

MULTIMEDIÁLNÍ TVORBA A SOUČASNÁ VÝTVARNÁ VÝCHOVA

VLADIMÍRA ZIKMUNDOVÁ

Abstrakt: *Autorka se v textu zabývá současnou situací ve výtvarné výchově zejména v kontextu se zaváděním nových kurikulárních dokumentů, které zohledňují nové technologie a vyjadřovací prostředky. Částečně popisuje strukturu výzkumné činnosti, kterou provádí v prostředí výuky podporované počítačem.*

Klíčová slova: *současnost oboru výtvarná výchova, multimediální tvorba v procesu výtvarné výchovy, rámcový vzdělávací program, vizuální gramotnost, koncepce VCAE*

Abstract: *The author of the text is focusing on the contemporary situation of the Art Education in the context of new curriculum, which incorporate new technologies and media. She partially describes the structure of her research of processes of Art Education supported by multimedia.*

Key words: *contemporary Art Education, multimedia in the process of Art Education, Frame Educational Program, visual literacy, VCAE concept*

Situace v současné výtvarné výchově se začala poměrně dramaticky vyvíjet v devadesátých letech minulého století, kdy na pole oboru vstoupilo vyjednávání nejdříve o osnovy předmětu výtvarná výchova a posléze o náplni oboru Umění a kultura Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. Toto vyjednávání bylo obtížné, protože se týkalo hledání celkové koncepce oboru v souvislosti s ostatními předměty a úlohy výtvarné výchovy jako svébytné vzdělávací oblasti vůbec. Klíčovým podnětem pro polemiky se stala také tematika zavádění multimediální tvorby mezi dosavadní postupy tradičně využívané v procesu výtvarné výchovy.

1. Polemika nad zaváděním multimédií do předmětu Výtvarná výchova.

Na přelomu tisíciletí se v české výtvarné výchově na stránkách odborného tisku rozvinula polemika, která se poprvé výrazněji projevila v souvislosti s tvorbou tří variant osnov výtvarné výchovy pro vzdělávací program Základní škola¹, ale mezi odborníky probíhala již několik let. Týkala se využití informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT) ve výuce výtvarné výchovy. Polemiku odstartoval článek Jaroslava Vančáta „Jak konečně začít“ věnovaný sympoziu ČK INSEA Média a obraznost, které proběhlo v Praze v roce 2000. V něm autor ostře vyhrotil nutnost využívat v co nejširší míře nové technologie ve výuce tohoto uměleckého předmětu:

„Z těchto důvodů zřejmě přestane zavedení ICT do výuky výtvarné výchovy být dobrovolným procesem, odkládaným na dobu neurčitou, ale stane se z něj velmi reálná akce, vynucená okolnostmi. Kdo ji bude odmítat, dostane své žáky do nevýhodné pozice outsiderů mezi jejich vrstevníky. (2000a, s. 3)“

Dále v textu autor vyzdvihl nutnost vymezení smyslu a cíle výuky pomocí počítačů. Současně kritizoval zdrženlivost vůči ICT v české výtvarné výchově i po

¹ Veškerý text alternativních učebních osnov výtvarné výchovy pro 1.-9. ročník základní školy jsou dostupné na portálu VÚP Praha na adrese <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=19>

mezinárodním sympoziu ČS INSEA Uvidět čtvrtý rozměr, které se konalo v roce 1995. Připomněl, že dokonce existoval „návrh, jak v novém pojetí výtvarné výchovy předcházet negativním důsledkům zavedení nových technologií“ (2000a, s.3).

E. Linaj v časopise Výtvarná výchova 2/2001 označil Vančátův článek jako snahu o rozpoutání zápasu „progresivních neofilů s obtížnými staromily“. Tento Vančátův postoj Linaj odmítl a postavil proti němu tezi, že jde o rozpor „dvou prozatím skrytých, postupně se diferencujících tendencí (až paradigmat) výtvarně pedagogického uvažování“ (2001, s.3). Jedná se na jedné straně o tendenci habituační, která se „ztotožňuje s přesvědčením, že současný stav světa je O.K.“ Na straně druhé je to tendence adaptační, která je charakterizována citlivou registrací duševních hnutí a pocitů, tedy i těch, které signalizují, že „současný stav světa je vychýlený a možnosti přežití člověka bez poškození jsou napínány do krajnosti“ (tamtéž).

Přestože Linaj nazývá svou vizi výtvarné výchovy v uvozovkách „staromilskou“ a opačný pól v tomto duelu označuje jako „progresivně neofilní“, lze v této polemice vysledovat zřejmé náznaky sporu mezi funkcionalisticky orientovanými a kritickými nebo tzv. radikálními pedagogy, přičemž jako radikální jsou označováni právě ti pedagogové, kteří se snaží varovat před nebezpečím plynoucím ze současného společenského vývoje. Jak uvádí Slavík ve své publikaci Hodnocení v současné škole, spor mezi zastánci obou pojetí je vyhocen přitakáním nebo resistencí vůči současnému stavu společnosti. Zatímco funkcionalisté prosazují model školy jako instituce, která zajistí, aby byl její absolvent co nejlépe připraven pro zcela konkrétní typ pracovní pozice využíváje současných moderních prostředků a metod, radikálně kritičtí pedagogové vidí ve školství, které konzervuje soudobý typ kulturní společnosti, zásadní problém². Tvrdí, že „současná společnost je proti-lidská, je to společnost ženoucí se jen za úspěchem, nebere ohled na lidi ani na přírodu a ... vyhovují nejvíce poslušní občané, zaměstnanci... zvyklí plnit příkazy vlády nebo reklamy bez velkého uvažování, rychle a přesně.“ (Slavík, 1999, s. 19).

E. Linaj vyjádřil obavu, že z pozic ontologického pojmání uměleckého symbolu a psychoanalýzy se upřednostňování počítačových technologií jeví jako neuspokojivé podléhání civilizačním tendencím, které narušují univerzální charakter osobnosti člověka. Podle něj „instrumentální racionalita lineární technovědné inovace, specializace a negace tradice zredukovala celostní obraz světa, a tím i celek reakcí, jimiž se člověk vztahoval k univerzu“ (2001, s.3-4). V tomto pohledu jsou počítačové technologie nástrojem, který narušuje duševní rovnováhu a v jeho zajetí hypertrofuje pocit všemohoucnosti, který jedince může velmi lehce ovládnout. Linaj tvrdí, že nová média podporují regresi k infantilním, preoidipickým úrovním prožívání s hrozbou psychických poruch. „Uvedená tendence je v nejhlubší vrstvě založena na procesu, který je umění protikladný. V jejím pozadí lze tušit nenápadný, přesto umrtvující proces inkorporace živého, tajemného, organického těla uměleckého symbolu mechanickým jazykem technověd“ (tamtéž).

Linaj vyzývá k celostnímu pohledu pomocí zvláštního estetického úsudku a srdce, jež jsou schopny určit hranice ano i ne novým požadavkům technověd a technologií (tamtéž). Podle Linajova mínění Vančát požaduje bezvýhradné ano, které je ve své jednostrannosti nepřípustné. Celistvý pohled má podle Linaje umožňovat „komunikaci kultury a přírody, člověka a bohů, vědomí a nevědomí, těla i duše,

² Jak uvádí David ve sborníku Symposia INSEA 1996 Výtvarná výchova a emocionalita (David, 1996, s.20) „v širším historickém kontextu se jedná o střetnutí romantické, emotivní výtvarné výchovy, kulminující proslulým Krnským pokusem, s pragmatickou racionální pedagogikou tzv. činné školy, projektovanou v duchu metodologie pozitivizmu a zaměřenou na příští úspěšnou činnost“.

vědeckého pohledu i mýtu, účelného a smysluplného, zjevného a skrytého – tajemného“ (2001, s.4).

Linaj konstatuje, že mnohé z celostního přístupu je dosažitelné pomocí počítačového média, nikoli však výhradně s jeho pomocí.

Ve stejném čísle výtvarné výchovy v podobném duchu jako E. Linaj diskutoval s J. Vančátem i Z. Hosman v textu nazvaném „Výtvarná výchova operátorů?“ (2001, s.5). Na název tohoto článku reagoval v pokračování polemiky J. Vančát článkem „Výtvarná výchova oportunistů“ (2001). Vančát zřejmě záměrně opomíjí Linajem nabízenou možnost připustit technologie ve výuce, když píše: „nevím, proč by se ve výtvarné výchově nemělo vyučovat také fotografii, základům filmové či videomontáže, animace a interaktivní tvorby, když jsou to činnosti potřebné každému, prováděné však většinou laicky, bez využití tvořivých potencií, které jsou v těchto prostředcích obsaženy.“ Hosmanovu námitku, že ICT jsou pro běžnou výuku ve všeobecném vzdělávání příliš komplikované, odmítá poukazem na to, že nejde o dokonalé ovládnutí technologie, ale o pochopení principu uměleckých procesů vytvářejících „znaky, skrze které je možné uchopit, podrobit diskuzi, a tedy si uvědomit (ať v obraznosti nebo v jazyce) to, co je dosud pouze tušené, ba neznámé, co však nastupuje ve svém reálném účinku“ (tamtéž). Přitom zdůrazňuje, že „přesahy za dosud známé a otvírání netušeného“ se v umění těžko dosahují prostřednictvím dávno zavedených prostředků, které slouží k inventarizaci nebo k ustálené komunikaci.

Vančátův postoj v citovaném textu se opírá o argument, že umění ve výchově musí být založeno na tvořivém přístupu, experimentaci, a zejména na komunikaci, která doprovází tvůrčí proces nebo výsledek. I tuto komunikaci J. Vančát chápe jako přirozenou součást kulturního procesu, v němž se umělecký artefakt stává součástí společenského vědomí. Komunikace je pro Vančáta ve vztahu k umělecké tvorbě „experimentální ověřování svého umění“ (2001, s.13). Vančát kromě toho připomíná Kesnerovu myšlenku, že vizuální kompetence stále zřetelněji souvisí s celkovou vzdělaností člověka, s jeho možnostmi přístupu ke kulturním a uměleckým hodnotám a k jejich přijímání.

V době kdy uvedená polemika v časopise Výtvarná výchova probíhala se zdálo, že její účastníci vedou téměř nesmiřitelný boj, ačkoli při jejím bližším prozkoumání zjistíme, že na obou stranách by mohla panovat částečná shoda. Ani jedna ze stran totiž v zásadě netrvá na tom, aby ICT byly z výtvarné výchovy buď zcela odstraněny, nebo aby v ní úplně převládly. Lze konstatovat, že zřejmé a závažné teoretické rozdíly spočívají zejména v celkovém přístupu k uměleckému procesu (v nejširším slova smyslu) i k jeho artefaktům. Určité náznaky lze vysledovat například v tvrzení typu: „Aniž by se museli někdy v dalším životě animací profesionálně zabývat (také se ve své většině profesionálně zabývat matematikou či chemií a také se jí učí), dokáže žákům již prosté krátké vyzkoušení možností animace rozbourat onu falešnou mytičnost obrazové magie, již mohou být jinak ovládnuti, nemluvě o podnětech, které vyplývají z praktického užívání obrazu v časovém průběhu.“ (Vančát 2001, s.12) Autor považuje cestu vlastního experimentu s novými technologiemi a pochopení principu jejich fungování za klíčovou šanci, která vede k tomu, co si shodně přeje s protivníky v oné polemice – „k vlastní svobodě a k odhalování potencií osobní tvořivosti“ (Vančát 2001, s.12).

Co je tedy jádrem sporu o to, zda nová média ve výtvarné výchově využívat, či nikoli? Podstatu konfliktu pojmenovává již výše citovaná stížnost E. Linaje (2001), která obviňuje vyjadřovací jazyk „technověd“ respektive řeč nových technologií z mechaničnosti antagonistické živoucí organičnosti symbolu. Také Hosman vytýká

počítačům, že způsobují zakrnělost myšlení (2001, s.6), tím že zřejmě předkládají v podstatě hotové obrazy, které lidského ducha nedostatečně aktivizují pro další rozvoj a obává se, že je to způsobeno zejména skutečností, že nové technologie pracují z valné většiny pouze s vloženými vstupy, které je velmi nesnadné přesáhnout (2001, s.5). Zdá se tedy, že celý spor je sporem o *míru otevřenosti, resp. uzavřenosti vyjadřovacích a sdělovacích systémů*, které nové technologie nabízejí, a interpretačního pole výkladu světa, ke kterému se vztahují, a na něž odkazují. Připomeneme-li si obsah monografie J. Vančáta „Tvorba vizuálních zobrazení“ (2000b), pak je zřejmé, že pojem, který Linaj a Hosman staví do jisté opozice ke kategorii symbolu je znak. Tato kategorie se stala ústředním pojmem Vančátova diskurzu o současné výtvarné kultuře. Není to ostatně jenom Vančátův přístup, ale celé současné hnutí ve světové výtvarné výchově, které se hlásí k pojmu vizualita a jako ústřední analytickou jednotku využívá především pojem znak, zejména v odkazu na pojetí Ch. S. Peirce.

2. Výtvarná výchova v současných kurikulárních dokumentech – posun směrem ke koncepci VCAE.

Výtvarná výchova tak, jak byla nakonec zakotvena v nových legislativních dokumentech³, se zcela zřetelně posunula směrem ke koncepci VCAE. Toto pojetí výtvarné výchovy prosazované ve Spojených státech amerických⁴, se zasazuje o zhodnocování všech vizuálních podnětů v procesu výtvarné výchovy, tedy nikoli pouze tzv. vysokého umění, ale i širokého spektra vizuálních znaků, se kterými se jedinec může setkávat v každodenním životě a které k němu přicházejí například prostřednictvím masových médií.

V tomto smyslu je text Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP) této koncepci velmi blízký. V oddíle „Učivo“ vzdělávací oblasti Umění a kultura oboru Výtvarná výchova se píše, že východiskem pro práci v předmětu budou mimo jiné „...umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama...“ (Vančát, Pastorová, 2004).

Nechala bych v této chvíli stranou možné námitky, které proti této koncepci vyvstávají (nejvýznamnější z nich je zřejmě ta, která poukazuje na zásadní nedostatek kritických analýz zcela nových vizuálních vyjádření, která se prostřednictvím nových médií a nejsoučasnějšího umění k jedinci dostávají) a spíše se zaměřím na principy textu RVP, které mohou být rozvíjeny prostřednictvím multimédií.

Díky možnosti práce jak se statickými, tak s pohyblivými obrazy, je to zejména porovnávání „vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření“ (tamtéž) a zhodnocení „proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění“ například skrze funkci průběžného ukládání jednotlivých stavů díla v procesu jeho transformace. Prostřednictvím toho žák „vybírání, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření“ (tamtéž).

Tato poslední teze z textu RVP je nápadně blízká koncepci kultivování vizuální gramotnosti, jak ji zmiňuje M. Fulková ve svém článku z mimořádného čísla časopisu

³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a v současné době pilotovaný Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání.

⁴ Mezi výrazné autory prosazující tuto koncepci patří například Paul Duncam, jehož texty jsou citovány i v našem prostředí.

Výtvarná výchova. V této stati Fulková cituje výzkumy z 90.let, které vizuální gramotnost pojímají jako fenomén, který v sobě zahrnuje 1. percepční senzitivitu, 2. kulturní habitus, 3. schopnost kritického myšlení, 4. estetickou otevřenost a 5. schopnost vizuální výmluvnosti (Fulková, 2004). V textu RVP se pak v okruzích učiva hovoří o rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků.

3. Výzkum fenoménu multimediální tvorby v procesu výtvarné výchovy.

Vzhledem k tomu, že RVP jako legislativní dokument definitivně potvrzuje užívání ICT i v předmětu výtvarná výchova, je třeba věnovat se otázce míry a způsobu užití těchto médií. Touto problematikou se zabývám v přípravě své disertační práce, která je založena na kvalitativní analýze reflektivních bilancí z hodin kroužku počítačové animace, který jsem vedla na jedné pražské základní škole s dětmi ve věku od 7 do 14 let. V těchto hodinách jsme měli k dispozici grafický editor Macromedia Flash, který je typickým reprezentantem skupiny animačních programů, podporující i funkce tvorby interaktivních aplikací využitelných například ve webovém prostředí. Tento program jsme užívali v kombinaci se statickými grafickými editory, jako je například jednoduché bitmapové Malování (standardní aplikace Microsoft) a komplexnější Adobe Photoshop.

Prostředí počítačového kroužku nemůže plně nahradit procesy probíhající v hodinách školní výtvarné výchovy, přesto se mi daří v zaznamenaných bilancích nalézat zásadní principy multimediální tvorby, které mohou významně obohatit dosavadní obsah předmětu výtvarná výchova. Jedná se zejména o potvrzení výše zmíněných tezí z textu RVP, které multimédia chápou jako prostředek schopný zachytit a interpretovat proces kvalitativních proměn obsahu komunikátu zcela odlišně, než jak to doposud činila tradiční média. Prozatím se jako naprosto nová jeví možnost zprostředkování těchto změn jako interaktivních aplikací zachycujících procesy prostřednictvím hypertextu a vkládání či vyjmutí jednotlivých diskrétních entit hypertextu jako alterující nebo variabilní zásahy do struktury díla.

Vzhledem k podstatě multimediální tvorby lze také vysledovat odlišné možnosti pro chápání a vyjadřování pohybu než u tradičních technik. V námětu, jehož podstatou je právě koncept dynamické změny pozice objektu (např. koulovačka, viz. obrázek 1-4), je patrné, že při jeho zpracování v tradičním médiu (malba štětcem) se většina žáků více či méně úspěšně zaměřovala zejména na propracování figur s co největším počtem detailů podle tzv. renesančního modelu zobrazování⁵, zatímco za pomoci animačního editoru se soustředili zejména na zachycení podstaty pohybu při užití schémat a stylizovaných figur bez výraznějšího zpracování detailu. Zde se nabízí zajímavé srovnání s výzkumem, který prováděl J. Slavík⁶ na počátku tohoto tisíciletí, v němž se zabýval možným dopadem moderního umění na preferenci typů vizuálních zobrazení s jejich odrazem ve výtvarném

⁵ Tomuto fenoménu se v našem oboru hojně věnují J. Vančát (např. *Teorie vědy/ Theory of Science*, XI / XXIV / 2/2002; *Tvorba vizuálního zobrazení*, viz. Bibliografie) a J. Slavík (např. *Zážitek umění, umění zážitku*. 1, 2. PedF UK Praha, 2001 a 2004)

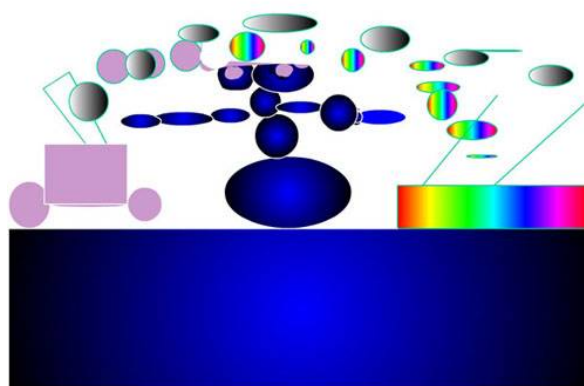
⁶ *Antropologie dětství a dospívání*; evidováno CEZ: J13/9811410004, MSM 114100002 (1999-2003, PedF UK Praha - Doc.PhDr. Stanislav Štech, CSc. – hlavní řešitel, Doc. J. Slavík – vedoucí týmu Didaktika, Výsledky: Dílčí výstupy 2000, 2001, 2002, 2003 byly ukončeny oponenturou před vědeckou radou fakulty.) Pozn. autorka článku byla jedním ze spoluřešitelů týmu Didaktika.

vyjadřování. Základem tohoto výzkumu bylo šetření, zda tzv. test Goodenoughové, který je běžným nástrojem pro zjištění intelektuální zralosti dětí předškolního a školního věku, stále vyhovuje současnému stavu společnosti a výtvarné kultury, v níž zobrazení renesančního typu ztratily své dominantní postavení a jedinec je obklopen velkým množstvím abstraktních vizuálních zobrazení, které mohou mít vliv na utváření individuálních výtvarných prekonceptů ve sféře vnímání a tvorby vizuálních znaků.

Srovnáním produkce v prostředí multimedií a tradičního média jsem dospěla k závěru, že existují typy vizuálních vyjádření, které základní předpoklad testu Goodenoughové vyvracejí. Zatímco v tradičním médiu by v podstatě všichni účastníci ve vybraném vzorku spolehlivě skórovali poměrně vysoko, ve vyjádřeních tvořených na počítači by většina účastníků skórovala pouze minimálně. Tyto obrazy jsou totiž vysoce abstrahované, srovnatelně s koncepty moderního umění.



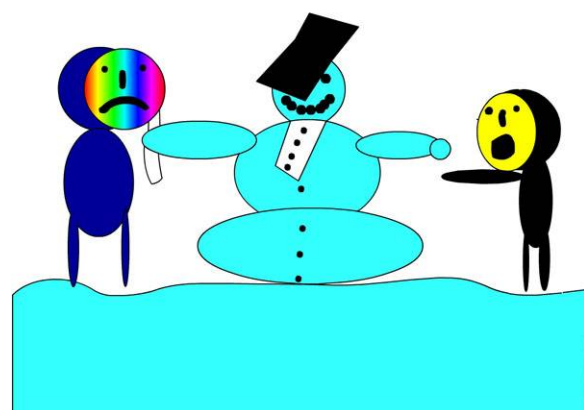
Obrázek 1 (Jakub, 9 let, malba temperou)



Obrázek 2 (Jakub, 9 let, frame z animace v programu Macromedia Flash)



Obrázek 3 (Kryštof, 9 let, malba temperou)



Obrázek 4 (Kryštof, 9 let, frame z animace v programu Macromedia Flash)

Proto, abychom do důsledku pochopili možnosti multimedií v kontextu tradiční výtvarné výchovy, je nutné podrobně zkoumat jednotlivé funkce a operace softwaru a hardwaru a jejich možné propojení s klasickými technikami dosud využívanými ve školním procesu tvorby vizuálně obrazných vyjádření. Tato analýza je jedním z hledisek ve výzkumu, který na bázi kvalitativního rozboru záznamů z hodin provádím. V tomto bodě si všímám zejména jednotlivých procedur, které probíhají při vlastním používání jednotlivých médií v rámci ateliérové výuky.

4. Média jako integrující element RVP.

Závěrem bych chtěla podotknout, že současná výtvarná výchova má nejenom skrze multimediální tvorbu, ale prostřednictvím práce s médii obecně velkou příležitost stát se významným předmětem v systému všeobecného vzdělávání právě vzhledem ke své specifčnosti spojené s kultivací vizuální gramotnosti. Média a potažmo tedy i ICT jsou bází, na které lze integrovat do vzdělávacího oboru Výtvarná výchova velmi důležité průřezové téma RVP Mediální výchova. Právě cílevědomou kombinací těchto dvou oblastí lze dosáhnout toho, že školní mládež bude umět vědomě analyzovat obsahy vizuálních a mediálních sdělení, které ji obklopují a budou je umět využívat ve svůj prospěch a prospěch společnosti.

Námítky, které byly vznášeny proti multimediální tvorbě ze strany pedagogů zastávajících radikální proud (viz oddíl 1) a vyjadřujících obavu před potlačováním nebo vymizením tradičních médií z oboru výtvarná výchova, nebudou mít přílišné opodstatnění, pokud budeme nástup nových médií posuzovat v kontextu slov Marshalla McLuhana (McLuhan, 1991). Podle tohoto významného teoretika médií proces jejich vývoje postupuje tak, že každá předchozí forma média bude zahrnuta do média nového. Proto lze předpokládat, že klasické techniky z výtvarné výchovy tvorby nevymizí, pouze bude jejich funkce a obsah aktualizován v kontextu vývoje nových technologií.

Bibliografie:

- FULKOVÁ, M. Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *Výtvarná výchova*, 2004, roč. 44, mimořádné číslo, s.16-24.
- HOSMAN, Z. Výtvarná výchova operátorů? *Výtvarná výchova*, 2001, roč. 41, č. 2.
- LINAJ, E. Dvě skryté tendence výtvarně pedagogického uvažování. *Výtvarná výchova*, ? 2001, roč. 41, č. 2, s.3-4.
- Mc LUHAN, M. *Jak rozumět mediím*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1991.
ISBN 80-207-0296-2
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999.
ISBN 80-7178-262-9
- VANČÁT, J. Jak konečně začít? *Výtvarná výchova*, listopad 2000, roč. 40, č. 4, s.3-4
- VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000.
ISBN 80-7184-975-8
- VANČÁT, J. Výtvarná výchova oportunistů. *Výtvarná výchova*, 2001, roč. 41, č. 3, s.13
- VANČÁT, J. Výtvarný výraz, symbol - stavební kameny řeči o výtvarné výchově? *Výtvarná výchova*, 2004, roč. 44. a.
- VANČÁT, J., PASTOROVÁ, M. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vzdělávací oblast Umění a kultura. Vzdělávací obor Výtvarná výchova*. 2004. [online]. [cit. 2006-07-04]. <<http://www.vuppraha.cz>>

Mgr. Vladimíra Zikmundová, katedra výtvarné kultury
Fakulty pedagogické, Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 22,
306 14 Plzeň
vlazik@kvk.zcu.cz