malby. Domnívám se, že je důležité, zda je vyhledávání obrazového materiálu na internetu definováno konceptem žákovy práce nebo je jen pouhým hledáním pěkných obrázků.

Odlišným způsobem použití fotografie v malbě je příprava obrazové předlohy za pomoci fotoaparátu, kdy je vytvářena mizanscéna, která je pak přemalována. V jiných případech žáci využívají vlastní fotografie vytvořené na základě zadaného tématu. Fotografie v tomto případě nahrazuje skicu

²⁹ HENDRICKS, Cher. *Improving schools through action research: a reflective practice approach*. Fourth edition. Boston: Pearson, 2017.

³⁰ SLAVÍK, Jan. *Pedagogické dílo a reflektování jeho významu a hodnot (sémiologické aspekty reflektivní praxe ve výchově)*. In: MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 44.

nebo z ní kresebné skici následně vycházejí. Může být také inspiračním zdrojem a iniciovat přemýšlení nad různými formami vizuálního vyjádření a vizuální komunikace.

Ať už při přípravě fotografického materiálu jako předobrazu nebo při apropriaci hotového obrazového produktu a jeho transformaci do malovaného obrazu, vždy vyvstává přirozeně otázka, co vlastně malbou zachycujeme. Nejčastěji v první fázi práce na zadaném tématu, kdy si žáci vytváří návrhy a pak v závěru, kdy sami sledují, kam se původní záměr při samotné malbě posunul. Sami často nedokáží odpovědět, co je vlastně tím, co malbou zachycujeme. Pokládání této otázky a společné hledání odpovědí na ni však považuji ve výuce za nezbytné a zásadní.

Většina žáků se velmi záhy zbavila určitých stereotypů a klišé, týkajících se námětu a malířských postupů, které se projevovaly na začátku. Hledali svá autentická uchopení obsahu a formální zpracování mu přizpůsobovali. Zároveň se projevovalo jejich vlastní osobité malířské založení, kterého jsme se společně snažili využít. V ojedinělých případech se obsah míjel s formou, převážně v případech, kdy si žák trval na určitém způsobu malby, který neměl zvládnutý.

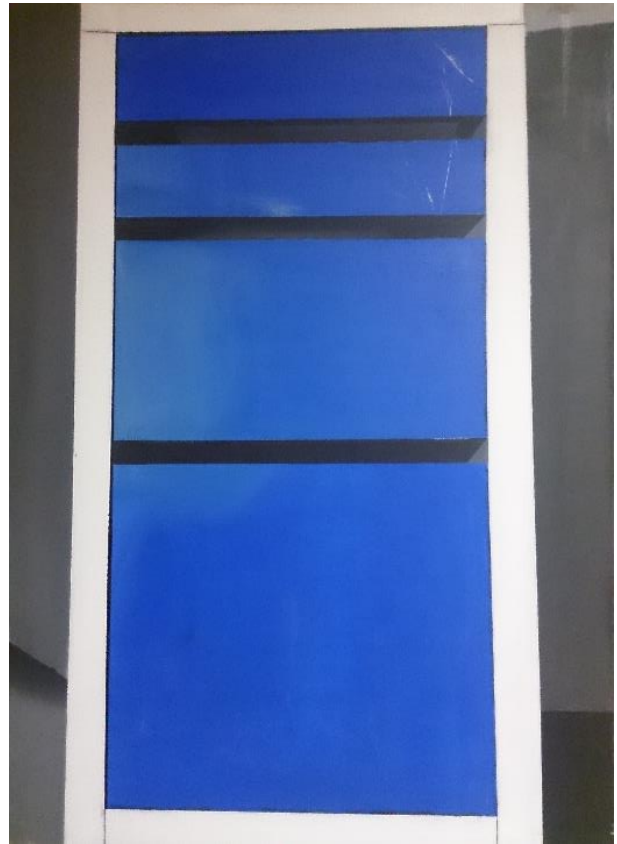
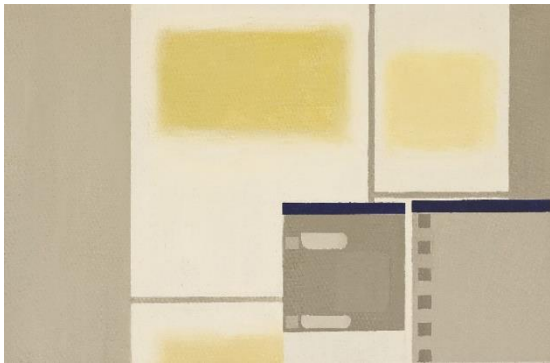
I přes záměrnou absenci univerzálních postupů a návodů při tvorbě, musím připustit určitou míru vlivu mých osobních preferencí. Nepřímo a spíše nevědomě jsem žáky směřovala k postupům, které jsou mi blízké, a to jak ve formálních zpracováních a volbě techniky, tak ve volbě toho, co budou zpracovat, v nakládání s obrazovým materiálem a znakem, budováním obrazu.

Zkušenost s tvorbou obrazu a četné ukázky rozšířili povědomí žáků o tom, jak pracují současní umělci a jak složitý je tvůrčí proces, práce s obsahem a hledání adekvátní formy. Otevřelo jim nový pohled na obraz. Tento pohled již není zatížen předpojatými soudy spojenými s preferencemi určitých forem, ale je poctivým sledováním obsahu a jeho vztahu k formálnímu zpracování a také konkrétních tvůrčích konceptů.

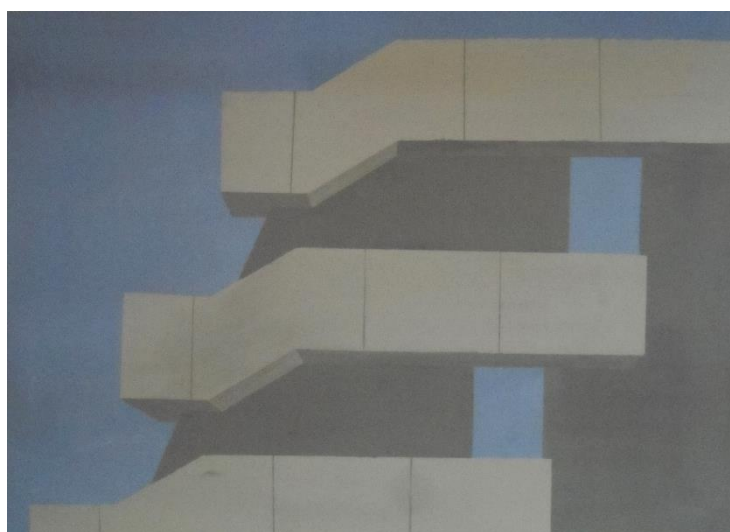
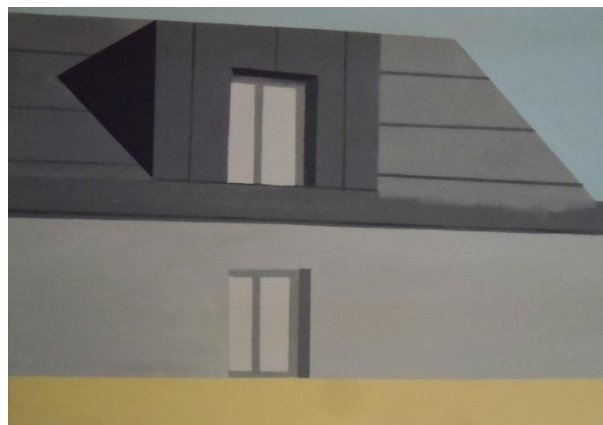
Ukázka z případové studie

Případ 3

Student od začátku preferoval plošnou malbu se sklonem ke geometrizaci. Vychází přitom z předmětného světa, který oproštuje nejen od popisnosti detailů, ale i od člověka. Odosobňuje prostředí, které máme spojené s iluzí lidské sounáležitosti a sdílení (domov, facebook). Zůstává jen šablona, rozhraní, kulisa reklamní fotografie (v tomto případě z katalogu IKEA) (obr. 72., 73. a 74.). V maturitní práci řeší problém tohoto kontrastu – strohá architektura tvoří kulisy lidského života (obr. 75.–77.).



Obr. 72., 73., 74. Klauzurní práce na témata Facebook, a Model (foto aut.).



Obr. 75., 76. a77. Maturitní práce na téma Mimo kontrolu (foto aut.).

Text k maturitní práci:

„Téma „Mimo kontrolu“ jsem se rozhodl pojmout netradičně. Strohá, monotónní architektura v kontrastu s životy lidí žijících uvnitř. Určité deformace na obrazech vyjadřují rozmanitost našich životů, které jsou mimo kontrolu. Pro obrazy taky platí, že čím více životů uvnitř zobrazované budovy, tím více deformací, ať už jsou znatelné více, nebo méně. Obecně jsem chtěl zobrazit to, že žijeme v betonových vězeních působících dojmem, že svou strohostí a jednotným vzhledem (konkrétně třeba paneláky) neumožňují svým obyvatelům žít plnohodnotné a rozmanité životy. Každý den je jenom opakující se stereotyp, vstaneme, jdeme do práce, do školy, nic zajímavého se neděje. Prostě to vypadá, jako by nás budovy ovládaly, jako by nad námi měly kontrolu. Opak je však pravdou.

Můj soubor obsahuje tři obrazy. Na největší obraz jsem použil pouze stupně šedé barvy. Nejvíce z něj tedy sálá monotónnost, strohost a nuda. Pracuji s páskou, která obrazům dodá přesnost a ostrost. Naopak neostré detaily na obraze, na které páska použita nebyla, mají zdůrazňovat právě ty lidské životy, které jsou mimo kontrolu a vždycky si najdou svou vlastní cestu.

Druhý obraz dům je konkrétnější. Stále převažují stupně šedi, iluze je však narušena světlem okrovým obložení v dolní části zobrazovaného domu a světle modrou v podobě nebe. Jedinou výraznou deformací je část střechy „přetékající“ před okraj.“

Na posledním obraze je vyobrazeno betonové schodiště. Jelikož to není budova a nikdo tam nežije, nejsou tam žádné kontrastující lidské životy, tudíž je obraz bez deformací. Na tomto obraze je taky modrá plocha nebe, podobně jako na předchozím, tady ale zabírá o něco větší plochu a odstín je o něco výraznější.

Všechny tři práce jsou namalované akrylem, protože rychle schne a po částečném zředění si zachová hustotu potřebnou k tomu, aby se nevpíjel pod pásku a vytvářel ostré hrany.

4.7 Shrnutí výsledků výzkumu a možnosti jejich uplatnění

Středoškolská umělecká výuka je specifickou oblastí v mnoha ohledech odlišnou od výuky výtvarné výchovy ve všeobecném vzdělávání. Nejvýrazněji se tato odlišnost projevuje v oddělení teoretické a praktické výuky, v oborové zaměřenosti na konkrétní médium a v míře recepce a reflexe současného umění a jeho vlivu na tvůrčí práci studentů. V tomto procesu hraje klíčovou roli pedagog a jeho koncepce výuky současného umění. Můj výzkum se týká řady aspektů této problematiky, které jsem se snažila i přesto, že se do značné míry vzpírají objektivizaci, metodicky uchopit.

Pojetí výuky ze strany sledovaných pedagogů vykazuje značné podobnosti, jakými je např. chronologické pojetí výuky dějin umění u teoretiků nebo práce na dlouhodobějších projektech založených na konkrétním obsahovém zadání v případě praktického vyučování. Pestřejší zaměření specializovaného semináře dějin umění nabízí prostor pro témata současného umění, není však zařazen do výuky u všech oborů. Osobnost pedagoga je v procesu zprostředkování umění zásadní, jeho preference a názory se do výuky přirozeně dostávají. Odborné umělecké vzdělávání poskytuje dostatečný prostor k pedagogickému působení na estetický názor žáka. Toto formování se v ideálním případě děje jak v teoretické, tak v praktické výuce. Propojení recepční, reflektivní a tvůrčí složky pokládám v uměleckém vzdělávání za podstatné. Formální oddělení teoretické a praktické výuky je kompenzováno aktivním přístupem pedagogů, kteří tvorbu, recepci a reflexi propojují. V praktické výuce se v některých případech objevují také přesahy do jiných médií mimo oborové zaměření.

Dotazníkové šetření mezi žáky odhalilo několik skutečností. Žáci se v rámci výuky o současném umění dozvídají, nicméně i přesto se v jejich názorech odráží předsudky a klišé, které jsou v laické veřejnosti masově rozšířeny, a které souvisí s určitou všeobecně přijímanou představou o umění. Jedná se hlavně o důraz na mimetické zobrazení reality, chápané jako hlavní funkce umění a také problém s tím, že formy současného umění už nedokazují umělcovy řemeslné schopnosti a tradiční představu „genia“. Dále je to očekávání originality a novátorství ve smyslu jakési umělecké provokace. Tyto prekoncepty žáka jsou

ve výuce postupně ovlivňovány, závisí na míře akcentace témat spojených se současnou vizualitou a uměním i frekvenci kontaktu se současným uměním. Zprostředkování umění však nespočívá ani tak v počtu výstav, které žáci navštíví (i když je pravdou, že čím více takového setkávání tím lépe), netkví ani v dokonalých powerpointových prezentacích. Podstatný je způsob, jakým je umění ve výuce prezentováno a zda je představování současných tendencí v umění vhodně zaměřeno na konkrétní sledovaný problém. Následně jde především o diskuzi, o schopnost pedagoga ji iniciovat a nechat studenta vyjádřit svůj názor, a to i v případě, že půjde o mnohokrát opakované klišé. Žakovy postoje mohou totiž být výchozím bodem pro práci pedagoga.

Výsledky výzkumu mezi žáky vykazují oproti výzkumu mezi pedagogy a ve výuce určitý rozpor. Jak již bylo řečeno, dotazníkové šetření u širšího vzorku respondentů–žáků z různých oborů odhalilo celou řadu jejich konzervativních a mylných názorů. Průzkum u vybraného vzorku pedagogů naopak přinesl poznatky o tom, jak intenzivně je současné umění ve výuce tematizováno. Cílem výzkumu bylo nalézt problematické oblasti při vnímání umění a popsat práci pedagogů v oblasti jeho zprostředkování.

Jak bylo zjištěno, učitelé praktické i teoretické výuky se dotýkají celé řady oblastí, souvisejících se současnými uměleckými tendencemi, jakými jsou konceptuální a postkonceptuální tvůrčí přístupy, deskilling, abstraktní formy, apropriáční strategie a intermediální propojování jednotlivých disciplín. Zdůrazňují potřebu diskuze a konfrontace názorů, která nutí žáky podívat se na daný problém z více úhlů a také nutnost v rámci těchto diskuzí i v samotné tvorbě kultivovat jejich estetický názor a rozvíjet kritické myšlení.

Tvorba obrazně vizuálního vyjádření je ústředním obsahem praktické výuky malby. V tomto procesu vystávají přirozeně žakovské prekoncepty ve formě obrazu a konfrontují se s názorem pedagoga a jeho vnímáním tohoto obrazového sdělení. Zásadním zjištěním případových studií uvedených v kapitole sedmé je fakt, že se žáci svojí vlastní tvorbou přibližují postupům a strategiím současného umění. Dokazují jej četné příklady forem remediace (ve smyslu přenosu obrazu z jednoho média do druhého) a tendence k přesahům a prolínání jednotlivých médií. Důslednost, s jakou se většina sledovaných pedagogů věnuje individuálním konceptům žakovských prací, ve spojení s přehledem v oblasti současného umění a otevřeností k různým formám vizuálního vyjádření vytváří prostor pro kultivaci žáka jako diváka a tvůrce. Na základě postřehů z neformálních rozhovorů s kolegy i z vlastní zkušenosti si dovoluji tvrdit, že i u pedagoga dochází ke zpětnému ověřování a restrukturalizaci chápání toho, co obraz představuje. Hranice vzájemného ovlivňování je velmi křehká a mnohdy si ji žák ani pedagog neuvědomuje.

Ve výuce malby se velmi silně projevují osobní inklinace pedagogů, není ani tak patrný ve volbě technických postupů, ale spíše v přenosu určitého způsobu přemýšlení nad obrazem a tvůrčích strategií.

Zjištění předkládaného výzkumu upřesňují roli současného výtvarného pedagoga jako prostředníka mezi žákem a uměním. Nároky, které jsou na něj kladeny, jsou výzvou pro vzdělávání v oblasti výtvarné pedagogiky. Pokud chceme, aby naplňoval tuto roli, je třeba, aby měl samozřejmě povědomí o současném umění a přehled v souvisejících společenských disciplínách. Dále je nutné, aby byl schopen ve vzájemné komunikaci se studenty otevírat konkrétní otázky a problémy týkající se umění, aby byl ochoten a schopen naslouchat a vhodně na podněty přicházející od žáků reagovat. V neposlední řadě se nezbytnými jeví osobní nadšení pro umění i učení, zvědavost a chuť se neustále rozvíjet.

Lze vůbec vypěstovat citlivost vnímání a schopnost se prostřednictvím umění vyjadřovat? A pokud se o to usilovně snažíme, neriskujeme tím, že v žákovi přemírou podnětů, informací a příkladů ochromíme jeho přirozený a svobodný projev? Na tuto otázku se pokouší odpovědět v závěru svého Zamyšlení nad výtvarnou výchovou Rudolf Arnheim: „Tato mezifáze se vyskytuje v mnoha formách učení, ale zisk, který přináší, stojí za dočasnou frustraci. Nově naučená technika obvykle vypadne z vědomé kontroly a stává se druhou přirozeností. Totéž platí o učení umění, a to teoreticky i prakticky.“ Po celou dobu své učitelské praxe se snažím odpovědět si na otázku, jak učit umění. Myslím si, že jde o jakousi neuchopitelnou souhru vědomého promýšlení a následování předem vytyčeného pedagogického konceptu s intuitivním hledáním a operativní proměnou strategie v konkrétní situaci. Stejně jako v umělecké tvorbě.

5. Seznam použité literatury a internetových zdrojů

ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena a Petra FILIPOVÁ. *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4849-7.

ARNHEIM, Rudolf. *Zamyšlení nad výtvarnou výchovou. Listy České sekce INSEA* [online]. 1997, 1997(3) [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: https://docs.wixstatic.com/ugd/01fd51_031647aa16dd4033b04a42f43bc08f64.pdf

BARTHES, Roland. *Smrt autora*. Aluze, 2006, 10(3), s. 75-77. ISSN 1212-5547.

BARTHES, Roland. *Světlá komora: poznámka k fotografii*. Vyd. 2., upr., (Ve Fra 1.). Přeložil Miroslav PETŘÍČEK. Praha: Fra, 2005. ISBN isbn80-86603-28-8.

BELTING, Hans. *Konec dějin umění*. Praha: Mladá fronta, 2000. Souvislosti (Mladá fronta). ISBN 80-204-0856-8.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.

BRYSON, Norman, *Umění v kontextu*. In: KESNER, Ladislav. *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. 2., rozš. vyd. Jinočany: H & H, 2005. ISBN 80-7319-054-0.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.

BOURRIAUD, Nicolas. *Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět*. Praha: Tranzit, 2004. Navigace. ISBN 80-903452-0-4.

BUSCHKÜHLE, Carl-Peter. *Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung*. Kunstpädagogische Positionen [online]. Hamburg University Press, 2004, 2004(5) [cit. 2015-07-05]. Dostupné z: http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/26/pdf/HamburgUP_KPP05_Buschkuehle.pdf

DEMPSEY, Amy. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. Praha: Slovart, 2002. ISBN 80-7209-402-5.

DESMOND, Kathleen. *Actively Teaching (Artist) Aesthetics*. [online]. 2011 [cit. 2016-05-05]. Dostupné z: https://imaginativeducation.files.wordpress.com/2011/02/desmond_activelyteaching.pdf

DICKIE, George. *Co je umění? Institucionální analýza.: revue pro literaturu, filozofii a jiné* [online]. 2008. Olomouc: FF UP, 2008, **2008**(2) [cit. 2015-04-27]. ISBN 1803-3784. Dostupné z: http://www.aluze.cz/2008_02/09_studie_dickie.php

DUB, Petr. *Vybrané postkonceptuální přístupy v současné české malbě*. Brno: Vysoké učení technické v Brně, Fakulta výtvarných umění, 2012. ISBN 978-80-214-4656-4.

DYTRTOVÁ, Kateřina. *Tvorba významu a výtvarná média*. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. *Mezi viděním a věděním: Between seeing and knowing* : sborník kolokvia doktorského studia oboru Výtvarná výchova pořádaného 9.9.2009 na Katedře výtvarné kultury PF UJEP v Ústí nad Labem. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2009. ISBN 978-80-7414-152-2.

FERENCOVÁ, Yvona. *Apozice obrazu: Metoda kruhové oscilace, její uplatnění při přípravě a realizaci edukačních programů pro školní skupiny a dětské návštěvníky v galerijní praxi*. Brno, 2009. Disertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

FILIPOVÁ, Marta a Matthew RAMPLEY, ed. *Možnosti vizuálních studií: obrazy, texty, interpretace*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-26-8.

FREEDMAN, Kerry J. *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Reston, VA: National Art Education Association, c2003. ISBN 978-0807743713.

FREEDMAN, Kerry – STUHR, Patricia. *Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture Art Education*. In: EISNER, Elliot W a Michael D DAY. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. ISBN 978-0805849721.

FLUSSER, Vilém. *Za filosofii fotografie*. Přeložil Božena KOSEKOVÁ, přeložil Josef KOSEK. Praha: Hynek, 1994. Punkt. ISBN 80-85906-04-x.

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

FULKOVÁ, Marie. – SLAVÍK, Jan. *Výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy?* In: HORÁČEK, Radek a Jan ZÁLEŠÁK, ed. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4722-8.

GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDRICKS, Cher. *Improving schools through action research: a reflective practice approach*. Fourth edition. Boston: Pearson, [2017]. ISBN 978-0134029320.

HOCKNEY, David. *Tajemství starých mistrů*. Praha: Slovart, 2003. ISBN 80-7209-474-2.

HORÁČEK, Radek. *Co záleží na tom, kdo mluví o umění*. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, HORÁČEK, Radek a Pavel KŘEPELA, ed. *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5390-8.

HORÁČEK, Radek. *Komunikace s výtvarným dílem*. In: HORÁČEK, Radek a kol. *V dialogu s uměním: Metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

KOLÁŘ, Martin. *Vnímání vizuálně obrazného vyjádření*. In: HORÁČEK, Radek a Jan ZÁLEŠÁK, ed. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.

KROUPA, Jiří. *Metodologie dějin umění*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5315-1.

LOMOVÁ, Johanka a Jan SKŘIVÁNEK. *Nejistý svět: S Danielem Pitínem o malbě, modelech a minulosti*. *Art+antique*. Praha, 2016, **2016**(02), 32-41. ISSN 1213-8398.

LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem : postmoderní situace*. Praha: Filosofia, 1993. ISBN 80-7007-047-1.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogické myšlení učitelů. Teoretické úvahy*. In: MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-x.

MAREŠ, Jiří. *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. *Pedagogika* [online]. 2015, 65(2), 113-142 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>

MITCHELL, W. J. T. *Iconology: image, text, ideology*. Chicago: University of Chicago Press, 1986. ISBN 0226532283.

MITCHELL, J.T., W. *Showing seeing: a critique of visual culture*. *Journal of Visual Culture* [online]. 2002(1/2), 165–181 [cit. 2018-09-05]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/147041290200100202>

MITCHELL, W. J. T. *Teorie obrazu: eseje o verbální a vizuální reprezentaci*. Přeložil Lucie CHLUMSKÁ, přeložil Andrea PRŮCHOVÁ, přeložil Ondřej HANUS. Praha: Karolinum, 2016. *Vizuální kultura*. ISBN 978-80-246-3202-5.

NEDOMA, Petr. *Úvodem. Eberhard Havekost: logik*. Praha: Galerie Rudolfinum, 2017. ISBN 978-80-86443-39-3.

PETROVÁ, Sylva. *Když vzdělávání znamená službu veřejnosti*. In: APPLOVÁ, Dominika, Helena DOUDOVÁ, Vlastimil HAVLÍK, et al. *UMPRUM ATTACK!*. Přeložil Eva CÍSLEROVÁ, přeložil Žofie FITZGERALD, přeložil Michael FITZGERALD. V Praze: Vysoká škola uměleckoprůmyslová, 2016. ISBN 978-80-86863-84-9.

PETRŮ, Marianna. *Umění zažít umění: Vlastní tvorba jako cesta poznávání*. Brno, 2018. Disertační práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

POSPISZYL, Tomáš. *Asociativní dějepis umění: poválečné umění napříč generacemi a médii : (koláž, intermediální a konceptuální umění, performance a film)*. Praha: Tranzit.cz, 2014. Navigace. ISBN 978-80-87259-28-3.

Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání (RVP) – závazné kurikulární dokumenty vydané Ministerstvem školství české republiky. Nová soustava oborů vzdělávání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou, obory kategorie M a L. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [cit.2016-12-30]. Dostupné z WWW: <http://zpd.nuov.cz/celkove_lm.htm>.

SLAVÍK, Jan. *K diskusi o kvalitě oborových didaktik z pohledu vzdělávací oblasti Umění a kultura*. [online]. 2012 [cit. 2018-09-05]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/391/Kvalita_obor_didak_umel_vych_2012.pdf

SLAVÍK, Jan. *Pedagogické dílo a reflektování jeho významu a hodnot (sémiologické aspekty reflektivní praxe ve výchově)*. In: MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-x.

SLAVÍK, Jan. *Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově*. Kultura, umění a výchova [online]. 2013, **1**(1) [cit. 2018-10-24]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14

SMEJKALOVÁ, Kateřina. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *Paideia: Philosophical E-journal of Charles University* [online]. 2014, 2014(XI) [cit. 2017-10-22]. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <https://http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>

SONTAG, Susan. *O fotografii*. Praha: Paseka, 2002. ISBN 80-7185-471-9.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarné projevy dětí, dospívajících a studentů v roce 2013*. Kultura, umění a výchova [online]. 2013, **1**(1) [cit. 2017-06-28]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=22

STEJSKALOVÁ, Tereza. Akademie není pro art managery. Rozhovor s novým rektorem AVU. *A2larm* [online]. 2013 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <https://a2larm.cz/2013/12/akademie-neni-pro-art-managery-rozhovor-s-novym-rektorem-avu/>

STULÍROVÁ, Markéta. Když se fotografie stane malířům předlohou. *Brněnský deník.cz* [online]. 2012, [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: https://brnensky.denik.cz/kultura_region/kdyz-se-fotografie-stane-malirum-predlohou-20120227.html

STURKEN, Marita a Lisa CARTWRIGHT. *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-556-1.

ŠÁLEK, Petr. Vystava Český (hyper)realismus. *Artmagazin.eu* [online]. 2016 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://artmagazin.eu/vystava-cesky-hyperrealismus/>

ŠEVČÍK, Jiří, ed. *České umění 1980-2010: texty a dokumenty*. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště, 2011. ISBN 978-80-87108-27-7.

ŠKALOUDOVÁ, Barbora a Lucie VOBOŘILOVÁ. *Současní umělci a jejich potenciál pro rozvoj kreativity a informační gramotnosti mladých lidí*. [online]. 2012 [cit. 2018-11-11]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13875/soucasni-umelci-a-jejich-potencial-pro-rozvoj-kreativity-a-informacni-gramotnosti-mladych-lidi.html/>

VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.

VANČÁT, Jaroslav. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Vyd. 1. Praha: EduArt ve vydavatelství MAC, 2007. 38 s. ISBN 978-80-86783-20-8.

VANĚOUS, Petr. *Malířská hvězda č. 1. A2* [online]. 2007, 2007(30) [cit. 2018-11-14]. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2007/30/malirska-hvezda-c-1>.

VANĚOUS, Petr. *Obraz: Nástroj rozlišení*. In: FEXO VÁ, Patricie (ed.). *Souvislá vrstva*. Konference o současné malbě. Sborník příspěvků. Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová, 2017. ISBN 978-80-87989-60-9.

VANĚOUS, Petr. *Vyprahlé území nikoho. Němci a Češi aneb Mohli jsme být malířská velmoc? A2* [online]. 2007, 2007(30) [cit.2018-10-30]. Dostupné z WWW: <https://www.advojka.cz/archiv/2007/30/vyprahle-uzemi-nikoho>.

VARHANÍK, Jiří. *Most kráší barevná mozaika*. Jihlavské listy [online]. 2016 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://www.jihlavske-listy.cz/clanek20304-most-krasli-barevna-mozaika.html>

VÁŠA, Ondřej. *Nenormální okolnosti*. Kulturní magazín . [online] 2008, 1/2008, [cit.2018-10-30]. Dostupné z WWW: <http://magazinuni.cz/vytvarne-umeni/nenormalni-okolnosti/>

ZÁLEŠÁK, Jan. *Interpretace současného umění a výtvarná kritika*. In: HORÁČEK, Radek a Jan ZÁLEŠÁK, ed. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.

ZÁLEŠÁK, Jan. *Vizuální kultura v kurikulu výtvarné výchovy*. In: ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra ed. *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova: Sympozium České sekce INSEA Plzeň, [16. – 18. září] 2004*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006. ISBN 80-7043-504-6. [online] [cit.2018-10-30]. Dostupné z WWW: https://docs.wixstatic.com/ugd/01fd51_916689ba0a8e46d480e446d2016d7cde.pdf

ZHOŘ, Igor. *Škola výtvarného myšlení*. In: HORÁČEK, Radek a kol. *V dialogu s uměním: Metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

Michael Borremans pt II: Michael Borremans in conversation with Mario Rossi. In: *Youtube*[online]. 2011 [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=zcl3O2X5Qaw>

Justin Mortimer in Conversation: A Q&A with British painter Justin Mortimer and art critic Matt Price, organised by the University of the Arts Paint Club and Haunch of Venison. In: *Youtube* [online]. 2012 [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <https://vimeo.com/58528095>

Gerhard Richter: text : writings, interviews and letters, 1961-2007. Thames & Hudson, London 2009. [online] [cit. 2016-11-24]. Dostupné z: <https://www.gerhard-richter.com/en/quotes/subjects-2/photo-paintings-12>

Co ty máš, co já ne?: Barbora Klímová, Matěj Smetana, Aneta Willertová 21.02. – 08.04.18[online]. 2018 [cit. 2018-11-24]. Dostupné z: <https://entrancegallery.com/co-ty-mas-co-ja-ne/>

O projektu. [www.umeleckestrevo.cz](http://umeleckestrevo.cz) [online]. [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://umeleckestrevo.cz/o-projektu/>

Školní časopis ATHELLIER. www.helenin.cz [online]. [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <http://www.helenin.cz/skola/skolni-casopis-athelier>

6. Anotace dizertační práce

Tématem této disertační práce je role výtvarného pedagoga v procesu vnímání současného umění. Přesněji se zaměřuje na pedagogické přístupy ke zprostředkování současného umění v teoretické a praktické výuce na středních uměleckých školách. Tímto zprostředkováním je myšleno pedagogické uchopení obsahů a forem soudobého umění a jejich přiblížení žákovi. Role výtvarného pedagoga je tedy sledována ve vztahu k problematice vnímání a tvorby vizuálního sdělení. Teoretická část výzkumu se zabývá mechanismy těchto procesů, empirický výzkum pak jejich konkrétními podobami ve středoškolské výuce. Podrobněji jsou zkoumány ve výuce malby; zaměření na vnímání obrazového sdělení a médium malby vyplynulo přirozeně z mé vlastní umělecké a pedagogické zkušenosti.

Annotation of Dissertation Thesis

The theme of this dissertation thesis is the role of an art teacher in the process of contemporary art perception. Specifically, it focuses on pedagogical approaches to mediating art at theoretical and practical education at secondary art schools. Through this mediation the pedagogical grasping of the contents and forms of contemporary art and their approach to the pupil is meant. Therefore, the role of an art teacher is monitored in relation to the issue of perception and the creation of visual communication. The theoretical part of the research deals with the mechanisms of these processes, empirical research focuses on their specific forms in secondary art education. In more detailed way, these mechanisms are explored in painting lessons; the focus on perception of the picture message and a media of painting naturally emerged from own artistic and pedagogical experience.

7. Publikační činnost a seznam aktivit v rámci studia DSP

Seznam publikovaných prací

ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena. *Reflexe současných uměleckých strategií v didaktických postupech praktické výuky na středních uměleckých školách* In: Meixnerová, Marie et. al. Kam budoucnost vchází první. Současné umění a nová média v pedagogické praxi. Brno: Tomáš Javůrek, 2017. ISBN 978-80-906173-4-6.

ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena. *Mezi vědou a uměním. Recenze odborné publikace Useful Symbiosis: Science, Technology, Art & Art Education*. Listy české sekce INSEA. 5, 2/2016. Česká sekce INSEA, z.s., Olomouc 2016.

ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena a FILIPOVÁ, Petra. *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 183 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4849-7.

ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena. 2014. *Dialog s uměním a o umění*. In: Kultura, umění a výchova, 2(2) [cit. 2014-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=40.

ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena. *Faktory ovlivňující vnímání současného umění u adolescentů*. In: Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů X., sborník z X. ročníku studentské vědecké konference. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2014. ISBN 978-80-244-4322-5.

Přehled konferenčních vystoupení

- příspěvek *Faktory ovlivňující vnímání současného umění u adolescentů* na odborné konferenci Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů X. (2013)
- příspěvek *Role výtvarného pedagoga v procesu vnímání současného umění* na doktorandském kolokviu KVV 2013
- příspěvek *Učitel a žák v labyrintu současného umění – situace na středních uměleckých školách* na odborné konferenci INSEA 2015 (KVV PdF Olomouc)
- příspěvek *Současné umění ve výuce na středních uměleckých školách* na doktorandském kolokviu KVV 2016

Další relevantní aktivity

- hlavní řešitelka v grantovém projektu IGA PdF 2014 Současné umění jako téma ve středoškolské výuce (empirický výzkum na středních školách s výtvarným zaměřením a cyklus řízených rozhovorů s umělci – pedagogy)
- spoluřešitelka grantového projektu IGA PdF 2016 Analýza metod výuky nových médií na uměleckých školách: kvalitativní výzkum
- pedagogická činnost v ateliéru Intermédií na katedře výtvarné výchovy PdF Univerzity Palackého v Olomouci (2013 – 2016)

- účast na projektu Univerzity Palackého POP UP / věda do škol (výjezdní populárně-naučné přednášky na středních školách na téma *Proměny malby – nové podoby tradičního média*) (2014)
- pedagogická činnost na Střední škole designu a módy v Prostějově, oboru Užitá malba /výuka předmětů Výtvarná příprava, Technická cvičení – malba, Technologická příprava, Seminář dějin umění/ (2014 - dosud)
- krátkodobá výzkumná cesta – Německo (2016) – návštěva vysoké školy (Die Staatliche Hochschule für Gestaltung Karlsruhe) a střední odborné školy (Carl Hofer Schule, Karlsruhe)
- krátkodobá výzkumná cesta – Itálie (2016) – návštěva střední umělecké školy (Liceo Artistico Statale Frattini di Varese)

Výstavy (2015 -2018)

- společná výstava doktorandů Katedry výtvarné výchovy PdF UP *How long can it take?* v Městském klubu v Litovli (7. 1. 2015 – 31. 1. 2015)
- samostatná výstava s názvem *Ospalá díra* v Galerii W7 v Olomouci (12. 9. – 5. 10. 2015)
- samostatná výstava *Sadness of Things* v rámci Fotofestivalu Uničov, konaného ve dnech 13. – 15. 5. 2016
- společná výstava pedagogů Střední školy designu a módy v Prostějově s názvem *Tvrdej chleba* (9. 6. – 17. 7. 2016) v Muzeu Prostějovska
- společná výstava *Freudenthal show 4 – Haná a Slezsko* v Galerii Freud & Thal v Bruntále (24. 6. – 1. 7. 2016)
- společná výstava doktorandů Katedry výtvarné výchovy PdF UP *Mezičas* v restauraci Caesar v Olomouci (červen – prosinec 2016)
- samostatná výstava *Příbytky lidí* ve Photogether Gallery ve Zlíně (15. 3. – 7. 4. 2017)
- společná výstava *Pole* v Galerii Důl Michal v Ostravě s Adélou Janskou, Davidem Jedličkou a Dagmar Maturovou (14. 6. – 14. 7. 2017)
- společná výstava *Mrtvej tah* v Kulturním domě v Krásném s Denisou Krausovou (29. 7.–19. 8. 2017)
- společná výstava *Proud času* v Galerii Caesar v Olomouci (5. 9. – 29. 9. 2017)
- společná výstava *Aktual* v Galerii Caesar v Olomouci (5. 12. – 30. 12. 2017)
- samostatná výstava *Love Messages* v Galerii Cyril v Prostějově (5. 6. – 15. 7. 2018)