MOŽNOSTI FOTOGRAFIE VE VÝUCE A VÝCHOVĚ



Jaromír Santler

Slezská univerzita v Opavě
Filozoficko-přírodovědecká fakulta
Institut tvůrčí fotografie

MOŽNOSTI FOTOGRAFIE VE VÝUCE A VÝCHOVĚ



Jaromír Santler

Magisterská diplomová práce

Obor: Tvůrčí fotografie
Vedoucí práce: Doc. Mgr. Aleš Kuneš
Oponent: Mgr. Jiří Siostrzonek
Opava, září 2005

Slezská univerzita v Opavě
Filozoficko-přírodovědecká fakulta
Institut tvůrčí fotografie

Děkuji za konzultace doc. Mgr. Aleši Kunešovi,
zaměstnavateli za práci a prostor ke studiu,
mládeži za inspiraci, trpělivost a vstřícnost.

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval
samostatně, za použití literatury uvedené
v seznamu a vycházeje ze svých zkušeností
a průzkumů při práci s mládeží.
Současně souhlasím, aby tato práce byla
zveřejněna zařazením do knihovny
FPF SU v Opavě a Uměleckoprůmyslového
muzea v Praze a na internetové stránky ITF.

Jaromír Santler

V Opavě, dne 9. září 2005

©
2005
JAROMÍR SANTLER
INSTITUT TVŮRČÍ FOTOGRAFIE
FPF SLEZSKÉ UNIVERZITY V OPAVĚ

OBSAH

Předmluva 1

Volný, organizovaný čas 2

Volný čas a seberealizace 6

Smysl dětské tvorby 11

Možnosti a meze fotografie 18

Možnosti a meze dětí 37

Podporující a opoziční činitelé ve výuce fotografie 47

Co se děje v mysli? 51

Něco z výtvarné výchovy – srovnání 56

Fotoklub 70

Závěr 82

Odkazy v textu 83

Abecední seznam knih – podle názvu 84

Abecední seznam knih – podle autorů 85

Jmenný rejstřík 86

Přílohy – ukázky z dětské tvorby 87

PŘEDMLUVA

„Možnosti fotografie ve výchově a výuce" je práce, která tematicky navazuje na moji bakalářskou práci „Fotografie ve vedení mládeže". Z předchozí práce jsou použity a doplněny statě o vývojových charakteristikách dětí a mládeže a několik odstavců zakomponovaných do kapitoly srovnávající výtvarnou výchovu a fotografii. Převážná část práce je zcela nová a je i jinak strukturovaná. Mé původní průzkumy jsou doplněny novými a pro srovnání všechny, staré i nové, vyjádřeny graficky.

Jestliže se předchozí práce orientovala na možného zakladatele dětského fotografického klubu – v oblasti volného času, tato práce chce oslovit obec širší.

Vedle volnočasových pedagogů (případně uchazečů o tuto profesi) může sloužit také stávajícím učitelům výtvarné výchovy, hledajícím rozšíření své dosavadní výuky, ale také komukoliv, kdo o fotografii uvažuje v širších souvislostech.

Podobně jako v předchozí práci se opírám o své dosavadní zkušenosti a poznatky z několikaletého působení v dětském fotoklubu, o poznámky z prací o významu estetické výchovy, o kritiku a teorii fotografie, o věkové charakteristiky mladých lidí a některé zajímavosti z psychologie.

Texty jsou doplněny grafy ze statistického zpracování anket uskutečněných mezi fotografující mládeží a v přílohách ukázkami z jejich tvorby, včetně stručných komentářů.

Práce není soupisem metodických pokynů, přesto věřím že může být v tomto směru inspirativní.

Jaromír Santler

VOLNÝ, ORGANIZOVANÝ ČAS

Možná trochu protimluvným nadpisem si otevírám prostor pro úvodní rozvahu. Jako volnočasový pedagog zabývající se výukou fotografování jsem dosud získával zkušenosti pouze v oblasti volného času (z dalšího vyplyne, že i ten musí být přirozeně organizován). Přesto jsem byl osloven a vyzván ke spolupráci s tradiční základní školou, která chtěla tvůrčí fotografii zahrnout do svých osnov. Právě tato skutečnost mne přivedla ke koncipování své práce také s ohledem na možné praktické využití vně volnočasových aktivit.

Záměr rozšířit základní vzdělávací program o fotografii se mi jeví jako velmi progresivní s řadou přiměřených očekávání. Hlavní myšlenkou je prostřednictvím moderního media přitáhnout pozornost 12 – 15 letých dětí zpět k výtvarné výchově (o vztazích různých věkových skupin k výtvarné tvorbě bude pojednávat práce v některé z dalších částí).

Jsem přesvědčen, že k této hlavní ideje se mohou přiřadit i efekty tvůrčí fotografie jako spojovacího článku mezi výukou práce na PC a výtvarnou výchovou, fotografií, výtvarnou výchovou a novodobými dějinami (včetně občanské nauky), v případě zahrnutí tradiční technologie vzniku obrazu se fotografie může stát i částečnou náhradou (již často chybějící) pracovní výchovy. Využití fotografie ve výuce a výchově v obou typech zařízení (volnočasové a škola) bude mít mnoho společných prvků i přes rozdílnosti dané např.dobrovolností v prvním případě a nedobrovolností (případně omezenou dobrovolností) na straně druhé.

Název kapitoly „Volný, organizovaný čas" však nemá evokovat rozdělení mezi výukou fotografování ve volnočasovém zařízení a v rámci povinné školní docházky. Není jistě potřeba upozorňovat na kvalitativní rozdíl mezi volným časem, připraveným jako součást společenské zodpovědnosti za výchovu nejmladší generace a volným časem

v jeho obecném významu. Význam volného času si můžeme paradoxně uvědomovat více na nebývalém soustředěném tlaku komerční sféry, uskutečňovaném nejúčinněji prostřednictvím zábavy v moderních médiích, než na potřebách jednotlivců po seberealizaci. Není se co divit. Pokud se rozloží běžně prožívaný každodenní čas průměrného jednotlivce na základní bloky, vidíme, že vedle času povinností (zaměstnání, škola), času pro rodinu, zůstává jakýsi blok volného času. Velikost jednotlivých časových úseků je u různých skupin (profesních, věkových, sociálních) různá, některý blok může chybět úplně, ale je zřejmé, že obecně volného času přibývá a bude přibývat. Soustředění se komerční sféry právě do této oblasti je pochopitelně přirozeným jevem liberální společnosti a je potřeba s ním vážně počítat.

Vztáhnu-li ony časové fáze konkrétně k dětem a mládeži, mohu stručně připomenout také jejich kvalitativní rozměr. Význam času v rodině je jednoznačný: není lepší instituce pro výchovu a zrání dítěte. Čas v rodině má také svou různorodou kvalitu, má své zvyklosti a zákonitosti, které dítě více či méně akceptuje. Čas ve škole je dán až do určitého věku povinností a má svůj (někdy trpně) přijímaný rytmus a řád. Volný čas potom skýtá možnost mnohem širší svobody projevu. Pozitivně i negativně, neboť v tomto čase má dítě nejvíce příležitostí se rozhodovat pro aktivitu, nebo pasivitu, pro tvorbu, nebo destrukci. Dítě ale jako závislá bytost není schopno samo si vytvořit širší a dlouhodobější nabídku, výjimkou je snad jen četba a některé formy sběratelství. Tato zodpovědnost je na nás dospělých, navíc svobodný prostor, který mládeži musíme dávat k jejich sebepoznávání a seberealizaci, nás nezbavuje povinností nejmladší generaci vhodně motivovat.

Je potěšitelné, že moderní společnost nemusí být pouze ve vleku kultury trhu, ale má také dostatečně sil k tomu, aby vytvářela mládeži možnosti ke svobodnému sebevzdělávání. Se slovem sebevzdělání dostává i spojení „volný čas" hlubší význam.

Kvalitní nabídka trávení volného času potom nepostrádá důležitý prvek dobrovolnosti a sebevzdělání prvek hry.

Přemýšlení o možnostech fotografie a zkušenosti z práce s mládeží mne vedly k přesvědčení, že tvořivé fotografování je jedna z nejlepších aktivit, kterou můžeme nejmladší generaci nabídnout, ať již jako kreativní součást tradičního vzdělávacího systému, nebo jako náplň volného času.

Zmínil-li jsem zodpovědnost nás dospělých v otázkách organizace volného času, jako nezbytného doplňku volného času všeobecně, je jistě na místě zmínit alespoň výňatek z „Charty výchovy pro volný čas":

a) volný čas (respektive rekreace a další činnosti ve volném čase prováděné) představuje specifickou oblast lidského života, přinášející člověku zvláštní prospěch: radost ze svobody, prostor pro tvořivost, uspokojení, radost, potěšení a štěstí. poskytuje příležitost pro širokou škálu možností sebevyjádření a činností, které v sobě zahrnují prvky tělesné, duševní, sociální, umělecké i duchovní.

b) volný čas představuje jeden z nejdůležitějších zdrojů osobnostního, společenského a ekonomického rozvoje a významně přispívá ke kvalitě života. Volný čas představuje kulturní statek i průmyslové odvětví, které vytváří pracovní místa, zboží a služby. Na kvalitu volného času mají vliv faktory politické, ekonomické, sociální, kulturní a stav životního prostředí, které mohou kvalitní prožívání volného času podporovat, nebo zdržovat.

c) volný čas podporuje celkové zdraví a pohodu, nabízí řadu příležitostí umožňujících jednotlivcům i skupinám výběr činností a zkušeností, které odpovídají jejich potřebám, zájmům a hodnotám. Volný čas má pro lidi největší přínos tehdy, když mohou spoluurčovat způsob, jímž ho budou trávit.

d) volný čas je základním lidským právem a nikomu nesmí být upírán na základě pohlaví, sexuální orientace, věku, rasy, náboženství nebo víry, zdravotního stavu, postižení nebo ekonomického postavení.

Charta dále pokračuje odstavci e, f, g, h, a dalšími statěmi. Byla navržena komisí pro výchovu a vzdělávání Světového sdružení pro rekreaci a volný čas (World Leisure and Recreation Association – WLRA) a schválena v prosinci 1993.

Výchova a vzdělávání prostřednictvím aktivního fotografování je, jak již bylo předesláno, realizovatelná v obou typech zařízení: školním a volnočasovém. K uskutečňování mimoškolní výchovy formou zájmové činnosti, je zapotřebí splnění několika předpokladů a hned prvním je vhodná přímá vazba obou typů zařízení, která se mohou doplňovat. Obě naplňují stejný cíl, kterým je rozvoj osobnosti dítěte a mladého člověka. Tato vazba samozřejmě spontánně existuje, děti jsou díky povinnému školskému systému gramotné, bez základního vzdělání se řada volnočasových aktivit neobejde. Organizovaná spolupráce se společnou vizí je však spíše výjimkou. Vazba má i obrácený směr, od volnočasového zařízení směrem ku škole. Hlubší zájem o zvolenou zájmovou činnost se často zpětně odráží i v povinné školní docházce a někdy vede k volbě studijního směru a povolání. V případě studia oboru fotografie na SŠ, které je výběrovou záležitostí v přijímacím řízení, jde o přímý vliv na zlepšování školního prospěchu. Cíl je pochopitelně obstát v konkurenci uchazečů, kde prospěch je jedním z hodnotících kritérií.

Od tohoto specifického příkladu však odhlédnu zpět, směrem k všeobecnému vzájemnému vlivu. Příliš hluboký zájem o fotografii může vést samozřejmě k zanedbávání školních povinností (a neplatí to jen pro fotografii), přesto ale výuka fotografování vstupuje do řady jiných oblastí, které mohou zpětně mladí autoři uplatnit ve škole. V jedné anketě jsem se pokusil zjistit jak děti a mladí lidé osobně

vnímají vliv zájmu o tohoto koníčka na svůj školní prospěch. Ankety se zúčastnilo několik desítek respondentů.

Anketa a její statistické vyhodnocení nemůže samozřejmě vypovídat o vlivu, ve fotoklubu získaných vědomostí, na školní prospěch, spíš nám podává obraz, jak si mládež myslí, že jí fotografování školní povinnosti komplikuje, či nikoliv. Výsledky můžete vidět v grafu č. 1 na str. 8.

Přes běžnou izolovanost obou typů zařízení se mi podařilo uskutečnit několik osvětových programů o fotografii, určených základním a středním školám. A to dokonce na jejich vlastní půdě. Jednalo se však o nárazové akce, bez možností s mladými lidmi dále spolupracovat a jejich první poznatky dále rozvíjet. V oblasti hledání vzájemných, doplňujících se vazeb, jsou jistě daleko větší možnosti.

VOLNÝ ČAS A SEBEREALIZACE

Ještě uvedu několik zásad pro realizaci výchovy a výuky ve volném čase, které platí stejně pro fotografii jako i obecně:

Realizace *předpokládá pedagogické ovlivňování volného času* – citlivé vedení dětí a mládeže k jeho rozumnému využívání.

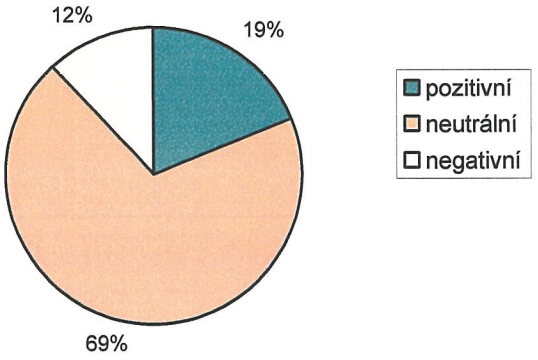
Realizace výuky a výchovy *předpokládá dobrovolnost.* Prvek dobrovolnosti je zásadní i když jde o dobrovolnost relativní. Tento jednoduchý fakt je však z pedagogického hlediska, u vyučování a výchově fotografií, nejsložitější oblastí. Fotografie je bohužel v tomto směru také specifická. Dobrovolnost, která je podmínkou svobodné tvorby, která má přinášet vnitřní uspokojení tvořícímu člověku, se u řady mladých lidí stává kamenem úrazu. Než uvedu opět něco ze svých poznatků, pokusím se onu

dobrovolnost rozložit do dvou vrstev. První je svobodná volba zájmové činnosti. Převážná většina členské základny mnou vedeného fotoklubu si fotografii zvolila sama. Graf č. 2 na str. 8 ukazuje na vývoj věkového průměru členů, ze kterého je také zřejmé, že děti přihlášené rodiči, tedy mladšího věku, nejsou v posledních letech zastoupeny natolik, aby tlačily průměrný věk dolů. To lze doložit i mimo graf, na seznamech členů sledovaného fotoklubu, v jeho archivu.

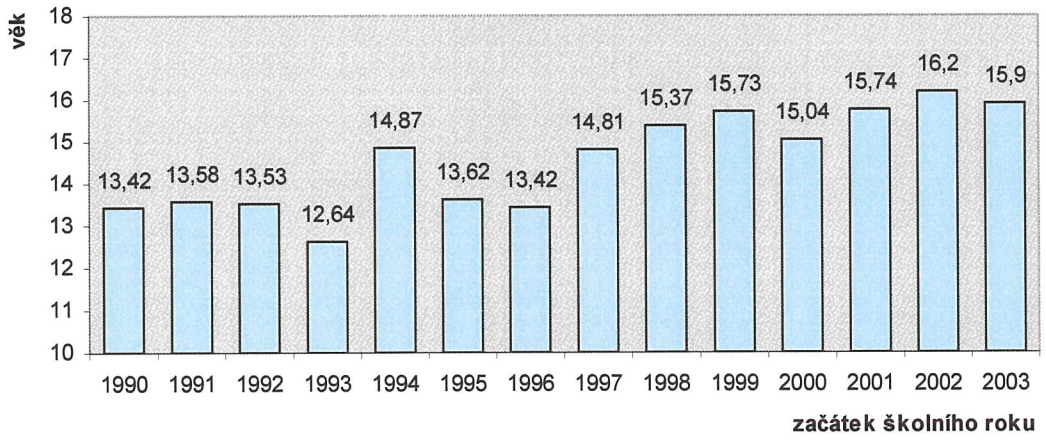
Za prvotní svobodnou volbou se nachází dobrovolnost, kterou lze možná označit jako dobrovolnost výkonnou, mající různé následky u různých jednotlivců. Lze je nejočividněji vysledovat v návštěvnosti fotoklubu, který jsem mohl doposud řídit. Každoročně dochází k tomuto vývoji: počátek školního roku je ve znamení velkého zájmu a pracovní prostory jsou často na hranici svých možností. Velmi brzy se objevují jednotlivci, kteří stále zůstávají v jakési „očekávací" fázi „co se bude dít". Nepřináší žádný materiál, ze kterého by se dalo vycházet pro jejich individuální vedení. Většinou nejsou ani schopni odpovědět proč nefotografují. Do pasivního postoje se však po několika týdnech až měsících dostávají i další, v prvních schůzkách se aktivně projevující nováčci. Jejich další vývoj, první i druhé skupiny, je logický. Zhruba kolem pololetí jsou všichni neaktivní pryč, až na výjimky, které drží rodiče (několik mladších dětí).

Lze namítnout, že každá volnočasová aktivita vykazuje určitou úmrtnost. Zdá se mi však, že u fotografování je mnohem větší. Vycházím z pozorování práce svých kolegů a kolegyň, pracujících s dětmi v jiných oborech. Například výtvarných, elektronických, nebo modelářských. Vysvětlení hledám ve všech možných zdrojích, nebo v jejich absenci, které by měly v ideálním případě tvořivost sytit. Počínaje mými přístupy a metodikou a konče současnou společensko kulturní situací. Vše se mi sbíhá do oné druhé vrstvy dobrovolnosti, se kterou si mnoho mladých lidí neumí poradit (tím

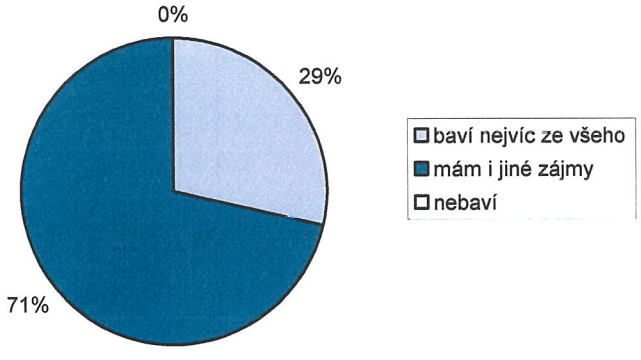
Graf č. 1: Vliv fotografování na školní prospěch



Graf č. 2: Vývoj průměrného věku uchazečů ve sledovaném fotoklubu



Graf č.3: Preference fotografie v osobních zájmech



nevylučuji vliv i mé případné nedostatečnosti). Příčinou apatie může být dosavadní nekreativní způsob vzdělávání, kterým někteří prošli a nejsou zvyklí samostatně něco realizovat, příčinou může být málo motivující rodinná výchova, zvl. v mladším věku, přetížení jinými volnočasovými aktivitami, ale také kultura levných a rychle dostupných prožitků, atd. O to zajímavější, a vlastně v kontrastu s těmito skutečnostmi, je výsledek další anonymní ankety členů fotoklubu na téma zda je fotografování hodně baví, či nebaví (včetně možnosti neutrální odpovědi: „mám i jiné zájmy"). Ankety se ještě zúčastnili i ti, kteří patřili do nečinných skupin. Nikdo nevybral odpověď „fotografování mne dosud moc nebaví". Výsledek ankety je graficky znázorněn v grafu č. 3 na str. 8.

Účinná výuka a výchova *předpokládá možnost seberealizace*. Seberealizace a prožívaný úspěch v zájmové činnosti může vyvažovat následky menší úspěšnosti ve školní výuce. Úspěšné fotografování vede přirozeně k upevnění sebevědomí. Naopak je v moci učitele překlenout se svým svěřencem případné následky „neúspěšného" fotografování (i za cenu podezření z malé přísnosti k nešťastníkovi, ze strany těch úspěšnějších). Pamatuji si ze své praxe, že v jednotlivých případech se s růstem sebevědomí díky fotografii, zlepšil i prospěch ve škole. Již zmiňovaný graf č. 1 se váže k tomu jak vidí vazbu: fotografování – prospěch, samotná mládež. Téměř každý pátý respondent se domnívá, že zájem o fotografii pozitivně ovlivňuje jeho školní výsledky. Přihlédneme-li k obtížnosti tak sama sebe hodnotit a k časovým náročnostem tohoto koníčku, jde o výsledek povzbudivý.

Bohužel ne každý z mladých lidí které jsem poznal, proniknul natolik do fotografování, aby mohl radost z tvorby prožít a vytěžit z ní všechna pozitiva seberealizace. Ať již důvodem byly okolnosti osobní, nebo objektivní.

Pro vnějšího pozorovatele těžko postižitelná (a empiricky vyjádřitelná) oblast, jakou je míra seberealizace a sebeprožívání, mne neodradila od další ankety, ve které jsem se

pokusil alespoň zjistit jak vnímají vliv fotografování na své psychické rozpoložení samotní mladí fotografové. Více než čtyři desítky respondentů mělo odpovědět, jaký si myslí že má vliv jejich tvorba na jejich psychické rozpoložení. Anketa byla také anonymní, aby respondenti nebyli ovlivňováni svými představami, co chci asi slyšet. Anketa zahrnovala otázky na téma sebeprožívání a byla realizována spolu s otázkami výše zmiňovaného prospěchu. Velká většina uvedla pozitivní vliv fotografie na své rozpoložení. Výsledky jsou vyjádřeny v grafu č. 4 na str. 15.

Pozitivní vliv fotografování na psychické rozpoložení se dalo očekávat (respondenti si tuto zájmovou činnost sami vybrali), zvláštní však je, že mezi nimi bylo hodně těch, kteří se přesto fotografii věnují málo a někteří postupně odcházejí. Výsledky vlivu na školní prospěch – převažující neutrální, si lze vysvětlit tím, že pro respondenty zřejmě nebylo jednoduché aby dokázali najít nějakou korelaci, pokud se nejednalo o extrém (pozitivní vliv – již zmiňováno na zkušenostech s některými jednotlivci, negativní vliv – případy, kdy děti pro své hobby zanedbávají školní povinnosti).

Na závěr tohoto odstavce ještě musím zmínit, že ankety tohoto typu si nedělají nárok být „vědeckým" zkoumáním. Mají však několik významů. Pro učitele mohou být součástí zpětné vazby, materiálem pro ilustraci a samotným respondentům impulsem pro sebereflexi.

Volnočasová výchova *předpokládá zahrnutí odpočinkových a rekreačních prvků.* Toto je důležitý fakt, který si musí volnočasový pedagog neustále připomínat. Pedagog, na rozdíl od kolegy ze základního, nebo středního školství nemusí být vystaven tolik přísné sebekontrole (i když rozšiřující předmět tvůrčí fotografování může patřit k těm příjemným, nestresujícím).

Odpočinkový a rekreační prvek je výhodou, ale je také omezením. Děti a mládež přicházející odpoledne do svých klubů mají za sebou již několik hodin vyučování. Předávání, zvláště teoretických poznatků, musí tuto skutečnost akceptovat

a nevytvářet další, několikahodinové vyučování. Lze se však opřít o skutečnost, že co se týče rozložení výkonnosti člověka v průběhu dne, tak největší výkon podává mezi 9. – 11. hodinou, to je v čase mimo volnočasové aktivity všedního dne. Nicméně po poklesu výkonnosti v poledne a po poledni, opět narůstá kolem 15. – 16. hodiny, kdy začíná činnost většiny kroužků a klubů. V dalším časovém úseku výkonnost opět klesá (u některých jedinců dochází k nárůstu ještě v pozdních večerních hodinách).

Předchozí text ukazuje také na *potřebu citlivosti* ve vedení volnočasové aktivity. Učitel nepůsobí pouze na rozumovou složku svých svěřenců, ale také na jeho emocionalitu. Z toho dále plyne naplnění *potřeby sociálního kontaktu*. Volný čas by měl být prožíván v interakci s ostatními lidmi, samozřejmě s vědomím, že instituce nemůže nahradit čas pro rodinu a neměla by ani příliš zasahovat do její potřebné časové struktury.

SMYSL DĚTSKÉ TVORBY

Ve své práci s fotografující mládeží jsem nucen stále si pokládat otázku o smyslu dětské tvorby, i když by se zdálo, že tato záležitost je již dávno vyřešena a nebude činit potíže nikomu dalšímu, kdo se podobnou praxí bude zabývat. Pozdější ztráta vědomí smyslu je však reálná a může být podporována vnějšími okolnostmi stejně jako profesionálním otupěním. Abych byl konkrétní, uvedu příklad střediska volného času s tradičními nabídkami klubů a kroužků. Takové zařízení má pochopitelně své provozní náklady a optimální stav z hlediska zřizovatele je co nejvyšší počet přihlášených členů za co nejnižší náklady. Ke kvantitě, která má „logiku" ekonomickou je nutno přičíst kvantitu ideologickou. Ta má zdroj v předpokladu, že čím více dětí a mladých lidí bude jakoukoliv nedestruktivní činností osloveno, tím více se budou eliminovat sociopatologické jevy mezi nimi. Obě kvantity mají svá opodstatnění,

za určitou mezí však nedávají šanci vývoji náročnějším aktivitám (pokud se samozřejmě nenavyšují prostorová, technická a personální zajištění).

K náročnějším aktivitám řadím i fotografování, proto jak jsem se již v předchozí kapitole zmínil o relativně vysokém úbytku členů fotoklubu v průběhu školního roku, zkoumám tento jev i ze strany tlaků kvantit. Únava učitele může být rovněž důsledkem snah po dosažení velkých čísel a pravděpodobně také přispěje k úbytku jeho svěřenců.

Mé spekulace o užší vazbě vybraných volnočasových aktivit se základním a středním vzdělávacím systémem mají i z těchto příčin svá opodstatnění. Vazba by umožňovala vytvořit jasná odborná kriteria, posunující v našem případě fotografii z hodnocení typu „děti si hrají" na váženou činnost (aniž by se eliminoval výhodný náboj, kterým hra od nepaměti je). Nedoceněné postavení fotografie sebou nese další handicapy. Těžko se nárokují finanční prostředky na modernizaci vybavení, když děti lze přece „zabavit" mnohem levněji. Situaci neřeší ani grantový systém, finance v něm jsou obvykle určeny na jiný typ činnosti, než je činnost odborná a pravidelná.

Povýšení výtvarné výchovy a tedy i fotografie v „žebříčku hodnot" by mohlo řadu věcí usnadnit.

Nejsem prvním ani posledním, kdo hájí smysl dětské tvorby, k úvahám a tezím významných osobností jen přikládám svoji trošku. Problematika umělecké výchovy také není nijak nová. Těmto otázkám věnoval velkou pozornost ve své pedagogické činnosti Otakar Hostinský. V Odkazu pedagogice mluví o estetické výchově jako o doplňku všeho ostatního vzdělání. Říká: „nesmíme ji tudíž stavěti do žádného sporu s ostatními snahami kulturními, nýbrž hleděti k smíru a shodě s nimi co možná nejdokonalejší. Vždyť rádi připomínáme si, že ve škole každý předmět bez výjimky může přispět k estetické výchově svou hřivnou, takže ona pak vlastně veškerou školskou výchovou proniká a oduševňuje ji ...." (1).

Je zajímavá a nadčasová i Hostinského promluva u příležitosti oslavy dvacetiletého trvání Umělecké besedy 29. 4. 1883, ve které se zamýšlí i nad mravními hodnotami umění a varuje před přeceňováním tohoto vztahu. Uznává sice, že umělecké dílo může z tohoto hlediska přinést podporu, nebo odstrašit, ale trvalý vliv v mravní výchově přisuzuje více osobnímu příkladu učitele, či jiné vážené autoritě. V pravidelném kontaktu s uměním ve výchově odhaduje, že pokud se nezlepšuje přímo mravní jádro povahy vyučovaného, dochází alespoň k zušlechtění vnějších projevů: „zde nemá se věc jinak, než při vzdělanosti a osvětě vůbec: ona sama nečiní člověka ani mravnějším, ani šťastnějším, ani spokojenějším, ale šířiti a povznášeti vzdělání a osvětu proto přece jest a navždy zůstane zásluhou, ba přímo povinností každého, kdokoliv se sám nazývá vzdělaným a osvíceným ..." (2).

Nadčasovost Hostinského promluvy se ukazuje i v dalších aspektech, které přinesla moderní doba. Smysl podporovat dětskou tvorbu a zde fotografie jako moderní nástroj může mít významné postavení, je zřetelný na této skutečnosti: vývoj estetického cítění každého mladého člověka se formuje v daném společenském kulturním rámci. Pokud nebude vytvářen prostor kultivace (a to i s riziky nedokonalosti působení učitelů), nelze očekávat, že pod ataky všeho možného nevkusu, nebo komercionalizovaného umění, se bude vytvářet kultivovaný člověk. Nelze sklízet bez sázení (půjčil jsem si starou moudrost). Mladému člověku nepomůže ani jeho přirozená revolta (ta i ve své destruktivní formě plodí další nevkusnosti, jak o tom svědčí zničené fasády mnohých domů).

Kultivace tvorbou a obrazové vnímání, které zvláště fotografování umožňuje pěstovat, může pomáhat člověku již od dětství si vytvářet vlastní kritický systém. Ne však laciný, nekonstruktivní, ale podložený cílevědomou prací. Ta je nezbytná k vyspělejšímu myšlenkovému ohledávání světa kolem – jistě cílu poctivých

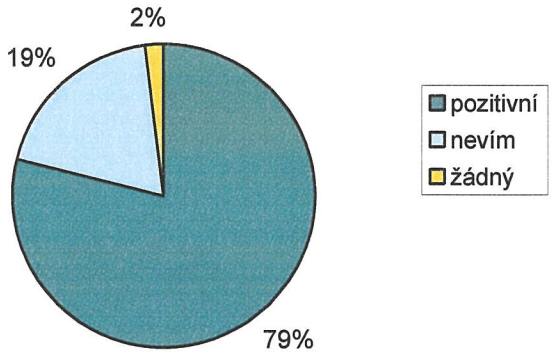
pedagogických snah (a jako návdavek může vést zpětně k dokonalejšímu obrazovému sebevyjadřování).

Samozřejmě jsem si neodpustil, v rámci hledání zpětných vazeb při mé pedagogické práci, požádat dětí a mládeže o hodnocení přínosu fotografie pro jejich rozumový a emoční svět. Respondenti mohli volit mezi třemi odpověďmi: myslím si, že mne fotografie obohatila, neobohatila, nevím. Anketa byla zopakována po 2 letech, po období, kdy se značná část členské základny vyměnila. Výsledky jsou podobné a jejich grafické znázornění je v grafu č. 5 a 6 na straně 15.

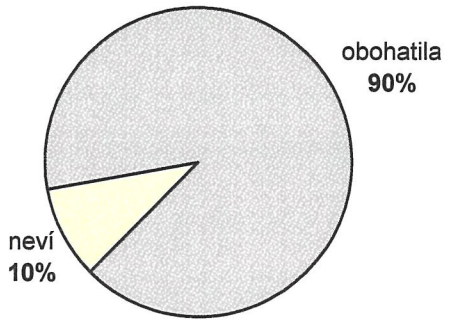
Vedení mladého tvůrce a sebekultivaci má zřejmě na mysli Milan Knížák, z jehož knihy „Názory" jsem vybral: „V žádné škole není možné zabývat se jen velkými problémy, nalézat jen geniální řešení. Chci znovu zdůraznit, že platnými prvky každého vzdělávacího procesu je nuda a obtížná, někdy asi až zbytečná a mechanicky se zdající práce a čím je úroveň vzdělání vyšší, tím vyšší musí být procento schopnosti tyto nepříjemné elementy akceptovat. V současném světě se hledají co nejzkratkovitější řešení. Mám dojem, že se nevyplácí. Pokud jsem se mohl přesvědčit, vždycky dochází k tomu, že ukradený čas, vzdálenost (nebo jiný rozměr) je nutné později nahradit. A čím pozdější je takové nahrazení, tím je obtížnější. Celá tato úvaha vede k tomu, abych teď mohl jednoduše prohlásit, že ke studiu (při velké úctě k samostatnosti, svébytnosti a originalitě) je nanejvýš nutná velká dávka pokory ke všemu, co je nám předkládáno. Jen tato pokora dovolí skutečný protest a případnou vzpouru". (3)

A z téže knihy ještě uvádím: „A již po dvakrát jsem byl vyzván, abych teoreticky zhodnotil výsledky v oboru počítačové grafiky. Čím dál víc se ukazuje, že počítač je jen nástroj, tak jako pero, štětec, rydlo nebo cokoliv jiného. A že nelze jeho úlohu přeceňovat. Že k tomu, aby vzniklo dílo, je stejně jako kdykoliv v minulosti potřeba především talentu a k talentu, samozřejmě, mnoho práce a soustavné pěstování vlastní morálky. .....

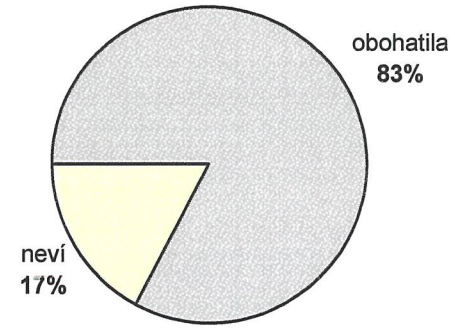
Graf č. 4: Vliv fotografování na psychické rozpoložení



Graf č. 5: Odpověď na otázku "Myslíš si, že tě fotografie již nějak obohatila?" Školní rok 2001/2002



Graf č. 6: Odpověď na otázku "Myslíš si, že tě fotografie již nějak obohatila?" Školní rok 2003/2004



Osobnost mladého člověka by měla být formována komplexně a nenásilně, přesto k obrazu určitého řádu. Mládí se vzpouzí řádům, ale v okamžiku, kdy je ztratí doopravdy, začíná být bezradné". (4)

Milan Knížák navrhuje ve svých „Názorech" jakýsi „dryl", který by měl začít již v mladším školním věku, a to především v elementární přípravě jako je krasopis.

To je záležitost jistě velmi choulostivá, myslím si totiž, že pod vedením neosvíceného pedagoga by se rozšíření podobného drylu na výtvarnou výchovu mohlo přiblížit k metodám, které moderní pedagogika opustila. Použiji zde úryvek z učebnice pro pedagogické fakulty: „Nové pojetí výtvarné výchovy se obrací proti tendencím, které se dosud udržují a které zaměřují výtvarný projev dětí a mládeže téměř výhradně jen k postihování vnější podoby věcí a k vyjádření optické shody výtvarné práce s objektivní realitou. ... Metody práce se proto v tomto starém pojetí převážně orientují jen na racionální poznávání a hodnocení smyslových údajů a v procesu výtvarné výchovy tak dochází k povyšování analytického, racionálně logického myšlení nad souhrnem celého komplexu psychologických funkcí, přítomných při vlastních výtvarných aktivitách". ...(5)

Když teď připomenu schopnost fotografie velmi přesně reprodukovat skutečnost, může tento text, v souvislosti s úvahami o jejích možnostech v pedagogice, působit až vyzývavě, a zdánlivě fotografii degradovat na rukodělnou dovednost. Fotografie, respektive fotografování, je naštěstí činnost vícevrstvá, proto může k rozvíjení osobnosti také ve více vrstvách sloužit. O těchto jejích možnostech bude pojednávat příští kapitola.

Raoul Trojan, ve zmiňované učebnici pro pedagogy, vyjadřuje názor se kterým se v různých formulacích můžeme setkávat v řadě textů, které obhajují důležitost a smysl rozvíjení dětské tvorby: „ .... tvůrčí lidé v obou sférách (duchovní a materiální) budou i nadále procházet při vytváření nových děl nejdříve fantazijními vizemi a pak

teprve zápasem o odkrytí cest a metod k ověření představ abstrahováním prvků skutečnosti, jejich analýzou a syntézou. Je tedy evidentní, že bez schopnosti rozvíjet představy a fantazii se nemůže nikdo, ani v exaktních oborech, aktivně účastnit pokroku." (6)

I když vybrané ukázky hovoří o smyslu podpory dětské tvořivosti obecně, nebo prostřednictvím výtvarného umění, platí totéž o fotografii. Stejně jsem to vnímal již v počátcích své práce s fotoklubem, aniž bych byl vybaven studiem materiálů, částečně zde uvedených. Nalezení smyslu výuky prostřednictvím fotografie je základem, mělo by se však stát krédem, které je sto obhajovat systematickou a mravenčí práci. Bohužel ohrožení tendencemi, založenými na okamžitém a viditelném výkonu, bude v materialistické společnosti vždycky reálné.

Těžko lze empiricky zkoumat dopad záliby ve fotografování do osobnostního rozvoje dítěte a mladého člověka. Alespoň zčásti zjišťovat, jak tuto aktivitu ve svém životě vidí její samotní aktéři, jsem se pokusil v předchozím textu, v předchozích anketách a také tato anketa se může skutečnosti jen lehce dotknout. Je obdobná předchozí, vyjádřené v grafu č. 5 a 6, je však nejnovější. Vznikla s dalším, téměř ročním odstupem (v r. 2005). Bonita v anketě získaných odpovědí není asi příliš vysoká, výsledky jsou však milé a povzbudivé. Respondenti si měli vybrat ze tří odpovědí, a to zda-li je fotografování podněcuje k přemýšlení o světě, nebo nepodněcuje k žádné myšlenkové aktivitě, a pro nerozhodné byla dána možnost „nevím". Výsledky jsou uvedeny v grafu č. 7 na str. 20.

MOŽNOSTI A MEZE FOTOGRAFIE

Pro fotografy bude značná část této statě nošením dříví do lesa. Protože ale předpokládám, že čtenář může být jiné profese, pokusím se v této kapitole něco o fotografii sdělit. Bude to s přihlédnutím k dalším kapitolám, zkoumajícím mentální meze dětí a mládeže a v souvislosti s používáním fotografie jako nástroje vzdělávání a výchovy.

V zamyšlení se nad fotografií, coby obrazovým mediem, nelze bez odkazů na práce významných osobností, z nichž některé budu citovat.

Když se ohlédneme do 19. století, kde v jeho první polovině byla fotografie objevena, můžeme vidět malířství ještě v roli, kterou postupně přebírala fotografie. Vedle volného malířství existovalo malířství také ve formě, která slouží vizuální informaci – v obrazech vytvářených s maximální přesností, pro účely dokumentační. Nástup fotografie rychle uspokojuje rostoucí potřeby po co nejvěrnějším záznamu skutečnosti.

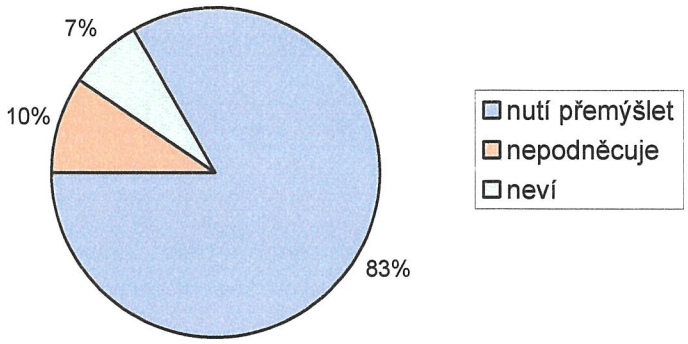
Miroslav Vojtěchovský píše ve svém skriptu „Vývoj československé teorie fotografie", že: „(fotografie) mohla proto snadno nahradit malířství v oblasti vizuálního zpravodajství, avšak cesta do oblasti výrazu jí byla upírána především pro její mechanickou povahu. Až do doby objevení fotografie vznikal vizuální obraz pouze spojením manuální a duchovní činnosti. Fotografie znamenala převrat právě v tomto směru, neboť rozdělila vznik obrazu na činnost mechanicko – manuální a duševní (je samozřejmé, že ke vzniku fotografie je také třeba určité manuální činnosti, ale ta je pomocnou a zejména – není zásahem do materiálu obrazu, což byl jeden z největších argumentů proti fotografii), přičemž mechanická část zjevně, pro nezasvěceného, převládá". (7)

Z tohoto pohledu mne zajímalo jak fotografii dříve vnímali děti a mladí lidé, kteří se do fotoklubu přišli přihlásit. Z výsledků ankety je zjevné, že naopak převládali ti, kteří vnímali fotografii v obou jejích základních rolích. Několik desítek respondentů vybíralo z možností zda si mysleli, že fotografie je pouze reprodukcí skutečnosti, nebo uměleckým směrem, nebo zda-li v sobě může zahrnovat obojí. Vzhledem k anonymitě ankety lze předpokládat, že odpovědi byly upřímné. Vysvětlení jasné většiny volících „obojí roli", lze najít ve faktu, že zájemci o fotografování měli již slušné povědomí o tom, co si jako koníčka vybrali. Průzkum byl proveden dvakrát s odstupem dvou let, výsledky jsou téměř totožné, byť se (jak jsem již výše uvedl) za tuto dobu výrazně obměnila členská základna. Výsledky průzkumů jsou v grafu č. 8 na str. 20.

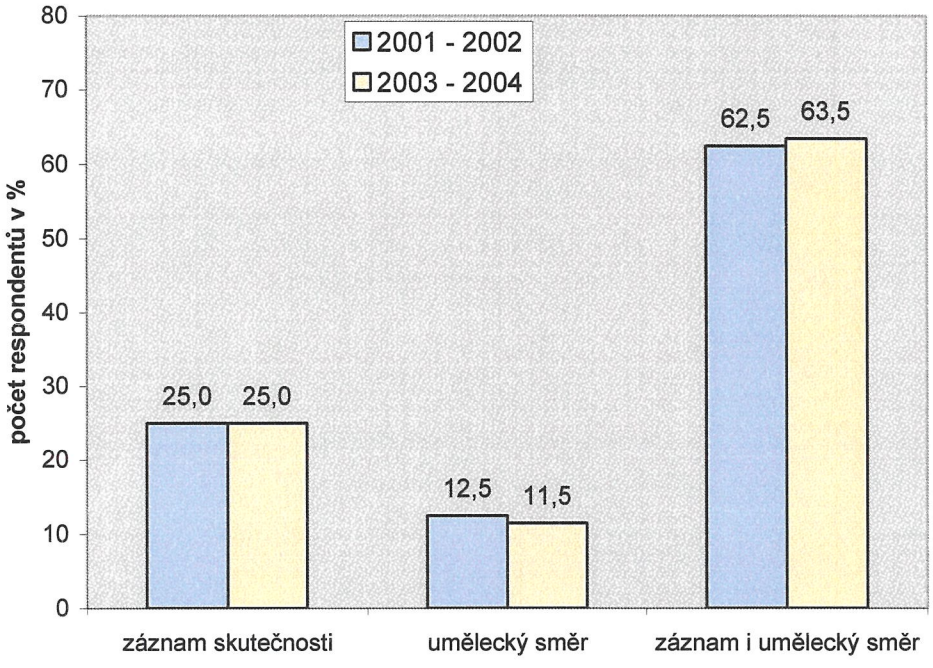
Na Vojtěchovského naváži úryvkem z knihy „O fotografii" Susan Sontagové: „V prvních desetiletích své existence byly fotografie pokládány za idealizované obrazy. Ty jsou stále cílem většiny amatérských fotografů, pro něž je krásnou taková fotografie, která zobrazuje něco krásného, jako například ženu, či západ slunce". (8)

Při své pedagogické práci se setkávám s různými lidmi a ukázky od Vojtěchovského a Sontagové mi připomenuly jednoho mladého muže, čerstvě vystudovaného inženýra oboru elektro, který se také chvíli pokoušel fotografovat a stále nám nosil ukazovat (vedle mnoha západů slunce) barevné fotečky květin. Poměrně brzy jej přestaly bavit stále stejné „konzultační" věty, že fotografie jsou zdařile barevné, dobře zaostřil, dobře mu kreslí objektiv a nad kytičkami by jistě zajásali zahrádkáři a možná by je mohl použít i nějaký botanický časopis. Samozřejmě jsme se snažili ve všem zahlédnout „umění", alespoň v recesi, nadsázce, nezapomněli jsme ani na pop – art a postmodernu. Umění se nám zahlédnout nepovedlo naopak jsme jej zlobili svým nadšením, když někdo o mnoho let mladší, nějaké kvítě z fotoklubu, přineslo například velmi vyspělé kompozice, připomínající abstraktní tvorbu. Tyto obrazy byly pro mladého inženýra přinejmenším nesmysly.

Graf č. 7: Fotografie a přemýšlení o světě
Školní rok 2004/2005



Graf č. 8: odpovědí na otázku: "Za co jste fotografii dříve považovali?"



V prvním případě se jednalo o člověka, kterého se nepodařilo odblokovat, ani podobenstvím typu, že nákupní seznam může připomínat slovy a jejich řazením verše, ale nejsou to verše, pokud jej na ně nepovýším (s vírou že čtenář jej takhle také pochopí).

Druhý případ – talentované dítě žádná podobenství nepotřebovalo a v možnostech svého věku (13 let) se již pokoušelo pracovat nejen s formou, ale i s emocionalitou obrazu.

K další úvaze o fotografii si vezmu na pomoc úryvky z knihy Václava Zykmunda „Umění které mohou dělat všichni?" Řada jejích textů je dobově podmíněna (rok vzniku 1963), lze v ní však nalézt dostatek nadčasových úvah, v přehledné a srozumitelné podobě. Zykmund se také zmiňuje o fotografii v jejích počátečních krůčcích jako o mediu poznamenaném popisem: „Přesto však i tento popis má někdy určité výtvarné hodnoty, většinou ovšem jen zprostředkované, přenesené do fotografie z malířství a z grafiky. Na začátku vývoje si fotografie nevytvářela a ani nemohla vytvořit vlastní specifiku". (9)

Specifiku ale již vidí u Eugéna Atgeta. Říká, že jeho tvorbou se fotografie stala skutečnou fotografií, prostředkem, který může plně vyjádřit konkrétní lidský prožitek. Zykmund současně uvádí v tvorbě Atgeta také počátky vzájemné propojenosti zákonitostí technických a výtvarných, kde i uměleckost pohledu fotografa na realitu přestala vystupovat mimo oblast technických možností fotografie. Zykmund se dále zabývá vztahy: umění – krása, umění – skutečnost, umění – lidské smysly, atd.

Pro mé účely vytvořit si jakýsi materiál pro hledání vazeb mezi specifikou fotografie a tvůrčími možnostmi dětí a mládeže, postačí jeho úvahy shrnout do několika vět.

Ve vztahu mezi uměním a krásou říká, že to co je ve skutečnosti krásné, nemusí být ještě uměním a že umění nemusí být negováno ošklivostí. Mezi uměním a krásou přiznává určitý vztah, ale obojí nelze ztotožňovat.

Vztah zkoumá i mezi uměním a skutečností, kde samotnému popisu skutečnosti nepřiznává umělecké hodnoty. Skutečnost by měla být umělcem „odrážena" v jeho díle – on ji objevuje, z nějakých důvodů jí věnuje pozornost, promítá do ní sebe, zlidšťuje ji. Doslovně cituji: „Umělecké dílo není tedy nikdy odrazem jen a jen předmětné objektivní reality, ani jen jejích procesů, ale je také i zobrazením (sebevyjádřením) umělcovy osobnosti, jeho psychického rozpoložení, které se projevuje jednak ve výběru té části reality, kterou zobrazí, jednak v charakteru vztahu, který umělec k realitě zaujímá". (10)

Jedno z omezení, které limituje možnosti dětské fotografické tvorby odvodím z další Zykmundovy úvahy o umění a lidských smyslech (tato úvaha platí obecně, není vázána na dětský věk). Zykmund připomíná, že smyslové nazírání, ač je základem poznávání, nestačí k tomu, abychom poznali podstatu světa. Podmínkou je ještě myšlení, obojí – smyslové poznávání a myšlení probíhá v prolnutí. Příkladem je zrakový prožitek, vyvolávající určitý cit, který je uložen do paměti a v případě umělcovy tvořivé duše může být kdykoliv oživen a nějakým způsobem interpretován.

Ono omezení, limitující dětskou fotografickou tvorbu, je dosud malá základna prožitků, včetně těch zrakových, vytvářejících dostatečný potenciál k vnitřnímu zpracování a případnému uměleckému spodobnění. U starších dětí a mládeže je situace o poznání lepší. Také tato fakta je potřeba si při výuce dětí připomínat, aby se předcházelo přehnaným nárokům ze strany nás dospělých a zklamání u dětí.

Nedávno před tím, než jsem psal tyto řádky, se mi dostalo kritiky, že fotografické práce mých svěřenců začaly vykazovat prvky formalismu, podobnosti, postrádající hlubší smysl. Kritiku jsem vzal vážně a skutečně jsem si musel přiznat, že určitý podíl na tom může nést „zmechanizování" mé práce. S odstupem času ale vidím, že kritika nebyla zcela objektivní. A ani nemohla být pro neznalost souvislostí. Dětem jejichž práce byly vystaveny kritice, bylo 14 – 15 let (o kritice se naštěstí nedozvěděly)

a většina z nich fotografovala krátce, 1/2 až 1 rok a byla tedy ve fázi, kdy si teprve začala více uvědomovat působení obrazu, v návaznosti na své pokusy s jeho skladebnými prvky. Pokud tedy objevily osamocený strom, objevily jej především pro sebe, podobně si „prožily" různá světla a třeba i diagonálu. Díky Bohu za to, že vznikaly a stále budou vznikat obrázky zábradlí do úhlopříčky, osamocených stromů nebo reflexů v okně! Děti se učí abecedu a otevírat oči.

Zřejmě podobnou zkušenost udělal i pisatel článku v Československé fotografii:

Zjistil jsem, že žáci (8 – 11letí) projevují svébytnou tvořivost, která se právě tak jako kresba či malba nedá hodnotit měřítky dospělých, protože je více záležitostí citu, nálady a postoje než rozumu. V jedenácti až čtrnácti letech se projevuje (právě tak jako v ostatních výtvarných disciplinách) „krize" tvořivosti (ta ovšem vyplývá spíše z rostoucí úlohy rozumu při hodnocení vlastních prací a z toho vznikajícího zklamání) kdy snímek dětských autorů neodpovídá jejich představám. Naopak zase dospělým se svébytná dětská tvořivost jeví jako naivní a jako taková – bez přihlédnutí k věkovým zvláštnostem dětí je kritizovaná. Tak se stává, že dítě vlastně neví co má dělat a nezřídka vedoucího či učitele překvapí otázkou – „Co tedy ode mne očekáváte ?" Pedagogovu přednášku o výtvarných hodnotách pak zcela zákonitě nepochopí, naopak vyplyne z ní zmatek a následná nechuť dítěte pokračovat v práci. Tento rozporuplný věk lze překlenout různými pestrými metodami práce s dětmi a tak je dovést do období skutečné tvořivosti, založené sice dál především na citu, avšak kontrolovaného již rozumem ...". (Československá fotografie č. 2/83, str. 62).

Autorka mnoha soch, odlitků a kreseb Eva Kmentová napsala ve své autobiografii: „Myslím, že moje „umění" vzniklo asi tak v šestém až dvanáctém roce mého života. (Pak mi trvalo asi 30 let, než jsem se k němu „propracovala" zpátky.) Měla jsem štěstí, žila jsem na venkově. Byla jsem sama na bílých zamrzlých plochách rybníků. Ticho jen

stopy od mých bruslí, nebo lyží. Otisky ptačích stop. Ticho, když se sypal sníh ze stromů – jako závoje. Bylo několik chvil, které si ostře pamatuji.

Nevím, co jsem si myslela, asi nic, ale bylo to takové velké, plné všeobjímající, až do neskutečna. Snad velká dětská radost, nebo spíš tušení něčeho krásného". (11)

I když mentálním možnostem dětí a mládeže bude věnována samostatná kapitola, nelze v úvahách o možnostech fotografie tato dvě témata oddělit, jako nelze oddělit vzájemný poměr mezi subjektem a objektem ve vzniku uměleckého díla. Pokud vyjmeme subjekt (tvůrce) z realizace obrazu, fotografie se stává pouhou reprodukcí skutečnosti. Naopak tvůrce vždy zpracovává nějaký objekt. Je jasné, že v některých pracích převažuje subjekt, v jiných objekt. U talentovaných dětí dochází postupně k uplatňování subjektu před počáteční dominací objektu. Posun je dán růstem duševních schopností s přibývajícím věkem a délkou zájmu o fotografii.

To samozřejmě neplatí všeobecně, řada fotografujících (včetně dospělých) i přes značné úsilí nedokáží tímto směrem příliš daleko postoupit. Zdálo by se tedy, že pro ně nemá fotografování zvláštního významu, ale není to pravda. Neschopnost nějakého subjektivního vyjádření se, ještě neznamená neschopnost vnímat a přemýšlet. I zde fotografování hraje výjimečnou sebevzdělávací roli, stejně jako ji má u tvůrce, který se nadto umí tímto médiem vyjádřit, sama sebe do určité míry zprostředkovat ostatním.

V úvaze o možnostech fotografie nelze nezmínit Jána Šmoka. Ve své „Teorii sdělování jako základu teorie fotografie" mluví také o dvou polohách media: o fotografii informativní a fotografii emotivní. Informativní roli popisuje jako vědomý, cílený, účelový produkt člověka (nebo stroje), kde emocionální působení se nevyskytuje, nebo je pouze doprovodným jevem. Z praxe mohu uvést, že tento typ fotografie také nebývá cílem mých zájemců o fotografování, některé produkty ale tak mohou (neplánovaně) zvláště v počátcích působit. Cílem bývá emotivní fotografie.

Šmok o emotivním zobrazování uvádí, že se jedná o jiný přístup k realitě, než tomu je u zobrazování informativního. Zobrazovaná věc přestává být předmětem snímku, stává se prostředkem – rekvizitou. Věc sama o sobě přestává být důležitá, nejde o ní, nemusí být dokonce ani identifikovatelná. Šmok přímo říká: „Pro přechod od sdělování informativního ke sdělování emotivnímu je charakteristická ztráta informativity a položení důrazu na emotivitu. Autor nevolí význam z hlediska potřeby nějaké praktické informace, nýbrž pro jeho emocionální hodnotu ..." (12)

Susan Sontagová ve své knize „O fotografii" říká: „Fotografování, a tedy vykoupení jednoduchého, všedního a skromného, je také důmyslným prostředkem osobního vyjádření".

A jinde píše že: „Pravý okamžik nadchází tehdy, když lze věci (zvláště ty již obecně známé) vidět novým způsobem". (13)

Předchozími vybranými citáty obracím pozornost k možné účinnosti fotografování na citový a intelektuální vývoj mladého autora. Myslím, že o schopnostech fotografie není pochyb.

Šmok zkoumá fotografii i z obecných hledisek, jako součást sdělovacího systému. Uvádí čtyři hlediska:

1. *Míra zástupnosti* – do jaké míry je sdělovací systém schopen co nejvěrněji zastoupit skutečnost, co nejlépe reprodukovat realitu. Již zmiňovaný mladý inženýr se v podstatě pohyboval stále kolem této otázky. Pravděpodobně se domníval, že čím lépe zobrazí, dle jeho úvahy krásnou věc, tím lepší fotografii vytvoří (opět se vracím k slovům Susan Sontagové). U dětí, které při svých prvních krocích s fotoaparátem, přinášejí kytičky, lucerny a labutě, můžeme projevovat upřímnou radost. Konečně něco dělají a díky fotoaparátu si jistě postupně všimnou věcí, které by jinak asi nikdy neobjevily. A tím nemám na mysli pouze věci předmětného světa.

2. *Míra expresivity* – do jaké míry dovoluje systém realizovat výmysl zcela nezávislý na skutečnosti. Zatímco míra zástupnosti je relativně vysoká, míra expresivity je nízká. Omezení je dáno předmětnou náplní zorného pole (rekvizitami), které jsou buď nalezeny, nebo uměle vytvořeny. Dalším omezením jsou možnosti techniky a technologie. Expresivita je rovněž omezována vazbou jednotlivých rozptylových kroužků (výrazový prvek, vzniklý transformací bodů skutečnosti pomocí objektivu). Na rozdíl od nanášení barvy v malířství, nelze s rozptylovými kroužky svobodně manipulovat (z toho vyplývá i mnoho prázdných prvků v zobrazení).
3. *Míra emotivity* – je to různorodost emocionálních stavů, které sdělovací systém umí nabídnout. Vyvolávání emocionálních stavů je cílem emotivního sdělování.

   Šmok v souvislosti s mírou emotivity píše: „Je naprosto správné, že *divák* vnímané dílo po efektové stránce neanalyzuje, že ho prostě vnímá, reaguje na ně a podle celkového výsledku hodnotí)např. jako nudné, když obsahuje málo efektu a mnoho pojiva). Proti tomu *autor* by měl být efektové analýzy schopen, a to zvláště naléhavě tam, kde se dílo realizuje nejprve ve formě partitury (u filmu scénář), kterou je nutno před realizací posoudit ..." (14)

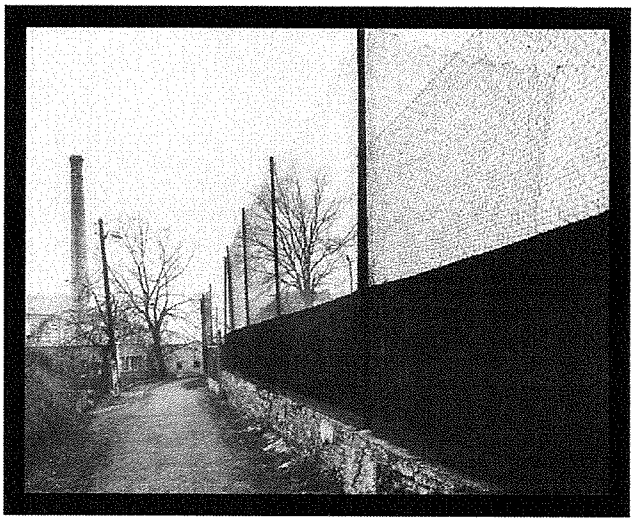
   Rozvíjení schopnosti emotivního sdělování prostřednictvím různorodosti efektů, které má fotografie k dispozici, je výraznou složkou výuky fotografie.

   Když jsem před časem hledal nějaké nové cesty jak podpořit u dětí a mládeže složku *autor*, přišel jsem (paradoxně) na podporu složky (role) *divák*. Vycházel jsem z toho, že děti a mladí se při pokusech zhodnotit fotografie nějakých známých autorů budou učit, přes emocionální působení nacházet další roviny obrazu. To vše opět za účelem jejich obohacení a růstu, nejen v oblasti fotografické tvorby. Připravil jsem dvě metody: skupinovou a individuální, anonymní. Při skupinové metodě jsem mládeži ke kritice předložil fotografii současného dokumentaristy Martina Parra. Je na ní bufet někde na koupališti a v něm občerstvení chtiví hosté



Martin Parr

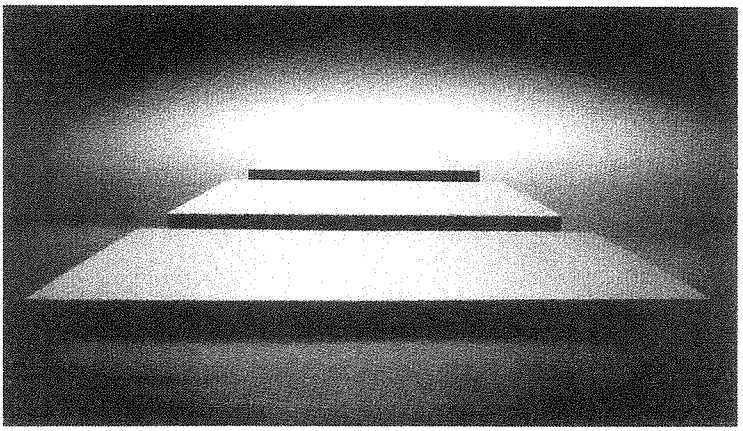
Jan Reich



Josef Koudelka



Herwig Kempinger



(viz fotografie na straně 27). Mládež se svobodně, podle sympatií či antipatií k ukázce, rozdělila na 2 skupiny, kde první skupina měla za úkol fotografii argumenty hájit a druhá kritizovat.

Obě strany jsem pouze korigoval, aby měla každá možnost přiměřeného času reagovat na opozici a aby „konstruktivní" hádka nepřerostla v neplodné vášně. Tato metoda děti a mladé lidi evidentně bavila, a i pro ty kteří se neprojevovali, byla jistě příležitostí k vlastnímu zformulování myšlenek.

Postřehy, „analýzy" a argumenty jsem si zapisoval. Ukázky uvádím zde. Některé výrazy neměním, ty nejtvrdšího zrna pochopitelně neuvádím. Příznivci předložené ukázky nejčastěji uváděli tyto přednosti: realistické zobrazení, zobrazuje žravost (prý) typickou pro ženy, legrační, fotograf má právo na názor, určitě nemanipuluje ale popisuje, fotograf je vtipný, radost z přejídání, fotografie splňuje svůj účel vyvolat hnusné pocity, samé ženy – to je jen náhoda, konzumní společnost.

Skupiny odpůrců zase uváděly: záměrně špatně vyfoceno, fotograf snižuje člověka, fotograf v roli soudce, nereálné – umělá situace, chce manipulovat s naším názorem, tlustí se cpou, špatná kompozice, naaranžováno, proč samé ženské?, neuměl to vyfotit, fuj – kde je hygiena?

Pro individuální, samostatné vyhodnocení jsem svěřencům připravil 3 fotografie různých žánrů. První byl snímek Jana Reicha, druhý od Josefa Koudelky a třetí od Herwiga Kempingera. Fotografie byly zvoleny tak, aby v nich mohl každý nalézt alespoň jednu rovinu sdělení. Současně bylo s fotografiemi uvedeno i vodítko, ve formě pomocných otázek: co jim jednotlivé fotografie sdělují, jaké v nich vyvolávají pocity, a zda-li se jim líbí (ukázky fotografií jsou na straně 28).

S jinými, ale podobnými fotografiemi, jsem celý tento pokus zopakoval asi s jednoročním odstupem. Výsledky byly téměř totožné. Překvapilo mne, kolik mladých lidí si s rozborem neporadilo. Největší problém jim dělala fotografie od

Josefa Koudelky, na které je muž bez ruky, vystupující z moře a další blízké nebo vzdálenější postavy (viz fotografie na str. 28). Z několika desítek pisatelů se k „rozluštění" obrazu přiblížili pouze jednotlivci. Je zajímavé, že nebyl rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi, mezi začátečníky a pokročilými.

Nejlepší rozbor měl třináctiletý chlapec, který patřil k mladší skupině. Naopak někteří 17 – 20 letí respondenti nebyli schopni zformulovat téměř nic. Několik ukázek uvádím. Texty jsou neupraveny, jejich původní forma má své kouzlo, ať se již jedná o typicky dětskou stylistiku nebo snahu o moudrost

Třináctiletý hoch napsal: „vlny v moři mohou vyjadřovat také život, v jednu chvíli klidný, v druhé rozbouřený. Tři osoby v popředí blíže specifikují, jakých skupin se tento konkrétní život týká. Černá barva ženy s dítětem může říkat, jak se o dítě bojí a jaké nástrahy moře (život) přináší. Dvě postavy jdoucí do moře můžou symbolizovat život a běh času v něm, nebojácnost a odhodlání postavit se mu (moři, životu)".

Jiný, jedenáctiletý hoch ke stejné fotografii napsal pouze heslovitě (využil vodítka): „Dovolená u moře, pocity nepříjemné, nelíbí se mi".

Hodně dětí a mladých lidí začínalo rozbor tím, že v Koudelkově fotografii odhadovali dovolenou u moře, nebo vzpomínku na ni. Někteří pak udávali dokonce příjemné pocity z fotografie, byť jim jejich hodnocení onen bezruký muž poněkud komplikoval.

Zrovna na této fotografii si bylo možné ověřit, z jak nepříliš rozsáhlé emotivní a paměťové základny asi mohou mladí autoři čerpat. Jestliže pouze malá menšina „rozluštila" ve fotografii její pravděpodobný obsah a navíc ve výhodě kdy děj je zastaven a již Koudelkou interpretován, pak si lze snadno představit, že také málo nejmladších autorů bude schopno rychlé analýzy a interpretace již ne zastaveného, ale ubíhajícího děje.

K ilustraci o dosud nevelkém zkušenostním a vědomostním potenciálu uvedu další ukázku. Rozbor psala čtrnáctiletá dívka a k rovině sdělení Koudelkovy fotografie napsala: „(Máme se) zamyslet nad situací v krizových zemích, začít si vážit maličkostí". K emotivitě napsala: „Hrůza, deprese a lítost". A k otázce jestli se jí fotografie líbí, či nikoliv: „Řešení fotografie se mi moc líbí, ale skutečnost je hrozná". Dívka si výjev s bezrukým mužem zařadila do naučených vzorců: zmrzačený člověk = krizová oblast. Na rozdíl od první ukázky hlubší symboliku neobjevila.

Rozbor třináctiletého hocha z první ukázky je skutečně mimořádný. Symboliku vidí v moři (myslím, že totožnou starozákonní – židovskou symboliku nezná), vidí ji v barvě, v pohybu a ději.

Poměrně slabé výsledky rozborů u převážné většiny respondentů lze samozřejmě částečně vysvětlit i méně rozvinutou schopností formulovat své myšlenky a pocity.

Pro srovnání ještě uvedu ukázku rozboru od dvacetiletého mladíka, která nepostrádá přirozený, věkem podmíněný, prvek recese: „Že je asi zima, fouká vítr a je studená voda, a že pánovi asi někdo ve vodě ukousl ruku. Já bych tam to dítě netahal, říká si asi". V dalších bodech dodává: "Mráz mi skáče po zádech, radši bych jel k moři v létě. Ale líbí se mi".

K rozborům Koudelkovy fotografie ještě vložím tuto ukázku od sedmnáctileté dívky. Rozbor patřil k těm nevýrazným a poněkud nesrozumitelným co do vyjádření. Dívka píše: „a) Každý člověk je jiný, ale přitom stejný jako ostatní, b) velmi smíšené pocity, spíše neutrální, c) spíš se mi nelíbí, přijde mi, že není přímo zaměřená na 1. objekt" (?)

Před rozborem Koudelkovy fotografie se měli všichni zamyslet nad fotografií Jana Reicha a na závěr zkusit rozbor Herwiga Kempingera. U obou fotografií měli, stejně

jako u Koudelky, vodítko otázek. Na rozdíl od fotografie Koudelkovy, jim tyto dvě fotografie nečinily takové obtíže něco z nich vyjádřit. U Jana Reicha dávali respondenti přednost popisu toho co na fotografii viděli před vyjádřením emotivní složky obrazu a naopak u Kempingera převládaly v úvahách pocity a fantazie, což je v intencích předkládaných fotografií. Reichova fotografie se většině respondentů nelíbila, výrazné většině se líbila fotografie Herwiga Kempingera. I přes neschopnost „přečíst" Koudelkovu fotografii, se tato většině líbila.

Než přistoupím ke 4. bodu Šmokova sdělovacího systému, uvedu na závěr rozbor všech tří fotografií od jediného respondenta. Autorem je čtrnáctiletý hoch, mimochodem velmi talentovaný fotograf. Jeho práce patřila k lepším rozborům.

K fotografii Jana Reicha píše: "Na první pohled mne tato fotografie nezaujme. Ale na ten druhý pohled ve mně evokuje pocit úzkosti, protože cesta která vede k jakési továrně s komíny je ohraničena zdí a plotem. Bezlidnatost jen podtrhává celkový dojem z fotografie".

Koudelku přečetl: „Vlna v pozadí fotografie narušuje dějový komplex do takové míry, že se stává paradoxně celistvým. Otázka, která se teď naskýtá je význam pána bez ruky. Dívající se na ženu s brečícím dítětem jdoucí do vody. Dítě si zdaleka neuvědomuje nedůležitost vodního nebezpečí jako toho, že jednou taky nemusí mít ruku. Při hodnocení této fotografie pro mě bylo významné vědět kdo je autor".

Ke Kempingerovi napsal: „Tato fotografie je asi ze všech nejtěžší. Po dlouhé úvaze ve mně vlastně vyvolává pocit naděje, která mizí v dáli i s nadějným předmětem".

(Texty všech ukázek jsou neupraveny. Některé rozbory fotografie Josefa Koudelky lze ještě přečíst v příloze na konci práce, stejně tak rozbory fotografie Viktora Koláře, které vznikly s dvouletým odstupem)

4. *Míra ovladatelnosti fotografie* – je posledním ze čtyř hledisek, které Šmok zkoumá

v rámci sdělovacího systému. Míru ovladatelnosti ještě člení do čtyř skupin: svalového pohybu, ovladatelnosti zorného pole, ovladatelnosti přístrojové techniky a ovladatelnosti transformačního procesu.

Vzhledem k tomu, že výuka tvůrčí fotografie má smysl až ve věkových skupinách dětí a mladých lidí, kde vývoj motoriky a jemné motoriky je již srovnatelný s dospělým člověkem, nejsou záležitosti svalového pohybu z pedagogického hlediska nijak zajímavé.

Jinak je tomu u ovladatelnosti zorného pole. Šmok píše: „Z povahy reality vyplývá, že část rekvizit je snadno manipulovatelná (je možno je odnést, přemístit a podobně), část manipulovatelná bezprostředně není (slunce, mraky apod.). Jde tedy jednak o přímé bezprostřední zásahy, jednak o vyčkávání, až se neovladatelná realita uspořádá přiměřeným způsobem".

A o několik řádek dál uzavírá: „Ovladatelnost zorného pole je omezena základní zásadou: obraz může vzniknout jen na základě vhodné rekvizity v zorném poli. Tuto rekvizitu musíme tedy mít buď reálně k dispozici, nebo musí být záměrně vyrobena, nebo musí být záměrně předstírána ....". (15)

Ani tato oblast nečiní dětem nějaké zvláštní potíže, které by vyžadovaly speciální metodiku. Nehledě k tomu, že vymyslet nějaký empirický systém by byl nesmyslem. Je zřejmé, že úroveň „ovládání" je dána zkušenostmi a mentální zralostí, spolu s osobními zájmy a preferencemi mladých autorů. Do ovládání zorného pole, mladí autoři stejně jako dospělí, postupně rostou. Převládají obrazy, které nevyžadují dlouhé vyčkávání potřebné k tomu „až se neovladatelná realita uspořádá přiměřeným způsobem". Vysvětlení je nasnadě: k dlouhému vyčkávání nemá mládež již od přirozenosti dostatek trpělivosti a rychle se měnící neovladatelná realita, nevyžadující delšího vyčkávání, již zase potřebuje zkušenosti a schopnosti analýzy, které mládež teprve sbírá. Výjimky však existují.

Další 2 skupiny – ovladatelnost přístrojové techniky a ovladatelnost transformačního procesu jsou pevnou součástí praktické výuky. Lze je systematicky učit, bez závislosti na míře tvořivého, nebo výtvarného talentu.

V době vzniku této práce vedle sebe existovaly dvě technologie fotografického obrazu. Tradiční barevná a černobílá spolu s digitální, kde digitální se již nezadržitelně stávala dominantní. K oběma technologiím – v souvislosti s výukou, se vrátím v některé z dalších částí práce.

K možnostem a mezím fotografie chci ještě připojit některé úvahy na téma obsah a forma fotografického obrazu. Na místo obsáhlého textu použiji krátké statě z doktorantské práce Roberta Silveria, která se sice zabývá fotografií v postmoderně („Dekonstrukce současné tvůrčí fotografie"), ale na několika místech se vztahem formy a obsahu také zabývá.

Silverio nachází dokonce souvislost mezi kvalitou formy a vztahy k vnější realitě. Říká, že čím větší je preciznost obrazu, tím důraznější je oslava civilizace. Například o hrubozrnné fotografii píše, že je civilizačně skeptická na rozdíl od technicky precizní jemnozrnnosti, jejíž estetika bývá procivilizační. O „nekvalitě" zobrazení ale současně říká, že vedle kritičnosti může být také nositelem věrohodnosti: „Na okraj poznamenejme, že hrubozrnnost či jemnozrnnost je další vizuální hra fungující dosud. A nemusíme chodit daleko. Nebyla v komunistickém Československu hrubozrnnost (a kontrastnost) Štreitových fotografií (i kdyby byla neintencionální a dána jen špatným materiálem na trhu) skvělá estetika pro opravdovost jeho fotografií? Anebo vzpomeňme drsně autentické rané práce Richarda Billinghama, pojednávající o jeho sociálně slabé rodině. Nedokonalost těchto snímků, nasnímaných maloformátovým bakelitovým fotoaparátem a zvětšených do metrových rozměrů, byla nosným elementem, který tyto snímky činil zároveň drsné a zároveň uvěřitelné. Jejich

uvěřitelnost / naivněji pravdivost je protipólem většiny dokonalé, precizně nasnímané módní a reklamní fotografie".

A o kousek dál říká, že mnozí autoři kombinují precizní techniku s destrukcí či negací kompozice: „Svět je tedy nesmyslný, nečitelný, ale lze ho zobrazit elegantně – řád se rozpadl, ale nikoho to nebolí". (16)

K formě a obsahu ještě přiřadím i Silveriovu úvahu o velikosti formátu. I zde nachází souvislosti: „Čím fyzicky větší dílo, tím významnější dílo. Každý autor je právě tak dobrý, jak velké věci dělá. Zní to přehnaně, ale žertuji jen částečně ... . Nejbohatší člověk má největší sídlo, nejvýznamnější světec na gotickém plátně je ten největší, ... Všude zde existuje vizuální princip spojení významu a velikosti, který pak metaforicky přenášíme na umění. Je to nešťastné metaforické spojení, ale bohužel mataforické zkratky představují běžný způsob lidského uvažování ... . Není to jediný princip výtvarného umění. Vím že jsou témata, která vyžadují jistou křehkost, minucióznost. Přesto zůstává princip velikosti jedním ze základních a přitom naprosto opomíjených pilířů výtvarného umění".

Silverio dále píše: „Všimněme si ale, že tento princip nebyl původně používán jako princip efektivity ve smyslu viditelnosti autora. Princip efektivity v něm byl nalezen až druhotně. Nejdříve dílo, které mělo být významné, protože vykreslovalo důležitého světce či významnou bitvu, mělo být také velké. Teprve později tvůrci začali poměr obracet. Udělám velký obraz / sochu/ fotografii / dlouhou skladbu, abych ukázal, jak významné dílo to je a jak velký (= významný) jsem umělec". (17)

Vzrůstající velikost formátu výtvarné fotografie vidí Robert Silverio, vedle měnících se technických a ekonomických předpokladů, také ve změně podmínek na trhu s uměním. Je přesvědčen, že kdyby tento trh nebyl vytvořen a fotografie nebyla přijata výtvarníky, jejich velikost by se příliš nelišila od zvětšenin z období avantgardy, které nepřesahovaly formát A4.

Aby čtenář po přečtení úryvků z práce Roberta Silveria nenabyl dojmu, že jsem se poněkud vzdálil od tématu statě „Možnosti a meze fotografie", provedu stručné shrnutí.

Fotografie může být popisem skutečnosti, ale může vyjádřit i lidský prožitek. Skutečnost může být autorem transformována a hned, nebo později vyjádřena fotografickými prostředky. Fotografie má tedy dvě roviny sdělení – informativní a emotivní, jak je uvádí Ján Šmok. Ten také medium sleduje ještě ze 4 hledisek: míry zástupnosti, míry expresivity, míry emotivity, míry ovladatelnosti. Míra ovladatelnosti je vymezena škálou technických způsobů zobrazení – forem fotografie. Zvolená forma má vazbu na obsah sdělení – buď jej podporuje, nebo nepodporuje. Určitým shrnutím zde bude také ještě několik ukázek z již citované Susan Sontagové.

Jestliže jsem se zmínil o hledání forem práce jak u dětí a mládeže posílit jejich roli diváka fotografie (a tím potažmo podpořit jejich roli tvůrce), sledoval jsem podobnou filosofii , kterou můžeme číst u Sontagové:

„Avšak být vychováván fotografiemi není totéž jako projít školou starších, řemeslnějších obrazů. Fotografie, jež nás vyučují novému vizuálnímu kódu, proměňují a rozšiřují naše představy o tom, co je hodno pozornosti a co jsme oprávnění pozorovat. Jsou gramatikou, a co je důležitější, i etikou vidění".

„Fotografie nemohou ustanovit morální postoj, avšak mohou ho posilovat – a mohou pomoci rodící se stanovisko vystavět". „Základní moudrost fotografického obrazu: Toto je povrch. Teď přemýšlej – spíš vciť, vytuš – co je za ním, jaká musí být skutečnost, když vypadá takhle. Fotografie, které samy o sobě nedokážou nic vysvětlit, jsou nevyčerpatelnou výzvou k dedukování, spekulaci a fantazírování".

„Fotografování a tedy vykoupení jednoduchého, všedního a skromného je také důmyslným prostředkem osobního vyjádření".

Realistický program fotografie nakonec vede k víře, že skutečnost je skrytá. A jako skrytá si žádá odhalení. Cokoli co kamera zachycuje je odhalením, ať je to sotva postřehnutelná, prchavá část pohybu, kterou přirozené vidění nedokáže vnímat, „povýšená skutečnost" (výraz Moholy – Nagye), nebo prostě nepřímý způsob vidění". „Současný vkus kritizuje spíše Westona s jeho oddaností dokonalé zvětšenině než Atgeta a další mistry lidové tradice fotografie. Nedokonalá technika začala být oceňována právě proto, že narušuje anestetizující rovnost přírody a krásy". (18)

MOŽNOSTI A MEZE DĚTÍ

V předchozím textu používám někde pouze pojmu mládež, jinde, jako např. v nadpisu této kapitoly, pouze pojmu děti. Pokud to v textu nepůsobilo násilně, používal jsem obojí. Ve většině případů jsem měl také na mysli věkové rozpětí starších dětí ve věku od 10 let a mladých lidí do 18 let. I další kapitoly budou vycházet převážně z tohoto věkového rozsahu. Výjimkou budou následující specifikace, rozšiřující sledovaný věk od 7 do 21 let.

Jestliže jsem se pokusil v předchozí kapitole vymezit možnosti a meze fotografie, nelze nenavázat, vzhledem k tématu této práce, kapitolou o možnostech a mezích mladých lidí, dětí.

Na dalších řádcích provedu stručnou charakteristiku věkových skupin, které se o fotografii jako zájmovou činnost ucházejí. Podrobný popis věkových kategorií lze nalézt v hojném množství literatury, určené učitelům, rodičům, či lékařům. Budu se také držet pouze oblastí rozumových schopností, vůle a citů, oblastí pro výuku fotografie podstatných.

MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK je prvním věkovým obdobím, který svou horní hranicí sahá do věkového rozpětí uchazečů o fotografování. Jeho trvání je mezi 7. – 10. rokem.

Rozumové schopnosti: kolem 10. roku se dokončuje vývoj vnímání, dítě je schopno vnímat s touž přesností jako dospělý, pokud jej však nevymezuje menší míra zkušeností. Ve zrakovém vnímání dosahuje dítě plné schopnosti přesně diferencovat tvary, velikosti a barvy. Vnímání začíná být selektivní, každý si podle své individuality, zájmů a citů ve vjemech vybírá některé detaily a jiné pomíjí. Vnímání pak přestává být pouze odrazem skutečnosti, ale postupně se stává duševním procesem, na kterém se podílí charakterové vlastnosti a schopnosti. Schopnost vnímání času se vyvíjí kolem 8. až 9. roku, což také není pro metodiku fotografie zanedbatelný fakt.

Školní výuka má významný vliv na kvalitativní vývoj paměti. Zapamatování neprobíhá bezděčně, nýbrž úmyslně, jde již o učení. Vedle mechanické paměti se vyvíjí paměť obsahová, ta je mezistupněm k pozdější paměti logické. Asi po 6. roce věku zaniká u většiny dětí eidetismus, to je schopnost vybavovat si představy tak živé, že se blíží nebo vyrovnají vjemům. Pouze u části zůstává tato schopnost zachována pro celý život jako zvláštní vloha (představové typy). Fantazie, živená doposud velkým časem na hry ztrácí prostor, dítě je více zaměstnáno vyučováním ve škole i doma. Více proniká do reality, nachází rozpor mezi skutečným světem a světem fantazie. Fantazii proto víc a víc usměrňuje. Myšlení je výrazně formováno školní výukou. Je to myšlení konkrétní, názorové, jako realitu poznává to, co může vnímat svými smysly, ostatní již patří do říše fantazie. Přechází tak od jednoho extrému, jímž bylo magické nazírání na svět, do druhého a tím je naivní realismus. Škola tak předkládá hotové odpovědi, které jakoby dusily v dítěti iniciativnost, tvořivost. Školní výuka a mimoškolní intelektuální aktivita přinášejí dítěti množství různých vědomostí, ty však zůstávají od sebe vzájemně izolovány.

Kolem 10. roku, již při dostatečném množství poznatků, si začíná dítě uvědomovat některé vztahy, začíná je spojovat do celků, jeho poznatky si vynucují určitou systematizaci. Není ještě schopno abstraktního myšlení, ale dokáže abstrahovat z konkrétních jevů jednotlivosti a podle nich dospívat k pochopení vztahů mezi jevy. Schopnost všímat si i rozporů otevírá pole kritičnosti a současně vede k poznání, že realita je mnohem komplikovanější, než jak se doposud zdála.

V tomto věku jsou dosti velké rozdíly v rozumových schopnostech a jsou dány mnohem víc rodinnou než školní výchovou.

Vývoj vůle: v tomto období jsou ve velké oblibě hry a sporty, doprovázené vytrvalostí, děti však již vydrží déle i u klidné činnosti. Dokladem toho je i skutečnost, že pro některé je výrazným a trvalým zájmem četba.

Hrubá i jemná motorika je natolik zralá, že si děti mohou osvojovat i náročnější dovednosti. Vedle konstrukčních her je velmi oblíbenou tvůrčí činností kresba. Realismus vede dítě k tomu, aby přiblížilo kresbu skutečnosti, postupně se do kresby dostávají prvky perspektivy, kresba se vyznačuje větší věrností tvarů, je bohatší na detaily.

Mohu-li sem vstoupit se svými zkušenostmi z výuky fotografie, tak právě nejmladší děti z členské základny fotoklubu (9 – 10 leté) mají největší radost z realistického zobrazování, které jim fotografie umožňuje. Jiné kvality od fotografie nějaký čas ani nepožadují.

Vnímání příběhů (četba, film) je zatím povrchní, charakteristika postav a skrytý význam děje dítěti unikají. Pro tento věk je typická pestrost zájmů, ale i jejich měnlivost. Vychází to z potřeby dítěte poznávat různé obory lidské činnosti, proto není žádoucí, podle odborníků, v tomto věku přílišná specializace. Takto staré děti mají již také výrazné sociální snahy, jsou ochotny se připojit k nějaké skupině. Spojující je především nějaký společný zájem.

Oblast citů: kritický realismus se neprojevuje pouze v oblasti fantazie – uzavírání se mysteriosním objektům, ale je také příčinou řidších projevů lásky k rodičům. Naopak, děti více pozorují chování rodičů k nim samým a srovnávají jejich chování k jiným. K učitelům cítí hlavně v prvních školních letech respekt – směsici úcty, náklonnosti a strachu. Další zkušenosti dají některému z citů vystoupit do popředí. Z tohoto hlediska je citový vztah k učiteli mimořádně důležitý, závisí na něm do velké míry úspěch ve škole.

Kritičnost dítěte není zaměřena pouze do okolí, ale i k sobě samému. Je však povrchní, díky dosud malému sebepoznání. Typické pro toto období je vynášení se nad ostatní a nepřijímání jiných názorů. V oblasti mravního cítění začíná dítě eticky hodnotit skutek před činem až v 10. roce věku. Hodnocení je však ještě relativně slabé, dané opět omezeným množstvím zkušeností, konkrétních poznatků a postrádající poznání podstaty.

Estetické cítění: jako schopnost prožívat krásno se objevuje také kolem 10. roku. Podle různých autorů jde (v projevech kresebných) již o uměleckou činnost, jiní poukazují více na rozvoj rozumových schopností. Zajímavý je z tohoto hlediska pokus (D. P. Ausubel a kol.), kdy byly 10 letým dětem promítány diapozitivy s realistickými a abstraktními obrazy. 93 % dětí se vyjádřilo s obdivem k realistickým obrazům, ale třetina jich změnila úsudek poté, co osoba vydávaná za znalce vyzdvihovala abstraktní umění. Z toho vyplývá ještě u této věkové skupiny neurčitost a labilnost posuzování v estetické oblasti. Růst je dán především výchovou. Herbert Read pokládá výchovu estetického cítění za základní. Podle něj je růst výsledkem dlouhé a systematické výchovy, je syntézou rozumového a citového poznání.

V běžné vzdělávací praxi se stále jedná o okrajovou oblast výchovy, byť zrovna ona se významně podílí na výstavbě osobnosti.

PREPUBESCENCE je druhou věkovou skupinou, se kterou se mezi uchazeči o fotografii setkáváme. Zahrnuje období věku dětí od 11 do 14 let. Oproti předchozí věkové kategorii je tato již mnohem více zastoupena.

Rozumové schopnosti: v rozumovém vývoji došlo již v předchozím období ke zdokonalení vnímání jevů a věcí i v nejmenších detailech a současně na základě narůstajících zkušeností dítě získalo základní schopnost odlišovat podružné a nahodilé od určujícího. Obojí je podmínkou, aby se u dítěte vytvořila schopnost abstraktního myšlení. Precisnost myšlení, které již není dáno pouze analogickými úsudky, ale i logickými, umožňuje poznávat svět a jeho problémy v mnohem větší šíři. Současně se velmi oživuje fantazie a toto věkové období je charakteristické také zaměřeností k vlastnímu nitru. Jedním z projevů je denní snění. Na první pohled by se tedy jednalo o ideální „nastavení" osobnosti pro tvůrčí, zvláště uměleckou práci, bohužel se však příliš v této oblasti neuplatňuje. Dětem chybí trvalejší a výraznější snaha.

Z vlastní zkušenosti musím podotknout, že tato skutečnost byla pro mne prvním nepříjemným překvapením v počátcích mé práce s mládeží. Dodnes mne překonávání tohoto „handicapu" stojí nejvíce učitelské energie.

Nepravidelnost některých procesů v organismu se projevuje nepříznivě v tělesné energii. Následkem bývá období zvýšené činnosti, střídané fází ochablosti a prázdnoty.

Oblast vůle a citů: je ovlivňována výše zmíněnými cykly. Zájmy všeobecně spíše ochabují. Rozdíl mezi chlapci a děvčaty je v jejich výběru. Chlapci upřednostňují konstrukční hry, sběratelství, ve filmové tvorbě, televizi a četbě dávají přednost dobrodružným příběhům. Zájem o počítačové hry může dosahovat až rozměrů vášně. Pro mnoho dětí v tomto věku však již není počítač pouze zdrojem her, ale výzvou k proniknutí do jeho systému a ovládnutí maxima jeho možností. Bohužel obecně u obou pohlaví klesá zájem o kreslení. Příčiny lze hledat ve větší kritičnosti k vlastním výtvorům.

Děvčata mají v tomto věkovém období před chlapci náskok v emocionální a sociální oblasti. I v praktických činnostech již více usilují o estetično. V příbězích (film, četba) dávají přednost lidským osudům, zajímá je více lidský než hmotný svět.

Pokusil jsem se zjistit, do jaké míry by se tyto „dívčí" preference mohly u fotografujících dívek odrazit v jejich tvorbě. Účastníci ankety (hoši i dívky) měli označit takové téma, kterým by se chtěli přednostně zabývat, pokud by se jednalo např. o dlouhodobou zakázku. Vybrat si mohli mezi krajinářskou fotografií, portrétem, zátiším, reportáží, dokumentem, fotografováním živé přírody, nefigurativní fotografií atd. Zatímco subjektivní dokument si z chlapců nevybral nikdo a reportáž pouze jeden (téma portrét by volili 3 hoši), u dívek byla témata reportáž, subjektivní dokument a portrét v rovnováze k ostatním tématům, ve svém součtu však výrazně převažovala. U hochů naopak převažovala jednoznačně krajina, následovaná zátiším.

Zjištění bylo pro mne zajímavé v tom (byť koresponduje s charakteristikou obou pohlaví), že inklinace „zkoumaných" dívek k dokumentu a reportáži, jak ukázala anketa, neměla dosud žádné výraznější zastoupení v jejich tvorbě. Paradoxně se pokusy o dokument objevily u hochů, kteří však v anketě zájem o něj neprojevili. Příčinu lze možná hledat v mnohem nižším sebevědomí dívek v oblasti zvládnutí fotografické techniky a ve větší ostýchavosti obecně.

Anketu jsem po 2 letech zopakoval, ale uspořádal jsem ji krátce po projekcích na téma „Dokumentaristická tvorba", do kterých jsem zahrnul i několik autorských profilů významných dokumentaristů. Výsledky ankety byly jednoznačně poznamenány tímto mým vstupem, a zájem o „lidské osudy, příběhy" byl u obou pohlaví vyrovnaný. Anketou, spolu s dalšími, se budu zabývat v jiné části práce a nebudou chybět ani grafická vyjádření.

Toto věkové období je také typické počínajícími snahami o nezávislost, projevujícími se někdy i nepříjemně ve vztahu k autoritám – jako vzdor. Jeho způsob a intenzita je

různá, podle charakteru dítěte, úrovně výchovy a situací. Dítě vynakládá značné úsilí k zastření projevů svých citů, současně však upadá do podrážděnosti a zkratkovitého jednání. Děti mají současně problémy s koncentrací své pozornosti a jejím dopadem na učení, ale i zájmy.

PUBESCENCE je třetí věkovou skupinou a v poslední době se mezi zájemci o fotografování stává většinovou. Zahrnuje věkové období od 14 do 17 let.

Rozumové schopnosti: dovršují vývoj v 15. roce a dále se zpřesňují přibývajícími zkušenostmi. Člověk v tomto věku je již schopen pozorovat vliv vnějšího světa na své vnitřní dění a současně jej srovnávat s působením na jiné lidi. Schopnost uvažovat v souvislostech jej vede také k hledání smyslu života a potřebě se vzdělávat a sebezdokonalovat. Zájem o hlubší poznání jiných lidí je vyvolán potřebou poznávat sama sebe. Nedostatek zkušeností však může vést k neobjektivitě, radikalismu a z toho pramenících konfliktů se světem dospělých, který se mladému člověku jeví jako strnulý, zastaralý. V nezvládnuté formě může být tato revolučnost až destruktivní, na druhé straně však může být potenciálem pro nové i v uměleckých oblastech.

U názorově nesamostatných jedinců se však radikalismus a revolučnost odbývá pouze v oblékání, vystupování a formách zábavy, které však mají uniformní charakter.

V tomto věku se nadále rozšiřuje paměť a vzhledem k rostoucímu objemu informací se vyvíjí výběrová paměť. U mládeže, která se však již nevzdělává, tyto schopnosti klesají a ztrácí se také schopnost abstraktně logicky myslet.

Důležitým faktem pro práci s mládeží je jejich neklesající živost fantazie, nyní ovládané vůlí a projevující se v neotřelostech a nápaditosti. Je však stále pedagogickým oříškem, jak tyto schopnosti promítnout do tvůrčího fotografování.

Předchozí období bylo obdobím rozkolísanosti, pubescence se již vyznačuje postupným vyrovnáváním. V oblasti zájmů dochází k prohlubování a často ke specializaci. Přední místa zaujímají sporty. Výtvarným činnostem se věnuje jen malá část mládeže, převážně s určitou dávkou nadání. Příznivou skutečností (i pro vedení ve fotografii) je u řady mladých lidí objevující se zájem o poezii. Celkový smysl pro „poetično" je však vlastní celé věkové skupině. Setkávám – li se s novými uchazeči o fotografování, tápajícími v otázce co a jak fotografovat, odkazuji je právě k využívání tohoto jejich potenciálu.

Oblast vůle a citů: také v tomto vývojovém období pokračuje snaha o nezávislost, nemá však již tolik vyhrocený vzdorovitý charakter, jedná se o potřebu samostatně o sobě rozhodovat. Mladiství přijímají, dokonce vyhledávají radu dospělých (ty si však vybírají), odmítají ale vměšování. Typické jsou silné touhy po odlišnosti a spolu se sociálními snahami se nejvíce projevují v různých skupinách, nebo partách.

Zhodnocování sama sebe, včetně srovnávání se s ostatními, vede k potřebám sebezdokonalování. Současně je typická ještě nevyrovnanost sebecitu, kolísá sebejistota. Je potřeba počítat s různými projevy, a to od tendencí izolovat se se svými světoboly, přes potlačování pocitů osamělosti v hlučných společenských zábavách, až po projevy narcismu a roztržky i s nejbližšími osobami.

Na rozdíl od předchozího věkového období dochází k upevňování pojetí mravních hodnot, vznikajících srovnáváním vštěpovaných zásad s vlastním prožíváním a prožíváním blízkých osob. Někteří mladí lidé v tomto věku přímo dychtí po poznatcích, aby je mohly zapracovat do svého sebezdokonalování. Projevem mohou být pochybnosti o sdělovaných pravdách. Předchozí vývojové období se vyznačovalo odklonem od metafyzična, pubescence však znovu překračuje hranice pouze realistického vnímání, objevují se metafyzické úvahy (i zde má typické hledání smyslu života své živné prostředí).

Také v estetickém cítění se mladiství dostávají o poznání dál. Mají již vědomosti o formách, barvách, symetrii, rovnováze. Nepodléhají pouze pocitům, ale předmět, či dílo posuzují svými vědomostmi. Zřejmě nejsilnější emocionální odezvy má hudba, pro výtvarnou fotografii je důležitým faktem, že poměrně nejmenší zájem je o výtvarné umění. Nově se objevuje silné estetické cítění, vyvolané krásami přírody.

ADOLESCENCE je posledním naším zkoumaným vývojovým obdobím, neboť svým rozpětím 17 až 21 let patří již k horní věkové hranici zájemců o fotografii, pohybujeme – li se v řadách dětí a mládeže. Starší uchazeči bývají spíš výjimkou, pravděpodobně se již orientují na kurzy pro dospělé nebo se ucházejí o členství v dospělých klubech.

Tělesný i duševní vývoj adolescentů charakterizuje dokončování, inteligence dosáhla maxima již v předešlém období, po celý další život se ale rozšiřuje její obsahová náplň. Stabilizuje se sebecit, prohlubují se sociální city a snahy, adolescent se snaží vytvářet si světový názor, uvědomuje si potřebu překonávat nedostatek vědomostí. Vedle sportu se těší zájmu i kultura, mladý člověk se snaží u vnímaných děl proniknout do hlubších významů. Schopnost mít bohaté a hluboké city se projevuje také v estetickém cítění.

Charakteristický je cit pro poetično, který je ještě silnější než v pubescenci. Podobně jako v pubescenci mají nejmenší citovou odezvu výtvarná díla, přední místa zaujímají hudba a film.

U této věkové skupiny, stejně jako u předchozích, neznamenají uvedené charakterizace, že se tímto způsobem nezbytně formují všichni. Téměř denně jsme konfrontováni se skutečností, že společnost zahrnuje i výrazné skupiny mládeže, kde jednotlivci již od dětství podléhali více či méně abnormálnímu prostředí, odkud pramení jejich odlišnosti ve vývoji, v chování i jiný vývoj zájmů. A tak přemýšlím – li

například o typických zájmech v oblasti trávení volného času a kultury, musím mít na paměti i existenci mládeže bez zájmů, nebo se zájmy s projevy patologickými. Důvody proč tomu tak je jsou předmětem zkoumání mnohem povolanějších než jsem já a navíc pokus o jejich rozbor, by zavedl tento spisek do jiných témat. Neušetřím si však opět připomínku, že vedle působení rodiny a institucí, má volný čas s příležitostí osobního hledání a poznávání mimořádný význam, a to jako určitý prostor pro dva nezbytné protipóly – svobodu a zodpovědnost.

Také adolescent (stejně jako pubescent) se může potýkat s vnitřní prázdnotou, mající svůj projev v bezzájmovosti a nudě. Část mládeže hledá únik v intenzivních, rychle dostupných zážitcích. Destruktivní působení některých skupin je jedním ze způsobů jak také zaplnit prázdné místo. Mnohem rozšířenější je pasivní, jednoduchá zábava – video, počítačové hry, párty všeho druhu, stejně novodobým a velmi silným fenoménem, který se jako „řešení" nabízí, je fenomén drog.

Vrátím – li se k relativně zdravě se vyvíjející mládeži, je potřeba zmínit ještě jeden nepříznivý fakt, že od pubescence obecně pokračuje odklon od vlastní tvorby. Počínaje výtvarnou a konče hudební. Stojí za tím již u předchozí věkové skupiny zmiňovaná kritičnost, obrácená také dovnitř k sobě samému. Pubescent i adolescent srovnávají svou produkci s produkcí profesionální a nespokojeni vlastní tvorbu opouštějí. Výjimkou jsou samozřejmě talentovaní jednotlivci, kteří v daném oboru již dosáhli mimořádné úrovně. Pro vedení širší fotografické skupiny, jako je fotoklub dětí a mládeže, z toho vyplývá, že učitel musí počítat se stálou obměnou části členské základny, byť vytvořil sebelepší podmínky, vycházející ze sociálních potřeb (potřeby se sdružovat) i podmínky solidní odborné úrovně, včetně taktní pedagogiky.

PODPORUJÍCÍ A OPOZIČNÍ ČINITELÉ VE VÝUCE FOTOGRAFIE

Navazuji na předchozí kapitolu, ze které vytáhnu základní body a seřadím je do stručného přehledu, opět podle věkových skupin. V každé skupině budou odděleně seřazeny vlastnosti – možnosti dětí výuku a fotografickou tvorbu podporující od činitelů znesnadňujících. Současně připojuji své vlastní postřehy .

1. Děti ve věku 9 – 10 let

Podporující činitelé: schopnost již přesného vnímání tvarů, velikostí a barev, schopnost si účelově dobře pamatovat, dovednost poznatky spojovat do logických celků, vyspělá jemná motorika a schopnost vytrvat i u klidné činnosti, sociální snahy – potřeba zájmové skupiny, schopnost prožívat krásno, kresba je dosud oblíbenou činností.

Opoziční činitelé: klesá schopnost velmi živých představ, fantazie je tlumena pojmovou výukou, méně času na hry a z toho plynoucí útlum spontánnosti, častější střídání zájmů a zálib, povrchní hodnocení osob a jevů dané omezeným poznáním a zkušeností.

Pokud vycházím ze svých vlastních pozorování s fotografujícími dětmi této věkové skupiny, mohu potvrdit, že rozumové schopnosti již umožňují relativně brzy získat potřebné řemeslné dovednosti k zviditelnění fotografických pokusů. Mé zkušenosti dosud vycházejí z tradičního černobílého procesu, předpokládám však, že problémy nebude činit ani digitální fotografie. Vycházím z již běžné výuky na PC v osnovách škol a množství zájmových klubů, které se dětem této věkové skupiny a užití PC věnují.

Vyspělá jemná motorika umožňuje také samostatnou práci ve fotolaboratoři. Současně mohu potvrdit minimální rozdíl v koncentraci na problém mezi touto věkovou skupinou a skupinou starší. Neschopnost vytrvat u klidné činnosti již tady

není dána tolik věkem, ale jinými faktory (obvykle lehké dysfunkce, výchova), vyskytujícími se i ve starší věkové skupině.

Fotografie od tak mladých autorů se obvykle vyskytují v informativní poloze (mám-li se vrátit ke Šmokovu dělení na sféru sdělení informativní a emotivní). Že jsou ale tyto děti již schopny prožívat krásno, mohu doložit jednou příhodou z krátké fotovýpravy. Tehdy jsem sbíral první zkušenosti s různě starými dětmi a tato mi utkvěla v paměti. Bylo to v zimě na venkově a z domů visely velké rampouchy, do kterých svítilo slunce. Asi desetiletý mládenec byl nadšen jejich krásou. Když skupina výrostků tyto rampouchy také objevila a začala se bavit jejich sestřelováním, byl onen chlapec velmi pohoršen (téměř k pláči) takovou neúctou.

2. Děti ve věku 11 – 14 let

Podporující činitelé: narůstající schopnost oddělovat podružné od určujícího, schopnost vnímat svět jako složitější systém, oživení fantazie, objevuje se zaměření také k vlastnímu nitru, roste cit pro estetično, dívky mají náskok, kresebný projev je detailnější a dynamičtější.

Opoziční činitelé: absence trvalejší snahy, kolísání nálad a výkonnosti, všeobecné ochladnutí zájmů, zvláště u chlapců pokles zájmu o umělecké činnosti, obecně pokles zájmů o kresebné a další výtvarné techniky, oživení fantazie se může realizovat ve snění a narušovat tak koncentraci a učení, snahy o nezávislost ve formě vzdoru.

Mám-li najít nějaký odraz charakteristických rysů této věkové skupiny ve fotografii, tak je to věk počátků hledání. Odráží se to zatím více v zájmu o formální stránku fotografie, než o její obsah. V tomto věku se již někteří mladí autoři fotografii věnují rok a více a mají již leccos obrazově nastudováno. V tomto hledání, majícím více místo ve stránce formální, se proto někdy objevují i nápodoby. Děti se ptají na různé výtvarné techniky. Lze předpokládat, že bohužel s nevyhnutelným posunem výuky směrem k digitalizaci obrazu, bude mít nejvíce tato věková skupina sklony pracovat

s počítačovými úpravami, přesahujícími svět vlastní fotografie. Učitel bude muset nacházet cesty jak je vracet zpět (pokud bude chtít zůstat u působení fotografií na výuku a výchovu). Charakteristickým rysem této věkové skupiny je absence trvalejší snahy a pokles zájmů všeobecně. Potvrzuji, že i ve fotoklubu, který mám možnost sledovat, vykazuje tento věk největší „úmrtnost". Předchozí věková skupina je více vedena rodiči, u starších se již objevují snahy po sebezdokonalování a tedy větší vytrvalost.

3. Mládež ve věku 14 – 17 let

Podporující činitelé: dovršení rozumových schopností, schopnost uvažovat o svém nitru i v širších vztazích (pod působením vnějšího světa), schopnost pozorovat a vnímat prožitky jiných lidí, otázky po smyslu života, živost fantazie, nápaditost, pozitivní radikalismus, v oblasti zájmů dochází k prohlubování, cit pro poetično, odklon od pouze realistického vnímání světa, touha po sebezdokonalování, poznatcích a pravdě.

Opoziční činitelé: neobjektivita, negativní radikalismus, nevyrovnanost sebecitu, pokles zájmu o výtvarné činnosti, nebezpečí duševní lenosti, sklony k pasivní zábavě.

Tato věková skupina se v posledních letech stala svým počtem převládající. Mám tím na mysli věkové rozložení sledovaného fotoklubu. V tomto věkovém rozpětí se také pohybuje průměrný věk jeho členů. Růst průměrného věku v členské základně je vyjádřen v grafu č. 2 na str. 8. Tento vývoj však nemusí platit obecně. Pokud by se některý učitel soustředil na věkovou skupinu 11 – 14 let a výhradně jí přizpůsobil svoji metodiku, pravděpodobně by u něj v členské základně postupně převládla.

Vědomě jsem se pro skupinu 14 – 17 let nerozhodnul. Určitou náplň výuky jsem tvořil léta intuitivně, tak aby byla pro co největší okruh mladých lidí co nejpřitažlivější a nejefektivnější (jako hra i příležitost k sebevzdělávání). Dnes, také na základě předchozích textů, se domnívám že nejefektivněji lze fotografií působit na mladé lidi

ve věku 13 – 18 let, tedy v období které tuto charakterizovanou věkovou skupinu malinko rozšiřuje (tím samozřejmě nevylučuji z přízně ani skupinu mladší, ani starší).

4. Mládež ve věku 17 – 21 let

Podporující činitelé: stabilizace sebecitu, prohloubení sociálních citů a snah, pokračující potřeba po sebezdokonalení, zahrnující zájem i o kulturu, snaha o pochopení hlubších významů, trvající cit pro poetično, hledání vlastního názoru.

Opoziční činitelé: nebezpečí vnitřní prázdnoty s „východisky" v rychlých a snadno dostupných zážitcích, pokles zájmu o vlastní tvořivost.

Stejně jako s předchozí skupinou tak i s touto velmi rád pracuji. Jedná se již v podstatě o dospělé lidi a pro to je možné do jejich vedení bez problému vkládat prvky spolupráce (také většina našich externích spolupracovníků bývá ve věku 19 – 20 let). Pakliže jsou však dosud v rolích „žáků", jsou stále otevřeni přijímat nové věci, v některých případech však již lpí na vlastních poznatcích a názorech. To může být pozitivum i negativum. Nevýhodou pro systematické vedení, v rámci volnočasového zařízení, je jejich obvyklá nepravidelná docházka. Tito mladí lidé již nejsou tolik pod kontrolou svých rodičů, mohou proto fotografování často měnit za jinou činnost.

CO SE DĚJE V MYSLI?

Jestliže jsem se pokusil v předcházející kapitole sledovat mentální možnosti různých věkových skupin mladých lidí, chtěl bych tady navázat úryvky z prací různých autorů, jejichž práce se týkají některých duševních pochodů obecně. Úryvky jsou vybrány tak aby korespondovaly s tématem této práce a rozšířily předcházející kapitolu.

Daniel Goleman ve své slavné knize „Emoční inteligence" píše, že máme jakoby dvojí myšlení – jedno, které logicky uvažuje a druhé, které cítí. Náš duševní život je vytvářen vzájemnou souhrou obojího (zde je zajímavé si připomenout Šmokovu kategorizaci obrazové informace na sdělení informativní a sdělení emotivní). Dva druhy myšlení předpokládají dva druhy inteligence – emoční a racionální.

Právě emoční inteligenci přisuzuje nedoceněný význam, neboť bez emoční inteligence není intelekt schopen využít všech svých potenciálů. Vzájemná spolupráce umožňuje emoční inteligenci růst, stejně tak intelektuálním schopnostem. Goleman píše:

„To úplně převrací naše dřívější názory na neslučitelnost rozumu a citu: cílem není emoce potlačit a na jejich místo dosadit rozum, jak si to představoval Erasmus, ale spíše nalézt rovnováhu těchto dvou protikladů. Staré vzory spatřovaly ideál rozumu v jeho dokonalém oproštění od vlivů emocí. Nové paradigma nás pobízí k vytvoření harmonického vztahu mezi city a rozumem". (19)

Goleman současně zpochybňuje, že IQ je naprosto neměnné a jeho neměnnost tak stanovuje životní meze (osud) dítěte. Dokládá, že emočním dovednostem se lze naučit. Význam rozvíjení emoční inteligence vidí v růstu schopností sociálních i mentálních. Nejvyšším vyjádřením emoční inteligence vidí ve schopnosti vstoupit do stavu, který popisuje jako „proudění". Přímo píše: „Dochází při něm k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení. Emoce nejsou v tomto stavu jen obsaženy a ventilovány, jsou zároveň konstruktivní, plné energie v každém okamžiku jsou úzce

spojené s činností". Současně uvádí příklad hudebního skladatele, který popisuje svoje nejlepší tvůrčí okamžiky takto:

„Nacházím se v tak extatickém stavu, že se mi zdá, jako bych téměř neexistoval. Čas od času tohle zažívám. Připadá mi, že mi moje ruce nepatří a že s tím, co se děje, nemám nic společného. Jenom tak sedím a přihlížím ve stavu posvátného vytržení. Prostě to proudí ven samo". (20)

Do souvislostí o možnostech a mezích jak fotografie tak zvláště dětí (a jejich výuky) vložím ještě další část Golemanovy práce. Jsou to jeho úvahy na téma „Stav proudění a učení: nový model vzdělávání". Vybírám z nich:

„Stav proudění vzniká jedině tehdy, když určitá aktivita plně zaměstnává všechny schopnosti člověka. S postupným zdokonalováním dovedností je tedy stále obtížnější se do této zóny dostat. Pokud je činnost pro nás příliš jednoduchá, nudíme se. Je-li naopak příliš náročná, vzbuzuje v nás spíše úzkost. Lze říci, že úsilí dosáhnout mistrovství v řemesle či v jiné oblasti je podněcováno zážitkem proudění, že motivace být v něčem stále lepší a lepší – ať už jde o hru na housle, o tanec či o genetické inženýrství – pramení alespoň z části z touhy zachovat tento stav. Csikszentmihalyiho studie dvou set výtvarníků osmnáct let poté, co dokončili školu, prokázala, že ti, kteří si zachovali nezkalené potěšení ze samotného malování, se stali vynikajícími malíři. Studenti, které v umělecké škole motivovaly spíše sny o slávě a bohatství, po dokončení školy umění opustili a věnovali se jiným, zpravidla výnosnějším zaměstnáním". ....

„Stav proudění je tedy nezbytným předpokladem pro mistrovské zvládnutí řemesla, zaměstnání či umění. Podobně však funguje i v oblasti učení. Studenti, kteří jsou schopni se dostat do této zóny vrcholného soustředění, dosahují lepších výsledků, a to zcela nezávisle na svém nadání, měřitelném klasickým testováním." (21)

Goleman však nesleduje pouze tento druh emočního stavu. Naše myšlení může být podporováno také ovládáním pohnutek, odkládáním uspokojení, pozměňováním naší nálady. Tyto schopnosti vést své emoce směrem k tvořivému cíli jsou do jisté míry nadřazeny vrozenému nadání.

Golemanova práce je poměrně rozsáhlá a i on rozvíjí objevy a myšlenky dalších badatelů v oborech psychologie a funkcí lidského mozku. Ukázky jsem volil k inspiraci, samostatnému přemýšlení a studiu jak pro oblast pedagogiky, tak pro oblast tvorby. Nejsou nezajímavé, z tohoto hlediska, ani tyto části jeho textů:

Racionálnímu myšlení trvá o několik okamžiků déle, než zaregistruje situaci a začne reagovat. „První impuls" v citově napjaté situaci proto vychází ze srdce, nikoliv z hlavy. Známe však také ještě jiný typ emoční reakce – pomalejší než tato blesková rozhodnutí. Než dá tento typ reakce vzniknout vyhraněné emoci, napřed začíná vřít a dozrávat v našich myšlenkách".

A o kus dále pokračuje: „K rozvinutí těchto složitějších emocí dochází řádově ve vteřinách nebo minutách. I podle toho poznáme, že jde o emoce, které vznikají teprve na podkladě myšlenky". ...

„Stejně jako existuje rychlá a pomalá cesta vzniku emocí – jedna skrze okamžité dojmy a druhá skrze zamyšlení – existují i emoce, které vznikají z našeho přání. Příkladem může být třeba záměrné manipulování emocemi, patřící do hereckého inventáře ...".

A z dalších míst textu: „Naše citová logika je výhradně asociativní. Prvky nebo zlomkové vjemy, které symbolizují skutečnost nebo které vyvolávají vzpomínky na určité události, mají v našem emočním myšlení stejnou váhu jako skutečnost sama. Proto mohou přirovnání, metafory a představy přímo oslovit naše city, tak jak tomu bývá v umění: v románech, filmech, poezii, písních, dramatu a operách."

„Když se určitá událost zdá v nějakém ohledu podobná jiné, citově nabité vzpomínce, reagují naše emoční centra tím, že navodí emoci, která provázela ony minulé okamžiky". (22)

Když se opět opřu o V. V. Štecha a jeho knihu „Dohady a jistoty" můžeme zde vidět spojovací body mých úvah a vybraných ukázek. V. V. Štech píše:

„(Tvorba) je to vytržení způsobené podvědomou potřebou postavit se nějak proti přemíře dojmů. Reagovat na tlak, jímž působí vnějšek na duši ...".

A jinde píše: „Pohyb z nitra do vnějšího prostoru má důvod. Člověk nepíše na plochu lhostejné jméno, neformuje představy, které by nebyly skryty v jeho podvědomí a jež se takto – aniž to druhdy ví – objevují na hladině jako závažné pocity a děje ...". (23)

Podobně také uvažuje Antonín Mokřejš ve své knize „Umění: a k čemu?":

„Zrod a rozvoj schopnosti umělecky tvořit nese s sebou především ztrátu samozřejmosti a váže se na radikální otřesení výchozího sebepochopení života. Znamená to projev pochybností a doklad zproblematičtění, jinými slovy, svědectví o potřebě a způsobilosti života se nad sebou zamyslet". (24)

A ještě Jindřich Chalupecký:

„Na začátku umělcovy biografie není než tíseň, naléhavý tlak neznámého, nejasného, neutvářeného, ještě ne dílo, ještě ne umění. Umělec se stává umělcem proto a tím, aby to neznámé učinil známým, nejasné jasným, neutvářené utvářeným. (25)

Bylo by možné se obracet ještě k dalším moudrým lidem a nacházet obdobné myšlenky. K účelu této práce však uvedené ukázky stačí. Čtenář si je může dávat do konfrontace s charakteristikami věkových kategorií a tak si kapitolu „Možnosti a meze dětí" s těmito statěmi propojit. To je také účelem této kapitoly.

Pod název kapitoly „Co se děje v mysli?" by určitě neměla chybět také tato témata, jež jsou rovněž odpověďmi: v mysli se dějí představy, imaginace, motivace.

Předpokládá se, že z celé škály představ (akustické, optické, hmatové, slovní, abstraktní, konkrétní atd.) převládají ony optické. Takovou představou je reprodukovaný obraz v našem vědomí, který do určité míry odpovídá naší dřívější zkušenosti a je závislý na předchozím vjemu. Představou je schopnost paměti vyvolávat představy v různých stupních živosti, kdežto obrazivost (imaginace) je schopnost uvádět takové představy ve vzájemné vztahy.

Obrazivost je tedy schopnost kombinovat pamětní obrazy (představy) a přiřazovat tak předmětné skutečnosti vlastnosti, které obvykle nemá. Tato schopnost, růstem rozumových schopností u dětí, postupně klesá a v dospělosti se může zcela ztratit. (Pokud se však vhodnou formou udržuje, přináší pak přirozenou rovnováhu vnitřních sil, podporuje asociační schopnosti.)

Jednou z podmínek vyvolání obrazivosti je motivace. Pro tyto úvahy je myšlena motivace v užším pojetí – tzv. motivace vyšší (na rozdíl od nižší, uspokojující potřeby fyziologické). Motivace vývojově vyšší sleduje uspokojení potřeb udržení, či zvýšení svého sebehodnocení, sebeaktualizace. V sebeaktualizaci zahrnuje potřeby poznávací a estetického cítění. Tyto potřeby jsou neuspokojitelné a dosažení jejich cílových objektů výchozí motivační stav dále intenzifikuje k napětí po dalším uspokojení. Celé toto schéma však funguje pouze za splnění podmínek, že jedinec je zdravý a uspokojen v potřebách „nižších".

Gillo Dorfles ve své knize „Proměny umění" uvažuje o struktuře našeho vědomí podobně a předkládá k vysvětlení podobnost s umělou perlou: „Můžeme tedy chápat celek našeho vědomí jako nějakou velkou umělou perlu, která se rozvíjela a hutněla kolem předem vytvořeného počátečního jádra (jímž v našem případě bude ono quid, které nám bylo dáno prostředím, dědictvím, kulturní atmosférou), kolem něhož se postupně koncentricky ukládaly vrstvy po sobě následujících smyslových dojmů, až dosáhly oné poslední vjemové slupky, která je však poslední pouze v okamžiku, kdy

se zastavil nepostřehnutelný proces růstu, jemuž podléhají naše vjemy. (Mimochodem budiž řečeno, že i složitý jev, jímž je umělecká tvorba si můžeme představit jako obdobný proces výstavby z koncentrických, na sebe uložených vrstev.) (26)

Na závěr této kapitoly ocituji Imanuela Kanta: „génius má talent, který je schopen vytvářet krásné umění ze směsi představivosti, rozumu, ducha a vkusu, tedy faktorů, které samozřejmě potřebují i školení."

NĚCO Z VÝTVARNÉ VÝCHOVY - SROVNÁNÍ

Stejně jako byla fotografie ve své historii často posuzována z pozic výtvarného umění, zvláště malířství, tak zpětně se zde nemohu zabývat fotografií a pedagogikou aniž bych nenahlédnul do výtvarné výchovy. Na rozdíl od fotografie je tato oblast dobře probádána a přitom stále v neukončeném pohybu, jak o tom svědčí mimo jiné i studium budoucích učitelů na pedagogických školách.

Výtvarný projev, svými sdělnými možnostmi, přesahuje také do oblasti psychologie, kde je cenným materiálem analýzy osobnosti. Zde má fotografie určitý handicap.

Domnívám se však, že o co méně má fotografie schopností vypovídat o psychické struktuře autora, díky své schopnosti mechanického zobrazování, o to více, na rozdíl od tradičních výtvarných technik, má schopnost „objevovací". Mohu uvést ilustrativní příklad. Jestliže se dítěti (mladšímu) zadá úkol nakreslit členy své rodiny v rolích zvířátek, může se stát, že maminku zobrazí jako velkou medvědici a tatínka jako králíčka (právě tuto kombinaci jsem viděl v kresbě dítěte mých známých a docela mne pobavila). Z toho lze vyvodit např. dominantní postavení matky v očích malého autora. A to ještě není všechen materiál, který lze z kresebného projevu vytěžit. Pokud bychom chtěli použít k podobným účelům fotografii, tak neuspějeme. Na obdobně zadaném fotografickém úkolu z rodinného života může některá osoba převládat

v množství vyobrazení na úkor osoby jiné. Ale to může být dáno mnohem banálnějšími okolnostmi, než je větší obliba nebo význam jedné osoby před osobou druhou (tatínek se například vrací ze zaměstnání pozdě večer, nebývá doma příliš často, atd.).

Naopak „objevovací" schopnost fotografie je něco zcela nedostižného, srovnáváme-li různé zobrazovací techniky. Právě příklad fotografování vlastního rodinného života ukazuje na její možnosti – vidět nové věci, souvislosti i z bezprostředního okolí, skutečnosti, které by autor bez fotografického soustředění nemusel objevit a nově pro sebe formulovat.

Objevení nových souvislostí a významů zpoza každodenní všednosti může samozřejmě nastat i na základě výtvarného zadání, bude však více vycházet z paměťových vrstev (a bude tedy nepřesné – buď idealizováno, nebo problematizováno). Účinnější je přímá konfrontace, jak to umožňuje fotografování. V uvedeném příkladě může být všední skutečnost - absence otce, obrazem zformulována, podtržena. Je to však jen příklad možného mechanizmu.

Výtvarná výchova, na rozdíl od fotografie má však také mnohem delší tradici a i když nemá, v rámci všeobecného vzdělávání nejmladší generace, stále doceněné místo, je přesto více vážena než fotografie, která se sporadicky objevuje ve volnočasových zařízeních. O smyslu a významu dětské tvorby zde již bylo více psáno, ale stojí za to se ještě chvíli soustředit právě na výtvarnou výchovu nefotografickou.

Stále platným autorem, který ovlivnil i mé myšlení (byť nejsem učitel – výtvarník v tom tradičním pojetí) je Herbert Read.

Read vidí ve výchově estetického cítění nejdůležitější složku výchovy vůbec. Cílem výchovy má být rozvíjení společenského vědomí, nebo vzájemnostních vztahů jedincových, zároveň s rozvíjením jeho jedinečnosti. Výchova potom musí být procesem nejen individuačním, ale také integračním. Podpora růstu ve svobodné společnosti je podporou velmi složitého přizpůsobování subjektivních citů a emocí

objektivnímu světu. Estetickou výchovou vidí Read výchovu těch smyslů, na nichž je založeno vědomí a posléze porozumění a usuzování lidského jedince. Také on přiznává od určitého věku dítěte pokles zájmu o výtvarný projev, je však přesvědčen o tom, že vhodnou pedagogikou lze tento problém odstranit.

Již ve své době Read upozorňuje na převládající racionalistické soustavy, kde se předměty jeví jako logická kostka naplněná fakty, se zaměřením ne k věci samé, ale k formuli, pravidlu, která vše vyjadřují. Zmiňuje také E. R. Jaensche, který říká, že osobnostní struktuře dítěte není nejbližší duševní struktura logikova, nýbrž umělcova. Dále uvádí, že také produktivní myšlení je jistě bližší spíše uměleckému tvoření. Navrhuje novou vyučovací strukturu, která by měla významně zahrnovat vyučování výtvarným uměním. Výsledkem nemá být pochopitelně větší produkce uměleckých děl, ale lepší jedinec, potažmo společnost. Read Jaensche přímo cituje: „Jakmile se tvůrčí síly osvobodí v jedné oblasti, která je zcela vlastní světu mládeže, jak vidět z našich výzkumů, je pouto školní pasivity v jednom bodě zlomeno a jakýmsi vnitřním osvobozením se probudí vyšší činnosti. Podnět a oživení těchto sil může být na prospěch všem předmětům, nevyjímaje ani ty nejpřísnější logické".

Read upozorňuje na 3 odlišné činnosti, které se často směšují:

a) sebeprojevování – individuu je vrozena potřeba sdělovat své myšlenky, city a emoce druhý lidem
b) pozorování – individuum chce zaznamenat své smyslové imprese, ujasňovat si pojmové poznatky, cvičit si paměť
c) estetické vnímání – odezva individua na projevy jiných a zpravidla odezva na hodnoty ve světě fakt; kvalitativní reakce na kvantitativní výsledky činností a) a b).

Z pedagogického hlediska jsou to 3 různé předměty, které vyžadují samostatný a odlišný způsob postupu.

Sebeprojevové činnosti nelze naučit. Použije-li se jakéhokoli vnějšího vzoru, technického, nebo formálního, okamžitě se tím zavádějí rušivé vlivy a celé úsilí se maří. Úkolem učitelovým je být pomocníkem, vůdcem, inspirátorem, duševní porodní bábou.

Pozorování je téměř úplně dovedností získanou. Ve většině případů oko (i jiné smyslové orgány) se musí cvičit jak v pozorování (přímém vnímání), tak i v zaznamenávání. Právě použitelnost takové získané dovednosti, jako služebného prostředku v rozvrhu školního učiva, vedla k obhajování naturalistických způsobů v umělecké výchově a k převaze řemeslných dovedností nad uměním.

Estetické vnímání lze rozvíjet učením, ale je závislé na psychologickém typu jako projev, ale pokud jím míníme odezvu na projevy jiných lidí, je pravděpodobné, že tuto schopnost je možno rozvíjet jen jako stránku společenského přizpůsobování a nelze očekávat, že se objeví o mnoho dříve než po pubertě. Do té doby je problém jak uchovat původní sílu reakcí dítěte na smyslové zkušenostní kvality - barvy, plochy, tvary, rytmy.

Read navrhuje zásadnější korelaci než je úprava poměru hodin estetických předmětů k ostatním (přírodní vědy, dějepis, atd.) a to zavedení estetického kritéria do všech stránek školního života. Opět se vrací k tomu, že estetická činnost je sama organickým procesem tělesné a mentální integrace: zavedení hodnoty do světa faktů.

Read se v této úvaze dotýká také otázky hodnot s transcendentálním pozadím. Říká, že pokud lze mravnost nebo etiku oddělit od náboženství, je možné je vyučovat pouze v době předpubertální a to dvěma metodami:

a) jako pojmovému systému pouček, dogmat

b) ve formě podobenství

První metoda je špatná, „úspěšná" jen pod tlakem (strach, odměna), což podkopává mravní základ. Druhá je vlastně metodou estetickou.

Readovy návrhy na reorganizaci v rámci školního systému se zdají být již vzdáleny od využitelných poznatků pro práci ve volnočasových aktivitách. Uvedl jsem je ale právě proto, že vedle dodnes podobně fungujícího systému, se o to více může uplatňovat vhodně trávený volný čas. Jeho význam bude mít o to větší váhu, čím lépe bude (na bázi dobrovolnosti a spontánnosti) vyvažovat školní deficit. Samozřejmě mám na mysli na prvním místě fotografii, která podle mého názoru může, alespoň částečně, splňovat Readovy představy o estetické výchově jako integrálním plánu. Nechci se pouštět do kritiky současné vzdělávací soustavy, ani zde se necítím povolán k objektivnímu hodnocení a bylo by to nefér již také proto, že hojně ve své práci s mládeží využívám „pojmového" vzdělání svých svěřenců. I když fotografování, jako zájmová činnost, nemůže nikdy zaujímat v životě mládeže takový prostor jako školní výuka, nabízí právě ona širokou paletu vzájemně spjatých rovin, které fotograf musí souběžně řešit. Technická fakta, pojmy a dovednosti se neoddělitelně pojí s realizací toho kterého žánru, jehož úspěšné, výtvarně estetické řešení je neodmyslitelné bez celkové potřeby vnímat, rozumět a vyjádřit se. Organická jednota tvůrčí fotografie jako nástroje, vyžaduje organický přístup, rozvíjení se symetricky ve všech jejích složkách. Z učitelského hlediska (též vychovatelského) je to opět působení (lépe vedení) v těchto složkách. Když se znovu podívám na Readovy teze, vidím tvůrčí fotografování skutečně jako ještě nedoceněný nástroj. Read mluví o 4 základních mentálních funkcích, které mají odraz v hravé činnosti a kterých se dá přirozeně využít i ve výuce. Podívejme se, jestli fotografování v sobě zahrnuje podobné složky, jaké tento badatel odhaluje:

- po stránce citové možno hru personifikací a objektivací rozvinout ve směru dramatu
- po stránce smyslového čití je možno ji rozvinout ve vizuální nebo výtvarné kresby
- po stránce intuitivní je možné rozvinutí formou rytmického cvičení (hudba, tanec)

- po stránce myšlenkové je možné ji rozvinout konstruktivními činnostmi ve směru dovedností (k dovednostem).

Myslím si, že fotografie jako hra může existovat minimálně ve 3 složkách. Read dále pokračuje, že ideálem je harmonický vývoj všech mentálních funkcí, avšak neexistuje jediný ideál lidské osobnosti, ba ani čtyři, nýbrž 4 hlavní skupiny s různými kombinacemi tří podřízených funkcí, ovládaných hlavním charakterovým rysem. Konečný tvar získává kombinace až po pubertě, proto je nevhodné dříve větvit školství podle temperamentové vlohy – to je započít s výchovou odbornou.

Read, ač nebyl pravděpodobně věřícím konkrétního vyznání, si v souvislosti s estetickou výchovou všímá schopností dítěte rozpoznávat estetické (správné) nejen na základě převzatého faktu, ale přirozeným vnímáním. Již ve svých počátcích práce s mládeží jsem si uvědomoval obdobnou skutečnost, v souvislosti s možnostmi fotografie. Vezmu-li na pomoc teologii, potom mohu mluvit o něčem, čemu ona říká dvojí zjevení. Zjevení pravd předkládaných člověku takovou formou, která respektuje jeho svobodnou vůli pro přijetí, nebo odmítnutí. První je specifické (pojmové), druhé všeobecné, působící na člověka prostřednictvím jevů a souvislostí (mimořádná živost Kristova učení je právě dána vzájemnou harmonií).

Stejně jako fotografie hledá cestu k působení i v další rovině než je pouze informativní zobrazování, tak i pedagogika výtvarného umění hledá cesty jak využít bohaté struktury lidského myšlení k tvorbě osvobozené od reprodukování. Lze to dokumentovat opět na oblasti představ, o kterých jsem se již zmínil v kapitole „Co se děje v mysli".

Dětská výtvarná práce (například kresebná) zahrnuje prvky, které nemohou v předvedené formě v hmotném světě existovat. Přesto je založena převážně na viděné a prožité realitě, na vjemech a dojmech. Představa, která dítě při tvorbě ovládá, je pak jakousi hnací silou pro osobitou rekonstrukci zmíněných vjemů a dojmů.

Dítě, které nemá v zásobě určitý, byť nejasný otisk vjemu věcí nebo jevu, si samo vytváří jakousi vnitřní předlohu pro práci (čerpá například z nedokonalých nebo příbuzných zkušeností). Krize ve výtvarných aktivitách u starších dětí a mládeže tak nemusí mít kořeny pouze v neuromotorické sféře, ale také v neschopnosti vytvářet si niterné předlohy, potřebnou bázi pro převod představ do výtvarné podoby. Výuka by pak měla být vedena směrem k dodávání inspirace a povzbuzujících popudů. Podmiňující složkou představ jsou stále nové pocity a zážitky. Představa je tedy reprodukovaný obraz ve vědomí, který odpovídá do určité míry dřívější zkušenosti a je závislý na předchozím vjemu.

Srovnám-li zde opět výtvarnou výchovu s fotografií, je evidentní, že fotografie neumí tímto způsobem pracovat s bází představ jako projevy kresebné, či jiné techniky. Představa fotografova, před expozicí snímku, se bude více pohybovat v rovině očekávaného průběhu snímkovaného děje, v kombinaci s osobními akcenty, čili představa velmi vágní (to také vysvětluje, proč děti a začátečníci mezi fotografující mládeží neinklinují například k subjektivnímu dokumentu), nebo v případě aranžované fotografie se bude pohybovat kolem uspořádání a výběru rekvizit, případně světla (zde již bývají nejmladší fotografové mnohem úspěšnější). Optická paměť, která je součástí představové báze, může být u fotografů zase zdrojem nápodoby jiného autora. Představy se navíc mohou dostat do střetu s náhodou, která je korlguje, nebo zcela nahrazuje.

Společnou mají oba způsoby zobrazování – výtvarný a fotografický, potřebu množství podnětů, vjemů a dojmů k posilování představové báze a tím i samotné tvorby.

Již zmiňovaný Raoul Trojan v textech pro budoucí učitele píše:

„Obrazné představy lze ovšem vyvolat i bez vnějšího popudu (mohou například vznikat i při snění). Přesto zůstává faktem, že na vytvoření většiny z nich se právě ony vnější popudy výrazně podílejí. Na tuto skutečnost musíme brát zřetel při výtvarné práci

s dětmi, a proto máme vyhledávat co nejčastější setkávání s takovými vjemy a dojmy, které by měly povahu mocného vnějšího podráždění, a ukládaly se nám proto do paměti až do chvíle, kdy budou moci být převedeny do polohy výtvarných obrazů. Nejde nám ovšem o prosté rozvíjení optické paměti, tí méně o pořizování jakési kartotéky věrných záznamů z vnějšího světa".

A o kus dál pokračuje: „Je prokázané, že čím více kreslíme, malujeme, modelujeme a vytváříme artefakty v různých materiálech a čím více jsme obklopování kladně provokujícími uměleckými díly a estetickými projevy, tím více se naše obecné představy typizují, jsou schopné fungovat v estetickém kontextu a vyrovnávat nebo eliminovat neblahý tlak civilizačních masových prostředků, které s sebou často nesou duševní pasivitu a tvořivou sterilitu. Nezřídka dnes stojíme před faktem, že s narůstajícím věkem klesá aktivní podíl mládeže na tvorbě vlastního emocionálního a fantazijního prostoru, neboť současná civilizace přivedla na svět – kromě mnoha aktiv – i fenomén křesla, v kterém se mladému člověku v pohodlí tělesném i duševním dostává vše potřebné k životu jeho představ z moderních mass medií. Nepotřebuje už představivost namáhat, rozvíjet a cvičit, stačí mu jen se ztotožňovat s tím, co je mu v hotové, konečné audiovizuální podobě předkládáno". (27)

Výtvarná výchova také řeší otázku transformace představ do zviditelnění ve formě obrazu nebo prostorového objektu. Ve zmiňovaných textech pro učitele výtvarné výchovy se píše: „Jestliže dokážeme vyprovokovat zároveň i přemýšlení o tom, co by se dalo se skutečností, která nás zaujala, ještě dál dělat, stačí při vlastní výtvarné aktivitě prožitou situaci jen oživit, aby vlivem pamětních představ nabyla na určitosti a živá vzpomínka se promítla do výtvarného řešení. Zdá se, že největší problém je právě v tomto převádění představ do výtvarné řeči. Známe práce, ze kterých se fantazijní náboj, zcela určitě na počátku přítomný, v realizaci jako by vytratil a práce působí nudně, otřele, obyčejně a nevzrušivě. Hledáme-li příčinu, nenajdeme pouze

jednu: buď nebyl zážitek natolik silný, aby se v paměti uložil ve své zvláštnosti, nebo nebyl při práci dodán dostatečně velký impuls k vyvolání fantazijní představy a scházela ta motivace k tvorbě, nebo – a to častěji než je únosné – musíme zápasit s formální stránkou výtvarného vyjádření natolik, že se invenční stránka dostane až do jakési druhé roviny, prostě jako by už na ni nezbylo". (28)

Řešení není v pilování formální stránky, ale v pojetí, které klade důraz na výtvarnou hru, aniž by zpochybňovalo důležitost výsledků výtvarných snah. Důležitějším však než výsledek vidí samotný proces, průběh vznikání, který uvolňuje pocity nadměrné odpovědnosti za zdar díla i obavy z kritiky.

„Nedokončenost takové činnosti není na závadu, jestliže ji chápeme jako nenásilnou přípravu k vážné práci, která už ovšem svůj definitivní výraz musí dostat. Principu výtvarné hry lze ovšem dát i souvislost a zaměření, které ji přiblíží k umění, s vědomím, že hra se mění v umění v tom okamžiku, kdy se obrací ke druhým.

U mladého člověka tento moment tvorby pro druhé skutečně existuje a je někdy tak výrazný, že překrývá i moment vlastní seberealizace". (29)

I ato pedagogická metoda mi připomíná skutečnost, jak fascinováni bývají začátečníci, děti i dospělí, když vyvolají své první negativy a první fotografie. Kvalita a obsah jednotlivých snímků bývá druhořadá ve srovnání se zážitkem při jejich vzniku.

Tak jako jsem zmínil ve srovnání s fotografií a představami prvek náhody, pak je podobně náhoda také součástí světa výtvarného umění a na rozdíl od většiny fotografických přístupů se s ní cílevědomě pracuje. Ve výtvarné výchově patří do skupiny experimentálních technik a připisuje se jí několik významů: rozšiřuje výrazovou paletu, objevuje cenu experimentování, osvobozuje fantazii, brání netvořivé popisnosti a nevýtvarnosti.

Studijní texty pro budoucí učitele píší: „Tím není míněno, že by náhoda měla ovládat veškerou naši tvorbu. Naopak stále cítíme, že náhoda je pouze nepředpokládaný

vyjímečný dílčí výsledek nějaké činnosti, který vznikl bez našeho vědomého úsilí a bez našeho přímého vlivu. Nemá tedy cenu záměrné tvorby, jestliže však probouzí naši fantazii a inspiruje nás k tvorbě, nemůžeme ji hodnotit negativně. (30)

Abych ale neodbyl fotografii tím, že náhoda u ní funguje pouze na jiném základě, uvedu příklad z mé praxe, kdy se s prvkem náhody pracovalo stejně jak ji zná výtvarná výchova. Nutno tedy říct, že se jednalo již o záležitost spíš intermediální a rovněž v kategorii experiment. Autorem a vynálezcem byl asi třinácti až čtrnáctiletý chlapec, který vložil prvek náhody do tradičního procesu negativ – pozitiv. Po vyvolání, ustálení a vyprání negativu jej nechal několik dní ve vodě, jediné co měl pod kontrolou, bylo hlídání stavu rozpadu emulze. Jakmile byl s její „přírodní destrukcí" spokojen, nechal negativ uschnout a pak již z něj dělal zvětšeniny běžnou cestou. Tato technika jej nějakou dobu vskutku velmi bavila, nedokázal z ní však vytěžit možnosti které nabízela. Nehledal se svým fotoaparátem takový obsah, který by s uvedenou technikou spolupůsobil, nebo jí byl dokonce znásoben. Destrukci nechal podlehnout pouze ty filmy, které pro něj neměly příliš velkou cenu a byly původně naexponovány za jiným účelem.

Přestože náhodnost ve fotografické tvorbě, tak jak ji většinou rozumíme, nebývá často výsledkem experimentu, má s výtvarným uměním styčné body. Svědčí o tom i tyto řádky:

„Dodejme ještě, že poznávání náhodností ve výtvarném projevu a umění využívat jich pro další práci, má zřetelné další aspekty: učí všímavosti, ostrosti zraku, jemnému vnímání a schopnosti jemného rozlišování, pohotové reakci a kombinatorice". (33)

(Jako by tento poslední citát byl více o fotografii než o výtvarném umění. Je ale ze skripta pro učitele výtvarné výchovy.)

Na závěr kapitoly o výtvarné výchově (ve které jsem si ale nemohl odpustit srovnávání s fotografickou tvorbou) uvedu příklady z jedné zajímavé učebnice

výtvarné výchovy pro 8. a 9. ročník a víceletá gymnázia. Učebnice je potvrzením stále platných Readových tezí. Zde má Readova teze integrální výchovy velmi promyšlený a sympatický odraz i když zřejmě zdaleka nenaplňuje jeho vizi (a nejen jeho), že výtvarná výchova bude středobodem vyučovacích osnov. To však není vinou této učebnice.

Učebnice je rozdělena do několika tematických okruhů, například: Kámen, Rostlina, Člověk, Stroj, Myšlenka, Město, ... Každé téma atakuje oblasti vnímání, myšlení i fantazie (dokonce i sebepotvrzení), přesahující samotnou výtvarnou výchovu, kde je ale výtvarný projev spojovací linií. Jako ukázku jsem zvolil téma Město. Přes různé městské atributy je školák vtahován zmocňovat se jej k co nejbohatšímu prožití:

Okno – „ ... uzavíratelná výplň otvorů stavebních konstrukcí k osvětlování a větrání prostorů budovy". Tak praví naučný slovník. Definice jasná, ale studená! Čím je okno pro tebe? Něčím mezi snem a skutečností, věšteckou koulí, stínovým divadlem, každodenním obrazem, něčím co nelže a mění tmu na světlo, šikovným malířem, průhledem na teploměr, pozorovatelnou, pýchou celého domu, rámem pro květiny ... . Vymýšlej dál! ... Tak se alespoň jednou zastavme a sledujme: která okna kterému domu „sluší", kdo asi za nimi bydlí, co mívají lidé za okny, jaké mají tvary, co je zdobí, ke kterým slohům patří, co asi schovávají?

... Pozorujte a zaznamenejte, jak vypadají se změnami ročních období, jak je mění tradiční svátky. Vymyslete okno pro významnou osobnost nebo přítele. Pátrejte, kde jsou okna namalovaná na obrazech (Jan Vermeer van Delft, Henri Matisse, Adolf Born, ...). Zaznamenejte, jaké zvuky slyšíte svým oknem. Nezapomeňte ani na falešná, slepá okna, která nikdo neotvírá a nikam nevedou. Z technik budou nejlepší – kresba nebo pro náročnější zájemce – techniky grafické.

Hradby – jsou dalším městským atributem, určeným ke zpracování. Ilustrativní fotografie hradeb je doplněna výzvou k přemýšlení: Kamenné městské hradby

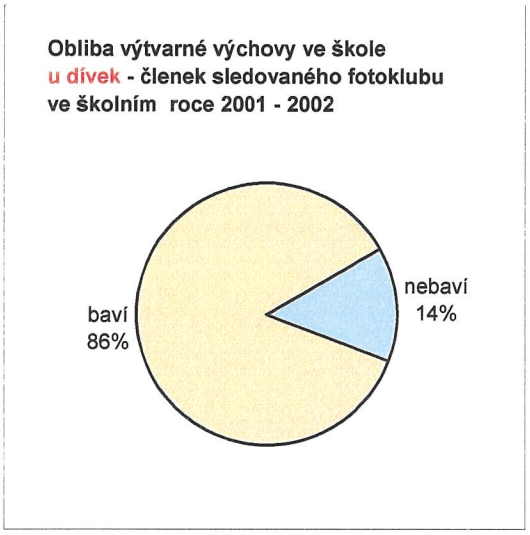
do našeho života příliš nezasahují. Přesto se většinu svého času pohybujeme po určitém území, které za své považujeme a jehož hranice si uvědomujeme. Zamysli se nad tím, co všechno považuješ za svoje území a jakým způsobem bys vyznačil jeho hranice ... .

Město má být dále vnímáno a zpracováno v tématech dopravy, plánu, zvuků. Do souvislostí se zvuky města je vložena reprodukce obrazu Jacksona Pollocka „Podzimní rytmus". (31)

Učebnice je bohatě ilustrována výtvarně i fotograficky. Zmínku o tomto moderním pojetí výtvarné výchovy jsem uvedl z důvodů možné inspirativnosti pro výuku fotografie. Nemyslím tím výuku na specializovaných fotografických školách, ale jako doplňující předmět. Inspirativnost může spočívat v hledání forem, jak mladé fotografy vést k synkretičtějšímu uchopení skutečnosti. I když jsem tuto metodu dosud nepromýšlel, obávám se že pro volnočasový fotografický klub (nenapojený na integrální výchovu) má své limity. Pročítání zmíněné učebnice ve mně vyvolávalo otázku, jakou měrou se asi její použití ve výuce dotýká mládeže, do jaké míry vzbuzuje jejich zájem a sympatie. Předpokládám, že může mít šanci.

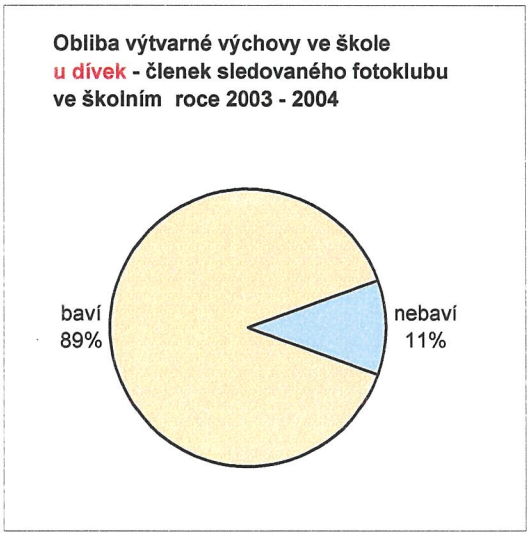
Skutečnost, že výtvarná výchova nemá dosud pozici kterou by si zasloužila (ani v institucích, ani mezi mládeží), mne přivedla k myšlence obrátit se ke svým svěřencům s otázkami, mapujícími jejich vztah k tomuto předmětu. Vedla mne zvědavost, zda ti o nichž se domnívám že jsou výtvarně zaměřeni (volbou fotografie to vesměs potvrzují) se budou vymykat obecné situaci. Uspořádal jsem 2 totožné ankety s časovým odstupem. Otázka byla jednoduchá: zda-li respondenta výtvarná výchova ve škole baví, nebo nebaví. Výsledky ukazují na to, že dívky se pravděpodobně svým zájmem o tento předmět standartu vymykají, chlapci jej zřejmě kopírují. Mírné odchylky u chlapců v průběhu času mohou být dány „pozitivnější"

Graf č. 9



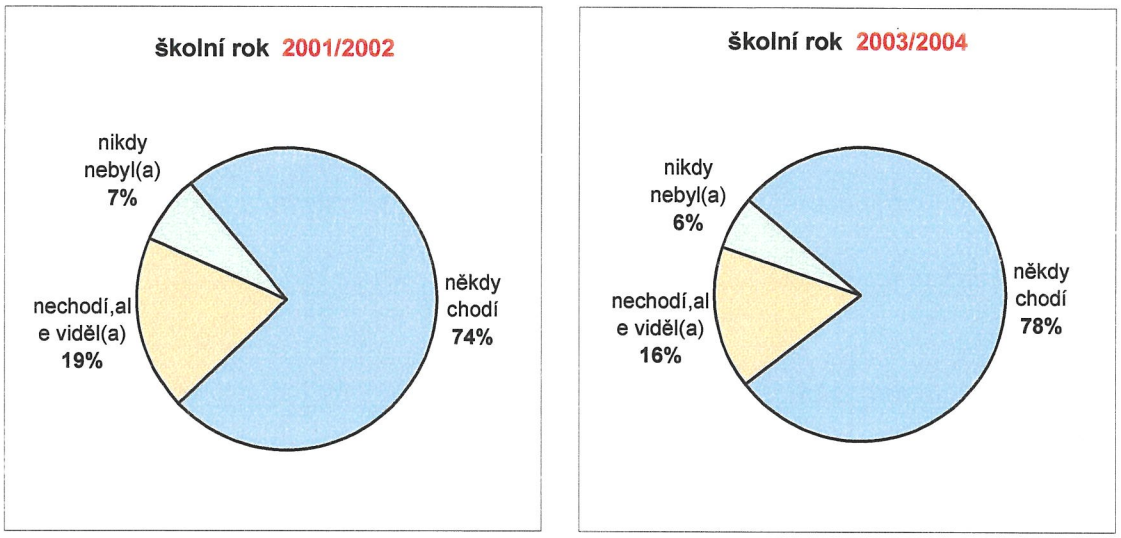


Graf č. 10

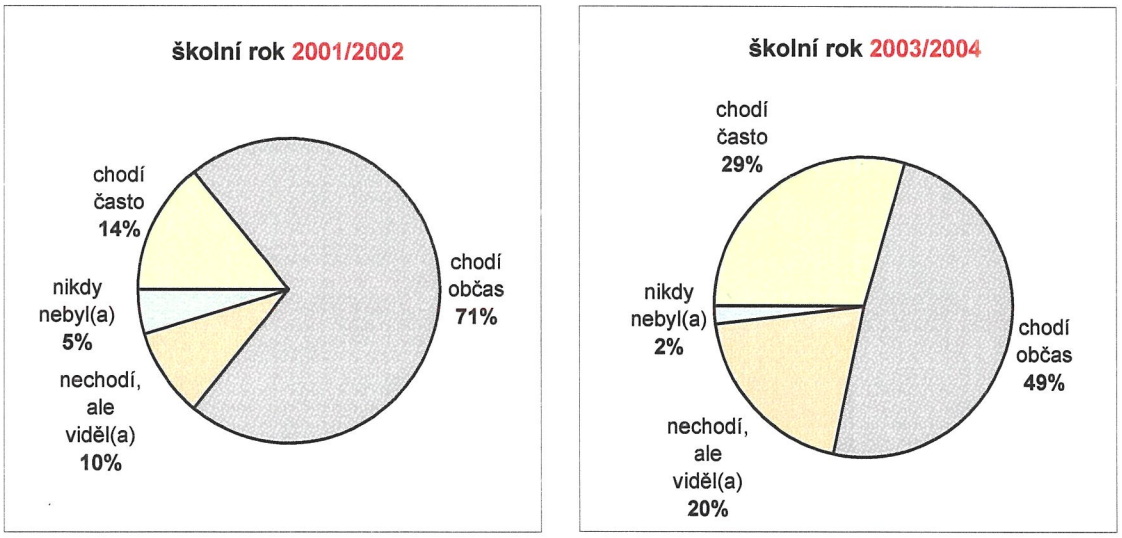




Graf č. 11: Odpověď respondentů na otázku „jak často chodí na výstavy výtvarného umění“



Graf č. 12: Odpověď respondentů na otázku „jak často chodí na výstavy fotografie“



strukturou respondentů druhé ankety. Výsledky jsou uvedeny v grafu č. 9 a 10 na str. 68. Tuto anketu jsem doplnil otázkou jak děti často chodí na výstavy výtvarného umění. Chtěl jsem tak získat alespoň částečnou informaci jejich zájmu o výtvarné umění, oproštěnou od možného determinujícího vlivu školní výuky. Zde je také nutno vidět výpovědní hodnotu výsledků ankety skrze subjektivní posuzování frekvence návštěv každého respondenta. Hoši se viděli v galeriích o něco častěji než dívky. Odpovědi obou ročníků průzkumu jsou vyjádřeny v grafu č. 11 na str. 69.

Pro srovnání přikládám také dva ročníky podobně vytvořené ankety na téma jak často členové fotoklubu chodí na fotografické výstavy. Výsledky jsou podobné, zájem o fotografii je z přirozených důvodů ještě o něco vyšší. Výsledky jsou v grafu č. 12, také na straně 69.

FOTOKLUB

Poněkud lapidární název poslední kapitoly nemá za cíl otevřít téma jak zakládat, nebo organizovat společenství mladých fotografů. Napadaly mne různé názvy, ale buď by evokovaly velká očekávání, zásadní prohlášení, změny kurzů, nebo by byly příliš suché, jednostranné. Například: Výuka fotografie na přelomu tisíciletí, Jak vidí fotografování mládež, Struktura fotoklubu, Ankety a grafy. Nic z toho by mnou zamýšlenou kapitolu nevystihovalo, ale z každého chci trochu do této závěrečné části zakomponovat. Chci do ní shrnout mé další zkušenosti, které se do předchozích kapitol nevešly.

Na rozdíl od výuky fotografie zakomponované do školního rozvrhu u tradičního školského zařízení, má výuka ve fotoklubu svá specifika. Struktura většího fotoklubu je předurčena souběžnou existencí všech popsaných věkových skupin, které od sebe nejsou ani časově, ani prostorově odděleny. Časové a prostorové oddělení podle věku

fotografujících dětí by samozřejmě bylo možné, ale buď s podstatně vyššími prostorovými a personálními nároky, nebo naopak s mnohem menšími možnostmi pro každého jednotlivce. Ale ani toto uzpůsobení by neřešilo otázku kolem dětí sice stejně starých, ale s různou dobou trvání zájmu a mírou zkušeností. Přihlédneme-li ještě ke skutečnosti, že děti pocházejí z různých škol, s různými rozvrhy hodin, potom klubové řešení, tak jak jsem jej rozvinul, je zřejmě optimálním řešením.

Tradiční školní pojetí, na rozdíl od tohoto řešení, může pracovat se stejně starými dětmi, ze stejné výchozí pozice (až na výjimky) a ve společném čase.

Obvyklá situace běžného odpoledne ve fotoklubu je taková, že se společně v prostorách atelieru sejdou například třináctileté děti s tříletou „praxí", spolu s rok fotografujícími desetiletými a zcela začínajícími šestnáctiletými. Rozjezd takových odpolední je náročný pro zcela odlišné požadavky každého jednotlivce, ale tato nevýhoda sebou nese také velmi dobré výsledky, díky vzájemnému působení mezi samotnými dětmi.

V hledání ideálního pojetí, které co nejvíce otevře dané možnosti každému aktivnímu jednotlivci, se dále nejlépe uplatnila relativní svoboda příchodů, v časovém rozpětí celého odpoledne a možnost přicházet i několikrát týdně. To sice na začátku školního roku organizačně znesnadňuje práci, ale má opět mimořádné dopady. Každý člen tak ví, že přichází do „svého" prostředí, kde míru seberealizace si určuje sám. Výjimkou jsou mladší děti, závislé na doprovodu rodičů. Nevýhodou takového řešení je, že část mládeže do této svobody neumí vstoupit a neudrží si ani minimální pravidelnou docházku. Jinou nevýhodou tohoto řešení je, že v případě abnormálního zájmu přestane stačit kapacita prostorů i vybavení a členové přihlášení v jiném dnu musí upřednostnit své kolegy ze dne probíhajícího (korekci tohoto řešení lze rovněž v nejbližší době očekávat v souvislosti s rozšiřováním výuky na PC, která má z principu pevnější časový řád).

Přes všechny tyto vstřícnosti má každé odpoledne svoji pevnou strukturu, která se skládá z 15 – 20 minutového společného vyučování (to probíhá v čase, kdy se spolu setkávají dříve příchozí s později příchozími), ze samostatných prací v laboratořích, případně v atelieru a z konzultací. K tomuto pravidelnému systému se často připojují společné činnosti, jako je fotografování, příprava a otevírání výstav, projekce.

Pod pojmem samostatné práce se samozřejmě neskrývá čas, kdy jsou jednotlivci ponecháni sami sobě, ale je to prostor, kdy učitel se může individuelně věnovat každému ze svých svěřenců. Je to příležitost naplňovat pedagogický ideál „učit jakoby se neučilo". Do této koncepce patří osobní konzultace, které mají mimořádný význam. V tuto chvíli musí učitel zapomenout, že primárním cílem není dokonalá fotografie po všech stránkách, ale že má před sebou dítě, nebo velmi mladého člověka, který možná pro sebe učinil významný objev. Citlivost v přístupu ke každému svěřenci je nejlepší metodikou, a to nejen v mezích fotografie. Opačný postoj nepovede k dobrým výsledkům a bude zcela určitě zdrojem zranění a zklamání.

Určitý problém nastává, jakmile počet členů přesáhne možnosti učitele věnovat se dostatečně každému, nebo při nevhodné „konstelaci" charakterů dětí. Počet dětí na jednoho učitele bude zřejmě vždy výsledkem kompromisu mezi jeho představou o ideálním a dostatečně individuálním vedení a představou zřizovatele volnočasového zařízení o maximální vytíženosti, v mezích rozpočtu.

Vedle běžného (organizovaného) odpoledne je potřeba připomenout, že to není a nemůže být jediný čas, který musí mládež věnovat fotografii. Předpokladem úspěšnosti je samostatné fotografování mimo čas a prostory fotoklubu. Tato nezbytnost se stává překážkou pro tu část mládeže, která buď přecení své časové možnosti, nebo není zvyklá na svobodnou aktivitu, jak již bylo řečeno. Zde pak selhávají sebelepší snahy učitele i metodika. Nefotografující mládež se stává pasivními statisty v prostorách fotoklubu a poměrně brzy odpadá. Pokud se jedná

o začátečníky, kde trvá určitá naděje že ještě neobjevili kouzlo tvorby, pokouším se s nimi fotografovat a vedu je tak, aby zažili úspěch při své práci.

Každý, kdo sám fotografuje a o fotografii přemýšlí, a rozhodne se tento obor vyučovat, nebude mít jistě problém sestavit si nějaké osnovy, časový řád s přibližným rozsahem látky. Teprve vstupem do pedagogické práce si člověk uvědomuje o jak rozsáhlou tvůrčí činnost se jedná. Cit a nápaditost jsou pro dobrého učitele stejně důležité, jako pro umělce. Proto se na tomto místě nebudu pouštět do podrobného návodu k úspěšné metodice, nebezpečí determinace je zřejmé. Jednoduchá kostra, kterou zde předložím je jen vodítkem, ke kterému připojím nějaké zkušenosti a poznatky.

Lze vyjít téměř z celého rozsahu tvůrčí fotografie. Výjimkou je pochopitelně akt, vzhledem k tomu, že pracujeme s nezletilými. Také se nejedná o přípravu profesionálů, proto i reklamní fotografie bude nanejvýš zajímavým doplňkem, například jako aplikace zátiší. Zátiším někdy školní rok začínáme, pokračujeme portrétem, krajinou a končíme reportáží a dokumentem. Pro pokročilejší skupinu volím individuelnější program. Prostor dávám i nefigurativní fotografii, vyhýbám se ale zvláštním technikám, z obavy před odklonem od prvotního fotografického vnímání.

Výuka ovládnutí pracovního nástroje provází všechny žánry po celý školní rok a zahrnuje maximum dovedností, které jsou dětem a mládeži dostupné tak, aby byli co nejvíce samostatní v celém řetězci vytváření fotografického obrazu. To znamená od metrážování filmu, stanovení expozice, přes laboratorní práce, nebo digitální zpracování, až po konečnou úpravu pozitivů (tisků). Největší důraz na tuto oblast je pochopitelně první měsíc výuky. Ale i zde, v duchu celostního přístupu, je technická příprava součástí prvních tvůrčích kroků. Zátiší je jako „startovací" žánr obzvlášť vhodné. Díky atelieru (pokud se jedná o výuku) se nemusí za tématem daleko putovat. U zátiší si mládež v klidu může vyzkoušet použití a působení různých světel, hloubku

ostrosti, kompozici, odraz kvantity a kvality různých materiálů ve fotografickém obraze, na zátiší se obvykle poprvé demonstruje různý jasový rozsah scény převedený do zón, možnosti a omezení fotografických záznamových médií.

Velmi důležitou součástí každého tématu je promítání ukázek, známých i méně známých představitelů daného tématu.

U mladších dětí lze očekávat, že mnoho z probírané látky hned nevstřebají. Již také proto, že obvykle nezatěžuji mládež výkladem delším než 20 minut. Respektuji skutečnost, že mají za sebou několik hodin vyučování ve škole, a že nemohu opustit formát „volnočasové aktivity". Opakování, zvláště technických informací, nemusí probíhat jako oddělená výuka. Se stanovením expozice, polem ostrosti, atd., se přirozeně znovu setkávají při portrétu, krajině atd.

Každé téma je předkládáno jako možnost tvůrce vyjadřovat sebe sama. Nelze samozřejmě očekávat, že začátečníci a mladší děti si pobídku hned vezmou k srdci a záhy předloží hlubokomyslná díla. Tyto pobídky vidím jako zasévání pro budoucnost, neboť i nejmladší členové fotografujícího spolku již mohou chápat poslání fotografie a postupně se k němu přibližovat. Motivace mládeže, využít fotografie jako někdo jiný používá štětec a barvy, nebo pero a slova, se setkává vesměs s pochopením, i když ne všichni dozrávají ke schopnostem plně fotografii uchopit.

Přestože obsah učební látky ve školním roce počítá s vyvážeností různých fotografických žánrů, zajímalo mne, jaká fotografická témata členové fotoklubu preferují. V kapitole o věkových zvláštnostech dětí a mládeže jsem zmínil větší zájem dívek k tématům týkajících se života, člověka a jak se tato inklinace projevila v preferencích (byť jen teoretických). K otázce preferencí témat obou pohlaví se nyní vracím k podrobnějšímu zkoumání. Anketní otázky byly respondentům předloženy také dvakrát, s odstupem 2 let. Stejně jako u ostatních průzkumů se jí zúčastnilo několik desítek členů sledovaného fotoklubu. Doba členství jednotlivých respondentů

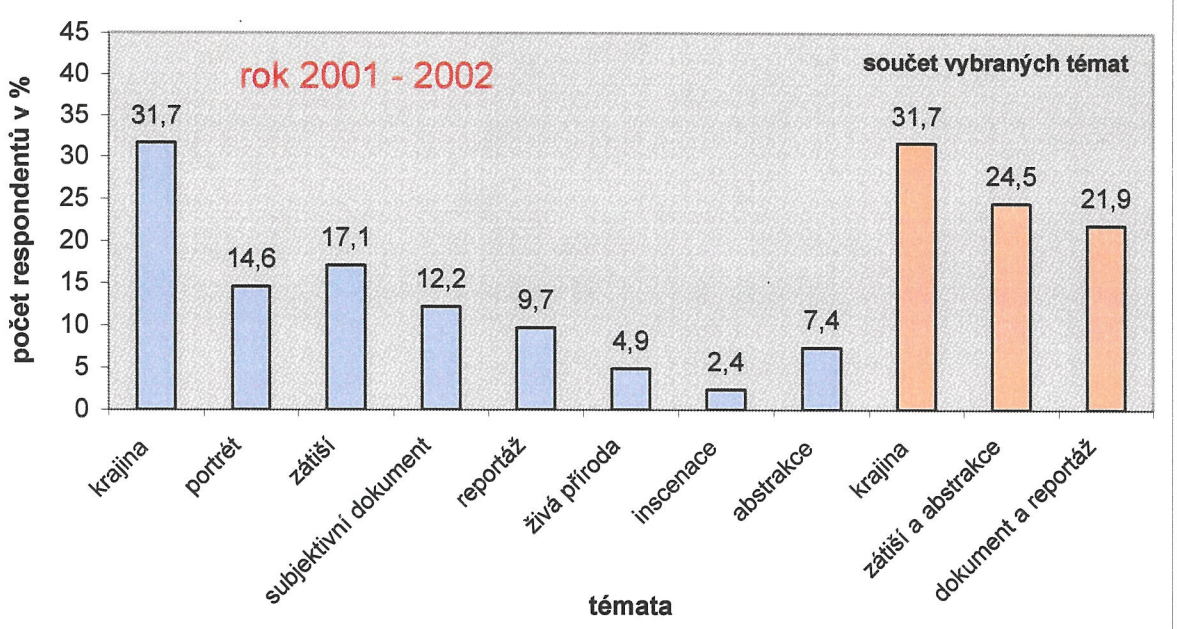
se pohybovala od poloviny roku do několika let. Otázka zněla, jakým fotografickým tématem by se respondenti chtěli zabývat, pokud by se jednalo např. o dlouhodobou zakázku. Vybrat si mohli mezi krajinářskou fotografií, portrétem, zátiším, reportáží, dokumentem, nefigurativní fotografií atd. V nabídkách byla kopírována ta témata se kterými se již setkali ve výuce nebo projekcích. Z těchto důvodů jsem do otázek nezahrnoval např. reklamní fotografii nebo akt. Výsledky obou anket jsou zpracovány v grafu č. 13 a 14 na straně 76.

Je zajímavé jak malý zájem je v obou ročnících o inscenovanou fotografii. Když jsem nastupoval do profese učit fotografii ve volnočasovém zařízení, představoval jsem si, že právě tímto směrem se bude ubírat „typicky dětská" tvorba. Myslel jsem si, jaký nekonečný prostor tento žánr dětem poskytne. Pro jejich fantazii, hru a smysl pro recesi (paradoxně jsem se podobným směrem vydal sám). Nezájem „teoretický, anketní", je shodný i se skutečností, že se inscenovaná fotografie, u mládeže kterou jsem dosud poznal, téměř nevyskytovala.

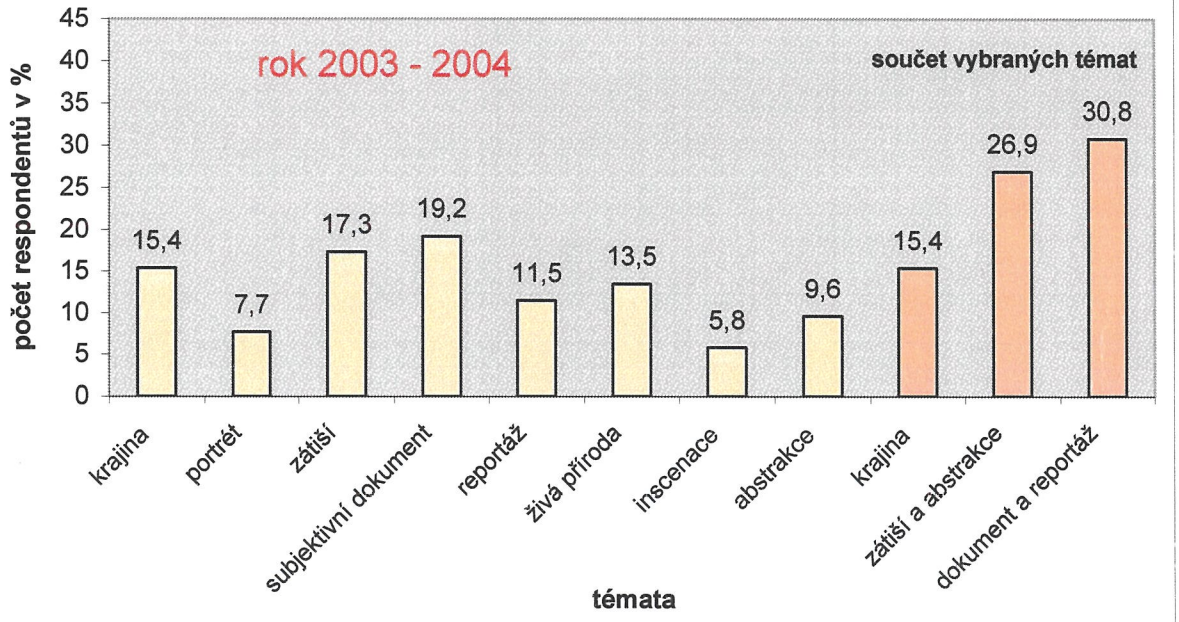
Nízkému zájmu se v anketních odpovědích „těší" také abstrakce. Přitom ve volné tvorbě se u mládeže vyskytuje poměrně hojně. Vyrovnaný v obou ročnících je zájem o portrét. Těžko hodnotit zájem o živou přírodu. Každým školním rokem se objevuje několik jednotlivců, milovníků zvířat, pro něž je zobrazovat zvířata domácí i volně žijící, základním posláním fotografie. Zajímavý je také výrazný podíl krajinářské fotografie v první anketě. Opět neodpovídal počtu krajinářů v členské základně. V druhé anketě je nižší a asi odpovídá množství „praktikujících" krajinářů.

Velmi mne zajímala dokumentaristická oblast fotografie, neboť dokument je ve volné tvorbě (alespoň u dětí a mládeže do 16 let) velmi vzácný. O příčinách jsem již psal. V první anketě zaujímal podprůměrnou hodnotu, ještě méně byla preferována reportáž. Situace se změnila ve druhé anketě, domnívám se že důvodem byly již

Graf č. 13: odpověď na otázku "Kterému tématu bych dal(a) přednost"



Graf č. 14: odpověď na otázku "Kterému tématu bych dal(a) přednost"



zmiňované projekce o vývoji dokumentaristické fotografie a ukázky několika autorských profilů.

Na konci obou grafů je srovnání součtů vybraných témat a krajinářské fotografie. Vzhledem k tomu, že převážná část zátiší, která mládež fotografuje, jsou aranžované kompozice a stejně tak je tomu u fotografie abstraktní, sečetl jsem tato témata do jednoho „výtvarného" a postavil vedle součtu reportáže a dokumentu – fotografie „života". Krajinu jsem ponechal jako srovnávací téma, neboť ta reprezentuje také danou realitu, ale podobně „statickou" jako výtvarné aranžmá.

Obě ankety byly realizovány více jako zajímavost, než jako podklad k nějakým pedagogickým závěrům. Nejsou podkladem k orientaci metodiky posílit zájem jedním, či druhým směrem. Nutno připomenout, že preference byly teoretické a ne vždy vyjadřují skutečné zastoupení ve volné tvorbě. Příklad dokumentu také ukazuje na možnost kolísání hypotetického zájmu.

V čase, kdy vznikala tato práce, jsem připravoval sledovaný fotoklub vybavit několika počítači k silnějšímu zastoupení digitální fotografie. Dosud se nová technologie, z finančních důvodů volnočasového zařízení, uplatňovala jen okrajově. Osobně nemám moc rád členění tvůrčí fotografie na tradiční a digitální (poněkud mi to vždy zavání prioritou technologie vzniku před vlastním obsahem), oba nosiče plně respektuji.

Obavy, že se fotografie může stát pouze surovinou pro laciné manipulace, jsem již vyjádřil. Obava má o to reálnější základ, že právě ta skupina mladých lidí, která málo fotografuje, zde bude hledat únik. Lze však také této situace využít pod heslem „lepší něco než nic" a dát fotograficky pasivnější mládeži novou náplň. Bude to ale nejspíš za cenu opuštění světa fotografie, s jeho mnohem silnějším, osobnost kultivujícím potenciálem.

Zkušenost s orientací tímto směrem jsem již udělal a nejen u dětí. Byl jsem požádán o vytvoření programu na akreditační kurz pro učitele. Cílem mělo být rozšířit znalosti

učitelů - převážně výtvarníků o fotografii a získat je pro dětskou fotografickou tvorbu. V kurzu jsem postavil důraz na fotografii a cestu k jejímu zviditelnění ponechal jako druhotnou. Zájem kursistů jednoznačně směřoval k práci v grafických editorech a byli zklamáni, že jsem tomuto okruhu neponechal větší prostor. Poučen touto zkušeností jsem v dalším ročníku vynechal ve struktuře nabízeného programu práci na PC a do kursu se nikdo se nepřihlásil! Fotografie jako taková a její výchovně-vzdělávací možnosti vlastně nikoho nezajímaly.

Osobně neupřednostňuji žádnou z technologií, různé formy dávají různé možnosti. Z hlediska pedagogiky se ale zdá být stále účinnější tradiční technologie. Její řemeslná (laboratorní složka) může dětem nahradit stále vzácnější „rukodělné" příležitosti. Také investice do tradičního zpracování: materiál, čas, um a trpělivost, vedou fotografa k zodpovědnějšímu přístupu před zmáčknutím spouště fotoaparátu. Zanedbatelný není ani prvek emocí (připomínající moderní zážitkovou pedagogiku), který mládež doprovází ve fotolaboratoři. „Digitálisty" musím někdy nabádat, aby více kreslili světlem než myší, mají-li být fotografy.

Nová technologie něco bere, ale svou rychlostí a jednoduchostí otevírá nové možnosti i v pedagogice. V rámci jedné krátké tvůrčí dílny pro děti, jsem si mohl ověřit metodu, která se může stát jednou z cest, jak vtáhnout novou technologii do nefalšovaného fotografování i pro ty, kteří mají tendenci více pracovat s myší.

Pro děti jsem tehdy připravil téma portrét na titulní listy fiktivních časopisů. Jedním z portrétů měla být fotografie pro společenský týdeník, druhým fotografie pro občasník, např. pro charitativní organizace. Součástí dílny bylo závěrečné navržení obálky fiktivního časopisu. Zadaný příklad účastníkům jasně ukazoval, že těžiště jejich práce je ve fotografii, bez vhodných portrétů by obálky s patřičným působením nevytvořili.

Jsem si vědom, že tyto řádky budou za pár let úsměvné, technologie a jimi ovlivněný svět kráčí velmi rychle. Budiž ale oněch několik řádek také dokladem dnešního technologického přelomu.

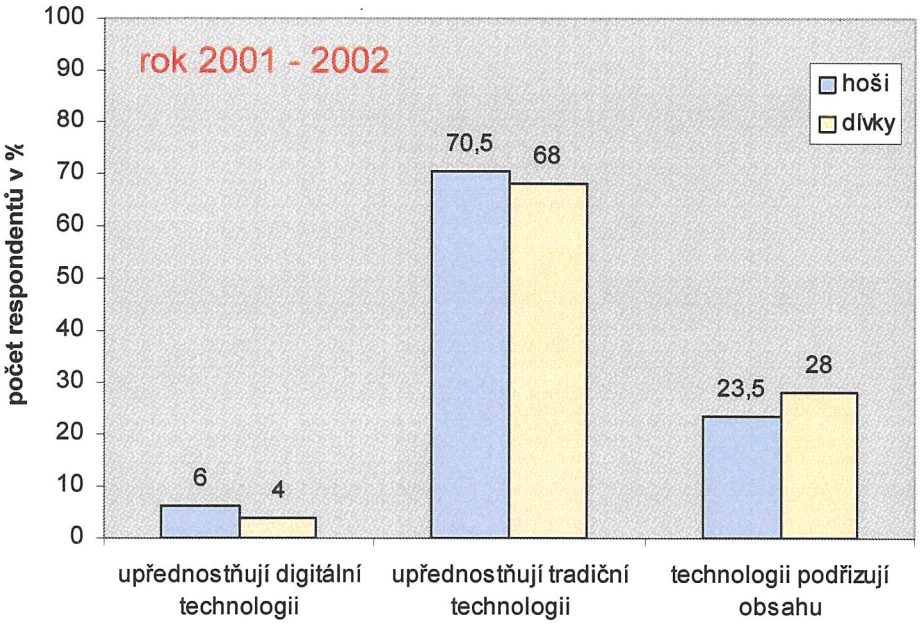
Jaký vztah k technologii vzniku obrazu mají současní nejmladší fotografové, jsem zkoumal v anketách v roce 2002 a 2004. Respondenti měli tři možnosti odpovědí. Jejich statistické zpracování je uvedeno v grafech č. 15 a 16 na straně 80.

I tyto informace jistě rychle zastarávají a pokud by se dělala anketa v době dopsání této práce (2005) byly by výsledky asi opět jiné. V anketě jsou zajímavé preference dívek a jejich „věrnost" tradiční technologii.

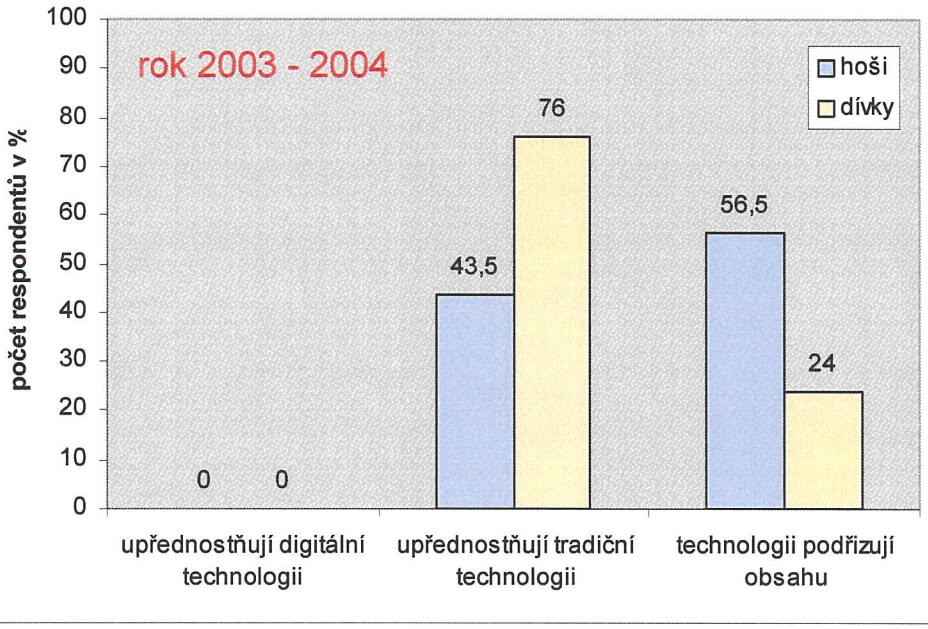
Bez ohledu na další technický vývoj fotografických přístrojů a médií, bude stále platit, že fotografie přináší pro svého tvůrce řadu významů. Co pro koho fotografování znamená, jsem zkoumal i mezi svými svěřenci. Tradičně jsem otázky zopakoval po dvou letech. Odpovědi se příliš nelišily, jak je zřejmé z grafu č. 17 na straně 81.

Anketa mi byla na jedné straně zpětnou vazbou, udržující mne v reálném světě, ale její hlavní přínos vidím pro aktéry samotné. Na základě přemýšlení o výběru vhodné odpovědi si mohli respondenti význam fotografie sami pro sebe zformulovat.

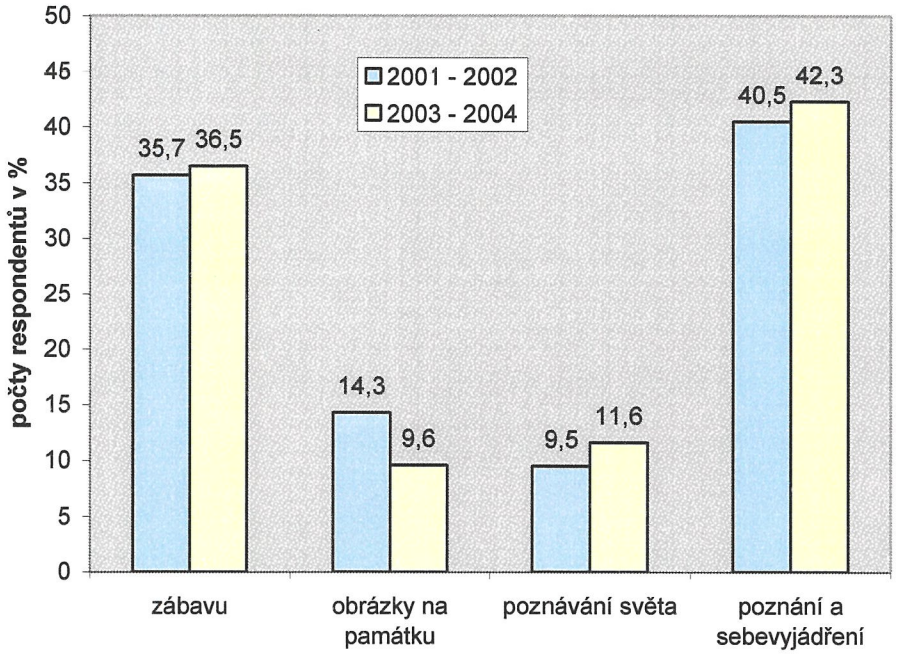
Graf č. 15: odpovědi na otázku "které technologii dávají přednost"



Graf č. 16: odpovědi na otázku "které technologii dávají přednost"



Graf č. 17: odpovědi na otázku: "Co mi přináší fotografie"



ZÁVĚR

Aby práce byla úplná, nesmí samozřejmě chybět ukázky dětské fotografické tvorby. Několik jsem ze svého archivu vybral a zařadil jako přílohy na konec práce.

Doufám, že celkové laděni všech textů ukazuje na tvůrčí fotografování, jako na možný silný impuls pro osobnostní růst mladých lidí, a jak mi ukazuje již několik let práce s mládeží, může mít pozitivní přínos s významem pro celý život. Potvrzují mi to poděkování rodičů za to, že z nesmělého a nejistého dítěte roste člověk, kterému se vrací zdravé sebevědomí, z dítěte bez zájmu a s nevýrazným prospěchem dítě zažívající úspěchy i ve škole. Potvrzují mi to upřímná přátelství dnes již dospělých lidí, se kterými jsem kdysi začínal. Je příjemné vidět také narůstající řadu studentů a absolventů fotografických škol, kteří si kdysi vybrali fotografii pouze jako koníčka a dnes se již v tomto oboru profesně realizují, nebo se na profesionální dráhu připravují.

Technologie zastarávají, témata se vyčerpávají, co ale bude zůstávat jako neměnná hodnota je moc fotografie otevírat oči a mysl těm kteří se jí budou chtít poctivě věnovat.

Tvůrčí fotografování, ani jej podporující přístup učitele, není samozřejmě spasitelný systém do kterého se vloží něco fotografické techniky a něco učitelského důvtipu a vypadne dostatečně osobnostně vyzrálý jedinec. Je ale jedním z hledaných způsobů, dostatečně individuálním a současně společenským, jak obohatit možnosti přirozené výuky a výchovy.

ODKAZY V TEXTU

(1) Hana Schneiderová: *Otakar Hostinský a jeho odkaz pedagogice*, SPN 1986
(2) Hana Schneiderová: *Otakar Hostinský a jeho odkaz pedagogice*, SPN 1986
(3) Milan Knížák: *(Názory) 1995 – 1964*, nakladatelství Vetus 1996
(4) Milan Knížák: *(Názory) 1995 – 1964*, nakladatelství Vetus 1996
(5) *Základy výtvarné výchovy* – učebnice pro pedagogické fakulty, SPN 1987
(6) *Základy výtvarné výchovy* – učebnice pro pedagogické fakulty, SPN 1987
(7) Miroslav Vojtěchovský: *Vývoj československé teorie fotografie 20. století*, FAMU, SPN 1985
(8) Susan Sontagová: *O fotografii*, nakladatelství Paseka 2002
(9) Václav Zykmund: *Umění které mohou dělat všichni?* ,Nakladatelství orbis 1968
(10) Václav Zykmund: *Umění které mohou dělat všichni?* ,Nakladatelství orbis 1968
(11) Jindřich Chalupecký: *Na hranicích umění*, nakl. Prostor a nakl. Arkýř 1990
(12) Ján Šmok: *Skladba fotografického obrazu*, FAMU, SPN 1975
(13) Susan Sontagová: *O fotografii*, nakladatelství Paseka 2002
(14) Ján Šmok: *Skladba fotografického obrazu*, FAMU, SPN 1975
(15) Ján Šmok: *Skladba fotografického obrazu*, FAMU, SPN 1975
(16) Robert Silverio: *Dekonstrukce současné tvůrčí fotografie*, závěrečná teoretická práce doktorantského studia, katedra fotografie FAMU 2002
(17) Robert Silverio: *Dekonstrukce současné tvůrčí fotografie*, závěrečná teoretická práce doktorantského studia, katedra fotografie FAMU 2002
(18) Susan Sontagová: *O fotografii*, nakladatelství Paseka 2002
(19) Daniel Goleman: *Emoční inteligence*, nakladatelství Columbus s. r. o. 1997
(20) Daniel Goleman: *Emoční inteligence*, nakladatelství Columbus s. r. o. 1997
(21) Daniel Goleman: *Emoční inteligence*, nakladatelství Columbus s. r. o. 1997
(22) Daniel Goleman: *Emoční inteligence*, nakladatelství Columbus s. r. o. 1997
(23) V. V. Štech: *Dohady a jistoty*, nakladatelství Čs. Výtvarných umělců, 1967
(24) Antonín Mokřejš: *Umění a k čemu?*, FUAV ČR, nakladatelství Triton
(25) Jindřich Chalupecký: *Na hranicích umění*, nakl. Prostor a nakl. Arkýř 1990
(26) Gillo Dorfles: *Proměny umění*, nakladatelství Odeon 1976
(27) *Základy výtvarné výchovy* – učebnice pro pedagogické fakulty, SPN 1987
(28) *Základy výtvarné výchovy* – učebnice pro pedagogické fakulty, SPN 1987
(29) *Základy výtvarné výchovy* – učebnice pro pedagogické fakulty, SPN 1987
(30) *Základy výtvarné výchovy* – učebnice pro pedagogické fakulty, SPN 1987
(31) Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia

Abecední seznam knih řazený podle názvu

ČÍTANKA Z TEORIE FOTOGRAFIE, Aleš Kuneš, Tomáš Pospěch, Institut tvůrčí fotografie, Slezská univerzita v Opavě, 2003
DEKONSTRUKCE SOUČASNÉ TVŮRČÍ FOTOGRAFIE, Robert Silverio, závěrečná teoretická práce doktorantského studia, katedra fotografie FAMU, 2002
DOHADY A JISTOTY, V. V. Štech, Nakladatelství československých výtvarných umělců, Praha, 1967
DUŠEVNÍ VÝVOJ A VÝCHOVA OD NAROZENÍ DO DOSPĚLOSTI, L. Srp, J. Syrovátková, SZN Praha, 1969
EMOČNÍ INTELIGENCE, Daniel Goleman, Columbus s.r.o., Praha, 1997
FILOZOFIE MODERNÍHO UMĚNÍ, Kounrad Paul Liessmann, nakl. Votobia, Olomouc, 2000
MĚSÍČNÍK ČESKOSLOVENSKÉ FOTOGRAFIE č. 2/1983
MOTIVACE LIDSKÉHO CHOVÁNÍ, Milan Nakonečný, Academia, nakladatelství Akademie věd České republiky, 1997
NA HRANICÍCH UMĚNÍ, Jindřich Chalupecký, nakladatelství Prostor a nakladatelství Arkýř Praha, 1990
(NÁZORY) 1995 – 1964, Milan Knížák, nakladatelství Vetus via; Brno, 1996
O FOTOGRAFII, Susan Sontagová, nakladatelství Ladislav Horáček – Paseka, 2002
O UMĚNÍ A VÝCHOVĚ, B. Suchodolski, I. Wojnarová, SPN Praha, 1981
OTAKAR HOSTINSKÝ A JEHO ODKAZ PEDAGOGICE, Hana Schneiderová, SPN Praha, 1986
PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU, Jiřina Pávková a kol., Portál, Praha, 1999
PROMĚNY UMĚNÍ, Gillo Dorfles, Odeon, Praha, 1976
PSYCHOLOGIE DOSPÍVÁNÍ, Karel Plocek, skripta Ústavu pro další vzdělávání zdravotnických pracovníků, Brno, 1977
ŘEČ TVARŮ, Luboš Hlaváček, Horizont Praha, 1984
SKLADBA FOTOGRAFICKÉHO OBRAZU, Ján Šmok, FAMU, SPN 1975
UMĚNÍ: A K ČEMU?, Antonín Mokřejš, Filosofický ústav AV ČR, nakladatelství Triton Praha
UMĚNÍ KTERÉ MOHOU DĚLAT VŠICHNI?, Václav Zykmund, Orbis Praha, 1968
VÝCHOVA UMĚNÍM, Herbert Read, Odeon, Praha, 1967
VÝTVARNÁ VÝCHOVA pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia
VÝVOJ ČESKOSLOVENSKÉ TEORIE FOTOGRAFIE 20. STOLETÍ, Miroslav Vojtěchovský, Famu, SPN 1985
VÝZKUMNÉ METODY V PEDAGOGICE, Peter Gavora, nakladatelství Paido, Brno, 1996
ZÁKLADY VÝTVARNÉ VÝCHOVY – učebnice pro pedagogické fakulty, SPN 1987

Abecední seznam knih řazený podle autorů

Dorfles Gillo, PROMĚNY UMĚNÍ, Odeon, Praha, 1976

Gavora Peter, VÝZKUMNÉ METODY V PEDAGOGICE, nakladatelství Paido, Brno, 1996

Goleman Daniel, EMOČNÍ INTELIGENCE, Columbus s.r.o., Praha, 1997

Hlaváček Luboš, ŘEČ TVARŮ, Horizont Praha, 1984

Chalupecký Jindřich, NA HRANICÍCH UMĚNÍ, nakladatelství Prostor a nakladatelství Arkýř Praha, 1990

Knížák Milan, (NÁZORY) 1995 – 1964, nakladatelství Vetus via, Brno, 1996

Kuneš Aleš, Pospěch Tomáš, ČÍTANKA Z TEORIE FOTOGRAFIE, Institut tvůrčí fotografie, Slezská univerzita v Opavě, 2003

Liessmann Kounrad Paul, FILOZOFIE MODERNÍHO UMĚNÍ, nakl. Votobia, Olomouc, 2000

Mokřejš Antonín, UMĚNÍ: A K ČEMU?, Filosofický ústav AV ČR, nakladatelství Triton Praha

Nakonečný Milan, MOTIVACE LIDSKÉHO CHOVÁNÍ, Academia, nakladatelství Akademie věd České republiky, 1997

Pávková Jiřina a kol., PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU, Portál, Praha, 1999

Plocek Karel, PSYCHOLOGIE DOSPÍVÁNÍ, skripta Ústavu pro další vzdělávání zdravotnických pracovníků, Brno, 1977

Read Herbert, VÝCHOVA UMĚNÍM, Odeon, Praha, 1967

Schneiderová Hana, OTAKAR HOSTINSKÝ A JEHO ODKAZ PEDAGOGICE, SPN Praha, 1986

Silverio Robert, DEKONSTRUKCE SOUČASNÉ TVŮRČÍ FOTOGRAFIE, závěrečná teoretická práce doktorantského studia, katedra fotografie FAMU, 2002

Sontagová Susan, O FOTOGRAFII, nakladatelství Ladislav Horáček – Paseka, 2002

Srp L., Syrovátková J., DUŠEVNÍ VÝVOJ A VÝCHOVA OD NAROZENÍ DO DOSPĚLOSTI, SZN Praha, 1969

Suchodolski B., Wojnarová I., O UMĚNÍ A VÝCHOVĚ, SPN Praha, 1981

Šmok Ján, SKLADBA FOTOGRAFICKÉHO OBRAZU, FAMU, SPN 1975

Štech V. V., DOHADY A JISTOTY, Nakladatelství československých výtvarných umělců, Praha, 1967

Vojtěchovský Miroslav, VÝVOJ ČESKOSLOVENSKÉ TEORIE FOTOGRAFIE 20. STOLETÍ, Famu, SPN 1985

Zykmund Václav, UMĚNÍ KTERÉ MOHOU DĚLAT VŠICHNI?, Orbis Praha, 1968

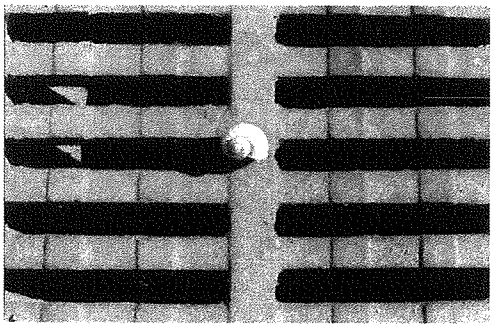
Jmenný rejstřík

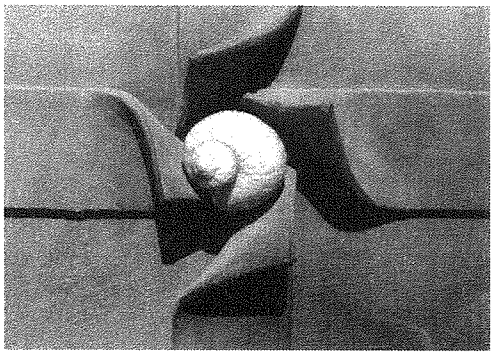
Atget Eugén	21, 37
Billingham Richard	34
Csikszentmihaly	52
Dorfles Gillo	55
Goleman Daniel	51, 52, 53
Hostinský Otakar	12, 13
Chalupecký Jindřich	54
Jaensche E. R.	58
Kant Imanuel	56
Kempinger Herwig	28, 29, 31, 32
Kmentová Eva	23
Knížák Milan	15, 16
Kolář Viktor	32
Koudelka Josef	28, 29, 30, 31
Moholy – Nagy	37
Mokřejš Antonín	54
Parr Martin	26, 27
Read Herbert	57, 58, 59, 60, 61, 66
Reich Jan	28, 29, 31, 32
Silverio Robert	34, 35, 36
Sontagová Susan	19, 25, 36
Šmok Ján	24, 25, 32, 33, 36, 51
Štech V. V.	54
Štreit Jindřich	34
Trojan Raoul	16, 62
Vojtěchovský Miroslav	18, 19
Zykmund Václav	21, 22

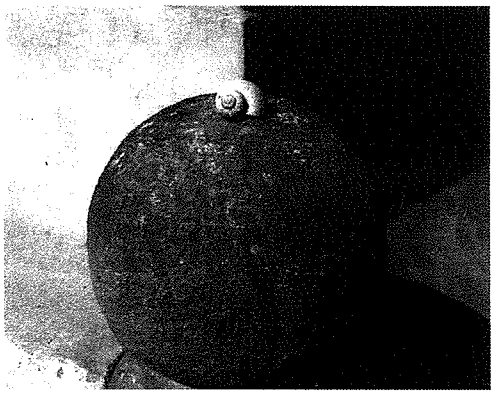
PŘÍLOHY – UKÁZKY Z DĚTSKÉ TVORBY

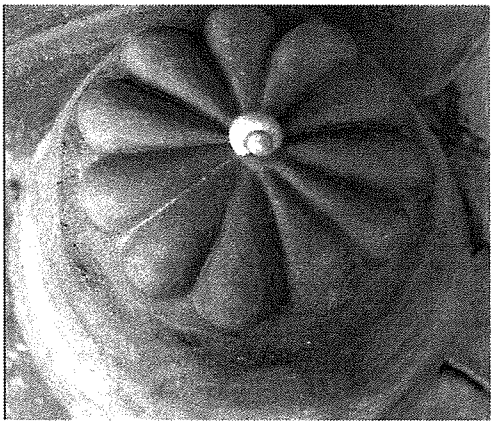
Vybrané ukázky pochází od autorů – členů fotoklubu, zmiňovaného v textu. Vedle listů s fotografiemi a stručnou charakteristikou autora je jedna ukázka skupinové akce a dvě přílohy z oblasti výuky teoretické – rozbory fotografií různě starých dětí a mladých lidí, rovněž členů sledovaného fotoklubu.

ELIŠKA HOLCZKNECHTOVÁ (14 let)

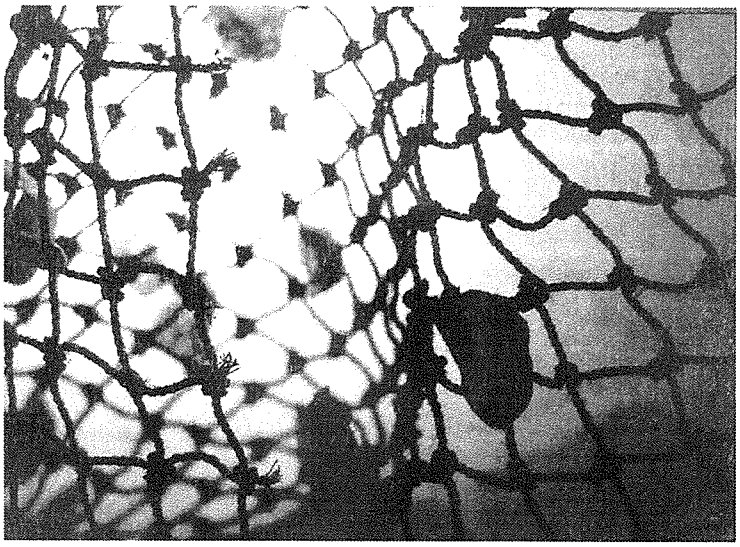








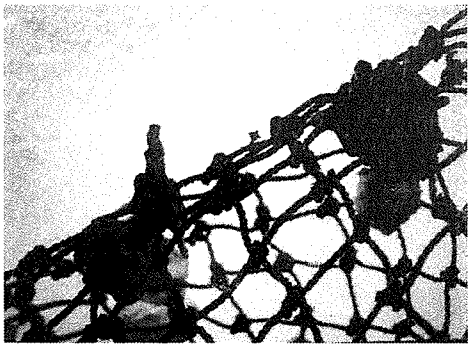
Autorka těmito půvabnými soubory překvapila již po několika týdnech svého zájmu o fotografování. Je příkladem talentovaného mladého člověka, kterému k realizaci výtvarných obrázků chybí zpočátku jen ovládnutí nástroje. V případě Elišky to byla otázka pouze pár hodin praxe při tradičním laboratornímprocesu, aby nosila i po formální stránce zvládnuté fotografie.
Námět a řešení odpovídají charakteru autorky, dalo by se skoro říci, že fotografie jsou "dívčí".
Tento soubor také potvrzuje, jak prostřednictvím fotografování si můžou již i nejmladší autoři ověřovat skladebné, tonální a významové souvislosti. Navíc přirozenou cestou a formou hry (hravost je ve fotografiích asi prvním postřehem, který možná diváka napadne).

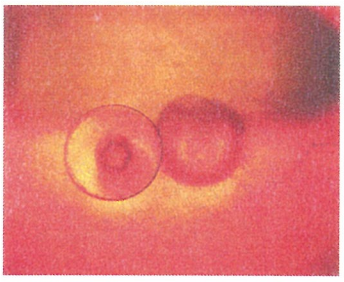
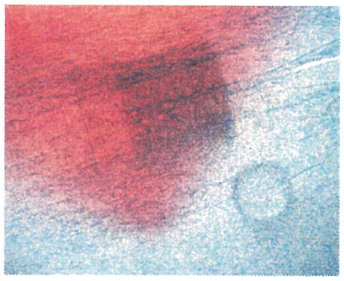
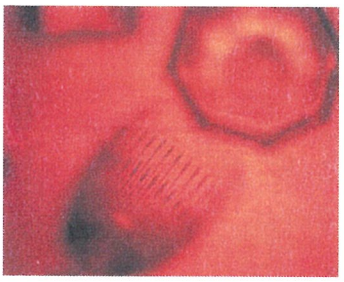


ELIŠKA HOLCZKNECHTOVÁ (14 let)

Ve srovnání s předchozí ukázkou vzniknul tento soubor o něco později. Autorka využila fotogeničnosti síťky, kterou zjednodušila na siluetu. Volba motivu, který je mezi výtvarnými fotografy stále oblíbený (síťky, mřížky, ...) není dán znalostí podobných prací a jejich nápodobou, ale pokračujícím "poctivým" hraním. Eliška zatím ani nemohla různá zátiší tohoto typu vidět, vzhledem ke krátkému období, ve kterém se fotografii věnovala.

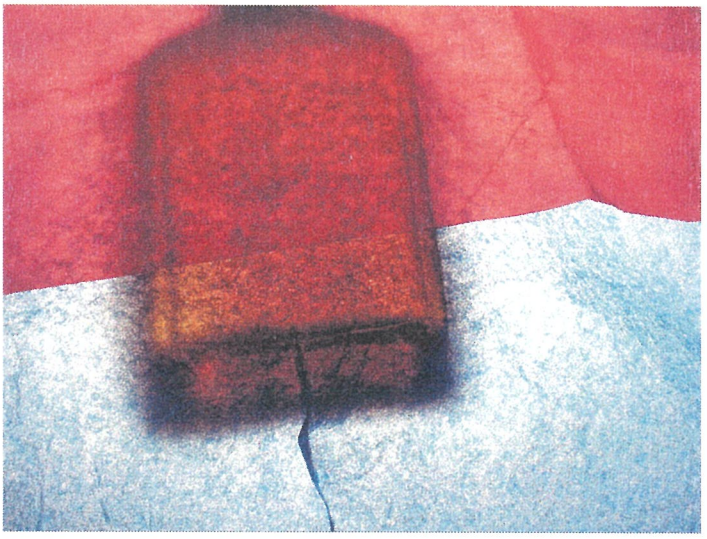




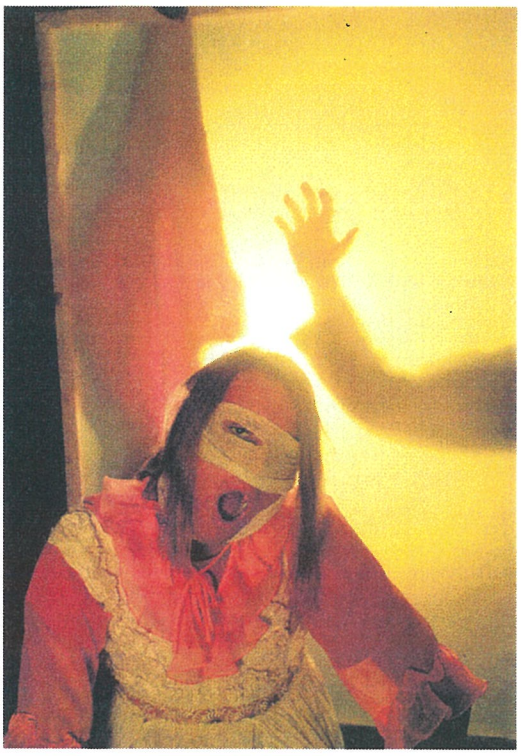




MIKULÁŠ CHLAD (13 let)

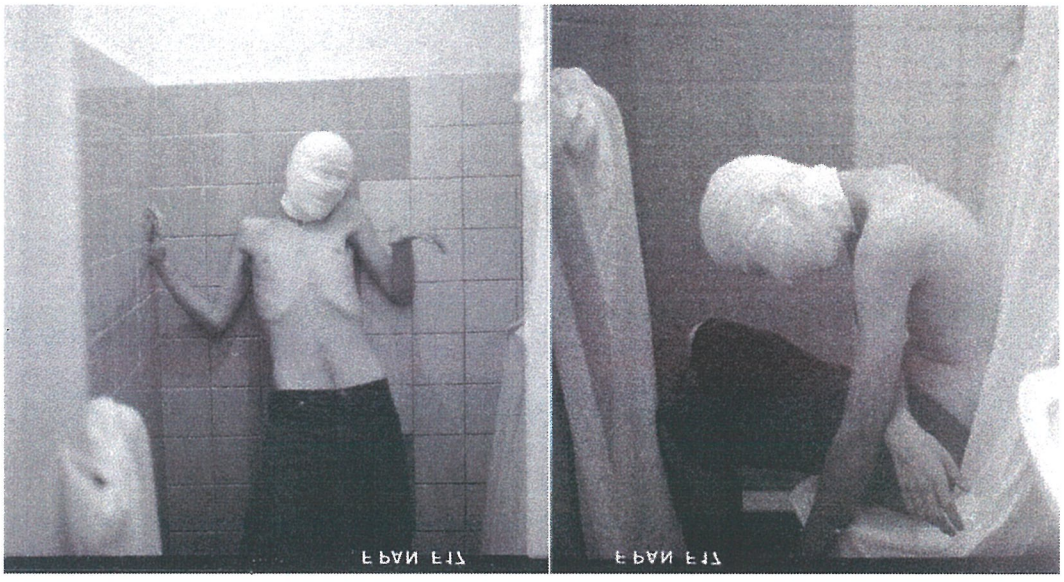
Soubor, zahrnující po výběru 10 fotografií, vytvořil autor s odstupem dvou let. K motivu se vrátil z důvodu doplnění prací k přijímacímu řízení na SPŠ grafickou.
Fotografoval digitálním fotoaparátem lahev a různě velké sklenice. Zpočátku vytvářel kompozice z prosvícených skel, detailem potlačoval realističnost jednotlivých předmětů. K dalšímu výraznějšímu potlačení a tím i k větší abstrakci, dospěl překrýváním reálií barevnými průsvitnými papíry. Fotografoval samostatně, bez korekcí učitele.
Fotografie nebyly v počítači manipulovány, kromě úpravy jasu a kontrastu. Autor používal digitální fotoaparát pouze příležitostně, nepracoval ani s tradiční barevnou fotografií. Jeho zájem se obracel k tradiční černobílé fotografii, kterou si zpracovával sám.



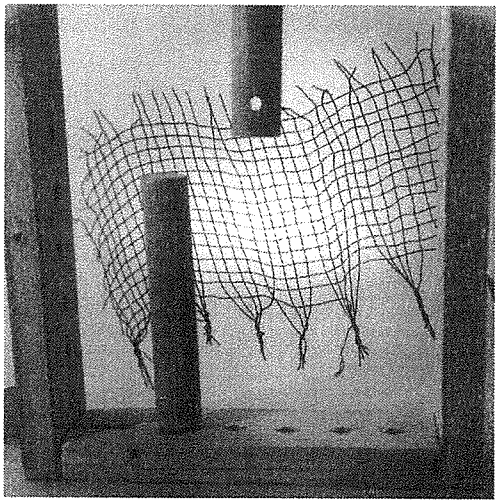
MICHAEL HENZL (15 let)

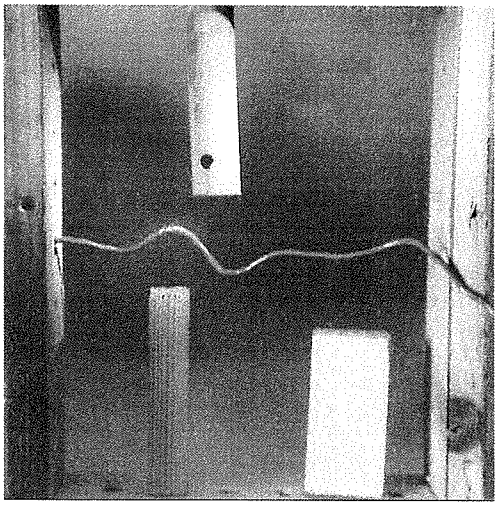


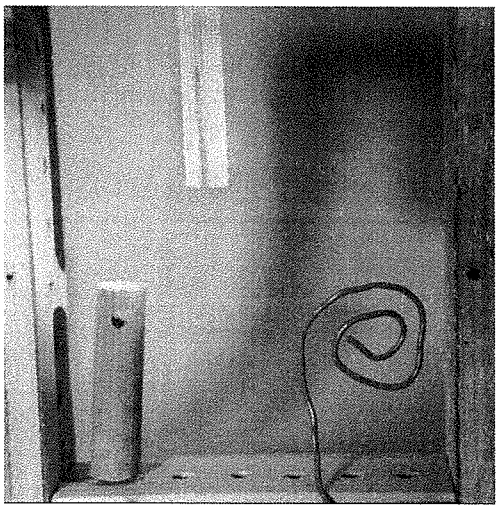
Ukázkové fotografie Michaela Henzla nejsou běžnou dětskou produkcí, nevyskytují se často ani u starší mládeže. Přesto se lze občas s podobným pojetím setkat, ať již v poloze recese, nebo ve vážném hledání něčeho absurdního, šokujícího, zvláštního. Pravděpodobně z obojího se skládají tyto Michaelovy práce - mírná nadsázka a hledání neobvyklosti. Fotografováním se dosud dlouho nezabýval, téměř vše co vytvořil se točí kolem podobných motivů. Vybrané ukázky vznikly v časovém rozpětí asi poloviny roku. V barevné fotografii ponechal červený odstín - výsledek nedokonalého vyvážení bílé u digitálního fotoaparátu, v černobílých snímcích zase využil výtvarného účinu prošlého materiálu.



JAKUB RUMLER (14 let)

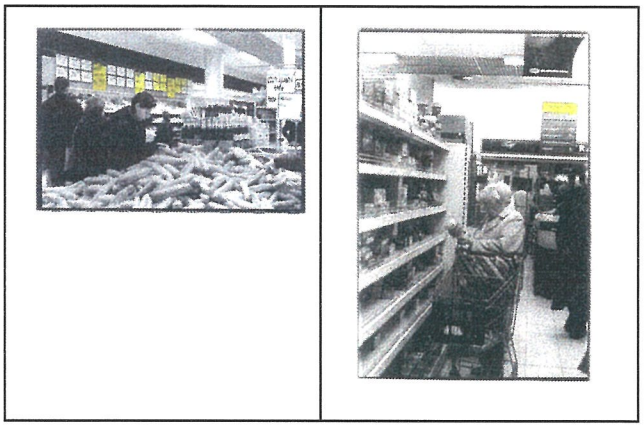






Obliba aranžovaných zátiší určitou dobu charakterizovala Jakubovu tvorbu.
Pro tento soubor si vyrobil dřevěný rám, do kterého upevňoval různé prvky.
Těžko říci, zdali Jakub někde viděl práce starších fotografů, studentů škol, u kterých obliba mřížek, spirál a jiných výtvarných prvků, je evidentní.
V každém případě vytvořil velmi působivý soubor, který byl posunem od čistě plošných řešení z počátků jeho fotografování. V zátiších je také patrná snaha o vyjádření prostoru pomocí světla.
Celý nápad pojímal s cílem vytvořit výtvarně působivé obrázky, z rozhovoru s ním nevyplynul žádný náznak jiné, "hlubší" motivace.

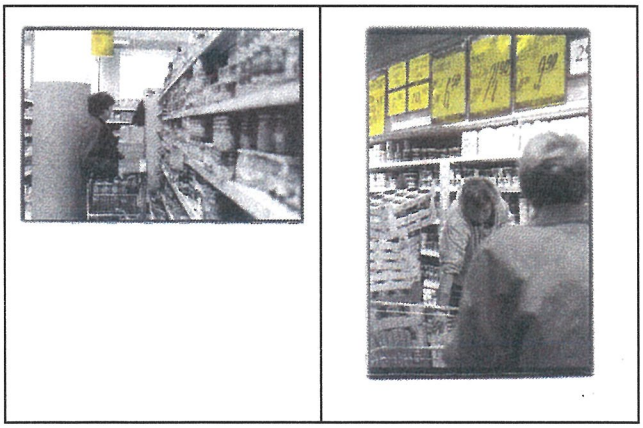




JAKUB RUMLER (15 let)



Projekce dějin dokumentu (včetně profilů českých a světových dokumentaristů) přinesly za sledované 2 školní roky zvýšený zájem o tuto oblast fotografie. Z důvodů obtížnosti pro mládež byl Jakub jedním z mála, který se v dokumentu úspěšně realizoval. Soubor fotografií vlastoručně slepil do knihy nazvané "Šopink".
Jakub chytře obešel "obtíže" subjektivního pohledu u čistě fotografického záznamu a do obrazu vstoupil lokálním ručním kolorováním, významově i barevně sjednocujícím ceny zboží a nápisy s obálkou knížky. Pro obálku knížky využil reklamního letáku hypermarketu. Do realizace tohoto souboru se převážně věnoval zátiší a výtvarným kompozicím.



MATĚJ SEDLÁČEK
(15 let)



Fotografie vznikly za "spolupráce" samovolných přírodních procesů. Vynalézavý a stále experimentující autor ponechal negativy několik dní ve vodě a sledoval postupné rozpadání emulze. Jakmile byl s úrovní poškození spokojen, nechal negativy uschnout a pořizoval z nich zvětšeniny.
Bohužel nepropojil více formu s obsahem, filmy které ke svým záměrům použil byly původně exponovány pro jiné účely. K destrukci je použil protože již pro něj neměly žádnou cenu. Tento nápad dál nerozvíjel (viz další příloha).



MATĚJ SEDLÁČEK
(15 let)

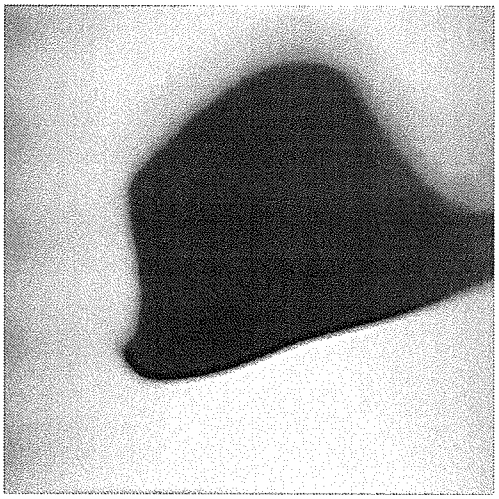




Stejně jako u předchozí ukázky i zde se Matějovy fotografie vyznačují experimentem, hravostí. Sám objevil techniku vícenásobné expozice na obyčejném digitálním fotoaparátu. Princip vychází z dlouhé expozice ve zcela zateměné místnosti, kde se autor postupně nasvěcuje slabými, barevnými světly.
Matěj se již od svého mladšího věku vyznačuje menší schopností se soustředit a vytrvat déle u činnosti, která jej zrovna plně nezajímá. To má bohužel odraz jak v jeho školním prospěchu, tak v systematičtější fotografické práci. I tak ale patřil v době vzniku této práce k nejlepším členům fotoklubu.



TEREZA RAKOUŠOVÁ
(14 let)

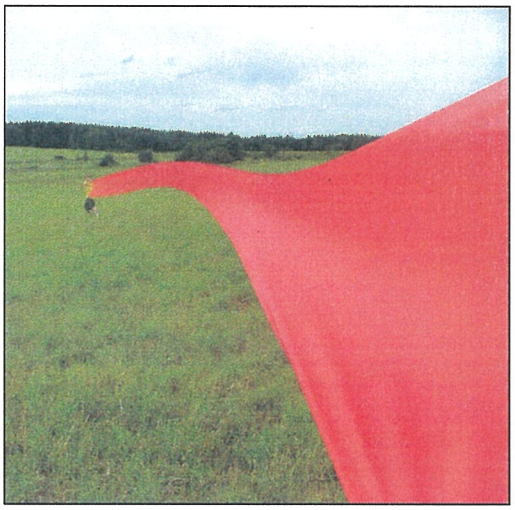






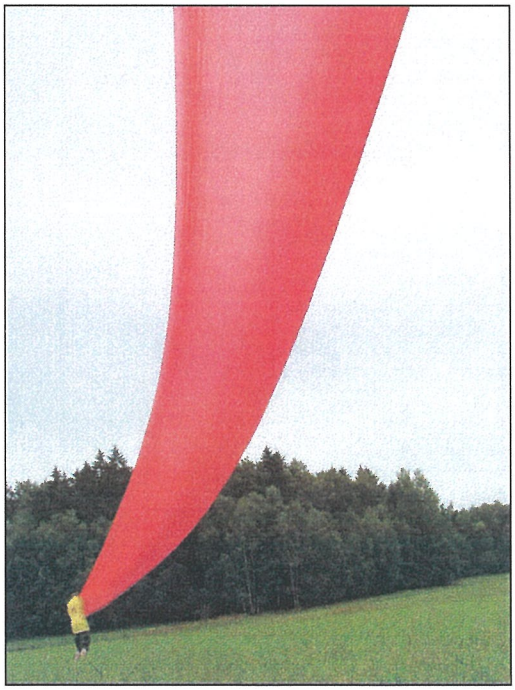
Ve své nedlouhé tvorbě
se pohybovala v poměrně
širokém rozsahu typů
výtvarného pojetí.
Její soubory zahrnují realistická
nalezená zátiší, vtipný pokus
o ztvárnění banality v barevném
podání jednoduchého digitálního
fotoaparátu, fragment emotivní
podvečerní krajiny, abstrahující
barevné nebo černobílé detaily
všedních věcí a prostorů,
až po abstrakce které mohou
evokovat příběh, jako je tomu
v této ukázce.

SKUPINOVÁ PRÁCE V RÁMCI LETNÍCH TÁBOROVÝCH DÍLEN

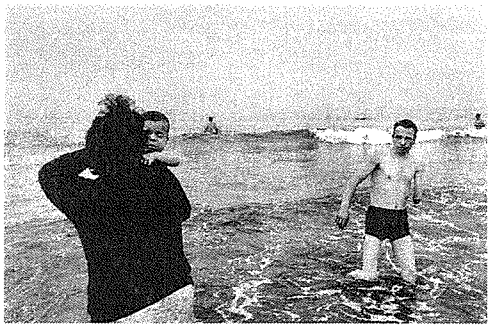








Zajímavým řešením jak obohatit program výuky fotgrafie, je využít jejích možností přesahu do intermediální oblasti.
V tomto případě se, spolu s mládeží (14 - 16 let) z výtvarného atelieru, realizovaly akce a instalace v krajině.
Použilo se asi 30m dlouhého pruhu tkaniny k výtvarnému dotváření krajiny nebo lidských figur. Jako doplňku se k instalacím rovněž využívaly další výtvarné výrobky.
Nevýhodou tohoto skupinového programu je, při větším počtu aktérů, obtížnost všechny do akce přirozeně vtáhnout. Vždy se našla skupina, která program přijímala jako nutné zlo a nebylo možno od nich očekávat tvorbu v pravém slova smyslu.



FOTOGRAFIE JOZEFA KOUDELKY BYLA JEDNOU Z VYBRANÝCH PRO PÍSEMNÝ ROZBOR, KTERÉHO SE ZÚČASTNILO NĚKOLIK DESÍTEK RESPONDENTŮ VE VĚKU OD 10 DO 20 LET. VŠICHNI ÚČASTNÍCI BYLI ČLENY FOTOKLUBU A FOTOGRAFOVÁNÍ SE VĚNOVALI V ROZMEZÍ OD PŮL ROKU DO 3 LET. O ROZBORECH FOTOGRAFIÍ VÍCE POJEDNÁVÁ TEXT NA STRANÁCH 28 - 32. ZDE OPĚT UVÁDÍM UKÁZKY VYBRANÝCH ROZBORŮ RŮZNÉ ÚROVNĚ.

Pro ulehčení práce byly všechny fotografie doplněny pomocnými otázkami: a) co ti fotografie sděluje, b) jaké u tebe vyvolává pocity, c) líbí se ti, nelíbí, je neutrální?
Texty jsou neupraveny, ponechány v původní styistické podobě i za cenu jisté nesrozumitelnosti.

Vlny v moři mohou vyjadřovat také život, v jednu chvíli klidný, v druhé rozbouřený. Tři osoby v popředí blíže specifikují, jakých skupin se tento konkrétní život týká. Černá barva ženy s dítětem může říkat, jak se o dítě bojí a jaké nástrahy moře (život) přináší. Dvě postavy jdoucí do moře můžou symbolizovat život a běh času v něm, nebojácnost a odhodlání postavit se mu (moři, životu). (Chlapec, 13 let)

---

a) Pán bez ruky si nemůže dovolit vše co ostatní, ale i přes to se snaží žít a co hlavně, on si chce užívat u moře. Nevím proč dítě pláče, ale působí na mě jako dítě, které má ve svém věku právo plakat kvůli zbytečnostem.
b) Naději, přirozenost, klid.
c) Líbí se mi. (Dívka, 15 let)

---

a) Dovolená u moře. b) Nepříjemné. c) Nelíbí se mi. (Chlapec, 11 let)

---

a) Zamyslet se nad situací v krizových zemích, začít si vážit maličkostí.
b) Hrůza, deprese a lítost.
c) Řešení fotografie se mi moc líbí, ale skutečnost je hrozná. (Dívka, 14 let)

Na fotografii je muž s jednou rukou pozorující ženu, držící v náručí malé, brečící dítě. Lidé jsou v moři. Při pohledu na fotografii mě napadá, do jaké míry je člověk s nějakým postižením schopen žít a brát zodpovědnost třeba za své děti. Při prvním pohledu na fotografii mne napadlo, že muž hledící na ženu s dítětem přemýšlí, zdali by i on - přes své postižení - zvládl postarat se o dítě, ochránit ho před případným nebezpečím. (Dívka, 19 let)

---

a) Vzpomínka z dovolené.
b) Pochmurné - plačící dítě, slunce není vidět, muž bez ruky (proč tam je, má s fotografem nějakou souvislost).
c) Nelíbí se mi. (Chlapec, 16 let)

Vybočení ze stereotypu "moře - slunce - pláž - šťastní, nezávazně se bavící lidé".
Je v tom drama. Drama člověka a přírody. Drama lidské nedokonalosti a zranitelnosti. Přechodnosti existence i dílčích jejích projevů, jako jsou emoce, zdraví, ... Temné moře, které pohlcuje ty jež žijí zlomky svých temných životů. Světlé body "naděje" se vyskytují jen přechodně ve formě světlé pěny, jež slibuje svůj vlastní rychlý zánik. (Dívka, 17 let)



S DVOULETÝM ODSTUPEM BYLO USPOŘÁDÁNO DALŠÍ KOLO PÍSEMNÝCH ROZBORŮ VYBRANÝCH FOTOGRAFIÍ. PRO SROVNÁNÍ S ROZBOREM FOTOGRAFIE JOSEFA KOUDELKY JSEM VYBRAL OBDOBNÝ TYP OBRÁZKU, AVŠAK NYNÍ OD VIKTORA KOLÁŘE. PŘI VÝBĚRU JSEM ROVNĚŽ SLEDOVAL SROVNATELNOST OBTÍŽNOSTI.
PODOBNĚ JAKO U DŘÍVĚJŠÍCH ROZBORŮ BYLA FOTGRAFIE DOPLNĚNA POMOCNÝMI OTÁZKAMI a), b), c) A HODNOTILA SE SPOLU SE 2 DALŠÍMI JINÉHO ŽÁNRU. ZÚČASTNILO SE PŘIBLIŽNĚ STEJNÉ MNOŽSTVÍ RESPONDENTŮ, MNOHO Z NICH PŘEDCHOZÍ ROZBORY NEDĚLALO. VÝSLEDKY JSOU VELMI PODOBNÉ.
VE VÝSLEDKU A ÚROVNI PRACÍ ANI ZDE NEHRÁLO PŘÍLIŠ VELKOU ROLI TO, ZDA AUTOR NEBO AUTORKA JSOU FOTOGRAFOVÉ ZAČÁTEČNÍCI, NEBO POKROČILÍ.

---

a) Je mírná a přitom aktivní a pohybová jako protikladná, ten pán je tam trochu drsně, ale není špatný.
b) Nevadí mi, líbí se mi realita, která je na ní stvárněna. (Dívka, 14 let)

---

a) Podává kritický obraz společnosti, která sleduje nějakou událost. Handicapovaný muž vpředu nejspíš překonává svoji problematiku a událost fotografuje. Letadlo nahoře může být i jakýsi symbol volnosti nebo překonávání sama sebe.
b) Vyvolává pocity zoufalství, lítosti, marnosti ze života, nutnost zamyslet se nad sebou.
c) Líbí se mi, na zajímavosti a dokonalosti jí podle mého přidává letadlo v horní části fotky.
(Chlapec, 13 let)

---

a) Postižený člověk chce letadlo nebo chce svoji nohu.
b) Chladný pocit. c) Neutrální (Chlapec, 12 let)

Tato fotografie mi při delším zkoumání sdělí mnoho informací: příjemný podzimní odpoledne, je povětrno (větrný rukáv vzadu, všichni jsou v dlouhém oblečení). Lidé se přišli podívat na letiště, letecký den. Pán v popředí mohl být pilot který někde přišel o nohu, nyní závidí pilotům co mohou létat. (Chlapec, 15 let)

---

a) Po 2. světové válce. b) Divný. c) Nelíbí. (Chlapec, 10 let)

---

a) Zajímavost lidí a náročnosti různých sportů.
b) Veselost a zajímavost. c) Je neutrální. (Dívka, 13 let)

Bezprostřední pocity: vojenská přehlídka, veterán, válka, zranění (asociace v časové posloupnosti). Je to jisté pohnutí, nutí k zamyšlení nad osudem invalidy, nad úrazem, nad bolestí ... . Fotografie se mi poměrně líbí, ale ruší mě lidé při levém okraji. Jejich oříznutí by ještě více umocnilo "jedinečnost" osoby se svým přítelem, kteří se straní davu a tvoří tak vlastní dvoučlený hlouček. (Chlapec, 17 let)

Určitě je to na nějaké přehlídce letadel a mají o to zájem také postižení lidé (ten muž co nemá nohu). Líbí se mi hlavně na tý fotce letadlo a ten invalida. (Chlapec, 15 let)