

37
LISTY
ČESKÉ SEKCE
INSEEA **1991**

RUDOLF ARNHEIM

ZAMYŠLENÍ NAD VÝTVARNOU VÝCHOVOU

Z anglického originálu "Thoughts on Art Education", (The Getty Center for Education in the Art, 1991),
přeložila Hana Ševčíková, 1997.

Otištění pro interní potřebu České sekce INSEA povoleno od Getty Education Institute for the Art,
1997.

Přeložila Hana Ševčíková.
Jakékoli další kopírování zakázáno.

ÚVODEM

Getty Centrum pro výtvarnou výchovu má tu čest, že může zvat přední vědce i praktiky z oblasti výtvarné výchovy a jí příbuzných oborů, aby se vyjádřili k hodnotě výtvarné výchovy.

Jsme pyšní na to, že můžeme předložit druhou studii v naší edici Příležitostných esejí významného psychologa a učitele, Dr. Rudolfa Arnheima. Dr. Arnheim přispívá v oblasti výtvarné výchovy nezměrným způsobem již více než čtyřicet let a Centrum je poctěno možností uvést jeho *Zamyšlení nad výtvarnou výchovou* jako výtah z velké části jeho práce. Doufáme, že tyto Příležitostné eseje přispějí k ocenění umění a jeho významu pro náš život. Myšlenky Dr. Arnheima o výtvarné výchově jsou významným příspěvkem v naší edici.

Leilani Lattin
ředitel
Getty Centrum pro výtvarnou výchovu

Zima 1990

PŘEDMLUVA

(zkrácena)

Již více než čtyřicet let poskytuje Rudolf Arnheim pronikavý a jedinečný pohled na to, co lidé dělají, aby tvořili umění a co dělá umění, aby tvořilo lidi. "Umění a vizuální vnímání", vydané roku 1954, bylo převratným dílem, které představovalo pádnou a objasňující analýzu vztahu koncepce k reprezentaci. Popisuje, jak děti v průběhu svého vývoje docházejí ke kresebným objevům, v nichž jsou formovány tvary, které vnímají a uzpůsobují je médiu, v němž právě pracují. V postavě Rudolfa Arnheima máme psychologa, který rozumí umění a odborníka, kterému není lhostejné vzdělávání.

Monografie, pro kterou mám tu čest připravit tuto předmluvu, je v podstatě výtahem některých hlavních myšlenek tak, jak se objevily v Arnheimově díle během posledních čtyřiceti let. Důsledkem je monografie doslova nabitá myšlenkami. V této předmluvě bych rád zdůraznil ty myšlenky, které jak věřím, mají zásadní důležitost pro americkou teorii vzdělávání a pro praktické vyučování. Až do nedávné doby neměly tyto myšlenky v psychologii učení nebo v teoriích vyučování příliš mnoho vážnosti. Americká psychologie, zvláště americká psychologie vzdělávání, měla své intelektuální základy v behaviorismu. Zabývali jsme se převážně hledáním správného formování chování tak, aby se přibližovalo našim představám. Naše psychologie se zajímala o to, jak udělat učení aktivním. Výsledkem je psychologie, která odsunula nápaditost myšlení a city do konceptuálního pozadí.

Arnheim vychází z jiného zázemí: z tvarové psychologie. Jeho tvarová psychologie je hluboce zaměřena k roli poznání. Objasňuje funkce myšlení v závislosti na vnímání. Rozpoznává vynalézavost, se kterou děti přetvářejí to, co vidí, ve strukturální ekvivalenty v kresbě nebo hlíně. Oceňuje spojení mezi formou, kterou dílo zaujímá, a způsobem, jakým náš nervový systém s touto formou rezonuje. Krátce řečeno, Arnheim nám zprostředkuje pohled na umění a zdůrazňuje myšlení, jenž klade umění - jeho vnímání i jeho tvorbu - do samého srdce vzdělávacího procesu. Činí tak ne prázdnými slovy, ale předkládáním příkladů. A to za pomoci teorie, která načrtává způsob dětské tvorby a zároveň ji usouvztahuje s průběhem dozrávání poznávacích schopností. Neznám žádného teoretika, jehož práce by byla tak zásadně důležitá pro náš zájem o kvalitu vzdělávání a pro roli, kterou v něm může hrát umění.

.....

Arnheim vychází z vnímání jakožto samostatného poznávacího procesu a připomíná, že tvorba obrazů v jakémkoli médiu vyžaduje invenci a představivost. Dítě musí vnímat nejen strukturální podstatu toho, co chce kreslit, ale musí umět uvažovat, musí nacházet způsob, jak převést tuto podstatu do limitujícího média. S každým novým médiem musí přijít nová invence.

Pokud naše smysly hrají tak závažnou roli pro naše poznávání, potom se zdá rozumně žádat učít se je inteligentně využívat a začlenit toto učení do našeho vzdělávání.

Arnheim se zabývá vztahem intuice a intelektu. Jedním z omezení jazyka, prostředku typicky považovaného za základ intelektuální činnosti jakéhokoliv druhu je, že pracuje diachronicky. To znamená, že významy, které jazyk předkládá, jdou jeden za druhým v čase. Nicméně vnímání světa, jeho významu, může záviset na synchronizaci - je to pole jako celek, který propůjčuje význam svým složkám a tyto jeho složky naopak přispívají k významu celku. Například, abyste mohli číst mapu, musíte ji vnímat jako konfiguraci, ne jako sbírku oddělených jednotek. Optimální vývoj myšlení

vyžaduje, abychom věnovali pozornost nejen intelektovým procesům, ale stejně tak procesům intuitivním. Děti i dospělí by se měli učit vidět celek, ne části. Učit se, jak hledat a vidět strukturu, je zásadním poznávacím výkonem.

Další z hlavních myšlenek této monografie se zabývá vztahem mezi rozrůžňováním a zevšeobecnováním. Arnheim poukazuje na to, že jistým způsobem je vnímání paradoxním procesem. Na jedné straně po nás poznání požaduje, abychom dostatečně rozlišovali, a tak byli schopni identifikovat osoby, místa a předměty, které pro nás mají význam. Abychom poznali svoji matku, potřebujeme ji vidět nejen jako ženu, ale jako konkrétní ženu. Na druhé straně potřebujeme poznat, že tato konkrétní žena není jen naše matka, ale také žena. Potřebujeme tedy rozpoznávat jedinečnost a všeobecnost skutečně simultánně.

Úkoly tohoto druhu jsou relativně nenáročné, ale vnímání stejnosti v rozdílnosti se stejně tak uplatňuje ve složitějších případech. Poznáváme svého přítele i když kráčí o ulici dále a směrem od nás. Zároveň v okamžiku, kdy poznáváme našeho přítele, také víme, že vidíme lidskou bytost, člověka, a tak dále. Naše vnímání nám umožňuje třdit a rozlišovat dokonce takové kvality, pro které nemáme pojmenování.

Mnoho školních zařízení klade důraz na označování. Při čtení věnuje dítě pozornost slovu *strom*, ale jen zřídka se zabývá tím, co je pro tento strom specifické. Umění, zvláště výtvarné umění, vzbuzuje u dítěte pozornost pro jiné kvality světa. V umění je důležitá právě nikoliv generalizace, ale individualizace. Jaký je tento člověk? Jak opravdu vypadá tento list? Co vidím poprvé, když se skutečně zaměřím na svou botu, kterou mám nakreslit?

Kdyby byly Arnheimovy myšlenky uplatňovány v amerických školách, bylo by věnováno mnohem více pozornosti tomu, jak pomáhat dětem učit se poznávat zvláštnosti světa, v němž žijí. Ve vzdělávacím programu by se objevilo učení se toho, jak rozpoznat v čem je daný předmět, daná osoba, daná oblast význačná, odlišná od jiných.

A konečně, Arnheim nás upozorňuje na to, že média odhalují své zvláštní rysy v kontrastu s jinými médii. Toto je důležitá lekce, která stojí za to se naučit. To, co mohou děti, nebo kdokoliv jiný zobrazit, je ovlivněno médii, nebo symbolickou formou, která je k dispozici. Poezie byla vynalezena k tomu, aby bylo řečeno to, co próza nemůže říci. Vizualní obrazy mohou zobrazit to, co ani figurativní, ale přesto písmový jazyk, nemůže nastínit. Médium a forma, kterou užíváme, se zaslouže o to, co skrze ně můžeme vyjádřit; představují epistemologickou funkci - pomáhají nám vědět.

To, co mohou děti vyjádřit, je dáno nejen médii, které mají k dispozici, ale i jejich dovednostmi. Ty zpětně ovlivňují to, co se budou pokoušet vyjádřit. Pokud budete kráčet světem s černobílým filmem ve fotoaparátu, pravděpodobně nebudete vyhledávat na svých cestách barvu.

Podstatou Arnheimova poselství je, že zrak sám o sobě je funkcí inteligence, že vnímání je poznávací proces, a interpretace a význam jsou nedílnými aspekty vidění, a že vzdělávací proces může zmařit nebo posílit tyto lidské schopnosti. Připomíná nám, že základem vědění je smyslový svět, něco, co můžeme zažít, a že od začátku dítě zkouší dávat formu tomu, co zažívá. Tvar, který tato forma zaujímá, je stejně tak omezen, jako umožněn médii, které má dítě k dispozici, a se kterým umí pracovat. Děti jsou neuvěřitelně vynalézavé ve způsobech, kterými postihují základní strukturální rysy kaleidoskopického světa.

Arnheim nám podává vysoce kultivovaný náhled na lidské možnosti. Náhled, který nám pomáhá porozumět tomu, že vnímání a tvorba vizuálního umění jsou primárními činiteli ve vývoji intelektu. Arnheim předkládá toto a navíc tak činí způsobem, který je elegantní a pronikavý. "Zamyšlení nad výtvarnou výchovou" je důležitým stanoviskem. Stojí za to jej prostudovat.

Elliot W. Eisner
Stanford University

MÍSTO ÚVODU

Nejrůznější zkušenosti nutí lidi k zamýšlení se nad principy, na nichž je založena výtvarná výchova. Jsou umělci, kteří nuceni svým řemeslem vyžadují, aby nezbytné dovednosti byly vyučovány jistým způsobem. Tvrdí, že pokud se chcete stát dobrým malířem nebo dobrým keramikem, musíte si osvojit jisté dovednosti a musíte je aplikovat jistými způsoby. Potom jsou učitelé, kteří vidí umělecké dílo v kontextu celkového vývoje mladého člověka. Jsou i jiní. Já sám jsem strávil čtyřicet let tím, že jsem přednášel vysokoškolským studentům o umění tak, že jsem se pokoušel oživit vhodná umělecká díla na přednáškovém plátně a snažil se co nejlépe vysvětlit, jak tato díla dokáží využít svůj magický vliv.

Jakožto studovaný psycholog jsem věděl, co odhalily pokusy o tvorbě vizuálních obrazů. Existují pravidla skladby tvarů a způsob, jakým barvy ovlivňují navzájem svůj odstín. Mnohé je známo o efektu prostorové hloubky vytvořené na ploše a o vlivu světla na sochařská a architektonická díla. Moje demonstrace těchto vjemových principů na seminářích byly doplňovány, kdykoliv to bylo možné, prací v malých skupinách, kde se studenti mohli sami přesvědčit, za pomoci jednoduchého materiálu jako je papír, drát nebo pigment, že triky předvedené učitelem na plátně si mohou ověřit sami vlastníma rukama. Vystříhnete z kusu lepenky obrys určitým způsobem a uvidíte jak se "figura" mění v "zemi"!

Takové byly základní prvky. Mohli jste použít jistých vlastností uměleckých děl k tomu, abyste předvedli, jak se tato pravidla vnímání uplatňují v praxi. Na malbě Henriho Matisse dává žlutá květina červenému ubrusu purpurový nádech. Jistým způsobem to však nebylo vůči Matissovi čestné používat jeho malby takovým kuchařským způsobem. Riskoval jsem tím, že studenti odvrátí svou pozornost od uměleckého díla tím, že jej rozkouskují. Umělec ale počal malbu jako celek, stejným způsobem jako v biologii tělo živočicha pracuje za spolupráce všech jeho orgánů, a vizuální celek dosahuje své komplexnosti díky povaze lidské zkušenosti. Toto mě vedlo ke studiu kompozice. Existují všeobecné principy, které udržují jednotlivé části práce v jejím celku.

Ukázalo se, že kompozice má ještě další funkce, než je vnějškové uspořádání struktury díla. Každý z jednotlivých prvků přenáší význam, ale tento význam dává smysl jen v celkovém kontextu, a tento kontext celku se projevuje navenek skrze formální vztahy částí. Uspořádání celého vzoru není pouze více či méně příjemným ornamentem, ale symbolickým obsahem toho, jak umělec nahlíží na svět.

Kontext také přesahuje samotný umělecký předmět. Spojuje umělecká díla v čase a prostoru. V celkovém díle určitého umělce bylo každé samostatné dílo zapojeno v celek souvislé série. Takový vývoj byl studován ve své nejméně rozptýlené podobě zaměřením se na kresby, malby a sochařská díla dětí. Téměř biologický růst od těch nejjednodušších originálních tvarů až po vysoce komplexní tvary, odhalil skryté téma duševního vývoje dětí - historii tvořenou rozmanitostí psychologických a sociálních faktorů jak v díle dítěte, tak dospělého umělce.

Jiné rozšíření těchto základních pozorování mě přimělo, abych si uvědomil, že každé médium odhaluje svoji povahu pouze ve srovnání s jinými médii. Pro mou didaktickou činnost to byla příležitost, abych zavedl zábavný kurs při studiu srovnávací psychologie umění, pro něž se mi podařilo získat studenty dějin umění, studenty pracující v ateliéru, dále studenty hudby, architektury, tance a poezie, filozofie a psychologie. Kurs probíhal jednou týdně formou diskusí nad přečtenými materiály z různých oblastí. Mezi jinými to byla kniha *"On the Musically Beautiful"*, napsaná kolem roku 1850 vídeňským hudebním kritikem Eduardem Hanslickem, dále to byla kapitola o hudbě od Susanne Langer z *"Philosophy in a New Key"*. Četli jsme také ranou Freudovu esej na téma "The Relations of the Poet to Daydreaming" a oduševnělou výzvu z oblasti psychoanalýzy od anglického uměleckého kritika Rogera Freye. Rovněž jsme četli srovnání mezi Homérem a Genesis v knize *"Mimesis"* Ericha Auerbacha a kapitolu o symbolické kvalitě domů v knize *"Poetics of Space"* francouzského filozofa Gastona Bachelarda. Tyto diskuse povzbudily architektky k tomu, aby mluvili o teorii tance s tanečnicí a hudebníci byli přinuceni zkoumat obrazová vyjádření. Filozofové museli vykročit za bezpečné hranice abstraktních úvah. Vedení těchto seminářů pojalo vše, co jsem se kdy naučil a co jsem si myslel v oblasti dějin umění a hudby, v psychologii a filozofii.

Toto byly některé z mých zastávek během učitelské dráhy. Byly ale vlastně všechny pouhými vnějšími ukázkami základní zkušenosti, z níž všechny čerpaly. Jmenovitě z rostoucího povědomí o povaze lidského myšlení a o povaze umění. Brzo jsem si uvědomil, že studium myšlení ve vztahu k umění bude předmětem mé životní práce. Až potud musela být vědecká psychologie nahrazena tím, co filozofové a spisovatelé vyzorovali o lidské motivaci a poznávání. Myslel jsem si, že k teoretickému porozumění umění a umělecké tvorby není jiný přístup.

Naštěstí bylo toto studium doplněno zkušeností s uměleckou tvorbou. Již od dětství jsem byl zvyklý navštěvovat velká muzea v Berlíně. Vápencová busta Egyptské královny Nefertiti a biblické povídky od Rembrandta zaměstnávaly mou představivost, a já jsem věděl, že tomu tak bude vždy. Od začátku bylo mým oblíbeným zaměstnáním ve volném čase kreslení karikatur a kresba podle přírody. A dokonce nedávno, před čtyřmi lety, jsem navštěvoval dvousemestrální kurs kresby na umělecké škole na "University of Michigan". Během svých studií jsem často odpoledne odpočíval od svého psaní tak, že jsem vyřezával figury do dřeva, které jsem si posbíral na pláži nebo uřezal z keřů a stromů. V poslední době chodím malovat ven akvarelem.

Přesto jsem nezamýšlel vytvářet nebo vynalézat skvělé obrazy, ale spíše je pozorovat v souvislosti s pracemi jiných a přemýšlet o nich. Úkol sám se ještě jasněji vytříbil: chtěl jsem se přiblížit principům, na kterých spočívá tvorba a vnímání umění, aniž bych ztratil přímou souvislost s trvalou zkušeností.. Během všech těch let jsem nikdy nebyl schopen zvážit kus teorie nebo mluvit či

psát na toto téma bez toho, že bych měl na mysli konkrétní příklad, konkrétní dílo. Přesto šlo vždy o teorii, i když jsem dopodrobna zacházel s jednotlivými díly.

Chtěl bych tímto uvést čtenáře předkládané eseje do toho, co v ní mohou očekávat a v co nemají doufat. Přesto, že je mnohé vedeno potřebami výtvarné výchovy na prvním a druhém stupni, nahlížím na celý problém komplexně. Moje vlastní učitelská zkušenost je omezena na vyučování na vysoké škole. Některé závažné rysy výtvarné výchovy se ukazují nejzřetelněji na příkladech z tohoto stupně a z uměleckých škol, ale všechny stejně tak odkazují, za mírně pozměněných podmínek, na to, co je závažné pro nižší ročníky a pro střední školy. Navíc jsem získal zkušenost ze spolupráce s učiteli a čerpal jsem i ze studia v oblasti výchovné a vývojové psychologie.

V podstatě však to, co chci říci, se neomezuje na zkušenost ve třídě, ale odkazuje k samotným základům myšlení a umění - k těm principům, které se zřídka vyjevují v denních rozhovorech, ale které předcházejí všem specifikům učení a vyučování. Čerpám z dlouhodobé zkušenosti, která, jak věřím, si zaslouží pozornost. Nemohu předvídat, jak úspěšný bude můj pokus. Možná, že pro učitele z praxe bude představovat jen kus textu, který jak řekl Jean-Jacques Rousseau o své vlastní práci v úvodu k dílu "*Emil or On Education*", bude příliš objemný na to, co obsahuje, ale příliš hubený vzhledem k tématu, kterým se zabývá.

ZRAK A POTŘEBA VĚDĚT

Když se podíváme zpět na úplný začátek, uvědomíme si, že živé organismy se liší od kamenů, řek a mraků tím, že jsou tvořeny mechanismy, které slouží účelu přežití. Především jsou mezi těmito mechanismy orgány smyslového vnímání, jimiž živé bytosti reagují na podněty, přicházející z vnějšího prostředí a rozpoznávají nebezpečí, jemuž je třeba se vyhnout. Ale samotné orgány vizuální orientace nejsou k dispozici už v prvních fázích vývoje. Květiny a listy jsou schopny otáčet se za sluncem, aniž by užívaly zrak. Jednodušší živočichové, jako je vilejš stvolnatý, jsou vybaveni citlivými místy, která jim umožňují rozpoznat, když je něco zastíní - snad nepřítel, jehož přiblížení vyvolá automatické stažení vilejše do ochranné mušle. Pouhé rozlišení mezi světlem a tmou není nic lepšího, než binární reakce, ale může tvořit rozdíl mezi životem a smrtí. Tak, jak evoluce zdokonaluje živočicha, každé jednotlivé světločivné místo se vyvíjí ve stále bohatší mozaiku podobných míst. Čím úplnější se mozaika sítnicových čidel stává, tím konkrétnější jsou obrazy věcí, které může živočich rozlišit, a čočky propouštějí jemnější detaily do příslušných míst na mozkové kůře. Sítnice lidského oka obsahuje okolo sto padesáti miliónů takových receptorů.

Abychom se ale dostali nad základní bdělý systém vilejše stvolnatého, potřebujeme více, než jen dobře zaostřené obrazy. Ve skutečnosti samotné upřesňování obrazů vytváří základní problém otázky přežití, protože hrozí, že svět se bude jevit jako skladba nekonečně mnoha navzájem odlišných individuí. Aby byla informace užitečná, zvíře musí být schopno rozpoznat, že odlišně vyhlížející jedinci mohou patřit do stejné třídy. Zvíře musí být schopno identifikovat jednotlivce, dokonce i když jeho rysy se jeví značně odlišné. Abychom mohli zacházet se psy, musíme je rozeznávat jednoho od druhého, ale také vědět, co mají společného. Pes viděný z profilu nevypadá jako tentýž pes nahlížený zředu. To, co je třeba pro zachycení běžných rysů rozmanitých obrazů, je právě schopnost zevšeobecňování. Bez této schopnosti by zvíře nebo člověk mohli vidět věci, ale nerozpoznávat je a vidění bez rozpoznání by sotva bylo lepší než slepota.

Tato prostá skutečnost se může zdát vzdálená námětu naší diskuse. Přesto má na ni přímý podíl. Abychom mohli ocenit povahu obrazů v umění, musíme si nejprve uvědomit, že vidění vždy obsahuje více, než je uváděno v optice a fyziologii oka. Z hlediska optiky není obraz na sítnici v každém okamžiku více než jednoduchý pohled a dokonce i když je zpráva zaslána po optickém nervu do projektových center mozku, přetrvává jeho singularita. Vidění je tak představováno jako kaleidoskopický sled věčně se měnících obrazů a pokud se nebudeme zabývat tím, co se odehrává v optickém aparátu a přejdeme k tomu, co se odehrává v lidské mysli, jsme nuceni shrnout, že vidění není nic jiného než mechanické zaznamenávání fyzických podnětů.

Odtud již není daleko ke stejné neodborné domněnce, že vidění je podřadnou záležitostí. Přejmenším může být považováno za shromažďovače syrového materiálu, který musí být zpracován ve vyšších mozkových funkcích, které zprostředkovávají vědění a rozumění potřebné pro inteligentní chování. Jen málo lidských činností by, zdá se, bylo možných bez uvedeného zpracování informací. Není mezi nimi právě umělecká činnost? Copak malíři a sochaři neomezují svou denní práci na tvorbu jednotlivých obrazů, (podob), získaných možná z pohledů na model a věrné reprodukce jeho vzhledu?

Jejich výsledky mohou být užitečné a potěšitelné pro jejich okolí, ale copak se nepohybují nízkou na stupnici lidské inteligence?

K tak zúženému pojetí může dojít, jen pokud je vidění pojímáno pouze jako omezená činnost očí a promítání optických podob na korová mozková centra. Co je třeba si pamatovat, je, jak jsem uvedl na začátku, že veškeré vybavení organismů je důsledek evoluce, která probíhá za účelem přežití. Vidění se vyvíjí biologicky jako prostředek orientace v prostředí. Aby mohlo splňovat tuto funkci, nemůže být omezeno na mechanické zaznamenávání. Musí být neodlučně spjata s dalšími mentálními funkcemi paměti a procesem utváření představ o světě.

OBRAZY ODKAZUJÍ K PODSTATĚ

Zjednoduším složitý proces utváření pojetí světa a řeknu, že tak, jak se optické vjemy stávají stále specifitějšími, mysl zpracovává nahromaděný smyslový materiál výrazně sofistikovaným způsobem. Úspěšně rozpoznává stále předměty a rozlišuje je pokaždé, když se objeví ve vnímané skutečnosti. Nakonec je předmět pojat jako běžný obraz, který je nahlížen jako ztělesnění každého konkrétního vzorku. Zatímco se dítě učí rozpoznávat psa, který patří jeho rodině, utváří si zároveň v mysli "kánonický" obraz psovitosti, použitelný pro druh jako takový.

(Poznámka: Omlouvám se, že tihnu tu a tam v této eseji k tradičnímu použití mužského zájmena jako "on" a "jeho", když mluvím o lidských druzích jako celku. Při svém nahlížení na rody jsem vzdálen sexismu, ale jako autor se musím řídit pravidly logiky, které mi znemožňují odkazovat na rozdíl mezi mužem a ženou, když mluvím na všeobecné úrovni, která nedovoluje takové rozlišování. Mohu jen doufat, že náš jazyk v brzké době vyléčí svou jednostrannost tím, že nám vytvoří přijatelný novotvar.)

To, co je důležité pro účel našeho rozlišování, je skutečnost, že veškeré stránky tohoto složitého procesu zůstávají striktně v oblasti vnímání. Upřesňování a zevšeobecňování, i když protikladně, neustále vedou společně směrem k jednotnému procesu tvorby obrazů (představ). Nyní si uvědomujeme, že zrak si zaslouží naši největší úctu dokonce i v tak běžných záležitostech, jako je pohled na předmět během denního života. Přesto je mu tato úcta často odírána a zrak je považován za pouhé optické zaznamenávání obrazů, zatímco paměť a formování konceptu se považuje za vyšší myšlenkové pochody. Předpokládá se, že tyto pochody se odehrávají až nad procesem percepční tvorby obrazů.

Nikdo ovšem nikdy úspěšně neodhalil duševní oblast nacházející se mimo představivost, kde by se taková činnost mohla odehrávat. "Nevědomí" je samozřejmě zaplněno obrazy stejně jako vědomí. Jazyk není žádným samostatným královstvím, není založen na ničem jiném než na významech obrazů (představ), ke kterým odkazují slova. A "projektové činnosti", jakou je i abstrakce, musí nezbytně spoléhat na jediný duchovní svět, který je nám k dispozici - svět našich smyslů. Zajisté, výpočty, jaké jsou prováděny elektronickými zařízeními, nejsou podmíněny samostatným chápáním. Vytváří pouhé kombinace jednotek, jimž je následně z venčí přisuzován význam. Počítačové zařízení neumí rozlišit rezervaci letadla od šachové hry nebo lékařské diagnózy. Myšlenkové procesy hodné svého jména stojí nad pouhými výpočty. Nevyhnutelně spoléhají na představivost, zvláště na zrak.

Opak je stejně pravdivý. Zrak zahrnuje myšlení. Také tato skutečnost není vždy brána na vědomí. Učitelé výtvarné výchovy si vzpomenu, jak jim byla předkládána podivná teorie, že děti nekreslí co vidí, ale co znají. Teorie měla počítat s protikladem mezi stylem raného umění a tím, jak se očekávalo, že bude toto umění vypadat podle naivní psychologie vidění. Kdyby zrak spočíval ve věrném zaznamenávání obrazů, potom by kresby a malby měly vypadat jako pokusy o reprodukci opticky věrných vjemů. Očekávalo se, že obrazy budou technicky nedokonalé, ale záměr by měl jasně směřovat k realistické přesnosti. Tak tomu ovšem nebylo. Rané umělecké formy - nejen práce dětí, ale také například umění přírodních národů nebo neolitické umění - bylo komponováno z vysoce abstraktních geometrických tvarů, které nebyly kopiemi přírody, ale odpovídaly vlastnostem odvozeným z přírody: kulatost hlavy, přímost nohy. Taková konceptualizace, mínilo se, se nemohla objevovat ve vnímání samotném. Musela být výsledkem procesu, který se odehrává výše, nad vnímáním. Odtud pramení absurdní pojetí mladého myšlení, týkající se zacházení s fakty ze skutečnosti, které spoléhá nikoliv na přímo předkládané zdroje smyslového vnímání, ale na mimosmyslové intelektuální operace.

Nemusíme se již déle potýkat s tak paradoxními domněnkami. Jakmile jednou porozumíme zraku jako neoddělitelnému aspektu způsobu, jakým organismus zvládá závažné rysy skutečnosti, poznáme, že takové chápání začíná těmi nejvšeobecnějšími vlastnostmi věcí a odtud postupně přechází k obrazům tak konkrétním, jak jen vyžaduje účel. Z mnoha potřeb mladého myšlení je několik všeobecných rysů věcí vše, co potřebuje. Následně tedy, obrazové zachycení takových základních rysů je vše, co musí být dáno. Otec a matka jsou dostatečně odlišeni kalhotami a sukní.

Nejen, že takové omezení na podstatu je známkou dobrého úsudku, je to také nezbytná strategie, protože porozumění musí nutně postupovat od nejšířších všeobecností k specifitějším strukturám. Tím, že tak činí, je raná umělecká práce jedním z nejsilnějších prostředků sloužících lidské mysli k orientování se v prostředí. Svět, k němuž nás smysly přivádí, zdaleka není snadno srozumitelným místem. Vezměme si jako příklad spletitou síť stromu. Abychom mohli stromu porozumět, musíme si uvědomit, že jeho struktura je uspořádána kolem vertikálního centra kmene, od něhož se rozpínají větve všemi směry. Hierarchie stále menších článků začíná u masivního středního sloupce kmene a postupuje k jemným větévkám, listům a květům. Tato struktura však zdaleka není zřejmá na první pohled. K jejímu odhalení je třeba výrazně bystré analýzy. Z kreseb a maleb malých dětí víme, že takové analýzy je dosahováno v raných letech života. První obrazy stromů, které zdaleka nejsou snahou o mechanické zpodobení, svědčí o mnohem inteligentnějším výkonu vizuálního zachycení základní struktury rostliny a následném převedení této struktury ve druh takového vzoru, který je dosažitelný na obrazovém povrchu nebo v sochařském médiu.

V minulosti nebyla tak ranému umění přisuzována velká hodnota. Dětské čmáranice měly být překonány tak rychle, jak jen to bylo možné a nahrazeny realističtějšími obrazy. Nyní víme, že takové výkony rozumu, aktivně pracujícího několik let po narození, si zaslouží naši úctu. Zpravidla se jedná o spontánní činnost, která není přímo vedena dospělými. Mladý rozum vysílá impulsy, aby zachytil svět, aby mu porozuměl, a aby přispěl svým svědectvím k jeho úžasnému bohatství. Jakmile jsme jednou pojali úctu k těmto raným výkonům, nikdy bychom neměli podcenit důležitost umělecké činnosti na jakékoli úrovni lidské vyspělosti, ať už se jedná o práci školáka nebo dospělého umělce.

Ve většině kultur se rané abstrakce postupně vyvinou v realističtější zpodobení, ale jen zcela zřídka tento vývoj dosáhne iluzionistické podobnosti helénistických nástěnných maleb nebo obrazů renesančního umění. Stává se, že naše vlastní tradice je stále pod vlivem renesančního naturalismu. Navzdory všem výkonům moderního umění jsou realistické obrazy stále populární. Jedná se o upřednostňování, které je většinou doprovázeno hmotným zájmem o hmatatelné věci. V malířství a sochařství se věrně odráží potěšení z dobrého jídla, atraktivní krajiny a smyslného kouzla aktů. Existují ovšem i mocné protisíly. Ve službách zbožné duchovnosti mohou být světské obrazy redukovány k asketické jednoduchosti, jakou známe z byzantských ikon. Nebo mohou být zakázány úplně. A dokonce tam, kde je malba a sochařství nedílnou součástí kultury, jako například ve starověkém Egyptě, může být socha zpodobňující faraóna realistickým způsobem v rozporu s neosobním majestátem, který má představovat. Vysoce realistická reprezentace je vyžadována pro jisté technické účely a to zvláště v oblasti vědy. Přesto je dosti zřejmé, že i tam je potřeba více než jen mechanické imitace. Zobrazení většinou v sobě zahrnuje interpretaci a vědecká a technologická ilustrace je užitečná jen tehdy, prokazuje-li jisté funkční vlastnosti. Až potud užívá kreslíř obrazových prostředků tvarování, stínování, překrývání, vybarvování, atd. Vytváří tak vysoce organizovanou kompozici, která se může lišit od uměleckého výtvarného díla účelem, ale ne svým vizuálním principem.

Jak jsem již poznamenal, vnímání a tvorba obrazů jsou neoddělitelnou součástí zachycování základních vlastností prostředí a jen vzácně se tato obdivuhodná duševní schopnost propůjčuje k pouhému kopírování. Kopírování možná podpořily naše moderní prostředky přesné duplikace skutečnosti. Naštěstí zůstává průměrný umělec imunní k bezmyšlenkovitému reprodukování. Mezi učiteli kreslení v minulém a dokonce tu a tam i v tomto století se však stalo běžným, že je kladen důraz na mechanickou přesnost při reprodukci modelu. Dejme tomu v případě anatomické přesnosti měřitelných tvarů a proporcí lidského těla.

Zatímco získání takové dovednosti může být užitečné, objevuje se zde zároveň tendence potlačovat jednu z nejjemnějších tendencí mysli. V dávné minulosti nebránily mechanistické prostředky realisticky tvořícím umělcům, aby vkládali do svých tvarosloví expresivitu, která vytvářela z jejich obrazů promyšlené výpovědi o věcech, spíše než jen pouhé repliky jejich fyzického vzhledu. I když Albrecht Dürer kreslil modlící se ruce se všemi individuálními detaily a vráskami, přesto zachytil intenzitu jejich sepětí a předal tak jejich symbolický význam. Teprve nedávno potvrdil odborník na anatomii, že všechny svaly zaznamenané na Michelangelových kresbách lidských zad jsou naprosto přesné, ačkoliv také přispívají k vyjádření expresivního pohybu. Tento výmluvný soulad není jednoduše odezírán z modelu, ale vložen do obrazu díky umělcově snaze o smysluplnou výpověď.

MODELY A TECHNIKY

Již po určitou dobu existuje mezi učiteli výtvarné výchovy spor o to, zda doporučovat kresbu podle modelu nebo ne. 'Progresivnější' pedagogové trvají na tom, že jakékoli učení pod vnějším vedením ochromuje spontaneitu žáka. Jiní namítají, že mladí lidé, zvláště v raných letech dospívání, směřují přirozeně k napodobování vzorů. Někteří učitelé nezavrhují ani kopírování komiksů z novin.

Zdá se, že debata je nesprávně zaměřena. Většinou je přirozené, že umění odráží předměty ze svého okolí a nezáleží na tom, zda je obrázek želvy kreslen z paměti nebo zda se dítě opravdu dívá na svého domácího miláčka. Malé děti, jak je dobře známo, se stejně sotva podívají na model. Vezmou ta nejprostější vodítka a přistoupí k práci na základě běžného obrazu, který si vytvořily během své zkušenosti. Dokud řídí jejich práci vlastní smysl pro formu a vynalézavost, není vzdělávací hodnota takové práce oslabována. Válečné scény a figurky populární obrazové produkce jsou volně překládány v obrazový idiom dítěte. Učitel by se měl znepokojovat pouze v takovém případě, kdy hrozí, že komerční uhlazenost modelů otupí dětskou spontaneitu.

V pozdějších letech, zvláště pokud se někteří nebo všichni studenti rozhodnou stát se profesionálními umělci, školitel stojí před úkolem učení "technik" a zde musí znovu promyšleně zvažovat, jak zachovat základní hodnotu umělecké činnosti. Vezměme si například hodinu figurálního kreslení. Snadno se může stát, že odpovídající výraz těla modelu, zachycený na kresbě v jisté póze, toporní, pokud se instruktor ve svém výkladu omezuje na měření proporcí nebo anatomii, jako by úkol spočíval ve zhotovení duplikátu daného modelu. Studenti by naopak měli být vedeni k uvědomování si daného výrazu, který vidí ztělesněný v postoji a gestech modelu - pyšně nadnesený, agresivně napjatý, líně odevzdaný - a k odhalování, jaké tvary ztělesňují vysledovaný postoj. V boji o zachycení a zobrazení těchto významotvorných rysů mají studenti bohatou příležitost procvičovat techniky, nezbytné pro vytvoření přesných tvarů, které vytvářejí požadovaný efekt. Zároveň si uvědomí, že věrné napodobení je pouze jedním z mnoha cílů, které si je možno vytyčit.

Podobně je tomu s učením jakékoliv specifické techniky, jakou je i geometrie centrální perspektivy. Příliš často je perspektiva předkládána jako soubor navzájem izolovaných triků. Obvykle se nikdo nesnaží uvádět její výklad rozbořením důvodů, proč se pokoušet o vytváření dojmu hloubky a nehovoří ani o tom, jaké existují různé způsoby, jak toho dosáhnout. Mělo by být vysvětleno, že daný systém renesanční perspektivy s sebou přináší násilné zkreslení tvarů a velikostí věcí a tudíž je používán pouze ve velmi specifických kulturních podmínkách. Student by měl být přinucen uvědomit si, že zpodobení světa, které se sbíhá směrem ke středu, předpokládá velmi konkrétní psychologickou a sociální koncepci, vhodnou ne právě pro kterýkoliv náhled na svět a konečně, od svého počátku v patnáctém století umělci dosáhli za pomoci pravidel perspektivy značné svobody, protože sledovali svou práci spíše prostorové efekty než přísné podřízení se geometrickým pravidlům. V celku řečeno, perspektiva není toliko vzácným přínosem, kdykoliv hodnotným a vhodným k použití, ale zvláštní prostředek, k němuž je možné se uchýlit, je-li jeho potřeba dobře odůvodněna. Pokud je-li perspektiva uvedena v nesprávné době učení, může být spíše na škodu než k užítku.

HODNOTA VÝRAZU

Zatímco se zabývám praktikami umění a umělecké výchovy, může se zdát, že jsem se odklonil od toho, co jsem popsal na začátku jako biologickou užitečnost smyslového vnímání a obrazotvornosti. Tyto činnosti, jak jsem již řekl, slouží k tomu, aby nám pomohly zvládat matoucí množství informací, které nás zahlcuje od okamžiku našeho narození. Učení nezahrnuje pouze rozpoznávání individuálních případů, ale také, a to především, vytváření typů věcí a odhalování jejich vlastností a funkcí. Těmto psychologickým potřebám výborně slouží umění, což je také jedním z důvodů, proč je umění neoddelitelnou součástí všech civilizací, které jsou nám známy.

Dále jsem však zdůrazňoval hodnotu výrazu. Měl jsem na mysli takové kvality, jako je pyšné vztyčení lidské figury, směřování vzhůru v případě stromu nebo hravé poskakování vodopádu. Důležitost takových kvalit je mnohem méně zřejmá než informace a formování konceptu, které byly právě zmiňovány, a když přijde na to, aby se rozhodlo, kterými fakty by se měl mladý rozum zabývat, zdá se, že tyto kvality si nezaslouží žádnou pozornost. Může se zdát, že dokonalý život lze vést bez zájmu o výrazové hodnoty. Vlastně byly v jisté době zapovězeny jakožto pouhé poddání se příjemným počitkům. Tak nízké ocenění je podporováno konkrétní terminologií používanou lidmi v oblasti umění k popisu povahy malířských a sochařských děl, ale také děl z oblasti hudby, tance a poezie.

Umění, říká se všeobecně, vyjadřuje "emoce" a je vytvářeno za pomoci nejrůznějších emočních stavů. Tedy za pomoci "pocitů", které zároveň sděluje. V běžném užívání se tyto termíny, emoce a pocity, netěší příliš velké vážnosti. Emocionální je ten, kdo podléhá iracionálním impulsům, je to člověk, který špatně uvažuje. Pocity často připomínají neurčitost poznání. Osoba, která si není zcela jistá, spoléhá na pouhé pocity. Není divu, že činnosti založené na emocích a pocitech vzbuzují podezření.

Jsem přesvědčen, že tyto termíny nejsou užitečné ani ve všeobecné psychologické teorii. To, co je všeobecně míněno "emocí" je vlastně konglomerát tří složek: čin poznávání, motivační potřeby zapříčiněné poznáním, a to, co bylo oběma vybuzeáno. Dejme tomu, že na procházce uvidíte hada, kterého rozpoznáte jako jedovatý druh. Tento akt poznání vás v tu chvíli motivuje k útěku a intenzita této události vede k tomu, že vaše srdce tluče rychleji a vaše plíce se zhluboka nadechují. Je zřejmé, že pouze třetí složka představuje jistou duševní hodnotu, která může být vhodně nazvána "emoční", druhé dvě jsou tímto označením špatně interpretovány. Následně tedy jakákoliv zkušenost, označovaná jako emoce, je mylně popsána pouhým podřadným prohlášením, a to se nezmiňuji o tom, že každý jistým způsobem ucelený lidský projev obsahuje tři složky, ať už se jedná o řešení hádanky, astronomický objev nebo obchodní nabídku. Jinak řečeno, každé lidské chování se buď skládá z emocí a ničeho jiného nebo nejsou vůbec žádné emoce.

Tuto psychologickou absurditu je třeba upřesnit spravedlivým uznáním skutečnosti, že každá činnost, ať už malování obrazu nebo tvorba sochy, není o nic více ani méně emoční záležitostí než je řešení matematického problému. Pokud je umění jako jediné označováno za emoční, je to proto, že je zde kladen důraz na to, co jsem již dříve označil jako výraz. Objasním vše příkladem. Vezměme si obraz od Rembrandta, kde je zachycen zasnoubený pár. Tento obraz podává množství informací o holandských zvycích a holandském oděvu. Z hlediska uměleckého podání může být popsán jako vzor dynamického napětí. Mladý muž hledá kontakt se svou nevěstou, jeho oči se obrací k ní, jeho pravá ruka, dotýkající se jejích prsou, vyvolává dvojnásobnou reakci ženy, která po jeho ruce sahá, aby ji cudně odsunula, ale vlastně schvaluje jeho gesto tím, že jej vede ke svému tělu a přijímá jej za svého druhu. Zároveň jsou její oči upřeny dál za přítomnou scénu směrem do budoucnosti, která je určována právě tím, co se děje nyní. Svou druhou rukou si přikrývá lůno, které ponese dítě jejího muže.

Řečeno pojmy formálních vztahů, všechna tato jemná gesta se sčítají v síť vizuálních šipek, které v tomto případě zatupují lidský zážitek jemnosti, touhy, skromnosti, mírnosti, a tak podobně. Ne všechna umělecká díla však zobrazují lidské bytosti. Krajinomalby nebo zátiší ukazují na odlišné připodobňování a abstraktní kompozice v sobě takové určení nemají vůbec. To, co je jim všem společné, je umělecký jazyk, jmenovitě dynamika usměrněných sil, které byly oku zviditelněny. Dovedným ztělesněním těchto sil vytváří umělec svou výpověď. Obdobně vede každý učitel umění své žáky hned od začátku k prostředkům dynamického výrazu. Dívat se na umění s citem znamená poddat se vedení dynamické formy. Co je na vnímání dynamiky tak hodnotného, že má být označena za základní nástroj uměleckého výrazu? Je třeba zmínit se o třech jejích hlavních přednostech. Za prvé hra sil sahá daleko za jakýkoliv námět k tomu, co je společné pro všechny. Fyzické síly charakterizují vítr, vodu, oheň. Vnáší tak život do obrazů přírody, do mraků, vodopádů, stromů stržených vichřicí. Fyzické síly také oživují těla zvířat a lidí. "Percepční dynamika" však zasahuje dále; představuje navíc sílu mysli. A stejně jako fyzik nebo chemik dospěl k porozumění přírodě studiem chování fyzických sil, psycholog a umělec zachycují činnost mysli tím, že prověřují její dynamiku.

"Percepční dynamika" slouží druhému nezbytnému účelu. Jelikož síly působí stejným způsobem ve všech oblastech života, dynamické projevy v jedné oblasti mohou být využity k tomu, aby symbolizovaly jiné projevy z jiných oblastí. Již od dětství jsme zvyklí spontánně myslet a mluvit v metaforách, protože konkrétnost událostí, které je možné vidět, slouží k ilustraci dynamiky těch událostí, které nejsou tak přímo viditelné. Když nešťastný král Sisyfos valí do kopce kámen, symbolizuje tím marnou snahu, mentální nebo fyzickou. A snad nejpodstatnější věc, které je nutné v umění rozumět je, že cokoliv, co umění ukazuje, je představováno jako symbol. Lidská postava vyřezaná ze dřeva není nikdy jen lidskou postavou, namalované jablko není jen jablkem. Obrazy poukazují na povahu lidské přirozenosti pomocí prostředků té dynamiky, jíž jsou sami nositeli.

Třetí hodnotná vlastnost percepční dynamiky je odvozena z psychologického fenoménu, který může být popsán jako resonance. Podíváme-li se na obraz zvedajícího se oblouku nebo věže u architektury nebo na plodící strom ohnutý bouří, obdržíme více než jen informace sdělované obrazem.

Dynamika předávaná obrazem rezonuje v nervovém systému toho, kdo ji přijímá. Tělo diváka reprodukuje napětí zhoupnutí a zvedání a ohýbání se tak, že on sám se vnitřně ztotožňuje s tím, co vidí, že se kolem něj děje. Tato působení nejsou jen fyzickou gymnastikou, jsou způsobem, jak bytí naživu, způsobem lidského bytí.

To, co hodnotím v případě dynamického výrazu, bude znít přesvědčivě pro ty, kteří znají jeho přednosti z vlastní zkušenosti. Pro mnoho lidí je ale taková zkušenost vzácná, ne proto, že by jejich přirozenost byla o ni ochuzena, ale proto, že život zaměřený na praktické úkoly a cíle potlačil takové spontánní reakce. Mohou snad věřit, že i bez kultivace uměleckého výrazu může být vzdělání docela úplné. Na to odpovídám takto: Nemůžete udělat nic lepšího, než si položit otázku, kterou si klade pár

lidí, ale vnitřně se s ní dříve, či později setká každý. Je to otázka konečného cíle člověka. Praktické cíle jako je užitečná a plodná práce, činnost prospěšná ostatním nebo vlastní zábava, lze snadno pohotově definovat. Jsou ale okamžiky, kdy toto vše se zdá být jen dočasné, kdy stojíme před odhalením toho, že jediným smyslem života je jeho intenzivní a nejprostší prožití. Proniknout plně k tomu, co to znamená opravdu milovat, dbát, rozumět, tvořit, odhalovat, toužit nebo doufat, je samo o sobě svrchovanou hodnotou života. Jakmile je jednou toto jasné, je stejně zřejmé, že umění je evokací života v celé jeho celistvosti. Odepřít tuto přednost lidským bytostem vsutku znamená je oloupit.

INTUICE A INTELEKT

Ve stručnosti jsme postoupili až k nejširšímu rozhledu, což by nás mělo směřovat k tomu, abychom se znovu vrátili k podstatě předmětu naší úvahy. Prohlásil jsem již, že základní užitečnost umění spočívá v jeho pomoci lidskému rozumu vypořádat se s celkovým dojmem ze světa, ve kterém se nalézá. Toto užitečné vnímání, jak jsem již řekl, je víc než pouhé zaznamenávání optických obrazů. Zahrnuje rozlišení a třídění; vyžaduje také citlivost pro dynamické vyjádření. Tato jemná poznávací činnost, jak již jsem se zmínil dříve, se nazývá "cítění". Dávám přednost pojmu "intuice" a definuji jej jako duševní schopnost vyhrazenou pro smyslové vnímání - zvláště zrak - a odlišuji jej od toho, co nazýváme intelektem. Jaké povahy je tedy percepční intuice a jak se vztahuje k intelektu?

Percepční intuice je primární způsob, jímž mysl prozkoumává svět a jak mu rozumí. Dříve než mladý rozum definuje své pojetí, dejme tomu domu, zachycuje intuitivně něco jako velký objekt, který se neustále objevuje v jeho denní zkušenosti. Všechny ty budovy se liší jedna od druhé, ale mají něco společného, a tato společná vlastnost je to, co je intuitivně chápáno pozorujícím rozumem. To nazývám "percepčním konceptem".

Vývoj, který se však brzo začne v dětském rozumu odehrávat, je, pokud je nám známo, předností lidských bytostí a zvířata jím nejsou obdařena. Intuitivní, veskrze percepční koncepty, jsou postupně upevňovány. Stávají se stálými, a v nejužším smyslu, sestávají ze sady ustálených rysů. Mladý rozum nyní vytváří své první "intelektuální koncepty". Nakonec, jsou to tedy ty koncepty, o které usilují logici a matematici, koncepty, které by mohly být zvládnuty počítačem. Pro jakýkoliv z takových konceptů se samozřejmě daná soustava rysů může měnit spolu s měnícími se znalostmi, ale v každé konkrétní fázi diskursu se předpokládá, že soustava bude stálá, jinak by koncept nemohl být spolehlivě ovládnut.

Je zřejmé, že upevněné koncepty intelektu mají pro lidské myšlení nesmírnou hodnotu. Jsou však získávány za určitou cenu. Nedostává se jim přesného spojení individuálního vzhledu se všeobecným, který je součástí intuitivního konceptu. Vlastností intuitivního konceptu je velmi žádoucí otevřenost, přímý přístup k obohacování a modifikaci. Je ušetřeno konečnosti intelektuálního konceptu, který je nástrojem abstraktního myšlení.

Dovolte mi objasnit tento rozdíl příkladem. Dejme tomu, že zatímco se dívám ráno oknem z ložnice, objevím mezi zeleným a hnědým kapradím jednu oranžově zbarvenou masu, vytvarovanou jako kalich a nasazenou na vysokém stonku. Okamžitě ji rozeznám jako květinu, a téměř současně jako lesní lilii, ale živý předmět pohledu zůstává nezávislý na svém intelektuálním označení. Zachovává si spontánní jedinečnost svého vzhledu, je vnímavý ke všem druhům dalších asociací. Nyní otevírám příručku a čtu: "*Lesní lilie*: Jasně oranžová až šarlatová, vzpřímené držení, tečkovaný květ. Výška 1 - 3 stopy. Písečná nebo kyselá půda, louky nebo paseky. Dva druhy: 1) východní (*lilium philadelphicum*) s listy ve svazcích; 2) západní (*lilium andinum*) s listy roztroušenými podél stonku." Vzhled se ustálil, obraz se zpevnil, dynamičnost tvaru a barvy již není dále rozlišována, vlastnosti byly redukovány. Také jsem ale něco získal. Získal jsem pevnou představu o předmětu, věci, se kterou mohu bezpečně zacházet, mohu o ní mluvit.

Je zcela zřejmé, že dva prameny lidského poznání, percepční intuice a intelektuální standardizace konceptů, vyžadují jeden druhý. Vědec si musí uchovávat živý pohled na jev, který zkoumá, aby uchránil svůj koncept před "předčasným závěrem". Umělec zase musí rozumět všeobecné výrazovosti předmětů a událostí, které popisuje, aby jeho dílo dosáhlo více, než jen náhodného vzhledu. Když v devatenáctém století řekl jeden francouzský umělec o druhém: "Je jen okem, ale jakým okem.", hodnotil u svého kolegy bystrost pozorování, ale také si všimnul, že jeho uměleckým výsledkům se zároveň nedostávalo hlubšího významu.

Tato vzájemná závislost intelektu a intuitivního vnímání má zásadní význam pro všeobecné vzdělávání. Vyžaduje nejen, aby předměty zušlechťující intelekt byly v kurikulu řádně vyváženy s jinými,

keré rozvíjejí inteligentní zrak. Důležitější je, že vyžaduje, aby vyučování a učení každého předmětu v sobě zahrnovalo vzájemné propojení inteligence a intuice.

UMĚLECKÉ DÍLO JAKO POMOČNÍK

Oblast našeho zájmu vyžaduje, abychom se tázali: Jak pojímat umění, jestliže vedle podporování jistých dovedností a znalostí, má mít také podíl na zdokonalování všech schopností lidské mysli? V jakém směru se může od umění očekávat, že bude podporovat jiné oblasti studia, jako jsou právě vědy? A naopak, jak může práce v mimouměleckých oblastech přispívat k obohacování studia umění?

K odpovědi se přiblížíme, když si vzpomeneme, že v jakékoliv oblasti studia je vyučování a učení sotva možné bez praktického využití obrazového materiálu. Především existuje nekonečné množství fotografií a realistických kreseb, maleb a plastických modelů, sloužících k přiblížení vzhledu těch věcí, které nemohou být nahlíženy přímo. Botanika a zoologie spoléhají na obrazy rostlin a zvířat, které by jinak nebyly dostupné. Slovníky ilustrují věci a zpodobňují osoby, jenž zahrnují a popisují ve svých seznamech. Lékařské texty obsahují vyobrazení orgánů, chirurgických technik, symptomů chorob. V oblasti komunikace se fotografie staly všeobecně přijímanými společníky slovních zpráv.

Ne všechny obrazy ale musí být realisticky věrné, aby mohly být užitečné. Naopak, mohou být udržovány na vysoce abstraktní úrovni. Mapy nebo statistické tabulky jsou zřejmými příklady. Tím, že odbourávají všechna specifika, soustřeďují pozornost uživatele na ta fakta, na kterých záleží. Geografická mapa si ponechává jen několik málo prostorových vztahů mezi městy a silnicemi a vodními cestami, které na ní můžeme vidět. Tabulka popisující vzestup a pokles zaměstnanosti v průběhu určité doby, neukazuje žádné dělníky ani továrny. A model lidského nervového systému nemusí být nic víc, než jen figura vytvořená ze skla a naplněná sítí barevných nití.

Tyto a podobné příklady ukazují, že obrazy vytvořené pro praktické účely mají více sofistikovanou funkci než ty, které představují věrné kopie věcí. Již dříve jsem se zmiňoval, že ve výtvarném umění musí i realisticky pojatá malba nebo socha mít takové ztvárnění, které ponese symbolický význam, aby mohla splňovat svou uměleckou funkci. Obdobné pravidlo platí pro uměleckou ilustraci. Je dobře známo, že pro mnoho takových záměrů je ruční práce umělce upřednostňována před fotografií, a pokud je fotografie používána, je často ještě zjednodušována a vyostřována retuší. Je totiž potřeba, aby ilustrace neukazovaly předměty jako takové, ale jen některé z jejich významných vlastností. Dobrá anatomická ilustrace je učitelkou. Neukazuje pouze shluk svalů a kostí, které mohou upoutat pozornost nezavěšeného diváka, ale vyjasňuje také funkční vztahy mezi různými složkami, které umožňují pohyb těla. Stejně je tomu v případě, kdy jsou kresby užívány k vysvětlení použití nějakého stroje nebo zařízení.

Takto řemeslníkem odhalený vizuální tvar zobrazovaného předmětu je abstrakcí a jako takový, jak je nám již známo, popisuje více než jen povahu individuálního předmětu a dokonce více než jen jeho druh. To může objasnit strukturální vztahy, které samy o sobě nejsou ve své podstatě obrazové povahy. Jako příklad jsem v tomto smyslu uváděl diagramy. Diagramy ilustrují logické nebo sociální vztahy, vědecké korelace. Obchodní organizace pomocí grafů zviditelňují abstraktní sítě a tak je dělají pohotověji srozumitelné.

Jedním z následků tohoto úzkého spojení mezi obrazem a abstrakcí je, že umělecké cvičení v ateliéru může být přímo užitečné někomu, kdo zachází s kompozičními problémy v úplně odlišné oblasti. Studentům, potýkajícím se s problémem, jak zorganizovat rozsáhlý kus textu - disertace, vědecké zprávy, výtahu nebo hry, může výrazně pomoci cvičení se stavbou sochy nebo obrazu nebo studium kompozic vytvořených umělci. Strukturální problémy překračují konkrétní disciplíny. Tím, že je budeme zvládat na pevnějším základu obrazového uspořádání, můžeme získat zkušenost pro zvládnutí organizačních problémů v jakékoliv jiné životní situaci.

Co přesně ale umožňuje uměleckým nástrojům, tužkám, štětcům, dlátům, zvládat problém abstraktní struktury? A jaké jsou způsoby učení umění, které mohou studenty přivést k takovým dovednostem?

CO UČIT A JAK

Tradiční role učitele výtvarné výchovy byla omezována na vedení k manuálním a vizuálním dovednostem studentů, kteří se učili kreslit správné tvary a přesně kopírovat vzhled sádrových odlitků, ovoce nebo krajin. Z kladení důrazu na bezchybný výtvar se pedagogika tohoto století odklonila ke zcela opačnému přístupu. Zvláště na základním stupni se stalo úkolem učitele podněcovat přirozené impulsy dřímající v každém mladém rozumu, touha tvořit a zkoumat věci, pracovat s materiálem. Oproti tradičnímu pojetí je dnes míněno, že na výsledku práce záleží méně. Neexistují žádné standardy přesnosti nebo výtečnosti, které by sloužily jako cíl, žádná pravidla, která by bylo možné dodržovat. Kdykoliv počáteční impuls k tvorbě vyprchal, dítěti bylo dovoleno opustit výtvar v jakékoliv fázi dokončení.

Tato nová svoboda představovala pro vzdělávání nezměrnou hodnotu. Proměnila učení z mechanického drilu ve vývoj nejjemnějšího usilování mladé mysli, a tak jí dala příležitost pracovat způsobem, odpovídajícím jejímu vlastnímu zaměření. Po této revoluci již výtvarná výchova nikdy nebyla stejná a lze doufat, že se nikdy nevrátí k mechanickému kopírování předmětů tak, jak tomu bylo v minulosti.

Mnozí pociťovali, že nový vzdělávací přístup je zvláště vhodný pro učení z několika důvodů. Umělecké dílo může být vytvořeno za pomoci minimální techniky. Zatímco ani čtení, psaní, počty, ani hra na piáno není možná bez zvláštního učení jistých dovedností, děti často malují bez povzbuzení nebo instrukcí a samy svou práci vyvíjejí v obdivuhodně živé a nádherné výsledky. Navíc, toto umění je zvláštností pro svou nepreciznost provedení a reprezentace. Existuje tolik platných způsobů provedení hliněné figury lidského těla, kolik je představ, které je inspirují. Nebylo tedy třeba zavádět standardy. A následně, umělecké dovednosti se zdají být méně nenahraditelnými. Zatímco jsou děti handicapovány, pokud neumějí číst nebo psát, je mnohem menším zlem, pokud jejich plastika není nic, čím by se dalo pochlubit.

Učitelé nyní zjišťují, že umění netvoří žádnou výjimku, co se týče rozumných vyučovacích metod. Dobré vyučování vytváří dobré učení více méně stejným způsobem jako v jiných oblastech studia. Mechanický dril je potřeba všude nahradit podporováním spontánních, i když usměrňovaných podnětů. Student může odvést dobrou práci v matematice nebo biologii, pokud je povzbuzena jeho přirozená zvědavost, pokud je využita jeho přirozená touha řešit problémy a vysvětlovat záhadné skutečnosti a jeho představivost je vyzvána, aby přišla s novými možnostmi. V tomto smyslu je vědecká práce, zkoumání historie nebo zacházení s jazykem stejně "umělecká" činnost jako kresba nebo malba.

Na druhou stranu osvojování si vhodných technik a kladení důrazu na přijatelný výsledek je v umění stejně nezbytné jako v jiných oblastech studia. Nicméně, stejně jako v dalších oborech, musí být faktická znalost představována citlivým způsobem. Pokud je studentům přednášena v nesprávnou dobu, může se stát bezvýznamnou a nedůležitou. Nemusí se shodovat s tím, co potřebují a čemu mohou rozumět v daném období svého vývoje a pokud je předávána násilím, může působit rušivě a vzbudit odpor. Stejně jako má učitel matematiky citlivě rozhodnout, kdy má přejít od konkrétních čísel v aritmetice k abstraktním hodnotám v algebře, učitel umění musí cítit, kdy může být figurální reprezentace nahrazena nepředmětným "designem" a nebo naopak.

Učitelé výtvarné výchovy snadno inklinují k tomu, aby učili své studenty takovým trikům, jako je centrální perspektiva tak brzy, jak je to jen možné. To dodává učiteli zdání profesionálnosti a těší to studenta, který chce soupeřit s tím, co je běžné pro dospělé a co dojíká rodiče. Tento postup však příliš často vrcholí neobratným vyčerpáním fantazie. Nebere se zde na vědomí, že centrální perspektiva, jak už jsem se zmínil dříve, je velmi specifickým vzorcem, který se poprvé objevuje v patnáctém století, konkrétně v době, kdy intuitivní hledání nového zpodobňování tvarů v hloubkovém rozměru dosáhlo stadia, v němž geometrická technika znamenala konečný logický důsledek. Tento jev byl intelektuálním završením dlouhého intuitivního hledání. Geometrická hloubková reprezentace by neměla být vnášena do hodin kreslení dřívě, než student sám intuitivně neprozkoumá třetí rozměr a nepřipraví tak svůj rozum pro toto intelektuální pravidlo.

Vyučování technikám a faktům, které odpovídají věku studenta, je nevyhnutelné pro výtvarnou výchovu stejně jako pro vědecké obory. Důležité je i to, aby byl projekt, jakmile si jej studenti jednou zvolili a přijali jej za svůj, dotažen ke svému konci tak, jak to jen dané podmínky dovolují. Taková kázeň ze strany studentů není nezaručitelná. Ten, kdo pozoroval třeba jen malé děti, jak tráví dlouhý čas nad nějakým podnětným úkolem (ať už staví nebo ničí) ví, že jejich trpělivost nemá konce, pokud je pro ně úkol dostatečně přitažlivý. Zajisté se může stát, že opustí práci nedokončenou, pokud se ukáže, že je neproveditelná - dokonce i velcí umělci se tomuto někdy nemohou vyhnout - ale vzdát se

jen proto, že práce nebyla původně motivována ničím silnějším než jen přelétavým vrtochem, přispívá k nesprávnému vzdělávání. Disciplínu, potřebnou k dokončování úkolů, které s sebou přináší život, je třeba cvičit od začátku.

Zvažme také to, že dokud práce není dokončena, ani student, ani učitel nemůže posoudit, jakého výsledku bylo skutečně dosaženo. Pokud také nebylo vynaloženo dostatečné úsilí, nedostaví se ani uspokojení z úspěšné práce; a nelze se zdokonalovat, pokud se nám nedostává příležitosti uvidět, že jsme neuspěli.

VIZUÁLNÍ NÁSTROJE UMĚNÍ

V umění, a tedy stejně i v případě jiné činnosti, je potřeba dosáhnout konkrétních výsledků; a to mě přivádí zpět k této otázce: Čeho musí umění dosáhnout, pokud má přispívat svým dílem k zdokonalování lidského rozumu ve všech jeho možnostech? Abych tuto diskusi ještě zúžil, nebudu se zabývat předměty a tématy, které jsou presentovány pomocí uměleckých děl, ale pouze vizuálními prostředky, jimiž jsou takové representace uskutečňovány.

Trvám na tomto postupu, protože je pro umění přirozené, na rozdíl od jiných činností, že ať již investuje umělec (dítě nebo profesionál) jakoukoliv znalost nebo myšlenku, musí sloužit jako materiál nebo surovina pro tvary a barvy, vytvářené v ateliéru. Co se týče umění, práce v ateliéru je konečným cílem, cílem specifickým pro tuto činnost. Cokoliv, co obohacuje myšlenkový kapitál, je potřeba přeměňovat v ty smysluplné výtvary, jenž jsou živeny vším co jejich tvůrci kdy viděli a zažili. Z tohoto důvodu musí učitel umění zvažovat ze všeho nejdříve to, co je někdy nazýváno "jazykem umění", jmenovitě vizuální nástroje uměleckého vyjadřování.

Tvary a barvy popisují předměty, které dílo zobrazuje, ale také prostorové vztahy mezi předměty. Jsou to právě tyto prostorové vztahy, které symbolizují fyzické, psychologické nebo logické vztahy, které mají být v díle representovány. V raných fázích konceptu tyto prostorové vztahy nepřesahují modifikaci samotného předmětu. Malé dítě sleduje ve své kresbě vztahy mezi hlavou a trupem nebo mezi větvemi stromu, ale předmět pojatý jako celek může stále ještě plavat v prázdnu. Toto je také případ dejme tomu mnoha paleolitických skalních maleb. Jednoduché figury jsou zpodobeny s velkou dovedností, ale nemusí se vztahovat jedna ke druhé. Často se navzájem ignorují nebo se překrývají, jako kdyby jejich vzájemná souvztažnost nebyla důležitá.

Na vyšší úrovni konceptu se předměty nalézají ve vzájemně sdíleném prostoru. Uvědoměle užívaná vzdálenost určuje rozdíl mezi věcmi, které patří k sobě a těmi, které jsou oddělené. Mohou se k sobě vztahovat nebo na sebe útočit. Mohou se sčítat v uspořádaných sekvencích nebo navzájem omezovat. Existují viditelné běžné vztahy, které ukazují vliv jedné věci na chování té sousední. Podobnost tvarů určuje spojení a rozdíl ve velikosti vytváří hierarchii. Rozšíření do třetího rozměru v malbě vtahuje diváka do prostorového konceptu právě vytvářením rozdílu mezi blízkým a dalekým. To, co je blízko, je silné a důležité a oslovuje diváka příměji než to, co je vzdálené. Podobný jazyk vztahů je užíván i v barvě. Když se barvy navzájem podobají jedna druhé, vyjadřují spojení. Když se liší, vyjadřují rozpojení. Harmonie a disharmonie vyjadřují jasný symbolismus a komplementarita vytváří nápadnou kombinaci kontrastu a vzájemného doplňování. Čisté barvy umocňují oddělenost, zatímco barvy míchané mohou vytvářet překlenutí ploch.

Na všeobecnější úrovni utváří kompozice tvarů a barev strukturu soudružných celků. Podle mého soudu je rozmanitost kompozičních vzorů odvozována od základního schématu, jmenovitě vzájemného vztahu mezi centrickými a excentrickými silami nebo vektory. Ať už se podíváme na jakýkoliv druh umění, můžeme pozorovat základní spřízněnost všech vizuálně presentovaných sil se středem kompozice. Někdy je tento střed zdůrazněn určitou důležitou figurou, jíž jsou méně důležité figury podřízeny. Toto platí například pro mnoho středověkých oltářních obrazů. Střed kompozice může být také ponechán prázdný, ale námět sám poskytuje postranní středy, a ty jsou rozmístěny kolem prázdného středu. V zobrazování "Zvěstování" bývá Panna Maria na jedné straně obrazu vyvažována postavou anděla, jedná se o vyvažování kolem středu kompozice.

Tato středová tendence je však vyvažována druhou tendencí, kterou já nazývám excentrickou, protože odkazuje nikoliv k vnitřnímu středu kompozičního umění, ale k vnějším středům, jejichž typickým příkladem je gravitační síla, která prostupuje fyzickým světem stejně jako světem umělecké representace. Ačkoliv jsou všechny věci na zemi uspořádány kolem svých vlastních center, jsou také přitahovány vnějšími silami gravitace se středem v našem zemském glóbu. Najít správné vyvážení mezi vnitřními a vnějšími centry je základním úkolem odráženým v každé obrazové kompozici.

Zmiňuji toto kompoziční schéma, protože může sloužit také jako příklad, na němž lze ukázat, že strukturální vzory, které vytvářejí umělecké dílo, mají všeobecnější uplatnění i v jiných oblastech. Zvláštní důležitost má ta skutečnost, že vzájemné vztahy centrických a excentrických sil jsou také základem dynamiky lidské motivovanosti. Psychologové mluví o silách, které směřují k vlastnímu centru mysli, egocentrické nebo vnitřně směřované, a odlišují je od těch sil, které jsou řízeny vnějšími silami či centry, která vzbuzují takové reakce jako je láska nebo strach. Taková interakce mezi centrickými a excentrickými silami může být považována za základní problém toho, co můžeme nazývat způsob vedení života.

Tato strukturální analogie umožňuje formálnímu vzhledu uměleckých děl, aby sloužily ke zviditelňování a zhmotňování takových sil jako jsou lidská přání, naděje, touhy, strach a podobně. Přetlumočeny ve vzory tvarů a barev, setkáváme se s nimi jako s odrazem naší povahy výslovněji a pod silnějším dojmem, než bychom mohli poznat pouze z naší přímé zkušenosti.

Síly ovládající individuální myšlení nejsou tím jediným, co může umělecká kompozice symbolizovat. Chování sociálních skupin a politických entit jsou rovnoměrně ovládnuty vzájemným střetáváním centrických a excentrických sil. Stejně je tomu u jistých fyzických konstelací, jako jsou ty, které jsou ovládnuty zemskou přitažlivostí nebo magnetismem. Obdobně se uplatňují ve všech oblastech vědění i jiné, specifičtější typy strukturálních vztahů. Diagram ilustrující organizaci vlády nebo obchodu spoléhá na stejné vizuální prostředky, jakými i umělec popisuje hierarchii. Topologické vztahy, jakými jsou obsah, překrývání a vzájemné doplňování, jsou studovány matematiky, logiky, filozofy a sociology za pomoci odpovídajících vizuálně tvarových vzorů.

MATERIÁLY MAJÍ SVOU POVAHU

Materiály a prostředky užívané pro uměleckou činnost mají své specifické povahové vlastnosti, na které reagujeme obdobně jako reaguje jedna osoba na druhou osobu. Někdo nás přitahuje, někdo odpuzuje a k mnohým jsme neteční. Existuje například rozdíl mezi přímým vnímáním a verbálními médii. Verbální jazyk je nepřímým médiem, protože zachází se svými subjekty za pomoci sluchových a vizuálních žetonů nebo znaků, které zpravidla nepostihují kvality subjektu. Jedná se v podstatě o libovolné tvary na papíře nebo o zvuky, k nimž je význam přiřazen na základě úzu. Tyto významy slov jsou všeobecnými koncepty, nikoliv individuálními jevy. Všechna tato nepřímá a abstraktnost vyhovuje postoji uváženého rozdělení. Malíř nebo sochař stojí před svým předmětem, spisovatel na něj myslí. Je samozřejmě pravdou, že verbální jazyk má též silné smyslové kvality, jako je sluchový dojem řeči, který umožňuje tvoření téměř hudebních vztahů mezi hlasovou výškou, samohláskami a dalšími řečovými zvuky, stejně jako mezi různými rytmy. Vizuálně přispívá uspořádání slov na pravouhlém kusu papíru k výpovědi poezie, plakátů nebo reklam.

Na opačném pólu uměleckého výrazu nalézáme nejtěsnější spojení mezi tvůrcem a jeho dílem, když je předvádí při představení za použití vlastního těla. Tanec a hra jsou pravděpodobně nejstaršími médii, odvozenými od spontánních výpovědí o stavech mysli. Tělem vyjadřuje člověk veselost nebo smutek, ráznost nebo slabost a gesta jsou primárním prostředkem komunikace. Tvorba a zacházení s předměty přichází později, je méně spontánní, méně osobní. Dokonce v hudbě je pravděpodobně psychologický rozdíl mezi zpěvem, přímým vyzařováním osoby, a hrou na nástroj, jako je piáno, což je samostatný předmět. Nejméně přímým uměleckým médiem je fotografie, která tvarováním předmětů zplnomocňuje stroj, i když se v žádném případě nejedná o mechanickou záležitost.

U uměleckých materiálů rozlišujeme především, zda jsou hmatatelné nebo nehmatatelné. Představme si světlo, čistě vizuální fenomén, se kterým však zachází architekt, aby vyjádřil prostor nebo scénograf, aby vyjádřil náladu scény nebo aby usměrnil pozornost diváků. V poslední době umělci začali pracovat s technikou ohňostroje a vojenského světloometu, aby využili nebe jako arény pro hru promítaných světél.

Jak jiná je zkušenost z řízení vzdálených světelných efektů oproti pevnému sochařskému řemeslu, kde každý vizuální dojem je potvrzován dotekem sochařových rukou. V práci sochaře je nejvýraznější psychologický rozdíl mezi modelováním a sekáním. Měkký materiál jako je hlína, příliš poddajný a beztvarý na vkus některých autorů, slouží ke stavbě zamýšleného tvaru, a je tak technikou pohotově přístupnou dokonce i dětem. Dospělí umělci často hledají výzvu materiálů jako je dřevo nebo kámen, které musí být dobyty řezáním a sekáním, a které odporují vůli umělce povahou své vlastní fyzické struktury. U sekání existuje ten zvláštní paradox, že zamýšlený tvar, například figura, není

stavěn, jako je tomu u modelování, ale je z bloku materiálu osvobozován, jako by v něm byl ukryt. Sochařova manuální práce se uplatňuje negativně na tom, co není žádoucí a musí být odstraněno; jedná se o druh záchranné operace, která s sebou přináší sofistikovaný vztah mezi koncepcí a provedením.

Plochý povrch plátna nebo kusu papíru nabízí podmínky zcela odlišné od sochařského bloku kamene nebo kusu dřeva. Je panenský, spíše než těhotný, jeho prázdnota klade požadavky na tvorbu z ničeho, což je úkol pro mnohé zastrašující. Zároveň nabízí neomezenou svobodu, naprostý nedostatek protikladu, který může být zakoušen jako vzrušující příležitost, se kterou se v životních situacích setkáváme jen zřídka.

Tato příliš stručná skica, kterou zde podávám o materiálech, jež určují povahu média, v žádném případě nepředstírá, že je vyčerpávající. Jak jsem se již zmínil, úmyslem je jednoduše zde učíteli připomenout, že fyzické podmínky uměleckého díla jsou nedílně doprovázeny psychologickými konotacemi, které nesmí být přehlíženy, pokud se má rozhodnout, které dítě, který student, by měl být povzbuzen k tomu či onomu úkolu.

RŮZNÉ VYUŽITÍ

Umělci stráví svůj profesionální život studiem vizuálních struktur. Jsou odborníky v tom, co bychom mohli nazvat zdroje vizuálního jazyka. Je tudíž rozumné soudit, že studium umění by mělo být nedílnou součástí cvičení v jakémkoliv jiném oboru vědění. Zisk z takového studia umění není omezen na dovednosti vytvářet diagramy, tabulky a jiné ilustrace. Koneckonců, vizuální pomůcky nejsou ničím jiným než odrazem myšlených obrazů, pomocí nichž vědec, ekonom, chirurg nebo inženýr vytváří své dílo a vyvíjí své teorie a strategie. Praktické seznámení se s principy umělecké formy a způsoby sdělování významu pomocí těchto principů přispívá tudíž přímo k procvičování produktivního myšlení v jakémkoliv oboru.

Znám zubařskou školu, kde je vyžadována jistá práce v ateliéru, kde modelování a sekání je součástí školního programu. Užitečnost takového školení je zřejmá, zvážíme-li, že schopnost rozumět tvaru zubu jako trojrozměrné struktury je neoddelitelným základním předpokladem pro znalost, jak zacházet s případem jednotlivého pacienta. V jakém prostorovém vztahu k sousedním zubům se nachází nemocný zub? Jak mohu svými nástroji snadno pracovat v zubní dutině a jak odpovídá odraz v zrcadle skutečnému tvaru? V sochařském ateliéru se učí, jak zapojit částečné pohledy kubického předmětu v celkový přehled a jak vnímat uspořádání částí v síti prostorových vztahů.

Namátkou vyberu jiný příklad: Byly provedeny studie, které ukazují, jak zeměpisné mapy souvisí s politickou strategií. Je praktický rozdíl mezi tím, zda politici nahlíží na americký kontinent jako na západní hranici prstence zemí obklopujících Atlantský oceán nebo zda jej vidí jako druh prostředníka umístěného mezi Ruskem a Dálným Východem nalevo a Evropou napravo. Nebo: Severní pól, který býval oddělen od dopravy mezinárodních vztahů, se v poslední době stal středem důležitých hospodářských a politických spojení. Tento druh přetváření vizuálních konstelací velmi připomíná denní cvičení umělců.

Umělecká činnost může naplnit svůj účel zajisté pouze potud, pokud je řádně vyučována. Již dříve jsem se zmiňoval o jednostranném přístupu učitelů, kteří zcela vkládají svou víru ve spontánní invenci nezkaženého myšlení a nejsou ochotni podporovat jakýkoliv systematický vývoj a usilování o dokončení práce. Odtud může vzejít i kritika toho, co zde zastávám já, protože se může zdát, že redukuji umění na nádeníka jiných povolání. Umění by tak bylo pouhým cvičitelem dovedností, potřebných kdekoli jinde. Toto je ovšem nedorozumění, pocházející z nedostatku ocenění toho, co je třeba pro opravdovou tvůrčí a plodnou uměleckou činnost.

Na žádné úrovni vývoje nemohou ani děti ani zkušení umělci dát uspokojivě najevo, co chtějí říci, pokud si neosvojili příslušné vyjadřovací prostředky. Na začátku jsou tyto prostředky jednoduché, a jak jsem už upozornil dříve, žák by neměl být nucen k takovým technickým trikům, které jsou nad úroveň jeho koncepce. Prostředky vizuálního vyjádření by ani neměly být vyučovány jako navzájem izolované triky. Potřeba zvládat je by měla přirozeně vyjít z požadavků úkolu a kdykoliv je to možné, žák by měl být sám přinucen je odhalovat, spíše než aby mu je učitel předkládal.

Nejdůležitější je, aby úkol měl vždy uměleckou povahu. Ta spočívá v hledání vizuálního výrazu specifické formy existence nebo chování pomocí prostředků vlastního tvaru, barvy, atd.. Studium umění by se mělo nevyhnutelně zaměřit na uměleckou tvorbu hned od začátku a to vždy.

Takovýto přístup neuškodí ani studentům, kteří navštěvují praktické semináře v ateliéru pro získání dovedností potřebných v jiných pracovních oblastech. Jejich vědeckou nebo

technologickou orientaci to jen obohatí o další lidsky potřebnou dimenzi. Je ovšem jasné, že by v této stati neměl být smazáván rozdíl mezi vědou a uměním.

Pro náš účel je následující rozlišení mezi vědou a uměním nezbytné. Ve vědě a technologii je často vizuální materiál využíván pouze jako doplňkový prostředek. Vědci se zajímají o výzkum a aplikaci fyzických a duševních sil. Aby zjistili, jak tyto síly pracují, užívají vizuálních zpodobení, jejichž chování slouží jako analogie pro ty síly, které nejsou přímo pozorovatelné. Nemůžeme pozorovat elektřinu nebo gravitaci nebo freudovské libido, ale můžeme vidět šipky, obklopení nebo zřetězení. Vědec se bude dívat na kresbu mikroskopického řetězu nebo na diagram sociální struktury australského kmene, a pokud bude obraz jasně ukazovat na podstatu, bude spokojen. Obraz ale není konečný cíl, který tady vědec sleduje.

V umění je naopak vyobrazení konečnou výpovědí. Vyobrazení je tím, kde se pozornost zastavuje, protože obraz nabízí živou současnost toho, co divák rozpoznává jako podstatu lidské zkušenosti.

PRAMENY, Z NICHŽ LZE ČERPAT

Většina vyobrazení zhotovených lidmi v sobě nese umělecký výraz, i když za tímto účelem nebyly vytvořena. A tak, i když nejsou vytvořena jako umělecká díla, mohou být použita jako prameny pro mimoumělecká bádání. Z pokladů dějin umění lze těžit mnoho faktických informací. Můžete studovat sochy a nástěnné obrazy starověkého Egypta, abyste vypátrali, jaké měli Egypťané představy o svých vládcích nebo jaká byla sociální role žen, řemeslníků, válečných zajatců. Můžete sledovat renesanční portréty, abyste zkoumali lékařské symptomy např. krku trpícího strumou, artritická zápěstí, rty deformované rodovými sňatky. V nacistické skulptuře je možné vysledovat vizuální manifestaci osobnostních rysů, které byly považovány nacisty za ideální nebo tělesnou stavbu, o které si mysleli, že je krásná.

Pokud zůstává účel jasný, jedná se o naprosto legitimní využití uměleckých děl. V oblasti historie umění velká část výzkumu nevěnuje žádnou bezprostřední pozornost umělecké kvalitě předmětů. Kdo pověřil malíře malbou jistého oltářního obrazu? Jaká filosofická tradice a teologická doktrína určila téma dané nástěnné malby? Jaká zkušenost z dětství umělce je zodpovědná za jisté odchylky, které později ovlivnily jeho popis vztahu mezi matkou a dítětem? Všechny tyto otázky mohou být zaměřeny čistě na obsah malby a sochy bez výslovných odkazů na jejich kvalitu a funkci jakožto uměleckých děl. Přesto mohou takto uvedené skutečnosti přispět jak k všeobecnému porozumění umění, tak k porozumění jednotlivým dílům.

Mnoho teoretiků hodnotu takové informace popírá. Trvají na tom, že jelikož estetický dojem uměleckých děl je předáván vizuálním výrazem jejich vzhledu, nic než tvary a barvy daného vyobrazení by neměly být považovány za legitimní vlastnosti díla. Ať už je psychologická nebo historická hodnota znalosti těchto faktorů, které ovlivnily dílo jakákoliv, mohou pouze odvádět pozornost od umělecké zkušenosti vytvořené samotným uměleckým dílem. Takový pohled je jasně mylný. Abychom si byli jistí, nikdy nesmíme spustit ze zřetele primární roli vizuálního výrazu. Jak jsem ale ukázal na začátku, smyslové vnímání je neoddělitelné od přispívání paměti, organizace a formování konceptu. Vizuální výraz lidské postavy je podstatně ovlivněn tím, co divák zná o lidských bytostech. Divák, který neví nic o příběhu Paridova soudu a povaze řecké mytologie všeobecně, může být řádně zaujat pouze samotným vyobrazením tří ženských figur seskupených umělcem a umístěných ve výmluvném vztahu k mladému muži, který je pozoruje. Tentýž obraz bude nekonečně obohacen o jakoukoliv znalost, kterou divák má o příběhu a kultuře, která jej vytvořila.

Kdokoliv, kdo bude srovnávat Rubense a Rembrandta, bude dojat rozdílností světů, se kterými se setká v dílech těchto dvou umělců, kteří byli tak úzce spřízněni v prostoru a v čase. Nejvíc pomůže vědět, že jeden z nich byl ve službě tradičního feudálního státu, jehož panovníci byli obklopeni bohatstvím římskokatolické umělecké produkce, zatímco druhý znal protestantskou střídmost, ale také novou prosperitu demokraticky organizované střední vrstvy obchodníků. Toto spojení mezi znalostmi okolností na pozadí a tím, co je vidět na povrchu, není vždy automaticky evidentní. Musí být výslovně vytvořeno. Vzpomněl jsem si na průvodce v jednom z našich předních muzeí, kteří byli pečlivě školeni v dějepisných a technických poznacích, vztahujících se k významným malbám a sochám, které měli představovat veřejnosti. Přesto se jejich snaha nesesetkala vždy s úspěchem, a to z toho důvodu, že fakta, o kterých mluvili, se přímo nevztahovala k tomu, co diváci sami mohli vidět na uměleckých dílech. Příběhy o umělcově životě a o jeho patronech, o hospodářských a politických souvislostech doby, i když přiléhavé, byly přesto vzdálené vizuální zkušenosti, protože jí nebyly přímo vyvolány.

Pamatuji si, jak jsem sledoval skupinu návštěvníků, tak plně zaujatých vizuální výmluvností malby na stěně, že přestali věnovat pozornost své průvodkyni, která zoufale zatleskala a vykřikla : "Věnujte mi prosím pozornost !"

Rada zajímavých věcí může být v otázce umění probírána, aniž by se tím podpořil umělecký záměr. Kdykoliv je diskuse jasně směřována k tomu, aby podnítila zkušenost a porozumění umění, jako například během návštěvy muzea nebo ve školní hodině věnované umění, měla by být odvozena od toho, co můžeme na daném díle vidět, co je vlastně sdělováno výrazem kompozice. Atmosféra morální zkaženosti vyzařující z Van Goghovy malby nočního baru v Arles může být použita jako ukázka opuštěnosti ateliéru, oddělenosti postav, zlověstné hry červených a zelených. Aby byl podpořen vizuální dojem, učitel může citovat Van Goghův dopis bratrovi, v němž popisuje zkušenost, kterou chtěl vyjádřit v této malbě. Od této konkrétní chvíle se diskuse může rozšířit na okolnosti Van Goghova života, který významně ovlivnil jeho malby a kresby.

Co se zde snažím zdůraznit, je, že v takové doplňující diskusi by měla zůstat pozornost školitele zaměřena na přímé vizuální vnímání, kontakt oka s uměleckým dílem, informovaný vlastní zkušeností studentů z jejich práce v ateliéru a jejich chápání děl jiných autorů. Přímá umělecká zkušenost je to, proč stojí za to, aby se o umění mluvilo. Na tomto trvám, protože pokoušení zaměřit se místo toho na jiné vlastnosti uměleckého díla, je silné a široce rozšířené. Je těžké mluvit o umělecké zkušenosti, je těžké ji zachytit a odhadnout. Je mnohem snadnější analyzovat téma historicky nebo psychologicky, tudíž mnohý učitel a učenec na toto omezuje veškerou svou činnost.. Na tom není nic špatného, jelikož výsledky takového zkoumání mohou být velice cenné, musí se ale jednat o studium historické nebo psychologické, nikoliv o studium umění. Nesprávný výklad bude přispívat spíše k potlačení než k podpoře umělecké výchovy.

Pokoušel jsem se již dříve ukázat, že v naší západní tradici je běžně povaha umění mylně vykládána jako nic než potěšující zábava a tudíž v důsledku toho bylo umění degradováno, přinejmenším od renesance, na prostředky rozptýlení a dekorace. Ve školách to vedlo k zanedbávání umělecké výchovy. Slovní a početní dovednosti začaly dominovat kurikulu. Všechny snahy vyléčit tuto zmrzačenou situaci musí začít usměrňováním všeobecného ponětí o tom, o čem je umění. Reforma musí znovu ustanovit prioritu umělecké zkušenosti a musí objasnit to, že tato zkušenost není omezena ani na potěšení smyslů ani na uvolnění emocí. Musí trvat na tom, že způsob, jak učinit umění vážené po stránce vzdělání, není odvrácení se od umělecké zkušenosti k praktickým zkušenostem vlastním jiným oborům studia, ale spíše začlenit různé oblasti lidského vědění do širšího a hlubšího porozumění tomu, co je specificky umělecké.

Toho se snadněji dosáhne v raných letech školní docházky. Doplňující prameny přístupné pro mladé myšlení jsou celkem jednoduché a jelikož má veškeré instrukce na starosti pouze jeden učitel, může dojít k propojení zkušenosti v ateliéru s materiálem přicházejícím odjinud zcela přirozeně. Jednoduché tvary a barvy charakteristické pro vlastní dětskou práci je snadné dát do vztahu s obdobnými styly v lidovém umění a v umění přírodních národů. Taková příbuznost vizuální koncepce může vést učitele k vyprávění o některých společenských a náboženských funkcích takového díla v jiných kulturách a není k tomu potřeba ani antropologa ani historika, který by tak učinil. Hovořit s dětmi o malbě australských domorodců, která je na kůře, není mimo kompetenci učitele. Může vysvětlit, že ne všude mají lidé papír. Ať už lidé pracují s jakýmkoliv materiálem, bude vypovídat o jejich zájmech, o jejich víře. V případě australských domorodců malby popisují bez větších detailů to, na čem nejvíce záleží při rybaření a při lovu. Tělo klokana, který představuje základní zdroj obživy a materiálu, je zobrazeno zevnitř i zvenku. Zviditelňování jsou i bohové a démoni jejich náboženství. Bez námahy tak lze předvést příbuznost mezi jednoduše tvarovanou, ale dojemnou a nádhernou malbou vzdáleného národa a vlastní dětskou prací.

Takové začlenění zkušenosti a znalosti se stává v letech středoškolského a vyššího studia těžší. Různé obory studia jsou přednášeny různými učiteli, kteří obvykle nemají možnost uvést své přístupy v jistý soulad. Studenti potom musí sami odhalovat vztahy, ať už jsou jakékoliv, mezi tím, co je předváděno v různých hodinách. Snadnější je to v případě, kdy jsou témata úzce propojena, dejme tomu práce v ateliéru s hodinami dějin umění. Přesto si studenti umění často stěžují, že seminář, řekněme o barokním sochařství, může být veden instruktorem, který je třeba dosti znalý problematiky sedmnáctého a osmnáctého století, ale sám nikdy nedržel v ruce hlinu nebo mramor a tudíž neinterpretuje díla promítaná na plátně termíny, které by byly studentům přirozeně srozumitelné. Zároveň však semináře z dějin umění vyučované malíři nebo sochaři mohou trpět nedostatkem objektivit a solidní informace.

OBSAH A VÝZNAM

Umělecké školy jako takové nabízejí podnětnou příležitost k tomu, aby jejich humanitní kursy byly vedeny ke specifickému rozhledu a zkušenosti studentů umění. Ne všichni učitelé jsou však schopni této zvláštní podmínky využít. Příklad, který zde mám na mysli, je psychologie vizuálního vnímání ve vztahu k umění. Přednášející, který by tento kurs vedl způsobem běžným na katedrách psychologie, může začít s podrobným rozbohem optiky a psychologie oka, potom přejít k optickému nervu cestou křížení do korových projekčních center v mozku. Dále se může zaměřit na Weberův - Fischerův zákon světelného prahu nebo na statistické výsledky pokusů s tvarovou stálostí. Tou dobou už možná ztratí pozornost studentů po celý zbytek semestru. Místo toho seminář koncipovaný se zřetelem na posluchače může začít od vizuálních jevů, které jsou studentům blízké - barva a tvar, světlo a prostorová hloubka, pohyb a dynamika výrazu, a to za použití množství uměleckých děl jako příkladů. Zároveň je možné odkazovat na výsledky výzkumu, které se týkají vizuálních efektů pozorovatelných v daném okamžiku na plátně. Před několika lety se mnou konzultoval prezident jedné středozápadní umělecké školy to, jaké kursy bych považoval za nejvhodnější pro humanitní program, který by měli jeho studenti absolvovat vedle práce v ateliéru. Řekl jsem mu, že moje první volba v rámci povinných kursů by byla mytologie s Ovidiovými metamorfózami jako základním tématem. Navrhoval jsem toto téma nejen proto, že by nabídlo jeho studentům nevyčerpatelný zdroj rozmanitého tématického materiálu, příběhy, které umělci minulých staletí znali od svých dětských let, a které se téměř bez výjimky vytrahly ze zásob fantazie našich studentů. Nejen že jsem doporučoval tuto ohromnou zásobárnu námětů jednoduše proto, že by umožnila studentům přístup k nesčetným uměleckým dílům z dějin umění, od řeckých a římských až po Picassa. Hlavním důvodem mého návrhu bylo, že mytologické náměty nabízejí nejlepší možnou demonstraci nejzákladnějších skutečností o umění, jmenovitě to, že umění nemůže být o ničem.

Je v povaze mytologie, že její příběhy jsou symboly základní lidské zkušenosti, a že předávají svá podstatná témata s bezprostředností, která nemůže nikomu uniknout. Krétský labyrint je například nemylným symbolem uvěznění v nepředstavitelně tajemném světě, Ikarův let ke slunci ztělesňuje smrtelné nebezpečí přílišného lidského sebevědomí, a proměna Dafné ve strom ukazuje jasně na základní rozdíl mezi tím, jaké to je být člověkem a nebo rostlinou. Takové příklady musí zřetelně prokázat atraktivnost námětu, který je co do významu snadno postižitelný. Inspiruje k zacházení s barvou a tvarem způsobem, který jejich význam ještě zvýrazní. Tak se stane význam uměleckého díla pro mladého umělce nepostradatelným.

Dokonce i v abstraktním umění je rozhodný rozdíl mezi díly, která nesestávají z ničeho jiného, než jen ze hry s vizuálními efekty a díly, která symbolicky vypovídají o významných zkušenostech. Zdá se mi nezbytné zdůraznit tuto skutečnost, protože současná umělecká scéna trpí prázdnotou uměleckých děl, která produkuje. Příliš často se zachází s tvarem jen pro tvar samotný, témata jako konzervy od polévek a komiksově seriály jsou příliš banální. Naopak běžné předměty z domácnosti v zátiších Chardina, Cézanna nebo Morandiho vypovídají o něčem, a pouze pro tuto transcendentní kvalitu je přemýšlivý umělec považuje za hodné ztvárnění.

Dějiny umění potvrzují, že úspěšné umění nikdy nepostrádalo význačný obsah. Často jej formovala filosofie nebo víra daného období, ale dokonce i když umělec nebyl příliš často vzdělán, a to často nebyl, i tehdy měl snahu inteligentně se zamýšlet nad tím, co by se dalo velmi ze široka nazvat životní zkušeností. Je pravděpodobné, že taková reflexe bude oslabena v kulturní atmosféře, jako je naše, která postrádá duchovní hodnoty. Odtud pramení nadměrné množství děl, která svědčí o velkém vizuálním talentu a dovednosti, ale také politováníhodné povrchnosti myšlení. Základním posláním výtvarné výchovy je přemoci tento kulturní nedostatek, což je úkol, který ve velké míře závisí na duchovním vedení při samotné práci v ateliéru. Stejně tak je při učení umění potřeba důkladné inteligentní úvahy čerpající z jiných oblastí vědění. Jinak se může stát, že bude mytologie považována za soubor nedůležitých příběhů dochovaných z dávných věků, který už nikoho nezajímá. Za takových podmínek ztratí své kouzlo i Ovidius.

To, co jsem zde uvedl, se nejvíce týká potřeb vyučování na uměleckých školách a fakultách, ale stejně tak se vztahuje na výtvarnou výchovu na prvním a druhém stupni. Tam je také potřeba, aby veškeré vedení, které má doplňovat práci v ateliéru, bylo směřováno k určitému výtvarnému přístupu a také zde může být obrazová představitost čerpána z takových pramenů jako jsou velká literární díla. Již od raných školních let je potřeba, aby úbytek tradičních výtvarných děl a jejich duchovní význam byl nahrazen učitelovým uvědoměním si, že umění je nástrojem uvažování.

NENÍ UMĚNÍ BEZ FUNKCE

Mnohé z toho, co zde již bylo řečeno, se týká vztahu mezi uměleckou a neuměleckou funkcí předmětů z oblasti hmotné kultury. Na tento vztah je třeba nahlížet přímo i v oblasti užitého umění, kde jsou kombinovány účely praktické s estetickými. Tyto dvě funkce jsou příliš často zvažovány odděleně, jako kdyby spolu neměly nic společného. Budova musí například sloužit k tomu, aby její obyvatelé získali přístřeší. Architektův plán musí sloužit tomuto účelu. Ale budova by také měla vypadat atraktivně, měla by zvát ke vstupu, měla by být důstojná, ať už je její zamýšlená podoba jakákoliv. Tyto estetické vlastnosti kladou požadavky na tvar. Pokud jsou tyto dvě funkce nahlíženy odděleně, nelze je uspokojivě spojit. V lepším případě si navzájem neodporují. Častěji se stává, že tato zcestná koncepce vyústí ve tvar, v němž se střetávají praktické funkce s ornamenty a ruší tak vizuální jednotu stavby.

Jak tento problém řešit? Myslím, že rozumně zkušený návrhář přemýšlí nad praktickou funkcí budovy nebo jiného užitkového předmětu stejným způsobem, jako malíř přemýšlí nad námětem svého obrazu. Tvar musí nejen splňovat praktické požadavky předmětu, musí je také představovat a vypovídat o nich. Vezměme si například židli. Její tvar musí usnadňovat sezení. Ale jaký způsob sezení? Uživatel může vyžadovat co největší fyzické pohodlí a bude se dovolávat měkkého polstrování. Může také vyžadovat důstojnost trůnu nebo přímou strohost hranaté židle, která nutí tělo aktivně ovládat svaly. Tvar židle tak není ničím jiným, než vyjádřením toho, co je myšleno slovem "sedět". To v sobě zahrnuje celý životní styl, celou filosofii. Pokud si v muzeu porovnáte ušlechtilou rokokovou židli s přísnou židlí Shakerů a s elegantní barcelonskou židlí Mies van der Rohe, zjistíte, že se díváte na tři různé světy.

Nebo si vezměte jako příklad keramický džbán nebo misku. Tyto předměty mnoha způsoby kombinují praktické funkce přijímání obsahu a jeho vylévání. Zároveň ale výtvarně symbolizují různé stavy mysli, při nichž je přijímáno jídlo a nápoje. Vzpomeňme si, že tomu není tak dávno, co bylo shromáždění se kolem stolu na večeři v americké rodině něco jako náboženský obřad. Byla zde přítomna vědomá vděčnost za přijímané životodárné jídlo. Byla dodržována hierarchie rodiny. Otec, hlava rodiny, seděl v čele stolu a rozdával jídlo. Jídlo byl obřad, na který bylo třeba se vhodně obléci a nábytek, stejně jako nádobí, musel být pečlivě navržen, aby splňoval své funkce. Dnes jsme ale svědky naprostého opaku. Konzumování stravy je čistě fyzická nezbytnost, o kterou je třeba se postarat tak rychle, jak jen to je možné. Nábytek a kuchyňské zboží je tvarováno se zřetelem na hospodárnost, hygienu a praktickou pohodlnost. Je snadno omyvatelné, skladné a snad i uspořádatelné. Předmět svým dobrým tvarem slouží nejen své praktické funkci, ale také vyjadřuje svým vzhledem způsob života, který dal podnět k jeho vytvoření.

Práce v ateliéru v oblasti architektury, keramiky, šperkařství, zůstává bezmyšlenkovitou hrou s tvary, pokud není pojímána v kontextu životního stylu, pro který je zamýšlena. Dobrý školitel bude vytvářet podmínky pro snadné uvědomování si kontextu a zajistí, aby veškerý sociální, historický a psychologický materiál, na který bude studenty odkazovat, sotva zatěžoval kurikulum dalším učením, ale spíše přidával po funkční stránce příbuzný pohled na samotnou návrhářskou práci.

Jakmile jednou studenti poznají, že dobrá forma je nositelem smysluplného výrazu, bude jim také zřejmé, že funkce vyjádřené pomocí tvarů a barev jsou více než jen odrazem historické a společenské situace. Mají mnohem hlubší lidskou závažnost. Koneckonců, funkce jako přijímání, obsahování, vyprazdňování nebo podporování a ochrana, jsou nezbytnými lidskými činnostmi. Proto forma, kterou dá návrhář své budově, židli nebo misce vyjadřuje určitý způsob opisu zmíněných lidských funkcí. Svět praktických věcí je odhalen jako svět živých symbolů, podporujících smysluplné žití.

Tento rozšířený pohled přispívá také k velmi potřebnému obnovení dobrých vztahů mezi volným a užitým uměním. Škodlivé rozlišování mezi těmito druhy umění tak, jak se uskutečňuje v posledních stoletích u naší západní civilizace, vede k domněnce, že řemesla, k nimž řadíme i architekturu, nejsou tak docela uměním, a že malba a sochařství přednostně existují jen pro účely umění samotného, tedy pro pouhé potěšení z jejich vzhledu. Praxe mnohých škol tímto zapříčinila škodlivé oddělení dvou druhů práce v ateliéru, ale také přesvědčení, že malíři a sochaři jsou nadřazeni keramikům nebo textilním návrhářům. Obávám se, že malíři a sochaři v naší době shledávají reálnou práci náročnější než jejich kolegové řemeslníci, protože si nedokázali uvědomit, že jejich vlastní koncepce také zahrnují praktickou funkci. Již dříve jsem se snažil zdůraznit, že pokud je umění poskytnuta příležitost naplnit jeho přirozený úkol, je nepostradatelným prostředkem pro vyrovnávání se s výzvou, kterou představuje lidská zkušenost. Toto je naprosto praktická funkce umění a pokud se jí nebudeme nikdo řídit, a nebude-li prožívána, nemůže mít plné právo existovat takovou měrou, jako další lidské činnosti. Jinými slovy, pokud není umění užitým uměním, není vůbec pravým uměním.

UMĚNÍ VE VÝCHOVĚ

Až dosud jsem nevyhnutelně pohlížel na výtvarnou výchovu z poněkud zúžené perspektivy a hovořil o tom, co může znamenat pro jiné oblasti učení než samotné umění a co může z těchto oblastí získávat. Je však nezbytné nahlížet na náš speciální obor jako na jeden z aspektů všeobecného vzdělávání. Kde se nachází výtvarná výchova ve vztahu k úkolu formování plně rozvinuté osobnosti? Na to odpovídám, že by měla fungovat jako jedna ze tří centrálních oblastí učení, zaměřených na vybavování mladého rozumu základními schopnostmi potřebnými pro úspěšné zvládnutí každého předmětu v osnovách. První z těchto centrálních oblastí je *filozofie*, která podává studentovi za prvé přehled v logice, neboli dovednosti správného uvažování. Za druhé v epistemologii, tedy ve schopnosti porozumět vztahu lidského myšlení k reálnému světu. Za třetí v etice, tedy v rozlišení mezi správným a nesprávným. Druhou centrální oblastí je *vizuální cvičení*. Tady se student učí zvládat vizuální fenomén jako principiální prostředek zacházení s organizací myšlenky. Třetí oblastí je *cvičení v jazyce*, které studentu umožňuje slovně komunikovat výsledky svého myšlení.

Tyto tři oblasti ustanovují jádro služeb vzdělávací soustavy, jelikož představují všeobecné vybavení toho, co je třeba ke studiu v jakémkoliv oboru. Ať už se jedná o biologickou, matematickou, historickou nebo inženýrskou práci, základní příprava v těchto třech centrálních oblastech by měla být považována za nezbytnou. V obou směrech však existují vzájemné vztahy, neboť při učení všech tří oblastí nelze než vycházet z pramenů různých daných disciplín. Při učení etiky můžeme spoléhat na příklady z dějin nebo z klinické psychologie. Při učení jazyka lze využít znalostí z poezie. Při učení struktury vizuální formy můžeme zajít do dějin umění.

Bude zřejmé, že v takových osnovách se každý z centrálních předmětů objevuje ve více než jedné disciplíně. Jedna věc je studium jazyka jako prostředku komunikace a výrazu, druhá věc je studium literatury nebo jazyků cizích. Ve skutečnosti jsou tyto oblasti běžně učeny odděleně. Méně běžné je oddělení v následujících dvou oblastech. Filosofie jako nástroj myšlení není vždy předkládána odděleně, řekněme, od dějin filosofie. Myslím, že existují dobré praktické důvody pro to, aby se vyskytovaly společně. V oblasti vizuálního cvičení existuje analogický rozdíl mezi a) kmenovým kursem zaměřeným na praktické a teoretické aspekty vizuální modality, pro kterou lze najít příklady jako jsou geografické mapy, chemické diagramy, díla z oblasti výtvarného umění a za b) kurs v sochařském ateliéru nebo studiu řeckého vázového malířství. V současné praxi se kurs základního designu liší od speciálně zaměřeného, jakým je, řekněme, architektura.

Každý předmět je potom utvářen kolem svého vlastního centra, ať už se jedná o práci v ateliéru nebo o dějiny umění, o jazyk jako prostředek komunikace nebo shakespearovské drama. Každá oblast studia ale zasahuje také do jiných. Tato síť vztahů je uspořádána jako systém lidské zkušenosti a moudrosti.

Je třeba říci, že vzdělávací systém, který jsem načrtl jako prostředí pro umění, je ideální představou, v současnosti neuskutečnitelnou na žádné úrovni. Při plánování lepšího světa by ale bez cíle nebylo kam jít. Bude také zřejmé, že to, co popisuji, odkazuje na vzdělání získané na úrovni, ke které se za léta školní docházky dostáváme jen postupně. Mnohé z předmětů, které nebyly na začátku, jsou nakonec postupně předkládány. Důležité je hlavně to, že specializace vyžaduje čas pro svůj vývoj. Umění, jakožto především neoddelitelný a volně tkaný celek dovedností a znalostí, se nakonec dělí na oblasti kompetencí, které kultivují dané dovednosti a výsledky.

MUŽEME UMĚNÍ VYUČOVAT?

Během probíhající diskuse jsem se pokusil vyjasnit, že aktivní umělecká činnost, stejně jako oceňování uměleckých děl, je z velké části záležitostí intuice, a že kultivace intuice je principiálním přínosem, které umění představuje v procesu utváření lidského vědomí. Je to schopnost, která si zaslouží, aby byla bedlivě strážena. Nebude tedy žádným překvapením, pokud se vyskytne naprosto odmítavý postoj k úvaze, kterou jsem zpracoval v tomto pojednání. Ať už jsem intuici složil jakýkoliv hold, musím tak činit prostředky intelektuální argumentace. Obdobně je mnoho učení předkládáno za pomoci řeči, tedy konceptuální slovní zásoby jazyka. Když jsem zastával užitečnost doplňování uměleckých dovedností znalostmi z různých oblastí studia, podporoval jsem vědomě zapojení intelektuální stránky - doporučení přijímané s nedůvěrou zvláště některými praktiky umění.

Odtud pramení přesvědčení, že umění nelze vyučovat, a že jakýkoliv druh přemýšlení o něm ohrožuje spontaneitu tvořivé invence. Z historického pohledu je tento přístup velmi nedávným produktem zvláště naší západní kultury. Bylo to hnutí romantismu, které rozhýbalo kampaň proti intelektu, kampaň, která získala různé podoby a zaútočila na různé cíle. V našem století byly vzneseny námitky konkrétně proti interpretaci motivačních tendencí lidského myšlení tak, jak byly prováděny psychoanalytiky za účelem terapie. Takové zacházení může podle některých lidí vyléčit duševní problémy, ale možná na úkor tvořivosti osobnosti. Během své vlastní praxe vedení kurzů psychologie umění jsem se více či méně setkával se studenty, kteří mi řekli, že nemohou dále navštěvovat můj kurz, protože některá z pravidel a vysvětlení, která jsem jim předkládal, narušovala jejich práci v ateliéru a svobodu jejich intuitivních rozhodnutí.

Ačkoliv jsou takové námitky často jednostranné, nesmíme je brát na lehkou váhu. Snad mi zde bude dovoleno odvolat se na bajku rakouského autora Gustava Meyrinka z počátku našeho století. V *Životě ropuchy* se vypráví o stonožce, která předváděla ladný tanec na náměstí před modrou pagodou. Zpoza rohu byla pozorně sledována závistivým nepřitelem, ropuchou. Když si tanečnice chtěla odpočinout, ropucha se k ní přiblížila se vzkazem, v němž vysvětlovala, že ač nemotorná a se čtyřma nohama, je obratná v počtech. Ale když pozoruje stonožku, jak tančí, nemůže přijít na jednu věc: "Jak vždy víš, kterou nohou máš pohnout první? A která jde jako druhá, sedmá nebo stá? A když pohneš šestnáctou nohou, co dělá čtyřicátá osmá? Stojí v klidu, natahuje se nebo ohýbá?" Zmatená stonožka ke svému zděšení zjistila, že je naprosto ochromena. Po zbytek svého života nebyla už schopna pohnout ani údem.

Příběh zní přesvědčivě. Zvláště pro mladé umělce. Začínající tanečníci a herci zjišťují, že jednoduché pohyby a gesta, které dovedně a bezmyšlenkovitě ovládají již od dětství, najednou toporní jejich údy, když jsou tázáni, aby je předvedli uvědoměle a podle jistých pravidel. Tato mezifáze se vyskytuje v mnoha formách učení, ale zisk, který přináší, stojí za dočasnou frustraci. Nově naučená technika obvykle vypadne z vědomé kontroly a stává se druhou přirozeností. Totéž platí o učení umění, a to teoreticky i prakticky. V průběhu dějin byla většina umělců horlivá učit se co nejvíce ve svém oboru, spíše než by se těchto znalostí obávala. Ti z nejlepších - Leonardo, Dürer, Delacroix, Klee, si dali práci s písemným záznamem principů a pravidel, která považovali ve své práci za užitečné. Domnívám se, že strach z toho, abych nebyl vyrušen vnějšími vodítky se vyskytuje u těch jedinců, jejichž intuitivní impulsy a ovládání je slabé nebo spoutané jinými vlivy a tudíž si vlastně nemohou dovolit žádné rozptýlení. Nevím, jak výjimečná či častá je tato dispozice, ale myslím si, že pro nás pedagogy by měla sloužit jako varování. Vývoj mladého myšlení je přinejlepším jemný proces, snadno vyrušitelný špatným vedením v nesprávném čase. V umění stejně jako v každé jiné oblasti vzdělávání, je nejlepším učitelem ne ten, kdo předkládá vše, co ví nebo kdo poskytuje vše, co může dát, ale ten, kdo s moudrostí dobrého zahradníka sleduje, soudí a pomáhá, když je třeba pomoci.

Rudolf Arnheim

Rudolf Arnheim, nyní emeritní profesor psychologie umění v Harvardu, obdržel svůj doktorát roku 1928 na Berlínské Univerzitě za práci v oblasti psychologie vizuálního výrazu, filozofie a dějin umění a hudby. Jeho zásadními klíčovými učiteli byli tvaroví psychologové Max Wertheimer, Wolfgang Kohler a Kurt Lewin.

Jeho první knihy, *Film jako umění*, a *Rádio, umění zvuku*, vedly k praktické aplikaci na Mezinárodním institutu pro vzdělávací filmy v Římě a v Britské asociaci vysílacích médií během druhé světové války. Poté, co emigroval do Spojených Států, obdržel stipendium od Rockefellerovy a Guggenheimovy nadace a započal svou pedagogickou kariéru na fakultě Sarah Lawrence a na fakultě Nové školy pro sociální výzkum v New Yorku (Faculty of the New School for Social Research in New York).

Od roku 1968 až do svého odchodu do důchodu učil v Harvard's Carpenter Center for the Visual Arts a poté na University of Michigan v Ann Arbor. V roce 1976 obdržel Ocenění za výjimečnou práci od Národní asociace pro výtvarnou výchovu.

Pro další studium

Arnheim, R. : *Art and Visual Perception*, 1974

The Power of the Center, 1988

Toward a Psychology of Art, 1966

Visual Thinking, 1969

New Essays on the Psychology of Art, 1986, vše vydala University of California Press

Obsah

| | |
|----------------------------------|----|
| ÚVODEM..... | 3 |
| PŘEDMLUVA | 3 |
| MÍSTO ÚVODU | 4 |
| ZRAK A POTŘEBA VĚDĚT | 6 |
| OBRAZY ODKAZUJÍ K PODSTATĚ | 7 |
| MODELY A TECHNIKY | 8 |
| HODNOTA VÝRAZU | 9 |
| INTUICE A INTELEKT..... | 11 |
| UMĚLECKÉ DÍLO JAKO POMOCNÍK..... | 12 |
| CO UČIT A JAK..... | 13 |
| VIZUÁLNÍ NÁSTROJE UMĚNÍ..... | 14 |
| MATERIÁLY MAJÍ SVOU POVAHU..... | 15 |
| RŮZNÉ VYUŽITÍ | 16 |
| PRAMENY, Z NICHŽ LZE ČERPAT..... | 17 |
| OBSAH A VÝZNAM..... | 19 |
| NENÍ UMĚNÍ BEZ FUNKCE..... | 20 |
| UMĚNÍ VE VÝCHOVĚ..... | 21 |
| MUŽEME UMĚNÍ VYUČOVAT?..... | 21 |
| Rudolf Arnheim..... | 23 |
| <i>Pro další studium</i> | 23 |