

**VÝTVARNÁ
VÝCHOVA
A MODY
JEJÍ**

KOMUNIKACE

Symposium

České sekce INSEA

Olomouc, listopad 2002

Vydavatelé sborníku a organizátoři symposia srdečně děkují:

vedení Pedagogické fakulty UP za poskytnutí prostor a veškerou podporu při organizaci symposia

Konferenčnímu servisu UP za pomoc při přípravě a organizaci symposia

Magistrátu města Olomouc za příspěvek na zajištění kulturního programu

panu ing. V. Rampulovi, Studio Keramika s. r. o. za sponzorský dar



Symposium bylo uspořádáno pod patronací děkana Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

SYMPOSIUM VÝTVARNÁ VÝCHOVA A MODY JEJÍ KOMUNIKACE

Olomouc, Pedagogická fakulta UP, Umělecké centrum Univerzity Palackého, 7.–9. listopadu 2002

Pořadatelé:

INSEA Česká sekce Mezinárodní společnosti pro výchovu uměním a Katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Výtvarná výchova a mody její komunikace, Sborník INSEA 2002

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci ve spolupráci s Českou sekcí INSEA
Domicil: Pedagogická fakulta, Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Editor © Taťána Šteiglová, 2004

Publikace byla vydána za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Obsah

Úvod	5
1. OBRAZOVÁ KOMUNIKACE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ	7
<i>Diederik W. Schönau</i> Stále objevené vzdělávání prostřednictvím umění	9
<i>Alena Kavčáková</i> Význam Vydroy vize „Olomouckého Bauhausu“ v historii a současnosti výtvarné výchovy	20
<i>Štefan Gero</i> Semiotika výtvarnej tvorby v teórii a praxi	28
<i>Adam Wsiolkowski</i> Akademie výtvarného umění v Krakově – tradice a současnost	35
<i>Erich Mistrík</i> O čom dnes komunikuje výtvarná výchova ?	37
<i>Zdeněk Hosman</i> Barva: Komunikace ve výtvarné výchově a výtvarném umění	43
<i>Olga Badalíková</i> Obrazová analýza jako metoda vizuální komunikace	48
<i>Věra Beranová</i> Proměny estetické atmosféry	51
<i>Dáša Lasotová</i> Obraz utváření obrazu obrazu umění	56
<i>Etienne Kerkhof</i> Quo vadis akademie ?	59
2. VÝTVARNÁ VÝCHOVA V TVORBĚ SOCIÁLNÍHO PROSTORU	63
<i>Michael Wimmer</i> Kulturní výchova a vývoj společnosti	65
<i>Stanislav Hubík</i> Znaková tvorba skutečnosti v estetice mizení a v estetice přebytku skutečnosti	79
<i>Zdeněk Pospíšil</i> K sociosémiotice uměleckého komunikátu	86
<i>Miloš Michálek</i> Síla výtvarné výchovy je v komunikaci	94

<i>Tomáš Pavlíček</i> Výtvarná výchova ve vztahu k sociálnímu prostoru (a naopak)	101
<i>Hana Babyrádová</i> Vizuálně-performativní aspekty výchovy uměním v kontextu individuace a socializace jedince a smysl rituálu	105
<i>Marie Fulková</i> Mluvení o obrazu – diskurs empirického diváka	110
3. PROMĚNY OSOBNOSTI VE VÝTVARNĚ VÝCHOVNÉ INTERAKCI	121
<i>Petr Jobmann</i> Informace v kanálech	123
<i>Markéta Pastorová, Jaroslav Vančát</i> Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech	128
<i>Evžen Linaj</i> Výtvarná výchova, komunikace, výraz a vnitřní svět	139
<i>Michaela Terčová</i> Představa jako základ komunikace (několik myšlenek k tématu)	144
<i>Aleš Svoboda</i> Kreativita versus komunikace	147
<i>Dana Puchnarová</i> Magie kresby – společná zkušenost	152
<i>Jitka Géringová</i> Skupinová arteterapie na pedagogické fakultě	160
<i>Hana Černohorská</i> „Všechno viditelné i neviditelné, je složeno z doteků“	164
<i>Petr Exler, Šárka Kvochová</i> Artefietické reflexe v projektech výtvarné výchovy	171
<i>Margita Abrmanová</i> Komunikace se sebou samým	173
Ediční poznámka	176
Autorský rejstřík	177

Úvod

V roce 2003, kdy uplynulo šedesát let od představení koncepce Herberta Reada „vzdělávání prostřednictvím umění“ a padesát let od oficiálního vzniku INSEA, „Mezinárodní společnosti pro vzdělávání prostřednictvím umění“, předkládáme všem zájemcům sborník, jehož obsah vychází z příspěvků, které zazněly v rámci jednání symposia České sekce INSEA, konaného ve dnech 7.–9. listopadu 2002 v Olomouci.

Symposium, jehož uspořádání se ujala katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, bylo zaměřeno na problematiku **komunikace ve výtvarné výchově**. Toto aktuální téma odráží současnou situaci hledání pozice výtvarné výchovy v systému vzdělávání v současném proměněném světě informačních technologií a záplav vizuálních komunikací. Komunikace, která patří v tomto oboru ke klíčovým pojmům, má pro výtvarnou výchovu zásadní význam jako metoda i jako vlastní součást obsahu předmětu; zahrnuje rovněž celou šíři problémů, na něž chtělo symposium reagovat ve třech vzájemně propojených úrovních, které se odráží i v názvech okruhů vyhlášených pro diskuzi.

Téma **Obrazová komunikace ve výtvarné výchově** bylo příležitostí k diskuzi o úloze komunikace v procesu vzniku obrazového znaku a mohlo tak přispět k pátrání po zdrojích tvůrčího vyjadřování a sledovat tento proces v souvislosti s dnešní aktuální situací.

K pochopení výrazné sociální a komunikativní povahy výtvarné výchovy přispěl okruh **Výtvarná výchova v tvorbě sociálního prostoru**.

Okruh **Proměny osobnosti ve výtvarné výchovné interakci** se týkal interakce, jako základního článku komunikačního procesu umožňujícího chápat osobnost, její vývoj a její tvořivost v dynamice procesu.

Nakolik bylo zvoleno aktuální a živé téma vypovídá nejen účast zabraničních hostů, včetně předsedy světové rady INSEA, ale především počet do diskuze zapojených teoretiků, výtvarných pedagogů i umělců, pracovníků galerií a dalších institucí.

Za redakční radu a předsednictvo České sekce INSEA
Tatána Šteiglová

1

OBRAZOVÁ
KOMUNIKACE
VE VÝTVARNÉ
VÝCHOVĚ

Dámy a pánové,

před pouhými dvěma týdny se v holandském parlamentu konala debata o rozšíření Evropské unie o deset nových zemí, z nichž většina leží na východ od hranic Unie. Nebyla to blesková debata před vyslovením formální podpory návrhu holandské vlády podpořit rozšíření Unie, ale obtížná debata, protože dvě z politických stran, které dnes jsou v holandské vládě, mají kritické názory k rozšiřování Unie. Nakonec však debata skončila všeobecnou podporou. A pokud se v následujících týdnech neobjeví nějaké zásadnější problémy nebo nesnáze, lze očekávat, že Česká republika se stane součástí Evropské unie přibližně za rok. Domnívám se, že tato událost bude mít dalekosáhlé důsledky v mnoha oblastech a na mnoha úrovních. Ale nebyl jsem pozván proto, abych mluvil o naší společné politické budoucnosti. Chtěl jsem se však o této skutečnosti zmínit kvůli jejímu symbolickému významu. Nadcházející rozšíření Evropské unie o osm zemí, které ještě před třinácti lety patřily ke komunistickému východu, je událostí, která musí být oslavována také pro svůj duchovní rozměr. Znamená konec světa rozděleného na protichůdné tábory, které leckdy balancovaly na vratké hranici mezi mírem a katastrofickou válkou, jež by byla mnohem horší, než byly dvě světové války dvacátého století.

Právě tyto dvě světové války byly bezprostřední příčinou založení Mezinárodní společnosti pro vzdělávání prostřednictvím umění. Katastrofy, které šokovaly celý svět – a zejména tuto část světa – měly za následek zrození silné vůle zasadit se o svět, v němž by se podobná neštěstí už nikdy nemohla opakovat. K dosažení tohoto cíle by se měly použít všechny prostředky, přičemž jedním z nich je vzdělávání. Díky obrovskému vlivu knihy, kterou napsal britský básník, kritik umění a filosof sir Herbert Read, se umělecké výchově dostalo velice výjimečného postavení. Jeho kniha „vzdělávání prostřednictvím umění“ byla výsledkem jeho kladného rozboru toho, co by mohla výchova znamenat pro humánní společnost.

Mezinárodní společnost pro vzdělávání prostřednictvím umění, INSEA, byla organizačním důsledkem jeho představ. Stanovy společnosti INSEA stále odrážejí pohled a ambice sira Herberta:

„Mezinárodní spolupráci a lepšímu pochopení mezi lidmi by se napomohlo dokonaleji integrovaným modelem a trvalou strukturou pro šíření názorů a postupů o vzdělávání prostřednictvím umění, tedy právem jednotlivce svobodně se účastnit na kulturním životě společnosti, těšit se z různých druhů umění a vytvářet krásu ve vzájemném vztahu se svým okolím.“

Společnost INSEA se zrodila v průběhu semináře pořádaného organizací UNESCO v Bristolu v roce 1951 a formálně byla vytvořena v roce 1953. Čeho se nám podařilo dosáhnout za posledních padesát let, pokud jde o naplnění jejích ambicí?

INSEA především stále existuje a bojuje. Naší hlavní činností jsou naše kongresy, ať už v národním, regionálním nebo světovém měřítku. To je důkazem toho, že společnost INSEA jako organizace působí na mnoho lidí a že slouží svému účelu. Jde o spo-

lečnost, což znamená organizaci, jejíž členové mají stejný cíl a rovnoprávné postavení. INSEA je šťastnou společností, protože, mám-li parafrázovat slova jednoho jejího holandského člena: „Je to jediná odborná organizace, kterou znám, kde se lidé chovají normálně a kde mají skutečnou radost ze svých setkání.“

To je důkazem toho, že společnost INSEA jako organizace působí na mnoho lidí a že slouží svému účelu. Jde o společnost, což znamená organizaci, jejíž členové mají stejný cíl a rovnoprávné postavení. Je to mezinárodní společnost, protože vytváří prostor pro setkávání pedagogů z oblastí umění z celého světa. Nemáme žádná omezení, žádné hranice. Setkávání se realizují prostřednictvím kongresů, jako je tento, prostřednictvím našeho Newsletter, našich publikací a našich webových stránek. Snažíme se, aby toto fórum bylo dostupné všem členům za nízké vstupy a za relativně nízký členský příspěvek. Společnost INSEA je zde pro své členy a právě její členové společnost INSEA ožívají.

Stačí to však? Co původní ideologické ambice společnosti INSEA? Neměli bychom být aktivnějšími v propagování našich cílů všem lidem mimo oblast naší činnosti? Původní ambicí společnosti INSEA nebylo sloužit potřebám svých členů, ale sloužit potřebám umělecké výchovy a obecně vzdělávání.

Dovolu mi tedy začít se zkoumáním dalekosáhlejších cílů naší společnosti.

INSEA jako myšlenka

INSEA je především myšlenka. Pokud jste to nevěděli, jste členy myšlenky. Tato myšlenka byla počátkem a podle mého mínění by měla být také budoucností. Vyjádřena v našich stanovách zní takto:

1. Kreativní činnost je základní potřebou společnou všem lidem, a umění je jedním z nevyšších forem vyjádření a komunikace;
2. Vzdělávání prostřednictvím umění je přirozeným prostředkem výuky ve všech obdobích vývoje, uchovávajícím zásadní hodnoty a disciplíny pro intelektuální, emocionální a sociální rozvoj lidských bytostí ve společnosti;
3. Shromáždění lidí zabývajících se otázkami vzdělávání ve světovém měřítku je nutné proto, aby se mohly vyměňovat zkušenosti, vylepšovat postupy a upevňovat postavení umění ve vztahu k celkovému vzdělávání.

Tato myšlenka v širším smyslu znamená přesvědčení, že umělecká výchova a mezinárodní výměna podporují naši věc.

Člověk však nemusí být přesvědčen o hodnotě vzdělávání prostřednictvím umění, aby se stal váženým členem naší společnosti. Vůbec ne, já však využívám svého času a postavení k tomu, abychom se blíž podívali na tuto koncepci a zjistili, zda je stále relevantní současným diskusím o umělecké výchově.

Koncepci „vzdělávání prostřednictvím umění“ představil Sir Herbert Read v roce 1943 ve své knize téhož názvu. Jeho kniha měla obrovský vliv. Po katastrofické světové válce, která téměř zničila lidskou civilizaci, mnoho lidí nabylo přesvědčení, že podobná katastrofa by se už nikdy neměla opakovat. Bylo naprosto jasné, že všechny země a všichni lidé, žijící na stejné planetě, potřebují navázat užší kontakty a naučit se navzájem respektovat své odlišnosti. Lidé se liší v mnoha ohledech: jazykem, vzhledem,

sociálním chováním, vírou a uměleckými tradicemi. Naučit se respektovat druhé se netýká pouze odlišnosti kultur, ale také zásadnějšího přijetí jiné lidské bytosti jako rovnoprávné.

Přijetí stejných práv pro všechny lidské bytosti a respektování identity jiných jsou ideologické názory, které ležely u zrodu Spojených národů založených v listopadu 1945. Jako následek tohoto programu Spojené národy založily UNESCO. Tato organizace se stala odpovědnou za uskutečňování ustanovení Spojených národů týkajících se vzdělávání, vědy a kultury. Vzdělávání, věda a kultura, poprvé v lidské historii společně, pod záštitou světové organizace a sloužící ušlechtilé myšlence nabídly výjimečnou příležitost zavést koncepci umělecké výchovy jako prostředku k dosažení cílů organizace UNESCO. Na prvním a druhém zasedání organizace UNESCO v roce 1946 a 1947 byly přijaty rezoluce týkající se zjištění podpory mezinárodního chápání prostřednictvím umělecké výchovy. V roce 1948 UNESCO vytvořilo odbornou komisi na uměleckou výchovu, které předsedal Sir Herbert Read. UNESCO svolalo seminář, nikoliv překvapivě jako následek této iniciativy, kde se shromáždili odborníci na uměleckou výchovu z celého světa. Tento seminář se konal v Bristolu v Anglii v roce 1951. Z něho vzešla iniciativa založit společnost INSEA.

Sir Herbert Read jako osoba i teoretik tak stál u zrodu společnosti INSEA. Jeho koncepce „vzdělávání prostřednictvím umění“ se dokonce stala částí názvu organizace a jejího programu.

Vzdělávání prostřednictvím umění: o šedesát let později

Pojetí „vzdělávání prostřednictvím umění“ má tři složky: „vzdělávání“, „umění“ a spojující „prostřednictvím“. Toto slovo má zásadní význam jak pro správné pochopení toho, oč Herbertu Readovi šlo, tak pro pochopení úlohy umění při všeobecném vzdělávání. Ale před pojednáním o tomto ústředním slovu se chci nejprve podívat na pojetí „vzdělávání“ a „umění“.

Vzdělávání

Co je to vzdělávání? Podle Reada tehdejší vzdělávací systém byl nástrojem jemného nátlaku k vytvoření jednotné, koherentní masy a k přeměně lidské bytosti v užitečného občana – na úkor individuálních schopností a jedinečnosti lidské bytosti.¹ Readovy názory silně odrážejí tehdejší ideologické názory. Na jedné straně viděl příšerné účinky totalitářských ideologií, ať už nacismu nebo komunismu. Na druhé straně obhájuje integritu a rozvoj kapacity každé lidské bytosti, kterýžto názor je silně zakořeněn ve freudovské a významněji jungovské individualistické psychologii.

Jeho zájem o psychoanalýzu ho dovedl k závěru, že civilizace chrání individuální lidskou bytost před jeho vlastní bestialitou. Civilizace si razí cestu krajinou nepřijatelných nutkání jedince, ale pokud tak činí tyranským způsobem, nevhodně tato nutkání potlačuje. Každý by se měl srovnat se svými individuálními nutkáními a podvědomou touhou. Umění je způsobem, jak se srovnat s těmito vnitřními a individuálními citovými stavy. Ale podle Reada u moderní západní civilizace převládá racionální intelekt. Ve skutečnosti odhalil jednostrannost západního způsobu myšlení a vzdělávání ori-

entovaného na racionální myšlení a cvičení paměti na úkor představivosti a kreativity. Představivost a kreativita jsou zásadními z hlediska plného rozvinutí osobnosti u lidské bytosti. Společně s Jungem viděl tyto síly pod povrchem vědomí. Pokud se jim nevěnuje potřebná pozornost, dochází k jejich potlačení, což vede k neuróze. Z jednotlivce se stává neurotická osobnost a také společnost, která podporuje intelekt a potlačuje podvědomé síly, se stává neurotickou společností. Vzdělávání, které nevěnuje pozornost všem schopnostem člověka vzdělává jednotlivce v bytost, kterou vlastně není. To vede k totalitářství. Vzdělávání, které rozvíjí všechny lidské schopnosti vyváženým nerepresivním způsobem vede ke skutečné demokracii.² Vzdělávání by tak mělo rozvíjet jedinečné aspekty každého jednotlivce v souladu a vzájemnosti s jinými, a tak ku prospěchu všech. Pro Reada je tento pohled v jeho úvahách zásadní. Na moderní společnost pohlížel jako na v podstatě neurotickou, kdy se prostřednictvím této neurózy moderní válčení z války mezi armádami vyvinulo ve válku mezi občany a mezi civilizacemi. Nesmíme zapomínat, že Read byl očitým svědkem a dokonce účastníkem první světové války. Právě tato válka z něj učinila anarchistu, protože pro něj znamenala důkaz šílenství moderní společnosti a selhání západní civilizace, která nedovedla zabránit takovému otřesnému událostem mezi takzvanými civilizovanými zeměmi. Druhá světová válka byla opakováním stejného šílenství, které se konalo ve větším měřítku a za použití atomové bomby – krajního spojení lidského génia a politické neurózy. Znepokojení u Reada nebylo osobní, intelektuální, ale existenciální, humánní, krajně související s tím, jak se my, lidské bytosti, chováme a jak reprodukuje naše poznatky a civilizaci v našich vzdělávacích systémech.

Řešení viděl v novém zhodnocení individuality a individuálních schopností ve vzdělávání. Když přijde na stimulaci představivosti, fantazie a kreativity, hlavním nástrojem se stává umění. Mělo by poskytovat svobodu pro osobní hledání a interpretaci pocitů, citů a fantazií jednotlivce. To je duchovní část člověka, která je při vzdělávání opomíjena. Tento nedostatek duchovního rozměru byl hlavní příčinou převládnutí destruktivních instinktů u lidského druhu.

Jak bylo řečeno, Readova interpretace neúspěchu tehdejšího vzdělávání byla do značné míry založena na analýzách Freuda a Junga, týkajících se tehdejší společnosti. Pokud jde o to, nakolik jsou Freudovy a Jungovy interpretace platné pro společenská uspořádání, v nichž nyní žijeme my, nechávám stranou. Zatím se omezím pouze na dva závěry. Zaprvé, rozbor Herberta Reada se týká hlavně západní civilizace. Sám žil v západní společnosti, kritizoval západní vzdělávání a společnost, využíval teorie vytvořené v rámci stejné západní tradice. Že však jeho závěry pro něho znamenaly globální důkaz, o tom není pochyb. Zadruhé, jeho argumentace se zde zakládá hlavně na neracionálních aspektech lidského druhu: na emocích, fantazii a kreativě.

Umění

Nyní přejdeme k pojetí „umění“.

Ve své nejobecnější formě je podle Reada umění jednoduše a nejobvykleji definováno jako pokus vytváření forem působících potěšením. To ho bezprostředně přivádí k otázce, co to jsou formy, působící potěšením? A dále, co je to krása? Podle Readovy

definice krásy „je krása jednotou formálních vztahů mezi našimi smyslovými počítky.“³ Ovšem okamžitě dodává, že krása je pojem nanejvýš relativní. Jde o proměnlivý jev, který má v různých obdobích různou formu. Umění není totožné s krásou: existují krásné věci, jako příroda, které nemůžeme nazvat uměním. A existuje umění, které nemůžeme nazvat krásným. Ve své knize Smysl umění Read zkoumá tato pojetí a způsoby, jakými se těmito pojmy zabývali filosofové a umělci. Jeho přístup – a rovněž jeho závěry se do značné míry dotýkají vlastností lidského systému vnímání na jedné straně a puzení umělce sdělit určité poznání na straně druhé. Umění je vždy o něčem, o nějaké věci, o nějaké myšlence, o nějakém pocitu. Umělec tvoří, aby něco pochopil, třeba pocit nebo intuici. Umění je realizováno, aby došlo k srovnání. Ale umění se také vztahuje ke kultuře, v níž umělec žije. Tento relativistický postoj Readovi umožňuje hovořit stejně nadšeně o Michelangelovi jako o obrazech Bushmana, čínském umění nebo malbách Henriho Rousseaua.

Při pojednání úlohy našeho systému vnímání v umění Read staví svou argumentaci do značné míry na myšlenkách gestaltské psychologie. Podle gestaltské psychologie naše smyslové systémy dávají smysl tomu, co vnímáme. Toto „dávání smyslu“ je aktivní činnost, která je zároveň orientována na cíl. Fyzické impulsy jako světlo a zvuk, které působí na naše smyslové orgány jsou vnímány tak, že informace obsažená ve fyzickém impulsu je aktivně zpracována a analyzována očima i mozkem. Vnímáme strukturu, která je přítomná v impulsech. Tato struktura je tak či onak výsledkem dynamických procesů v systému vnímání. Tento systém podléhá přírodním zákonům. Příroda předepisuje své fyzikální zákony pro veškerou hmotu, živou či mrtvou. Tyto zákony fungují tak, že jejich výsledek se co nejučinněji vztahuje na okolnosti. Příroda tak usiluje o rovnováhu, řád a zákonitý tvar v hmotném vesmíru⁴. Můžeme vidět výsledky těchto přirozených procesů ve vysoce organizovaných, ale jednoduchých a výhodných formách krystalů, ale také v organických formách, jako jsou listy nebo plástve medu. Živá příroda, včetně lidského druhu, podléhá stejným zákonům, tak proč by náš mozek a způsob, jakým funguje, neměl být produktem stejných tvořivých sil? Podobnost, ne-li totožnost těchto principů vytvářejících formu jak fyzické reality, tak lidské psychiky, byly zachyceny v pojetí psychologického isomorfismu. Tuto představu razil Wolfgang Köhler, jeden z vedoucích osobností gestaltské psychologie.⁵ Pro Reada toto pojetí a představy z něho plynoucí byly důkazem, že formy a tvary v přírodě i v umění nejsou libovolné, nýbrž že podléhají přírodním zákonitostem.

Prostřednictvím

A nyní přicházíme k jádru Readova pojetí vzdělávání prostřednictvím umění, slovu „prostřednictvím“. Význam tohoto slova – nebo, lépe pojetí – „prostřednictvím“ v Readově teorii se nesmí podceňovat. Opírá se o jeho představy o vzdělávání a představy o umění.

Jak jsem viděli už dříve, vzdělávání musí věnovat pozornost vlastním schopnostem každého jednotlivce. Důsledek toho je, že individuální jedinečnost každé lidské bytosti je východiskem veškerého vzdělávání. Nikoliv potřeby společnosti, ale v první řadě individuální potenciály musí určovat, co se má vyučovat. Vzdělávací systém, který věnuje pozornost pouze potřebám společnosti, bude utvářet neurotické osobnosti, pro-

tože značná a velmi důležitá část schopností jednotlivce bude buďto opomenuta nebo potlačena. Tyto neurotické osobnosti vytvoří neurotickou společnost, která svou neurózu přeneše na další generaci. Tak jsme uvězněni v systému, jenž reprodukuje sám sebe. Zvláštní argumentací bychom mohli věnovat pojetí „společnosti“ a „civilizace“ nebo orgánů, které vědomě či nevědomě diktují jejich obsah. V zájmu argumentace se omezím na závěr, že Read si velmi přál uchránit jednotlivce před vlivem reprodukováných supraindividuálních poznatků a doktrín. Nebo, jinak řečeno, chtěl zabránit tomu, aby převládající znalosti a ideologie byly nekriticky reprodukovány vzdělávacím systémem.

Vzdělávání je svou povahou sociálním systémem nebo mechanismem. Ať dělá cokoliv, dělá to „prostřednictvím“ tohoto systému. Pojetí „prostřednictvím“ je tak podle mého názoru nevyhnutelné ve všech diskusích o vzdělávání jako sociálním mechanismu. Myslím si, že reprodukcí charakter tehdejšího vzdělávacího systému utvářel jeho představu, že vzdělávání s východiskem umění by mělo být pojímáno jako „vzdělávání prostřednictvím umění“.

Pojetí „umění“ definováno Readem, poskytuje další argument pro zavedení konceptu „vzdělávání prostřednictvím umění“. Viděli jsme, že podle Readova umění nebo umělecké myšlenky je už svou podstatou tvůrčí. Umění poskytuje formu myšlenkám. V jeho knize „Vzdělávání prostřednictvím umění“ můžeme najít kapitolu o vnímání a představitosti, která obsahuje motto z Coleridge: „Mohla by se napsat celá esej o nebezpečí myšlení bez obrazů“. Je zjevné, že pro Readova myšlení potřebuje obrazy. Umělci jsou odborníky na myšlení v obrazech, nebo podle Readovy argumentace: na myšlení prostřednictvím obrazů. Ve své dřívější publikaci Read na tuto kreativní schopnost nahlížel jako na omezující se na opravdové tvůrčí umělce. Teprve později přijal názor, že každý jedinec má do určité míry tuto schopnost.⁶ Jeho rozsáhlé pojednání o všemožných tehdejších psychologických teoriích se odehrává kolem trvalého vztahu mezi myslí a hmotou, mezi duší a uměním. Umělecké myšlení není výsledkem intelektuálního rozvoje: je zásadním nástrojem, kterým se myšlení uskutečňuje. Pokud tato schopnost nebo funkce není rozvinuta, naše myšlení se stává jednostranným a mohli bychom dokonce říct, že pokřiveným. A jednostranné myšlení leží u zrodu všech negativních produktů lidského myšlení: války, destrukce, neúcty a absolutní moci propůjčené racionálnímu myšlení.

Jaká je situace dnes, zhruba šedesát let po tom, co Read formuloval své myšlenky a pokusil se najít argumenty v tehdejších vědeckých a uměleckých teoriích a názorech?

Dnešní vzdělávání

Když se podíváme na současné představy a praxi v oblasti vzdělávání, můžeme pouze konstatovat, že Read byl vizionářem, jehož myšlenky konečně našly odezvu v teoriích o vzdělávání. Jeho hlavní kritika tehdejších vzdělávacích systémů se týkala rozporu mezi každodenní realitou a školní praxí, mezi chápáním a zkušeností a mezi logikou a životem. Teprve v posledních asi dvaceti letech prostřednictvím procesu, jenž můžeme nazvat revolucí poznání, v mnoha zemích doznává změny vzdělávací praxe na školách od výukového systému zaměřeného na celou třídu na praxi, kdy vzrůstá odpovědnost studentů za své studium. Úloha učitele jako zdroje poznatků nebo jako příkladu

hodného následování, je nahrazována učitelem průvodcem, který studentům pomáhá vytvářet si poznatky a názory, a tak vstřebat učivo. Tato změna praxe souvisí nejen s potřebou – nebo nutností – sledovat dokonalost v dřívějším věku, nebo se skutečností, že poznatky ztrácejí na významu, protože informace se exponenciálně rozšiřují a stále rostoucí rychlostí jsou nahrazovány. Na způsob, jakým jsou poznatky zpřístupňovány, šířeny a znovu využívány má obrovský vliv Internet. Nejnovější způsoby vyučování také souvisejí s názorem, že se studenti učí lépe a účinněji, když si mohou zvolit své vlastní tempo studia a to, co je zajímavé, a vytvářet si tak své vlastní poznatky namísto pouhého přejímání poznatků bez opravdového pochopení. Moderní konstruktivistické teorie myslí a studia kladou odpovědnost za úspěšné studium do myslí učícího se, ne do myslí učitele. Studenti musí být vedeni a pobízeni učitelem a jeho odbornými znalostmi, a ne být odkázáni na nezpochybnitelnou autoritu učitele. Výuka už není procesem jednostranných pokynů co udělat a jak to udělat, ale procesem, v němž student aktivně objevuje co, jak a proč.

Tyto konstruktivistické myšlenky nacházíme již v Reformpedagogik, v teoriích vzdělávání a v postupech Marie Montessoriové a v psychologii Lva Vygotského. Vzdělávání, jež se soustřeďuje na vzdělávací procesy namísto obsahu, poskytuje studentům mnohem aktivnější úlohu a stimuluje jejich zaujetí a smysl pro odpovědnost. Výuka studentů – a nikoliv pouze jich – má daleko trvalejší účinek, když si studenti sami mohou objevit ty nejučinnější postupy. Je zajímavé, že Read ve své knize odkazuje na myšlenky německého filozofa a teologa Martina Bubera: vzdělávání není procesem nalévání poznatků do žáka. Učitel by měl studenta na věci, které se má naučit, přivést, učitel tedy studenta vede v jeho zkoumání.

Z hlediska biologie a psychologie nyní také víme, že lidský mozek není monolitický s všeobecnou kapacitou nazvanou „inteligence“, kterou je nejlépe naplnit co nejvíce informacemi a algoritmy. Lidská inteligence je mnohem složitější, rozmanitější a dynamičtější a dnes raději hovoříme o různých druzích inteligence, kdy každý z nich vyžaduje svůj přístup a obor. Moderní konstruktivistické teorie myslí a vzdělávání kladou odpovědnost za úspěšné studium do myslí studenta, nikoliv do myslí učitele. Poznatky jsou vytvářeny myslí a v myslí. Když se tak děje aktivně, tyto poznatky se daleko lépe zahrnou do myslí studenta. Tyto psychologické pohledy nejsou úplně nové nebo překvapivé pro ty, kdo jsou činní v oblasti umělecké výchovy. Víme už dlouho, že kreativní umělec nereprodukuje skutečnost, ale snaží se ji pochopit. Také ví, že mechanismy vnímání a zobrazení stanovují omezení a pravidla. Umělec zpracovává dostupný materiál do formy, která co nejlépe zobrazuje, oč mu jde. Umělec nežije a nepracuje ve vakuu, ale reaguje na to, co vidí kolem sebe nebo svým vnitřním zrakem. Nebylo bez příčiny, že jeden z vedoucích protagonistů této revoluce poznání a vzdělávání Howard Gardner začal s výzkumem v oblasti umění.

Myslím si, že Herbert Read by byl velmi potěšen Gardnerovým požadavkem znovu zavést platonické spojení mezi dobrem, pravdou a krásou. Z filosofického hlediska lze tento propletenec pojetí kritizovat, avšak z pedagogického hlediska si myslím, že na něm něco je. Vzdělávání je o etice, o jasném myšlení, o estetice. Umělecká výchova k tomu může také dodat důležité vlastnosti: osobní zapojení, koncentraci a vytrvalost.

Umělecká výchova by měla být hodně vzdálená zábavě a kratochvíli. Ta odpovídají nebezpečím, kterým čelí dnešní mládež: povrchnost, nepřijetí závazku a vytáčky. Pro umění a vzdělávání je zásadní pojetí zapojení, pocit, že to, co člověk dělá, co vytváří, čemu se učí je pro něho, pro chápání skutečnosti a pro budoucnost. A tak, díváme-li se na situaci moderního vzdělávání, můžeme shrnout, že konstruktivistické přístupy k vzdělávání vzdávají hold Readovým myšlenkám o zdravém vzdělávání.

Dnešní umění

Když se podíváme na situaci umění, současné postupy v umění a nejnovější filosofie umění se zdají velmi vzdálené modernistickým názorům, které zastával Read. Tradiční kategorie uměleckých forem jako malba a sochařství ztratily svou ústřední úlohu a akademický charakter. Stejně tak rozdělení na vznešené a nevznešené umění. Myšlenky avantgardy a pokroku typické pro současné umění za dob Readovy byly v posledních desetiletích odsunuty stranou jako produkty monolitického myšlení. Pojetí modernismu v teorii umění bylo obdobou ideologicko-politických teorií, které převládaly ve dvacátém století. Teror nacismu a imploze komunismu znamenaly konec totalitářských ideologií. Ačkoliv modernismus není totalitářský, jeho převládajícím trendem určitě byla marginalizace mnoha forem umění, přijetí specifických forem vznešeného umění v souladu s tradicí, včetně tradice avantgardy a pokroku. Upřednostňování jednoho pohledu na to, jaké by umění mělo být, nebo jednoho specifického směru, kterým by se mělo „skutečné“ moderní umění ubírat, už není přijatelné. Postmodernistické a dekonstruktivistické teorie umění mnoho druhů umění zrovnoprávnily, nebo alespoň rozšířily perspektivu toho, co lze považovat za umění.

Pro uměleckou výchovu se však tato situace stala zcela matoucí, protože postmodernismus a transavantgardní teorie ztížily, ne-li znemožnily, najít pevnou půdu k diskusi o tom, jaký druh současného umění je náležitý pro studenty z hlediska jejich studia. Někteří estétové a umělečtí kritici napadají a zavrhnou i samotné pojetí umění. Když samo „umění“ nemá identifikovatelnou povahu, co pak vůbec znamená použití umělecké výchovy? Není-li možné určit, o čem je „umění“, jsou-li samotné dějiny umění jsou v koncích,⁷ co pak zůstalo z potřeby umělecké výchovy jako oboru a jako způsobu vzdělávání?

Není zpochybňováno pouze pojetí „umění“, také existuje zásadní změna vizuálního světa, v němž žijeme. Když se podíváme na dnešní mládež, její svět vizuálních produktů se téměř omezuje na televizi, film, video, módu a počítačově vytvořené obrazy, nehledě na reklamu. Proč studenty otravovat obrazy nebo sochami, když v jejich vizuálním světě převládají obrazy natolik vzdálené těmto technikám? Pokud opravdu chceme rozšířit naši práci na všechny vizuální obrazy a na věci patřící k moderní mládeži, měli bychom místo vytváření krajin a postav učit film a počítačovou grafiku. Oblast je obrovská, kritéria nejasná. Měli bychom přestat hovořit o umění, kvalitě a kráse?

Osobně se domnívám, že nikoliv.

Dnešní umělecká výchova

Výtvarné umění – tedy: zobrazení vytvořené člověkem k pochopení skutečnosti – má spojitost s vlastností – uměleckou vlastností –, která je úzce spjata se systémem vnímá-

ní zrakem. Umělec využívá vizuální médium, protože to je nejlepší nástroj k vyjádření jeho chápání. Pokud by pro něj byla lepším nástrojem slova, stal by se z něj spisovatel. Úspěšnost výtvarného díla tkví v jeho vizuální formě, nikoliv v myšlence stojící za ní. Zobrazení vytvořené člověkem je východiskem, ale také *raison d'être* pro jakékoliv vizuální umělecké dílo. Systém smyslového vnímání stojí ve středu našich snah, ať už ze strany tvůrce nebo diváka. Systém vnímání zrakem sám o sobě klade omezení a pravidla na to, co vidíme, jak to vidíme a jak zprostředkováváme náš pohled prostřednictvím zobrazení druhým. Tento systém vnímání zrakem je velice složitý. Je to aktivní systém, část našeho mozku a tedy část našich schopností dát světu smysl – tím nejpřesnějším způsobem. Vnímání obecně a vnímání zrakem zvláště stojí u počátků intelektuálního rozvoje a rozumného chování. Když se díváme na nějaký předmět stále pátráme po jeho vlastnosti nebo vlastnostech. Rozlišujeme mezi předměty a uměleckými díly a stále tak činíme na základě estetiky. Argument, že naše estetické preference jsou diktovány pouze kulturou si žádá zpochybnění. Protože čím by vůbec bylo pro kulturu využití k vytvoření estetických norem bez základu počítka, který očekává vývoj těchto norem? Dále nesmíme redukovat význam umění na myšlenku stojící za ním, protože pak se umělecký předmět stává pouze připomínkou myšlenky. Kde zůstává pouze myšlenka nebo význam, umění se stává tupým a opakujícím se. Myslím si, že dokud hovoříme o uměleckých dílech, dokud je chceme vystavovat v museích, uchovávat je pro naše děti a vnuky nebo je dokonce chceme mít doma, protože se nám líbí mít je kolem sebe, musíme přijmout skutečnost, že pro umění je zásadní forma.

Herbert Read byl přesvědčen o závažnosti formy a od té doby ani psychologie, ani umělci neprokázali, že by vlastnosti formy byly irelevantní nebo libovolné.

Umění má spojitost nejen s formou a vlastnostmi, ale do značné míry také s vymezením našich lidských podmínek. Toto vymezení není stálé, ani libovolné. Nejde o hru, pro niž lze stanovit a libovolně upravovat pravidla. Sama příroda určuje jak problematiku, tak hranice. Naše fyzická a tělesná zkušenost je východiskem všeho, co se učíme a děláme po našem narození. Potřeba vymezit lidské podmínky je také univerzálním psychologickým jevem. Existuje mnoho možností, které se však týkají zásadních otázek, které lze odpovědět pouze určitými způsoby. Především je zde pojetí Já. Co je mou součástí, co je součástí mého osobního soukromého prostoru? Je to pouze mé tělo, má rodina, nebo můj dům, komunita v níž žiji, moje kultura? Odpověď na tuto otázku je různá v různých kulturách, ale ať je výsledek jakýkoliv, samotnou otázku nelze popřít. Pak zde je pojetí času. Soustředíme se na zde a nyní? Zaujímá nás minulost? Co si myslíme o budoucnosti a co si o ní myslíme, když nastane? A co si myslíme o prostoru? Je prostor omezený nebo neomezený? Máme se soustředit pouze na prostor, v němž se pohybujeme, nebo si potřebujeme vytvořit pojem o prostoru, jenž leží za obzorem nebo dokonce mimo hranice naší zeměkoule? Rovněž věci jako je dobro a zlo, nebo snaha přijmout nebo překonat hranice určené přírodou jsou zásadními pro vymezení jednotlivých lidských bytostí. Jsme pány přírody nebo bychom měli respektovat přírodu a žít v rovnováze? To nejsou jen filosofické hry určené skupinkám intelektuálů. Jsou to existenciální otázky vymezující co děláme, a určující tak, kdo jsme. Najít odpovědi na tyto otázky není jen individuální záležitostí. Naši volbu omezuje naše kultura, nebo

kultury, v nichž žijeme. Právě vzdělávání pomáhá dalším generacím porozumět těmto volbám a jejich následkům. A právě umělecká výchova – nebo lépe prostřednictvím umělecké výchovy – se toto porozumění stává osobním úkolem pro každého studenta. Právě ve výtvarném umění studenti mohou najít prostředek k porozumění sami sobě, sobě jako lidským bytostem a k porozumění kulturám, v nichž žijí.

Současná debata o novém vymezení pojmu umělecké výchovy pomocí vizuální výchovy problém neřeší. Nové vymezení „umělecké výchovy“ pomocí „vizuální kultury“ také stojí před jazykovými problémy. Například v Holandsku jsme přišli s termínem „beeldcultuur“, protože v holandštině slovo „vizuální“ je příliš široké. Nikdy nehovoříme o „visuele kunst“, namísto toho používáme pojem „beeldende kunst“. „Beeldend“ má aktivní význam, znamená něco jako „vytváření objektu ve specifickými vizuálními vlastnostmi. Jazykový problém tkví v tom, že někdy je obtížné slova nebo formulace přeložit jednoznačně. Myslím, že diskuse o tom, jaký druh objektů a jaký druh záležitostí by měly být v umělecké výchově ústřední je velmi důležitá, ne-li nutná. Ale musíme být opatrní při hledání řešení, co se týče přejmenování samotného předmětu.

Abych byl upřímný, dávám přednost zůstat u pojmu umělecká výchova. Umění a kultura jsou dvě stránky jedné mince. Architekt Louis Kahn řekl: „Umění spočívá v tvorbě.“ Výsledkem tohoto typu tvorby není „jen“ vizuální objekt, ale objekt, jenž odráží zájem a pochopení a jenž má vizuální vlastnosti, které nás zaujmou, takže se na něj díváme, zabýváme se jím, chceme jej pochopit a v některých případech dokonce vystavit. Opravdu si myslím, že „umění“ chápáno tímto způsobem je univerzálním jevem. Druhou stranou mince je „kultura“ a uvědomění si toho, že mnohému z toho, co si myslíme, známe a čemu věříme, formuje kultura, v níž žijeme.

A kromě toho by se mi nelíbilo přejmenovat naši společnost na InSEVC, Mezinárodní společnost pro vzdělávání vizuální kulturou...

Co to vše znamená pro společnost INSEA?

Nynější INSEA

Myslím si, že INSEA má všechny důvody k pokračování ve svém poslání podporovat uměleckou výchovu. V posledních padesáti letech jsme mohli vidět boj o přežití umělecké výchovy. Politikové na celém světě sympatizují s uměleckou výchovou, ovšem až po téměř všech ostatních školních předmětech. Umělecká výchova stále trpí zkrácenou představou, že je dobrou protilátkou proti kognitivnějším a „intelektuálnějším“ předmětům nebo argumentací, že jsou relevantní pouze poznatky o umění vlastní kultury. Nic proti argumentu o umění vlastní kultury, nebo kultur v zemi nebo regionu, v němž člověk žije, stejně jako nic proti dalším školním předmětům. Pedagogové v oblasti umění by určitě měli mít hodně znalostí o svých kulturách. Ale jakmile INSEA nebo obecně pedagogové v oblasti umění nejsou schopni kriticky reagovat na vnější očekávání tohoto druhu, riskujeme, že náš obor se stane předmětem s obsahem diktovaným všeobecným kulturním programem politiků, nebo hůř romantickými představami o umění jako protilátce proti skutečnému intelektuálnímu úsilí. Herbert Read nám toho sdělil daleko víc a po této rychlé exkurzi územím, které on studoval tak intenzivně a erudovaně se cítím víc než kdy přesvědčen o tom, že umělecká výchova není

jen školním předmětem, jako třeba matematika, dějepis nebo tělocvik, ale že jde o zásadní nástroj samotného procesu vzdělávání. Umění nám nabízí intelektuální nástroje k pochopení, vyjasnění a předvedení těchto pohledů ostatním. Umění nereprodukuje skutečnost: umění chápe skutečnost. Témata, která lze zvolit, jsou nesčetná, závisejí na věku, osobní situaci, momentálních zájmech, vrozeném zájmu a na vůli pochopit svět a sám sebe v tomto světě. Prostřednictvím vzdělávání se učíme rozšiřovat naše poznatky. Vzdělávání prostřednictvím umění slouží jak oběma úsilím, tak nás přivádí ke skutečnému porozumění.

Budme šťastni, že můžeme být optimističtí, že můžeme pracovat na lepší budoucnosti pro příští generace. Být členem společnosti INSEA nejvíce ze všeho znamená závazek optimistického pohledu na lidstvo. Usilujeme a doufáme v to nejlepší. Naše oblast je relativně malá: umělecká výchova, ale naše ambice jsou mnohem větší: doufáme, že naše úsilí mladým lidem umožní rozšířit si svůj pohled na život, pohled na to, kdo jsou a co chtějí. Doufáme dokonce, že je to lépe vybaví k tomu, aby tento svět změnili k lepšímu pro život i pro sjednocení lidí. Nejsou to malé ambice a musíme být realisty, pokud jde o účinky našich snah. Na druhé straně někde se začít musí. Vy jste v postavení, kdy můžete uvést mladé lidi do světa, v němž žijí. Tento svět se rychle rozšiřuje a přivádí vás přímo do nové Evropy. Dovést Evropskou unii k úspěchu bude trvat dlouho a bude to stát mnoho úsilí. Její úspěšnost netkví pouze v ekonomice a politice, ale v lidech, kteří pocítují svou příslušnost k tomuto světu a kteří se těší z jeho různorodosti. Odtud vede dlouhá cesta k sjednocení celého světa. Dokud jsme na cestě, INSEA může hrát svou úlohu. Proto doufám, že společnost INSEA bude mít velkou a inspirativní budoucnost.

Nechci však toto publikum opustit, aniž bych vyjádřil svůj obrovský dík za to, čeho česká INSEA dosáhla v posledních letech. Udělali jste kus práce a jsem velmi šťasten, že jsem mohl navštívit toto shromáždění a přivítat vás v nové Evropě.

Děkuji mnohokrát

Poznámky

- 1) H. Read, Vzdělávání prostřednictvím umění, Revoluční politika, přednáška na University College v Londýně 3. ledna 1965, část I, s. a. str. 3.
- 2) H. Read: Vzdělávání prostřednictvím umění.
- 3) H. Read: Smysl umění, Londýn (1931), 1949, str. 16.
- 4) R. Arnheim: Vizuální myšlení, Berkeley, 1969, str. 282.
- 5) W. Köhler: Místo hodnoty ve světě faktů, New York, 1938.
- 6) Viz: D. Thistlewood, Herbert Read: Bez tvarost a forma. Úvod do jeho estetiky, Londýn, 1984, str. 112, poznámka 26. Z pedagogického hlediska tyto pohledy nejsou nové, ale nyní se daleko pevněji zakládají na vědeckém výzkumu a nacházejí mnohem plodnější půdu.
- 7) H. Belting: Das Ende der Kunstgeschichte

Alena Kavčáková

Význam Vydroy vize „Olomouckého Bauhausu“ v historii a současnosti výtvarné výchovy

Hostitelem letošního sympózia České sekce INSEA je olomoucká Katedra výtvarné výchovy PdF UP. Její historii zahájil v roce 1946 legendární Ústav výtvarné výchovy, v jehož koncipování byl veden Josef Vydra svou vizí „Olomouckého Bauhausu“. Velkorysou dimenzi dal projektu vysokoškolského učiliště pro vzdělávání výtvarných pedagogů navazujícímu na meziválečnou avantgardu evropský formát osobnosti Josefa Vydry (1884 Polanczyk – 1959 Spišská Sobota).¹

Absolventu studia dějin umění a estetiky u prof. Hosinského na Univerzitě Karlově a malby v Hynaisově ateliéru na pražské Akademii, již v počátcích nastoupené dráhy středoškolského profesora kreslení nestačilo jen registrovat nové, reformní pedagogikou ovlivněné, trendy v umělecké výchově. Schopnost koncepčního myšlení vynesla mladého systematika v závěru prvního desetiletí 20. století do čelních pozic v oblasti organizace všeobecného výtvarného vzdělávání. Jako energický redaktor *Našeho směru*² vzbudil v našich zemích potřebnou tvůrčí oborovou diskusi, kterou byl schopen během dvou let připravit k zapojení do výměny názorů nadnárodní. Příležitostí se k tomu stal v roce 1912 IV. mezinárodní kongres pro kreslení a uměleckou výchovu v Drážďanech, pořádaný světovou federací FEA (Fédération Internationale de l'Enseignement du Dessin). Vydru, dostávajícího se do neustálého přímého kontaktu s curyšským kongresovým centrem a stávajícího se díky svému rozhledu a vynikajícím jazykovým znalostem mluvčím celých národů,³ lze od té doby slovy Ladislava Švarce zvat: „... zakladatelem naší výtvarné výchovy, a věrným a vytrvalým pracovníkem na tomto poli po celý život, do posledního dechu...“⁴

Nově budované samostatné Československo se již v první polovině 20. let otvíralo romanticko utopickým a zároveň levicově orientovaným trendům mezinárodní avantgardy. Myšlenky obrody světa uměním rušícím rozpor mezi teorií a praxí, umělcem a řemeslníkem, uměním, jehož nový konstruktivistický a funkcionalistický jazyk by byl srozumitelný jak tvůrcům, tak i nejširším vrstvám jeho spotřebitelů v předmětech každodenní potřeby, tedy myšlenky, jimiž byla nesena vzorová produkce i pedagogický systém Bauhausu, ovlivnily u nás vedle nastupující umělecké generace devětsítky i výtvarné pedagogickou avantgardu. Z avantgardních umělecko-průmyslových škol vycházející myšlenky ekonomicky prospěšného hospodářského pojetí výchovy umělce nového typu a zároveň též nového konzumenta jeho tvůrčí práce, které Vydra zachycoval již po roce 1923, se ozvaly i ve formulaci hlavního cíle pařížského V. kongresu FEA (1925), směřujícího k zainteresování výtvarných umělců a pedagogů na tom „aby svými vyučovacími metodami vytvořili z kreslení skutečnou mezinárodní dorozumivací řeč, k velkému prospěchu průmyslu i obchodu ve všech větvích jejich.“⁵ Sympatická aktivita a odbornost vystoupení československé delegace s Vydrou v čele byla v Paříži odměněna čestným úkolem uspořádat VI. světový kongres FEA v Praze. Uspořádán 1928 pod Vydrovým vedením, stal se slavnou kapitolou v historii výtvarné výchovy 20. století.⁶ Důležité místo na grandiózní kongresové výstavě zaujímala expozice dessavského Bauhausu a při

jednáních zazněl i referát mistra této školy, Josefa Alberse – *Tvořivá výchova na Bauhausu*. Již z úvodu jeho textu, pohotově otištěného ve *Výtvarné výchově*,⁷ vystupují proložená hesla jako leitmotivy následující Vydrovy koncepční i pedagogické práce: „... žijeme v době *orientované hospodářsky*... Jde nám o *hospodářskou formu*, nejsilnějším pojátkem všech nás je hospodářství jako neuzákoněný světový názor... Hospodářská forma vyplývá z funkce materiálu... Jednáme s materiálem úmyslně... To znamená nenapodobovati, nýbrž naučiti se sami *hledati* a samostatně *naléžati* – mysleti tvořivě a konstruktivně.“⁸ Hesla se vzápětí stala základem Vydrovy organizace a vedení bratislavské Školy umeleckých remesiel (ŠUR) v letech 1928–1938.⁹

V učilišti umístěném od r. 1930 v nové funkcionalistické budově¹⁰ Vydra vytvořil systém výukových produktivních dílen s úzkým vztahem s průmyslovou výrobou. Škole zajistil vynikající tým pedagogů¹¹ a neustálý živý kontakt s evropskými avantgardisty.¹² Aniž by se ŠUR chtěla stát kopií Bauhausu, podobala se mu koncepcí, nesenou prioritním úsilím o zrušení distance mezi uměním a průmyslem a uplatňujícími se principy vzestupnosti, produktivnosti a principem národně hospodářským. Ze stejných principů vycházel v polovině 30. let i Vydrův perspektivní návrh organizace celého uměleckého školství, kdy ŠUR již mohla představovat jeden ze vzorových kamenů celkové funkční stavby československého uměleckého školství, mající v budoucnu účinně přispět k zajištění prosperity země.¹³

Vydrův pokus o vytvoření „bratislavského Bauhausu“¹⁴ přežil své německé vzory. V roce 1933 byl, jak se vyjádřil Ernst Kállai: „*Bauhaus jako škola mrtev. Ale plodné paprsky jeho ducha žijí dále*...“¹⁵ Vydra je v Bratislavě nechal zářit, jak nejdéle mohl. Do vytvoření Slovenského státu, v němž už nebylo místa pro Čechy, cizince, avantgardu. Tažení nacionálně socialistické kulturní politiky proti „entartete Kunst“ v Německu, a pak v celé Evropě, mělo za následek nikoli zničení, ale zejména díky rozptýlení vynikajících učitelů sborů zrušených škol, pokračování a rozkvět avantgardy ve světovém měřítku. Zážitek Bauhausu byl tak silný, že vedl k řadě pokusů o novou tvorbu obdobně koncipovaných škol ještě před válkou v USA¹⁶ a po válce i na kontinentě.¹⁷

V našem prostředí se Vydrovi naskytla možnost zhodnotit nejnositelnější prvky pedagogických systémů středoevropských škol typu Bauhausu právě v zajímavém projektu olomouckého Ústavu výtvarné výchovy. Ve své vizi jakéhosi „Olomouckého Bauhausu“ se Vydra přidržoval avantgardního „hospodářského modelu“ umělecké a výtvarné výchovy v přesvědčení, že je nyní po druhém celosvětovém destruktivním válečném díle opět aktuální pokus o organizaci nové životní praxe z pozic umění. Než stručně nastíníme charakter Vydrovy vize, zdůrazněme nutnost opatřit její pojmenování uvozovkami. Označení „Olomoucký Bauhaus“ Vydra užíval jen v diskusích, aby připomínal zdroj důležitých prvků v koncepci školy, která měla, jak si toho byl od počátku vědom, podstatné odlišnosti v oblasti cílů.

V Olomouci totiž Vydra zřizoval nikoli umělecko-průmyslovou školu, ale učiliště pro výtvarné vzdělávání učitelů všech stupňů škol, konečně vysokoškolské, a při univerzitě. Spíše než k Bauhausu zaměřenému především k výchově tvůrců kvalitního a všem dostupného designu s širokým výchovným dopadem, tak měl Ústav výtvarné výchovy svým zaměřením na výchovu konzumentů umění blíže ke vzoru bauhausov-

ské Akademie für Kunst und Kunstgewerbe ve Vratislavi,¹⁸ pečující před válkou nejen o výchovu designérů, ale v kvalitních dílenských kurzech alespoň o výtvarné vzdělávání kandidátů středoškolské profesury.¹⁹ Vydra však pokládal za nutné pečovat o vysokoškolské výtvarné vzdělávání učitelů všech stupňů škol, protože dle něj již od předškolního věku je tak jako do mateřského, nebo cizího jazyka přirozené zasvěcovat i do konstruktivisticko funkcionálního jazyka umění, pronikajícího do běžné životní praxe. Zodpovědný úkol společensky prospěšného zapojování všech jedinců do komunikace uměním modeloval profil absolventa speciální přípravy. Ten měl být schopen tvůrčího vyjádření, opírajícího se o široké technologické znalosti i nadhled získaný vědomím kontinuity vývoje výtvarné kultury, a zároveň se měl stát tvůrčím pedagogem, který dokáže cílevědomě a vtipně převádět výtvarné problémy do výchovné roviny.

K zajištění požadovaného profilu budoucích učitelů začal Vydra budovat ateliéry pro výuku klasických výtvarných disciplín a okamžitě je jako na bauhausovských školách vyvažoval dílnami, vzorovými tvořivými „hřišti“²⁰ k praktickému ovládnutí řemeslné a technologické stránky vytváření, k experimentálnímu získání poznatků o vlastnostech materiálů, ekonomii formy, k pochopení významu designu pro průmysl i běžný život. Nezanedbatelný prostor dostaly ve výuce dějiny umění a estetika a veškerou sumu vědomostí a dovedností nakonec směřovaly didaktické disciplíny do prostoru promyšleně zkonstruované stavby moderní všeobecné školní výtvarné výchovy.

Jako bauhausovské vzory, měl i Ústav výtvarné výchovy rozvíjet teoretickou vědeckovýzkumnou práci, zvláště chtěl Vydra pokračovat ve zkoumáních výtvarného talentu, s nimiž úspěšně započal již v tzv. dětských odděleních bratislavské ŠUR. Jako dřívější významné avantgardní školy, měl se i olomoucký Ústav široce otevřít veřejnosti, řešit problémy vyvstávající v praxi, stát se centrem estetickovýchovného působení, zářičem podnětných výsledků teoretických i praktických výzkumů, jak byl Vydra zvyklý, nejméně do prostoru evropského teritoria, čímž by se zároveň pro týž prostor škola stala magnetem přitahujícím zájemce o studium. Těmuž kdysi na Bauhausu mimo jiné sloužil „bauhaus“ časopis. Analogicky usiloval Vydra o obnovení již v Bratislavě redigovaného časopisu *Výtvarná výchova*, který chtěl pod hlavičkou olomouckého Ústavu vést jako reprezentativní mezinárodně významnou výtvarně pedagogickou revui.²¹

Jak prokázal svého času Gropius na Bauhausu a Oskar Moll ve Vratislavi,²² i sám Vydra v Bratislavě, perspektiva zdařilé realizace náročného projektu vyžaduje pečlivou volbu spolupracovníků. V tvorbě prvního pedagogického sboru olomouckého Ústavu dával Vydra přednost osobnostem nadnárodního významu a ovládajícím výukové metody ověřené na předválečných avantgardních školách. Pro prioritní dílenskou výuku byl v tomto směru velkým ziskem bývalý žák a asistent Henryho van de Velde, avantgardní sochař a designér Josef Víněcký, který měl za sebou úspěšnou pedagogickou praxi v dílnách Vratislavské akademie a pak i bratislavské ŠUR.²³ Nemenší přínos znamenal funkcionalistický architekt Lubomír Šlapeta, absolvent vratislavské Akademie, žák a posléze spolupracovník Hanse Scharouna.²⁴ Při výběru osobností vedoucích školní ateliéry se Vydrův úhel pohledu opět přiblížil dřívějšímu Mollovu. Jako on usiloval o stylovou pestrost. Když se např. neodhodlal z Paříže do Československa vrátit Josef Šíma²⁵ a zvažil působení v Olomouci, představoval polohu imaginativního malířství na

Ústavu Jan Zrzavý,²⁶ realistickými tendencemi byla naopak vždy nesena tvorba malíře, vynikajícího pedagoga a organizátora Františka Viktora Mokrého.²⁷ Vysokou kvalitu zaručovaly i osobnosti Václava Richtera a Bohumila Markalouse z filozofické fakulty, přednášejících pro Ústav výtvarné výchovy dějiny umění a estetiku. Z hlediska uměleckých, pedagogických i badatelských perspektiv přivedl Vydra na pracoviště i řadu mladých lidí, zprvu jako asistenty např. Rudolfa Chadrabu, posléze významného historika umění zasluhujícího se u nás o rozvoj ikonologické interpretační metody,²⁸ z dalších jmenujme např. Zoru Pořickou-Chadrabovou, Theodora Rotrekla, Luďka Buriánka, Pravoslava Sováka, rozvíjejících později vlastní tvůrčí dráhu.

Ve 30. letech se Vydrovi do nástupu fašistické totality podařilo z dlouhodobého projektu ŠUR uskutečnit alespoň základ. Už ten sklídlil mezinárodní uznání.²⁹ Z olomouckého projektu se pro špatné ekonomické podmínky i nepříznivě se měnící společensko politické klima nakonec nestačil upevnit ani základ. Přispělo k tomu nemalou měrou i samo vedení univerzity, když nedokázalo dát pracovišti stálé umístění. Překážky kladlo i nepochopení koncepce Ústavu. Vedení univerzity mělo spíše představu malé akademie.³⁰ Ovšem vize malé školy volného umění určené k exkluzivnímu pěstění vloh jen vybraných jedinců, navíc už od počátku nutně ohrožené skluzem do regionálního významu, byla pro Vydru nepřijatelná, protože se vzdávala podstatného avantgardistického úkolu, prolnutí umění s životní praxí. Nevyhnutelnou smrtelnou ránu uštědřil Vydrovým snahám v Olomouci nástup komunistické totality po únoru 1948. V unifikujících direktivách nových školských reforem vzala za své koncepční originalita i široký záběr Ústavu, jakož i jeho pozoruhodný pedagogický sbor.

Téměř po padesátiletém období, kdy se z Vydrova Ústavu vzniklá katedra výtvarné výchovy neustále stěhovala, prodělávala řadu dalších více méně šťastných koncepčních změn, problematizujících střídatě její vztah k pedagogické i filozofické fakultě, se nyní její pracoviště dočkalo stálého a důstojného sídla. K dalšímu rozvoji všeho, co bylo zejména od počátku devadesátých let „za pochodu“ a přesto s pozoruhodnými výsledky budováno, získává nyní katedra nikoli zcela ideální, určitě však ve své historii nejlepší podmínky. V řadě koncepčních a organizačních prvků jako by se nyní dokonce začala přibližovat někdejší Vydrově vizi. Učiliště má opět původní široký záběr. Věnuje se výtvarnému vzdělávání učitelů od mateřské školy po školy III. stupně i základní umělecké školy. Bohatý soubor jeho ateliérů a dílen by splňoval Vydrovy nároky na charakter komplexu tvůrčích experimentálních laboratoří. Praktické disciplíny dostávají postupně nutné vyvážení v disciplínách teoretických, vesměs jejich výuce dává charakter řada osobností úspěšně rozvíjejících vlastní uměleckou nebo vědeckou práci a schopných zprostředkovat škole potřebné nadregionální kontakty. Zejména by Vydra s nadšením kvitoval začlenění olomoucké katedry do Uměleckého centra UP, centra s ambicemi podněcovatele živé výměny názorů v širokém kulturním milié. Jako avantgardistu odchovaného ideou syntézy umění by Vydru rovněž fascinovala možnost spolupráce uměleckovýchovných a uměleckoteoretických pracovišť zaměřených kromě výtvarného, též na hudební, filmové, i dramatické umění. K těmuž již v Bratislavě sám cílil v plánu postupného přebudování ŠUR na velké mezinárodní učiliště. Jeho úmysl byl dokonce podchycen v hotovém architektonickém návrhu Františka Trösterera,³¹ při-

čleňujícím k uměleckoprůmyslové škole budovy hudební a dramatické školy, divadla a koncertní síně. Stejná idea by se jistě časem objevila v perspektivě Vydřova rozvoje olomouckého Ústavu, soudě alespoň z faktu, že v roce 1946 Vydra jednal s Jiřím Trnkou o založení a vedení ateliéru animovaného filmu.³²

V koncepci a organizaci současného olomouckého výtvarného učiliště je možno vystopovat nejednu paralelu s jeho historickými avantgardistickými východiskem ve Vydřově projektu. Stalo se tak přirozeně, spíše neúmyslně. Vzniká ovšem otázka, zda jsou vůbec takové paralely v době, která se distancovala od modernistických perspektiv žádoucí, zda v ní mají místo. Snad ano, připomeneme-li, že Wolfgang Welsch v rámci postmoderního postoje konstatoval a požadoval estetizaci všedního života, i politiky. Postmoderní společnosti dle něj odpovídá pluralita, kterou lze nejlépe zkoumat na poli umění. Jak přibližuje Liessmann komentující Welschovy myšlenky, v tomto smyslu, elementární školy plurality, může mít umění funkci sociálního modelu, na němž je možno se učit, co se analogicky stává důležitým i ve společnosti s jejími diferencovanými životními formami. „*Takovým způsobem intendovaná modelová funkce umění pro život by zcela nesporně odpovídala na jedné straně postmodernímu životnímu pocitu, na druhé straně by poměr umění a skutečnosti znova posunula do blízkosti právě těch moderních avantgardistických konceptů, které své umění měly převádět do životní praxe.*“³³

Poznámky

- 1) Blíže k životu a dílu Josefa Vydry: Alena Kavčáková, Vydrův pokus o tvorbu výtvarného učiliště. UP Olomouc 1993, s. 2–29. – Táž, Josef Vydra, in: Anděla Horová (ed.), Nová encyklopedie českého výtvarného umění. Praha 1995, s. 920. – Alena Kavčáková, Josef Vydra, in: Zakladatelé a pokračovatelé (památník osobností obnovené univerzity). UP Olomouc 1996, s. 246–247.
- 2) Výtvarněpedagogickou revui Náš směr Vydra redigoval v letech 1910–1918.
- 3) Již v roce 1912 Vydra v Drážďanech založil Svaz slovanských kreslířů a učitelů kreslení. Po válce, kterou prožil na italské frontě, ovládal šest jazyků (němčinu, italštinu, francouzštinu, polštinu, srbochorvatštinu, ruštinu) a stával se jako obecně úcty požívající humanistická osobnost kongresovým mluvčím slovanských, jindy německy mluvících národů.
- 4) Literární archiv Památníku národního písemnictví, fond F. V. Mokrý, korespondence, dopis Ladislava Švarce F. V. Mokrému ze dne 3. 8. 1959.
- 5) J. R. Marek – F. V. Mokrý, V. Mezinárodní kongres pro kreslení, uměleckou výchovu a užitá umění v Paříži roku 1925. Náš směr, 1925, s. 15.
- 6) Blíže o pražském kongresu v roce 1928 Alena Kavčáková, K historii VI. mezinárodního kongresu pro kreslení, užitá umění a uměleckou výchovu v Praze. Výtvarná výchova XXXVIII, 1998, č. 4, s. 3–5.
- 7) Josef Albers, Tvořivá výchova a Bauhaus. Výtvarná výchova, Příloha Výtvarných snah X, 1928/29, č. 5, s. 45–51. Překlad přednášky opatřil úvodem F. V. Mokrý, doslovem Ladislav Sutnar.
- 8) Ibidem, s. 46, 48.
- 9) Blíže o organizaci bratislavské ŠUR Josef Vydra, Škola umeleckých řemesel v Bratislavě, Výtvarná výchova I, 1935, č. 3, s. 3–9. – Iva Mojžišová, Škola umeleckých řemesel v Bratislavě 1928–1938, Ars 2, Bratislava 1969, s. 7–12. – Tomáš Štraus, Slovenský variant moderny (ŠUR Bratislava 1928–1938). Umění a řemesla, 1978, č. 3, s. 10–19. – Iva Mojžišová, Bratislavská utópia Josefa Vydry, in:

Kontexty českého a slovenského umenia, Bratislava 1988, s. 254–276. – Táž, Škola umeleckých remesiel v Bratislave a Bauhaus, in: Ars, pramene moderného slovenského výtvarného umenia. Bratislava 1990, s. 43–54

- 10) Nová funkcionalistická budova na Vazovovej ulici v Bratislavě, projektovaná architektky Balánem a Grossmannem, obsahovala moderní dílny, učebny, kabinet, čítárny, přednáškové sály.
- 11) Na škole vyučovali např. František Malý, Júlia Horová, Jaromír Funke, Karel Plicka, František Tröster, Zdeněk Rossmann, Josef Vinecký, František Reichental, Josef Emanuel Margold, Ludovít Fulla, Mikuláš Galanda.
- 12) Blíže o stycích bratislavské ŠUR s Bauhausem, jeho bývalými pedagogy, spolupracovnicemi a žáky, např. Josefem Albersem, László Moholy-Nagyem, Ernő Kállaiem, Hannesem Meyerem Iva Mojžišová, Škola umeleckých remesiel v Bratislavě a Bauhaus (cit. v pozn. 9).
- 13) Blíže Alena Kavčáková, Vydrův pokus o tvorbu výtvarného učiliště (cit. v pozn. 1), s. 5.
- 14) Otázkou specifčnosti ŠUR v Bratislavě, příbuzných a odlišných prvků v koncepci školy v porovnání s Bauhausem se zabývali např. Tomáš Štraus, (cit. v pozn. 9). – Iva Mojžišová, Odozvy medzinárodnej avantgardy a Škola umeleckých remesiel. Projekt, 1992, č. 5, s. 84–89.
- 15) Ernst Kállai, Bauhaus, jeho idea a vývoj. Výtvarná výchova I, 1935, č. 3, s. 14.
- 16) V roce 1937 založil László Moholy-Nagy v Chicagu „New Bauhaus“, a zároveň též vlastní školu School of Design.
- 17) K nejznámějším poválečným pokusům o obnovu Bauhausu patří v roce 1950 Maxem Billem založená Hochschule für Gestaltung v Ulmu.
- 18) Blíže k charakteru Akademie für Kunst und Kunstgewerbe Breslau (Vratislav) Ernst Scheyer, Die Kunstakademie Breslau und Oskar Moll. Würzburg 1961. – Piotr Lukaszewicz, Wroclawska Akademia Sztuki i srodowisko artystyczne tego miasta 1918–1933. In: Jerzy Malinowski (ed), Co robic po kubisme? Studia o sztuce europejskiej pierwszej polowy XX wieku. Wydawnictwo Literackie Kraków – Wroclaw 1984, s. 173–192. – Piotr Lukaszewicz, The Academy of Arts and Crafts. Rassegna XI, 1989, 40/4, December, s. 63–70.
- 19) Informace o dílenských kurzech pro kandidáty učitelství na vratislavské Akademii si Josef Vydra aktuálně vyžádal od Josefa Vineckého pro časopis Výtvarná výchova, viz. Josef Vinecký, Pedagogika a rukodílné vyučování. Výtvarná výchova V, 1938/1939, č. 3, s. 10–18. – Týž, Cvičení o povrchu hmot. Tamtéž, s. 18–19.
- 20) Představa experimentálních dílen připravujících učitele na to, aby vedli odpovídající dílenskou výuku na školách, souzní v té době s Vydřovou výzvou v jeho publikaci Nové povolání průmyslové výtvarnictví. Praha 1948, s. 31: „Zařídme jim (dětem) dílny a hřiště k vybití těchto (technických a výtvarných) sklonů – právě tak, jako přejeme nyní mládeži hodné místo sportovních.“
- 21) Literární archiv Památníku národního písemnictví, fond F. V. Mokrý, korespondence s Josefem Vydrů, dopis F. V. Mokrého Josefu Vydovi ze dne 10. 2. 1947. Mokrý Vydrů informoval o tom, že jednal s Janem Hostánem, ředitelem státních tiskáren, o formátu, počtu čísel v ročníku a úrovni časopisu Výtvarná výchova. V tomto směru měl s sebou i srovnávací materiál: „Ukazoval jsem jim v redakci některé ty cizí pedagogické revue, aby viděli, mezi co se chceme přiřadit, ba být lepší... Chceme být na světové úrovni.“ Záměr nakonec ztroskotal na předpokladu malého nákladu, a tudíž nákladnosti.
- 22) Architekt Walter Gropius – ředitel Bauhausu v letech 1919–1928, malíř Oskar Moll ředitel vratislavské Akademie für Kunst und Kunstgewerbe v letech 1925–1932.
- 23) Blíže k biografii, umělecké tvorbě a pedagogické práci sochaře a designéra Josefa Vineckého např. Vladimír Šlapeta, Josef Vinecký 1882/1949. Výtvarné dílo. Olomouc 1977, nestr. – Alena

Kavčáková, Vztah sochaře Josefa Vineckého k Univerzitě Palackého. In: Historická Olomouc XI, UP Olomouc 1998, s. 115–145. – Táž, Li Vinecká-Thorn a její muž. Příběh dvou designérů 1. poloviny 20. století. Umění a řemesla XLI, 1999, č. 3, s. 63–69. – Táž, Za Josefem Vineckým. Výtvarná výchova XL, 2000, č. 2, s. 4–7. – Táž, Od secese k op artu. Experimenty sochaře Josefa Vineckého v keramice a porcelánu. Ars, 2001, č. 2–3, s. 204–223. – Táž, Příspěvek Josefa Vineckého k evropskému avantgardnímu sochařství dvacátých let 20. století. Umění XLIX, 2001, s. – Táž, Významná díla Josefa Vineckého v olomouckých sbírkách. Střední Morava VIII, 2002, č. 1, s. 93–101.

24) Zároveň se Vydra pokoušel, podobně jako dříve v Bratislavě, získat k pedagogickému působení Antonína Heythuma, významného architekta čerpajícího ve své funkcionalistické tvorbě z idejí Bauhausu, v letech 1927–1929 působícího jako scénický výtvarník v olomouckém Českém divadle. Heythum se však po válce nehodlal vrátit z USA do Československa, a tak byly potom pro Vydru velmi přínosné umělcem zasílané aktuální informace o výukových metodách rozvíjených na amerických designérských školách. Vydra jich využil ve své publikaci Nové povolání průmyslové výtvarnictví (cit. v pozn. 20). To byl jeden z řady důvodů, proč se kniha vycházející těsně po únoru 1948 jevila jako ideově závadná.

25) Literární archiv Památníku národního písemnictví, fond F. V. Mokrý, Vydrovy písemnosti, Vydrův dopis Josefu Šimovi ze dne 14. 10. 1946. Znění části dopisu in Alena Kavčáková, Vydrův pokus o torbu výtvarného učiliště (cit. v pozn. 1), s. 75.

26) Blíže k působení Jana Zrzavého na Ústavu výtvarné výchovy Alena Kavčáková, Vydrův pokus o torbu výtvarného učiliště (cit. v pozn. 1), s. 59–66. – Táž, Jan Zrzavý, in: Zakladatelé a pokračovatelé (památník osobností obnovené univerzity). UP Olomouc 1992, s. 256–257.

27) K biografii, uměleckému a pedagogickému dílu F. V. Mokrého Alena Kavčáková, Z poválečné korespondence F. V. Mokrého, in: Historická Olomouc a její současné problémy, UP Olomouc 1989, str. 243–257. – Táž, Profesor akad. malíř F. V. Mokrý – umělec a výtvarný pedagog, in: Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Paedagogica, Aesthetica VII, 1991, Výtvarná výchova 6, Olomouc 1993, str. 81–125. – Táž, Vydrův pokus o tvorbu výtvarného učiliště (cit. v pozn. 1), s. 30–49. – Táž, F. V. Mokrý – umělec a výtvarný pedagog. Disertační práce, FF UP Olomouc 1995.

28) Ivo Hlobil, Rudolf Chadraba osmdesátiletý. Acta Universitatis Palackianae Fac. Philosophica, Philosophica – Aesthetica 23, Historia Artium VI. (Sborník k osmdesátým narozeninám prof. PhDr. Rudolfa Chadraby, CSc.), Olomouc 2002, s. 9–21. – Ivo Hlobil – Martin Horáček – Ondřej Jakubec – Martin Pavlíček, Bibliografie Rudolfa Chadraby 1948–2001. Tamtéž, s. 23–35.

29) Literární archiv Památníku národního písemnictví, fond F. V. Mokrý, korespondence s Josefem Vydrrou, dopis Josefa Vydry F. V. Mokrému ze dne 1. 12. 1938. Vydra sám připomenul: „... Jednou stejnou organizaci (připojení na učňovské školy) měla ještě známá velká uměleckoprůmyslová škola v Curychu a Škola arts et Métieres v Brusellu. Od Angličanů uznávání jsme byli s těmito dvěma školami právě za nejlepší školy na kontinentě toho druhu a jezdili sem studovat organizaci často angličtí učitelé umění vyslaní Board Education úřadem v Londýně...“ Dále ocenění školy na mezinárodním fóru připomenul Tomáš Štraus (cit. v pozn. 9), s. 15. Když žáci bratislavské ŠUR obdivovali organizaci navštívených vídeňských uměleckoprůmyslových učilišť, jejich ředitel arch. Josef Hoffmann jim řekl: „... Vy obdivujete našu školu? Takú školu, akú vám postavil Vydra, a taký výber profesorov, aký vedel získať on, my nikdy mať nebudeme. Možeme vám len závidieť.“ Iva Mojžišová, v textu Škola umeleckých remesiel v Bratislave a Bauhaus (cit. v pozn. 9), s. 44, zase připomněla, že oceněním rovněž bratislavské ŠUR byla v podstatě skutečnost, že po uzavření Bauhausu požádal Josef Albers Vydru o profesorské místo na ní. Vzápětí však dostal nabídku k působení na Black Mountain College v Severní Karolině, nakonec dal přednost možnosti odejít z Evropy až do USA.

30) Vyplyvá z dopisu F. V. Mokrého Karlu Lenhartovi ze dne 17. 2. 1952, soukromý archiv rodiny Lenhartovy Olomouc.

31) Z důvodu předválečných společensko politických poměrů na Slovensku neuskutečněný Trösterův architektonický projekt hudebně-dramatické akademie přičleněné k ŠUR na Vazovovej ulici v Bratislavě z roku 1937 připomíná a jeho vyobrazení přináší Iva Mojžišová, Odozvy medzinárodnej avantgardy a Škola umeleckých remesiel (cit. v pozn. 14), s. 87, 89.

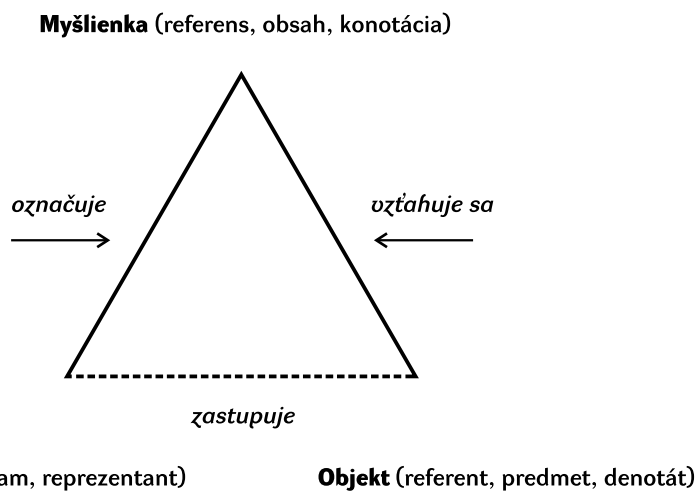
32) Literární archiv Památníku národního písemnictví, fond F. V. Mokrý, Vydrovy písemnosti, dopisy Josefa Vydry Jiřímu Trnkovi datované 6. 10. a 23. 10. 1946, dopis Jiřího Trnky Vydrovi ze dne 16. 10. 1946.

33) Konrad Paul Liessmann, Filozofie moderního umění. Votobia, Olomouc 2000, s. 18.

Semiotika výtvarnej tvorby v teórii a praxi alebo semiotika ako paradigma modelov výtvarného vzdelávania

Teória znakov – semiotika vznikla síce už v antike (Aristoteles ako prvý definoval znak ako zmyslovo vnímaný predmet, ktorý odkazuje toho, kto ho vníma na iný predmet), ale rozvinula sa až od 20. storočia a poznamenala aj vývoj teórie výtvarného umenia. U nás semiotiku uviedol do povedomia výtvarnej teórie Josef Zvěřina vo svojej knihe *Výtvarné dílo jako znak* (Praha, Obelisk 1971). Po vyše 30-tich rokoch sa môžeme právom opýtať, aký význam malo toto dielo pre rozvoj myslenia o výtvarnom umení a výtvarnej výchove.

Niet pochybností o znakovom charaktere výtvarného diela, je známe, že ho chápeme ako súbor znakov, čiže superznak (Šabouk). Známe sú aj teórie o symbolickom charaktere výtvarného diela (teórie symbolov od Cassirera a p.) a podľa semiotiky symbol je druh znaku.



Ak hľadáme v semiotike paradigmy výtvarného vzdelávania, tak musíme vychádzať z Ogden-Richardsovej schémy referencie, ktorá udáva vzťah medzi znakmi, objektmi, ktoré zastupujú a myšlienkou (referens), ktorá je označená znakom a vzťahuje sa k objektu. (Obr.1) Vzťah medzi znakom a objektom zobrazenia je sprostredkovaný cez myslenie, teda každé výtvarné zobrazenie (znak, či superznak), vytvorený umelcom, alebo dieťaťom označuje nejakú myšlienku, či obsah a vzťahuje sa k nejakému objektu, a to aj v prípade ready-made, keď objekt sa stotožňuje so znakom. Nosným pilierom výtvarného zobrazenia je teda myslenie, lebo znak, alebo objekt môžeme vynechať, napr. pri

abstraktnom umení vynecháme objekt a pri konceptuálnom môžeme vynechať znak. To zrejme musíme mať na mysli aj pri koncipovaní každej koncepcie výtvarnej výchovy.

Zo semiotiky je známe aj rozdelenie znakov podľa Ch. Peircea a Ch. Morrisa na ikony, indexy a symboly. Tieto vystupujú vo výtvarnom diele väčšinou spolu, teda konkrétny znak je súčasne ikonický, indexový i symbolický, ale niekedy existujú aj relatívne samostatne. V školskom vzdelávacom procese uplatňujeme skôr obrátený postup od symbolov v ranom štádiu detského výtvarného prejavu, k indexovému zobrazovaniu, kde sa prejaví vnútorný výraz a nakoniec k ikonickému zobrazovaniu podľa reality.

Za paradigmu vzdelávacích modelov slúžia hlavne tri známe zákonitosti semiotiky, ktoré sa týkajú: syntaxu (gramatiky) – teda vzťahu medzi znakmi, sémantiky (dialektiky) – teda vzťahu medzi znakmi a označujúcimi predmetmi a nakoniec pragmatiky (rétoriky) – teda vzťahmi medzi znakom a príjemcom.

Ak chceme premietnuť teoretické úvahy o semiotike do pedagogickej praxe, tak použitie troch zákonitostí semiotiky nás vedie k trom koncepciám vyučovania výtvarnej výchovy.

Syntax – vyučovanie na princípe výtvarného jazyka, čo má dosah v praktickej výtvarnej príprave, ako aj v receptívnych výtvarných činnostiach.

Sémantika – význam znakov súvisí s výtvarným vyjadrovaním, teda so zobrazovaním vecných informácií a ich interpretáciou, čomu zodpovedá hlavne receptívna vrstva výtvarného vzdelávania, alebo vzdelávania, ktorého základom je výtvarné umenie vo svojej obsahovej podobe, alebo vrstve.

Pragmatika – vzťah znakov k príjemcovi súvisí s výtvarným výrazom, čo súvisí s ontogenetickým vývojom umenia ale aj s vývojom detskej kresby: od výrazu k vyjadreniu.

Najviac frekventovaná je myšlienka o výtvarnom jazyku, teda vlastne výtvarnej gramatike, či syntaxu. Využitelnosť atomizácie výtvarného diela na jazykové prvky je využitelná jednak v oblasti výtvarnej tvorby (táto myšlienka sa odvíja hlavne od Bauhausu), ale aj v rovine exegetickej interpretácie výtvarného diela.

V súvislosti so syntaxou máme k dispozícii systém na stanovenie koncepcie vyučovania výtvarnej výchovy – štruktúru umeleckého diela, danú systémom prvkov výtvarného jazyka (lína, škrvna, hmota, tvar, svetlo, farba, povrch, rytmus, symetria, rovnováha...). Tento systém podčiarkuje predstavu „čistej výtvarnosti“ a možno ho dať do súvisu s názorom, ktorý bol rozšírený vplyvom Bauhausu, že totiž zákonitosti, ktoré sa viažu na výtvarné prostriedky a ktoré určujú výstavbu diela, môžu byť študované nezávisle od predmetu určenej úlohy, akosi „in abstrakto“.

V Bauhause vlastnému odbornému štúdiu predchádzal povinný prípravný kurz osvojovania základných princípov, ktorý bol postupne rozšírený na uvádzanie prvkov do vzájomných dialektických vzťahov. Vytvárajú sa uzavreté formy, vyvíjajúce sa z dynamizmu týchto prvkov a štruktúr, ktoré sú obdobou prírodných štruktúr.

Analogicky ako v Bauhause, na profesionálne zameranej výtvarnej škole, uskutočňovali sa postupne podobné metódy aj na všeobecnovzdelávacích školách. Tu sa objavuje pojem a technika „hra s výtvarnými prostriedkami“. Táto činnosť nadväzuje na neuromotorické automatizmy u detí predškolského veku. Usiluje sa o vytvorenie harmonického výtvoru, a to opakovaním, zmnožovaním, prípadne rešpektovaním (alebo

popieraním) určitých „pravidiel hry“, kompozičných princípov a pod.

Hravé činnosti s výtvarnými prvkami a kompozičnými princípmi vedú postupne k schopnosti rozoznávať tieto prvky aj vo výtvarných dielach. Analýza prvkov výtvarného diela vedie k porozumeniu výtvarných diel hlavne moderného umenia, ktoré sú budované na princípoch absolutizácie niektorých výtvarných prvkov a kompozičných princípov. (Např. absolutizácia škrvny – tachizmus, absolutizácia konštrukcie – neoplasticizmu s a pod.)

Otázka sémantiky – teda výkladu znakov používaných vo výtvarnom umení je stará ako samotné umenie o čom svedčia už egyptské reliéfy a nástenné maľby, kde obrazový znak a písmo sa nachádzajú v jednote, ale často si vymieňajú aj svoje funkcie. Písaný text vysvetľuje kreslené znaky, ale pre ľudí, ktorý v tej dobe nevedeli čítať vlastne kreslené znaky nahradzovali písaný text. Novodobé sémantické teórie vyvierajú z hľadania významu zobrazovaných znakov a vrcholia v obsahových metódach interpretácie např. v ikonologickej metóde Ervina Panofského (Význam vo výtvarnom umení. Praha, Odeon 1981).

Pri riešení koncepcie vyučovania výtvarnej výchovy z hľadiska sémantiky asi budeme vychádzať z art-centrickej pozície. Musíme si položiť otázku, či má byť výtvarná výchova systémové, alebo intuitívne usporiadaný predmet. Pri iných vyučovacích predmetoch táto otázka nie je aktuálna, lebo jednoznačne môžeme hovoriť o systémovom usporiadaní. Základ vyučovania väčšinou tvoria systémové rady úloh, ktoré určujú pomerne presné algoritmy vyučovania. Tak je to aj v prípade keď paradigmatom výtvarnej výchovy je syntax, kde paradigmatom vzdelávacieho systému je postupnosť prvkov výtvarného jazyka. Pre výcvik praktických kresliarskych zručností už boli vytvorené presné algoritmy na základe zobrazovacích systémov, či vyjadrovacích prvkov. Pri pohľade na koncepcie vyučovania z pozície sémantiky si musíme ujasniť aké vedecké systémy máme k dispozícii, ktoré by mohli tvoriť základ vyučovania?

V prvom rade je tu k dispozícii systém vývoja výtvarného umenia, teda systém historický. Tento systém je veľmi obsiahly a pre vyučovanie výtvarnej výchovy je vhodný len vo veľmi redukovanej podobe. Žiaci sa môžu oboznámiť len so základnými rysmi umeleckých štýlov. Táto podoba vzdelania je však veľmi odtážitá a hodí sa len pre žiakov stredných a vysokých škôl, hlavne tých, ktorí sa špecializujú na túto oblasť kultúry. Systémový prístup sa však vo vyučovaní na základných školách vždy dá nahradiť intuitívnym prístupom, keď učiteľ vyberá zo sumy výtvarných diel tie, ktoré pokladá za zaujímavé svojím obsahom i formou pre výtvarné vzdelanie. Pomocou istých synchronných prierezov do diachronie vývinu umenia sa môžu žiaci dopracovať k poznatkom, ktoré sú omnoho hlbšie ako povrchný diachronický pohľad a vedú v plnšej miere k formovaniu osobnosti žiaka. Takýmto spôsobom sa môže žiak vcítiť do atmosféry určitého obdobia, hľadať medzipredmetové súvislosti prostredníctvom recepcie umeleckého diela. Vyvrcholením recepcie výtvarného diela je jeho interpretácia. Interpretácia podľa dnes najrozšírenejšieho logicko-sémantického chápania znamená „*udelovanie významu znakom*“. Je to prístup používaný v semiotike. Interpretácia sa týka len hoto-vých produktov – artefaktov, súčasne výtvarné prejavy sú však založené aj na procese, akcii a proces je ťažké interpretovať, lebo je súčasťou pragmatických procesov zážitku

a empatie.

Z interpretačných procesov môžeme vydeliť *interpretácie stvárnajúce, realizačné*, či z nášho hľadiska *vizuálne*. Tieto stvárnajúce interpretácie sa vytvárajú na báze umeleckých informácií, zakiaľ, čo verbálne (exegetické) interpretácie sú bližšie k vecným (mimoumeleckým) informáciám. Realizačné interpretácie používajú pre svoje vyjadrenie umelecké jazyky, v našom prípade výtvarné, prípadne iné vizuálne umelecké jazyky. Exegetické interpretácie používajú prirodzený verbálny jazyk. Verbálny text, ktorý vzniká je nositeľom vecnej informácie o diele a nie umeleckej informácie. Výsledky exegetickej interpretácie nemôžu byť zamieňané s výsledkami recepcie (teda umeleckou informáciou), ani v prípade keď sa o ňu opierajú. Umelecká informácia je bytostne spojená s umeleckým dielom a celkom úplne ju nemôžeme pomocou vecných informácií sprostredkovať. Možnosť istej miery sprostredkovania spočíva v tom, že každá vecnosť je zakorenená vo sfére intelektu, čo je zase späté s prirodzeným jazykom. Dochádza tu ku kontaminácii vrstvy intelektu a emocionality, čo umožňuje čiastočne vyjadriť slovami umeleckú informáciu.

Otázka pragmatiky, teda vzťahy medzi znakom a príjemcom je zatiaľ najmenej prebádaná oblasť semiotiky, lebo tu práve dochádza k premiešaniu rôznych vedných odborov a zorných uhlov pohľadu na výtvarné dielo. Vstupujú tu hlavne psychologické, sociologické, pedagogické fenomény do komunikácie medzi znakom a príjemcom. Zakiaľ čo oblasť sémantiky je spätá s významom znaku, oblasť pragmatiky súvisí s výrazom. Samotný pojem výrazu je zatiaľ dosť neobjasnený a často sa v bežnej komunikácii spája s pojmom významu. Kategória výrazu je nejasná možno preto, lebo je na rozhraní medzi obsahom a formou diela. Preto aj výraz z hľadiska recepcie možno považovať za obsahovú kategóriu a z hľadiska tvorby za formotvornú kategóriu. Z hľadiska recepcie výraz vyjadrujeme rôznymi do opozície postavenými kvalifikátormi ako např. všednosť – atraktivnosť, nudnosť – pútavosť, nejasnosť – vecnosť, meravosť – živosť, detailnosť – globálnosť, aranžovanosť – spontánnosť, humánnosť – brutálnosť atď. (*ako to uvádza Kapssová 1997, s. 102–103*). Z hľadiska tvorby ide o formálnu kategóriu, lebo výraz sa dá dosiahnuť formálnymi prvkami: tvarmi, farbami, povrchni atď.

Často sa prelína pojem „výraz“ s pojmom „význam“. Hovoríme aj o „výrazovom význame“. Pomerne presne vystihujú rozdiel medzi významom a výrazom pojmy: *vecná a umelecká informácia* (Šabouk 1989, s. 16–19) známe z informačnej estetiky. Vecná informácia sa týka významu diela a umelecká informácia výrazu diela. Z tohoto hľadiska je výraz širšia kategória, ako význam, teda vlastne význam je súčasťou výrazu podobne, ako vecná informácia je súčasťou umeleckej informácie.

Pojem umeleckej informácie rieši problém, či umelecké diela vôbec o niečom vypovedajú okrem mimoumeleckej reality. Teda umelecká informácia hovorí o tom, ako je dielo namalované, vymodelované, vytvorené a pod., či tento spôsob vytvorenia diela nesie nejakú informáciu. Táto informácia vyjadruje rezonanciu našich citov, našu empatiu.

Výraz môžeme chápať aspoň v troch rovinách:

1. V najširšom chápaní je výraz priemetom vlastností prostredia (vonkajších kontextov) umeleckého diela do jeho podstaty, povahy, obsahu, štruktúry. V tomto zmysle

je každé umelecké dielo výrazom istej tendencie, tradície, aktuálnej kultúry a kultúrnej politiky. Napr. výrazom stálosti, meravosti a nemennosti egyptskej spoločnosti je meravý výraz egyptských zobrazení, v ktorých sa všetko zobrazovalo podľa prísnych a nemenných pravidiel – kánonov. Tieto kánony pretrvali celé storočia, ba až tisícročia a umelci podriadili výraz svojich diel vždy týmto normám.

2. Výraz, ako celkové pôsobenie diela, kde istému individuálnemu poriadku sa podriaďuje celá koncepcia diela. Tu je zakódovaný vnútorný, duševný život autora, jeho individualita a svojráznosť. Ak je výraz dostatočne individuálny, je v ňom zakódovaný silný osobný náboj, dielo sa vymaňuje spod vplyvu tradície, tendencie, potom je toto dielo mimoriadne pôsobivé, dokáže strhnúť veľké množstvo príjemcov. Takýto silný výraz majú diela veľkých osobností v dejinách umenia, ktoré určovali vývoj umenia novým smerom.

3. Výraz môže byť zameraný na niektorý formotvorný prvok. V tejto súvislosti potom môžeme hovoriť o výraze farebnom, tvarovom, svetelnom a pod.

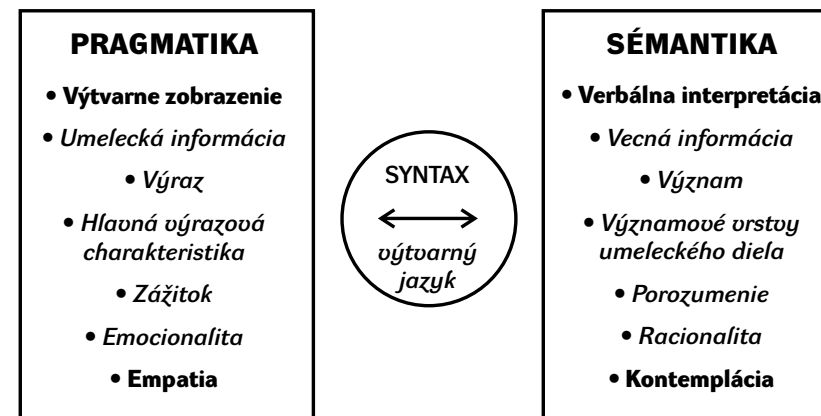
Vo výtvarnom vzdelávaní sa tiež zameriavame na výraz, ktorý býva vo výtvarnej výchove najčastejším kritériom hodnotenia. Musíme podotknúť, že hodnotenie je istý druh interpretácie. Ak by sme za základ hodnotenia zobrali mieru ikonickosti, tak je možná pomerne presná kvantifikácia výtvarných zobrazení. Pri výraze však ide predvažne o subjektívne kritéria hodnotenia i keď môžeme použiť vyššie uvedenú klasifikáciu výrazov: ako výraz doby a prostredia, vnútorný výraz odrážajúci psychiku dieťaťa a nakoniec výraz tvarový, farebný a pod., ale kvantifikácia hodnotenia je veľmi obtiažna.

Pri recepcii umeleckého diela, alebo pri hodnotení žiackych prác nás upúta niektorá stránka diela. Tej hovoríme *hlavná výrazová charakteristika výtvarného zobrazenia*, ktorá potom ovplyvňuje jeho recepciu. Pri odkrývaní rôznych významových vrstiev výtvarného zobrazenia, pri hľadaní motívov námetov a tém, pri hľadaní zmyslu či hlavnej myšlienky, vždy v pozadí funguje hlavná výrazová charakteristika, ktorá usmerňuje naše ďalšie vnímanie, naše reflexie o výtvarnom zobrazení, je teda akýmsi riadiacim článkom procesu recepcie. Hlavná výrazová charakteristika je nositeľom umeleckej informácie, alebo inak *semioticko-noetickej inštrukcie na recepciu* (inštrukcie o poznávaní prostredníctvom znakov) a teda ovplyvňuje aj rôzne významové vrstvy výtvarného zobrazenia.

Cesta od výtvarného vyjadrenia k výrazu nie je taká priamočiara, ako by sa mohlo zdať. Na prvý pohľad sa nám javí, že vyjadrenie ako jednoduchšia forma predchádza výraz a výraz je akýmsi vyvrcholením vyjadrenia. Stačí však nazrieť do dejín umenia a vidíme istú pulzáciu medzi výrazom a vyjadrením, či obrátene medzi vyjadrením a výrazom.

Obdobne aj detská tvorba je spočiatku zameraná na výraz a až neskôr dospeje k vyjadreniu racionálnych obsahov, aby neskôr znova nadobudla výraz na kvalitatívne inej – vyššej úrovni. Pragmatická úroveň chápania semiotických procesov vo výtvarnom vzdelávaní teda musí rešpektovať postup od výrazu k vyjadreniu a znovu k výrazu. U detí mladšieho školského veku treba vychádzať z výrazovej charakteristiky prostredia, ale aj z individuálneho výrazu detskej osobnosti a postupne vnášať syntaktických a sémantických prvkov do vzdelávacieho procesu dospieť k výrazu tvarovému, farebnému, svetelnému atď. Tento postup zaisťuje vnášanie racionálnych prvkov vyjadrenia do vzde-

lávacieho procesu, čo zaisťuje v konečnej fáze vyššiu kvalitu výtvarného výrazu. Akýmsi mostom medzi pragmatikou a sémantikou je syntax, teda systém prvkov výtvarného jazyka, ktorý sa mení aktuálne podľa istej úrovne rozvoja výtvarného umenia. Pnutie, alebo istá pulzácia medzi pragmatikou a sémantikou je neustále vyvažovaná



syntaxou. Syntax je teda základom výtvarného vzdelávania a pragmatika, ktorá nastupuje v nižšej vekovej kategórii, je vhodne doplnená na úrovni staršieho školského veku (či dospievania) sémantikou a neskôr v dospelosti po istej selekcii žiakov dospieva vývoj znova k pragmatike, ale už na kvalitatívne vyššej úrovni.

Literatúra

- Gero, Š. – Tropp, S.: Interpretácia výtvarného diela. Banská Bystrica, PF UMB 2000.
- Kapsová, E.: Výrazové osobitosti výtvarného diela. Nitra, UKF-FHV 1997
- Khol, J.: Interpretace. Nástín teorie a praxe interpretování. Praha, Academia 1989.
- Panofsky, E.: Význam ve výtvarném umění. Praha, Odeon 1981.
- Šabouk, S.: Jazyk umění. Praha, Svoboda 1963.
- Šabouk, S.: Umelecká informace. Praha, Československý spisovatel 1989.
- Zvěřina, J.: Výtvarné dílo jako znak. Praha, Obelisk 1971.

DELENIE ZNAKOV PODĽA CH. S. PEIRCEA A CH. MORRISA

1. *ikonické znaky* – dané na základe istej podobnosti so skutočnými predmetmi

2. *indexové znaky* – příznaky – dané na základe příčiny a účinku, alebo istež následnosti
3. *symbolické znaky* – iné zobrazujú iné vyjadrujú

ZÁKONITOSTI SEMIOTIKY

1. *syntax* – gramatika – vzťahy medzi znakmi z čoho sa dielo skladá?
2. *sémantika* – dialektika – vzťahy medzi znakmi a predmetmi aký význam má dielo alebo jeho prvky?
význam diela – vyjadrenie
3. *pragmatika* – rétorika – vzťahy medzi znakmi a človekom aký je vzťah diela, alebo jeho prvkov k bytiu človeka?
zmysel diela – výraz

Adam Wsiołkowski

Akademie výtvarného umění v Krakově – tradice a současnost Moje vzdělávání

Krakovská Akademie výtvarného umění vznikla v roce 1818 při Literárním institutu Filozofické fakulty Jagellonské univerzity. Od roku 1833 fungovala jako Škola kresby a malby v rámci Technického institutu, přičemž svou úplnou samostatnost získala v roce 1873. Jejím prvním ředitelem se stal tehdy nejznámější polský autor maleb s historickou tematikou – Jan Matejko. V roce 1900 škola získává zásluhou jejího dalšího ředitele Juliana Falata z rukou císaře Františka Josefa statut Akademie. Činnost školy byla přerušena pouze v období hitlerovské okupace – v letech 1939–43 v budově Akademie má sídlo profesně-umělecká škola (Kunstgewerbeschule).

V průběhu téměř dvousetleté existence se měnila struktura školy: první dvě století škola nebyla rozdělena na fakulty, ty vznikly až v roce 1922. Byly to tyto fakulty: malířství, sochařství a architektury. V současnosti na Akademii existují fakulty malířství, sochařství, grafiky, architektury interiérů, průmyslový design a restaurování uměleckých děl.

Fakultu malířství tvoří následující čtyři katedry: malířství, kresby, scénografie a jiné specializace. Hlavní předměty se v sedmi malířských a sedmi kreslířských pracovnách, které vedou známí výtvarníci, kteří reprezentují různé umělecké směry. Studenti Fakulty si po ukončení prvního společného ročníku vybírají ateliér, ve kterém studují následující 4 roky až po absolutorium. Studium je završeno získáním titulu magistr umění - do té doby je však samozřejmě třeba splnit povinnosti v rámci bloku teoretických předmětů (dějiny, umění, filozofie, cizí jazyky).

Krakovská Akademie je nejstarší polskou školou uměleckého zaměření. Nejstarší, a proto s největší tradicí založenou na tvorbě několika generací významných pedagogů a absolventů. Velmi si této tradice vážíme a rádi se na ni odvoláváme. Přitom však máme na paměti, abychom se nedostali do okovů tradicionalizmu, který je velkou překážkou ve svobodném uměleckém hledání.

Svou samostatnou práci na fakultě jsem zahájil v roce 1981. V této době jsem byl – jako čerstvý asistent – pověřen Radou fakulty vedením ateliéru kresby. Pracoval jsem se skupinou asi 20 studentů. Můj didaktický program se opíral na kresbě přírody (akty, neživá příroda, krajiny), přičemž primárním cílem bylo formování způsobu pohledu (vidění). Šlo o to, aby si adept vizuálního umění – malíř, kreslíř, grafik – svým bdělým a citlivým okem všiml všeho, co je důležité, všeho, co mu umožní další práci nad koncepcí/stavbou výtvarné formy, a to nezávisle na stylistické konvenci či druhu výrazových prostředků k tomu určených.

Vedle běžných úkolů dostávají občas studenti zvlášť koncipované cvičení, které má za úkol vytrhnout je z jisté, při dlouhodobé systematické činnosti zákonité, rutiny. Příkladem může být následující úkol: na světlém pozadí namalovat akt, bez vnější linie, která obtahuje kontury postavy, aniž by přitom bylo použito stínování. Tento úkol se může na první pohled jevit jako nemožný (zvlášť pro nejnižší ročník), později však vznikají různorodá, často velmi originální řešení. Takto získaná zkušenost bývá pro studenty velmi inspirující pro jejich další tvorbu.

V roce 1993 jsem po významném malíři prof. Jiřím, který odcházel do důchodu, převzal vedení malířského ateliéru. Mým didaktickým krédem je pomoci studentům v získávání větší umělecké jistoty, v tom také v hledání cesty, která vede k vyjádření jejich vlastní, neopakovatelné umělecké osobnosti. Současně je však třeba vybavit studenty prostředky, které jim pomohou zrealizovat vlastní tvůrčí záměry – čili široce pojatou „dílnou“.

Metodika mé práce v malířském ateliéru je podobná té, kterou jsem si vypěstoval během svého působení v ateliéru kresby – samozřejmě je rozšířena o zde velmi důležitou problematiku barvy. Základ didaktického procesu tvoří studium přírody a je založen na generálním principu: od analýzy k syntéze. Studenti také realizují vlastní malířské koncepce a občas také rovněž mnou navržená témata (jednou za rok se koná soutěž ateliérů).

Osobně je pro mne velmi důležité, aby se studenti propracovali k vlastní umělecké vizi, která jim zabrání podlehnout více či méně vědomé chuti napodobování dávných nebo i současných uměleckých osobností. Zdůrazňuji to z toho důvodu, že v minulosti, kdy jsem byl studentem Akademie, jsem takové tendence – často akceptované pedagogy – sledoval.

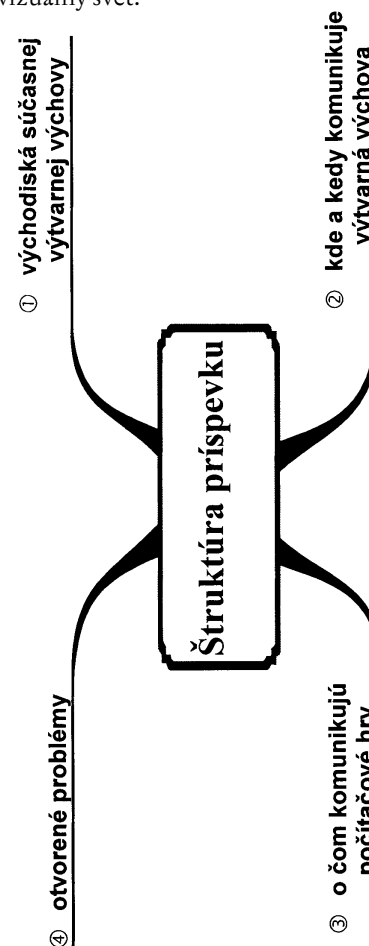
Je třeba zdůraznit, že v didaktickém procesu na uměleckých školách (ale nejen na nich) je rozhodujícím a nejdůležitějším činitelem vlastní kreativní tvorba studenta. Během posledních šesti let, kdy jsem jako děkan předával indexy nově přijatým adeptům naší fakulty, jsem opakoval: „Z Akademie budete mít tolik užitku, kolik ho z ní sami ‚vydobudete‘, protože nikdo, ani ten největší mistr, z vás umělce neudělá, pokud tak neučíníte sami; ve skutečnosti se umělec stvoří sám.“

Erich Mistrík

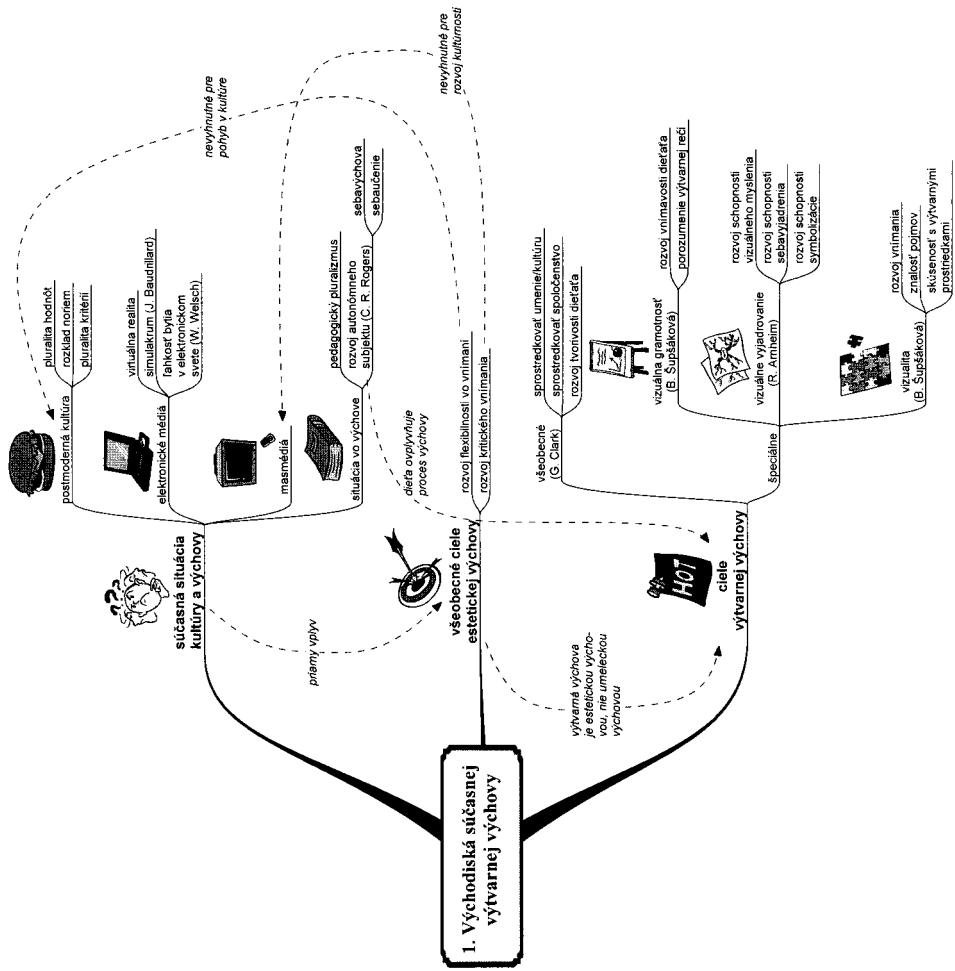
O čom dnes komunikuje výtvarná výchova?

Pretože sa pohybujeme vo výtvarnej výchove, teda vo sfére vizuálnosti, rozhodol som sa svoj príspevok spracovať ako súbor vizuálnych schém. Pomohol mi k tomu softvér na vizualizáciu myslenia a na tvorbu máp myslenia – Mind Manager 3.5.

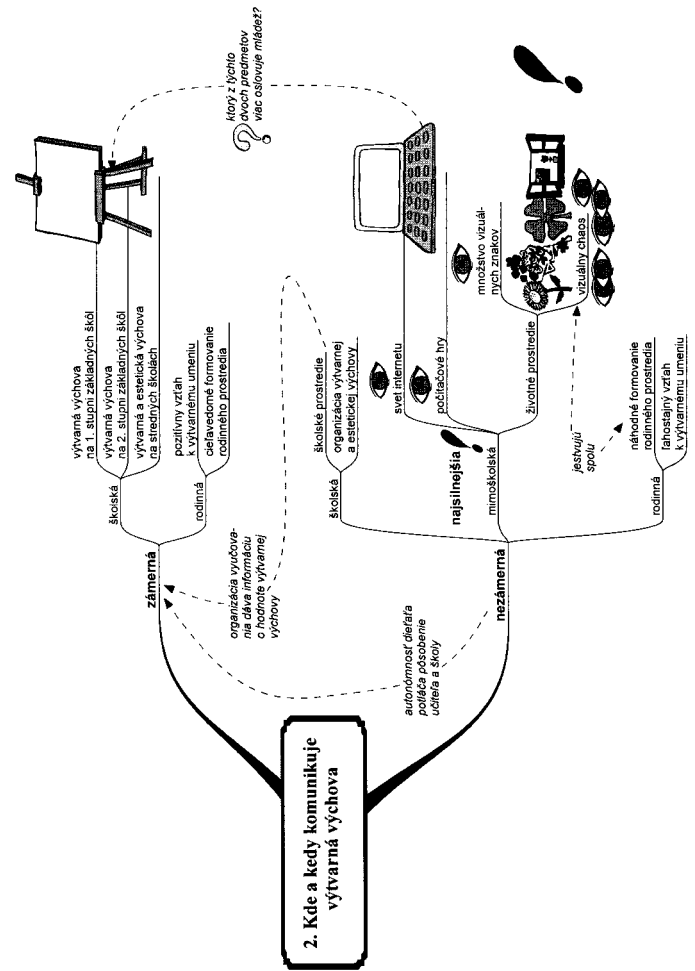
Zmyslom vizualizácie môjho príspevku je zvýraznenie skutočnosti, že deti sa dnes učia komunikovať práve týmto spôsobom. Pokúsme sa vnímať myšlienky tak, ako ich vnímajú dnešné deti – skratkovitě, vyjadrené vizuálne a schematicky, bez prepracovanej jazykovej kultúry, bez obsiahleho komentára. Skúsme na seba nechať pôsobiť nezámernú výtvarnú výchovu – skúsme, ako to je, keď si myšlienkový svet osvojujeme cez určitý vizuálny svet.



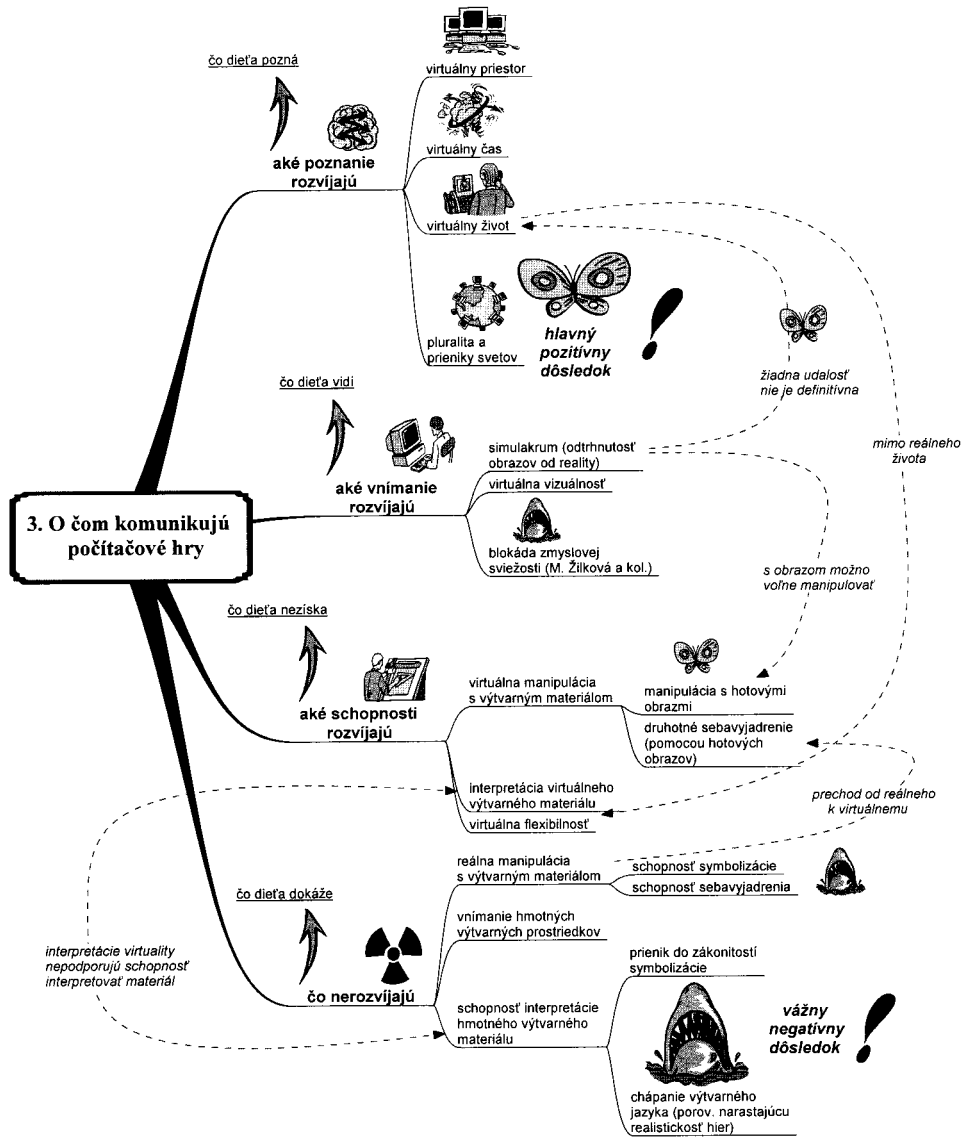
Obr. 1



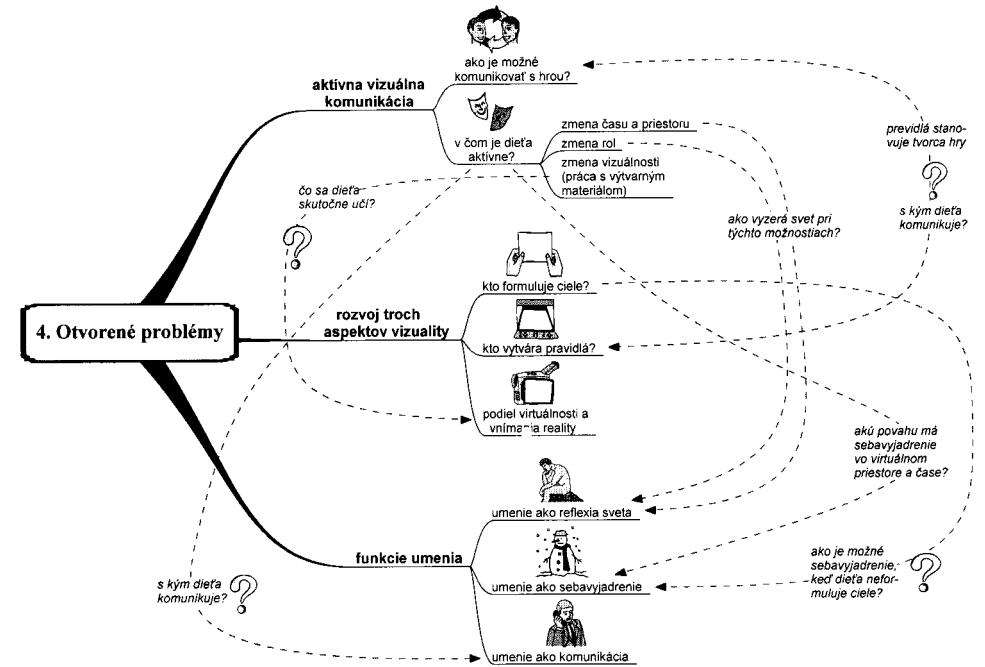
Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5

Neslobodno zabúdať, že všetky tieto dôsledky nezámernej výtvarnej výchovy, ktoré vznikajú vo vizuálnej komunikácii dieťaťa s počítačovými hrami, sú len jednou zložkou komplexného rozvoja dieťaťa. Komplexný rozvoj dieťaťa ovplyvňuje oveľa viac faktorov.

Literatúra

Abbs, P.: A is for Aesthetics. Londýn: The Falmer Press, 1989

Arnheim, R.: Zamyšlení nad výtvarní výchovou. Listy české INSEA. 1997, č. 3

Baudrillard, J.: The Evil Demon of Images and The Precession of Simulacra. In: Postmodernism.

T. Docherty (ed.). New York: Columbia University Press, 1993

Clark, G.: Examining Discipline-based Art Education as a Curriculum Construct. Bloomington, Indiana University, 1991

Rogers, C. R.: Ako byť sám sebou. Bratislava: IRIS, 1995

Šupšáková, B.: Vizualita, vizuálna kultúra a stratégie rozvíjania obrazotvornosti.
URL><http://ucitel1.fedu.uniba.sk/arteducation/Site/ArtEdu/Forum1> (11. 9. 2002)

Šupšáková, B.: Silné umenie, silná škola. In: Šupšáková B. a kol.: Čítanka odborných textov z výtvarnej výchovy. Bratislava: UK, 2001

Welsch, W.: Umelé rajské záhrady? Bratislava: Soros Center for Contemporary Arts, 1995

Žilková, M. a kol.: Praktická estetika. Nitra: UKF, 2001

Zdeněk Hosman

Barva: Komunikace ve výtvarné výchově a výtvarném umění

V následujícím pojednání chci naznačit specifika vysokoškolské přípravy pro učitelství 1. stupně základních škol (ZŠ) ve studiu výtvarné výchovy (VV). Pokouším se reflektovat zkušenost s výukou malby ve druhém semestru na katedře VV Pedagogické fakulty v Č. Budějovicích. V dodatku chci poukázat na možnost výtvarného díla (obrazu) a jeho místa v komunikaci u studentů učitelství VV pro 2. stupeň ZŠ.

Východiskem pro utváření flexibilního programu jednosemestrové výuky malby jsou dlouhodobé i aktuální zkušenosti vyučujícího ze stavu VV na základních a středních školách na VV nespécializovaných, které jsou korigovány vstupními rozhovory se studenty na počátku semestru.¹ Program výuky malby určují některé hypotézy, například výtvarná potence studentek je utlučená, respektive je naplněná řadou předsudků. Vztah k předmětu VV mají budoucí učitelky deformovaný a neujasněný. Předcházející první semestr kresby mění takové postoje jen pomalu a částečně. Totální úpadek zaznamenávám u našich studentek v rovině praktických dovedností, například v malířské faktuře, mísení barev a jiné. Na druhé straně je předpoklad elementární senzibility mladých lidí k barvám a zvýšená motivovanost pokusit se vyřešit některé uvědomované problémy. Program malby je postaven na proporcionálním zastoupení práce s barvou z představy, stejně tak na studiu reality; tedy na oscilaci mezi abstrakcí a konkretizací. Společně nám jde o obnovení původních základů celostního chápání výtvarných prostředků od niterných, hlubinných, intuitivních procesů až k vědomým poznatkům zkoumání vztahů studentů k barvám. V seminářích postupujeme principiálně od výtvarné praxe k teorii. Nevycházím tedy a priori z teoretických základů barev, z racionálního uchopení, protože tento postup mívá tendenci kreativitu spíše blokovat, neboť anticipuje vědomosti před smyslovými a emocionálními reakcemi. Mým cílem tedy není naučit studentky malovat, ale prožívat barvy v tvůrčím procesu.

K otázkám malířské praxe budoucích učitelek VV na 1.stupni ZŠ řadím úvahy o tom, jakou míru pozornosti věnovat řemeslu – malířským materiálům a technologii? Mám ponechat studentky limitujícímu samovývoji, různým manýrám a stagnaci, anebo nabídnout alternativy a iniciovat procesy, které jsou tak či onak spojitými nádobami s obsahy výtvarných sdělení? Jeden semestr na práci je časový stresor, který nutí nalézat na podobné otázky jasné odpovědi. Roli výtvarných materiálů nepřeceňuji. K osvojení si minimálních základů řemesla řadím základní malířské potřeby – paleta, malba většimi štětcí. Už v počátcích práce zařazuji výtvarné experimentace mířící k pokusům o texturální malbu s nástroji od obligátního štětce, přes sěrku (nahrazuje paletový nůž), houbo, hřeben, hadr až k prstům. Se studenty sledujeme expresivitu stop instrumentů. Stejně tak zkoumáme možnosti různých ředidel slučitelných s temperovými barvami, například škrob, vejce i současná disperzní lepidla. Malba na průmyslovými akryláty šepsované, barevně tónované povrchy je samozřejmostí. Pro ilustraci příklad – jeden z prvních experimentů pracovní označený *Stará plakátovací plocha* vymezuje autorský výběr akordu čtyř barev a jejich uplatnění na zčásti kolážované ploše prostřednictvím všech možných instrumentů. Pokračující úkol zaměřujeme na aplikaci klasic-

kého malířského řešení trompe l'œil (klam oka) tzn. vyzkoušet schopnost maximálně iluzivního řešení barvou a nástroji – námětem jsou textilie. Malba se vyvíjí a střídá od spontánních, syrových, gestuálních projevů studentek až po hledání uměřenosti, sebekázně i řádu v autorském řešení. V základních řemeslných dovednostech akcentují hledání malířské faktury, jakož i schopnost vnímat a uplatnit barvy v diferencích plošného, objemového, prostorotvorného vyznění.

Úvodní lekce se dotýká intimního vztahu studentů v oblasti preference barev. Aplikujeme a inovujeme koncept J. Ittena.² Subjektivní barevnou škálu malířky doprovázejí písemným záznamem asociačního řetězce. Spojení barva plus slovo pak posiluje, případně relativizuje, vlastně konfrontuje míru identifikace s barvou a zvědomování individuální i obecné symboliky barev. Taková výtvarná vyjádření slouží nejen jako uvolňovací aktivity, ale zároveň vedou k úvahám, jaké faktory preferenci barev ovlivňují. V celém semestru se v kultivaci vztahu k barvě v linii imaginativních sond dostáváme k tématům, která mají jak autodiagnostický, arteterapeutický účín, tak také veskrze výtvarný charakter. Pro ilustraci uvádím výběr pracovních názvů výtvarných prací v této linii. *Záporné lidské vlastnosti a stavy – (zaměřeno na symboliku barev), Můj den (týden) v barvě – (aktivní a pasivní barvy), Ulovený zvuk, alternativně Zvuky nočního lesa, Moje oblíbená hudba) – (zaměřeno na synestézii), Živly (vyjádření osobního vztahu ke klasickým živlům), Stará dlažba (hledání místa barevné dominanty v obrazové ploše).*

Další linií výtvarné práce studentů tvoří studijní malba, tedy pokusy o ztvárnění reality. Pro autenticitu výtvarných vyjádření je i zde podstatné hledání autorských pohledů a sebeidentifikace studentů s náměty. Zaměřujeme se na studium a zobrazování různých materiálů. Poznávání a malířské vyjadřování struktur a textur chápeme jako podstatu hmot. Předkládám pracovní názvy některých námětů ve výběru. *Kus dřeva, Něco ve skle (konzervované ovoce nebo zelenina), Velký jarní květ*, a další. U jednoho z námětů se zastavím a pokusím se prezentovat části procesu tvorby od vyhledávání námětu k motivaci a komunikaci. Psychologicky vyhocený námět je *Syrové maso*. Jak se současný člověk – hospodář chová ke zvířatům, včetně užitkových? Čím se stalo dnes pro konzumenta maso? Letáky supermarketů mají často na titulních stranách maso a lákají sníženou cenou ke koupi. Je maso znakem blahobytu? Výskyt nemoci zvířat hrozí onemocněním lidí po požití masa, například výskyt nemoci označené zkratkou BSE. Co pro nás osobně znamená maso? Soubor otázek a zamyšlení jako motivace a v malbě pak hledáme část odpovědí. Studentky mají v tomto námětu možnost projektovat do svých obrazů širokou škálu vyjádření. Vždy se najde několik posluchaček, které se hrdě hlásí k vegetariánství a chtějí existenci masa vytěsnit a hodlají maso malovat jen podle různě vydařených fotografií na letáčích velkoprodejen. Nad dokončenými studiemi masa si ukážeme proměny malířských interpretací z různých dějinných období. Například Rembrandtův obraz *Vůl stažený z kůže (Porážka)*, rok 1655. Řada malířů byla obrazem fascinována a dílo kopírovali Delacroix, Daumier, Soutine, Bacon. Český historik Z. Kalista obraz interpretuje takto: „*Porážka* znázorňuje tíži hmoty měřenou duchovně, tj. jak se obráží v duši umělcově, jak se mu jeví v jeho vnitřním životě. Snad bychom i místo o tíže hmoty mohli při *Porážce* hovořit o hrůze hmoty. Tu opravdu zde Rembrandt vyjádřil s naléhavostí až drastickou. A právě tímto obsahovým postihem,

který ovšem není než zesíleným opakováním výrazu ‚tíha hmoty‘, blíží se Porážka obrazům martyrií, s nimiž zdánlivě stojí v hlubokém rozporu.“³ Jiný malíř Jean Chardin namaloval *kolem roku 1725* obraz *Rejnok*. I toto dílo vzbuzovalo údiv spisovatelů a malířů, např. Diderot, Proust, Quenau, Cézanne, Matisse, Soutine. Rozfíznuté břicho ryby vystavené v centru obrazové plochy na odív výstižným koloritem červené vnitřností na bělavém poli těla. Směsice krásy i hrůzy korunovaná šklebným výrazem hlavy.⁴ Malíř Chaim Soutine byl přesvědčen, že cesta k modernímu umění vede přes tradici. Byl uhranut Rembrandtovým obrazem *Porážený vůl*, že se sám pokusil vytvořit celou sérii těchto zabitých zvířat. Soutine je od své první návštěvy Louvru okouzlen Chardinem, zejména jeho slavným obrazem *Rejnok*. Podívejme se na dva Soutinovy obrazy mrtvých zvířat – *Stažený králik, 1921–22; Porážený vůl, 1925*. Spatřujeme malířovu fascinaci barevnou hmotou v níž vévodí jeho oblíbená červená barva. Na zátisích se zvířaty od Soutina jako kdybychom vedle vizuálních efektů zažívali ještě čichové počítky. Expresivita malířových děl je znepokojivá, plná vášně a drásavosti.⁵ Posledním umělcem u něhož se zastavíme je Francis Bacon a podívejme se například na jeho obraz *Porážené zvíře a dravý pták, 1980* a nechme k našemu námětu obsáhleji promluvit malíře samotného. „Když procházíte některými velkými řeznickými prodejny, těmi rozlehlými prostorami smrti, vidíte tam ležet maso a ryby a drůbež – a všechno je mrtvé. A jako malíř musíte prostě vnímat tu nádhernou barvu masa. Všichni jsme samozřejmě maso, všichni jsme potencionálně mrtvoly. Kdykoli přijdu do řeznického krámu, vždycky se mi zdá divné, že tam nevisím místo toho dobytčete já. Když přijdete do řeznického krámu a vidíte jak to maso může být krásné a pak o tom přemýšlíte, můžete přemýšlet i o všech hrůzách žití – jak jeden tvor přežívá z druhého. Je to všechno jako ty hlouposti, co se říkají o býčích zápasech. Protože lidé jedí maso a pak odsuzují býčí zápasy; přijdou si stěžovat na býčí zápasy a přitom na sobě mají kožesiny a ve vlasech ptáky.“⁶ V rozpětí interpretace od teoretika Z. Kalisty k praktikovi F. Baconovi je obsažena esence námětu ve všech podstatných souvislostech. Vidíme návraty malířů k tématu zabitého tvora, zvířecí oběti i oslavy zároveň. Přípomínky pomíjivosti života a naléhavosti i trvalosti uměleckého vyjádření jsou možnými interpretacemi a příklady komunikace ve výtvarné výchově a také ve výtvarném umění.

Jak už jsem zmínil, naše praktické lekce s barvou doplňují krátké exkurze do teorie barev. Ze všech možností, poznatků a vztahů člověka k barvě se pro VV jeví nejvíce vazby k fyziologii a psychologii. V seminářích vždy na konci, jako dovětek, se tedy věnujeme, například poznávání simultánního i následného kontrastu barev, van Bezoldovu jevu pojmenovávanému alternativně jako podkladový efekt, zabýváme se vyvozováním komplementárních barev, kinetickým efektem vibrace barev. Důležité jsou poznatky barevných systémů, barevné symboliky atp. Na závěr každé lekce probíhá diskuse nad barevnými kreacemi. Společně se studenty hledáme možnosti a kritéria malířských vyjádření aniž bychom museli dojít k jednotě. Úplný výčet naší práce není nutný a snad ani možný, protože se postupně proměňuje a jakoby tedy bylo pošetilé jemně předivo vztahů zachytit, když má často nehmotnou povahu.

V dodatku ke stati se zastavím u jednoho eseje nazvaného *Vizuální obraz a jeho místo v komunikaci* od historika umění a psychologie Ernsta. H. Gombricha.⁷ Autor píše

o nutnosti objasňovat možnosti obrazu v komunikaci, „co může či nemůže obraz učinit lépe než mluvené či psané slovo. Možnost správné interpretace obrazu závisí na třech proměnných: kódu, popisku a kontextu. Médium psaného slova a obrazu společně zvyšují pravděpodobnost správné rekonstrukce významu.“ Gombrich vychází z teze, že skutečné porozumění výtvarnému dílu je možné jen při rozpoznání autorova záměru. „Záměr není všechno, ale tam, kde jej přehlédneme, nebude naše odpověď správná.“ Na jednom příkladu obrazu *Van Goghův pokoj v Arles, 1889* od van Gogha, historik umění své přesvědčení dokládá. Cituje z korespondence van Gogha Gauguinovi a také bratru Theovi, v níž malíř vysvětluje své záměry. Gogh napsal: „Nesmírně mne bavilo malovat ten prázdný interiér s jednoduchostí à la Seurat: s matnou hrubě nanášenou barvou, čistým pigmentem, se světle fialovými zdmi... Chtěl jsem pomocí velmi odlišných tónů vyjádřit absolutní klid... obraz by měl evokovat poklid a spánek všeobecně. Jinými slovy, pohled na obraz by měl dodat divákovi klidu, nebo spíš fantazii. Stěny jsou světle fialové, dlaždice červené... dveře zelené, to je vše. I hranatost nábytku by měla vyjadřovat nerušený klid...“ Gombrich se ptá: „sděluje skutečně obraz ložnice takový pocit?“ a vzápětí odpovídá: „žádný z běžných diváků, jichž jsem se na tento význam dotazoval, na něj nepřišel; i když znali název díla, postrádali kontext a kód. Ne že by tento nezdar předat určité sdělení mluvil proti umělci nebo jeho dílu. Mluví pouze proti rovnici ztotožňující umění s komunikací.“ Dodávám, že jistou shodou okolností jsem si se studenty učitelství VV pro 2. stupeň ZŠ v semináři k interpretaci výtvarného díla tento Gombrichův závěr částečně ověřil. Samozřejmě, že studenti v dané chvíli Goghovy záměry zveřejněné v dopisech neznali a polovina z nich se s malířovou představou víceméně ztotožnila a druhá zcela naopak. L. Kesner ml. v publikaci *Muzeum umění v digitální době*⁸ v 9. kapitole Porozumění diváka a odborná interpretace v části 9.1. Interpretace jako odhalení autorského záměru komentuje Gombrichův odborný postoj jako jeden pól přístupů k interpretaci, který označuje za humanistický. Druhý pól, který se prosazoval v posledním čtvrtstoletí jako „extrémní relativismus dekonstrukce a postojů poststrukturálních teoretiků implicitně popírá možnost, že by umělecké dílo mohlo být prostředkem porozumění, založeného na sdílení jeho významu.“ Záměrem L. Kesnera ml. není stát se rozhodčím v kontrastních pólech interpretací výtvarného díla.

Pro pisatele tohoto příspěvku z toho plyne závěr mířící zpět k hlavní stati. Prohloubené studium barvy i malířství u studentů VV pro učitelství 1. stupně ZŠ tak, jak byla o něm podána zpráva, dává určité základy i dobré příležitosti k výtvarným sebereflexím budoucích učitelů VV, ale také k citlivým interpretacím nejen malířských výtvarů žáků a v neposlední řadě to může znamenat nalézání klíčů k obrazům a ostatním uměleckým projevům.

Literatura ke studiu

Arnheim, R.: Art and Visual Perception, University of California Press, Berkeley and Los Angeles 1967, kapitola VII. Color, s. 323–359

Baleka, J.: Modř – barva mezi barvami, Academia 1999

Brožek, J.: Uvedení do práce s barvami, Pedagogická fakulta UJEP Ústí nad Labem 1995

Cézanne, P.: Čist přírodu, Arbor vitae 2000

Itten, J.: Kunst der Farbe, Otto Maier, Ravensburg 1961

Losos, L.: Techniky malby, Aventinum 1992

Matisse, H.: Pozdní texty, Arbor vitae 1999

Sylvester, D.: Rozhovory s Francisem Baconem, Arbor vitae 1999

Poznámky

1) Ve studijních skupinách téměř bez výjimky převládají studentky z celé České republiky (včetně Prahy, severních Čech, jižní Moravy atp.) a charakteristická je jejich záporná zkušenost s VV na ZŠ, případně středních školách. Výrazně kritizují nezajímavý obsah a snížené kompetence vyučujících.

2) Johannes Itten se na Bauhausu se studenty věnoval pokusům v nichž se zaměřoval na zkoumání afinity individuální barevné pigmentace studenta a jeho obrazu subjektivní barevné škály vzešlé z preference. Viz J. Itten: Kunst der Farbe, část Die Subjektiven Farbklänge, str. 24–32, O. Maier, Ravensburg 1961

3) Zdeněk Kalista, Tvář baroka, SPN Praha 1990, str. 20–21

4) Největší malíři – život, inspirace, dílo, č. 81, Jean Chardin

5) Největší malíři – život, inspirace, dílo, č. 110, Soutine

6) David Sylvester: Rozhovory s Francisem Baconem, Arbor vitae 1999, s. 43–44

7) Ernst Hans Gombrich: Vizuální obraz a jeho místo v komunikaci, časopis Illuminace, ročník 1995, č. 3, s. 49–71

8) Ladislav Kesner ml.: Muzeum umění v digitální době, Argo a Národní galerie Praha, 2000, s. 202–218

Při veřejném vystoupení na symposiu byly na diapozitivech prezentovány ukázky výtvarných prací studentů 1. ročníku učitelství pro 1. stupeň ZŠ v předmětu malba, jakož i reprodukce obrazů malířů, kteří jsou v textu zmiňováni.

Olga Badalíková Obrazová analýza jako metoda vizuální komunikace

V rámci nově koncipovaných výukových programů na katedře výtvarné výchovy pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, se projevil jako nosný výběrový seminář věnovaný kritické analýze a interpretaci výtvarného projevu z pohledu širokého spektra historie umění. Zejména multimediální tvorba konce 20. století klade do nových významových souvislostí vizuální kulturu, jako výchozí prostředek komunikace současnosti. Zrakové vjemy pronikají naší myslí a probouzí další potřebu nekonečného informačního řetězce. Obrazový svět se však zároveň stává formou mnohdy nechtěné průběžné informace, která vytěsňuje a tříští naši vnitřní integritu. Současně oslabuje schopnost koncentrace a také schopnost přijímat vizualizovaný projev jinak, než jako informační tok. Celá šíře zrakových ataků následně vede k perifernímu vnímání, ke ztrátě hlubšího kontaktu s obrazem – artefaktem, vede k narušení podstatných složek interaktivity mezi uměleckým dílem a jeho vnímatelem.

Analýza výtvarného díla tak může být jednou z cest, směřujících k nové aktivizaci senzibility, k pochopení sémantické hodnoty artefaktu i k recepci závažných souvislostí mezi uměleckým projevem jednotlivých slohových etap a stylů a to rovněž z pohledu interdisciplinárních vztahů. „Sledujeme-li umělecké dílo v estetické výstavbě jeho vlastního světa“, jak připomíná Květoslav Chvatík, „zaujímmáme ke skutečnému světu určitý postoj, získáváme nový zorný úhel, který nám umožňuje aktualizovat naši zkušenost s tímto skutečným světem a který tuto skutečnost nesporně obohacuje, obnovuje a přehodnocuje.“¹ Přestože obsah a forma jsou strukturální estetikou chápány jako dva aspekty téhož sémiotického systému díla, k poznání a pochopení jeho širšího kontextu přispívá jak formálně – stylistická analýza tak i jeho významová, to je ikonografická a ikonologická interpretace. Tyto metody, které dále připomenu, jsou nedělitelnými aspekty organického a široce koncipovaného procesu poznávání uměleckého díla.

Formálně stylistická analýza je zaměřena na vnější podobu artefaktu. Jejím výchozím cílem je určení jeho tvaru a výrazu. Informuje nás o použitých výtvarných technikách i materiálech, sleduje jeho vztah k prostoru. Zároveň tak podává výpověď o technické a civilizační vyspělosti doby vzniku, je základní orientací pro určení proveniencí obrazu. Součástí formální interpretace obrazu je znalost jeho kompozice, uměleckého rukopisu a barevnosti. Všechna tato zjištění vedou k bližšímu poznání, to je k určení původu a lokace, případně, není-li dílo signováno uměleckým podpisem či značkou, napomáhají tyto vědomosti ke zjištění autorství a datace, či k vřazení díla do širšího rámce dobové tvorby.

Umělecké dílo svým specifickým charakterem vypovídá nejen skrze výrazovou složku. Dotýká se též otázek obecnějšího významu neboť je zakotveno v širších myšlenkových dimenzích, které zároveň odpovídají vnitřnímu ustrojení jeho tvůrce. Závažnou součástí analýzy uměleckého díla se tak stává ikonografická analýza a ikonologická interpretace daného artefaktu. V tomto směru lze považovat za výchozí teorii Erwina Panofského,² který člení rozbor uměleckého díla do tří sfér, jež se dotýkají významu díla. První z nich, kterou nazývá *předikonografickým popisem* nebo též pseudo-formální

analýzou, je zaměřena zejména na využití výrazových uměleckých prostředků ke ztvárnění výchozích motivů a námětů. Tato metoda identifikuje předměty, osoby a události na základě jejich formálního tvarosloví. Druhou vrstvou je vlastní *ikonografický rozbor*, který předpokládá hlubší znalost odborných pramenů, jež využívá k vnějšímu, konvenčnímu určení témat a pojmů a to zejména v rovině příběhů a alegorií. Třetí sférou poznání uměleckého díla je jeho *ikonologická interpretace*, kterou lze vnímat na rozdíl od předchozích jako subjektivnější a iracionálnější postup, vycházející z mentálních schopností, které nazýváme „syntetickou intuicí“ interpreta. Vede nás k zamyšlení, jak byla v průběhu historie prostřednictvím výtvarných prostředků vyjadřována specifická témata a pojmy, které se dotýkaly „všeobecných a podstatných tendencí lidského ducha“, jež lze „obecně označit jako dějiny kulturních symptomů nebo symbolů v Cassirerovském smyslu slova“.³ Právě tato poslední ze tří uvedených vrstev, tedy ikonologie, obohacuje předchozí postupy o aspekty filosofické, geopolitické, historické, náboženské, sociální a další. Historie umění jejím prostřednictvím nachází společný základ pro rozvinutí možných mezioborových vazeb a přesahů.

Součástí rozboru uměleckého díla je *srovnávací analýza*, která nabízí celou škálu analogií a interpretací. Poukaz na historické precedenty a morfologické filiace je jen jedním z možných přístupů. Příbuzné formální a významové principy, které nacházíme v odlišných slohových etapách, nelze však založit na ikonografické či stylistické jednotě specifických výtvarných projevů, přestože se zde často projevují čitelné afinity. Rozdílný dobový kontext znemožňuje nacházet identitu v časově zcela vzdálených údobích neboť byly založeny na odlišných historických zkušenostech. Smyslem srovnávací analýzy je zdůraznit rovněž vnitřní vazby, zdroje a principy v rovině myšlenkových východisek.

Současná uměnověda shledává interpretační metody striktně vycházející z Panofského jako poněkud neschůdné neboť nepostihují variabilitu uměleckého díla ve všech jeho významových rovinách.⁴ Zejména z pohledu umění konce 20. století, sledují zmíněné postupy jen určité aspekty daného artefaktu. Rozšiřuje se spektrum nově užívaných výtvarných prostředků, mizí jakákoliv tabu. Zdá se, že současné umění opouští jasné a identifikovatelné formy a míří za hranice naší smyslové zkušenosti k prazákladním vývojovým rytmům, kde se pohybuje v mnoha rovinách, vrstvách a dimenzích. Zároveň se vzdaluje přímému vnímání tvorbou, která stupňuje pocity nejistoty, viny a šoku a násobí životní úzkosti stejně jako postmoderní hra s významovými posuny a citovou prázdnotou. Estetické soudy dnes téměř ztratily svůj význam. Porozumění je tady možno hledat prostřednictvím analytické psychologie a Jungovy teorie archetypů a kolektivního nevědomí. Zde však teprve nastávají interpretační úskalí, vyžadující přesvědčivou znalost celé širě humanitních disciplin a to zejména výtvarné teorie, psychologie a filosofie, které spolu navzájem komunikují skrze síť vzájemných iritací, vazeb a vztahů.

Přes všechna tázání, která připomenuté teoretické postupy vyvolávají, je nutno připomenout, že právě soustředěným rozbohem uměleckého díla lze poukázat na jeho výchozí tvůrčí principy, na jeho významovou variabilitu, na celý obraz příslušného slohového období či stylu. Schopnost umělce vytvářet neočekávané a rozmanité vize se

proměňuje v pozoruhodná umělecká díla, příznačná svými enigmatickými výrazovými formami i významovými ambivalencemi. Stávají se tak zdrojem mnoha výkladů, jejichž šíře roste souběžně s historickým vývojem.

Otevření struktury uměleckého díla napomáhá k exteriorizaci tvůrce i vnímatele. Oba se tak stávají součástí informačního energetického pole, jakéhosi společného prostoru v němž se probouzí podvědomé hluboké rezonance jež jsou základem procesu komunikace. Variabilita a šíře možných postupů a interpretací je vysoce subjektivní a nepředpokládá společný způsob myšlení který není možný. Smyslem rozboru a kritické reflexe uměleckého díla, je utvářet si rozvíjením vizuálního myšlení a empatie svůj vlastní poměr ke skutečnosti, vnímat výtvarné dílo jako jednu z non-verbálních forem tvůrčí komunikace a zároveň jako komplexní kulturní fenomén či vizualizovaný svět k němuž hledáme porozumění.

Poznámky

- 1) Květoslav Chvatík, Strukturální estetika, Praha 1994, s. 48.
- 2) Erwin Panofsky, Význam ve výtvarném umění, Praha 1981
- 3) Erwin Panofsky, (cit. v pozn. 2)
- 4) Bildende Kunst als Zeichensystem, Ikonographie und Ikonologie, Ekkehard Kaemmerling (ed.) Köln, 1979

Věra Beranová **Proměny estetické atmosféry**

Můj příspěvek by chtěl alespoň v základních rysech upozornit na proměnlivost estetické atmosféry naší současnosti, a s tím také ve svých důsledcích poukázat na nutné a cílené proměny východisek, ale i cílů estetické výchovy.

Dovolte abych zde manipulovala s deklarací estetické výchovy jako celku, který má za svůj předmět, za sféru svého zájmu, nejen různé druhy umění, (výtvarná, hudební, literární atd. ale především celou oblast mimouměleckého estetična). Mé vysvětlení je jednoduché, považuji právě oblast mimouměleckého estetična za zatím málo doceněnou a frekventovanou, a to jako oblast zdroje estetického vnímání, myšlení, poznání, inspirace... Necítím se na tomto fóru natolik erudovaná abych mohla vystihnout jednoznačnou specifikou právě jen aspektu výtvarného a na něm deklarovat jak svá východiska, tak také závěry svých úvah.

K takto široce zadanému tématu, jako jsou úvahy o proměnách estetické atmosféry je jistě příznačnější orientace na co nejširší základnu vycházející z otázek různých druhů umění, než na jedinečnou problematiku jednoho druhu umění a ve svých důsledcích na takto jednoznačně pojímanou estetickou výchovu. Za podstatné však považuji pro naši současnost vliv světa mimo umění majícího estetickou dimenzi, a to jak v pozitivní tak také v negativní podobě. Každé tvrzení si samozřejmě žádá důkazy, vysvětlení. Tvrdím tedy, a jistě nejsem sama, že umění v tradičním slova smyslu pozbývá, a to velmi razantně, svůj vliv na tvorbu estetického vědomí své doby na úkor všeho toho mimouměleckého bytí estetického. Vysvětlení proč takto uvažuji má dvě základní východiska, v podstatě dva stěžejní důvody.

První vychází z úvah o vlastním bytí umění, druhá poukazuje na pozbývání vlivu umění na úkor široké oblasti mimouměleckého estetična. Z prvního východiska vyplývá zcela zákonitě druhé. Položme se tedy první otázku. Co je to umělecké dílo? Taková úvaha má své opodstatnění především ve vztahu k současné tvorbě. Jak to však funguje ve vztahu k uměleckým dílům minulosti? Tam přece jednoznačně víme, že je to umělecké dílo, a je kvalitní. Vždyť je to Špála, Čapek, Verdi, Degas, Baudelaire Rembrandt, či Debussy. Avšak symptomem naší současnosti, našeho současného klimatu, je i přes tyto jistoty, jiný odlišný pohled na tyto tzv. prověřené, nesporné hodnoty. Tedy chci poukázat na zvláštní, jiný, odlišný vztah naší společenské i individuální současnosti k jakékoli estetické danosti, estetické nabídce, tedy i té časem prověřené.

Každá interpretace v každé době si umělecké dílo transformuje k obrazu svému a svým způsobem jej prezentuje, využívá často i zneužívá. Co je tedy jiného na současné dnešní manipulaci s „uměleckým dílem“. Pokusme si to specifikovat.

Stále častěji stojí mezi námi a uměleckým poselstvím, uměleckým dílem nějaký prostředník, nejen ten kdo vybírá (dramaturg), ale především ten, který proměňuje původní autorův záměr do naprosto jiného tvaru, dává mu naprosto nový jiný smysl. Interně jsem tohoto prostředníka nazvala manipulát. Tento termín jsem volila jako nejadekvátnější pro zdůraznění jeho funkce a fungování. Mám takový pocit, že úloha manipulanta je z hlediska jeho uměleckého či estetického přínosu v naší současnosti

silně přečeňována, ale především, což je však mnohem složitější, je jednoznačně mimoumělecky stimulována. (Je zde především myšlen stimul ekonomický). Tento manipulát velmi často nedostatečně vzdělaný ovlivňuje ve své podstatě estetický vkus těch nejširších vrstev. Avšak ani to by podle mého názoru nebylo tím největším problémem. Takto orientovaný „kulturní pracovník“ – manipulát by nikdy nemohl prosazovat své estetické soudy, kdyby atmosféra, či estetické klima nebylo naladěno na stejnou vlnovou frekvenci. A právě on se dnes stává jedním z úhelných kamenů vytvářejícím estetické klima naší doby.

Vraťme se k dalším typickým rysům, východiskům demonstrujícím a charakterizujícím novou či jinou estetickou atmosféru. Mohly bychom pokračovat v úvahách o dalších symptomech charakterizujícím klima pro naše estetické vnímání. Začneme u toho řekněme nejpříjemnějšího u materiálu.

Úcta k materiálu, pochopení a respektování jeho specifík bylo typické pro každou dobu. Materiál vlastně sehrával určující roli ve vztahu ke konečnému výsledku, ve vztahu k záměru, a to i tehdy kdy nebyla z různých důvodů dodržena ryze, původnost materiálu. I tehdy existovala velmi silná potřeba původní materiál fixovat. Sádra za mramor, cihlu za kámen. Až nová doba nectí či nerespektuje tradičně volený materiál, nesnaží se jej zaměřit, kamuflovat, jakoby materiál nebyl důležitý, alespoň ve své původní podobě.

Dalším tradičním symptomem uměleckého díla byla jeho automaticky chápana hodnota vážící se na jedinečnost, originalitu, a to ve smyslu jednoho neopakovatelného výtvaru. Víme, že takto vyhraněný vztah k originálu se objevuje v dějinách umění až od období romantismu. Nové podmínky, především od druhé poloviny 20. století, které jsou charakteristické rozrůstajícími se možnostmi reprodukční techniky přestávají lpět na jedinečném originálu i když víme, že ve světě aukcí, sběratelů, je tento moment stále ten nejpodstatnější. Smysl originálu se přesouvá jednoznačně spíše do sféry obchodu s uměleckými díly, než do sféry estetického a uměleckého hodnocení.

Umělecké dílo bylo, a to již po mnoho generací vnímáno vždy v jistém výjimečném postavení, ve zvláštní situaci. Již dopředu „publikum“ ví, „to je umělecké dílo“. Tuto *distanc* tvoří již zvláštní prostředí, které je určeno pro jeho vnímání, galerie, divadelní sál, ale také jistá součást vlastního uměleckého díla, jako je například rám, sokl, ale také opona otevírající a zavírající před námi svět divadla. Současnost zachází s touto distancí jinak než bylo tradičně zvykem. Nerespektují se její tradiční postupy, a to z těch nejrůznějších důvodů, často v touze po originalitě, vědomé snaze o vzájemném prostoupení tvorby a recepce atp. Věci denní potřeby umístěné v galerii nabývají naprosto jiný charakter, stejně jako opačně klasické umělecké dílo využité jako billboard vyvěšený podle dálnice.

S nerespektováním tradičně chápané distance také souvisí vzájemné prolínání jednotlivých tradičních, standardních uměleckých druhů. Již to nejsou pokusy s barevným klavírem, ale spíše inspirace Gesamtkunstwerku v pojetí Richarda Wagnera, které nachází svou odezvu především v komerčně pojatých uměleckých projektech.

Za jednu ze stěžejních proměn fungování umění v naší současnosti považují postavení a úlohou autora. Tvůrce již nestojí vně svého díla, ale prezentuje se jako „osob-

nost“ v těch nejrůznějších souvislostech, tedy i souvislostech fungujících naprosto mimo jeho uměleckou parketu. Stírá se mnohdy jistá hranice mezi interpretačními a neinterpretačními umělci, mezi tvorbou, prezentací, často až reprezentací. Tuto svou novou roli chápou mnozí jako potřebu či nutnost svého „zviditelnění“. A tak se také ve společenském životě pohybují osoby „umělců“ o kterých málo kdo tuší v jaké umělecké činnosti se realizují.

Každé umělecké dílo bylo tradičně pojímáno jako celistvé s vlastní vnitřní výstavbou, logikou vazeb, předpokladů a následků. Kolik různých teorií vzniklo právě na toto téma, co všechno bylo napsáno například o kompozici o struktuře, zákonitosti vztahu části a celku? I když se jedná o ty nejrůznější přístupy vycházející a respektující nejrůznější kritéria, všechny mají jednu danost, a to je chápání uměleckého díla jako celku, jako něčeho vyřčeného dokončeného (možná s výjimkou záměrně koncipovaných skladeb tak zvaně non finito). Právě tyto konstanty jako je celistvost či ukončenost nehrají v našem současném umění žádnou závaznou roli. Úvahy o jakékoli kompozici jsou pokládány za problém nejen minulého, ale dokonce předminulého století. Respektování uměleckého díla jako určitého vnitřně koncipovaného celku není dnes vůbec zajímavé.

Typickou rysem současného uměleckého projevu se stává fragmentálnost, kterou můžeme chápat ve dvou rovinách, a to jak v poloze objektivní, tak také subjektivní. S její objektivní podobou, tedy jako důsledek absence části v určitém celku, se setkáváme na poli dějin umění často. Vždyť jak jinak vnímáme antickou plastiku než v její fragmentálnosti, dokonce se v této své podobě stala předobrazem celého sochařského žánru – torz. Nás však ve vztahu k dokumentaci symptomů tvorby a recepce uměleckého díla v naší současnosti bude více zajímat fragmentálnost subjektivního charakteru. Bude to tedy ta, která se záměrně orientuje na prezentaci ne celého díla, i když to dílo bezpochyby existuje, ale na prezentaci, která je podrobená takové dávce interpretace, že s původním uměleckým dílem, původním zadáním, má málo co společného, v některých případech dokonce již vůbec nic. Jen si uvědomme jak dnes prostřednictvím masmédií, což je jistě drtivé procento našeho setkání s hudbou, pokládáme hudební projev delší než tři minuty již za dlouhý. Jsme tedy zásobováni fragmenty, částmi kdysi existujících celků, které měli svůj smysl a své původní určení a poslání. Výtvarný projev ve své mediální podobě je stejně tak roztržtý do množství různých vizuálních podnětů, aniž by nám dal možnost syntetického vjemu. A tak z bohatého dědictví nejrůznějších druhů umění známe vytržené kousky, stadiónové koncerty tří slavných tenoristů, z billboardů na nás kouká kousek Botticelliho Venuše, z fragmentů jedné melodie můžeme „rekonstruovat“ Beethovenovu a Schillerovu Ódu na radost. A tak bychom mohli pokračovat donekonečna. Jistě, že přívrženci této tzv. aktualizace uměleckých děl mají silný argument ospravedlňující počínání řady manipulátorů. Tento argument staví na tzv. popularizaci na potenciálním množství diváků či posluchačů, tedy těch, kteří mají možnost se seznámit se skvosty našeho, či světového umění. Ptám se však, zůstalo-li ještě něco z toho původního uměleckého poselství? A dále se ptám, je to cesta estetické výchovy?

Vraťme se k naší úvodní deklaraci, která tvrdí, že umění pozbývá, a to velmi razantně, svůj vliv na tvorbu estetického vědomí, možná že přesněji estetického klimatu své

doby, myšleno tedy aktuálně naší současnosti. V této souvislosti jsme si vytipovali dvě základní východiska. To první jsme se snažili v posledních řádcích ozřejmit, to druhé vychází z přesvědčení o mnohem větším vlivu sféry mimouměleckého estetického na tvorbu estetického vědomí doby, než sféry estetického uměleckého.

Uvědomme si jen jak hluboko nás ovlivňuje právě estetické mimoumělecké. Jak vypadá dnešní setkání s uměleckým dílem, jakou má podobu? Tlak komerce, která buduje právě doslova na silně podmíněném esteticky vlivu. Stále větší vzdálenost k umění, hledání náhražky, sanování přirozené estetické orientace. Závislost na mimouměleckých projevech vidím také ve variabilitě, proměnlivosti obecných hodnot, tedy i hodnot především uměleckých. Hodnoty estetické fixované na mimoumělecké estetické nejsou zdaleka tak náchylné změnám. Vychází to ze samotné podstaty věci. Celá široká estetická produkce tradičně pojímaná mimo umění je spíše náchylná změnám, řekli bychom povrchního charakteru, možná módním proměnám. Nejde se tak zásadně na dřevě věci. A tak v čase labilních obecných hodnot svět mimouměleckého estetického svým způsobem supljuje i vyšší estetické potřeby.

Konstatování těchto dvou zásadních proměn ve vlastním předmětu estetického zájmu, tedy v oblasti tradičního umění a široké oblasti mimoumělecké by mělo vést k nějakému závěru. Mám takový pocit, že již první uvědomění si tohoto stavu znamená pro estetickou výchovu nesmírně plus. Podle mého názoru hlavním smyslem estetické výchovy, a to na jakémkoli stupni v jakýchkoli souvislostech, je porozumění a respektování své dobové současnosti. Od tohoto pochopení lze odvíjet i prostředky a formy, které bude využívat. Nechci zobecňovat, ale má zkušenost s výukou estetiky a estetické výchovy je často spojena s nechutí části studentů k současnému, či nedávno minulému umění. Nechci zde rozvíjet známé teorie o rozporu mezi „nabídkou“ a „poptávkou“ umění, o tzv. rozevírajících se nůžkách a tím také k inklinaci „spotřebitele“ k pokleslým druhům a žánrům umění, které vlastně ve své podstatě vyplňují místo jistého „hladu“ po estetickém a uměleckém zážitku, potřebě. Současná estetika, jako vědní disciplína, se touto problematikou začíná i když okrajově zabývat, lze však říci, že podnětem těchto úvah jsou především filosofická východiska řešící obecně otázky postmoderního světa. V těchto souvislostech bych chtěla upozornit především na statě Wolfganga Welsche, Jeana-Francoise Lyotarda, Suzi Gablikové, L. Langrebeho, Wirgila Aldriche, H. Beltinga, G. Grahama, z našich autorů již z 60. let Olega Suse, později Antonína Mokrejše, Igora Zhoře, Karla Kosíka, J. Kříže, V. Zusky a dalších, které se stávají úhelným kamenem i pro pojetí specificky estetické.

Bylo by velmi jednoduché zatratit současný stav, a to jak z hlediska orientace na mimoumělecké estetické, i když zde je to docela sporné, ale především zatratit jak současný umělecký projev, tak také podstatné proměny interpretace tzv. klasiky. Je to tak, a je tedy nutné v této jiné estetické atmosféře, v tomto novém estetickém klimatu reagovat na tento stav. Nejde vyměnit publikum, je nutné najít jiné prostředky jak s tímto publikem komunikovat. Jistě zde nemám na mysli cestu podbízení, která by znamenala cestu nejmenšího odporu.

Inspirační přehled literatury

Arendtová, Hannah: Krize kultury, Váhy 1994

Beranová, Věra: Horizonty estetiky, Acta Universitatis UJEP, 1998

Brožík, V.: Hodnotové orientácie, Nitra 2000

Dubuffet: Dusivá kultura, 1968

Gabliková, Suzi: Selhala moderna, Votobia 1995

Gadamer, Hans – Gadamer, Georg: Aktualita krásného, Archa 1995

Graham, G.: Filosofie umění, Praha 2000

Chvatík, Květoslav: Člověk a struktury, Orientace 1996

Kesner, Ladislav: Vizualní teorie, H H, 1997

Kosík, Karel: Předpotopní úvahy, Torst 1997

Kraus, Wolfgang: Kultura a moc, Votobia 1992

Mokrejš, Antonín: Filosofie a život – život a umění, Filosofia 1995

Vaněk, Jiří: Úvod do estetické zkušenosti, VŠE, Praha 1997

Welsch, W.: Naše postmoderní moderna, Praha 1994

Welsch, Wolfgang : Estetické myslenie, Archa 1993

Zhoř, Igor: Proměny soudobého výtvarného umění, Praha 1992

Zuska, Vlastimil: Věčný návrat mimésis, in Estetika na křižovatce humanitních disciplín, Karolinum, 1997

Synonyma slova obraz, mezi něž patří výrazy *kresba, malba, podobizna, pohled, podívaná, výjev, názor (na něco), představa (o něčem)*, představují podstatnou část rozsahu významového pole, které se snaží postihnout název článku. Titul klade více otázek, než dokáže ve svém textu, ať umocněným obrazem, zodpovědět. Co je to obraz umění? Je to jeho tvář v historicko-společenském kontextu? Nebo je to variabilní stav utvářený veškerými individuálními reflexemi umění? Jak se takový obraz představy o umění nebo názoru na ně formuje? Je možné zachytit alespoň část procesu vznikání obrazu umění a zahlédnout skrze něj jeho podobu?

Pro utváření představy o fenoménu umění, ať už osobní nebo v rámci společenského povědomí, zjevně existují mnohé cesty a způsoby. Jednu z nich nabízí imaginární reportáž sledující tři vnímatele vizuálních objektů. Dva z nich jsou návštěvníky výstavních prostor, třetí byl spatřen ve městě. Tento moment přesunu z muzea – obvyklého místa prezentace umění – na ulici, není následováním směřování umění do veřejného prostoru, jak se odehrává ve druhé polovině 20. století, ale rozšiřováním vnímavosti komunikanta umění, prohlubováním jeho citlivosti k fenoménu umění získané v komunikaci s ním, rozpoznané a aplikované do osobních skutečností bytí.

První zastavení před obrazem nám zprostředkovává „znající“, jenž je představen dílem Normana Rockwella „Znalec“. Co nám sděluje autor díla o svém pohledu na fenomén znalcovství umění se pokusíme rozpoznat na své úrovni sledováním toho, co je možno bezprostředně vidět. Formulace „na své úrovni“ upozorňuje na souvztažnost činitelů spolupůsobících s vizuálním vnímáním subjektu, tedy na vizuální kompetenci diváka. Následující poznámky k obrazům jsou vybidnutím k dalším uvažováním.

„Znalec“ Normana Rockwella je prezentován postavou zralého muže v elegantním oblečení, který – k nám otočen zády – si prohlíží vystavené dílo, možná malbu Jacksona Pollocka. Obraz, který sleduje on, je jiný, než ten, kterému budeme věnovat pozornost my.

Vertikalizace pollockovských litých obrazů povyšuje amorfní tvary z horizontální roviny vzniku do pozice tradičně přisouzené prezentování artefaktům obrazu. Barevné skvrny a linie jsou zvednuty z racionální konstrukce lineární perspektivy, na jejíž ploše mohly vzniknout/vyrůst. Před obrazem stojí znalec, jehož figura je postojem ukotvena v racionálním, konstruktivním, geometricky vymezeném, matematicky vyjádřitelném prostředí šedobílé dlažby. Trojúhelník tvořený chodidly a špičkou deštníku může ukazovat k míře stability tohoto postoje. Dvě třetiny postavy nám zakrývají výhled na pozorované plátno. Vertikalita v držení těla „Znalce“ propojuje plochy perspektivně zachycené čtverci dlažby a plochy průčelně viděného čtverce obrazu obrazu. Oválné tvary jsou v díle prezentovány hlavou znalce a kloboukem, který figura drží za zády. Jejich tvarová analogie je podtržena výrazným lemováním, které na tvaru hlavy představuje okružní lysiny, na klobouku je to černá stuha. Třetí oválný útvar zůstává latentní ve složeném deštníku. V těchto třech případech „oválného“ malíř odkazuje nějakým způsobem k hlavě znalce; mizení přirozené ochrany, vlasů, je obvykle spojeno s časem života, ke klobouku, jenž může plnit funkci ochrannou, ale také konvenčně symboli-

kou, stejně tak jako deštník, který je ovšem v praktickém využití umístěn jak nad hlavu, tak nad klobouk. Postava držící předměty – klobouk, deštník, publikaci, rukavičku – v rukou složených na zádech, odkrývá hrud' vnímanému dílu a nejeví náznaky toho, že by se chtěla obrazu dotknout. Její levá ruka je holá, pravá v bílé či šedavé rukavičce. Pod kloboukem vidíme ještě něco jako publikaci, knihu nebo katalog. Zřetelné tvary – rám obrazu obrazu, šedý oblek znalcovy postavy, dlažba podlahy, sledováno shora dolů, jsou vyvažovány liniemi amorfně působících křivek v žilkování kamene dlažby, na záhybech obleku figury a v malbě obrazu obrazu, sledováno tentokrát zdola nahoru. Písmena podpisu Normana Rockwella korespondují se znaky k písmu odkazujícími, jež se objevují v liniích znalcem pozorované pollockovské malby.

Výrazné kontrasty vedle výrazné vyváženosti, komplementarita tvarotvorných prvků díla, se zdá zřejmá. Subjektivně je možné vnímat i ironické „má pod čepicí“ jako odkaz k vnitřnímu, k obsahu katalogu či knihy, kterou osoba drží pod kloboukem. Jde o znalectví nebo živou komunikaci provázenou prožitkem a pocitem blízkosti, pochopení? Nebo je zde přítomno obojí – jak by k tomu mohla odkazovat symbolika dříve sledovaných výtvarných forem?

Reprodukce detailu, nemá v našem příběhu jen ilustrativní charakter; v přiblížení zvětšuje čtenáři momenty, které mohou hrát v procesu utváření obrazu obrazu umění důležitou roli.

Druhý obrázek nazvaný „zkoumající“ zachytil návštěvníka galerie, jenž veden geometrickou abstrakcí Mondriana, Alberse, se zastavuje a zkoumá tvarově analogickou skutečnost. Nejspíš Duchampovo zpochybnění účelové jednoznačnosti jakéhokoliv běžného předmětu, který se vyskytne na půdě umění, přivedlo tohoto vnímatele ke zkoumání všeho, co je umístěno na zdi galerie, jako možného předmětu umění. Ale nelze zavrhnout ani možnost, že divák si v této souvislosti náhle povšiml možnosti nekonvenčního estetického prožitku.

„Poznávající“, ten, jehož výtvarná senzibilita je probouzena, kultivována, rozvíjena, nachází v kontextu běžné reality příležitost k mentálnímu „listování“ obrazy umění. Tak jej mohou oslovovat a obracet jeho mysl k umění i „obrazy“ spatření mimo prostředí prezentaci umění určené, „obrazy“ vzniklé všedními úkazy, jako je např. úprava výkladní skříně. V případě uvedeném na fotografii nezůstane „poznávající“ u asociace dekoláže Mimma Rotelly. Znalost umění navazující na zmíněnou senzibilitu, schopnost spatřovat a usouvztažňovat vizuální obrazy, jej může přivést například k René Magrittoví, k Agnes Martin apod. Vybavující se v myslí někdy viděné obrazy, se „poznávající“ zdánlivě dotýká jednoho rozměru citované myšlenky A. Martin: „Chci vám doporučit, abyste zkoumali svou mysl a dobrodružství uvnitř své mysli.“ V podstatě je veden ke zkoumání mysli vlastní, na níž může být umění dobrým průvodcem.

Idea vytvoření obrazu vznikání jakési představy obrazu umění využívala především sledu obrázků a několika slov, aby se zamyslela nad vývojem vizuality výtvarného umění a jeho příjemců. Považuji ji za součást hledání odpovědi na otázku, kterou formulovalo konceptuální umění, když obrátilo svou pozornost k možnostem aplikace transferu. Zároveň by nemělo být opomenuto uplatnění vztahové dimenze konceptuálního myšlení, které vnímatel konceptuálního umění identifikuje v průběhu komunikace

s konceptuální tvorbou, aby ji mohl aplikovat v širším kontextu.

Paralela myslí zkoumající mysl a umění zkoumajícího umění, je záměrná.

Text a reprodukováný obrazový doprovod je pendantem stejnojmenné digitální obrazové prezentace.

Etienne Kerckhof **Quo vadis akademie?**

1. Struktura akademií

Společně s novým vývojem v oblasti umění dochází v Belgii ke změně mentality, také pokud jde o muzea a akademie. Nejprve bych vám chtěl stručně nastínit, jak funguje struktura akademií v Belgii. Po studiu výtvarného umění nebo klasiků umění na střední škole lze pokračovat ve studiu umění na akademii výtvarných umění (která má několik kateder (Ghent má jedinou akademii Flander s katedrou architektury) a školních areálech.

V Belgii existují *dvě* tzv. *sítě* akademií: *soukromé akademie* a *oficiální akademie*. Většina soukromých akademií patří ke katolickým školám, zatímco oficiální akademie jsou tzv. státní akademie, které většinou navštěvují studenti z méně zámožných rodin a kde většinu materiálů poskytuje školám i studentům obec. Existují určité náznaky tendence snižovat náklady a pokusit se je přesunout na vládu. Katolická síť získává dotace ve výši asi 80%, zatímco státní akademie dostávají dotace ve výši 100%. Studenti katolických škol tedy musejí zaplatit o 20% víc. Už několik let je v této oblasti patrná tendence ze strany ministerstva spojit co nejvíce škol na stejné úrovni a ze stejné sítě. Tímto způsobem se snaží ušetřit nejen peníze na zdvojené náklady, ale také na hodiny učitelů a docentů. Největší nevýhodou je „globalizace“ akademií, které ztrácejí svou identitu kvůli anonymitě samotné struktury. Zeptáte-li se studentů nebo i docentů, s jakou školou je jejich škola spojena, dost často se nedočkáte té správné odpovědi.

V Belgii ještě pořád existuje poněkud zvláštní situace, kdy *po* získání *magisterského titulu* existuje možnost zapsat se na *Vysokoškolském institutu v Antverpách*, kde lze získat jakýsi „*magisterský nadtitul*“, ovšem de facto jde o stejný diplom. Tento institut není běžnou akademií v tradičním slova smyslu, nýbrž je institutem, který podléhá zvláštním pravidlům. Přijímá jen velmi málo studentů, přičemž záleží na kvalitě. V ročníku jich může být šest, nebo třeba třicet. Účelem toho je, aby kandidáti zvládli tříleté studium bez selhání. Pokud student výuku v určitý rok nezvládne, nemůže ve studiu pokračovat. Tento institut poskytuje každému studentovi ateliér. Kandidáti musí ve svých ateliérech pracovat 20 hodin týdně a navštěvují je tam docenti, kteří sledují jejich práci. Výběr provádí komise složená z kurátorů (Jan Hoet, bývalý kurátor Dokumenta 9, Bart de Baere, ředitel muzea MUHKA Antverpy...) a ze známých belgických umělců. Kandidáti komisi předkládají své práce, a také je před ní obhajují. Hlavním důvodem, proč se umělci snaží získat tento diplom, je, že se zviditelní. Absolvování institutu je dobrým odrazovým můstkem, jak proniknout do renomovaných galerií a muzeí. Dokončit tento institut znamená nejen větší jistotu, ale také určitou čest – z důvodu renomé institutu.

2. Změna struktury akademií

V průběhu několika let jsme mohli sledovat postupnou změnu struktury naší akademie. Dřív byla přijímána jakási „tichá dohoda“ co do hierarchie struktury, podle níž byly nejdůležitějšími ateliéry malířské a pak ateliéry sochařské. Po nich následovaly ate-

liéry keramiky, grafiky a nakonec fotografie. Ateliéry zaujímající v hierarchii vyšší místo tajně pohlížely poněkud shovívavě na ateliéry pod nimi. Byly tolerovány. A naopak.

Ovšem v důsledku performancí se významnějšími částmi výtvarného umění stala umělecká krajinná a konceptuální fotografie. Byla žádoucí a bylo jí třeba jako historické skutečnosti a prezentování jednání z určitého hlediska. Fotografie byla nejenom artefaktem, ohraničenou sociální formou umění, ale začala se víc zabývat samotným výtvarným uměním. Dokumentární forma, reportáž, se sama stala uměleckou formou: ti (f.i. Robert Smithson). Performance a konceptuální umění použily jiné materiály než malířství, sochařství nebo kresba. Pak se stalo významnou součástí umění video (Dennis Oppenheim, Bill Viola...). Nástup multimédií byl nevyhnutelný. U multimédií hraje významnou úlohu fotografie a video, spolu s trojrozměrnou tvorbou (zde v širším měřítku – myslím tím nejen práci s počítačem, ale také s prostředím, vytváření skulptur apod.). Na veškeré umění dvacátého století lze pohlížet jako na snahu opět získat ztracené hodnoty, a to inspirací u jiných kultur, návratem k počátkům umění, nebo dokonce posouváním hranic v kulturním prostředí revoltou, řekl bych „zpět k budoucnosti“. Tyto okrajové oblasti různých oborů, které nevycházejí ze známé půdy vyučovaného umění, vedly k rozvoji úzkosti dlouhodobých hodnot ve prospěch multimediálních ateliérů fotografie a videa.

A tak v posledních letech v některých seminářích vidíme útlum počtu studentů. Velmi obecně platí, že tak trochu došlo k obrácení struktury: dříve ignorovaná fotografie/video se staly jedním z nejvýznamnějších kateder, spolu s katedrou trojrozměrné tvorby, po nichž následuje malířství. Grafika v této nepsané hierarchii zůstává stále nejnižší.

3. Možná hypotéza nové výstavby

Dovolte mi, abych se poněkud odklonil ve své argumentaci, abych mohl vytvořit hypotézu o novém vývoji na uměleckých akademiích. V předvečer 21. století umělec není renesančním umělcem, nebo umělcem dob ještě dávnějších. Není vyvoleným, cítí se daleko více spjatý se světem, modernizací, se strachem lidského druhu spíš ze sebe sama, než ze strany boha. Chová se jako homo universalis. Už se nebojí ukázat své absurdní fantazie, noční můry a halucinace. Mnoho dřívějších ideálů přestalo existovat a rozplynulo se v současném umění. Ztratily svou platnost kvůli tomu, co musely představovat: ztrácí se perspektiva i nutnost přesného anatomického zobrazení. Ideály krásy, jak byla zobrazována v devatenáctém století, to, co se zakládalo na člověku a přírodě, už neplatí: tehdejší umění bylo založeno na řemesle jako zvláštní vědě, kde se zrodily klasické principy výuky klasického umění. Výuka umění a historické traktáty o umění se pokusily zformulovat určitá pravidla a ti, kdo se jich nedrželi, nebyli považováni za umělce. Ve dvacátém století umělci stejně jako veřejnost se začali zajímat o okrajové oblasti umění jinak. Uvážíme-li, že mnoho dnes slavných umělců nevyhovovalo tehdejší platným normám – na některé dnes pohlížíme jako na umělce, kteří předběhli svou dobu – obrazně bychom mohli téměř říct, že došlo k jakési operaci na výtvarném umění.

Budeme-li za jakýsi parametr současného dění v oblasti umění považovat Kasselův Dokumenta 11, můžeme učinit několik závěrů také pro akademie. Hojně zastoupení

měly fotografie, video a trojrozměrná tvorba. Pouze jedno procento z toho, co bylo předloženo, představovalo malbu a jen zlomek kresbu, což je trend, o němž se zmiňuje už předchozí Dokumenta. Nejnápadnější byla nejenom profánnost, ale také učesanost v rámci zastoupeného média: hodně předložených dokumentů bylo průměrem toho, co jsme mohli vidět mnohem dramatičtěji zpracováno v uměleckých dokumentárních filmech vysílaných na ARTE. Dále kresby, malby (některé z nich) a zejména fotografie mohl klidně udělat amatér. Kde jsou rozdíly mezi technickým mistrovstvím? Předložené práce se jeví závislé na tom, jak jsou prezentovány, co a jak obsahují a proč jsou udělány tak, jak jsou udělány. Mnoho umělců nemělo akademii výtvarných umění, některé práce jsou týmovými novinářskými pracemi. Je-li umění zrcadlem společnosti, akademie této skutečnosti neunikne. Je to komentář, chodba vedoucí někam, kde mladí umělci pracují postupem času. A není možné zpracovat tyto touhy mezi zdmi jedné budovy. Upřednostňovaná témata mladších generací umělců jako prostor, čas a paměť se dostávají nad rámec klasické akademie. Tento trend je patrný na střední škole Sv. Lukáše v Ghentu. Žáci se začínají vyhýbat tzv. ateliérům uměleckých řemesel. Mohli bychom se ptát, co s tím budeme dělat, když je současné umění neuznává? Je nutné malovat, když to není nutné? Poslední akademický rok došlo z nedostatku studentů k uzavření ateliéru „skla“, který se sloučil s ateliérem keramiky. To by mohlo být vážným precedensem pro další ateliéry, jež jsou vnímány jako do větší míry spojené s „řemeslem“ (keramika, grafika, klasické sochařství, restaurátorství, textilní tvorba...) Dobře. Myslím si, že nezaniknou, ale zůstanou, a mohly by být považovány za ateliéry řemesel. Stále bude existovat určitá potřeba, aby studenti ovládli něco z řemesla. Z tohoto důvodu stále existují tzv. „volitelné předměty“. V současné době je pro docenty velmi frustrující, když vidí, jak se studenti zabývají videoinstalacemi nebo fotografickými instalacemi namísto sochařství nebo leptů. Multimediální techniky se šíří všemi obory. Na významu nabyla koncepce. Extrémními případy koncepce jsou v Belgii umělci, kteří se zabývají pouze „pachy“ a „zvuky“. Možná dojde k nepatrnému návratu některých ateliérů. Budeme-li považovat grafiku také za reprodukční techniku, i když počítačovou, největší reprodukční stroj, bez omezení, ale také bez kontroly hodnot, technická základna a snaha něco udělat zvažovaným způsobem s jiným umělcem (obdobně slavným ateliérovým pracím Crown Point Press a Tamarind v Americe) – by se mohly ukázat jako její nejsilnější stránka.

A tak nyní existuje tendence rozštěpené (dokonce bych neváhal říct „paranoidní“) akademie založené na intelektuálních názorech a tolerovaných ateliérech řemesel s multimédií ve středu zájmu a semináři na okraji zájmu.

Název diplomu z akademie je v současné době „magistr audiovizuálních umění – volitelný předmět...“ Stále existují jisté rozdíly mezi dvěma zmíněnými druhy akademií. „Multimédia“ jsou zatím stále volitelným předmětem na škole Sv. Lukáše (těšším se ovšem enormnímu zájmu ze strany studentů), zatímco na oficiální akademii mají svůj vlastní ateliér.

Před hroutící se „baštou“ akademického vzdělání v oblasti umění stojí nová výzva: musí vypracovat nové možnosti pro komunikaci, stále s možností starých stylů, ale s možností aktualizace. Na škole Sv. Štěpána je snaha zapojit vnější svět prostřed-

nictvím výstav v tzv. bílé síni (witte zaal), galerii v přízemí – státní akademie má svou černou síň (zwarte zaal) –, která je přístupná veřejnosti. Většinou zde byly tématické výstavy vybrané komisí (v níž byl někdy i Jan Hoet). Před několika lety vznikla na škole dobrá iniciativa splnit požadavek na zvláštní místnost, která dostala název dvanáctá komora (kamer XII), jež představuje prostor, kde mohou na doporučení studentů poprvé nanečisto vystavovat někteří studenti nebo studentky.

To, co v umění jde za pouhé představení nové počítačové nebo fotografické techniky, se musí vybrat a vyučovat, aby došlo k budování vlastních hodnot na základě předešlého umění, při stálém hledání pravdy.

2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V TVORBĚ SOCIÁLNÍHO PROSTORU

Michael Wimmer

Umění a vzdělávání – zprostředkování umění v rámci vzdělávacích procesů

V posledních letech byla odborná oblast „umění a vzdělávání“ charakterizována spíše kladným rozmachem. Zatímco se tato otázka dostala na politický program v národním i evropském měřítku, mnoho významných aktivit v této oblasti přispělo nejen k rozšíření, ale také ke kvalitativnímu zlepšení umělecké výchovy.

Tento příznivý, nicméně stále ještě velmi nerovnoměrný vývoj byl příčinou toho, že Rakouská služba pro kulturu jako styčná plocha mezi sektorem kultury a sektorem vzdělávání v Rakousku organizovala výzkum nejen k vymezení rámce, v němž se „umění a vzdělávání“ nachází, ale také k analýze hlavních politických a metodologických trendů a k poskytnutí příkladů dobré praxe v této oblasti. Chceme se zde zabývat některými úvahami, které jsou podle nás důležité, pokud jde o rozvoj umění a vzdělávání, a které by měly ukázat, že stojí za to alespoň se zabývat vzájemným postojem těchto dvou oblastí, třebaže se očekávalo, že smělé institucionalizované umělecké a vzdělávací struktury budou existovat navěky. Možná, že nebudou.

V našem příspěvku chceme informovat širší okruh čtenářů o hlavních výsledcích výzkumu, které jsou doplněny seznamem doporučení na národní i mezinárodní úrovni, jež by mohly napomoci rozvoji budoucích debat.

Začneme otázkou: Co míníme, hovoříme-li o „umění a vzdělávání“?

Nejprve musíme zdůraznit slůvko „a“, jako spojku v každém směru, kladoucí důraz na spojitost mezi těmito dvěma oblastmi naší společnosti, o nichž se až doposud většinou uvažovalo odděleně, a jako s oddělenými se s nimi také zacházelo. Umělec Rainer Ganahl v katalogu své výstavy nazvané „Erziehungskomplex“ („Vzdělávací komplex“) (1996 Nadace Generali, Vídeň) interpretuje spojovací „a“ jako oblast, v níž „umění nachází svůj tradičně nenáviděný protějšek: vzdělávání a jeho různé instituce.“¹ Tímto způsobem chtěl poukázat na to, že vztah mezi uměním a vzděláváním skutečně existuje, i když zcela „neosvícený“, kolísající mezi nevědomostí a vztahem typu láska a nenávist.

Aby se vyjasnila a posílila tato spojitost v dlouhodobém měřítku, stojí za to podívat se na její daný rámec. V každém případě obě oblasti, umění i vzdělávání, jsou společenskopolitickými výtvary moderní doby, v níž se tvrdošíjně udržuje rigidní dělba práce, takže veškeré snahy končí u přiřazení jazyka a kódů téměř výlučně pouze jedné oblasti. Následně to stále více brání pohledu na „budoucí obzory a možnosti“ (Bazon Brock, německý umělec a teoretik umění) obsažené v každé z nich. Německý sociolog Ulrich Beck navrhuje spíš než pokračovat v tomto stavu jakéhosi samozajetí „reformu racionality“ na základě „reflexivní moderní doby“,² což nás staví do situace jít nad rámec zavedených principů zakládajících se na dělbě práce a zavést nové kombinace jazyku/kódu, aby bylo možné odpovědět na otázky typu: „Jak lze skloubit pravdu a krásu, technologii a umění, ekonomiku a politiku (tedy proč ne také umění a vzdělávání, poznámka autora), atd.“³ Svým požadavkem Beck nemíní absolutní zhroutení soudržnosti v rámci daných oblastí ve smyslu „příjď, co přijď“ (Paul Feyerabend), ale

úplný opak: interdisciplinární „korekci systematických principů, jež zastaraly a staly se tak historicky iracionálními.“⁴

V tomto kontextu rakouský výzkumný pracovník v oblasti deviací Rolf Schwendtner se ve své práci „Teorie subkultury“⁵ už v roce 1973 zmiňuje o potřebě tzv. „klíčových osobností“ schopných používat a chápat jazyky a kódy různých oborových a kulturních kontextů, kteří by mohli sdělit záměr jedné strany straně druhé a naopak, a fungovaly by tedy jako svého druhu čestní zprostředkovatelé.

Rakouská služba pro kulturu jako samostatná organizace rakouského federálního ministerstva vzdělání, vědy a kultury se snaží jednat v duchu takové „klíčové osoby“ a snaží se provádět konkrétní zprostředkovatelskou činnost. Má to o to větší význam, uvědomíme-li si, že s rostoucími příznaky celkové změny společnosti v současné době nebude možné udržet tradice „jednoduché moderní doby“. Spíš bychom měli dbát na alespoň částečnou spolupráci nezbytnou z hlediska přežití (a současně si uvědomit, že to na obou stranách může vyžadovat značnou a tedy nelehkou připravenost na změnu).

Musíme poukázat na to, že, alespoň z historického hlediska několika, pojetí umění orientované na práci jakožto oprávněné pro jednoduchou moderní dobu zastaralo ne dnes, ale již před sto lety.

Jedním z pozoruhodných rysů je skutečnost, že zejména v době rozvoje demokracie tradiční pojetí umění se rozšiřuje do otevřených scénářů, a poskytuje tak také neumělcům možnost účastnit se kulturního života. Karl-Josef Pazzini, jiný německý teoretik umění a psychoanalytik výslovně odkazuje na pojetí umění jako odrazu úrovně rozvoje demokracie, kdy vymezuje zabývání se velkým množstvím uměleckých forem vyjádření se kritickým a experimentálním způsobem jako hlavní požadavek pro obhajobu a další rozvoj úspěchů demokracie. Argumentuje, že v tomto duchu pojetí umění příslušející současné době neodkazuje na oslavu blahobytu společnosti, ale na určitý „přepych, plynoucí z nutnosti úniku z tohoto politováníhodného stavu nebo z nutnosti jeho zabránění“.⁶

Tento rozbor klade důraz na nevyhnutelný vzájemný vztah umění a společnosti, stejně jako na pojetí umění, které je zasvěceno participaci, a míří tak nad rámec samoodkazujícího požadavku na samostatnost pro tradiční produkci uměleckých děl. Následně bude brána v potaz otázka týkající se smyslovosti, tělesnosti a rovněž i schopnosti reflexe všech účastníků kolektivního procesu umění. Důraz by zde měl být kladen na posílení vnímání možností, což je podle našeho názoru „výuková metoda“ par excellence, nebo opět vyjádřeno slovy Bazona Brocka: „Umění vytváří nové způsoby přístupu k chápání skutečnosti prostřednictvím intervence formy, a tak vybrušuje „vnímání možností“.⁷ To by z umění učinilo zvláštní hnací sílu reformy racionality vyžadované Beckem, aby došlo k překonání zastaralých způsobů myšlení, čtení a jednání podle dichotomií (přítel – nepřítel, dobrý – zlý, správný – špatný, veřejný – soukromý, uvnitř – vně...).

Německý sociolog Thomas Robke argumentuje, že z perspektivního hlediska je účelem umění hlásat budoucí možnosti a řešení:

„Děje se tak prostřednictvím estetické intervence šité na každou situaci. Tyto „akcenty“ nám mohou otevřít oči novým obzorům a vytvořit zcela novou perspektivu, ale nebudou

nám slibovat žádná obecná řešení problémů společnosti. Stávají se skromnějšími, i když možná přesnějšími, právě pro schopnost mnoha umělců rychle a pružně se pohybovat v různých kontextech, které díky svému citu pro estetiku dovedou i přesně vyjádřit.“⁸

Umění tak nenabízí všelék na nedostatky společnosti všeho druhu. Spíš by vytvářelo dobrý ukazatel cesty ke spontaneitě, sebepoznání, větší představitivosti, toleranci a vnitřní svobodě, zatímco zastaralých předsudků se zbavíme cestou – nebo, když to shrneme: vytvářelo by dobrou část našeho života.

Podobný tlak na změnu lze pozorovat i v oblasti vzdělávání. Zde je dokonce ještě více zakotven v rozpravě našeho průmyslového systému o racionalitě, která se ještě stále silně odráží v učebních osnovách našich škol: v organizaci a striktní orientaci kánonu předmětů na oddělené oblasti. Nicméně v posledních několika letech byl zaznamenán opačný pohyb s úmyslem prosadit „novou kulturu výuky a studia“. Bere v potaz neustálou změnu paradigmat, když se snaží překonat zastaralé pojetí oddělených oblastí výukovými a studijními metodami založenými na projektovém a interdisciplinárním přístupu. A to v kombinaci s novým atributem „zaostření na žáka“, čímž se individuální potřeby a schopnosti žáka dostávají do středu pozornosti v rámci běžnému výukového procesu. Tato myšlenka je založena na konstruktivistické teorii studia, podle níž se mají žáci každodenně aktivně účastnit formování svého světa.

Bohužel, alespoň z hlediska střední Evropy hlavní proud umělecké výchovy tento vývoj ještě nevzal na vědomí. V Německu došlo k několika zoufalým pokusům splnit požadavek na jednostrannou vědeckou racionalitu zahrnutím teorie umění do výuky umění (aby koneckonců došlo k začlenění umění do kánonu důležitých předmětů). Rakousko však souhlasí s uchováním alespoň tendence připisující umění statut okrajového předmětu. Následují idealistická pojetí výuky umění, které nemá být chápáno jako kooperativní, ale jako kompenzační pro potřeby moderního vývoje.

Neprogresivní pojetí jako toto se nevyhnutelně dostávají do konfliktu s rozvojem vzdělávání zaměřeného na nový celkový pohled. Pojetí vzdělávání, stejně otevřené jako a velmi podobné pojetí umění, směřuje k novému vztahu mezi vzděláváním a životem, kdy vzdělávání je ztotožněno se způsobem života a s prací.

Mimořádným rysem tohoto progresivního pojetí vzdělávání se jeví skutečnost, že se stává estetičtější ve své realizaci. Tento aspekt lze připsat „estetizujícímu proudu“ probíhajícímu téměř všemi částmi naší společnosti, přičemž poukazuje na skutečnost, že potřebujeme reflektovat podmínky naší existence, které jsou omezeny rostoucími počtem různých druhů médií a že se jejich formování potřebujeme aktivně účastnit. Tím však zabývání se různými uměleckými formami vyjádření hravým a experimentálním způsobem nabývá zásadního významu. A tak umění přestává být pouhým předmětem s okrajovým statutem, jenž má poskytovat nápady pro organizování volného času jednotlivce, aniž nás příliš zajímá jeho užitečnost, ale stává se zásadní složkou veškerých snah v oblasti vzdělávání. To by ovšem bylo možné tvrdit až po zrušení současných osnov, které jsou přizpůsobeny pouze potřebám učitele, a po zavedení výukových a pracovních metod vhodných pro každý projekt a předmět zvlášť. Dále si tato myšlenka žádá novou připravenost spolupracovat v rámci škol i mimo ně.

Lze předpokládat, že z hlediska reformy racionality, která se má prosadit, sblížení umění a vzdělávání znamená změnu orientace z převážně sociologické rozpravy směrem k antropologické. Německý pedagog v oblasti umění Joachim Kettel poukazuje na možnou renesanci pojetí předmětu⁹ za účelem sladění shora uvedených rozměrů umění a vzdělávání. Zdůrazňuje zde rozdíl mezi subjektivismem a subjektivností.

Argumentuje, že subjektivismus, na něhož se velmi odvolává současná diskuse o vzdělávání, zahrnuje použití a maximální využití nejen myslitelných poznatků, ale také schopností, talentu a předpokladů jedince. Na druhé straně subjektivnost se zakládá hlavně na vlastní racionalitě rozvoje jedince, podpořeného zejména prostřednictvím umění, kterým se zabývá osobním a spíše samostatným způsobem. Dále by bylo nutné výukový proces organizovat tak, aby žáci dostali šanci být produktivními, aby sami sobě dovolili nechat se vést vlastními zážitky a poznat sami sebe:

„Právě prostřednictvím přístupu k současnému umění, které je receptivní/produktivní a orientováno na subjekt, ale také prostřednictvím zkoumání vytváření umění prostřednictvím průzkumných experimentů (...) poroste schopnost subjektu vztáhnout situace na sebe sama a zpřístupní se předlingvistické hlubiny vlastního já.“¹⁰

Je zřejmé, že obor umělecká výchova (a obracíme se na přístupy všeho druhu) bude hrát významnou úlohu v tomto „sebeobjevování“ umění a vzdělávání.

„Na rozdíl od jiných oborů má k dispozici nástroje k využití typických uměleckých zážitků, způsobů symbolizování, strategií, médií a materiálů coby hřiště nebo laboratoře pro svůj vlastní vážnoucí zápas o rozvoj, kdy se různé druhy racionality a fyzických aspektů, vlastní tělesná zkušenost, smyslové vnímání a různé vazby na živý svět stávají důležitou motivační silou pro různé vnímání času, místa, kontextu, atmosféry a prostoru, v nichž si zapojený jedinec díky věčně proměnlivým zážitkům rozdílného sám vytváří nový a jiný základ prostřednictvím přijetí této rozmanitosti.“¹¹

V tomto kontextu stojí za zmínku názor Pierangela Maseti,¹² německého umělce, uměleckého pedagoga a teoretika umění. Poukazuje na vzájemný vztah teorie umění, umělecké tvorby a umělecké výchovy a, aby bylo vyhověno shora uvedenému požadavku, odvolává se na nové pojetí teorie vzdělávání „vytvářející z ducha umění“. Konec konců zkušenost ukazuje, že umění nelze jednoduše vtěsnat do didaktického rámce, zejména proto, že didaktika jako taková je chápána čistě jako „umění výuky a studia“, a tak v sobě vždy zahrnuje jakési zrcadlení na hranicích naučitelnosti.

Zdá se, že práce s uměním v rámci vzdělávacích procesů je schopna oživit tyto dávné struktury. Jako neustálá provokace svého druhu, i když produktivní, v reakci na nekritické zachovávání zastaralého uspořádání, neustále usiluje o nové odpovědi na otázku „jakým způsobem by měl být proces zavádění tradic, tedy stávajícího systému symbolů, organizován jako hra, jejíž scénář musí být přes noc přepisován na základě toho, co se objevilo během dne“.¹³ Umělecká výchova založená na takovémto požadavku by se musela pokoušet uniknout podřízenosti pravidlu značné orientace na vědu o vzdělávání. Způsob, jak to udělat, by měl obnášet nezávislé probádání uměleckých procesů hledání a tvorby a využití umění jako „nevyčerpatelné motivace“ pro vidění, vnímání a přemýšlení¹⁴ jako možnosti překonání tradičních představ o vzdělávání.

Se zřetelem na tento příspěvek můžeme shrnout, že přeshraniční „směna jazyků a kódů“ a tedy překročení technické rozpravy o zavedených předmětech teprve začala. Měla by se tak vytvořit scéna pro teoretickou diskusi, nejen z hlediska uvědomění si nových možností, ale také z hlediska podpory již stávajících postupů.

V rámci tradičního politického a institucionálního uspořádání v Rakousku oblasti umění a vzdělávání pořád ještě jsou hodně oddělené. Lze si zde všimnout nedostatku tradice plánování kulturní a vzdělávací politiky třeba i středního dosahu na podporu jasné orientace na základě politiky/programu. Výsledkem toho je, že oblasti umění a vzdělávání jsou systematicky opomíjeny v diskusi o politice týkající se předmětů. Jiným nepříznivým aspektem je nedostatek základního výzkumu v oblasti této problematiky na podporu kompaktní základny pro rozhodování o kulturní a vzdělávací politice. Z tohoto úhlu pohledu je společný jazyk úřadů pro umění a vzdělávání nepříliš rozvinutý, protože zatím převažuje tradiční představa o jejich příslušných odpovědnostech.

Na druhé straně potěšitelnou skutečností je, že mnoho uměleckých a kulturních institucí rozšířilo rozsah svých činností k předávání umění s orientací na cílové skupiny. Nicméně je nutno udělat ještě spoustu práce v oblasti spolupráce se vzdělávacími institucemi. Jedním konkrétním návrhem by mohlo být neomezovat kulturní politiku pouze na podporu kreativní činnosti, ale postupně vytvářet profesionální kulturní infrastrukturu také pro zprostředkování umění, což by bylo také v duchu federálního zákona na podporu umění.

V oblasti škol a vzdělávání byla nedávno přijata řada opatření k implementaci „nové kultury výuky a studia“. Tato opatření by v podstatě měla usnadnit cestu pro pevné postavení umění na školách. Umění je však bohužel jen málo bráno v potaz, nebo je jednoduše opomíjeno, pokud jde například o kvalitativní rozvoj škol, podporu klíčových kompetencí nebo opatření pro podporu „vzdělávání pro život“. Avšak implementace nových osnov nebo dokonce dřívějších vyhlášek o celkovém kreativním vzdělávání a orientace na práci s projekty však nebyly příliš ovlivněny nedostatkem tohoto druhu. Ukázalo se, že problém tkví spíše v nedostatku doprovodných opatření, která by umožnila učitelům použít umění jako didaktický princip u co nejvíce předmětů a díky nimž by se umění stalo v každém směru zásadním pro školní vzdělávání.

Možná, že bude užitečné, podívat se na tuto věc za mnohdy pohled zužující hranice státu. Konec konců mnoho našich evropských sousedů, bez ohledu na jejich podíl politické moci, přijalo příkladná opatření k posílení nejistého vztahu mezi uměním a vzděláváním. Většina vlád by doporučila alespoň povšimnout si tohoto vývoje a zavázat přijetí těchto opatření v naší zemi, a to tím spíše, že všechny mnohonárodnostní instituce jako je Rada Evropské unie, Evropská komise a UNESCO také kladou důraz na oblasti umění a vzdělávání. Evropská síť „umění a vzdělávání“, kterou Rakousko úspěšně zavedlo během svého předsednictví v Radě Evropské unie v roce 1998 nám nabízí kompaktní základ pro přeshraniční výměnu informací a zkušeností, čímž byly položeny základy pro budoucí spolupráci.

Diskuse o rozhraní mezi uměním a školou byla zaměřena na ukázání toho, že postavení umění na školách je stále ještě vratké. Umění v rámci učebních osnov je vnímá-

no jako idealistický počin, který může padnout za oběť jakémukoliv opatření týkajícímu se politiky školy. Zároveň však převažuje požadavek na „tvorbu“, bez ohledu na potřebu vytváření estetického uvědomění použitím příslušných vzorců reflexe v rámci umělecké výchovy. Tento problém vyvstává z tradiční iluze o umělecké výchově jako samostatné entitě, kdy intelektuální záležitosti jsou v rozporu s její podstatou. Jen velmi málo učitelů má pečlivě propracovaný osobní vztah k umění, zejména k současnému umění. Příslušnou diskusi o umění mezi učitelem a žáky dosti často ztěžuje nevědomost, předsudky a obavy.

V průběhu několika posledních let se nashromáždilo mnoho nejrůznějších zkušeností, zahrnujících setkání s možnostmi i problémy v konkrétní spolupráci mezi umělci, učiteli a žáky. Povahy spolupráce se ve všech případech jevila tak, že když se do ní jednou zapojili, nechtěli se jí pak vzdát. Je tomu tak z důvodu jejich obrovských nadějí a očekávání, kdy se v průběhu těchto osobních setkání jako didaktické metody mohlo vytvořit přitažlivé a motivující studijní prostředí pro všechny zapojené jedince.

Vytvoření takového uspořádání však vyžaduje neustálou ochotu učit se a zvyšovat si kvalifikaci, zejména ze strany učitelů, jejichž úloha se mění z pouhých „předavatelů“ kognitivních poznatků na citlivé poskytovatele společných výukových procesů. Stejně požadavky platí pro umělce, kteří se nemohou dále spoléhat pouze na své schopnosti vyjádřit se sama prostřednictvím svého díla, ale kteří by také měli předávat svůj umělecký přístup a inspirativní příklady přímo žákům.

Z tohoto pohledu se „nová média“ jeví jako náročná. Jako čtvrtá kulturní technika způsobují neustálou změnu školního vzdělávání s trvalým účinkem. Nejde však o náhradu jednoho druhu média jiným. Počítač není v postavení, kdy by nahradil knihy, obrazy nebo film. Spíš dochází k rozšiřování okruhu médií používaných ve škole, protože je lze navzájem kombinovat. To následně vyžaduje další reorganizaci současných výukových metod ve stejném duchu jako u současného umění. Tím způsobem by mohla vzniknout silná vazba mezi mediálními a uměleckými způsoby přenosu v budoucnosti, jak dokazují příklady velkých mediálních středisek jako je AEC Linz v Horním Rakousku nebo ZKM Karlsruhe v Německu, které by se mohly postupně aplikovat také na oblast vzdělávání.

Mimořádnou oblastí zájmu je zlepšení a posílení práce na základních principech zejména v oblasti vzdělávání. To zahrnuje pečlivou dokumentaci příkladů dobré praxe, implementaci všeobecně srozumitelných opatření a hodnocení jejich účinku. To neznamena, že bychom se obraceli zády k „estetickému projektu“ (Gert Selle), který má význam sám o sobě. Spíš odkazujeme na potřebu začlenění vlastního projektu do rozvoje vývoje trvalé hodnoty a potřebu posouzení potřebného rámce. Zda tato nově vytvořená vazba mezi uměním a vzděláváním vydrží zkoušku času bude záviset na připravenosti zapojených stran trvale „vymezit funkci umění“,¹⁵ aby se politickým orgánům i veřejnosti objasnilo, jakou „funkci“ má umění plnit v rámci didaktického procesu na školách.

Další oblastí zájmu se jeví možný vývoj uměleckých a kulturních institucí ve vzdělávací instituce, které jsme, mimo některá osobní hodnocení, nasměrovali na získávání empirického materiálu. Učinili jsme tak prostřednictvím propracovaného dotazníku,

který jsme poslali rakouským nejvýznamnějším uměleckým a kulturním institucím. Podíl vrácených odpovědí byl 50%, což dokazuje vysoký stupeň připravenosti zabývat se touto záležitostí. Rozbor odpovědí podpořil náš dohad, že se v posledních letech dosti zvýšila činnost pro předávání umění, zejména v muzeích a výstavách. Brzdou tomuto vývoji je však především nedostatek veřejných prostředků a skutečnost, že pracovníci pověřeni vlastním úkolem jsou příliš málo zainteresováni v rozhodovacím procesu instituce. Do dnešního dne představa aktivního zprostředkování umění ve smyslu přímého zapojení umělce do zprostředkujícího procesu byla zavedena do praxe pouze v omezené míře. Důvodem tohoto stavu je na jedné straně skutečnost, že příslušným odpovědným lidem chybí znalosti o z toho plynoucích zvláštních možnostech, na druhé straně je to nedostatek kvalifikace ze strany umělců.

Jako příklad se nabízí tzv. Rakouská služba pro kulturu CLUB, jež je hnací silou dalšího rozvoje, protože poskytuje platformu pro více než stovku uměleckých a kulturních institucí, které jsou připraveny a chystají se obrátit na školy se svou metodou zprostředkování umění cílovým skupinám.

Ukazuje se, že pokud jde o jednotlivé oblasti umění, některé z nich ještě pořád velmi kolísají ve svém přístupu. Odráží se to také v různých představách plynoucích z rozboru scény výtvarného umění, divadla a hudby a jejich způsobů zprostředkování. Některé sami sebe považují za instituce předávání z důvodu jejich institucionalizovaného charakteru, zatímco jiné usilují o příslušný rámec, aby splnily všechny požadavky na zprostředkování umění.

V každém případě hudba a dramatické umění představují zvláštní případy, když výslovný požadavek na umělecký statut je stěžejní učiněn. Jedním z kritických aspektů je zde určitě rozpor mezi osobním uměleckým postojem a zapojením jedince v tradičně kolektivní metodě produkce (jako například skutečnost, že je umělec členem souboru).

Je zajímavé, že odborníci na zprostředkování umění, kteří se zabývají otevřeným pojetím umění podněcujícím participaci, nejsou nutně příznivci vytvořené oblasti vzdělávání. Vlastně spíš opak je pravdou, jako v případě zjevné rivality mezi představitelům umění a učitelem v průběhu projektů pro zprostředkování umění ve školních třídách, která dost často vede k vyloučení učitele z původně společné činnosti.

Nicméně zkušenosti Rakouské služby pro kulturu ukazují, že učitelé mají být zapojeni do těchto projektů pro zprostředkování umění, aby bylo dosaženo trvalého účinku. Koneckonců právě jejich následná konfrontace těchto událostí ve třídě rozhoduje o úspěchu či neúspěchu projektů. Takovémuto předsevzetí musí samozřejmě předcházet pečlivé přípravy, které nutně zahrnují předcházení možné rivality mezi umělcem a učitelem vymezením jejich úloh.

Mluvíme-li o „umění a vzdělávání“, také musíme vzít v úvahu rozšiřování možností volby kariéry v oblasti kultury. Ruku v ruce s postupným odbouráváním představy 19. století o jakési auře povznesenosti kolem génia a umění probíhá diskuse o rozšiřování možností kariéry, aby došlo k realizaci nových možností pro uměleckou práci. Rakousko se snaží udržet krok s již dosti pokročilou debatou o této věci probíhající v jiných evropských zemích, kde byla mezitím učiněna plodná institucionální opatření jako vzdělávací programy a sponzorování umělců. Vyžaduje to důkladnou reformu učeb-

ních osnov uměleckých škol, která v Rakousku teprve začala – také během soudobé všeobecné restrukturalizace institucí vyššího vzdělání.

Kromě poskytnutí přehledu o současných možnostech programů (dalšího) vzdělávání se zabýváme některými projekty z oblasti literatury, divadla a tance zvláště. Obdobně jako u pilotních programů tyto projekty představují vývoj, v průběhu něhož jsou přiřazovány nové úlohy umělcům v rámci celkového vývoje společnosti. V těchto úlohách se samo o sobě objevuje to, co bylo shora vymezeno jako „nové pojetí“ umění. Umělci tak již nejsou dobrovolnými vězni ve svých věžích ze slonoviny, ale stávají se především aktivními účastníky, kteří vědí, jak zasahovat do různých společenských oblastí, aby se pro nás rozšířila oblast možností.

Tímto způsobem by umělci například mohli využít své jedinečné znalosti pro plodné obohacení výukových procesů na našich školách. Jejich první pokusy jim velmi pravděpodobně ukážou, že školní uspořádání, na něž se pamatují z vlastního mládí, se hodně změnilo a rozrůznilo. Velmi často je to donutí si uvědomit, že tento druh zaměstnání vyžaduje zvláštní kvalifikace, jež lze získat pomocí programů (dalšího) vzdělávání pro umělce.

Co se týče oblasti dalšího vzdělávání učitelů Rakouská služba pro kulturu vytvořila řadu předmětově orientovaných vzdělávacích kurzů, které by měly přispět k obeznámení učitelů se současným uměním a jeho představiteli. Ve většině případů se brzy ukáže, že pro učitele – opět obdobně jako pro umělce –, je klíčové vytvořit si osobní přístup k umění. Koneckonců u žáků právě schopnost učitele zaujmout postoj vyvolá důvěru v zapojení se do kolektivního experimentu, jehož výsledek nelze do všech podrobností předvídat. Úspěch projektu však pak už nezávisí v první řadě na znalostech učitelů o umění, ale na jejich připravenosti vystavit se kolektivnímu výukovému procesu, což obnáší i odhalení některých nejnítěrnějších pocitů. To znovu dokazuje, že učitelé mohou být živoucími příklady slučitelnosti umění a vzdělávání, kdy se sami částečně změní v umělce. A totéž platí i pro umělce, o nichž dirigent Simon Rattle ve své zprávě pro britskou vládu nazvané „Celá naše budoucnost“ říká, že „umělec 21. století bude také pedagogem“.¹⁶

Doporučení na evropské a mezinárodní úrovni

Otázku budoucího vztahu mezi uměním a vzděláváním nelze omezit na konkrétní geografické regiony. Spíše se týká všech správních úrovní příslušejících kulturní a vzdělávací politice. Nyní chceme navrhnout, co by se mohlo udělat na evropské úrovni.

Jako velmi vstřícná odezva na rostoucí potřebu volby a spolupráce mezi orgány bez ohledu na tradiční hranice došlo ke spojení generálních direktoriátů X a XXII do jednoho nového ústředí nazvaného „Kultura a vzdělávání“.

Aby došlo k úspěšnému propojení umění a kultury, je nutné nejdříve věci zprůhlednit. Vyžaduje to celkový přehled pokud jde o příslušná čísla, programy, opatření a hodnocení přinejmenším členských států Evropské unie.

V tomto ohledu by mohla být velmi nápomocná nejnovější iniciativa holandské vlády, založená na myšlence evropské sítě politických a správních orgánů. Taková síť by mohla přispět hlavně k mezinárodní výměně informací o současných vládních opat-

ření v oblasti kulturní výchovy a k rozvoji kolektivních postupů v případě nutnosti nebo užitečnosti s hlavním zřetelem na současné předsednictví v Radě Evropské unie. Doporučuje se, aby při tom došlo k důkladné koordinaci se sítí Evropská síť pro umění a vzdělávání, která jakožto otevřená platforma pro evropské instituce v oblasti kulturní výchovy velmi dobře vyhovuje důležité praktické práci na tomto projektu.

Na úrovni Evropské komise by se prozatím měly oživit stávající programy Sokrates, Jugend und Kultur (Mládež a kultura), Média 2000 a také programy z oblasti „společných postupů“, aby došlo k podpoře společných projektů ze strany různých sekcí v rámci oblasti kulturní výchovy.

Bude k tomu nutné kriticky zhodnotit současné postupy pro podporu na evropské úrovni a výsledky využít jako podklad pro vývoj dalších programů. Zejména stávající „spojující“ programy si žádají zhodnocení, protože stále běží v rámci tradičních hranicích orgánu.

Dále se doporučuje, aby se další mnohonárodnostní organizace v oblasti kultury a vzdělávání, zejména Rada Evropské unie a UNESCO, zaměřily na kulturní výchovu. O to víc je politováníhodné, že byl ukončen tomuto zasvěcený program „Kultura, kreativita a mládež“, a že ho Rada Evropské unie ničím nenahradila.

Pokud jde o OECD, která se mimo jiné snaží srovnávat kvalitu mezi národními vzdělávacími systémy na pravidelném základě, je nezbytné zdůraznit zejména význam kulturní výchovy pro objevení klíčových kompetencí jedince, po nichž existuje rostoucí poptávka na trhu práce. Platí to zejména pro současnou iniciativu „DeSeCo“ (zjišťování a výběr klíčových kompetencí). Základní práce na toto téma, zejména britské a německé studie o posuzování a potvrzení přínosu kulturní výchovy pro rozvoj klíčových kompetencí, by se zde mohly použít jako základ.

Doporučení na ostatních politických, správních a institučních úrovních

V oblasti kulturní a vzdělávací politiky

- Potřeba programové organizace, která je srozumitelná i veřejnosti: zaměření se na kulturní i vzdělávací politiku, aby došlo k vytvoření propojení mezi uměním a kulturou.
- Stanovení podmínky, že veřejné prostředky regionálních správních orgánů pro podporu umění budou udělovány pouze tehdy, pokud lze prokázat zahájení nebo povzbuzení vzdělávacích projektů pro zprostředkování umění a kultury.
- Spojení dosud izolovaných opatření kulturní a vzdělávací politiky, aby došlo k vytvoření společné strategické orientace.
- Poskytnutí základny pro alespoň střednědobé plánování, použití a sledování úspěšnosti opatření v oblasti kulturní a vzdělávací politiky.
- Doprovodná hodnotící opatření pro lepší orientaci na výsledky a lepší kontrolu účinnosti opatření týkajících se kulturní a vzdělávací politiky.

- Vývoj oborové struktury s hlavním zaměřením se na opožděné oddělení odpovědnosti za směrnice a odpovědnosti za praktickou implementaci: zbavení vlastní oblasti administrativy opatření kulturní a vzdělávací politiky – zadání realizace opatření podle jasné srozumitelných směrnic příslušným institucím – kontrola účinnosti ze strany zadávacího orgánu.
- Další rozvoj schopnosti veřejné správy komunikovat a spolupracovat na politické a správní úrovni bez ohledu na vytvořené hranice vlivu v oblasti kulturní a vzdělávací politiky.
- Koordinace různých způsobů postupu a zajištění neustálého vývoje jakosti v oblasti umění a vzdělávání.
- Předjímání úspěšných příkladů z Evropy – zkoumání jejich použitelnosti.

Pro školy:

- Uznání rozmanitosti uměleckých forem vyjádření jako zásadní složky vývoje jedince i společnosti a umění jako prostředku získání znalostí rovnajících se vědním oborům.
- Překonání zastaralého pojetí rozdělení vědních oborů do sekcí, a tak podporování komplexního rozvoje osobnosti žáka prostřednictvím interdisciplinárních výukových a studijních metod orientovaných na práci s projekty.
- Zapojení zprostředkování umělecké a kulturní výchovy do co nejvíce opatření současného rozvoje škol, jako je nová kultura vzdělávání, rozvoj klíčových kompetencí, škola jako vzdělávací organizace, rozvoj jakosti školy, vzdělávání pro život.
- Odpovídající zvážení smyslovosti/estetiky a tvořivých složek osobnosti žáka pro účinnou organizaci výukových a vzdělávacích procesů.
- Odlišné metody pro každou oblast umění a podle věkových skupin k zajištění přiměřeného zacházení s různými oblastmi umění.
- Zvážení skutečnosti, že škola jako všem přístupné místo vzdělávání na objednávku státu se nachází v prostředí vzrůstající soutěživosti s kulturním odvětvím a jeho esteticky vymezenými iniciativami v oblasti kultury mládeže.
- Zbavení umění jeho tradičního vedlejšího statutu ve školních učebních osnovách a plné využití nejrůznějších způsobů k tomu, aby se umění realizovalo jako integrační princip vzdělávání u co nejvíce předmětů.

- Podpora dynamického pojetí umění, které se neomezuje jen na selektivní uznání výlučně uměleckých děl vzdávajících hold kulturnímu dědictví, ale které bere v potaz i mnohočetné dosavadní formy vyjádření v moderní pluralistické společnosti. Zahrnuje to zejména praxi aktivní participace, kterou lze zajistit zapojením umělců do vzdělávacích procesů na školách.
- V různých diskusích o současném umění na školách brát zvláštní zřetel na nové technologie. Zaměření by však mělo být spíš na diskusi orientovanou na obsah/kulturu, než na čistě technickou stránku věci.
- Intenzivnější dokumentace příkladů dobré praxe, průzkumu a doprovodného vědeckého výzkumu k podpoře opatření pro kulturní výchovu na školách.
- Vytvoření příslušných opatření pro intenzivní práci v oblasti public relations, aby se veřejnost důkladněji obeznámila s přivedením umění do tříd a s nezbytným výukovým prostředím.
- Rozšíření a koordinace doprovodných stálých služeb, konzultační činnosti a programů dalšího vzdělávání v oblasti kulturní výchovy, zejména pro učitele, ale také pro ředitele a partnery škol na všech správních úrovních.
- Rozpracování nové oblasti vazeb mezi uměním, školou a ekonomikou pro vymezení vlivu umění na realizaci klíčových kompetencí a kvalifikací, pro něž existuje rostoucí poptávka ze strany ekonomie.
- IATC – Rozvoj nových iniciativ pro podporu „inovace v umělecké a kulturní výchově“ pro kvalitní rozvoj umělecké výuky. Ve shodě se stávající iniciativou nazvanou IMST, která byla nedávno založena pro další rozvoj výuky matematiky a přírodních vědních oborů, IATC má podporovat rozvoj trvalé hodnoty pro uměleckou výchovu na školách. Cílem by zde bylo vytvořit konkrétní podpůrný systém pro umění k rozšíření metodických základů a dále pro širší diskusi o rozmanitosti současných forem uměleckého vyjádření ve škole.
- Udělování známek jakosti školám: veřejné uznání ochoty škol zaměřit se na kulturu, a poskytnout tak široký prostor pro různé způsoby současného uměleckého vyjádření v rámci školní výuky.

Výukové programy v uměleckých a kulturních institucích:

- Soulad s veřejným zájmem vytvořením konkrétní výuky cílové skupiny a zprostředkujících programů pro umění.
- Vyžadování lepších a lépe vymezených kvalifikací zaměstnanců odpovědných za

činnost v oblasti výuky/zprostředkování umění spolu se zlepšením institučního rámce jejich pracovní oblasti (interní rozdělení práce a odpovědnosti, poskytnutí vlastních oddělení a rozpočtů, apod.)

- Zapojení umělců všech oblastí do institucionalizované činnosti pro zprostředkování umění.
- Vytvoření lobující platformy uměleckých a kulturních institucí obracející se na veřejnost i politiky, a kladoucí si za cíl zvýšit uznání nejrůznějších způsobů uměleckého vyjádření v rámci školního kontextu i mimo něj (zcela analogicky oblasti sportu).
- Aktivní využívání CLUBu – činnosti jako jsou otevřená platforma zaměřená na zavedení umělecké výchovy týkající se současného umění a zprostředkujících programů do škol.
- Větší kooperace mezi školami a uměleckými a kulturními institucemi, zejména na místní a regionální úrovni, tj. mezi jednotlivými uměleckými a kulturními institucemi nebo patronáty škol s jednotlivými umělci s určitým kulturním zaměřením, nebo mezi podpůrnými iniciativami v oblasti umění a kultury založenými na přístupech obdobných školským přístupům jako praxe.
- Nabídka možnosti využít infrastrukturu uměleckých institucí ze strany škol.
- Organizování dočasných praktických školení pro učitele a žáky v uměleckých a kulturních institucích.

(Další) vzdělávání v oblasti umění a výuky umění:

- Rozbor rámce (analýza trhu a poptávky) a přitažlivý popis možností nových oblastí zaměstnání pro umělce v sociálně-ekonomické oblasti (třetí sektor: umění a vzdělávání, ale také zdravotně-sociální oblast) stejně jako v oblasti soukromého sektoru; podpora těchto částí trhu (rostoucí poptávka).
- Implementace dlouhodobých struktur založených na výsledcích rozborů (požadované kvalifikace apod.) pro kvalifikaci a konzultační programy pro umělce, kteří se hodlají zaměstnat v těchto nových oblastech zaměstnání (vytváření zaměstnání pro umělce v sektoru služeb, počáteční pomoc umělcům, modely pro rozvoj kvalifikací, apod.) Mohlo by se vytvořit jakési „centrum pro zaměstnání“, které by mohlo být společně provozováno, tj. různými uměleckými školami a institucemi umělecké výchovy.
- Implementace informační platformy na základě využití Internetu a komunikační platformy pro oblast „kultury a zaměstnání“, kde by se představovaly národní i me-

zinární trendy, projektové organizace, projekty, studie, informace o agenturách práce a podobně, a kde by se o nich diskutovalo. Tato komunikační platforma by mezi jiným mohla být společně provozována různými uměleckými školami a institucemi umělecké výchovy.

- Organizování dalšího školení pro umělce podle jejich umělecké oblasti nebo souhrnného školení pro umělce všech oblastí, aby získali odbornou kvalifikaci zprostředkovatele umění.
- Vytváření sítí (na základě událostí, diskusí u kulatého stolu, lobujících aktivitách, apod.) pro umělce, kteří chtějí pracovat v rámci kontextu škol nebo mimo něj.
- Zapojení umělců a učitelů do opatření „vzdělávání pro život“.
- Vytváření situace, kdy by programy dalšího vzdělávání byly využívány umělci i učiteli, aby došlo k jejich lepší přípravě pro spolupráci v rámci kontextu škol nebo mimo něj (očekávání, dělba odpovědnosti, atd.)
- Opatření na národní a mezinárodní úrovni k řádné přípravě učitelů pro zapojování umělců do jejich výuky.
- Úzká spolupráce mezi vzdělávacími institucemi (institucemi dalšího vzdělávání) v oblasti umění (umělecké školy a pedagogické školy).
- Systematizace a rozšiřování rozsahu programů dalšího vzdělávání nabízených pedagogickými školami k přípravě učitelů, pokud možno všech předmětů a typů škol, pro integraci současné rozmanitosti uměleckých forem vyjádření do jejich výuky.
- Vytvoření materiálu a balíčků informací pro učitele, kteří zamýšlejí zapojit umělce do své výuky.
- Organizování sítě a výměny mezi různými iniciativami pro (další) vzdělávání při výuce divadla, hudby, výtvarného umění, atd., takže lze diskutovat o společných věcech a základních problémech na interdisciplinárním základě a společně lze pracovat na nových možnostech pro řešené vzdělávací programy.

Celý text zprávy v němčině a rovněž mnoho dalších informací o Rakouské službě pro kulturu v němčině a angličtině lze najít na webové stránce: www.oks.at

Poznámky

1) Ganahl, Rainer: Vzdělávací komplex (Erziehungskomplex) (= katalog jeho výstavy se stejným názvem v Nadaci Generali), Vídeň 1996

- 2) Beck, Ulrich: Vynález politického (Die Erfindung des Politischen), Frankfurt 1993
- 3) Tamtéž, str. 194
- 4) Tamtéž, str. 195
- 5) Schwendtner, Rainer: Teorie subkultury (Theorie der Subkultur), Kolín 1973
- 6) Srov. Pazzini, Karl-Josef: Kulturní výchova v epoše médií (Kulturelle Bildung im Medienzeitalter), Bonn 1999
- 7) Brock, Bazon, z rozhovoru s Elizabeth Loibl/ÖKS – Kulturell, neuverejněný rukopis
- 8) Röbbke, Thomas: Umění a dílo, Umělci mezi samostatností a sociální nejistotou (Kunst und Arbeit, Künstler zwischen Autonomie und sozialer Unsicherheit), Essen 2000
- 9) Srov. Kettel, Joachim: Sebeodcizení (Selbstfremdheit), Oberhausen 2001
- 10) Tamtéž, str. 432
- 11) Tamtéž, str. 433
- 12) Maset, Pierangelo: Praktická pedagogika umění (Praxis Kunst Pädagogik), Lüneburg 2001
- 13) Zacharias, Wolfgang – Pazzini, Karl-Josef: Smysl & kybernetika: Existuje generace médií? (Sense & Cyber: Gibt es eine Mediengeneration?) In: Infodienst, Projektinformationen, říjen 2001
- 14) Brock, Bazon, loc. cit.
- 15) Srovnej Fuchs, Max: Proč umění? O společenské a individuální funkci a účinku umění (Wozu Kunst? Zur sozialen und individuellen Funktion und Wirkung von Kunst), Remscheid 2001
- 16) Srovnej Národní poradní komise pro kreativitu a kulturní výchovu: Celá naše budoucnost. Kreativita, kultura a vzdělávání, str. 7

Stanislav Hubík

Znaková tvorba skutečnosti v estetice mizení a v estetice přebytku skutečnosti

Multimediální působení a bleskurychlá teleakce – to jsou inovace, které velmi ovlivňují jak vnímání, tak komunikaci. Vytvářejí novou skutečnost, novou sensibilitu, novou estetiku. Ba co víc – média jsou s to v multimediálním nasazení doslova vytvořit i pole percepcí s ucelenou strukturou a tak uměle utvořit to, co ještě donedávna fenomenologie pokládala za přirozeně předdané.

V prostoru simulovaném multimediálními hrami se ztrácí starý dobrý prostor fyzických míst.

V čase okamžité teleakce a implozivní síťové interaktivity se ztrácí starý dobrý čas dějinných událostí.

Namísto estetiky vyjevování, vlastní malířství, ovládá virtuální prostor estetika mizení; a tam, kde ještě nedávno umělci pociťovali a filosofové zdůvodňovali nedostatek skutečnosti, se dnes mluví o estetice nadbytku skutečnosti.

Nové věci vyvolávají nová hodnocení a nové názory. Multimediální působení a zejména komunikace na síti jsou nové věci. Mezi teoretiky, které novoty spojené s vnímáním (uměleckého) díla a s (uměleckou) komunikací podnítily k opravdu objevným reflexím, patří nepochybně Jean Baudrillard a Paulo Virilio.

Prvně jmenovaný pro nás objevil svět multi-mediálního simulování skutečnosti a jeho výsledky – simulákra. A příslušné souvislosti nové znakové tvorby skutečnosti popsal jako „dokonalý zločin“.

Druhý jmenovaný pro nás objevil svět absolutní rychlosti komunikování a jeho výsledky – logistiku percepcí a znakovou dromosféru. A příslušné souvislosti nové interaktivity popsal jako „absolutní hrozbu“.

Ke jménu J. Baudrillarda patří *estetika přebytku skutečnosti*, ke jménu P. Virilia patří *estetika mizení skutečnosti*.

Oba jmenovaní teoretici v posledním čtvrtstoletí zásadně ovlivnili semiotiku, která je ochotná vzít na vědomí něco takového, jako jsou *producenti 21. století* – totiž *rychlost a média*. Není to pravidlem: inovace spojené s multimediálním působením či s dromokratickou teleakcí, byt významně mění platnost našich poznatků o estetice a racionalitě, doposud nejsou obsahem stěžejních kapitol příruček a učebnic. A profesori je berou spíše jako zajímavosti či marginálie – dopouštějí se při tom zřejmě stejného omylu, jako kdysi G. Lukács, hodnotící počátky kinematografu. Proto si dovoluji upozornit na několik věcí, které by po mém soudu v diskursu o komunikaci (nejen) ve výtvarné výchově měly zaznívat velmi hlasitě a v zásadě v každé souvislosti. Jelikož dílo J. Baudrillarda je u nás přece jen již známé, soustředím se v několika poznámkách na méně známé dromologické výklady P. Virilia, které jsou v jistém smyslu k baudrillardovským výkladům multimediálního působení komplementární a současně je významně přesahují.*

Východí jsou u Virilia pojmy *rychlost* a *dromologie*. Druhý pojem označuje teoretickou reflexi a zkoumání rychlosti a jejích důsledků v životě společnosti.¹ Dosavadní tradi-

ce evropská společnost byla, jako každá jiná tradice, dromokratická. To znamená, že bohatství a moc v ní byly vázány na schopnost využití rychlosti a zvyšování rychlosti v různých oblastech společenského života. Avšak až do industriální revoluce, jejíž bytostnou součástí je revoluce v transportu, je evropská dromokracie *brzdící* dromokracií. Vytvořila důmyslné sociální regulativy (náboženské, morální, stavovské aj.), které rychlost omezovaly a případné sociální změny a pohyby brzdily. Předindustriální evropská společnosti je společností brzdící dromokracie.

S průmyslovou revolucí nastal obrat, neboť průmyslové inovace daly impuls rozvoji *akcelerativní* dromokracie. Ta je založena nikoliv na brzdění, nýbrž na akceleraci. Industriální kapitalismus spojil bohatství a moc se stále se zvyšující rychlostí. Platí, že „bohatství je aspektem rychlosti. Obvykle se říká, že moc je svázána s bohatstvím. Podle mého mínění je svázána prvně a především s rychlostí: bohatství přichází až poté,“ konstatuje Virilio.² Modernizace je v jistém smyslu neustálým zrychlováním, dosahováním vyšší rychlosti. Ale teprve v posledních desetiletích se setkáváme s mimořádným zvýšením prakticky použitelné rychlosti na maximum. Jedná se o praktické využití mezní rychlosti, to jest rychlosti světla, v globálně fungujících komunikačních sítích.

Komunikace absolutní rychlostí má podle Virilia za následek zásadní *změny ve vnímání a myšlení prostoru a času a v myšlení prostoru a času*.

Je to způsobeno především vpádem virtuálnosti do tradičně vnímaného a myšleného prostoru, který byl doposud prostorem smyslově a empiricky dosažitelným, nyní se však začal podstatně měnit, protože „reálné prostředí – městský a venkovský prostor – už dál nemůže utíkat před vlivem elektromagnetických sítí, možnost jeho znovuvybavení virtuálním, fundamentálně kybernetickým prostředím, se stala skutečností.“³ Časoprostorové souřadnice tohoto nového prostoru, virtuálního prostoru, se v důsledku vysoké rychlosti komunikování mění, neboť časový interval přenosu informace se zmenšil absolutně – na pouhý okamžik. Komunikace probíhá v reálném čase či přesněji řečeno – v reálném okamžiku.

Nejenže dochází ke konfúzi mezi „tradičním“ reálným prostorem a absolutně rychle se tvořícím virtuálním prostorem; v důsledku okamžité teleakce mizí v novém prostoru „tradičně“ vnímaná a chápaná reálná místa⁴ a zůstává pouze okamžitě vnímaná teletopie.

„Otázka reálného okamžiku přímé teleakce znovu vyvolává filosofické a politické problémy tradičně spojované s pojmy atopie a utopie, a podporuje to, o čem se již mluví jako o teletopii.“⁵

Závěr těchto úvah se nabízí sám – reálný prostor byl v současné telekracii nahrazen reálným časem.⁶

Virilio jde ve srovnání s Baudrillardem – jehož kritické koncepce multimediální tvorby hyperreality viriliovské téma mizení vlastně objevily – k podstatě věci. Jestliže se Baudrillard tázal, jaká je povaha multimediálních her, zaplavujících planetu vlnami znakové inflace, soustřeďuje se Virilio na to, co je v těchto multimediálních hrách podstatné. Zjišťuje, že tím bytostně určujícím je rychlost komunikace, rychlost, která vyřazuje ze hry tradičně vnímaný a chápaný prostor a tradičně vnímaný a chápaný čas jako čas dějinný. Je to radikální vidění a radikální interpretace baudrillardovských

a derridovských témat. Znaková inflace, vyvolávající implozi multimediálně hraných intertextuálních her, vyústuje v simulačních procesech produkujících hyperrealitu. Tato nová skutečnost, hyperrealita, je tvořena bleskurychle a „opravdová“ skutečnost je jejím pouhým definiens. Kromě toho nemá valného smyslu užívat výraz hyperrealita v singuláru, neboť těchto „skutečností“ bylo a je tolik, kolik je simulačních procesů. Co k této interpretaci „přidává“ Virilio nového?

Soustřeďuje se na to, co multimediální simulace a komunikování tohoto typu umožňuje: je to absolutní rychlost komunikace nebo-li absolutní rychlost přenosu znaku, která přivodila *zásadní změny určování a vnímání časoprostorových souřadnic*. Jde-li opravdu o zásadní změny tohoto charakteru, týkají se jakékoliv komunikace, tedy i výtvarné.

Nahrazení tradičně vnímaného a chápaného prostoru reálným časem okamžiku má za následek změnu ve vnímání a chápání času vůbec. Současné vnímání a myšlení lidí „na sítích“ (a tím spíše vnímání a myšlení lidí blízké budoucnosti) ztrácí v kontextu dromosférické telekracie schopnost vyváženě korelovat otázku *kde?* s otázkou *kdy?* – tak jak to umělo a umí tradiční a moderní vnímání a myšlení prostoru a času. Namísto toho se pro vnímání a myšlení lidí v telekratické dromosféře stává relevantní pouze otázka *kdy?* V *teletopii* nemá označení *místa* smysl, neboť teletopie je *nikde* – prostorové souřadnice se tu stávají muzejními exponáty. Teletopie má však absolutně přesné určení časové – existuje právě *nyní*, v tomto okamžiku. Teletopie je absolutně přesně určena také co do rychlosti přenosu informace – v teletopii se informace pohybuje *absolutně rychle*. Teletopie je nejvyšším patrem dromosféry.

Dromosféra produkuje zvláštní způsob vnímání skutečnosti, jemuž Virilio říká dromoskopický. Je založen na *estetice mizení* a produkuje a reprodukuje estetiku mizení. Je to způsob smyslového vnímání vyvolávaný technikou sekvenčního sdělování – typickou pro film. Věci se vyjevují právě proto, že mizí. „Vyjevování a mizení, to je kouzelnický trik. Je to to, co se děje ve filmu. Estetika malířství (vzhledem k filmu) spočívá na vyjevování. ... Filmové obrazy jsou naproti tomu přítomné jen potud, pokud políčka filmu zablesknou čtyřicetkrát za sekundu. Jsou přítomné, protože rychle mizí. Navozují dojem pohybu, protože mizí ihned po té, co byly zachyceny naším vnímáním. Existují, protože jsou nestálé, protože unikají. Máme tu převrácení obrazové estetiky vyjevování v estetiku mizení, foto-kino-video-holografickou estetiku.“ Díky této „sociální magii“ vzniká „společnost mizení“, založená na „technice mizení“.⁷

Baudrillard s touto estetikou mizení pracoval mlčky, nepřisuzoval jí větší význam, neboť v dané souvislosti netematizoval – možná pro něj příliš abstraktní – důležitou věc zvanou rychlost. V perspektivě jeho vnímání a myšlení problematiky se tato estetika vyjevovala především z hlediska výsledku simulací a tím je bezpochyby přebytek skutečností. Posoudíme-li obě koncepce na základě předběžné teze o jejich komplementaritě, dojdeme k závěru, že baudrillardovská *estetika přebytku skutečnosti* a viriliovská *estetika mizení* se k sobě mají stejně jako kategorie *jev* a *podstata*: neustálé zmnožování skutečností multimediálními působeními je nápadným, jevovým, zjevným výsledkem mimořádně rychlých přenosů znakových struktur čili rychlých sledů jejich mizení.

Virilio naznačuje, že nový způsob vnímání v telekratické dromosféře si nebude vědět rady s tradiční estetikou vyjevování, neboť je založen na estetice mizení. Obojí má

podle něj epochální důsledky kupříkladu pro dějiny. „Dějiny již nejsou časovým prodloužením teritoria, nýbrž přesídlily do říše interaktivity.“⁸ Čas již nadále není bytostně spojen s tradičně vnímaným prostorem jakožto kontinuem fyzických míst – nyní je bytostně spojen se síťovou interaktivitou jakožto kontinuem okamžiků, která je navíc doslova bleskurychlá. Čas dějin byl samozřejmě s lidskou interaktivitou spojen vždy a byl vlastně jejím produktem – zde však jde o něco jiného. Nyní se čas mění v čas okamžité interaktivity multimediálních sítí, již to není čas reálných událostí na reálných místech našeho fyzického prostoru (krajiny, města, obydlí) – je to čas globálního okamžiku ve virtuálním prostoru.

Rychlost komunikování vyžadující rychlou reakci. *Estetika mizení nutí k rychlosti a rychlost zakládá estetiku mizení.* Výsledkem je stále větší interaktivita a stále větší množství znaků konstituujících virtuální svět. Tato „inlace znaků“, je vlastně „dromosférickým znečištěním“, které Virilio považuje za poslední znečištění.

Telekratická dromosféra zakládá *novou esteticko racionální kvalitu.* Ta má praktické důsledky. Například zhroucení *dějin událostí vázaných na fyzický prostor*, neboť „dějiny událostí se zhroutily ve prospěch celkových dějin. Místní čas byl dobyt. ... jsme skutečně zakotveni v přítomnosti, v přítomnosti reálného času, v okamžité přítomnosti. Nijak se neprodužujeme do budoucnosti, jenom naše souřadnice jsou umístěny v minulosti. Proto máme strach z minulosti, strach, že by se minulost mohla vrátit.“⁹ Dějiny se ztrácejí v inflaci rychlých multimediálních her simulujících množství skutečností. Jestliže je skutečnost optikou nazírání a interpretace minulosti, je i těchto „optik“ mnoho a stejně tak to platí i o interpretacích dějin. Nebo ideologií. Nebo hodnot. Nebo norem. Všechno se to ztrácí v bleskurychle se střídajících, tj. mizejících sekvencích dromokratické komunikace.

Poznatky o estetice mizení možno účinně využít – podobně, jako jsou účinně využívány poznatky estetiky přebytku skutečnosti. Estetika mizení dovoluje organizovat již samotné pole percepce a na jejích základech možno vytvořit doslova logistiku percepce.¹⁰ To znamená, že díky různým komunikačním nástrojům, zejména díky *rychlým simulacím a rychlým interaktivním znakovým hrám* lze záměrně vytvářet pole vnímání. To je vážná věc, neboť tu jde o přesun významových struktur z díla již do pole vnímání. Co bylo dříve dílem „přírody“ a tradiční „kultury“, stává se nyní dílem telekratické interaktivity. Jaký vliv na vnímání uměleckého díla či na chápání dějinného rozměru umění má a bude mít „logistika percepce“, to je otázka dalšího zkoumání. Bez nadsázky však již nyní možno říci, že multimediální simulace skutečnosti založené na estetice mizení zakládají logistiku percepce, s níž může kupříkladu školská „logistika percepce“ soutěžit jen stěží. Či spíše – vůbec s ní není s to soutěžit.

Vedle slova *rychlost* se v daném kontextu stává dalším hlavním slovem *interaktivita*. Estetika mizení není totiž jen dílem rychlosti, rychlosti střídání znakových struktur. Estetika mizení je stejně tak dílem interaktivity: interaktivita – to je konec linearity. Interaktivita nemá osu, není polarizovaná, nemá střed. Derridovy kdysi tak těžko vysvětlitelné výklady centrované a de-centrované znakové skutečnosti jsou nyní, tváří v tvář síťové interaktivitě, jasné a nevyžadují většího vysvětlování. Jsou prostě zde a každý se může ponořit do virtuálního prostoru okamžité teleaktivity. Kohokoli možno spojit

s kýmkoliv, cokoli možno spojit s čímkoliv. Platí Baudrillardovo „*Být znamená být připojen*“. Telekratická a dromokratická interaktivita je ecovským labyrintem, ve které jedna cesta přenosu znaku rychle mizí ve prospěch jiné cesty, jedno spojení zaniká ve prospěch dalšího spojení. Metafyzický smysl získává *inter-*, ono *mezi-*, a smysl pozbývají subjekty, kterou jsou takto spojovány. Co je trvalé, totiž okamžité, je jen ono *inter-*, ostatní je rychle, dromoskopicky, pomíjivé. Estetika mizení tu získává svůj druhý bytostný zdroj, který je s tím prvním, s rychlostí, soupodstatný: tímto druhým bytostným zdrojem je právě toto *inter-*, *mezi-*. Je to pseudoabstrakce derridovského typu, ale – přišně vzato – patří vlastně do stejné třídy výrazů, jako strukturalistické „místo“ ve znakové struktuře.

Virilio konstatuje, že *rychlost* není fenomén, ale vztah mezi fenomény. To platí i o *inter-*: není to samozřejmě fenomén, ale vztah mezi fenomény. Oba tyto vztahy daly ve spojení se sítěmi a s multimediálním působením vzniknout nové skutečnosti a nové estetice jejího vnímání, škrty reálný prostor a na něj vázaný dějinný čas. K participaci na této virtuální hyperrealitě a jí odpovídající estetice stačí jen málo – připojit se, přepnout...

Tradiční i moderní estetika jsou vázány na reálný prostor ve smyslu teritoriálním a na teritoriálně vázanou dějinnost. Ještě i v moderní společnosti, která nedisponovala možnostmi (téměř) absolutně rychlé komunikace, se podle Virilia „překrývaly“ tři věci – *teritorium* moci, psychogeografické *impérium* a *dějiny* na ně vázané.¹¹ *Psychogeografické impérium* je jeden ze šťastných pojmů P. Virilia. Pojem *psychogeografické impérium* označuje kvalitativně, odkud kam sahá určitý způsob *vnímání* a *interpretace* skutečnosti (zejména sebe sama – at' již ve smyslu jedince nebo kolektivního subjektu – ale také všeho ostatního, významově relevantního).

Prvním podstatným předpokladem vzniku psychogeografického panství je nepochybně jedna určitá estetika spjatá s jednou určitou politikou. Druhým, soupodstatným předpokladem vzniku psychogeografického impéria je jeden určitý interpretační kód, usměrňující *racionální* interpretace výsledků estetiky. Obojí se pak koncentruje ve větě „Interpretace je pokračování politiky jinými prostředky.“

Telekratická a dromokratická interaktivita tuto trojčlenku ruší. Psychogeografické panství se nemusí překrývat s teritoriem moci a s dějinami na ně vázanými. Psychogeografické panství dnes vzniká ve virtuální interaktivní skutečnosti multimediálních simulací. Zdrojem psychogeografického panství je dnes především logistika percepce, což souvisí s postupující dromoskopickou vizualizací komunikace, a s ní bytostně spojená digitalizace interpretací, zjednodušující výklad světa na „ano/ne“. At' se to komu líbí nebo, spojení tradiční a moderní estetiky a racionální interpretace s mocí je naprosto evidentní, a tudíž také spojení estetiky s teritoriem moci a s dějinami teritoria je zřejmé. (Nakolik ústřední roli v reprodukci této aliance sehrávala škola, by bylo jistě zajímavé prozkoumat.)

Estetika mizení a racionální interpretační kódy rychle mizejících sekvencí nepotřebují ani mocenské teritorium (prostor), ani teritoriální dějiny (čas). Potřebují pouze síť, bleskurychlý přenos znaku a interaktivitu. Dvojím zdrojem utváření psychogeografického panství dnes jsou rychlost a interaktivita. Rychlá interaktivita generuje psy-

chogeografické panství. Otázkou – kterou ponecháme bez odpovědi – je, do jaké míry je takové panství věcí instrumentálního záměru.

Estetika se přemístila. Z reálného fyzického prostoru a z dějinného času se přemístila do virtuálního prostoru globálního okamžiku. „Teď již nejde dále o otázku *globální* versus *lokální* nebo *transnacionální* versus *nacionální*“, podotýká k tomu Virilio. „Je to zaprvé a především otázka časového přepnutí, ve kterém mizí nejen vnější a vnitřní, prostor politického teritoria, ale též předtím a potom jeho trvání, jeho dějiny; všechno, co zbývá, je *reálný okamžik*, nad nímž nakonec nemá nikdo kontrolu.“¹² Telekratická a dromokratická interaktivita přemísťuje *celý kolos komunikace* do nových souřadnic. „Je to otázka časového přepnutí.“ Zajisté lze namítnout, že po dalším přepnutí „jsme opět zpátky“. Taková námitka je ovšem víc než naivní. Před zkušeností s virtuální telekratickou interaktivitou nemůže ten, kdo jí nabyt, utéci. Vzdělávání, tak jak mu zatím většina lidí rozumí, se stává tvář v tvář komunikačním sítím podivnou činností. Těžko přijímáme fakt, že *již nastal* obrat od dřívější „*biokracie* k opravdové *telekraci*“.¹³ Ochotněji rozumíme různým varováním. I Virilio soudí, že telekracie je hrozbou, že „informační revoluce“, jež dnes nastoupila na místo revoluce v industriálním vyrábění, není bez nebezpečí, a že škody, způsobené rozvojem *interaktivity*, mohou být v budoucnu stejné, jako škody vzniklé působením *radioaktivity*.¹⁴

Nicméně – výsledky dromologických analýz ukazují, že skutečností se stává to, co sděluje estetika generovaná telekratickou a dromokratickou interaktivitou a co vysvětluje *racionalita* utvářená komunikací na sítích. Poznatek G. H. Meada, podle něhož jsou řeč a *racionalita* (jen) tak široké, jako *pospolitost* (*community*), k níž patří, přežil jen jedno století. Dnes nutno dodat, že jsou tak široké, jak určí globální, prostorově neomezená interaktivita.

Baudrillardovy impulsy estetiky a semiotiky byly a jsou velké. Viriliovy podněty jsou však po mém soudu ještě významnější – především proto, že učinil předmětem estetického a semiotického zájmu to, *co se děje právě dnes*. To nebývá v kulturních vědách obvyklé. Že ke všemu, o čem jsem se zde zmínil, dospěl spíše mimochodem, je jiná, třebaže zajímavá, věc.

Poznámky

*) Metodologická poznámka: Baudrillard i Virilio jsou duchovně spřízněni s (post) strukturalistickou filosofií a semiotikou a nemají žádné potíže s tím, čemu se říká diskurs postmodernismu. Nemělo by tedy být divné, že občas, v různých souvislostech upozorním na analogické myšlenky J. Derridy, M. Foucaulta nebo J.-P. Lyotarda.

1) DROMOS – řecky závod, běh. Dromologie je logikou závodění, logikou rychlosti čili studiem rychlosti. Virilio, P.: *Pure War*. New York 1997, p. 47.

2) *Ibid.*, p. 49.

3) Virilio, P.: *The Art of the Motor*. Minneapolis 1995, p. 137–8.

4) „S konfúzí mezi reálným prostorem působení a virtuálním prostorem zpětného působení se veškeré určování polohy začíná ocítat ve slepé uličce, zapřičiňuje tím krizi předvídání polohy.“

Tato „delokalizace“ vede rovněž k nejistotě o místě faktického působení tak, že přednastavení se stává nemožným, což pak podkopává celý princip předvídání. Jakmile kde ztrácí své prvenství ve prospěch kdy a jak, zbývá jen pochybnost – ani ne tak o faktické věrohodnosti „virtuální reality“, jako spíš o povaze jejího umístění a tím o samotné možnosti kontrolování virtuálního prostředí.“ Virilio, P.: *The Art of the Motor*. Minneapolis 1995, p. 155.

5) Virilio, P.: *Open Sky*. London – New York 1997, p. 10.

6) *The Kosovo War Took Place In Orbital Space*. Paulo Virilio in Conversation with John Armitage. In: *Ctheory.net*, Article A089, 10/18/2000 – <http://www.ctheory.net/text>.

7) Virilio, P.: *Pure War*. New York 1997, p. 86, 89.

„Svět se stává kinem. ... Přecházíme od estetiky vyjevování, stálých forem, k estetice mizení, nestálých forem.“ Virilio, P.: *Pure War*. New York 1997, p. 85.

8) *The Kosovo War Took Place In Orbital Space*. Paulo Virilio in Conversation with John Armitage. In: *Ctheory.net*, Article A089, 10/18/2000 – <http://www.ctheory.net/text>.

9) Virilio, P.: *Pure War*. New York 1997, p. 166–7.

10) *The Kosovo War Took Place In Orbital Space*. Paulo Virilio in Conversation with John Armitage. In: *Ctheory.net*, Article A089, 10/18/2000 – <http://www.ctheory.net/text>.

11) Virilio, P.: *The Art of the Motor*. Minneapolis 1995, p. 152.

12) Virilio, P.: *Open Sky*. London – New York 1997, p. 18.

13) Virilio, P.: *The Art of the Motor*. Minneapolis 1995, p. 133.

14) Virilio, P.: *Open Sky*. London – New York 1997, p. 118. Podle Virilia je to důsledek toho, že energie (koresponduje radioaktivitě) i informace (koresponduje interaktivitě) jsou sice vědecky popsány, avšak jejich praktické použití v jaderných resp. informačních zařízeních se dosud vymyká kontrole. Virilio, P.: *The Art of the Motor*. Minneapolis 1995, p. 138.

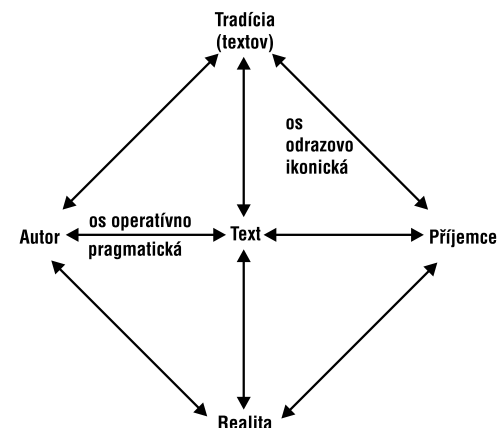
Jako jsou texty přirozeného jazyka považovány za nástroj mezilidské komunikace a poznání skutečnosti, jsou uměnovědou za takovéto nástroje považovány i umělecké texty jednotlivých uměleckých druhů. A jelikož za každým textem stojí jazyk (Bachtin), lze analogicky hovořit jak o jazyku umění (Šabouk 1969), tak o konkrétních uměleckých jazycích, jako např. o jazyku filmu (Lotman 1989), jazyku malířského díla (Žegin 1980) či o výtvarném jazyku vůbec (Gero, Tropp 2000) atp. Každý text jako superznak (který je 1. fixovaný, 2. celostní, 3. strukturovaný – J. Lotman), protože prošel médiem jazyka příslušného uměleckého druhu (coby kódu, invariantu, paradigmatu), je prostřednictvím tohoto jazyka spojen se společností. Bachtin říká: „Každý text předpokládá obecně pochopitelný (to znamená konvenční v rámci daného kolektivu) systém znaků, jazyk (třeba jazyk umění)... A tak za každým textem stojí systém jazyka. V textu mu odpovídá všechno opakované a reprodukovatelné, opakovatelné a reprodukovatelné, vše, co může být dáno vně textu (danost). Ale současně každý text (jako promluva) je něčím individuálním, jedinečným, neopakovatelným, a v tom je celý jeho smysl (jeho záměr, kvůli čemu je vytvořen). Je v něm to, co má vztah k podstatě, pravdě, dobru, kráse, historii“ (Bachtin 1979: 218–219).

Tak i konkrétní umělecké dílo, které je projevem autorské tvůrčí aktivity, reaguje určitým způsobem na zmíněný systém pravidel (daných kódem), především na systém estetických a uměleckých norem daného jazyka umění, jehož prostřednictvím se vyjadřuje. Jinak řečeno: dílo je výsledkem tvůrčího procesu jako procesu kódování, do kterého se zapojuje kromě kódu autora i kód reality, tradice a příjemce. Tím, že recipient tyto kódy zná, může identifikovat jednotlivé znaky ve struktuře komunikátu i celkový význam uměleckého superznaku – textu.

Chce-li se umělec vyjadřovat – prostřednictvím svého média – o společenských jevech, musí je převést na znaky v kódu, kterým disponuje i příjemce. Jakmile jsou předměty, jevy, objekty sémiotizovány, nejenže se stávají znaky označujícími skutečnost, ale mění se na fakta kolektivního původu. Znaky tak slouží k modelování světa v textu i k přenosu informací. Jelikož znaky i proces označování jsou sociálními fakty a významy znaků jsou zakotveny ve společenském vědomí, jsou i umělecká díla spjata se společností a dobou v níž vznikala, což je pádným důvodem pro účast sociologie na jejich interpretaci.

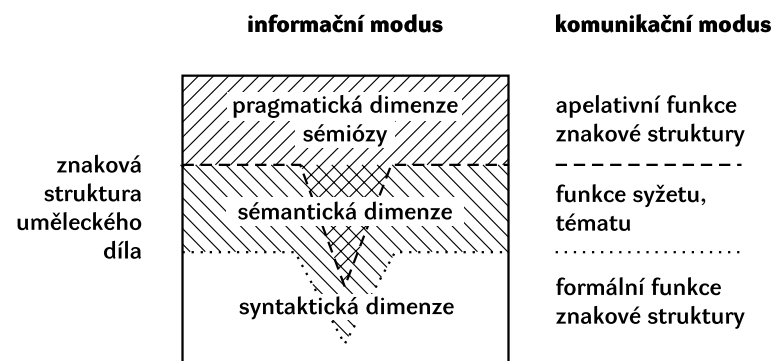
Příspěvek aplikuje některé výsledky českých sémiotických výzkumů umění J. Mukařovským počínaje, a své hypotézy staví na Mikově devíze, která hovoří o jednotě tvorby a recepce, přičemž pojmem umělecké komunikace vstupují do díla (textu) tvůrčí autorský i recipující subjekt jako gestoři díla, čímž do komunikujícího textu proniká kontext společenského života. Druhou výchozí devízu následujících úvah zformuloval A. Popovič následovně: „Jednou z črt uměleckého díla je, že fungujúc v komunikácii, odráža v sebe spoločenskú a semiologickú povahu... Posobenie diela v spoločenskom obehu je vo svojom jadre výmenou obsahov a významov, ktorých je dielo nositeľom“ (Miko, Popovič. Tvorba a recepcia, 1978), což zakládá legitimitu sociosémiotického přístupu.

Za následujícími úvahami stojí i Gerova aplikace nitranského modelu umělecké komunikace na výtvarné umění (Gero 1989). Za rozhodující a jediné spolehlivé východisko sociosémiotické interpretace umění považujeme samotný komunikát – umělecký text.



Obr. 1 Nitranský model umělecké komunikace

Znaková struktura uměleckého díla vzniká volným aktem umělce. V průběhu její realizace proniká pragmatický zřetel (díky záměrnosti, která dává pocítit dílo – věc jako dílo – znak) do sémantické dimenze a spolu s ní i do syntaktické dimenze umělecké struktury. Proto se domníváme, že v rámci výzkumu znakových struktur umění má i k syntaktické a sémantické stránce uměleckých komunikátů co říci sociosémiotika. Právě následující schéma (obr. 2) osvětluje některé možnosti jejího uplatnění v rámci interpretace.



Obr. 2 – Schéma korespondence informačního a komunikativního modu znakové struktury uměleckého díla a průniku pragmatické dimenze/apelativní funkce do dalších sémiotických dimenzí/funkcí uměleckého znaku

Uvedené schéma se snaží znázornit následující hypotézy:

1. Tři sémiotické dimenze znakové struktury jsou, přes svoji ohraničenost, vůči sobě vzájemně otevřené a zaklíněností jedné vrstvy do druhé si předávají dynamiku.

2. Existuje určitá analogie i vztah mezi jednotlivými dimenzemi informačního modu znakové struktury uměleckého díla a jím odpovídajícími třemi funkcemi komunikačního modu této struktury.

3. Sociální skutečnosti ve znakové struktuře nejsou zastoupeny jen v pragmatické dimenzi (ve vztahu k uživateli) nebo jen v tématech (ve významech), ale mohou být vyjádřeny již ryze formálními prvky ve formě (v selekci a užití prostředků, v jejich syntaxi, dokonce i v technice).

4. Znaková struktura se děje, je dynamická, takže dochází ke vzájemné interferenci mezi jednotlivými vrstvami. Nejen dění v syntaktické rovině má sémantický dosah stejně jako dění v rovině sémantické má dosah pragmatický, ale skrze vzájemnou „prostupnost“ jednotlivých vrstev a díky interferenčnímu dění mezi nimi, může dění v syntaxi mít dosah až v rovině pragmatické.

5. Často jsou to pragmatické aspekty, které dle autorových záměrů organizují syntaktickou i sémantickou dimenzi – a tím předurčují formální i syžetovou/tematickou funkci – rodící se struktury uměleckého znaku (superznaku).

6. Průnik apelativní funkce znakové struktury – skrze funkci syžetu (tématu, obsahu) – do funkce formální. Apelativní funkce komunikativního modu znakových struktur často dynamizuje vedle syžetu/tématu i jejich formální funkci, stejně jako dynamizuje pragmatická dimenze sémantiku i syntaktiku modu informačního, jak víme např. z ruského porevolučního umění.

7. Vzájemná otevřenost jednotlivých sémiotických dimenzí vůči sobě a interference mezi nimi způsobují, že každá ze tří znakových vrstev může nést určitá sociosémata, přičemž není podstatné, zda ta generují z vrstvy pragmatické a ovlivňují syntaxi či generují právě z ní a skrze sémantickou dimenzi ovlivňují pragmatiku.

Ty obsahové či formální prvky, které tím, že stojí na genetickém i významovém počátku uměleckého textu, při „vstupu“ do něho, nazvala koncepce pražského mezioborového týmu vstupními významovými prvky (Kolektiv 1976). *Socioséma*, jako jeden druh těchto elementů, je takový *vstupní významový prvek* jazyka umění, který do významové struktury textu vnáší běžné lidské zkušenosti s fakty, jež jsou spojována s nějakými sociálními významy. Jde o jednoduchý *znak*, jenž *denotuje* taková *fakta*, která již ve své předumělecké podobě (mimo kontext uměleckého textu) *v určitém kulturním okruhu indukují v kolektivním vědomí nějaký* (tradici daný) *sociální význam*. V tomto smyslu jde o elementární značící jednotku, která reprezentuje známé z životních situací. *Socioséma* spíná signifiant se signifié ještě konvenčním způsobem a samo o sobě nemá uměleckoinformační hodnotu. Ve výtvarném umění to mohou být např. symboly ideologií náboženských (kříž, půlměsíc, Davidova hvězda) nebo politických (hákový kříž, rudá pěticípá hvězda, zkřížený srp a kladivo). Za *socioséma* lze považovat např. i holínky v Čapkově karikaturistickém cyklu Diktátorské boty nebo frigickou čapku a trikolóru v Delacroixově obraze Svoboda vede lid.

Častou elementární značící jednotkou mající charakter sociosématu bývá námět (téma), vyjádřený někdy názvem díla, např. Schikanedrova obrazu Vražda v domě nebo Picassova díla Masakr v Koreji. Mohou to být i slova denotující sociální a politická hnutí či události (fašismus, nacismus, revoluce, stávka, válka, mír, demonstrace, okupace atp.) namalovaná či vlepená do obrazu.

Pop art jako sociosémat používal např. prvky reklamy (R. Indiana), zvětšení pokleslých forem comics (R. Lichtenstein), městského konzumního odpadu (R. Rauschenberg) a jiných symbolů konzumní společnosti a její populární kultury na přelomu 50. a 60. let – plechovek Coca Coly či erotického idolu té doby M. Monreové (A. Warhol). Všechna tato sociosémata pop artu odkazovala ironizujícím způsobem ke konzumnímu charakteru tehdejší americké společnosti a její masové kultury.

V Baudelairových Květech zla jako klíčová sociosémata figurují především substantiva v plurálu, označující různé formy sociálních deviací: zloději, hazardní hráči, pijáci, opilci, vrazi, hadráři, prostitutky, lesbičky atp. Stejným sociosématem celé básnické sbírky je substantivum *dav*.

Za vstupní významové prvky lze považovat i mnohé znaky, jež byly konstitovány v určité umělecké tradici a svým vstupem do díla na ni odkazují. *Sociosémata* ve výtvarném umění často nalzáme v symbolice barev. Přitom je známo, že „symbolická významovost barev nezasahuje jen do malířství, sochařství a grafiky, nýbrž i do mimouměleckých oblastí, které se pak projevují v námětech uměleckých děl a jsou důležité pro jejich dějové a významové pochopení; za byzantského povstání 532 se rozdělily soupeřící strany na zelenou a modrou; na bílou a černou se dělily strany ve Florencii na přelomu 13. a 14. století“ (Baleka 1997: 356).

Významy barev mohou odkazovat i k různým sociálním hnutím: černá k anarchismu a fašismu, hnědá k nacismu, rudá k socialistickým hnutím, bleďmodrá k mírovým hnutím, zelená k ekologickým atd. Jejich užití v obraze potom může mít charakter sociosémat.

Uvedené příklady byly ukázkou možností fungování vstupních prvků jako sociosémat již v rovině syntaktické, v rovině formy, protože vstupují do díla skrze samotný charakter uměleckého jazyka, jehož prostřednictvím autor formuluje svoji uměleckou promluvu – dílo. *Sociosémata* fungující v rovině sémantické jsou ponejvíce dána tématem/syžetem uměleckého textu, ve výtvarném umění zejména žánrem, např. sociální malba, satira.

Sociosémata mohou být *povahy morální, sociální, politické, národnostní, náboženské, existenciální atp.* Často je jejich povaha *vícefunkční*, např. morálně-náboženská, sociálně-politická, politicko-národnostní atd. Jak *sociosémata*, jako vstupní významové prvky, tak i vyšší významové jednotky sociosémantémy nejsou stálými strukturami. I ony se dějí a proměňují v souvislosti s proměnami společenskohistorického kontextu.

Jelikož je sémióza procesem integrace vstupních významových elementů do vyšších významových jednotek, jež spoluvytvářejí strukturu uměleckého textu, dochází v procesu vzájemného střetu a průniku vstupních elementů k ustavování těchto vyšších významových jednotek, přičemž v kombinaci s ostatními vstupními znaky získává každý z nich určité nové rysy a významové možnosti, které nemá sám o sobě, mimo strukturu daného uměleckého textu. Takto se konstituují jednoduché superznaky –

sémantémy (Kolektiv 1976), z nichž některé můžeme označit za sociosémantémy. Při začlenění elementárních sociosémat do jednoduchého superznaku sociosémantému dochází k proměně významu. *Sociosémantémy* jsou takové *vyšší významové celky* (jednoduché superznaky), vytvořené strukturálními vztahy mezi znaky vstupních prvků, *v rámci jejichž intervalu hraje většinou prím nějaké socioséma*. Sociosémantémy samozřejmě generují i z intervalů mezi dvěma, třemi či několika sociosématy, jak je tomu např. ve zmíněném Delacroixově obraze Svoboda vede lid, v němž dochází k interferenčním konfrontacím sociosématických znaků (frigická čapka, trikolóra, mladá žena personifikující Svobodu, palné zbraně, barikáda) vytvářejících superznak sociosémantému odkazujícímu k sociálnímu boje za všeobecnou svobodu, za ideály Velké francouzské revoluce, za nastolení republiky.

Sociosémantemy však mohou být ustavovány i jinými vstupními prvky nežli sociosématy, jak je tomu např. v Kupkových kresebných cyklech z přelomu 19. a 20. století Peníze, Náboženství, Mír. Takto vzniklé sociosémantémy dávají zmíněným cyklům poněkud jiný význam, než uvádí jejich název. Významový posun vzniká tím, že významy negenerují pouze z vnitřního kontextu díla, z interferenčního dění mezi jeho vstupními elementy, ale i z jeho vztahu k vnějšímu kontextu, na jehož pozadí dílo vnímáme. Při interpretaci a hodnocení uměleckých textů je třeba mít na paměti, že fungují ve vztahu jak k nižším, tak i k vyšším jednotkám. Tak specifický umělecký smysl zmíněných Kupkových cyklů nelze úspěšně interpretovat bez jeho přiřazení k příslušnému stylovému a žánrovému kódu, relativně stabilizovanému ve vědomí určité společnosti, kterým je v tomto případě žánr satirické grotesky. Právě nadřazený prvek žánru, jako vyšší kód, činí i z vstupních prvků, jež nemají charakter sociosémat, při jejich vzájemné interferenci, sociosémantémy a odhaluje skrytou sémantiku uvedených výtvarných textů.

Zatímco sociosémata jsou elementárními „předuměleckými“ znaky denotujícími „správné“ podoby určitých jednotlivých reálií sociální skutečnosti, sociosémantémy jsou již uměleckými strukturami (tudíž významovými celky) nazíranými prismaticem sociologie. Teprve tyto jednoduché superznaky mají funkci zaměřovat příjemcovu pozornost ke koherenci určitých sociálních faktů a dějů. Teprve ony se stávají nositeli sociálních významů a dávají dílu specifický umělecký smysl.

V procesu umělecké semiózy dochází ke kvalitativnímu skoku a k proměně známého a „správného“ (běžného, konvenčního) v neznámé, „nesprávné“ (nové, originální), k vytvoření nové informace a k „povýšení“ primární komunikace na sekundární – uměleckou. Takto dochází i ke zrodu „sekundárního modelujícího systému“, kterým je umění (J. Lotman). Napětí a intervaly mezi „správnými“ a „nesprávnými“ podobami jsou zdrojem umělecké informace a uměleckého zážitku. Autorská strategie, z níž generuje „sekundární modelující systém“ umění, patří do pragmatické dimenze semiózy. Sociosémata buď zvolil umělec, potom z pragmatické dimenze struktury díla „prosakuje“ do dimenze sémantické a syntaktické, nebo je nachází příjemce (interpret), v syntaktické a sémantické dimenzi znakové struktury, i mezi znaky, jež autor za sociosémata nepokládal. Odtud „vzlínají“ do dimenze pragmatické.

Vrátíme-li se ke schématu č. 2, lze ještě dodat, že do oblasti hypotéz náleží myšlenka, praxí často potvrzovaná, že společenská závažnost, tudíž dominance některé ze tří

schématem znázorněných funkcí uměleckých znakových struktur, není stálá, ale proměňuje se s dobou tak, že v měnících se společenskohistorických kontextech vystupuje do popředí jedna z funkcí jako dominantní a ostatní fungují v pozadí.

Je známo, že se v dějinách umění střídala období, kdy smysl díla byl spatřován především v syžetových/tematických kvalitách díla (např. v období klasicismu, historismu či realismu), jindy naopak v jeho formálních kvalitách (např. geometrická abstrakce, informel nebo minimalismus či konkretismus).

Mnozí z nás si vzpomenu, jak během jednoho srpnového dne (21.8.1968) došlo v řadě struktur uměleckých děl k přesunu významové dominanty ze syntaktické dimenze do sémantické. S údivem jsme zjišťovali, že po tomto okupačním dnu mnohá z děl, která na nás dosud působila především svými formálně estetickými kvalitami, nabyla nového, hlubšího smyslu a dominance jejich formální funkce byla nahrazena funkcí apelativní. Samo datum 21. 8. 1968 (či jen srpen 68) se pak stalo sociosématem (mnohdy i zneužívaným) jazyka umění.

Z dějin jednotlivých uměleckých druhů je známo, že většina tvorby vznikající na objednávku se snaží stylistickou (syntaktickou) i významovou (sémantickou) kvalitou díla vyhovět požadavkům vkusu určité společenské třídy nebo vrstvy, která vytváří publikum. Právě stylistická přesnost se stává umělcovou odpovědí na požadavky vkusu publika – uživatele uměleckých struktur. V takových případech velice výrazně v procesu umělecké semiózy proniká pragmatická dimenze (funkce) znakové struktury do její dimenze (funkce) sémantické i syntaktické. Především tehdy se pragmatika stává výchozím i dominantním článkem celé informačního dění uměleckého superznaku, stejně jako apel jeho dění v komunikativní podobě.

Zvláštním případem, kdy se pragmatická dimenze s apelativní funkcí stávají dominantami uměleckých superznků, takže od apelu a pragmatiky se odvíjí celý proces umělecké semiózy, jsou období nejrůznějších ideologicko-politických diktátů, jak to známe z oficiálního umění fašistického, nacistického či z děl socialistického realismu. Když tyto ideologie zmizí, mizí i jejich umění, včetně stylistiky socialistického realismu.

Přesto se domníváme, že k průniku pragmatické dimenze a apelativní funkce znakové struktury uměleckého komunikátu do dimenze sémantické a syntaktické, tedy i do formální funkce znakové struktury, často dochází i u děl, která nevznikají na objednávku a nejsou diktována žádnou ideologií. Což o tom nesvědčí české výtvarné umění z období fašistického ohrožení republiky před rokem 1939 (Boje a zápasy E. Filly, cykly Oheň a Touha J. Čapka, obrazy Fr. Muziky, J. Šímy atd.)?

Typickým příkladem toho, kterak pragmatická dimenze umělecké znakové struktury formuje konkrétní podobu její dimenze syntaktické i sémantické jsou např. mnohé obrazy Caravaggiovy, který neváhal malovat sakrální výjevy způsobem, jež vyvolával dojem maximální reality a přirozenosti, někdy až „naturalistický“. Zásadní roli, ve snaze, aby jeho díla maximálně působila na divákovy city, hrají především formální prvky malby, jejichž sémantizací dochází k dramatizaci zvoleného tématu a tím i k jeho silnému citovému dopadu na recipienta. Především to bylo černé pozadí, které malíři umožňovalo rozehrát světelné efekty. Mezi nimi dominoval princip ostře dopadajícího světla z jedné strany. Dalším formálním principem, silně působícím na diváka do-

dnes, je detailní zobrazení látky nebo vegetabilních motivů (vyznačující se až fotografickou přesností). Vliv pragmatiky na sémantiku jeho obrazových znakových struktur lze spatřovat zejména v sakralizaci profánního, jak je tomu např. v obraze Povolání sv. Matouše. Náboženský námět v něm malíř umístil do jakési římské hospody. Dramatický ráz tohoto obrazu je dán ani ne tak přítomností Krista v tomto prostředí, jako spíše proniknutím posvátného – prostřednictvím proudu světla vycházejícího z neviditelného zdroje, které ozařuje obličej i oděv hráčů, mezi nimiž sedí Matouš – do profánního (až vulgárního) prostoru této hospody. Podobné příklady „přůniku“ pragmatiky do syntaktické i sémantické vrstvy znakových struktur malířských děl lze najít snad ve všech umělecko-historických epochách.

V poslední době se otázkou, jak se „sociologické“ projevuje v malbě, zabýval Josef Hlaváček. V kapitole Malířská technika a sociologie obrazu doplnil Panofského ikonologické rozlišení tří vrstev obrazu (primární nebo přirozený námět, sekundární nebo konvenční námět, podstatný význam nebo obsah) o „nejnižší“, „nultou vrstvu“ malířské techniky a čisté formy. Zdůrazňuje, že právě z ní je třeba jak při estetickém, tak i sociologickém zkoumání malby vycházet. Hlaváček na řadě konkrétních příkladů ukazuje „jak je společenské dáno v něčem tak zdánlivě neutrálním, jako je čistá forma, jako je malířská technika, která je základem budování formy“ (Hlaváček 1999: 199). Dochází k poznatku, že již proměny řemeslné tradice upozorňují v malířské faktuře na změny v prožívání světa. Sémioticky řečeno, Hlaváček dochází k závěru, že již v umělecké syntaxi a ve formální stránce znakové struktury díla se nalézá společenské. Tak podpořil naši hypotézu o existenci i formálních sociosémat, která se mohou nacházet již v syntaktické dimenzi znakové struktury malířského díla (textu).

Tím, že Hlaváček prokázal existenci „sociologických momentů“ již v „nulté vrstvě“, kterou předřadil před ikonologické schéma tří vrstev, má jeho výklad blíže k Francastellově myšlence, že základním úkolem sociologie umění je dospět k postžení modalit uměleckého díla, které určují výběr „prostředků“ pro zformování konkrétní umělecké promluvy. Výběr prostředků pro zformování každé konkrétní umělecké promluvy (komunikátu), nesporně ovlivňuje charakter relace autor – realita i autor – tradice.

Abychom si udělali představu, jak se do umělecké syntaxe v procesu sémiózy promítá autorův postoj k určité tradici (Tr) i jeho postoj k realitě (R), připomeňme dva „syntakticky“ zcela odlišné obrazy dvou francouzských malířů 19. století s touž tematikou – revoluce. Přitom jsou to díla svým vznikem od sebe vzdálená pouhých třicet let. Jde o příklad odlišného výběru formálních prvků pro artikulaci malířského textu. Ačkoliv téma obou obrazů je stejné, apelativní funkce i pragmatické dimenze, stejně jako syntaktika i forma obou znakových struktur se od sebe liší. Také v tomto případě se domníváme, že odlišná pragmatika obou znakových struktur (spolu s jejich apelativními funkcemi) určila odlišnou podobu jejich dimenzí syntaktických a formálních stránek.

Zatímco Delacroixovo monumentální plátno Svoboda vede lid je romantickou oslavou červencové revoluce z roku 1830 a je apelem na recipientovo vlastenectví, na jeho touhu po svobodě, kterou je třeba bránit i se zbraní v ruce, Daumierův obraz Rodina na barikádě roku 1848 (namalován po roce 1860) je realistickým vyjádřením obav ze strádání, jež revoluce přináší sebou. Autor prvního obrazu byl velkým revolucionářem jak

v oblasti malířských témat, tak forem, kterého nudila soudobá tradice akademických námětů ze starého Řecka a Říma, stejně jako tradice „vznešeného stylu“. Realitou mu tedy nebyla dávná minulost, ale žhavá současnost romantismu, v níž ještě zní heslo rovnost, volnost, bratrství, realita romantického kultu mládí s ženskou lidovou hrdinkou personifikující svobodu, která nad zabitými třímá vlajku revoluce. Proti tradici francouzského klasicismu je v tomto díle cítit uměleckou tradici sahající až k Rubensovi a mladším Goyovi. Proti „chladnému“ koloritu L. Davida a D. Ingrese objevují se již v tomto obraze světlejší a zářivější barevné tóny s tendencí vyjádřit světlo a stín nejen rozdílem mezi světlejšími a tmavšími odstíny jedné a téže barvy, ale i prostřednictvím diferenciací barev, čímž se Delacroix vyrovnával s tradicí současného anglického malířství, jmenovitě s malbou T. Ginsborougha a W. Turnera. Autorovi druhého obrazu (H. Daumierovi) byl realitou prostý člověk a nová sociální skutečnost velkoměstských mas. Výrazově se přihlásil k tradici barbizonské školy a stal se jedním ze zakladatelů nové umělecké tradice – realismu.

Odkazy

Bachtin, M. M.: Estetika slovesného tvorčestva. Moskva: Iskusstvo 1979.

Baleka, J.: Výtvarné umění. Praha: Academia 1997.

Gero, Š.: Systém prostriedkov výtvarnoestetické komunikácie v obsahu výtvarnej výchovy. In Didaktika výtvarnej výchovy. Bratislava: SPN 1989.

Gero, Š. – Tropp, S.: Interpretácie výtvarného diela. Banská Bystrica: UMB 2000.

Hlaváček, J.: Umění je to, co dělá život zajímavější než umění. Praha: Artefact 1999.

Kolektiv mezioborového týmu.: Umění a skutečnost. Praha: ČS 1976.

Lotman, J. M.: Jazyk kino i problémy kinosemiotiky. Kinovědeckij zapisky, roč. 19, č. 2 1989.

Miko, F. – Popovič, A.: Tvorba a recepcia. Bratislava: Tatran 1978.

Procházka, M.: Příspěvek k problematice sémiologie literatury a umění. Praha: ČSAV 1969.

Šabouk, S.: Jazyk umění. Praha: Svoboda 1969.

Žegin, S.: Jazyk malířského díla. Praha: Odeon 1980.

Proč tak silné slovo SÍLA v názvu příspěvku? Slovo, které zařazujeme více do oblasti například sportovní. Sport je populární v celém světě. Sport přitahuje mladé lidi. Sportovní názvosloví je srozumitelné. Sport má nejpodrobnější zpravodajství. Sport se koná pod záštitou bohatých sponzorů. Umění je bohaté. Výtvarná výchova je také chudá.

Výtvarná výchova byla, možná stále je, ve školských zařízeních v rámci ostatních předmětů v pozici neustálého ohrožení. Výtvarná výchova je v takové pozici, že by měla být námi, kteří v ní pracujeme (lépe žijeme), bráněná. Teoretici srovnávali postavení našeho předmětu v souvislosti s ostatními humanitními i přírodovědnými předměty, s jejich terminologií, s jejich teoretickým zázemím, s jejich publikačními výstupy atd. Hledali možnosti, jak v konkurenci s ostatními předměty se ctí obstát. Toto stádium bych nazval OBRANA PRO VÝTVARNOU VÝCHOVU.

Doporučuji, aby výtvarná výchova přešla do útoku – to je přece nejlepší forma obrany. České školství je postavené na neustálém memorování. Memorování různých návodů, zákonů a pouček. A hlavně memorování cizích myšlenek.

Výtvarná výchova umožňuje žákům a studentům sdělit něco svého, něco originálního. Umožňuje našim partnerům v komunikaci sdělit i to, co by třeba nikdy nevyšlo. Mohou říkat i pravdu. *Nerad kreslím (10 let)*, *Dobrý člověk obklopený starostmi (9 let)*.

Přečetl jsem si, že komunikace je sdělení nebo také sdílení. Ve výtvarné výchově půjde především o sdílení a ještě lépe o sdílení sdíleného. Výtvarná výchova umožňuje komunikaci prostřednictvím výtvorů, které žáci, studenti i chovanci sami vytvoří – tedy něco pro ně podstatného nebo i okrajového sdělí. *Sen o létě (21 let)*, *Bludiště – traktorista zabloudil na poli (6 let)*.

Stěžejní je, že se kolektivní komunikace mohou zúčastnit všichni. Dnes se mluví o komunikační revoluci. Ano, platí to možná o kompjútrech. Můžeme komunikovat s někým, koho vůbec neznáme a nemusí to být ta nebo ten, za koho se vydávají. Můžeme se dokonce sami identifikovat do někoho jiného bez operačních zákroků. Jak jednoduché! Pro přímou komunikaci mezi lidmi z očí do očí to žádná revoluce není.

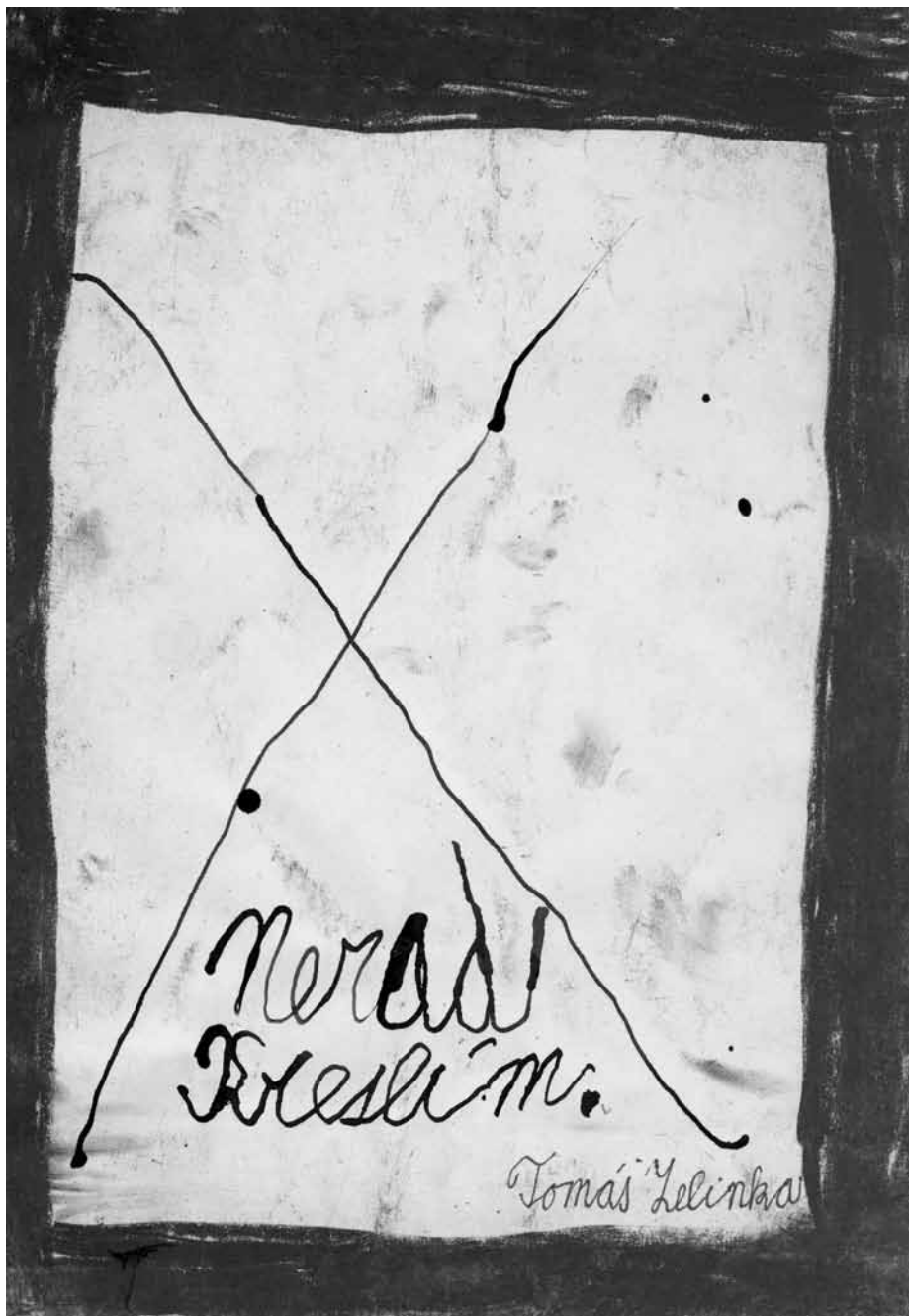
Na vysokou školu přicházejí studenti, kteří se ve velké většině nedokáží slovně vyjadřovat. Písemnou formu raději nezmiňujeme. Jsme zase zpět u problému bezduchého memorování a prázdného opisování. Při snaze vyvolat v seminářích diskusi nastává Mlčení, mlčení s velkým M.

Výtvarná výchova pro svůj provoz čerpá impulzy a inspiraci z umění. Výtvarné umění druhé poloviny minulého století v mnoha případech předznamenávalo dění ve společnosti. Britský umělec Damien Hirst rozřezával zvířata na dvě poloviny, naložil je do formaldehydu a vystavil. Kde bylo klonování ovečky Dolly? Již v šedesátých letech Christo na Manhattanu v návrhu, který nebyl realizován, zabalil 2 mrakodrapy. Tím jakoby stavby zmizely. Dvojčata v té době ještě ani zdaleka nebyla realizována.

Žák i student jsou tvůrci obrazu a jsou tedy přímými účastníky komunikace. Dávají tím impulzy pro komunikaci se svými učiteli. Mají možnost zvolit sami své téma pro zahájení dialogu.

Září loňského roku. Diplomantka, učitelka na 1. stupni ZŠ, a frekventantka distančního studia, zpracovávala s žáky projekt Mraky. Její na kopírce namnožená černobílá fotografie oblohy s mraky byla dětmi barevně dokreslována. Na nebi se však neobjevili tradiční ptáčky a sluníčka, ale letadla a helikoptéry. „Pozor, paní učitelko, nad námi létají letadla a tady bydlíme!“ Děti samy vyvolaly debatu o událostech z 11. září 2001. *Obloha – letadla – domov (11 let)*.

Teď přichází ten výše zmiňovaný útok, tentokrát s titulkem VÝTVARNÁ VÝCHOVA JE V OFENZIVĚ. Proč by výtvarná výchova, jako předtím výtvarné umění, nemohla předznamenávat dění, chcete-li změny, ve školství. Myslím si, že na to má mody.



Nerad kreslím (10 let)



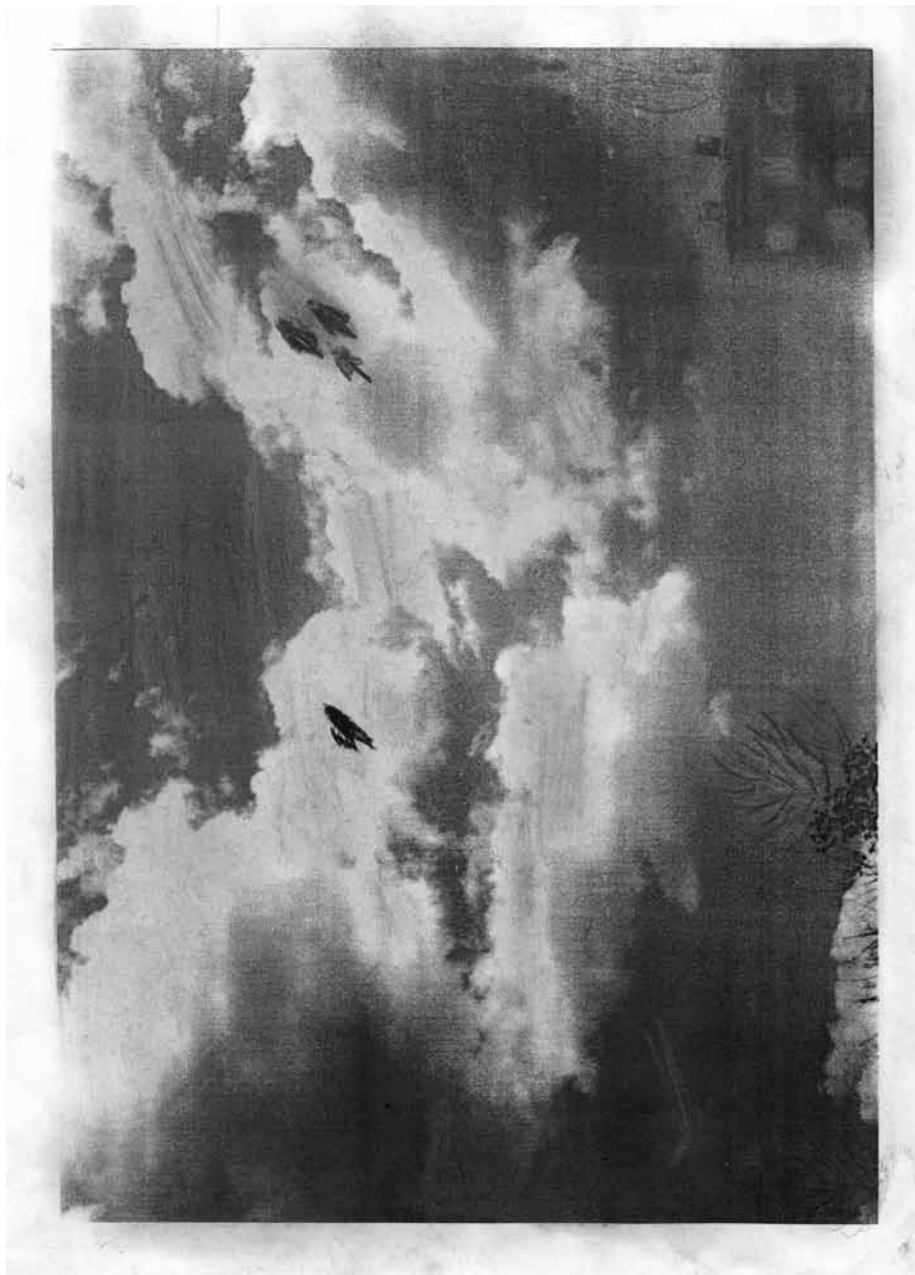
Dobry člověk obklopený starostmi (9 let)



Sen o létě (21 let)



Bludiště – traktorista zabloudil na poli (6 let)



Obloha – letadla – domov (11 let)

Tomáš Pavlíček

Výtvarná výchova ve vztahu k sociálnímu prostoru (a naopak)

V úvodu tohoto textu bych chtěl předeslat, že je koncipován spíše jako poznámka k tomuto poměrně širokému tématu, který však chápu jako důležitou součást mnohovrstevné problematiky výtvarné výchovy.

Oblast, na kterou je tento příspěvek orientován, je velmi zajímavá a v jistém smyslu ne úplně probádaná. Snad je tomu tak z obecného předpokladu, že činnost ve výtvarné výchově jaksi, samo sebou, do sociálního prostoru patří a že z něho vychází. Otázkou je, do jaké míry se reflexe sociálního prostoru vědomě promítá do praxe výtvarné výchovy. Pokud bychom takto uvažovali například o oblasti výtvarného umění, pak by zřejmě nikdo z nás o tom, že je v ní sociální prostor nějakým způsobem uchopován, příliš nepochyboval. Přesto i v umění existuje, alespoň v posledních letech (nebo desítkách let) určitý zvýšený zájem o to, co bychom mohli nazvat sociálním prostorem.¹

Vraťme se ale k naší otázce. Jak reflektujeme fenomén sociálního prostoru ve výtvarné výchově? A jak vlastně definovat sociální prostor. Ten může mít, a také mívá velmi rozmanitou podobu. A to nejen pro děti či dospívající mládež, ale současně i pro dospělé. Od tohoto zjištění by se potom mělo odvíjet další. Důležitým momentem je fakt, že sociální prostor vnímá každý jinak. Respektive, každý si z něj něco vybírá a zpětně, sociální prostor na každého působí jinak. Sociální prostor lze definovat jako něco, s čím a kým se jedinec setkává ve svém nejbližším okolí. Mohli bychom jej definovat z mnoha hledisek (filosofických, psychologických, estetických, sociálních či historických), ale sociální prostor v sobě zahrnuje všechna tato hlediska a možná ještě mnohá další, která jsme nevyjmenovali. I v tom se ukazuje složitost toho, jak vlastně sociální prostor uchopit teoreticky. Co z tohoto okolí člověk vybírá, co v něm prožívá a mimo jiné také, jak do něj vstupuje, jakým způsobem z něj čerpá informace a jak s nimi dál pracuje, patří k vybavě jedince. Z toho je zřejmé, že sociální prostor (nebo prostředí) je velmi komplexním, ale také proměnlivým souborem jevů, které člověka ovlivňují, avšak člověk také má zároveň možnost je ovlivňovat. Jan Patočka hovoří o vytváření představy o světě, u člověka, aniž by se o ni snažil. (Patočka 1992). Z toho lze vytušit i bez toho deklarovaný zájem fenomenologické filozofie o problematiku přirozeného světa. Už jen zde narážíme na problém; je tento svět současně sociálním prostorem nebo je sociální prostor jen dílčí součástí přirozeného světa? Z toho je zřejmé, jak obtížné bychom pro potřeby výtvarné výchovy mohli sociální prostor definovat. Svým způsobem, domníváme se, to ale není nutné. Výtvarná výchova totiž podobně jako umění, má charakter syntézy nebo syntetizujícího přístupu ke světu. Můžeme tedy zůstat u původní definice sociálního prostoru jako jeho nejbližšího okolí. „Pobyt má bytostnou tendenci k blízkosti“.² Tato blízkost zprostředkována tím, čemu M. H. říká zpřítomňování. (Heidegger 1996, str. 130). Také mohli bychom říci výběrem, činným výběrem světa individuem (Buber, str. 330). Pokud se dotkneme potom problému vztahu sociálního prostoru a výtvarné výchovy, narážíme na některé klíčové fenomény, které tento vztah přímo vyjadřují, nicméně stále tvoří spíše specifickou, dílčí část spektra našeho obo-

ru. O některých, jako jsou například nová media (míněna elektronická), se vede nejen v rámci oboru výtvarné výchovy polemika. Tato media sociální prostor nepochybně zabydlují a získávají v něm určitý vliv. Vzhledem k tomu, že probíhá, o roli a vlivu elektronických medií, rozsáhlá debata, soustředil bych se na jiný fenomén, fenomén tradice a na dynamiku proměn, které ji provázejí. (Procesuálnost tradice). Tradice je se sociálním prostorem svázána hlouběji, než se na první pohled zdá. Sociální prostor tvoří, zdá se, rámec lidské činnosti vůbec, ač je sám lidmi utvářen. Pouto pochopení tohoto rámce (či kontextu) představuje tradice. Ovšem ve své dynamické, modifikující podobě. (K tomuto problému, viz Pavlíček, 2001). Zajímavým způsobem prozkoumává fenomén kultury a paměti J. Assmann (jak také zní název jeho knihy). V tomto textu nemáme příliš prostoru rozebírat hluboce jeho postřehy, ale postulat kulturní paměti, kterou chápe jako širší než tradici, a paměti komunikativní, je přínosný pro naši problematiku. Klíčovými pojmy jako jsou obě zmiňované paměti, figury vzpomínky nebo např. historie a tradice, se Assmann dotýká právě našeho tématu. „Minulost nevzniká přirozeným růstem: je to kulturní výtvar... Pro kulturní paměť je podstatná historie vzpomínky, nikoli historie faktická, ..., která se mění v historii vzpomínanou, tedy mýtus.“ (Assmann 2001, str. 46 a 50). Zdá se, že ve vztahu k sociálnímu prostoru hraje kulturní paměť velmi důležitou roli. Zejména proto, že vytváří rámec sociálních vztahů v životě society. Rámec v jehož hranicích se pohybuje také kultura dané society. Pokud se tedy výtvarná výchova nějakým způsobem dotýká sociálního prostoru, pak by s tímto rámcem měla počítat.

Ovšem zajímavou a pro výtvarnou výchovu modelovou periodu v dějinách této problematiky, tvoří oblast umění 20. století. Hovoříme-li o sociálním prostoru v souvislosti s tehdy začínajícím dvacátým stoletím a ranou avantgardou, měli bychom vzít v potaz celou sociální situaci, kterou výtvarná avantgarda, zvláště po bolševické revoluci v Rusku, výrazně anticipuje. A sociální prostor je pro ni prostorem, který chce změnit. Vývoj umění ve dvacátém století s nástupem avantgardy, která přišla s radikální proměnou výtvarného tvarosloví, je obecně známý. Vztah avantgardy k tradici byl už také předmětem zájmu, přesto bychom se mohli na tento vztah podívat, už kvůli srovnání s výtvarnou pedagogikou. Pro tento vztah jsou symptomatické některé radikální názory Karla Teigea a jiných příslušníků avantgardy, který adoruje např. sovětskou konstruktivistickou avantgardu. Neváhá ji přiřknout vysoký status schopnosti vytvářet nové a v zásadě lepší věci, než byly vytvořeny doposud, v podstatě nezávisle na prostředí, minulosti a dalších fenoménech, které spoluformovaly tehdejší společnost. Architektura (která je ve středu zájmu) takto inspirovaná, představuje zcela odlišnou koncepci od historie, která „byla avantgardou odmítnuta an bloc, ačkoli ji její velcí tvůrci v čele s Le Corbusierem dobře znali a dovedli se poučit na jejích dílech. Další novinkou moderní architektury bylo odmítnutí uměleckého poznání v procesu architektonické tvorby a jeho nahrazení poznáním vědeckým“. (Nový, str. 129). To je poměrně velká změna v dosavadní tradici a přístupu, protože neplatí jen pro architekturu. Shrňme tedy, že v zásadě avantgardní hnutí, alespoň tak, jak ho postuloval Teige a další, směřovalo nebo mělo směřovat k potlačení uměleckých forem (a snad i nároků) předchozích dob a v jistém smyslu i k opuštění zkušeností dosavadních ge-

nerací. Snad by bylo přesnější říci, že napětí mezi tradicí a avantgardou bylo samotnými tvůrci vyřešeno ve prospěch nového tvůrčího směřování. Celkem vzato, jednalo o úzkou vrstvu lidí, která nicméně jednak začala pomalu získávat nezanedbatelný vliv některými teoriemi, zejména v oblasti architektury, ale na druhé straně opřela toto své přesvědčení o rozpoznání změny kontextu a snažila se najít pro ni odpovídající výraz. Tyto tendence konstruktivistických (funkcionalistických) teorií, se dostaly i do osnov výtvarné výchovy (tehdy kreslení). A myšlenka, že účelné je jediné správné, tu hrála svou roli. Rámec tohoto pojetí, předznamenal F. X. Šalda ve svém textu Experimenty: „Jen ten, kdo celý vhodil se někdy na jednu kartu a pod jediné rozhodnutí, jen ten, kdo celou minulost vrhl do sázky, aby ji ve vteřině buď tisíckrát zmnoženou získal nebo celou ztratil, kdo dovedl všechny po léta spořené majetek vyhodit jako přítěž, jen ten ví, jaké vykoupení a posvěcení, jaké stupňování a jaká očista života je v Experimentu. Celé Přepodstatnění. ... Experiment je Proměnění.“ (Šalda, str. 19, str. 22). Tento text byl otištěn v roce 1898 a ukazuje na myšlenkový kontext avantgardy. Experimentace a vědecké konotace modernistického umění spolu s některými důrazy na funkci umění ve společnosti, se svým důrazem na zábavu, film a další soudobé trendy, předznamenaly současnost. S trochou nadsázky by bylo možno tvrdit, že současná komerční kultura je stejným dítětem této avantgardy, stejně jako to, co bychom označili za „vysoké“ umění. Neboť např. čistší estetický zážitek, než jízdu v novém modelu BMW řady 3 krásnou irskou krajinou, lze v současnosti nalézt jen obtížně. Bez ironie. Bezpochyby měly i velmi avantgardní přístupy své kritiky, kteří některé doktríny začali zpochybňovat už v dobách jejich vzniku. Nicméně i po poměrně dlouhé době, která uplynula, nelze nepřipustit, že to co začínalo jako krajně avantgardní hnutí a kontext budování civilní společnosti, je dnes mnohdy samozřejmě užíváno bez toho, aniž by byly obecně známy kořeny jeho vzniku.

Přesto se pokusme zamyslet nad tímto fenoménem současnosti, který nepochybně formuje vnímání toho, co bychom nazvali sociálním prostorem. Není ovšem cílem této stati dobrat se detailní analýzy, nýbrž pokusit se zamyslet nad tím v jaké situaci, stojí výtvarná výchova. Sociální prostor je, domnívám se, jedním z primárních zdrojů vizuality ale i dalších jiných podnětů. Oba dva totiž, výtvarný pedagog i jeho student, z tohoto zdroje čerpají, nějak mu rozumí. Tentýž sociální prostor, ačkoli nahlížený z jiných úhlů, tvoří kontext (rámec) porozumění kultuře jako takové. Ovšem porozumění, které se od sebe může diametrálně lišit. Mnozí učitelé by mohli potvrdit, že pokud chtějí s dětmi pracovat přijatelným způsobem, vyžaduje to úsilí i několika let, aby zejména na vyšším stupni neprovázeli vše poznámkami, nebo vůbec pracovali. V podstatě teprve tehdy, když se jim podaří vytvořit společný prostor, do kterého mohou vstupovat učitelé i žáci jako podobně zasvěcení partneři, se může vytvářet i podobné porozumění pro rozličné tradice sociálního prostoru.³ Problém, který jsme nastílnili není, jak předpokládáme, jen věcí didaktiky nebo metodického přístupu, ale patří k němu i to, co je obsaženo v názvu příspěvku, a to vztah výtvarné výchovy (jako určité disciplíny) k sociálnímu prostoru. K prostoru ovšem nikoli abstraktnímu, ale konkrétnímu. Důvěrně známému, s jeho specialitami a zvláštnostmi. Vztah, jehož rámcem sociální prostor je, a kde nezanedbatelnou roli hraje tradice, kulturní paměť, vzpomínka jako „aktuální“

součást života v sociálním prostředí, prostoru. Vztah, který existuje a je možné jej výtvárně vyjádřit, a tím vstoupit do komunikace s ním, a díky němu vyjasňovat vazby ke kultuře v níž žijeme. Slovy M. Bubera tedy pomocí podpořit u žáka onen činný výběr světa a zároveň prohloubit to čemu M. B. říká instinkt ke společenství s někým (Verbundenheit) (Buber, str. 328).

Poznámky

1) jako jeden z příkladů tohoto trendu bychom mohli použít i projekt Publict District nebo Umění ve veřejném prostoru

2) srv. celý text § 23, 24

3) pokud jsem se nadchl, jako učitel, pro určité polohy avantgardního umění, díky studiu a poznávání této oblasti, nemohu zákonitě očekávat automaticky totéž od svých žáků či studentů, neboť v jejich okolí se nemusí nic takového nacházet a tudíž jejich zkušenost s danou problematikou je velmi nízká, je-li jaká. Chci-li tedy zprostředkovat nějakou část spektra kultury, navíc, která může mít historický charakter, nemohu nerespektovat sociální prostor, ve kterém se nacházejí a ze kterého čerpají informace, jež jsou pro ně částí spektra kultury. Tedy si musím být vědom toho, že je vedu k rozpoznání toho co má charakter vzpomínky, na niž si nemohou pamatovat, která ale může být nějak obsažena v kultuře sociálního prostoru.

Literatura

Assmann, J.: Kultura a paměť (písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku). Praha: Prostor 2001. ISBN 80-7260-051-6

Buber, M.: Rede über das Erzieherische, citováno podle Read, H.: Výchova uměním. Praha: Odeon 1967. ISBN 01-521-67

Heidegger, M.: Bytí a čas. Praha: OIKOMENH 1996. ISBN 80-86-005-12-7

Nový, O.: Řeč architektury. In Halík, P. – Kratochvíl, P. – Nový, O. Architektura a město. Praha: Academia 1996. ISBN 80-200-0245-6

Patočka, J.: Přirozený svět jako filozofický problém. Praha, Československý spisovatel 1992

Šalda, F. X.: Experimenty. Boje o zítřek (meditace a rapsodie). Soubor díla F. X. Šaldy I. k vyd.

Hana Babyrádová

Vizuálně-performativní aspekty výchovy uměním v kontextu individuace a socializace jedince a smysl rituálu

- A) Metaforický přenos původního rituálu do výtvarného umění akce jako inspirace výchovy uměním
- B) Role rituálu v holistické pedagogice
- C) Podoby rituálu ve výtvarné pedagogice
- D) Rituál jako prostředek synkretizace individuace a socializace

A) Metaforický přenos původního rituálu do výtvarného umění akce jako inspirace výchovy uměním

Jedna z klíčových otázek, kterou si klademe si v souvislosti s úvahami o hledání smyslu současné výtvarné výchovy zní: Je výtvarná výchova pouhým pragmatickým nástrojem kultivování toho či onoho nástroje artikule vizuálních znaků vytvářených za účelem dorozumívání prostřednictvím obrazů (toto dorozumívání lze také nazvat obecně užívaným pojmem „vizuální komunikace“, pozn. aut.), anebo je jí přisouzeno zasahovat hlouběji než jen do komunikativních řetězců – tj., archaicky vyjádřeno, „nořit“ se do *fenomenologických kořenů vizuálně-performativních a environmentálních forem vypovědí*, přesahujících rámec běžného utilitárního dorozumívání? Předpokládejme, že druhá ze dvou zmíněných alternativ je pravděpodobnější. Pokusme se na otázku nasměrovanou k cestám nalézání smyslu integrativního ba dokonce osudového charakteru předmětu „výtvarná výchova“ odpovědět. I když, předesílám, si nebudeme klást nárok na odpověď vyčerpávající. Konkrétně nám půjde o naznačení povahy *existenciálního transdisciplinárního rozměru výtvarné výchovy v kontextu výkladu známé a staletí přetrvávající multimediální akční formy estetického vyjadřování – rituálu*.

Rozličné formy rituálu, které jsou dnes praktikovány ve výtvarné výchově (připomínám, že v této stati pomíjíme tradiční rituály spojené s běžným chodem života školy jako jsou například ceremonie zahajovací školní rok či připomínající výročí školy) na různých typech škol, jsou převážně iniciovány díly akčních umělců – performerů. Tito čerpají při koncipování svých performancí nesoucích znaky obřadu jednak nevědomě z vlastních intuitivních představ o úloze umění v lidském životě a jednak vědomě se obracejí k antropologickým kořenům raných uměleckých projevů prehistorických kultur nebo kultur přírodních národů. Smysl původního rituálu – tj. rituálu, jenž je pojímán jako *obřadní akt konaný členy určitého společenství* (kmene, etnika, národa, obce, instituce nebo věkově stmelené skupiny) spočíval v *upevnění kolektivního vědomí vůči chápání zákonů světa a vůči chápání vztahů a povinností k existenci světa vázaných*. Jdeme-li co nejhluběji do historie rituálu, zjišťujeme, že primárním smyslem pradávných ritů bylo symbolizovat spjatost lidské komunity s kosmem a performativně demonstrovat přímou propojenost člověka s působením sil, jimž řád kosmu podléhá. Především tedy víra v bezprostřední závislost člověka na funkci řádu Univerza byla příčinou k provozování celé řady rituálů ve společenstvích typu přírodních národů, jejichž rituální praktiky se staly inspirací právě pro akční díla umělců 20. století. V současnosti má výše

zmíněná víra v integraci vitality lidské a vitality přírodní spíše latentní ráz, není demonstrována jako religiózní úkon: její zpodobení lze nalézt v umělecké performanci, kde má její zpřítomnění povahu rituálu. Existuje-li tedy tato víra, pak je zpředmětňována metaforicky, což ovšem neznamená, že by ztrácela na síle. Rituál konaný umělcem je pak zpravidla autentický fyzicky realizovaný akt. Tělesnost umělcem prováděného rituálního aktu je protikladem hlavního principu virtuální vizualizace situací, které mají rituální rysy. Zde jde však o princip simulace obřadnosti. O nebezpečí a úskalích spojených s nadměrou simulací, kterou je současný svět doslova přesycen, se výstižně vyjadřuje francouzský filozof Jean Baudrillard takto: „Na horizontu simulace nejenže vymizel svět, ale nemůže být položena ani samotná otázka po jeho existenci. Ale i toto je možná léčka samotného světa. Byzantská ikonodulové jako lidé důvtipní si předsevzali, že budou zobrazovat Boha pro jeho větší slávu, ale obrazy Boha se jim podařilo zastřít problémem jeho existence. Ve skutečnosti Bůh za každým ze svých obrazů vymizel. To znamená, že otázka už se neklade. Problém byl vyřešen simulací. Stejně nakládáme my s problémem pravdivosti nebo reality tohoto světa: vyřešili jsme ho technickou simulací a nadbytečnou hojností obrazů, na nichž není nic k vidění. A co když je to strategie samotného Boha, který využívá obrazů k vlastnímu zmizení, sám poslušen instinktu nenechat po sobě stopu? Tak se proroctví uskutečnilo: žijeme ve světě, kde nejvyšší funkcí znaku je umožnit realitě, aby zmizela a toto zmizení současně ještě maskovat“ (Baudrillard, 2002, s. 14).

Zatímco religiózní kult přikazoval, zakazoval – tabuizoval, zdůrazňoval, omezoval atd. – obřad umělce, potažmo obřad prováděný výtvarným pedagogem s dětmi či studenty naznačuje, skrývá mnohé významy, které mají být rozluštěny za účasti diváka. Mnohé, jež vyplývá z konceptu takového rituálu, chápaného jako zvláštního druhu komunikace představované performancí, je třeba si teprve představit a domyslet. Rituál připravovaný umělcem, pedagogem nebo dítětem či studentem je metaforou původního ritu, metaforou, která rozšiřuje vnímání diváka – účastníka participujícího na znovuprožití nejskrytějších svazků člověka a kosmu.

B) Role rituálu v holistické pedagogice

Holismus je princip vnímání světa a tvorby v nejširším slova smyslu (tj. tvorby nejenom reflektující nýbrž i určující podobu tohoto světa) jako celku. *Holistická pedagogika, vycházející z tohoto principu, iniciuje takové výchovné situace, mezi jinými i rituály, které propojenost zdánlivě oddělených forem existence světa posilují.* Skutečná praxe fungování výchovně-vzdělávacích institucí vypadá ovšem jinak. V prosperujících výchovně-vzdělávacích institucích dneška jsou výchovné cíle často charakterizovány jako ponejvíce jako seberozvoj. Tato situace ve výchově je způsobena všeobecným autocentrickým chápáním světa. Hlavním cílem života se stává vlastní prosperita: sebevzdělání je pouze prostředkem k získání postavení, výhod a širší škály požitků. Sebeprosazování se děje na úkor citu pro etiku společného. Vnější magické praktiky jsou používány k upevňování individualistických zásad (podoby úpravy těla podléhají určitým podobám stylizace úpravy těla iniciantů – ostříhání vlasů, ozdobné součásti oděvů), rysy rituálu jsou implantovány do reklamních praktik.

Naopak některé umělecko-pedagogické projekty vycházející z filozoficko-antropologických základů výchovy jsou důkazem těsné blízkosti života a umění. Připomeň-

me si například známé Beuysovy instalace rituálního charakteru, které nejsou ničím jiným než opakem efemérních ritualizovaných výzev – jsou evokacemi substanciálních procesů (Substanzprozessen) a silových konstelací (Kräftekonstellationen), které ovlivňují průběh těchto procesů. Podobně pak podstatou jeho akcí byla symbolizace základních přirozeně fungujících sociálních procesů. Obě sféry Beuysovy tvorby jsou klasickým příkladem holismu v umění, který má latentní pedagogický podtext. Je ovšem známo, že Beuys se s pedagogickou dimenzí své tvorby ztotožňoval veřejně. Pro nynější dobu, kdy selhávají lineární projekty směřující ke zdánlivě ekonomické prosperitě k vypjatému výkonnostnímu subjektivismu, je příznačný spontánní návrat projektům integrace.

Rituál je v holistické pedagogice prostředkem nalezení ztracené jednoty světa, prostředkem k znovuzakoušení identity subjektu se světem, který se jen zdánlivě jeví jako objektivně poznatelný a ovladatelný. Rituální praktiky čerpající náměty z umění akce jsou přímo protikladné soudobému velmi rozšířenému voyerismu (nezúčastněnému pozorování nebo dokonce bezbřehému sycení vizuálními obrazy či jinými smyslovými požitky). Skutečný rituál oslovuje aktéry v jejich psychofyzické existenci a evokuje propojenost existence subjektu s existencí Univerza, skutečný rituál vylučuje nezúčastněnost.

C) Podoby rituálu ve výtvarné pedagogice

Pro názornější výklad funkce rituálu ve výtvarné pedagogice si kategorizujeme rituály do několika skupin. Podle převažujícího cíle, který ten či onen druh rituálu sleduje, můžeme rituály dělit na několik druhů (i když je třeba podotknout, že každá kategorizace je zpochybnitelná zejména proto, že rituály mají veskrze synkretickou povahu, což předpokládá, že v jenom rituálu může být obsaženo několik aspektů najednou):

1. Rituál otevírající

Řada rituálů symbolizujících kosmologický řád má iniciační charakter. Tyto rituály *otevírají určitý prostor*, jenž má sice vymezené hranice, ale jenž zároveň nabízí jistou *svobodu a autonomii v uskutečňování zkušenosti*. Ve výtvarné výchově může tento prostor představovat otevření přístupu k dosud neznámým formám vyjadřování – k objevné artikulaci prostřednictvím experimentálního výtvarného jazyka, který má často intermediální povahu. Předpokladem vytvoření tohoto prostoru je otevřenost vedení oboustranné komunikace mezi učitelem a žákem: oba musí přistupovat k tvorbě bez předsudků a předem vymezených paradigmat. „Pobyt“ v tomto prostoru znamená mnohdy také popření minulých návyků a jistot, neboť teprve oproštěním od navykých schemat se pak stává tento prostor branou jiných dimenzí komunikace. Tento prostor bývá v pradávých rituálech charakterizován jako „prostor prázdný“. Zakoušení prázdnoty je jakousi rituální očištěnou od minulosti a zároveň branou k vstupu do budoucnosti. Tato očista je vstupní branou do nového života, vyznačujícího se novými pravidly. Například při přechodu ze stavu dospívání do stavu dospělosti jde o změnu přinášející iniciantovi – adeptovi dospělosti podstatné zvraty ve způsobu života a v plnění práv a povinností vůči společenství, jehož je součástí. Robert Bly charakterizuje prostor ote-

vírajícího rituálu takto: „Prožitek rituálního prostoru je intimní záležitostí, jež si žádá značnou představivost a silnou vůli. Když člověk v takovém prostoru setrvává, můžeme to přirovnat k uzavření v číši nebo v koši. Moris Berman poznamenal, že v muzeích jsou jako svědectví dávných kultur vystavovány rozličné tvrdé předměty jako sekery a oštěpy. Dá se však říci, že začátky jakékoli kultury jsou spjaty spíše s proutěnými koši, které jsou „měkké“ a svými stěnami uzavírají prázdný prostor“ (Bly, 1999, s. 208).

2. Rituál hledající

Již iniciační rituál nabízí prostřednictvím prázdnoty příležitost k očistě a zároveň poskytuje prostor k hledání vlastní identity i sociability (tzn. schopnosti vycházet s jinými subjekty). Jan Patočka ke smyslu hledání v lidském životě poznamenává: „Jestliže k člověku podstatně patří být na světě (stejně jako např. to, že je tělesný), pak alespoň tato stránka světskosti je něco, co nestojí proti nám, a v tomto smyslu věřit, že svět není něco odlišného od toho věřit v sebe“ (Patočka, 1995, s. 82).

3. Rituál prohlubující

Během provozování rituálu dochází také k zastavení, neboť rituál je vykonáván o svátku – beze spěchu a shonu, dovoluje nám zastavit se a prožívat čas a místo, rozvinout kontakt s druhými. Spolubytí ve formě uskutečnění performativního piecu je silnější než pouhé vědění o nutnosti existence různých forem soužití. O významu „žité skutečnost“ píše výstižně Zd. Neubauer: „Jak se svět postupně rozvíjí a jeho zjevené základy se vzdalují, také mysterijní zdroje a spoje ztrácejí na síle a účinnosti. Jejich smysl je nutno udržovat výkladem. Ovšem způsobů, jak lze mýtus či ritus vyložit, je mnoho. Výkladem pak není možno nabrát žité chápání světa“ (Neubauer, Přímluvce, s.). Výtvarná výchova má tu výhodu, že není výkladová nýbrž spíše žitá. Rituál je pak komunikací veze slov a mnohdy i bez obrazů.

4. Rituál zpevňující (rituál jako krystalizace vztahu)

Prohloubený prožitek vztahu k místu, k času a k jiným subjektům je předpokladem zpevňování vazeb subjektu k externímu světu. K takto upevněným vazbám je možno se v budoucnosti snáze se vracet. Rituál je příležitostí ke „krystalizaci vztahu“ zpodobněného archetypem. Proces vzniku archetypu – dění, v jehož průběhu archetyp vzniká (jde-li o dění je nutno připomenout, že archetyp není nehybný sklaní útvar) výstižně popsal Zd. Neubauer: „... archetyp je jako potenciální krystalizační soustava nějaké látky čekající v rozpuštěném stavu na svůj projev. Je-li roztok přesycený. Stačí vložit jedno zrnko krystalu – ba v krajním případě stačí jakýkoliv podnět, např. silnější otřes, aby z roztoku vypadla krystalizační drůzva – povstal určitý tvar, který před tím prakticky neexistoval. Možnost utváření se aktualizovala: zjevil se neviditelný, skrytý příkrý řád, daný povahou rozpuštěné látky, nikoliv však samo vznikající jedinečné uspořádání. A je-li látka obsažená v roztoku schopná krystalizovat ve více soustavách, pak bude záležet na tom, v jaké soustavě existovalo ono zárodečné spouštěcí zrnko. Jak bude in concreto celkový útvar vypadat – to je dáno okolnostmi, okamžikem, svobodou a náhodou“ (Neubauer, Golem s. 70).

5. Rituál rozšiřující

Rituály mají ale také dimenzi rozšiřující. O jaké rozšíření se jedná? Smyslem rituálu je rozšiřovat zkušenost a sdílení, jak o tom píše Zd. Neubauer: „Ontologická zkušenost je sice nabývána v čase, zůstává však dimenzí světa, trvalou příležitostí k porozumění, výzvou k opětovnému setkání, zakoušení. A právě toto sdílení (komunikace) a předávání (tradice) ontologické zkušenosti se děje prostřednictvím mytů a symbolů“ (Neubauer, Golem, s. 43).

D) Rituál jako prostředek synkretizace individuace a socializace

Rituál se přímo vztahuje jak k času Univerza, tak i k času života jedince. Ústředním tématem rituálu provozovaného dítětem ale i umělcem performerem je evokace „aktu stvoření“. Zde se nabízí možnost nalezení paralely mezi kreativností aktu stvoření díla uměleckého a mezi aktem výchovným podobajícím se obrazně řečeno „stvoření celého člověka“ (člověk se totiž jak druh homo-sapiens na rozdíl o jiných živočišných druhů rodí nevybaven k životu a vybavenosti různými schopnostmi život zvládat nabývá teprve v procesu výchovy). Rituál ve výtvarné výchově je pak evokačním aktem zpřítomňujícím jednotu individuálního a kolektivního.

Iniciátorům – lépe řečeno výrobcům nepravých rituálů jde tedy, jak jsme znázornili v předchozí úvaze, o „kolektivizaci“ způsobů chování lidí v zájmu dosažení pragmatického cíle. Holistický výchovný cíl a smysl holistického přístupu k výchově a vzdělání je naopak vnímán jako synkreze individuace a socializace. Rituál se stává exemplárním výchovným úkonem. Je významnou příležitostí k interiorizaci (zvnitřnění) exemplárního (vnějšího).

Použitá literatura

Baudrillard, J.: Dokonalý zločin, Periplum 2001, Olomouc

Neubauer, Z.: Golem a jiná vyprávění o symbolech a podivuhodných setkáních, SUS Liberans, Praha 1998

Patočka, J.: Tělo, společenství, jazyk, svět, OIKOYMENH, Praha 1995

Neubauer, Z.: O Přírodě a přirozenosti věcí, Malvern, Praha 1998

Bly, R.: Železný Jan, Argo, Praha 1999

Neubauer, Z.: Přímluvce postmoderny, Hrnčířství a nakladatelství, Praha 1994

Anotace

Tento text představuje část zprávy z výzkumu obrazového diskursu, jež je příspěvkem k výzkumnému záměru Pedagogické fakulty a Katedry výtvarné výchovy. Jako základní pracovní materiál nám slouží transkripty rozhovorů s dětskými návštěvníky výstavy Bettiny Rheims a Serge Bramlyho I.N.R.I., která proběhla v Galerii Rudolfinum v roce 2001. Dosavadní analýza naznačuje důležité skutečnosti, které by měla brát potaz nejen teorie a praxe výtvarné výchovy, ale i připravované kulturní a vzdělávací koncepce.

Výstava na téma Ježíšova příběhu byla u nás chápána běžnými diváky bez většího vzrušení – několik ukázek představí ve zkratce základní principy, které autoři použili při tvorbě obrazového celku (posuny v ikonografii, vazba na texty Evangelii, citace z historicky starších zobrazení stejného tématu, výrazové prostředky reklamy). Odlišné reakce projevila odborná umělecká kritika, která postavila do ohniska zájmu spor o to, zda jde o „umění“ nebo „kýč“. Současný diskurs obrazů však nepatří, podle poznatků předchozího výzkumu diskursu výtvarné výchovy, pouze odborné kritice. Je daleko širší a tvoří jej především komunikace diváků, jejichž hlasy dosud nebyly (a zdaleka ještě nejsou) součástí archivů, z nichž jsou vytvářeny a ve specifické podobě předkládány „dějiny umění“. Výrazná sociální a komunikativní povaha současné výtvarné výchovy stále uniká širší pozornosti, přestože je to právě tento rys, který v oblasti kulturní a transkulturní výchovy a vzdělání umožňuje, aby se vzdělávací instituce konečně mohla přiblížit světu současného dítěte.

Pro tuto část výzkumu obrazového diskursu využíváme transkripty rozhovorů s dětskými návštěvníky Galerie Rudolfinum. Pracovali jsme s dvěma skupinami dětí ve věku 14–15 a 15–16 let, (Gymnázium Na Zatlance a ZŠ Havlíčkově náměstí), které se zúčastnily edukativního programu k výstavě autorů Bettiny Rheimsově a Serge Bramlyho I.N.R.I. Jako metodu jsme použili volné rozhovory na libovolné téma evokované obrazy. Šlo o modifikaci neonarativní metody (Stewart, 1997), která umožňuje zjistit, jak osobní zkušenost a zakotvenost v sociálních a kulturních podmínkách ovlivňuje vnímání a porozumění vizuálnímu sdělení. Získané transkripty (76 účastníků) byly kódovány a kvalitativně analyzovány za pomoci softwaru Atlas/ti.

Výstava: Bettina Rheims a Serge Bramly I.N.R.I., Galerie Rudolfinum, Praha 15. 2.–6. 5. 2001

Nejdříve uvedeme krátce výstavu samotnou a připomeneme určité *strategie*, které při vytváření obrazů autoři použili a s kterými jsme jako tvůrci edukativního programu pro školy museli počítat, pak se budeme věnovat pojmu *obrazový diskurs*, dále pak pojmu *empirický divák* a dále, vzhledem k prostorovému omezení, *vybraným nejzajímavějším skutečnostem*, které dosavadní analýza ukazuje.

Výstava na téma Ježíšova příběhu neměla, podle záměru tvůrců, šokovat, ani velebit Krista, nepropagovat „žádnou náboženskou myšlenku, nebo dokonce katolické náboženství, (...) ale (...) záměrem opravdu bylo vytvářet reklamní postery a zobrazit Ježíšův

život současnou formou“, protože „my jsme nyní už v době post-postmoderní. Mohli bychom klidně přidat ještě jedno post. A velké příběhy opět přicházejí do módy.“ (MF Dnes 17. 2. 2001, Serge Bramly v rozhovoru s Janem H. Vitvarem). Autoři přiznávají spontánní emocionální inspiraci náhodným vizuálním setkáním se symbolem (betonový sloup elektrického vedení v podobě postavy Ježíše s rozpjatými rukama, který viděli v Polsku) a silnými vzpomínkami z dětství: „Když jsem byl malý, starala se o mě jedna dáma, která byla Sicilanka, byla velmi věřící, skoro mystická, a ta mě vodila 15. srpna dívat se na slavnost Panny Marie, kde vozili Pannu Marii na lodích v malém přístavu. Myslím, že tyto obrazy mi zůstaly v paměti a představovaly pro mě náboženství, na které jsem neměl právo, protože moje rodina nebyla nábožensky založená, a taky všechno mystériem a zázračno, které jsou spojeny s mým dětstvím... Oba jsme měli na mysli to zázračné, kde se náboženství zjevuje dítěti ne jako velké odpovědi na problémy života, ale jako okouzlení z mystéria a z posvátného.“ (Z komentáře Serge Bramlyho v dokumentu České televize, 2001). Výstava měla, obrazně řečeno, přivést Ježíše mezi lidi, umístit ho do současného prostředí, oživit biblický příběh a jeho poselství a udělat to tak, aby obrazové sdělení bylo srozumitelné současnému mladému publiku, zvyklému běžně přijímat množství rozličných příběhů a vnímat změt nesourodých a fragmentalizovaných obrazů.

Je tedy jasné, že až na vynalézavé a promyšlené vizuální efekty autoři projektu chápou příběh Ježíšova života velmi konzervativně. Rozhodně neprovokují subversivními přístupy k evangelijním textům, nepodrobují zkoumání genderové identity, nezpochybňují mýtus.¹ Podívejme se tedy na to, jaké strategie zobrazování byly zvoleny. Autoři bezesporu dostali svému záměru „vytvářet novodobé ikony“, a to za použití vyjadřovacího jazyka současné reklamy, počítaje v to volbu tématu² i způsob realizace. Kvůli projektu, jehož téma bylo ponecháno v anonymitě, vypsal casting, kterým prošlo více než dva tisíce uchazečů. Na přípravě a realizaci se podíleli známí módní návrháři, vizážisté, modelingové agentury, sponorské firmy. Jednotlivé scény byly precizně aranžovány v různých druzích prostředí, od nádherných přírodních scenérií středomoří až po obskurní prostory opuštěných budov a průmyslová předměstí Paříže. Na velkoplošných barevných snímcích pózuje modelky a modelové v kostýmech navržených pro tuto příležitost, setkáme se s prostorovou i barevnou kompoziční dokonalostí.

Počítá se tedy především s divákem, který je schopen číst *vizuální kódy současné doby* – základní ikonografie zobrazování náboženského tématu je posunuta vstřícně k vizuální výbavě běžného diváka, který zná televizní, filmovou a časopiseckou produkci. Akcent je kladen na fyzickou dokonalost a přitažlivost, mládí, krásu, oslavu mateřství, ale také násilí, nemoc, smrt, sex a erotiku v jejich soudobé populární podobě (např. lehké připomínky homosexuality, sadomasochismu, fetišismu). Autoři používají *figurativní kód zobrazování*: jde o realistický modus vizuálního vyjadřování, který je v naší kultuře nejvíce rozšířen, a tudíž nejsnáze dešifrovatelný. Je považován za natolik srozumitelný, že je zaměňován s realitou a s pravdivostí. (I když dále uvidíme, že empirický divák není tak naivní.) Způsob realistického vizuálního vyjadřování je v úzkém vztahu s řečí – jednotlivým prvkům obrazu, které jsou v různých vztazích, přiřazujeme jeden nebo více smyslů, které by jim mohly dát texty (Kristeva 1999). Figurativní kód (vnitřní uspo-

řádání prvků obrazu do uzavřené struktury) odkazuje na realitu a rovněž na diskurs, který tento figurativní kód formuluje zároveň s formulací vztahu k realitě. Obraz tedy jednoduše nereprezentuje univerzální, vnější realitu, ale *stává se „textem“* a v průběhu „čtení“ je prostorem křížících se významů, ovlivněných historicky, sociálně, kulturně, rodově, věkově. „To, co se považovalo za prostou reprezentaci, se ukazuje být destrukcí reprezentované struktury v nekonečné hře korelací řeči. (...) Obraz – i když je klasický a založený na reprezentaci – není ničím jiným než strukturovaným kódem. Tento kód uvádí v pohyb označující proces, který jej uspořádává. A onen zmíněný proces sám není ničím jiným než dějinami určité kultury, ukazující se tím, že prochází filtrem daného obrazového kódu.“ (Kristeva, 1999) Jak jsme již naznačili, autorská dvojice Rheims – Bramly pracuje cíleně se spojením obrazu a textu. Tím nastavuje podmínky k zmíněnému procesu „čtení“ obrazů v provázanosti obou znakových systémů, jazykového a obrazového, čímž usnadňuje především možnost rozpoznat některé základní (jednodušší i rafinovanější) posuny v ikonografii.³

Kromě toho se na vyšší úrovni počítá i s divákem, který je schopen reflektovat a zpracovat to, co můžeme nazvat i u obrazových znaků „*intertextovostí*“. Autoři studují jiná zobrazení a cíleně a zjevně na tyto prameny odkazují. Předpokládají tak zmíněný aktivní proces vnímání, „čtení“ obrazu, a předpokládají také určitou vyšší míru vizuální senzitivity a poměrně rozsáhlou znalost historicky a kulturně podmíněných způsobů zobrazování. Rheims – Bramly studují historicky starší zobrazení biblických témat a využívají jak kompoziční principy, tak i barevnost (barokní inspirace) a ikonografickou bohatost středověké a renesanční malby. Nejedná se zde doslova o „citace“⁴ ale o náznaky, ohlasy a podobnosti. Tak rozpoznáme vlivy italské a zaalpské malby převážně z 15. století (např. Mantegna, Fouquet, Botticelli, z pozdějších Michelangelo Buonarroti, Leonardo da Vinci a další, nespecifikovaní malíři např. lombardského okruhu), nebo zvláště výrazné inspirace katolickou tradicí církevního umění 19. století a estetikou poutních míst a lidových oslav církevních svátků (Francie, Itálie).⁵ Sami autoři přiznávají, že v období příprav projektu „jedním z problémů byla symbolika obrazů, kterou bylo třeba najít. Chodili jsme se dívat do muzeí na náboženské obrazy a uvědomili jsme si, že jedním z našich úkolů je modernizovat symboly, které existovaly v dějinách umění, protože dnes už nejsou srozumitelné. Problém byl, do jaké míry je můžeme modernizovat, aniž se to stane směšným. Řešili jsme problém, jak dosáhnout toho, abychom pomoci lidí ze současného života, a většinou to byli krásní mladí lidé, vytvořili obrazy, které měly symbolizovat „posvátné“. To bylo velmi složité. Byly to otázky, které bylo třeba si položit po vzoru renesančních umělců. (...) Vztít do studia nebo do ateliéru hezkou dívku, dát jí závoj, aby představovala Pannu Marii. (...) a díky těmto otázkám jsme mohli projít celou teologií i dějinami umění a malířství.“ (Z komentáře Bettiny Rheims, dokument České televize, 2001).

Jednoduchost záměrů autorské dvojice a jejich odpovědi v rozhovoru pro tisk bylo možno vnímat téměř jako prostomyslnost, až na to, že takto pojaté obrazové sdělení spolehlivě plnilo výstavní sítě všude, kam byla výstava přenesena a celkem spolehlivě zajistilo publicitu – dalo by se dokonce hovořit až o dobře promyšleném marketingovém tahu v oblasti umění. Zatímco ve Francii došlo k soudu a k zákazu publikace,

kteřá výstavu provázela, v Německu byla výstava přijata (údajně) s velkou vstřícností a až nadšením (církevní i pedagogické kruhy). U nás otevřela spíš opatrnou diskusi – některé z oslovených osob veřejného a kulturního života výstavu přijaly s porozuměním – jiné zaujaly nevzrušený postoj. Komentář církevního představitele byl celkem příznivý: „Vnímám zde dokonce hlubokou duchovní výpověď. Při Ježíšově ukřižování trpí dnešní člověk přelomu 20. a 21. století. Bolest, nespravedlnost, zrada nebyly jen součástí života lidí před dvěma tisíci lety, ale známe je bohužel stejně důvěrně i my. (Z komentáře Daniela Hermana, tiskového mluvčího České biskupské konference, LN, Kultura, 15. 2. 2001). Naopak výtvarní kritici se jednohlasně vzrušovali debatou, zda výstava je nebo není kýčem, a zda má či nemá duchovní hloubku, na přetřes se dostaly otázky autenticity a umělecké pravdivosti. Typické námitky odborné kritiky se týkaly především arzenálu reklamních výrazových prostředků, předstírání duchovní hloubky, dramatičnosti, již zmíněná klišé v „rádoby netradičním způsobu zobrazování“ postav Evangelii. Neopomněli zdůraznit, že autorka fotografií působila svého času jako profesionální modelka. Titulky zněly: Reklamní agenti Ježíše to nezvládli, Jesus Christ Superikona, Rouhání v Rudolfinu, Evangelium podle Bettiny a Serge...

Na tomto místě se vrátíme k pojmu *diskurs obrazů*, jak jsem předeslala na začátku. V komentáři k obrazům jsme se již dotkli, a to ve spojitosti s pojmem obrazová reprezentace, chápání obrazu jako textu, jehož význam se konstituuje teprve v průběhu vnímání, a to dokonce teprve tehdy, když významy, které se vynořují jednotlivému divákovi, projdou ověřením v komunikaci, tedy až když vstoupí do diskursivního pole. Význam obrazu nemůže být nikdy ani beze zbytku objeven, ani dokonale uzavřen. Obraz totiž není ani anonymní, ani neutrální. Je soustavou znaků, které představují ukázkou individuální zkušenosti jak s jejich tvorbou (výtvarná výchova ve škole,⁶ grafické editory v běžném životě) i s jejich čtením, jak k němu dochází v každodenním setkávání s vizuální produkcí naší společnosti, tedy v diskursu obrazů. Připustíme-li myšlenku obrazu jako „specifického textu“, pak zde vyvstane i otázka *kontextu* (eventuelně intertextuality, jak jsme se o ní zmínili v komentáři k výstavě). Norman Bryson uvádí, že komentář k uměleckému dílu vzniká v řádu vysvětlování, které je ve vztahu k vizuálnímu předmětu a osvojuje si ikonickou formu. Jako obrazy „v pohybu od kontextu k vizuálnímu textu komentář sám sebe vyobrazuje, splývá s obrazy, které analyzuje, stává se jimi.“ (Bal a Bryson, 1991). Kontext tak není nikdy předem dán, není statický, ale je pohyblivý jako obraz – text sám, nelze ho objevit, ale je neustále vytvářen – je konstituován zároveň s významem obrazů. Tak se také vyjevuje, jaké způsoby zobrazování společnost preferuje, jaké hodnoty, v nich latentně zakódované, oceňuje. Oko, kterým se díváme, nikdy není nevinné. Nikdy to není oko neutrální bezpohlavní bytosti v neutrálním sociálním prostoru. Na tomto místě bychom si tedy měli připustit, že je nanejvýš zajímavé všimnout si toho, kdo vytváří význam, z jakých pozic tak činí a co sleduje určitou interpretací.

Z toho plyne, že můžeme rozlišit „*rámce*“, v nichž je význam obrazu konstituován.⁷ Shromážděné písemné reflexe učitelů výtvarné výchovy, kteří se tvůrčím způsobem podíleli na edukativním projektu se svými žáky, ukazují, že je to např. rámec toho proudu umělecké kritiky, který definuje vysoké umění v protikladu k nízkému, populárnímu proudu, k němuž patří i reklama. nejpodstatnější příčinou našeho NE je reklamně

chladná dokonalost fotografií, která v nás vzbuzovala pocit, že tyto obrazy patří bezduchému světu populární kultury...“ (reflexe Drozda, 2001)

Této dichotomie (a hierarchie) v našem případě také využívá galerie, která vystavním projektem I.N.R.I. dává najevo, že jej definuje jako umění. Zároveň vědomě riskuje, že může být v tisku obviněna, že se tentokrát mylí. Její role je zdánlivě ambivalentní: galerie se chová jako subversivní hlas v dominantním diskursu umění a na tom staví svoji strategii, ale může si být celkem jistá, že zároveň ze své institucionální podstaty tento diskurs účinně ovlivňuje.

Jindy rozlišíme „rámec“ kritického myšlení konstruktivistické pedagogiky (reflexe Kitzbergerová, 2001), „rámec“ autorů samotných, atd.

V poslední době některé progresivní galerie pracují na tom, aby se staly médiem, kterým protéká komunikace – otvírají téma a ve větší či menší míře berou v potaz hlasy diváků a stavějí na nich, opět ve větší či menší míře, strukturu edukativních programů, nebo se jimi nechávají inspirovat (čas od času) ve výstavní nabídce. Tím se dostáváme k tvrzení, že současný diskurs obrazů nepatří, podle předchozího výzkumu diskursu výtvarné výchovy, pouze odborné kritice. (I když diskursivní vrstva teorie a dějin umění je v něm velice vlivná.) Je daleko širší a pro nás zajímavý tím, že jej tvoří (a troufnu si říci, že především) komunikace tzv. empirických diváků, jejichž hlas nikdy nebyl a dosud není součástí archivů, na jejichž základě jsou vytvářeny oficiální podoby textů „dějin umění“.

Výstava I.N.R.I. z pohledu empirického diváka

Kdo je *empirický divák*? Termín přejatý z Brysona nám dobře umožňuje představit diváka, který zdánlivě nemá potřebnou výbavu k pozornému či „hlubokému“ vnímání obrazů uměleckého díla. (Bryson uvádí jako příklad davy anonymních diváků, lidí z ulice, kteří se přicházeli bavit a smát se na výstavy Salónů, dále zdůrazňuje ženy a děti.) Přesto je vybaven mnohými kompetencemi potřebnými ke „čtení obrazů“. Tato základní výbava vzniká mimo vzdělávací instituce, a u současného člověka (zvláště mladší generace) pochází zcela zjevně ze soudobé vizuální kultury.

Analýza rozhovorů s dětmi ukazuje, že to byly právě ty rysy výrazového arzenálu Bettiny Rheims, které nejvíce vadily odborné kritice, ale poskytovaly nejvíce přístupových kódů dětem. Interpretační metody, s nimiž děti přistupují k obrazům, se shodují se strategiemi, které používají ve svém každodenním životě (Addison, 1999). Hledají ty kódy, které jim umožní „přečíst“ např. *sociální statut osoby*, jak by bylo možno s ní navázat dialog – projevují tedy aktivní přístup k osobám. Hledají obraz vztahů, do jejichž popisu promítají svoje představy a hodnoty. V této souvislosti také zkoumají u osob *míru „normality“*, kterou odvozují ze sociálního prostředí, ve kterém samy žijí. V případě pochybností zkoumají *genderové odlišnosti*, a to buď na bázi performativity⁸ jednotlivých rodů, nebo z kulturního kontextu (rámce) interpretace původní ikonografie. Z množství potvrzujících výpovědí uvádíme jen několik krátkých ukázek:

To je dnešní doba, feťacky. Tak tohle vypadá, že jo, ty vlasy, ... jako pankáč nějaké, jako pankáčky... (codes drogy, punk, P1, 1: 74) Obraz: Pokušení

Já bych řekl, že jako přišel do baru a že na sebe (chce) nějak upoutat pozornost, ale že si ho moc neušímaj, no jako pár lidí na něj kouká, ale nevím, že je takovej divnej... (codes prostředí P1, 1: 135) Obraz: Kristus v Emauzích

To jsou dvojčata. (Proč dvojčata?) No, protože asi budou oba dva nakonec stejně čistý, nebo já nevím, mně to přijde takový jako docela dobrej vtíp. Oni nebyli dvojčata, že jo, samozřejmě, ale nakonec byli, ... ta láska, jak tady říkaly holky, byli vlastně takový bratři, jeden pro druhýho. (kód Vztahy, HN, 1. skup. str. 4) Obraz: Křest (Jan křtí Ježíše)

Tam je zajímavěj (obraz) třeba, ta dáma na křížci, že jo. Ta paní místo Ježíše. (...) To jsem si pamatoval. (A proč si myslíš, že jsi si to pamatoval?) No, protože je to takovej zvláštní, vždyc-ky v kostelech a všude je jako pán na křížci a prostě tady vlastně měli jako dámu. (Kódy gender, prostředí, atributy. HN, 1. skup. str. 5) Obraz: Ukřižování, triptych

S: Podle toho obličej je jak má třeba ty dlouhý vlasy. Podle toho obličej mi to připadá, jako že to je holka než kluk. H: Dneska spousta kluků nosí dlouhý vlasy a jsou to kluci. S: ... že to vypadá jako holka, ... možná, kdyby neměla ten klobouk, aby, třeba by tam bylo vidět pořádně to čelo... (kódy gender, prostředí, atributy. HN, 3. skup. str. 32) Obraz: Ježíš se živí pískem.

*U krajín/prostředí zkoumají, v jakém vztahu jsou tato prostředí k zobrazovaným osobám, s nimiž se zbusta identifikují. Vyjadřují slovně, jak na ně zobrazené prostředí působí: pocit přijemnosti nebo nepříjemnosti, ohrožení nebo bezpečí, atd. Mají tendenci *fabulovat příběhy*, které by se v daném prostředí mohly odehrát.*

1. hlas: Mně se zdá, že je to opuštěný, že jako lidi by tam třeba chodili, ale z nějakého důvodu tam nechoděj. Že to jako opustili, protože se tam něco stalo. 2. hlas: A nebo se něčeho báli. 1. hlas: Třeba toho stromku. (...) 1. hlas: Že to je možná je nějaký znak, ten strom, že to je takový písmeno. To ypsilon, no, hlavně hodně v těch hebrejských jazycích maj takový to ypsilon a takový divný znaky, takže by to mohlo něco takový bejt. (...) Právě když by se tam něco stalo, že tam právě vyrostl ten strom, aby všichni lidi na to furt mysleli nebo aby se na to nedalo zapomenout. (...) 2. hlas: A co by to tak mohlo bejt? 1. hlas: Nějaký prokletí. 2. hlas: Co, ještě řekni. 3. hlas: Vraždu. ... Já nevím, vyblazení, vlastně vyblazení nějaké vesnice, co je blízko tady tohle. (Kód Krajina, emoce, symbol. HN 1. skup. str. 26–27) Obraz: pustá krajina na mořském břehu, v katalogu bez názvu.

Do tohoto okruhu spadá i *vztah k institucionálnímu prostředí*, jak ho znají ze zkušenosti, z komunikace ve svém sociálním okruhu a nebo jako mediálně zprostředkované. K institucím vztahují zvláště narození a nemoc (nemocnice, ústav, klášter) a složité mezilidské vztahy, třeba spory o biologicky a kulturně chápané mateřství, nebo na jiném místě debatované téma o přirozeném a asistovaném početí. Následující ukáзка, ve které se odráží reálná existenciální situace dítěte, se týká mateřství:

Hlas 1: Mě totiž přijde, že totiž vlastně ta ženská na tom obraze něco cítí k tomu dítěti, když ho kojí. (...) Hlas 2: Ale podle mě každá máma ze začátku musí cejtít, a nevím, aby to dítě odvrhla hned. (...) Hlas 3: Každá matka nic necejtí ke svému dítěti, každá né. Matka porodí dítě a třeba odloží hned někam do nějakýho ústavu nebo do kojeňáku. Hlas 1: Ale neříkej mi, že když porodíš dítě, že se v tobě neprobudí nějaký city, pane bože... Hlas 3: Dobře, ve mně možná jo, ale... (F: Holky, musíte se bádát jedna, drubá.) Hlas 3: Uvědom si, že ta matka taky nemusí být

každá na světě, aby k tomu něco cítila. (...) (F: Já nevím, a co ty myslíš, ty si chtěl k tomu něco říct taky? Hlas 1: K čemu zase? F: No, že každá matka něco cítí automaticky nebo, o čem se holeky tady bavily?) Hlas 4: Jako, jako mě máma porodila a odbodila do ústavu. No, tak já nevím, jestli ke mě něco zrovna cítila. Hlas 1: To jako normální není. Hlas 4: To normální není, no, ale když mě porodila, tak že jí to bolelo, tak to už cítila. Potom ona mě neviděla, že jo. Takže nemohla vlastně ke mě nic cítit, ale potom mě odbodila, no tak. Já nevím, jestli ke mě něco cítila, akorát tu bolest. Hlas 1: To možná, ale... (H: ... ses jí pomstil).

P 2: PRAXE_2.txt – 2:55 (362: 385) (Super) Codes: [mateřství] Obraz: Svatá rodina

Další ukázka reprezentuje často vyjadřovaný soucit, citové vztahy a empatii, zaujetí tématem spravedlnosti a charakterových či duševních kvalit člověka versus tradovaný pohled na životní realitu:

Co je o vlastně potkalo, ty lidi, že oni jsou takhle nemocní? ... no, ale chtěla bych, aby se uzdravili nebo aby to nepotkávalo nikoho. Ale ono to většinou potkává ty hodný lidi, a většinou ty zlý, ty vlastně maj nějaký štěstí a většinou ty, co jsou hodně hodný, a maj dobrý srdce, tak je většinou potká takovýhle neštěstí. Ale ono se říká, že nezáleží na kráse, ale záleží na tom, co je uvnitř v srdci nebo vlastně vůbec takhle v těle. Duše a tak. (Kód Nemoc, tělo, duše. HN 1. skup, str. 2) Obraz: Série Zázraky

Je zajímavé, že si děti jsou velmi dobře vědomy, že jde o aranžovanou fotografii a velmi často kriticky zkoumají *způsob tvorby obrazu*. Poté, co „přečtou“ ikonografické detaily a otestují svoji míru identifikace s osobami či prostředím, pustí se do technických a výrobních detailů. Jakoby plynule přecházejí z jednoho „prostředí“ do druhého, vynořují se z prostoru obrazu do aktuální reality rozhovoru a obraz nahlíží jako realitu paralelní, kterou je možno uměle vytvořit. Je to způsob, jak vnímají televizní nebo jinou mediální produkci. Odkazy na filmy a způsob jejich tvorby jsou časté. Média již dávno odhalila technickou výrobní stránku (a takřka vůbec kulturní determinovanost a ideologické mechanismy tvorby vizuálního sdělení). Jsou si také vědomy existence *obrazu jako komodity* a ekonomických vztahů, v nichž se nacházejí tvůrci (svět modelingu). Zvažují *míru morality a etické vztahy* vzhledem k penězům. Krátké ukázky:

1. hlas: *Ne, já se stejně dívím, jo, tady jsou ty obrázky, prostě, kde jsou i dost odhalený, že se nechaj takhle vyfotit, když to jde po celým světě?* 2. hlas: *Ty by ses nenechal rozhodně vyfotit?* 1. hlas: *Ne, jako ne nabej. (...)* 2. hlas: *A myslíš, co myslíš, že je donutilo k tomu, že se nechali takhle vyfotit...* 1. hlas: *No, jsou na to zvyklí, peníze, peníze. Oni za peníze, jistě. Vždyť to jsou nejlepší modelky vybraný, přeci, ne, který vlastně jsou na to zvyklý, že je fotograf fotí...* 3. hlas: *... chtěj to dělat jenom proto, že to maj rádi, protože za tím jdou, prostě je to láká, já nevím, maj to rádi, dělat takový ty modely ze sebe, takže to nemusí dělat jen skrz penězům, vůbec.* (Kód Identifikace, peníze. HN, 1. skup, str.15) Obraz Slova andělova, Bílý květ, černý květ.

V hollywoodskejch filmech, to jsem viděl jeden dokument, tam maj takový pytlíčky, vlastně když se ten pytlíček roztrhne, vystříkne takový barvivo, že vlastně my si myslíme, že to je krev, a že je mrtvej. (kód Tvorba obrazu, HN, 1. skup, str. 7) Obraz Ecce homo.

Celkově můžeme zatím konstatovat, že děti interpretují synchronně vnější kódy – oblečení, prostředí, pózy, gesta, sociální interakce – čím více podrobností, tím lépe.

Všechny interpretace jsou vztaheny k osobní zkušenosti a odhalují velmi aktivní půdu spontánních konceptualizací. Nezdá se, že by náměty k hovoru, který odrážel zážitky z výstavy nebo vznikl nad katalogem, byly pro současného patnáctiletého člověka banální: to, co odborná kritika vůbec nevnímala, nebo vnímala prizmatem rámce estetika – soudce jako předstírání a neautentické vyjádření, to jsou pro děti živá a vážná témata jejich existence v této době a v této kultuře. Kódování transkriptů zatím ukazuje soubor témat: *vztahy mezi lidmi, nemoc, léčba, strach, smrt, trest, smutek, odpuštění, soucit, pomoc druhým, láska, přátelství, matka a dítě – v sociálně problematických situacích, jak kdo vypadá a co se dá od něj očekávat, jak je kdo zobrazován, stáří, člověk a instituce, člověk a prostředí... Emocionální zaujetí a empatie provázely všechny komentáře.*

Závěr

Zpracování biblického tématu, jak jej nabízela tato výstava, představuje nosný materiál pro průzkum pohybu významu znaků a symbolů, vlivu sociálních přediv a kontextů v současné době, kdy universální narativy ztrácejí v povědomí lidí celistvost a jsou jen částí směsice fragmentů, z nichž za pomoci uměle vytvářených tematizací skládáme obraz (model) našeho světa (světů). Pro výtvarnou výchovu, jejíž komunikativní a sociální povaha je zřejmá, to znamená výzvu, kterou již přijala: institucionální vzdělávání v kulturní oblasti nemůže zůstat ghettem starých a osvědčených metod tvorby a interpretací obrazů, ale musí se stát volným diskursivním prostorem všech hlasů, které se podílejí na tvorbě obrazu samého a současně na tvorbě jeho významu. Výtvarná výchova a její teorie se pohybuje mezi několika velkými teoretickými diskursy: filosofií, kulturní antropologií, sociologií, pedagogikou a především dějinami umění, v nichž je integrována teorie výtvarného umění. Musí čelit užitečnému paradoxu, jímž je tlak komerční sféry, která produkuje a formuje současnou obrazovou kulturu a na jedné straně ohrožuje existenci oboru jako školního předmětu, ale na straně druhé jeho pozici zároveň posiluje. Nutí teorii i praxi výtvarné výchovy k rozšiřování sféry působnosti mimo tradici úzkého rámce výtvarného umění a nutí ji k potvrzování nezbytnosti a užitečnosti předmětu výtvarná výchova jako součásti kulturní vzdělanosti každého žáka. Galerie a škola se mohou (a v některých případech se tak již děje) bez hierarchizování podílet na vytváření prostoru pro kritické myšlení a aktivní způsoby kulturní výměny v celé její různorodosti a odlišnosti.

Poznámky

1) Pro autorky edukativního programu byla právě tato na první pohled „neproblematičnost“ zdrojem značných potíží. Od počátku bylo jasné, že program pro školy nemůže využít jen svérázné interpretace textů Evangelia od Serge Bramlyho a spoléhat na jejich jazykovou prostotu, ani spolehnout pouze na emocionální sílu vizuální části projektu. „Sled fotografií nelze vnímat jako popisnou informaci o nejnižším obsahu Ježíšova poslání. Liší se často od obrazu historického Ježíše, jak je nám dostupný skrze vrstvy tradice. Výstava je pro diváka určitou výzvou – nespokojit se jen se zdánlivě srozumitelným vyprávěním příběhu, ale nechat se podnítit k historicky co nejautentičtějšímu setkání s tématem. Předmětem uvažování může být i vizuální stylizace obrazů, která je zde často posunutá směrem k antickému kontextu. Z historického hlediska je však svět

antický a svět židovský ve starověku v ostrém protikladu. I proto je třeba obrátit se k textům Bible, především pak evangelií, a k současnému religionistickému výkladu, který studuje náboženství jako lidský jev lidských dějin a kultury a zkoumá téma odpovídající historicko-kritickou metodou.“ (Fulková, Kitzbergerová, 2001) Proto jsme do materiálu pro učitele zařadili vybrané texty současných religionistů (Fundu, Sokol, Holtz, Struppe, Kirchschl aj.) Za neocenitelnou pomoc v oblasti religionistiky děkujeme doc. ThDr. O.A. Fundovi, za orientaci v judaistické problematice Silvii Hlaváčkové.

2) Úžasná oblíbenost Bible v reklamě je známá. Obecně platí, že současný reklamní spot, natož pak celá kampaň, nemá naději na úspěch, pokud nenabízí příběh. Bible tvoří nevyčerpatelnou zásobu silných příběhů a zároveň představuje univerzální narativní celek, který je v naší kultuře neustále přítomen. Každý jej částečně zná, nebo alespoň tuší základní významy symbolů a podobností – i když se často jedná o emocionální zatížení jedince na nevědomé úrovni. Byť ve fragmentalizované podobě a v různých převlecích, biblické příběhy jsou stále sociálním a kulturním konstitutivním prvkem. Eco řadí Bibli do souboru „kultovních textů“, jejichž základní charakteristikou je tzv. rozpojitelnost. Části takového textu umožňují „všechny druhy interaktivních her“, a to ve smyslu nekonečného vytváření významu.

3) S tím jsme počítali v edukativním programu. Opustili jsme Bramlyho interpretaci a zvolili jsme návrat k evangelijským textům ekumenického vydání Bible z r. 1996. Základním principem se stalo přímé propojení současného obrazového sdělení s původním verbálním sdělením, i když jsme si vědomi problému, do jaké míry můžeme současné ekumenické vydání Bible považovat za „původní“ text. Program pro učitele a děti obsahoval ikonografický, resp. ikonologický výklad čtrnácti vybraných obrazů v co nejširším kulturním a historickém kontextu, výkladové texty religionistů, studii o symbolice písmen hebrejské abecedy, poezii, stručný historický přehled obrazového ztvárnění biblické tematiky, základní slovník odborných termínů, kompoziční rozbory dvou obrazů a návrh na animaci přímo v galerii (zážitek z kompozičních vztahů, sociální vztahy mezi postavami a divákem). Jako protiklad k emocionální přímočarosti obrazů jsme volili „intelektuální“ nebo „dekonstruktivní“ postup, který možná pro někoho mohl obsahovat i lehce komický nádech přístupu „jak se dělá obraz a proč“.

4) Fotografie obsahuje duplikát jiné fotografie a zároveň k ní referuje, Goodman 1976.

5) Vůči „intertextovosti“ se česká kritika stavěla negativně a sborem obviňovala autory z používání otřepaných klišé – zvláště ženská figura na kříži, která se objevila u nás u Františka Drtíkova, ale také u Arbesa, a ve fotografii už v 80. letech 19. století, posloužila jako příklad nudy a nepůvodnosti.

6) Uvádíme zde jen tyto dvě oblasti, a to bez nároku na hodnocení kvality výtvarné či estetické výchovy nebo kreativních možností či omezení zmíněných programů.

7) Cullerův termín „rámeček“ je pro výtvarnou pedagogiku zvláště výhodný, neboť se tak dobře odlišíme jak od diskursu dějin umění a jeho „kontextu“ uměleckého díla, tak i od literárních konotací.

8) Rodová performativita je pojem rozpracovaný socioložkou Judith Butler. Podle ní rodový subjekt neexistuje jako danost nebo esence, ani jako přirozené a neutrální tělo, ale je konstruován prostřednictvím diskursivních praktik. K nim patří i způsoby zobrazování mužů a žen, resp. toho, co je považováno za „mužské a ženské“. Jde o to, že je zde vytvářena (a internalizována) představa stabilní, vnitřní, přirozené podstaty rodové identity, která je však vytvářena (je „předváděna“) na povrchu a je udržována prostřednictvím tělesných znaků, chování, jednání, oblékání, mluvení, zobrazení, atd.

Poděkování

Jsem zavázána mnoha kolegyním za jejich pomoc, a to Lence Kitzbergerové z Gymnázia Na Zatlance, Praha 5, Lidce Kellerové ze ZŠ Havlíčkovy náměstí, Praha 3, Mgr. Vladce Zikmundové, Mgr. Helence Lendacké, a Madle Novotné z KVV PedF UK, a dr. Alison Straker z University v Newcastlu. Díky patří rovněž doc. ThDr. dr. Otovi Fundovi z PedF UK, PhDr. Petru Nedomovi z Galerie Rudolfinum a Mgr. Zbyňku Drozdovi z gymnázia Ústavní, Praha 8.

Prameny

Addison, N. (1999). Who's Afraid of Signs and Significations? Defending Semiotics in the Secondary Art and Design Curriculum. *Journal of Art & Design Education*, Vol. 18, no. 1, str. 33–39

Bal, M., Bryson, N. (1991). Semiotics and Art History. *The Art Bulletin*, June, Vol. LXXIII, no.2, str. 174–208

Butler, J. (1999). *Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, New York and London.

Drozda, Z. (2002). Reflexe výstavy z pohledu učitele, soukromý pramen

Fulková, M. (2002). Empirický divák. *Edukativní program k I.N.R.I. Rudolfinum revue*, 2, str. 23–25. ISSN 1213-6247

Fulková, M. (2001). Diskurs: budu tvou iluzí. In *Reflexivní kompetence učitele výtvarné výchovy*. Disertační práce. PedF UK Praha.

Fulková, M., Kitzbergerová, L. (2001). *Obrazy k zastavení. Bettina Rheims a Serge Bramly „I.N.R.I.“* (Přůvodce výstavou, program pro školy. Galerie Rudolfinum, Praha.

Goodman, N. (1976). *Languages of Art*. Hackett Publishing Company, Inc. Indianapolis/Cambridge.

Kitzbergerová, I. (2002). Reflexe výstavy z pohledu učitele, soukromý pramen

Kristeva, J. (1996). Intertextuality and Literary Interpretation. In Guberman, R. M. (Ed) (1996) *Julia Kristeva, Interviews*. Columbia University Press, New York.

Rheims, B., Bramly, S. (1998). *I.N.R.I.* Gina Kehayoff Verlag, München, ISBN 3-929078-68-6

Stewart, R. (1997). Constructing Neo-narratives: a Pluralistic Approach to Research. *Journal of Art and Design Education*, Vol. 16, no. 3, str. 223–229.

3

PROMĚNY
OSOBNOSTI
VE VÝTVARNĚ
VÝCHOVNĚ
INTERAKCI

Petr Jochmann
Informace v kanálech

V tomto příspěvku nebudu mluvit jako teoretik, kterým se ostatně necítím být. Následující poznámky vycházejí z prožitků a zkušeností, ke kterým jsem došel během posledních několika let. Tehdy před lety jsem měl pocit, že jsem se octl na životní křižovatce, a že je třeba se orientovat pro další cestu. Přitom jsem se v té době i dříve zajímal o dynamiku kreativního procesu, o komunikaci prostřednictvím uměleckého díla, také o místo umění a možnosti kreativity ve společnosti, ať už v oblasti výchovy či práce s lidmi obecně. A tu se obě motivace spojily v jednom bodě, kdy jsem využil víceméně náhodného impulsu a začal jezdit na prožitkové semináře procesorientované psychologie na Slovensku. Tato cesta mne přivedla do míst, o nichž, pokud vůbec, jsem uvažoval vždy jen jako utopicko-teoreticky, jakoby odrazem z četby, přičemž jsem si nedovedl představit, o co by mohlo jít v rovině žité zkušenosti.

A tehdy jsem viděl, že tato zkušenost je zásadně a diametrálně odlišná od zkušenosti diskursu vědotechniky, racionalistické spekulace nebo běžného filozofování. Zasáhlo to jiné, hlubší vrstvy, a nejen skrze racionální funkci, ale skrze prožívání těla.

2) Představím tedy novou, zajímavou, efektivní a patrně, po dalších výzkumech na tomto poli, i všestranně využitelnou cestu či metodu práce s lidmi a jejich psychickým materiálem na úrovni individuální, skupinové i celospolečenské. Vzhledem k rozsahu tohoto příspěvku nemůže jít o víc než o první informaci, kterou doplním několika málo praktickými příklady. Věřím, že tato informace může mít smysl, a to i s rizikem, že ne všechno budu schopen dostatečně jasně vysvětlit. Nemluvte o tom, že užitečnější než všechno vysvětlování by bylo něco z toho si vyzkoušet. Závěrem podám informaci o literatuře, která je už k dispozici, případně o možnosti spoluúčasti na některých aktivitách.

Řeč bude o procesorientované psychologii. Tedy, co to vlastně je? Procesorientovaná psychologie, (říká se často také procesová práce nebo ve zkratce POP) je škola celostní, hlubinné či humanistické psychologie a psychoterapie založená Arnoldem Mindellem zhruba před třiceti lety. Její hlavní centra jsou v současné době v USA, ve Švýcarsku, v Anglii, ale rozvíjí se i jinde po celém světě, také v postkomunistických zemích (hlavně Polsko, Slovensko, Česko). Kromě individuální terapie včetně práce s lidmi ve změněných stavech vědomí a v mezních životních situacích (postoperační stavy, kóma atd.) se zabývá problémy partnerských a obecně mezilidských vztahů stejně jako velkými celospolečenskými tématy, např. menšiny, rasové problémy, etnické a národnostní konflikty, AIDS, sexuální orientace, problémy v pracovních skupinách a pod.

Mindell absolvoval teoretickou fyziku na MIT, později studoval na Jungově institutu v Curychu a stal se jungiánským analytikem a terapeutem. Bylo to jistě i díky tomuto jeho školení a výcviku, že procesorientovaná psychologie integruje v jediném teoretickém a praktickém rámci koncepty či prvky různých škol psychologie individuální i skupinové, z nichž nejdůležitější byla Jungova analytická psychologie (jejíž dceřinou větví POP vlastně je), dále Reichova charakterová analýza, Lowenova bioenergetika, práce s posttraumatickými stavy P. Levinea, Gestalt terapie Fredericka Perlse, neurolingvistické programování, ale i prvky různých systémů práce s tělem. Dále se inspiruje

určitými koncepty z některých oblastí teoretické fyziky, jako je termodynamika, teorie pole, kvantová fyzika stejně jako teorie systémů, teorie informace a informatika.

Dovolu mi nyní uvést velice stručný nástin systému procesové práce a terminologie, kterou používá. Přes nedostatek času se pokusím některé koncepce a pojmy krátce vysvětlit, a to pro jejich neobvyklost v diskursu západní vědotechniky obecně a v našem prostředí, trpícím důsledky dlouhé izolace, zvláště. Opírám se při tom o práce A. Mindella a doktorské disertace dvou předních představitelk POP, J. Dworkinové a D. Menkenové. Co se terminologických inovací týče, rozhodl se Mindell se spolupracovníky nepoužívat některé běžné pojmy pro jejich spíše statický charakter, a zavádí pojmy nové, neboť mu jde o zdůraznění dynamické povahy studovaných jevů a procesů. Tak například mluví o primárním a sekundárním procesu namísto obvyklé pojmové dvojice vědomí – nevědomí.

Obecně řečeno a ve shodě s Jungem považuje procesová práce život vůbec a duševní život zvláště za dynamický proces energetické výměny. Proces, v protikladu ke stavu, znamená proud událostí všeho druhu, cosi živého, dynamicky se rozvíjejícího, něco, co je v neustálém pohybu. Procesová práce pak rozlišuje procesy, se kterými se identifikujeme a ty, které jsou vzdálenější od našeho vědomí (v angličtině dává POP ve většině případů přednost termínu awareness, tedy spíše povědomí, vědomí těla a pod. před slovem consciousness, které spíše odkazuje k racionálním funkcím lidské psychiky). Primárním procesem nazývá POP ty prožitky, které spojujeme s naší identitou, jsou blíže vědomí, a do kterých můžeme dle našich záměrů zasahovat. Jako sekundární proces pak označuje prožitky chaotické, rušivé, od našeho vědomí vzdálenější, které pocítujeme jako ležící mimo oblast nám známé a námi uznávané vlastní osobnosti. Mezi nimi je jakási hraniční oblast, linie či bod, místo, v němž se nás zmocňuje pocit, že to či ono prostě nemůžeme udělat, nebo kde ztrácíme pocit identity se sebou samými. Hranice je tedy tam, kde jsou osloveny naše názory, přesvědčení a životní filosofie, což často pocítujeme jako výzvu či zpochybnění.

Procesová práce soudí, že svou povahou představuje psychická energie informace. A jelikož podle prvního zákona termodynamiky nemůže být energie v systému umenšena ani zničena, nemůže být ani energie informace vyhozena ze dveří, potlačena, zrušena či trvale vytěsněna. Když k pokusu o vytěsnění nebo popření přece jen dojde, najde si tato energie či informace cestu pro své vyjádření v jiném kanále. Pro jednotlivce, skupinu i komunitu jako celek je důležité vědět, že informace v systému neprobíhá komunikačními kanály vždy hladce a bez problémů, a to proto, že prochází přes zmíněnou hranici, kde může narážet na nejrůznější zábrany a překážky v podobě emocí, afektů, tělesných symptomů a pod. Jelikož potlačená nebo do vědomí nedorazivší (tudíž neuchopená) informace má tendenci přeskakovat z jednoho kanálu do druhého (přepínání kanálů), je úkolem facilitátora či terapeuta pracovat s ní v tom kanálu, v němž se objeví, zesílit ji (amplifikovat) a dále ji sledovat a podporovat její přechod do dalšího kanálu. Přitom facilitátor pomáhá klientovi (jednotlivci, skupině, společenství), aby si informaci uvědomil. POP nejčastěji pracuje se dvěma skupinami kanálů, přičemž si lze představit potenciální využití i dalších, ať už smyslových, parapsychologických, spirituálních atd. První typ kanálů představují ty, které se vážou na smyslové mody přenosu informace; jsou to především kanály vizuální, auditivní,

proprioceptivní (vnitřních či tělesných pocitů) a kinestetický (pohybový). Do druhé skupiny patří dva kanály složené či kompozitní: kanál vztahů (v malých skupinách jako je rodina) a světový kanál, jímž procházejí informace relevantní nejen pro jednotlivce, ale i pro velké skupiny jako jsou pracovní komunity, zájmové skupiny a společenské vrstvy, nebo celé národy.

Se sledováním informace v kanálech souvisí ovšem i to, že je nutno zpracovat i její energii, která se často vyskytuje v podobě víceméně chaotické, nedostatečně artikulované, tedy nečitelné, nepředvídatelné či jinak obtížně zvladatelné (různé emoce, afekty, tělesné symptomy, duševní potíže, nepochopitelná krátká spojení a rušivé momenty ve vztazích i ve společenském prostředí); je tedy třeba pomoci klientovi přeměnit tuto často chaotickou či destruktivní energii v energii produktivní, tedy ji integrovat.

Podle druhého zákona termodynamiky má uzavřený systém tendenci vyvíjet se směrem k rostoucí neuspořádanosti čili entropii. Zdá se ovšem, že co platí na úrovni molekul, buněk či lidí jako jednotlivců, neplatí na kvantové úrovni. Fyzik Maxwell soudil už koncem 19. století, že zákon entropie se obrátí, pokud se do systému zavede vědomí. Představoval si je jako mužíčka, který v uzavřeném systému monitoruje a ovlivňuje jeho aktivity; později toto potenciální vědomí dostalo název „Maxwellův démon“. Mindell na základě svých výzkumů soudí, že princip směřování k entropii nemusí platit ve vztazích mezi lidmi. V POP se tento „Maxwellův démon“ označuje termínem metakomunikátor a představuje tu část psychické struktury, která z neutrálního hlediska a se zřetelem ke kontextu sleduje fungování systému a interakce mezi jeho částmi. Právě přítomnost tohoto metakomunikátora zabraňuje systému, ať už je jím jednotlivec, skupina či celé společenství, aby klouzal do stále se zvětšující entropie.

Všimněme si ještě krátce jedné zvláštní a nesnadno uchopitelné koncepce či vize POP, kterou je snové tělo. Tato idea je jakýmsi završením procesové práce, ale vlastně je i jejím východiskem. V souvislosti se svým zkoumáním vztahu mezi sny a tělesnými procesy si Mindell uvědomil mnohotvárnost forem a cest, v nichž nevědomý materiál nachází své mody exprese. Všiml si, že informace, která k nám přichází skrze sen, se zrcadlí i v dalších našich tělesných procesech. To znamená, že naše nevědomé procesy se neomezují jen na oblast snového světa, a že sám snový proces neprobíhá pouze v noci, když spíme. Naopak, zjišťujeme, že naše tělo sní neustále! V návaznosti na tento objev Mindell formuloval koncept „snového těla“, v němž se odráží propojení mezi sny a tělesnými procesy. A v další fázi práce se ukázalo dokonce, že obsahem tohoto snového těla nejsou jenom sny a tělesné symptomy jednotlivého člověka. Snění, jinak řečeno sekundární proces, neustále vstupuje do procesu primárního a začasť bývá vnímáno jako rušivý prvek. Může mít různé formy, od normálních snů přes tělesné symptomy, závislosti, synchronicity, až ke spoustě jakýchsi málem neidentifikovatelných, neuchopitelných a nepojmenovatelných drobných pocitů, prožitků atd. Mívá vliv i na vztahy mezi lidmi, např. v rodině, stejně jako v oblasti skupinové dynamiky a kolektivních jevů obecně. V této souvislosti můžeme tedy mluvit o „globálním snovém těle“, přičemž celý svět je považován za jakousi antropomorfní bytost, která sní neustále a vysnívá jednotlivé jevy. Je to tedy toto snové pole, které ovlivňuje události a pořádá informace v oblasti vědomí i nevědomí, a přitom přináší informace pro další život, růst, či vývoj systému naprosto zásadně důležité.

Dá se tedy říci s Jan Dworkinovou, že „procesová práce integruje pojetí západní a východní, staré či tradiční a současné, sebestředné i odpoutané od já, individuální i sociální, neboť poznává a uznává, že rigidní rozlišování práce na sobě a práce ve světě je v jistém smyslu umělé.“

3) Proč to všechno, co s tím? Mám pocit, že diskurs uměnovědy potažmo výtvarné pedagogiky – jakkoli se tyto oblasti snaží o reformy a jakkoli se na této cestě už mnoho dosáhlo – zůstává v podstatě stále tradičním evropským diskursem teoretickým, technokratickým, arbitrárním, mocenským, diskursem odehrávajícím se na osách příčina – následek a subjekt – objekt. Málo, či spíše vůbec se v něm nezohledňuje tělové či celostní prožívání, problematika systémová, otázky pole; to vše je odsunováno za horizont pozornosti, a pokud je to v rovině teorie přece uznáno, nedostává se nástrojů, jak s tímto materiálem pracovat, ani výcviku nutného k této práci. K vlastním prožitkům tak máme přístup značně omezený, a totéž se dá říci o nástrojích, kterými bychom si mohli zjednat přístup širší. Viz medicína, kde naše tělo i duše je stále převážně jen objektem manipulace, intervence, invaze.

Přítom nemůže být pochyb o tom, že tato problematika je zvláště důležitá při výchově budoucích učitelů, jistě důležitější než při výchově a přípravě umělců. Učitelé nebudou uzavřeni v profesní skupině propojené jazykem a vylučující spontánně ty, kteří se nepřízpůsobí. Naopak budou působit mezi dětmi, to je lidmi ve vývoji, přičemž půjde o prakticky celou vrstvu populace určitého věku, nikoli jen o vybrané jedince. Zde není příliš prostoru pro nezávazné experimentování, tím méně pro egomaniakální libovůli kurátora, pro skupinovou novořeč, sebe prezentaci, zbytnělá ega, ani pro racionalistický utopismus, voluntaristické spekulace, arbitrárnost.

POP naproti tomu představuje dynamické pojetí snažící se neztrácet ze zřetele celek organismu, prožívání, duše, podporovat odvahu k novému a kreativitu, vnímat lidského jedince ale i společenství jako mnohvrstevný, zásadně otevřený systém. Vzhledem k záběru POP a její připravenosti pracovat v různých vrstvách individuálního vědomí, stejně jako s různými věkovými, profesními, statutárními a jinými vrstvami a skupinami ve společnosti, dále vzhledem k tomu, že se snaží propracovat svou metodu nejen ve směru k velkým, takřkajíc přelomovým či transformačním zážitkům, ale zajímá se i o každý, jakkoli drobný střípek každodenního prožívání, jeví se tato cesta velice nadějně jako možnost působit ve všech oblastech všedního života, tedy jistě i ve školství. Navíc do interakce vstupuje i pedagog, vnáší do ní svůj materiál, sleduje nejen proces studentů, ale i svůj a obecně pak proces jako takový, který zahrnuje žáky, jeho samého i kontext; není tedy tím, kdo „ví lépe“. POP tak mimo jiné představuje i efektivní a tolik potřebnou obranu proti vyhoření.

4) Nyní bych rád uvedl několik malých příkladů využití metody POP v praxi. Pokusil jsem se pracovat v tomto duchu ve vlastní výuce kresby, a uvádím i příklad ze semináře POP, jehož jsem se účastnil.

a) V interakci se studentkou jsme se ocitli v situaci nedostatku energie, pasivity, kterou studentka označila prostě jako „nudu“, o jejíž povaze se odmítala vyjadřovat; po krátkém ustrnutí v tomto stavu jsem ji požádal, aby zkusila nahlédnout do svého nitra a řekla, jakou barvu má ta nuda. Po krátkém usebrání začala posluchačka popisovat

barvy, louku plnou barev a květin, a celá nálada chvíle se změnila. Primární proces zde byl „nuda“, přepnutí do vizuálního kanálu mělo za následek kontakt se sekundární barevností, potažmo radostností.

b) Před zahájením výuky mám pocit únavy (propriocepce), zkusím přepnout kanály a dělám 10 dřepů (kinesteze). Zároveň dochází k jemné synchronicitě: myslím na to, že tentokrát nechám studenty víc mluvit a sám zůstanu trochu v pozadí. Pak studenti přicházejí a sami spontánně mluví jeden přes druhého, navíc tématem jejich promluv je zpočátku moje taneční „kreace“ na studentských Bakchanáliích, tedy kinestetický fenomén. Primární proces: opět únava, nedostatek energie; sekundárním procesem – za přepnutí kanálů – je opět pocit jakési radostnosti, energetického nabití.

c) Na semináři POP dává facilitátor instrukci pro cvičení ve dvojici: vyjádřete svou momentální situaci kresbou (primární proces). Jedna z účastnic tuto možnost odmítá, zdá se, že jí kresba pro vyjádření jejího energetického potenciálu připadá nedostatečná, po další výzvě začíná balící papír zuřivě mačkat, jako by s ním bojovala, nakonec ho úplně trhá a ničí. Přepnutím kanálů z vizuálního do kinestetického se dostává přes hranici z primárního do sekundárního procesu, přičemž se dotýká svého energetického potenciálu, v tomto případě jakési latentní agrese. Již tento kontakt s energií je důležitý a uspokojivý, a je možné, že by se proces ještě dále rozvinul, pokud by se s materiálem dále pracovalo za pomoci facilitátora... Další účastnice semináře využívá naopak možnosti pracovat nabídnutou projektivní metodou a na papír kreslí modrým fixem kruh mandaly (primární proces, vizuální kanál), posléze plochu mandaly pokrývá několika vrstvami husté šrafury (vizuální a kinestetický kanál, přechod do sekundárního procesu). Posléze vrstvené šrafury rozmazává dlaní a říká, že si tu energii bere zpět (kinestetický a pravděpodobně proprioceptivní kanál – přes prožitek přijímání energie, přechod zpět přes hranici do primárního procesu). – d) „Svlékání z kůže“, str. 21. – e) „Id, Ego, Superego“, str. 26-27. – f) „Přechodové rituály – Masák“, str. 28. – g) „Můj výklad“, str. 57. – h) „Vcucló to vztek...“, str. 63. – i) „Koňský zadek“, str. 64. – j) „Slzy, kručení, tlak“, str. 69–71.

5) Závěrem slíbená nabídka literatury přeložené do slovenštiny nebo češtiny. Je to především patero prací Arnolda Mindella: Snové tělo (Nakladatelství Tomáše Janečka, Brno 1993 – raná Mindellova práce), Telo a sny (Stimul, Bratislava, asi 1992), Kóma (Nakladatelství Tomáše Janečka, Brno 1994), Vnútorná práca so snovým telom (pracovní překlad POPI Bratislava, asi 1997–8), Šamanovo tělo (Dobra a Fontána, Olomouc 1999); k tomu Joe Goodbread: Vysnívaná realita (pracovní překlad POPI, Bratislava 2000). – Na Slovensku organizuje semináře procesorientované psychologie POPI – Slovakia, Psychoterapeutický inštitút, Bratislava. Tento inštitút spolupracuje se Slovenskou psychologickou spoločnosťou i s Katedrou psychologie Univerzity Komenského v Bratislavě. V Česku institucionalizace POP neexistuje, řada lidí z Moravy jezdí po dlouhá léta na semináře na Slovensko, případně další práce probíhá formou osobních setkání mezi těmito zainteresovanými lidmi.

Říjen 2002

Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech

Připravovaná reforma vzdělávání

V současné době se intenzivně pracuje na přípravě kurikulárních dokumentů na státní úrovni – *Rámcovém vzdělávacím programu* pro základní vzdělávání (RVP ZV), gymnaziální vzdělávání (RVP GV) a odborné vzdělávání (RVP OV). Tyto dokumenty, společně se Státním programem vzdělávání vycházejí z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. *Bílé knihy*, která vymezuje nové směry vzdělávací a kurikulární politiky (MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: UIV (Tauris), 2001. 98s. dostupné na www.msmt.cz).

Rámcové vzdělávací programy, jako závazné dokumenty pro všechny školy, se stanou východiskem pro tvorbu *školních vzdělávacích programů*. Ty budou představovat školní úroveň kurikulárních dokumentů a umožní tak školám reagovat na konkrétní potřeby žáků, podmínky vzdělávání a perspektivy rozvoje vzdělávání dané školy a regionu.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Vzhledem k tomu, že v současné době se na více než padesáti vybraných pilotních základních školách ověřuje, zda jsou školy podle takto státem navrženého kurikulárního dokumentu schopny připravit své školní vzdělávací programy, bude následující text věnován posláním tohoto dokumentu a v jeho rámci pojetí výtvarné výchovy jako součásti vzdělávací oblasti Umění a kultura.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání má výrazně přispět k podstatným změnám českého školství. Jeho základním přínosem a významem je proměna dosavadní převládající orientace výuky na předávání hotových poznatků k vytvoření žákových schopností samostatně vyhledávat informace, třídít je a aktivně je uplatňovat. Namísto předepisovanému a striktně definovanému „výčtu“ učiva (jak tomu bylo často v dosavadních osnovách většiny předmětů – zde je třeba připomenout, že obsah učiva byl vždy ve výtvarné i hudební výchově koncipován tak, aby byl zaručen alespoň minimální prostor pro vlastní pojetí učitelů), je obsah učiva jednotlivých vzdělávacích oborů vymezen pouze rámcově a pozornost je zaměřena na kompetence, představující soubor znalostí, dovedností, návyků a postojů, které jsou využitelné v různých učebních i praktických činnostech a situacích.

Kompetence se pak v RVP objevují v několika úrovních. Klíčové kompetence představují hlavní výstup, ke kterému povinné vzdělávání směřuje, jsou obecněji a širěji využitelné a tvoří neopominutelný základ přípravy žáka jak pro celoživotní vzdělávání, tak pro vstup do života a pracovního procesu. Jsou v souladu s celoevropským přístupem ke klíčovým kompetencím a jsou členěny do souborů zaměřených na *učení, řešení problémů, komunikaci, pracovní činnosti a spolupráci*. Nižší úroveň pak představují konkrétněji a specifičtěji zaměřené očekávané *kompetence vzdělávacích oblastí a jednotlivých vzdělávacích oborů*.

Optimální zaměření výchovy a vzdělávání pak vyjadřují *cíle*. Podobně jako kompetence jsou v několika úrovních. Obecné cíle vyjadřují devět hlavních směrů vzdělávání a směřují k tomu, aby si žák osvojil strategii učení a byl motivován pro celoživotní učení: tvořivě myslel, logicky uvažoval a řešil problémy; všestranně a účinně komunikoval; spolupracoval a respektoval práci a úspěchy jiných; projevoval se jako svobodná a zodpovědná osobnost; byl citově zralý, vnímavý a citlivý k lidem, svému prostředí i k přírodě; rozvíjel a chránil své fyzické, duševní a sociální zdraví; byl tolerantní a ohleduplný k ostatním lidem a k jejich kulturním a duchovním hodnotám; dokázal poznat své reálné možnosti a uplatňovat je ve vlastním životě i profesní orientaci. Konkretizaci obecného zaměření vzdělávání pak představují *cíle vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů*.

Základním prostředkem pro dosahování očekávaných kompetencí jak na úrovni vzdělávacích oborů a oblastí, tak na úrovni klíčových kompetencí je *učivo* jednotlivých vzdělávacích oborů. *Vzdělávací obory* jsou spojeny do *vzdělávacích oblastí*, z nichž některé zahrnují více vzdělávacích oborů (předmětů), a umožňují tak podle potřeby výuky obsah učiva propojovat.

Vzdělávacích oblastí je celkem 9: Jazyk a jazyková komunikace (Mateřský jazyk, Cizí jazyk); Matematika; Informační a komunikační technologie; Člověk a jeho svět (široce pojatá vzdělávací oblast umožňující komplexní způsob poznávání žákům 1. stupně); Člověk a společnost (Výchova k občanství, Dějepis); Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis); *Umění a kultura* (*Hudební výchova, Výtvarná výchova + Dramatická výchova* jako neobligatorní součást vzdělávací oblasti); Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova); Člověk a svět práce. Kromě toho RVP ZV nabízí možnost rozšíření obsahu základního vzdělávání o průřezová témata: Výchova demokratického občana; Osobnostní a sociální výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Interkulturní výchova.

Pojetí vzdělávací oblasti Umění a kultura

Pojetí oblasti Umění a kultura vychází podobně jako i ostatní vzdělávací oblasti z chápání důležitosti poskytovat vzdělávání v jeho *komplexnosti*. Jako nepostradatelná a nezastupitelná oblast vzdělání se oblast Umění a kultura podílí na naplňování obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí tím, že

„vede k poznání, že učení nespočívá pouze v získávání poznatků cestou racionálního poznávání, ale že se opírá i o zkušenosti získané vnímáním, cítěním, prožíváním, představami a fantazií.

Umožňuje proto vyjadřovat vjemy, pocity, dojmy, myšlenky, představy a nacházet pro ně účinné vyjadřovací prostředky, různé varianty řešení a vhodný způsob prezentace.

Vede k pochopení procesu tvorby uměleckého díla jako způsobu hledání, nalézání a vyjádření vztahu člověka a světa. Vede k poznávání a chápání umění jako zvláštní formy komunikace. Seznamuje s různými formami komunikace neverbální (obrazové, zvukové, gestické) a s možnostmi jejich provázání.

Učí využívat specifický jazyk umění jako prostředek subjektivní výpovědi o vztahu člověka k vnějšmu a vnitřnímu světu.

Rozvíjí schopnost v tvořivých činnostech obohacovat práci skupiny o hledání různých variant řešení a o nalézání originálních způsobů řešení.

Prostřednictvím tvorby, kreativních činností a komunikace s uměleckým dílem vede žáka k uvědomování si sebe sama jako svobodného jedince.

Vede k zamýšlení se nad hodnotami, které umění a kultura přináší, k uvědomování si důležitosti jejich zachování pro duchovní kontinuitu lidského společenství.

Rozvíjí vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici, invenci, čímž obohacuje emocionální život jedince a kultivuje jeho projevy.

Prostřednictvím vzájemné konfrontace uměleckého díla se subjektivními vjemy, pocity, prožitky, myšlenkami a představami vede jedince k uvědomování si podobností, shodností a odlišností jednotlivých kultur a k vytváření tolerantních postojů.

Umožňuje chápat význam estetiky pracovního prostředí a spoluvytvářet je.

Umožňuje nazírat a hodnotit lidskou činnost a její produkty z estetického hlediska“.

Oblast Umění a kultura je koncipována tak, aby se zdůraznila specifika a nezastupitelnost jednotlivých oborů a zároveň jejich vzájemné vztahy, provázanost, mezioborové přesahy i významný podíl na poznávání světa, odvozené z toho, že:

„... umožňuje jiné, než pouze racionální poznávání světa. Odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Kultura je zde chápána nejen jako výsledek lidské duchovní činnosti, ale zároveň jako proces, umožňující porozumět kontinuitě proměn historické skutečnosti, v níž dochází k socializaci jedince a k jeho projekci do společenské existence jako neoddelitelné součásti každodenního života.“

Umění je zde chápáno jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě v jejich vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými, než uměleckými prostředky. V procesu uměleckého osvojování světa pak dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i okolnímu světu.“

Tuto skutečnost se snaží postihnout jak cílové zaměření vzdělávací oblasti (k čemu směřuje vzdělávání), tak očekávané kompetence oblasti (výstupy vzdělávání). Vzdělávání v oblasti Umění a kultura směřuje k:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a komunikace;
- užívání jazyka umění jako dynamického prostředku k vyjadřování osobních prožitků i jevů a vztahů v mnohotvárném světě;
- utváření pozitivního vztahu k různorodým kulturním hodnotám současnosti i minulosti na základě porozumění, tolerance, ale i kritičnosti;
- vytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot a kulturních projevů a potřeb různorodých skupin, národů a národností;
- utváření hierarchie hodnot, rozvíjení tvůrčího potenciálu a kultivování projevů a potřeb jedince.

Na konci základního vzdělávání žák:

- chápe kulturu a umění v jejich vzájemné provázanosti jako neoddelitelnou součást projevu lidské existence i jako jednu důležitých lidských potřeb;

– podle svých schopností a dovedností dokáže užívat jazyka umění jako specifického a svěbytného prostředku komunikace, rozlišuje podstatné znaky jednotlivých druhů umění, je schopen vzájemně je porovnávat a pojmenovat jejich schopnosti a odlišnosti;

– je schopen tolerantního přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti i minulosti a je připraven k vytváření vstřícné a podnětné atmosféry na základě uznání rovnosti kultur i forem a stylů umění

Nastavení oblasti umění a kultura umožňuje výraznou variabilitu přístupů a pojetí oborů vzdělávací oblasti (jedná se o obligatorní obory výtvarná a hudební výchova a neobligatorní obor dramatická výchova) a to jak v rovině obsahu učiva, tak ve formách a metodách výuky.

Na nižším stupni základního vzdělávání se prostřednictvím tvůrčích činností žáci seznamují s jazykem výtvarného umění, hudby, umění dramatického a literárního, učí se jej uplatňovat jako prostředku pro sebevyjádření a komunikaci. Poznávají zákonitosti umělecké tvorby, seznamují se s vybranými uměleckými díly, která podle svých zkušeností a schopností interpretují. S postupem na vyšší stupeň se připomínají historické souvislosti a společenské kontexty ovlivňující umění a kulturu. Pozornost je zaměřena na multimediální tvorbu, překračující rámec jednotlivých oborů a umožňující nejrozmanitější inovace a způsoby vyjádření.

Nastavení oblasti umožňuje i využití rozšiřující nabídky edukačních programů i jiných institucí (např. pro výtvarnou výchovu to znamená, že jsou zde vytvořeny předpoklady pro systematickou spolupráci s muzei a galeriemi), a promyšleně ji integrovat do procesu vzdělávání.

Výtvarná, hudební a dramatická výchova byla doposud zahrnovány pod společný název estetickovýchovné předměty, čímž se zvýrazňovala jejich výchovná složka. Obsah, který zakládá zcela specifický a nezastupitelný způsob poznání, vnímání a komunikace, tak často ustupoval do pozadí.

Název oblasti Umění a kultura využívá do jisté míry respektu, které tyto pojmy u odborné i širší veřejnosti mají, pro zvýšení autority výtvarné, hudební i dramatické výchovy.

Tento trend umožňuje netradiční pojetí jednotlivých oborů vzdělávací oblasti i jejich modifikaci s tím, že je nezbytné mít na zřeteli cílové zaměření oblasti i její očekávané kompetence.

I když i ostatní oblasti kladou důraz na zapojení vlastních zkušeností žáka a navázání na ně, oblast Umění a kultura si tuto *péči o osobní, subjektivně jedinečný obsah zkušenosti* a možnost jejího uplatnění a vyjádření klade přímo za cíl. Podněcuje proto *rozvoj smyslového vnímání a poznávání* a zároveň také učí, *jak tyto osobní neopakovatelné vjemy, prožitky a zkušenosti, vázané na tělesnou existenci, vyjádřit a zachytit*. Potencionální *originalita* takto vzniklého vyjádření, *uváděná do vztahů se zážitky a zkušenostmi ostatních v procesu komunikace*, je považována za základní zdroje vzniku a obnovování kulturních hodnot.

Výtvarná výchova v rámci oblasti Umění a kultura

Všechny obory vzdělávacích oblastí jsou v RVP ZV definovány jednak jejich charakteristikami a cíli a dále očekávanými kompetencemi a učivem.

Charakteristika výtvarné výchovy

Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, jejichž principy provázejí člověka od počátku civilizace. Jsou jedinečným a nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání existence, prostředkem jejího členění v lidské mysli, a tedy i jejího utváření.

Ve výtvarné výchově je pojmán kontakt člověka s realitou jako vzájemný vztah, interakce, v níž se přetvářejí obě strany, které do ní vstupují.

V pluralistickém chápání pak nestojí vizuálně obrazné vyjádření mezi člověkem a realitou jako přenos jejího vzhledu do vědomí člověka, ale slouží jako nástroj ke strukturování lidské mysli. Tato strukturace pak přímo určuje, v jakém vzhledu a v jaké struktuře jsme schopni přijímat realitu, s níž jsme v interakci. Takovéto dynamické pojetí vizuálně obrazných vyjádření, jako porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti interakce, je z principu pojetím tvořivým, předpokládajícím experimentální fázi vzniku vizuálně obrazných znaků a jejich ověřování poznáváním a komunikací. Z těchto pozic výtvarná výchova pojímá umělecký proces v celistvosti umělecké tvorby a interpretace

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova realizována prostřednictvím tvůrčích činností, v nichž se propojuje vlastní tvorba žáků s vnímáním a interpretací vizuálně obrazných vyjádření.

Cíle výtvarné výchovy

- chápání uměleckého procesu jako způsobu poznání a komunikace;
- získávání schopnosti přistupovat k uměleckému procesu v jeho celistvosti, v neoddělitelném vztahu tvůrce a interpreta;
- zaujímání osobní účasti v uměleckém procesu, uvědomování si jeho význam pro obnovu a změnu svého vnímání, cítění, poznávání, vyjadřování a komunikace;
- nalézání projevů historických proměn v proměnách prostředků s vizuálně obrazným účinkem;
- užívání různorodých uměleckých vyjadřovacích prostředků včetně nejnovějších technologií.

Významným rysem RVP ZV je skutečnost, že každý obor a tedy i výtvarná výchova jasně definuje očekávané výstupy, které jsou v případě výtvarné výchovy členěny na společné kompetence pro 1. a 2. období (představuje 1. stupeň základního vzdělání) a na kompetence pro 3. období – očekávané výstupy na konci 9. třídy základního vzdělání.

Tyto kompetence jsou pak předřazeny učivu, což je rovněž velmi významný fakt, který zakládá možnost uvažovat nad učivem z hlediska toho, *co se má žák naučit*, k jakému skutečnému nárůstu jeho vědění má učivo „sloužit“. Teprve pokud je dostatečně zodpovězena otázka co se má žák naučit, nastupuje otázka *na čem se to má na-*

učit – tedy jaký obsah učiva mu má být zprostředkován (učivo jednotlivých oborů v RVP ZV pak zakládá povinný rámec pro obsah učiva na všech školách). Co však Rámcový vzdělávací program nerozpracovává, je způsob *jak* dosažené kompetence získat. Metody a formy práce jsou zcela záměrně ponechány na školách, na jejich školních vzdělávacích programech. Tím se tak vyvábí široký prostor pro *tvůrčí pojetí výuky* pojímané v provázanosti obsahu, metod a forem práce tak, aby se směřovalo k očekávanému výstupu.

Pro příklad uvádíme *Očekávané kompetence* na konci 3. období základního vzdělávání:

Žák

- vybírá, pojmenovává i samostatně vytváří bohatou škálu vizuálně obrazných elementů a jejich vztahů k vizuálně obrazným vyjádřením zkušeností z vlastního vnímání, z představ a poznání; dokáže variovat jejich různé vlastnosti k získání originálních výsledků;
- užívá vizuálně obrazná vyjádření k zachycení nejen vizuálních zkušeností, ale i zkušeností získaných ostatními smysly (pohybem, hmatem, sluchem);
- užívá vizuálně obrazná vyjádření pro zachycení jevů, kvalit a procesů v proměnách, vývoji a vztazích;
- rozlišuje a interpretuje obsah vizuálně obrazného vyjádření uměleckých projevů současnosti i minulosti; zkoumá jejich účinek na intenzitu svých prožitků jak v jejich celistvosti, tak na úrovni vztahů vizuálně obrazných elementů;
- k tvorbě vizuálních obrazných vyjádření užívá metod uplatňovaných v současném výtvarném umění a digitálních médií (počítačová grafika, fotografie, video, animace);
- záměrně vybírá a kombinuje takové prostředky s vizuálně obrazným účinkem, které podporují originální sebevyjádření jeho vlastní osobitosti a nezastupitelnosti; hodnotí a porovnává jejich účinek s účinkem vizuálně obrazných vyjádření již existujících, běžně užívaných;
- dokáže interpretovat vizuálně obrazné vyjádření souběžně v rovině jeho smyslového působení, subjektivního psychologického účinku (rozlišení vědomých a podvědomých obsahů verifikovatelných vjemů a fantazijních představ) a jeho sociálně přijímaného (symbolického) obsahu;
- uvědomuje si na konkrétních příkladech různorodost zdrojů interpretace vizuálně obrazných vyjádření v jejich kontextuální (např. historické a kulturní) podmíněnosti;

- dokáže samostatně odhalovat interpretační kontext vlastního i přejatého vizuálně obrazného vyjádření tak, aby byl srozumitelný pro ostatní; porovnává je s dalšími nabízenými kontexty a hodnotí jejich účinnost.

Členění obsahu učiva

Na rozdíl od dosavadního členění obsahu učiva výtvarné výchovy (podle tematických okruhů, výtvarných technik či názvů postupných metodických kroků) člení RVP učivo pro výtvarnou výchovu na tři obsahové domény:

- Rozvíjení smyslové citlivosti
- Uplatňování subjektivity ve vizuálně obrazném vyjádření
- Ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření.

Ty mají žákům umožnit:

- podílet se podle svých schopností a zájmů na procesu umělecké tvorby pojmávané v provázanosti vnímatele, tvůrce a interpreta;
- uvědomovat si, rozvíjet a uplatňovat schopnost osobitého vnímání a vyjadřování a účastnit se komunikačního procesu;
- odhalovat nezastupitelný význam umění při poznávání a chápání světa i sebe sama.

Pro příklad uvádíme charakteristiky jednotlivých obsahových domén, které dokreslují propojení učiva s činnostním pojetím výuky a s dalšími možnostmi, které osvojování učiva zahrnuje:

Rozvíjení smyslové citlivosti

Obsahem činností zaměřených na rozvíjení smyslové citlivosti je rozšiřování schopností co nejdiferencovanějšího rozeznávání jednotlivých vizuálních kvalit v interakci s realitou i s vizuálně obraznými vyjádřeními. Žák se učí uvědomovat si účinky interakce s vizuálně obraznými vyjádřeními na rozvíjení smyslové citlivosti a prohlubování vlastních prožitků. Prostřednictvím interpretace vizuálně obrazných vyjádření a zejména prostřednictvím jejich tvorby získává pojmosloví a učí se je užívat.

Žák má mít prostor pro osobité vizuálně obrazné vyjádření na základě vlastních prožitků a poznání, má dostat příležitost k jejich prezentaci.

Uplatňování subjektivity ve vizuálně obrazném vyjádření

Obsahem činností zaměřených na uplatňování subjektivity ve vizuálně obrazném vyjádření při tvorbě, vnímání a interpretaci je rozlišování účinku přejaté, v societě již ukotvené interpretace vizuálně obrazných vyjádření od vlastní interpretace, samostatně vytvořené a originálně uplatňované. Odhalování důvodů jejich vzniku (např. historických, sociálních, psychologických aj.), jejich zamýšleného a reálného působení. Vztahování vlastních prožitků k účinkům těchto vizuálně obrazných vyjádření a uvědomování si podílu dosavadních životních zkušeností na výsledcích jejich interpretace

a na jejich estetickém účinku. Uvědomování si podílu této interpretace na vnitřní proměně své osobnosti a své postavení v komunikačním procesu.

Žák má získat podněty k odvaze uplatnit vizuálně obrazná vyjádření vycházející z vlastních, osobně jedinečných pocitů a prožitků. Má poznávat možnosti jak tato, subjektivně jedinečná vizuálně obrazná vyjádření nabídnout ostatním.

Ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření

Obsahem činností zaměřených na ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření je prověřování hodnot jejich komunikačního obsahu v pluralitních podmínkách, zjišťování kontextů jejich účinnosti a předpokládání možností jejich uplatnění v systémech komunikace. Rozvíjení schopnosti hledat nové kontexty pro uplatnění samostatně vytvořených i přejatých vizuálně obrazných vyjádření.

Žák má umět uplatnit aktuální šíři prostředků s vizuálním účinkem z repertoáru výtvarného umění a dalších obrazových médií (animačních, interakčních).

K pojetí výtvarné výchovy

Výtvarná výchova jako vzdělávací předmět reaguje na proměnu chápání osobnosti, ke které v současné době dochází. Jestliže dosud bylo jedním z hlavních cílů výtvarné výchovy rozvíjení tvořivosti, a jestliže se vzhledem k jeho dosažení cítila být v rámci základního vzdělání v jistém dominantním postavení, proměna diskurzu v posledních letech tímto základem otřásla. V současném diskurzu je totiž tvořivost osobnosti, i její individualita chápána nikoli jako cíl, jehož má být prostřednictvím vzdělávání a výchovy dosaženo, ale jako *východisko*, dané originálním ontologickým (časoprostorovým) i sociálním postavením každého jedince. S tímto pojetím otevřené kreativní osobnosti se již pracuje ve výchově a vzdělání obecně. Výtvarná výchova proto přechází od obhajování svého přínosu k dosažení tvořivosti k pregnantnějšímu vyjádření vlastní *specifičnosti*, s níž je schopna tuto přirozenou tvořivost a originalitu každého žáka podpořit a rozvíjet.

Specifičnost výtvarné výchovy, která je vyjádřena ve výše uvedených třech obsahových doménách, tkví zejména:

- v rozvíjení specifických vjemových a poznávacích předpokladů – v rozvíjení vizuální, jako svébytné kvality pro interakci subjektu s prostředím (obsah učiva s názvem Rozvíjení smyslové citlivosti);
- ve schopnosti práce se specifickým znakem – vizuálně obrazným vyjádřením (obsah učiva s názvem Ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření);
- v aplikaci experimentálního zacházení se znakem – coby klíčového principu uměleckého výtvarného procesu – jako metody inovace znakového systému s žakovou aktivní osobní účastí na něm (obsah učiva s názvem Uplatňování subjektivity ve vizuálně obrazném vyjádření);

Všechny uvedené, vnitřně spjaté a vzájemně provázané specifčnosti výtvarné výchovy, odvozené z aplikace poznatků ze sémiotiky, antropologie i z důsledné reflexe aktuální vizuální kultury a vizuálního umění, přináší jak pro základní vzdělávání, tak pro životní praxi žáka nezastupitelné a neopominutelné výstupy – *umožňují žákovi pochopit fungování znakových systémů obecně a uvědomit si vlastní podíl a možnosti při jejich tvorbě a modifikaci.*

Rozvíjení specifických vjemových a poznávacích předpokladů ve světle uvedených aktuálních poznatků neznámá pak pouze rozvíjení smyslové citlivosti, ale je především chápáno v duchu Arnheimova pojetí „*vizuálního myšlení*“ jako rozvíjení specifických předpokladů, s nimiž se vizuální vnímání a poznání podílí na poznání obecně. Zde je třeba poznamenat, že dosažení estetických účinků, doposud zdůrazňovaných jako základní rys specifčnosti výtvarné výchovy, není opomíjeno ani v nově nastoleném diskurzu, jsou však chápány jako kritérium, skrze něž se projevuje hloubka vizuálně motivovaného poznání a jeho subjektivního přijetí.

Specifické možnosti práce s vizuálně obrazným znakem ve výtvarné výchově přináší především otevření rámce, v němž se výtvarná výchova dosud převážně pohybovala, a to i za oblast výtvarného umění. Rámcem pro výtvarnou výchovu v novém pojetí jsou *všechna vizuálně obrazná vyjádření s celým svým arzenálem vizuálně obrazných prostředků.* Spadá do něj tedy nejen výtvarné umění, ale i prostředky vizuálního působení v komunikaci, v reklamě, v médiích, včetně prostředků, které vznikly za jiným účelem, avšak získaly také vizuálně znakový význam (např. vizuální stránka tvorby krajiny, úpravy jídla, vzhled oblečení). Toto pojetí vychází ze stále se rozšiřujících účinků, jichž vizuálně obrazná vyjádření dosahují. Zabránit nebezpečí manipulace, které z jejich působení a uplatnění v různých oblastech života vyplývá, lze pouze uvědomělou reflexí současného reálného stavu. Schopnost emancipovaného užívání vizuálně obrazných vyjádření jako nástroje v poznání i v komunikaci – *vizuální gramotnost*, by proto měla být vyučována a ovládána v celé populaci ve stejné míře a rozsahu jako schopnost ovládnutí písma. Výtvarnou výchovu v tomto úkolu prohloubení demokratizace komunikačních prostředků tak nemůže žádný jiný předmět zastoupit.

V rámci obecného užívání vizuálně obrazných vyjádření je výtvarné umění chápáno jako *specifický druh experimentální praxe*, který vytváří vizuálně obrazné prostředky, ověřuje jejich význam a nabízí je k širšímu komunikačnímu užití. Jestliže dosavadní přístup k výtvarnému umění se ve výtvarné výchově často mimoděčně podobal sisyfovskému úsilí o přibližování se k nikdy nedosažitelnému cíli (pokud byl umělecký výtvarný proces reprezentován pouze hodnotami uměleckých výtvarných děl, jejichž obecně uznávané kvality nemohou žáci vlastní tvorbou prakticky nikdy dosáhnout), přijímá se nyní z uměleckého výtvarného procesu jako nejpodstatnější princip experimentální zacházení se znakem. Míra jeho experimentálního užití však není měřena obecně uznávanými společenskými kritérii (požadavkem jejich umělecké nebo výtvarné hodnoty), ale *mírou zapojení žákovy osobní zkušenosti* do vlastní tvorby. Míru zapojení vlastní jedinečné zkušenosti žáka není ovšem možné určit pouze ze samotného díla, ale ověřuje se v *procesu komunikace* a to jak z pozice tvůrce, tak z pozice interpreta. Tím se rozšiřuje prostor pro srovnávání vlastní práce s ostatními díly, nikoli však jako s nad-

osobně nedotknutelnými hodnotami, ale jako se stejně osobními vyjádřeními vlastních zkušeností, avšak s různou mírou společenského dopadu. Proces vlastní žákovy tvorby nekončí tedy vytvořením díla, ale až jeho uplatněním v procesu komunikace. Proces komunikace se žák učí samostatně iniciovat, uplatňovat v něm svá díla a vyvozovat z této zkušenosti závěry pro svoji další tvorbu (včetně vytváření možností a podmínek pro další komunikaci). Při aplikaci těchto procesů se samozřejmě nekladou překážky prohlubování osobní zručnosti a prohlubování řemeslných a technologických dovedností, ty by však neměly žákovi zastřít transparentnost výše uvedeného tvořivého a komunikačního procesu, ani jej od něj odvádět.

Nezbytnou podmínkou emancipované účasti v procesu komunikace je schopnost uplatnit dosažitelné aktuální komunikační prostředky i schopnost užívat při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření také informačních a komunikačních technologií (ICT). Tato nezbytnost je v RVP deklarována, nikoli však na účet zavržení či potlačení vizuálně obrazných vyjádření dosažených klasickými metodami. Povaha užití ICT má vliv samozřejmě nejen na obsah komunikace, ale i na možnosti obsahového vyjádření užitých vizuálně obrazných prostředků, jež jinými prostředky lze těžko vyjádřit. V oblasti ICT jsou to mimo jiné speciální možnosti vyjádření pohybu a proměny kvalit ve styku s realitou, zejména s uplatněním možností computerové animace či zapojením interaktivitu.

S důrazem na komunikaci se práce s vizuálně obraznými vyjádřeními a v nich obsaženými vizuálně obraznými prostředky pohybuje v *plynulé škále od děl vytvářených za účelem co nejširšího porozumění záměru (komunikačnímu obsahu) tvůrce* na jednom pólu, *k dílům, jejichž cílem je vyjádřit pouze osobní zkušenosti* (ceněná tvůrcem právě pro jejich *osobní význam*) *i s mírou rizika jejich neporozumění ostatními* na protějším pólu. Cíl komunikačního zaměření by měl být proto vyjádřen u každé práce již před jejím započtím a žák by se měl naučit jej ve všech jeho možnostech uvědoměle volit.

Vzdělávací výstupy oboru výtvarná výchova v RVP ZV mají zdůraznit nezpochybnitelný přínos výtvarné výchovy pro vzdělávání a to nejen vizuálně založeného poznání a komunikace, ale skrze uvědomělé poznání principů experimentální tvorby a ověřování vizuálně obrazných prostředků k reflektovanému uplatňování tvořivosti v návazné životní praxi.

Principy, z nichž pojetí výtvarné výchovy vychází, jsou v souladu s uvedeným sémantickým přístupem k vizuálně obraznému vyjádření. Jejich realizace bude od učitelů vyžadovat různou míru adaptace jejich dosavadního pojetí výtvarné výchovy a užívaných metod výuky. Téměř beze změn jsou adaptovatelné pro výuku vycházejících z principů RVP ta pojetí, v nichž byla již nyní uplatňována *komunikační otevřenost k výsledkům práce žáků.* V tomto případě pak stačí „vztažení“ a konkretizace dosud užívaných metod k očekávaným kompetencím (výstupům) a jejich rozšíření o uplatňování nových informačních a komunikačních technologií. V ostatních případech je třeba modifikovat výuku a obsahy učiva tak, aby umožnily především komunikační otevřenost, a aby se uplatnily i v komunikaci přesahující rámec oboru.

Literatura

Fulková, M.: Když se řekne... vizuální gramotnost. Výtvarná výchova, roč. 42 (rok 2002), č. 4, s. 12–14.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání -pracovní verze pro pilotní školy. Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2002.

Vančát, J.: Emocionalita a poznání ve výtvarném projevu. In: Výtvarná výchova a emocionalita, Česká sekce INSEA, Brno 1997.

Vančát, J.: Gnoseologické a komunikační aspekty uměleckého výtvarného projevu. In: Umění v dialogu s veřejností, Dům umění města Brna, 1999, s. 49–56.

Vančát, J.: Tvorba vizuálního zobrazení. Gnoseologický a komunikační aspekt výtvarné výchovy ve výtvarné výchově. Praha, Nakladatelství Karolinum 2000.

Na utváření podoby oblasti Umění a kultura a oboru Výtvarná výchova kromě autorů tohoto článku dále spolupracovali členové Rady pro výtvarnou výchovu při VÚP a autoři alternativních osnov pro Vv vzdělávacího programu Základní škola.

Evžen Linaj

Výtvarná výchova, komunikace, výraz a vnitřní svět

V názvu tohoto symposia dominují dva pojmy: „výtvarná výchova“ a „komunikace“.

Podle akademického slovníku je komunikace přenos nejrůznějších informačních obsahů v rámci různých komunikačních systémů za použití rozličných komunikačních médií, zejména prostřednictvím jazyka, sdělování.

Pokud se zeptáme na to, co říkají tyto pojmy jeden o druhém, zejména, co říká komunikace o výtvarné výchově, pak z šíře pojmu „komunikace“ vyplývá, že vlastně vše, co se ve výtvarné výchově odehrává, je komunikací. To, co se ve výtvarné výchově děje mezi učitelem a žákem, mezi dětmi navzájem, mezi dítětem a médiem, má komunikativní charakter, stejně jako dětská výtvarná práce nebo umělecké dílo. Dokonce samotné vnímání je možno chápat jako komunikaci, neboť v procesu vnímání dochází k přenosu informace v podobě informačních dat. Mluví se o pedagogické a didaktické komunikaci, jazyku umění, o uměleckém kódu, o výtvarném znaku, uměleckém díle jako o komunikátu, o umělecké komunikaci. Výtvarná výchova se pak jeví jako speciální komunikační modus, zvláštní případ komunikace. Odtud však je již jen krůček k tomu, abychom použili pojmy z teorie komunikace jako módní, avšak redundantní mantiku, na jejímž základě měníme jazyk a tím i podobu diskursu o výtvarné výchově, přeznačkováváme a opouštíme tradiční pojmy, aniž bychom se o samotné povaze předmětu dozvěděli něco víc, aniž bychom mu více porozuměli. Změna jazyka ještě neznamená změnu v porozumění předmětu, o němž je řeč. Dokonce může znamenat určité omezení pohledu a tedy i snížení porozumění. (K tomuto výroku se později vrátíme.)

Možná namísto otázky, co je ve výtvarné výchově komunikací, bude plodnější otázka, co ve výtvarné výchově komunikací není, nebo co je sporné do oblasti komunikace zařadit.

Uchýlíme-li se k filosofům, pak komunikace jakožto přenos informace je v naší myslí spojena v prvé řadě s intersubjektivitou. (Merleau-Ponty) Podle Olšovského je pojmem, který charakterizuje vzájemný styk lidí, pomocí něhož se já objevuje v jiném a vytváří se vzájemná souvislost. Avšak ve výtvarné výchově se více než jinde setkáváme s jevy, které mají zřetelně subjektivní charakter, které primárně k intersubjektivitě nepatří.

Z pedagogického hlediska zde navazujeme na spontánní výrazové projevy dětí jako na primárně (niterně) motivované aktivity, jejichž vitální síly využíváme ve smyslu našich výchovných cílů. Zeptejme se tedy, co je to výraz? Je to vnější projev vyjadřující navenek vnitřní, citový nebo myšlenkový, stav. Má smysl již sám pro sebe jako vitální projev života duše, tak jako pohyb života těla. Ačkoli má význam pro komunikaci, je komunikací? Ano i ne. Pozorujeme-li malé dítě, které rozmazává po stole loužičku mléka, čmárá na zamženém okně nebo objeví stopu tužky, je nám zřejmé, že se jedná o výraz jeho vitálně zakotvené aktivity a zvědavosti, touhy vtisknout svůj řád do inertního, chaotického prostředí (třeba ve smyslu Piagetovy asimilace). Teprve sekundárně se dítě setkává s reakcemi „svých lidí“, jeho sociálního prostředí, a jeho výtvarný tvor nabývá

komunikativního charakteru. Podobně je to i s dětskými výtvary ve výtvarné výchově. Pozorujeme-li dítě, které, jak říká Arnheim v jedné ze svých posledních přednášek z roku 1997: „... ponecháno o samotě tráví nekonečný čas nad úkolem, který podchycuje jeho imaginaci...“, nejsme na pochybách, že se jedná o jev, který se, byť dočasně, vymyká intersubjektivní situaci, kde jakýkoli pokus o komunikaci by mohl působit rušivě. Dítě je jakoby uzavřeno ve svém vlastním světě, jeho pozornost je upoutána vlastními představami, pocity a myšlenkami. Je obráceno dovnitř, do světa, do něhož můžeme trochu nahlédnout teprve dodatečně, na základě jazykové komunikace s ním a na základě interpretace jeho výtvorů, pokud jsme v této oblasti trochu informováni. Vrátime-li se k definici komunikace, pak lze říci, že jedno ze základních specifik výtvarné výchovy tvoří výraz, který však stojí na začátku „informativních obsahů“, na hranici komunikace.

Již jsem uvedl, že změna jazyka výtvarně pedagogického diskurzu může znamenat i jisté ochuzení porozumění samotnému předmětu tohoto diskurzu. Vzhledem k tomu, že, pojem komunikace je v naší mysli spojen s představou intersubjektivnosti, tedy představou dalších jedinců, kteří existují odděleně ve vnějším světě, jsme, pokud se s touto představou ztotožníme, náchylni uzavřít se v relaci „vnější svět versus reakce dítěte na tento vnější svět“. Jsme náchylni nevidět onen subjektivní, intrapsychický prostor, v němž se dítě – ale i tvořící umělec – pohybuje, a který si s jistotou závratí uvědomujeme kolem puberty. V citované práci o tom Arnheim říká: „... Když se pokouším o celkový pohled na teoretické předpoklady, na jejichž základě vychovatelé a teoretici chápou děti v jejich výtvarné práci, zjišťuji zásadní nedostatek. Příliš často jsou okolnosti způsobené naším sociálním prostředím chápány tak, jako by byly skutečnou povahou umění...“ (Nutno dodat, že Arnheim nečiní rozdílu mezi uměním a tvořivým výtvarným projevem dětí.) To podle něho vede ze strany učitelů k přecenění vnější a stimulace, v jehož důsledku učitelé matou děti tím, že je v krátkých lekcích bombardují rozličnými úkoly a technikami. Tento „škodlivý zvyk“, jak říká, je přejat z masmédií, která se snaží udržet pozornost obecnosti tím, že je „krmí všehočuti rozličných obrazů“, neboť předpokládají, že lidská pozornost je krátkodobá. „Nic nemůže být pro přirozený projev zdravé osobnosti nepříznivějšího“, pokračuje Arnheim, a jako protiklad uvádí již v jiné souvislosti citovaný příklad dítěte zaujatého vlastní imaginací. Poutavý úkol, jak podle něho ukazuje zkoumání tvorby umělců, bude nejen dlouhodobě udržovat pozornost. Bude rovněž přebírat iniciativu a nahrazovat efemérní choutky vlastními požadavky.

Žijeme v době závratného rozkvětu informačních technologií provázených elektronickým obrazem. Hovoří se o nástupu vizuální či obrazové komunikace. Naše distální smysly, oči a uši jsou „bombardovány“ před tím nevídaným a neslychaným množstvím prefabrikovaných obrazů a zvuků. Zdánlivě je vše vynikající. Nový svět je smyslově lákavý, svůdný, pestrý, fascinující, a – máme-li na to peníze – proměnlivý podle našich přání, šitý na míru, jak říká Lipovetsky. Až nám připadá scestný výrok Hérakleita: „Není lepší, aby se lidem stávalo, cokoliv chtějí“, zvrhlé myšlení islámského fundamentalisty, který tento svět vidí jako dábelství, a podivínské až bláznivé chování člověka, který odmítá televizi, počítače nebo smajlíky.

S Hérakleitem ani s fundamentalistou jsem se neměl příležitost setkat. Ve své poradenské praxi jsem se však v 80. letech setkal s člověkem, mužem, pro něhož se stala rodinná koupě televizoru na začátku manželství příčinou jednoho z podstatných manželských konfliktů, na něž vzpomínal v rámci předrozvodového vedení. Sám byl orientován na vnitřní svět svých prožitků rozvíjených četbou, uměleckými zájmy a jógou, zatímco u jeho manželky, extravertně orientované osobnosti, dominovaly spíše spotřebitelské hodnoty, ač jí nebylo podle jeho slov možno v oblasti oblékání či zařizování bytu upřít jistý vkus. Muž odmítal koupit televizi, údajně, aby neochudil imaginaci svého dítěte. Sám byl spíše čtenářem a posluchačem rozhlasu. Říkal, že z četby nebo rozhlasové hry měl vždy větší užitek, protože si do příběhu mohl dosazovat své vlastní obrazy postav nebo jejich prostředí. Vizuální obrazy, které poskytovala televize, pociťoval nepříjemně a rušivě, jako cosi, co mu „krade“ jeho vnitřní svět.

Zdá se, že sebevětší obrazové bohatství vnějšího světa umožněné závratným rozvojem informačních technologií, novodobé rozšíření komunikačních možností, ač jakkoli splňuje lidské nároky, nemusí jednoznačně znamenat obohacení života lidí. Může být dokonce pociťováno jako ochuzující, pokud člověka odvádí od procesu, který, podobně jako výraz, je na hranici komunikace, má však ve výtvarné výchově mimořádný význam. Rozumíme jím tvorbu autentických obrazů, které zahrnují nejenom odkaz k vnějšímu světu ve smyslu Ogden-Richardsova trojúhelníku, jehož výsledkem je význam, nýbrž současně i odkaz k niternému světu, jehož výsledkem je smysl. (tab.1)

Toto schéma ukazuje, že obraz (míníme tím obrazový koncept ve smyslu Arnheimově), je něčím víc, nežli zobrazením determinovaným vnějším světem a jeho subjektivní interpretací, jak je běžně chápáno. Je i víc než únikem do fiktivních světů, jak tvrdí Ladislav Kesner ve své obhajobě tzv. „kultury kriplů“. Je zároveň cestou ke skutečnosti jiného druhu: K nevědomé vnitřní realitě, která je stejně důležitá, mnohdy důležitější pro psychický život jedince, než realita vnější. Je cestou k vnitřnímu světu, který britská psychoanalytička Segalová přirovnává k rozsáhlému podmořskému kontinentu, kde pouze jeho ostrovy (tj. fantazijní obrazy) se stávají jeho vědomými, vnějšími, pozorovatelnými manifestacemi.

Nemůžeme zde rozvinout složitou koncepci vnitřního světa, jak nám ji nabízí například psychoanalýza. Stačí, když se dozvíme, že tento svět existuje, a že jeho vnímání a zobrazení podléhá stejné složitosti, jako vnímání vnějších objektů a sil, jak je popisováno například tvarovou psychologíí. Pokud je vnímání tohoto světa narušeno, ztrácí obraz své osobité kreativní charakteristiky vyplývající ze spojení s neopakovatelnou subjektivitou, a stává se prázdným symbolem nesoucím pouhý vnější význam, který je charakteristický pro kterékoli mechanicky přejaté obrazy, ať již se jedná o naturalistický přístup nebo o používání cizích konceptů z komunikačních médií. Výsledek je stejný, ať již jsou přejímány pokleslé koncepty nebo koncepty umělecké, jak je to zřejmé v případě výtvarné výchovného artismu. Příkladem pro toto tvrzení nám může být proměna bohaté dětské kresby ptáčka pod vlivem omalovánek, známá z knihy Viktora Lowenfelda a Lamberta Brittaina *Creative and Mental Growth*. Dítě bylo nejprve požádáno o kresbu ptáčka. Poté mu byly předloženy omalovánky se 7 schematickými kresbami ptáků, aby je vybarvilo. V dalších kresbách ptáčků došlo ke změně jejich pojetí, jak vyplývá z tab 2:

Nemusí to být zrovna zkušené oko, aby nepostřehlo, že výsledný koncept je mnohem chudší a méně původní, že ztratil spojení nejen se silami, které formují perceptuální koncepty světa, jak ukazuje tvarová psychologie, nýbrž i s vnitřním světem dítěte, jak tvrdí psychologie hlubinná. Autentické dětské kresby neznamenají jen mechanismy „subjektivního zpracování“ vnějšího světa. Představují i koncepty pramenící z niterného, dokonce nevědomého světa.

(Kdyby tento svět neexistoval, nebylo by možno obrazy, které k nám přicházejí ve snu nebo v denním snění dále interpretovat jako symboly.) Podle hlubinné psychologie se jedná o proces, který je podobný procesu komunikace, přesunutý ovšem z intersubjektivního prostoru do prostoru intrapsychického. Pak je ovšem nutno přijmout představu, že my sami nejsme simplex, nýbrž duplex,* jak říká Rudolf Starý v knize *Potíže s hlubinnou psychologií*. Že v nás existuje ještě jiný svět, než subjektivně zpracovaný (deformovaný?) duplikát světa, který nás obklopuje. Na tento svět rádi pozapomínáme podobně, jako jsme rádi pozapomněli na koncept vnitřního modelu Karla Teigehe. Často jej odmítáme, neboť je nám nepříjemná představa, že nejsme zcela pány ve svém domě a snižujeme jej na onu „subjektivní interpretaci“ vnějšího světa. Ale tento nevědomý svět se hlásí, pokud jej nebereme v úvahu, rozličnými obtížemi, pocity, které jsou neadekvátní reálné situaci, nutkavými myšlenkami, činy, nad kterými žasneme: „Jak jsem to jen mohl říci nebo udělat?!“ Tento svět se s námi snaží komunikovat i prostřednictvím obrazů. Jsme však my, vychovaní v myšlence o prvotnosti vnějších podmínek, schopni tomuto světu naslouchat? Domnívám se, že nikoli. Zde vzpomenu slov jednoho našeho současného psychoanalytika: „Vždyť oni o něm – rozuměj o niterném světě – ani nevědí.“ Býváme k tomuto světu stejně nevnímaví jako k dívčím spontánním a stále opakovaným kresbám princezen, aniž bychom se zeptali, co je to za sílu, jež se v tomto nejobyčejnějším symbolu koncentruje. Nepostřehneme, že v každé sebeneumělejší princezně je koncentrován osobitý způsob vrůstání děvčátka do ženského světa, neopakovatelný způsob jeho asimilace, v němž niterný obraz sebeideálu a vnitřní reprezentace vitálně důležitých vztahů a osob vrůstá do vnějších obrazů. Princezna je přece „kách“ téma. Přitom neprotestujeme, pokud si dítě hraje se zrůdnými, prefabrikovanými typy bárbínek a sleduje módní přehlídku předváděnou modelkami pod zvláštní dietou. Obojí lze podezírat z pozdějších dívčích anorexií.

Příklad klienta odmítajícího televizi, Lowenfeldem uváděný příklad dětské kresby i spontánní dětské téma princezny nahrazené panenkou Bárbí nám posloužily jako materiál k tomu, abychom vyslovili podezření, že vnější, prefabrikovaný, konvenční obraz, jenž je úzce spojen se zájmy trhu, s reklamou, počítačovými hrami a zábávkami, a právě s extravertně pojatou komunikací – ať již je přinášán jakýmkoli komunikačním médiem – pokud narušuje spojení s vnitřním světem, pokud svojí tržní hodnotou převáží hodnotu obrazů pramenících ze sil individuální imaginace, může navodit stejné odmítnutí vlastního vidění a názoru způsobujícího kachexii duše, jako anorexie způsobuje sebeodmítání a vyhublost těla. A stejně kachektická může být výtvarná výchova opomíjející toto spojení s niterností, t. j. kontemplací a introspekci (ať již se jedná o komunikaci či nikoli), která se pohybuje pouze v relaci dítě versus – byť sebevíc fascinující – proměny vnějšího světa.

Poznámky

*) Pokud se však ani v tomto případě nedovedeme vzdát tohoto – možná konjunkturálního – pojmu „komunikace“, musíme přijmout předpoklad, že intersubjektivita existuje i uvnitř nás, že uvnitř nás existují nejméně dvě oddělené, svébytné entity, které spolu komunikují. K tomu ovšem nestačí model situace, že cosi, co se nazývá „já“, komunikuje s vlastními představami. V tomto smyslu jsou tyto představy rovněž ono „já“. Já a mé představy nejsou oddělené oblasti, které by spolu musely komunikovat. Jinak je to, pokud představové a fantazijní obrazy chápeme jako symboly nesoucí poselství bytosti uvnitř nás, avšak od našeho vědomého „já“ oddělené, které naše „já“ musí teprve interpretovat, aby jim porozumělo. (Jedná se o „ostrovy“ ve smyslu zmíněného „podmořského kontinentu“ Segalové.)

Použitá literatura

Arnheim, R.: A look at a Century of Growth. In: Kindler, A. M. (ed.): Child Development in Art. NAEA, Reston, Virginia 1997

Hérakleitos z Efesu: Řeč o povaze bytí. Hermann a synové 1993

Kesner, L. ml.: Husté vidění. In: Vančát, J. (red.): Média a obraznost. Česká sekce INSEA 2000

Lipovetsky, G.: Éra prázdnoty. Prostor, Praha 2001

Lowenfeld, V. – Brittain, W. L.: Creative and Mental Growth. The Macmillan company. New York 1967

Segal, H.: Dream, Phantasy and Art. New library of psychoanalysis 12, Tavistock/Routledge London 1992

Starý, R.: Potíže s hlubinnou psychologií. Prostor, Praha 1990

Teige, K.: Vnitřní model. Kvart/ Sborník poesie a vědy, 2. číslo, roč. 4, 1945

Představa jako základ komunikace (několik myšlenek k tématu)

Zajímavá zjištění

Radomil Hradil přeložil polemický příspěvek O hvězdných dětech Hertwiga Duscha, který otiskl časopis Goetheanum č. 19/2002. Hvězdnými nebo také indigovými, jak jsou tyto děti nazývány Američany, jsou označovány některé děti současné populace, které se vyznačují výrazným sebevědomím, chtějí být respektovány jako každý dospělý. Nejedná-li se s nimi s předpokládaným respektem, který tyto individuality, tyto rodící se osobnosti, vyžadují, konfrontujeme se často s nám tak známými problémy nevhovatelých dětí:¹⁾ „*Rodí se nová generace dětí spirituálně vnímavých a potenciálně tvořivých, zatímco se „dospělí“ dostávají do stále se prohlubujícího materialistického zajetí. Dítě je cizincem mezi dospělými. Přichází ze světa, kde být znamená komunikovat.*“

Ohlédnutí za ontogenezi

Život novorozence probíhá mezi krátkými okamžiky bdění a časem hlubokého spánku nevědomí. Delší dobu svého počátečního života skutečně neprožívá novorozenec vědomě na Zemi, jeho já je ještě stále ve světě, ze kterého přišlo. Teprve později se vědomí kojenice projevuje vnímáním. B. C. J. Lievegoed píše, že:²⁾ „*Zevnitř musí být něco aktivováno, co se přináší vstříc dojmům zvenku, má-li se tento dojem stát vjemem. Zaostalé dítě dostává právě tolik dojmů z vnějšího světa jako normální, avšak nedochází k vjemům, neboť aktivní zájem o vnější svět z nítra chybí nebo je nedostatečný.*“ Teprve kolem třetího roku si dítě uvědomuje samo sebe a vnitřní představa, se kterou v nevědomí komunikuje poněmáhlu začíná ztrácet na intenzitě. Po čtvrtém roce věku dítěte se silně rozvíjí citění jak duševní schopnost, která se projevuje spíše v podvědomí. Uvnitř v citové oblasti, jak uvádí Lievegoed, vzniká tak nová komunikační síla, která se staví proti vnějšímu světu. Lievegoed ji nazývá tvůrčí fantazií. Vnitřní intuitivní představa dítěte se propojuje s rozvíjejícími se schopnostmi vnímat a taky s dovednostmi. Toto další vývojové období dítěte, období mladšího školního věku, je často výtvarnými pedagogy označováno jako období naivního realizmu.

I další rozvoj ontogenetických zvláštností dětí, projevující se v jejich schopnostech výtvarně komunikovat, je nám dobře znám. Mezi devátým a dvanáctým rokem, podle Lievegoeda, prodělává citový život dítěte velkou metamorfózu. Citění se objektivizuje. Lievegoed píše, že:³⁾ „*Dítě prožívá stále častěji svoji osamělost. Polovědomě cítí svoji oddělenost od kosmu a zajetí v temném světě, ohraničeném svou tělesností ... Dítě se stává kritickým vůči bezprostřednímu okolí.*“ Tento věk, ve kterém někdy jakoby setrvaly i další léta svého života nazýváme v naší terminologii krizovým. Krizovým vzhledem ke schopnostem tvořivé komunikace a krizovým vzhledem ke schopnostem vytvářet si svobodné kognitivní představy, jelikož své vrozené vnitřní představy, představy ze světa, kde „být znamená komunikovat“ již téměř ztratily.

Ztracené hledané představy

Albert Steffen ve zprávě o přednášce Rudolfa Steinera ze dne 4. 11. 1921 píše:⁴⁾ „*Kdyby se člověk oddával životu v představách jen jako bdící, potom by prožíval svět jen jako průběh obrazů*“

... Ty vystupují ze snového a spánkového stavu tělesného organismu ... Organická činnost musí být právě vyřazena, chceme-li si něco představovat. To, co na jejím místě nastoupí, jsou obrazy, které se už nejeví jako nasycené životem, ale jako vybledlé, šedé, abstraktní. Jenom jich jsme si vědomi. Ve skutečnosti však obsahují představy vždy něco bytostného, které nedospívá do vědomí, ale vymkne se mu a vklouzne do všeobecné životní činnosti ... Jako lidé mezi zrozením a smrtí získáváme naše bytí v duchovnu tím, že ducha prožíváme v obrazu smyslového vjemu, v obrazu představy“.

Tuto představu dokázal již velmi dobře znázornit Platon v „podobnosti o jeskyni“. Náš obvyklý způsob života označil za vězení. Smysly, jak napsal, nám ukazují pouhé stíny – obrazy, představy.

Jistě, jako lidé máme omezené schopnosti vytvářet si basální reálné představy o světě a bytí v něm. Dokážeme se např. vmyslet do děje, který předcházela výrobě nějaké věci. Dokážeme si zpřítomnit neviditelný obraz myšlenek o tom, co existovalo před tím stavem, který jsme smyslově vnímali. Vytvořit si však představu o tom, jakými předcházecími stavy prošla třeba rostlina, kámen nebo naše existence, to neumíme. Přesto chápou schopnost vytvářet si představy, vytvářet si pojmy, obrazy geneze, vmýšlet se, vcítovat se do podstaty jevů, věci za základ jakékoliv komunikace, jakékoliv tvořivé komunikace. Tedy komunikace, která se stává tvorbou, a to je umění (vědu nevyjímaje).

Formy komunikace

Nejčastějším frekventovaným komunikačním modem je slovo. A snad právě proto na něm si nejlépe uvědomujeme, jak často komunikujeme bez hlubšího vztahu k obsahu, k problému, který bychom chtěli řešit. Ale známe i komunikace zcela bezobsažné, uměle vykonstruované, formální, ekvilibristické hry slov, linií, tvarů, barev, znaků, tónů ... A přece – to slovo a to není paradox doby, ve které žijeme, to slovo bylo na počátku tvořivé a nic nepovstalo bez něj, co učiněno jest.

Zdá se, že nejnovější reality světa dospělých, světa, do kterého přichází a vžívají se naše děti, tedy světa předem dohodnutých a mediálně manipulovaných znaků, neumožňují svobodně komunikovat. Dnešní člověk je tak vychováván především k re-produkování, i jako dospělý často pouze napodobuje veřejná mínění přijímá a shromažďuje informace. Za partnery si často bere stroje, které nemohou smysluplně komunikovat, nemají schopnost vytvářet si kognitivní představy. Pracují pouze s předem vloženými informacemi. Člověk se nechává informovat, místo aby svobodně rozvíjel a používal svých představ, schopností a dovedností. Pouze účelově zpracuje nalezené, místo aby se tázal, hledal, tvořil. Tato cesta k bezobsažné intelektuální komunikaci je podmíněna prostřednictvím internetu, mobilu apod. Člověk komunikující s médiem místo s živými bytostmi si nepotřebuje vytvářet představy, ani nemůže, neboť, jak by asi poznamenal Vilém Flusser, je ovlivněn technoimaginací a tak zbaven i možnosti psychického a sociálního rozvoje.

Smyslem výtvarně-výchovné komunikace je rozvoj schopností. Prostředkem této komunikace je práce s vjemově uchopitelnou formou, s hmotou. Dalšími prostředky výtvarné komunikace, tedy prostředky, které nás mohou vést k tvorbě kognitivních představ, jsou kromě materiálu samotného, tvar, barva, linie atd. ... Když s nimi tvo-

řivě komunikujeme, vstupujeme s nimi do dialogu, měli bychom je poznávat, chápat, vytvářet si o nich představy. Představy o tom, jak a z čeho vznikaly, jakými prošly stavy, měli bychom poznat jejich řeč, jejich vůli. K tomu nás vedou naše nedokonalé schopnosti, schopnost vnímat a duševně prožívat.

Příklad

Tento proces hledání a zviditelňování představ, tyto nejdůležitější formativní výchovné zážitky, které dítě, či umělec, prožívá, když tvoří, dokázal zajímavě předat např. významný malíř a pedagog minulého století Paul Klee. Z jeho výpovědi se dozvíme, jakou vážnost přikládal tvorbě představ:⁷⁾ „Naše bušící srdce vede nás do hloubky k prapůvodním podstatám. Co vzniká z tohoto pronikání, ať se to jmenuje jakkoliv, sen, idea, fantazie, je třeba chápat zcela vážně, srůstá-li to beze zbytku s vhodnými prostředky ve výtvarné formě. Pak se stanou kuriozity realitami, realitami umění, rozšiřujícími život dále, než se obvykle zdá. Neopakují totiž viděné více nebo méně temperamentním způsobem, ale činí viditelným to, co bylo spatřeno v hloubi... Čím hlouběji se umělec dívá, tím lehčeji může spojovat hledisko dneška s věrejškem. Tím více v něm vzniká místo hotového obrazu přírody, jediný obraz vystihující podstatu, genezi.

Klee byl malíř, hledal barvu. V roce 1914 proto jel na jih, do Tunisu. O svém setkání s ní napsal:⁶⁾ „Vniká tak hluboko a pozvolna do mne, cítím to a stávám se jistým bez pílě. Barva se mne zmocnila. Neumím již o ni usilovat. Zmocnila se mne, vím to. To je smysl této šťastné hodiny – já a barva jsme jedno. Jsem malíř.“

Klee poznával barvu někde mezi sluncem, vodou, vzduchem, přírodou a lidmi jihu. Bez těchto zážitků by asi nevznikla jeho kouzelná díla, mistrné akvarely, v nichž učinil viditelným to, co bylo spatřeno jako představa v hloubi.

Všichni jsme děti hvězdného světa. I když si reálnou představu o něm nedokážeme utvořit, srdce a láska k dětem, k našim hvězdným dětem, nás k němu poutá. A proto asi žít je tak krásné, že stále máme, co hledat a nacházet.

Tuto cestu výstižně vyjádřil opět Klee. Jeho náhrobek na bernském hřbitově nese citát z jeho deníku:⁷⁾ „Nyní nejsem vůbec pochopitelný. Neboť bydlím právě tak dobře u mrtvých jako u nenarozených. O něco blíže srdci tvoření, než bývá obvyklé. A ještě dlouho ne dost blízko“.

Poznámky

- 1) Zpravodaj anthroposofické společnosti – červen 2002.
- 2) SIEVEGOED, B. C. J.: Vývojové fáze dítěte. Baltazar, 1992.
- 3) SIEVEGOED, B. C. J.: Vývojové fáze dítěte. Baltazar, 1992.
- 4) Anthroposofické rozhledy XII/2, 2001.
- 5) Lamač, Miroslav: Paul Klee. Praha: SNKL, 1965.
- 6) Lamač, Miroslav: Paul Klee. Praha: SNKL, 1965.
- 7) Lamač, Miroslav: Paul Klee. Praha: SNKL, 1965.

Aleš Svoboda

Kreativita versus komunikace

I.

Kreativita je, případně začíná být, pokládána za prvořadý požadavek výchovy a vzdělávání. Nestačí nám jedinec v dostatečné míře přizpůsobený aktuální úrovni znalostí, vybavený účinnými dovednostmi a společensky integrovaný, ideálem je aktivní činitel všech proměn, ať na úrovni poznávání nebo na úrovni společenských vazeb. Průmyslový závod, obchodní firma i občanská společnost si žádá tvořivého zaměstnance, vedoucího, občana, všechny schopné pracovat či projevat se nikoliv podle očekávaných, předem připravených šablon, ale naopak schopné vytvářet přístupy nečekaně nové, ovšem zároveň i účinné. Jak píše Dacey s Lennonovou, v historii lidstva dosud nejcennější schopnost – inteligence, schopnost učit se a využívat stávající vědomosti, bude překonána cenou tvořivosti, schopnosti vytvářet vědomosti nové (Dacey, Lennon; 2000: 11). Doplňme jenom poznámkou: s mimořádnou cenou tvořivosti se jistě vždy počítalo, avšak její projevení se chápalo jako silně výběrové a vůli neovlivnitelné.

Jako každý jev, posunutý do ohniska zájmu veřejnosti a médií, doléhá i na kreativitu nebezpečí zplnění, její degradace na pouhou módu. V podání některých pisatelů se ovládnutí kreativity mění v esoterický nebo přímo okultní směr, jehož vyznávání je propustkou mezi vyvolené, schopné libovolně zapínat či vypínat vlastní mozkové hemisféry, svévolně manipulovat s nepřátelským světem nebo z něj uvolňovat celé veletoky energie.

Prvotní obranu proti možnému zlehčení kreativity spatřuji v připomenutí vlastního obsahu tohoto pojmu.

II.

Jednu z mnohých definic kreativity podává Marie Königová (Königová; 1999: 9): „... *kreativita je schopnost vytváření nových kulturních a technických, duchovních i materiálních hodnot ve všech oborech lidské činnosti. Tvořivost je aktivita, která přináší dosud neznámé a současně společensky hodnotné výtvořky.*“ To, co se mi zdá při vymezování kreativity jako nebezpečné, je opomenutí jejího finálně užitkového charakteru. Jako kreativní nemůže být samozřejmě označena jakákoliv lidská činnost, dokonce ani jakákoliv činnost inovační, protože to, co prokáže svoji nepoužitelnost, zcestnost, dokonce regresi, je vlastně mrtvé, tudíž ne stvořené a ne kreativní, již při svém zjevení se. Kreativitu tedy provází i požadavek hodnoty, která se však potvrzuje teprve ex post, po dokonání onoho procesu. Kreativní je sice překvapivé, protože „nové“, ale zároveň také užitečné, ať už z hlediska dopadu na naše vnitřní, myšlenkové, emocionální, respektive kognitivní struktury, nebo z hlediska svého důsledku pro tvorbu artefaktů, případně pro pořádání společenských struktur v kulturním a civilizačním rámci. Z kreativity proto nelze vynechat silný heuristický aspekt, který se může dostavit jenom jako odpověď na určitý problém, a v případné souvislosti právě na problém vědomě vymezený. Kreativní je překvapivým zablesknutím, nicméně zablesknutím na správném místě. A tato míra správnosti je doložena v míře společenské reflexe, společenského ocenění. Novost musí být akceptována, adaptována, zapojena do významuplných souvislostí.

Jak rozpoutat a směřovat tvořivost ve vizuální. Jednak se jistě zdá, že jde o oblast dílem bezpečnou a nepochybnitelnou, jejíž užitečnost spočívá v pragmatickém „realismu“ vizuálních představ a vidění. Podléháme dojmu stálosti, jasnosti, všeobecnosti a celkové odolnosti našeho vidění, a tudíž nepotřebnosti vědomé péče o ně. Prosté vidění je pro nás chatrným příbytkem kreativity. Naopak tvorba vizuálních znaků (tedy komplexu vizuálních kvalit pro člověka významově relevantních) je pokládána za prostor zcela bezbřehý, ovšem také použitelný zcela libovolně a samoúčelně.

III.

Vedení ke kreativě je na Fakultě humanitních studií UK předmětem soustavné péče. Studentům širokého humanitního zaměření je zde nabízena celá škála kreativních kurzů zaměřených literárně, dramaticky, pohybově, hudebně a především výtvarně. Dotek s výtvarnou tvorbou tyto studenty nemá ani tak připravovat na uplatnění v oblasti výtvarného umění (nebo výtvarné výchovy), jako spíše posilovat jejich kreativní schopnosti, a to, samozřejmě v ideálním případě, ve svém důsledku nejen v oblasti vizuality.

Nutno přiznat, že vedení k výtvarné kreativě lze uskutečňovat převážně jen v modelových situacích, „laboratorních podmínkách“ připravených jako „problémy“ a řešených zase jen za přispění omezené míry „inovace“. Skutečná objevnost je vzácná; teprve postupné rozvíjení a růstu individualit v prostředí školy je limitujícím faktorem. Co ze studentova, autorského pohledu může být autentickým objevem, pro poučeného diváka, respektive učitele s dostatečným rozhledem často být nemůže. Mohu poskytnout svědectví o nelíčeném zklamání jedné posluchačky, která realizovala na plátěné podložce barevný otisk svého těla coby „živého štětce“, když se dozvěděla o faktické nepůvodnosti své metody, praktikované již před cca 40 lety Yvesem Kleinem. Důsledně vzato, pedagog tu může přenést důraz pouze na osobní zodpovědnost tvůrce. Jedině autor se stává sám sobě porotcem, přičemž by měl být poučen o tom, že jedinou odměnu nalezne pouze ve svém vlastním nitru. Odměnu, která se nedá vyvolat uměle a kterou lze opsat jako zkušenost náhlé, kvalitativně jiné, intenzivnější účasti na vlastní činnosti a vlastním životě. Výtvarná práce je tak prostředkem sebepoznání, nalezení vlastních sklonů a schopností a zároveň prostředkem odkrytí výhledů do dosud netušených prostor lidských možností. Těžiště je v introspekci, v novém sebeuvědomění. Neměly by však být přehlédnuty i případné, mnohdy jen sotva znatelné, změny „prostého“ vidění, tedy orientace a oceňování vjemové vizuální stránky světa. Modelově tu také nastávají procesy slučování znaků do nových zpráv (tj. superznaků), a tím i zakládání nových kontextů. Žádné výtvarné dílo, pokud je svým autorem zodpovědně tvořené, nemůže postrádat alespoň minimální míru srozumitelnosti. Každé individuum je vždy v nějakém stupni disponováno obecně lidskými vlastnostmi a nemůže existovat bez adaptace na právě praktikované kulturní prostředí.

IV.

V názvu tohoto příspěvku je, jak doufám, mírně provokativně proti sobě postavena kreativita a komunikace. Svědčilo by pro to standardní vymezení podstaty komunikace jako sdílení společného kódu, zaručeného jasnou mírou konvence. Konvenčnost je předpokladem dorozumění a významu.

Pokud nám vývoj moderního umění může připadat jako prosazování individuality, autonomie „idiolektů“, musí na takový posun zprvu doplácet srozumitelnost. Dnes, sklízejíce plody stoletého vývoje, jsme však už poučení o tom, že řada překážek se může postupně rozplynout. Zprvu nečitelné kódy z velké části pouze samy dokázaly naučit porozumění. Umění konce minulého, dvacátého století zaznamenalo jistý posun od soustředění se na prosazování jedinečnosti, případně na rekonstituování krásy, k tematizaci samotného poznání, vztahů a intencí v rámci a na pozadí daných společností či kultur. Umění se posunulo spíše do oblastí sdělování, vybaveno ostatně nepřebýrným množstvím různě kombinovatelných znaků. Dominance výběru a nahrazování znaků je střídána dominancí jejich propojování a navozování kontextů. Princip metafory střídá princip metonymie – jak o tom bude ještě pojednáno i dále. Jestliže ortodoxie tvůrců moderny vedla ke vzájemné neslučitelnosti a „nekompatibilitosti“ jejich systémů – a k nesmiřitelnosti jich samotných vůči sobě navzájem taktéž –, je současná alternace postojů přípustná dokonce u každého jednotlivého tvůrce, a to nejen ve smyslu následných životních etap, ale i v okamžiku tvorby jednotlivého konkrétního díla.

Kreativní práce s vizualitou se tak od snahy po „vyvolávání úžasu“ posunula více k řešení problémů sdělnosti, posunula se od budování ideálních, dosud neukotvených kontextů nových ke hledání působivosti v kontextech již známých. Kontrolním mechanismem se pak stává kolektivní zpětná vazba, která může aktuálně poučit autora o účinnosti jeho řešení.

V.

V příspěvcích kolegů na konferencích INSEA již několik let sleduji určitý svár dvou stanovisek. Jednak je to chápání výtvarné výchovy jako přednostního nástroje kultivace, případně vůbec nalezení emocionální složky lidské (resp. dětské) psychiky. Její rozvíjení má, užíváním uměleckých tvůrčích postupů a evokacemi estetických hodnocení, přispět – v duchu readovské koncepce – k vyváženému rozvoji všech psychických vrstev individua. Důraz na produkci osobitých, nezaměnitelných vizuálních znaků však činí arbitrem rozhodování a posléze i hodnocení nikoliv učitele, ale samotného tvůrce... Lze tu pak pouze apelovat na autorskou zodpovědnost.

Proti tomu vystupuje stanovisko jiné, zdůrazňující sdělnost výtvarných znakových produktů, zakotvenou v poznání jejich jisté, vždy přítomné míry konvenčnosti, a hájící potřebu přesvědčit žáka – studenta právě o fungování těchto znaků s odkazem na jejich široké uplatnění.

Jedno operuje spíše expresivitou a emocionalitou, inklinuje k bezpečí tradičních uměleckých technik, ctí jejich „chuť a vůni“. Druhé připouští „logický“ diskurz, výtvarnou dedukci a indukci, hájí význam a pragmatiku, obhajuje nová, elektronická či magnetická média.

Jak jsou si tato dvě stanoviska vzdálena? Jsou nepřekonatelně protikladná? Je možné je sloučit? Jejich protikladnost se mi jeví jako poněkud umělá a každý pokus o jejich sloučení jako bušení na otevřenou bránu. Prakticky jsou již sloučena uvnitř sebe navzájem. Pouhé „vyjadřování“, výhradní důraz na emocionální aspekt tvoření vede, pokud není doplněn úsilím o navázání kontaktu, pouze k arteterapii, která je disciplí-

nou vhodnější pro stavy patologické, nikoli standardní a přirozené. Znakový projev – pokud nemá být nesrozumitelným zaříkáním – se musí odpovídat nějakému jazyku, nějaké míře konvence, což, jak snad bylo naznačeno, nevyklučuje potřebu kreativního přístupu. Podobně ani zaměřením na sdělovací výměr výtvarného znaku nemůže pomíjet, a věřím že to ani nečiní, spravedlivé úsilí po výrazu, právě tak, jako vlastní míra informace se tradičně vymezovala stupněm překvapivosti, a tedy inovace.

Do jaké míry se může dařit při praktickém hledání úloh obojí sloučit a vědomě reflektovat, již závisí na invenci a akční schopnosti učitelů. Mně samotnému se, alespoň myslím, vyplácí kombinace postupů vyžadujících schopnost výběru, selekce, jednoznačné volby, ať už tématu, námětu nebo techniky, výtvarných prostředků, a jejich postupného „asociativního“ navazování, řetězení a propojování.

Často jsme dnes byli odkazováni k diskurzivnosti obrazového znaku. Příkladným důsledkem této linie je návrh Rolanda Barthes (Barthes 1997: 84) přepracovat sémiotiku (resp. sémiologii) z obecné teorie znaku (zahrnující i jazyk, i obraz) na teorii lingvistickou, již je podřazen obraz. Nemám v úmyslu zpochybňovat význam (jazykového) diskurzu, ale obraz pro mne stále zůstává autonomní a neredukovatelnou kvalitou. Chci své studenty soustředit na specifčnost obrazové znakové situace, která se nejen nedá v plnosti jazykově nahradit, ale která má i své vlastní důvody a důsledky.

Uvažovat o možnosti přímého ovlivnění neuro-fyziologické báze individua při výchově uměním mi není vlastní. Cesta po konkrétních výtvarných tématech, námětech, ale i technikách implikuje užívání jistého, již apriorně uznávaného vzorce (od slohového paradigmatu k osobní poetice umělce nebo pedagoga). Dostatečně obecnou metodu odvozuji z polarit, kterou na kognitivních procesech vyzvedl Roman Jakobson v článku o afatických disfunkcích (Jakobson 1995: 55–73). Jde o polaritu schopnosti rozvíjet podobnost a souměznost, přeloženo doslov poetiky – metaforu a metonymii. Bohatá schopnost nakládat s metaforami upevňuje povědomí o kontextech (jako u slovní zásoby), vyzkoušení všemožných vazeb učí syntaxi (gramatice). To, co je nalezeno a vytrženo jako možné východisko, je podrobena dalšímu mnohotvarému prozkoumání, rozvíjení a obohacování. Dialog mezi autorem-studentem a učitelem doplňuje dialog s ostatními studenty, kteří zastupují diváckou stranu obrazové, či téměř umělecké komunikace. Vnitřní přesvědčenost každého autora o správnosti vlastního konání, přítomnost vlastní emocionální angažovanosti, však nikdy nepřipustí vítězství konvencí v kreativním procesu.

Literatura

Barthes, Roland: *Kritika a pravda*, Dauphin, Praha 1997

Dacey, John S. – Lenon, Kathleen H.: *Kreativita*, Praha, Grada 2000

Jakobson, Roman: *Dva aspekty jazyka a dva typy afatických poruch*. In: Jakobson, Roman, *Poetická funkce*, Nakladatelství H + H, Jinčany 1995

Königová, Marie: *Tvořivost = kreativita*, Praha, Univerzita Karlova 1999

Piaget, Jean: *Psychologie inteligence*, Praha, Portál 1999

Thagard, Paul: *Úvod do kognitivní vědy, Mysl a myšlení*, Praha, Portál 2001

Dana Puchnarová Magie kresby – společná zkušenost

Užití slova magie ve spojení s kresbou pocítuji jako případné a správné, neboť její prapůvod – až kam sahá paměť lidstva – je ukryt v rituálech kolem kreseb lovených zvířat, kolem egyptských a mayských svatyní a ostatních pradávných posvátných míst naší planety. Slova magie kresby zcela jistě obracejí naši pozornost k nedohledným hranicím podvědomí, k archetypálním obsahům, k podprahovému vnímání vnitřních světů, k síle intuice, imaginace, inspirace, představivosti a vizí, dotýkají se, jak doufám, určité subtilní mýtické podstaty našeho života a cítění.

Na školách, kde učíme, je tomu tak právě v *přítomnosti dnešních studentů* výtvarného umění a výchovy. Můžeme takové prožitky denně zakoušet my sami, můžeme vidět nebo i navozovat jako pedagogové cestu k nim.

Po mnoho let – možná přes čtyřicet – prožívám různé obsahy, formy i důvody této primární lidské činnosti, uvědomuji si onu nekonečnou proměnlivost v čase i ve vnitřních postojích každého člověka, který se jí zabývá.

V tomto eseji se zamýšlím nad významy toho, čemu říkáme kresba tak, jak tomuto výrazu rozumějí dnešní výtvarní umělci. Můj slovník, mé myšlení a zkušenosti jsou vymezeny ryze výtvarným vzděláním – mohu tedy mluvit jen za výtvarné umělce, kteří by rádi co nejvíce pomohli mladé generaci. Ptám se tedy:

Co všechno obsahují dnes významy slova KRESBA?

Tu stojím před neobyčejně výrazným jevem, který *odlišuje naše cítění a vnímání* od několika století předchozích: nesmírně mne překvapuje, jak se obrysy světadílů kresba na planetě umění zvětšily, rozšířily, propojily s jinými světadíly.

Pro toto *rozprostranění, v němž je uloženo tisíce a tisíce zmaterializovaných stavů lidské psyché*, velmi těžko shledávám slova, i když jsem prostudovala v odborné literatuře všechno možné, co se kresby týká: teoretické práce, různá skripta, příručky, dějiny umění, různé sborníky ze symposií a konferencí. Daleko lépe se hledá porozumění u umělců samotných: jejich publikované zápisky, texty, poznámky často mluví podobnou řečí – tu teprve nalézám slovní vyjádření pro ono podstatné, když se snaží postihnout smysl *svých reakcí na svět*.

Může to být odrazový můstek k pochopení osobních cest pro každého, kdo se vydá tím směrem jako oni, – cest s mnoha překážkami, stoupáními, klesáními, vrcholy, údolími, setkáními i rozchody. Může to být také *průzor, jímž mohu vidět jinak*, v jiném úhlu než popisují teoretici, vědci a metodikové.

Vždyť již před více než sto lety se šířily v uměleckých a teoretických kruzích úvahy malířů o síle lidského vědomí, myšlenek, představ, vědci psali o intuici a *Élan vitale* (H. Bergson), o objevech v kosmu vnějším i vnitřním. Považme, že již více než před sto lety bylo publikováno mnoho názorů o tom, že nelze uchopit, popsat, kategorizovat a třdit to, co vzniká v duši člověka pokaždé znovu a jinak, co je po každé novým objevem. Tu někde v mlhách se začal vynořovat onen *nový světadíl kresby: cítění, vnímání a vyjadřování vnitřního duševního pole – tedy největší revoluce ve výtvarném umění*.

Ta byla ovšem podporována novými vědeckými a technickými postupy, zrodila se *věda o duši*: psychologie, psychiatrie. Moderní fyzika se dostala daleko za hranice viditelného, člověk se začal vznášet na křídlech a uhnět na kolech i s motorem, na oceány se vypravily mohutné lodě, poháněné parními stroji, vlaky začaly spojovat země, města, vesnice. A nezaháleli ani jasnovidci, spiritisté a zakladatelé duchovních škol: v mnoha metropolích světa se vyvíjela rozličná skupinová cvičení, vydávala se bohatá literatura, kontakt s Východem byl ulehčen.

Svědčí o tom i nový výzkum nejvýznamnějších světových teoretiků umění, spojený s velkou retrospektivou světového moderního umění *The Spiritual in Art 1886–1996*, která byla vystavena v Los Angeles a poté v několika zemích Evropy. Ukázalo se, že zakladatelé tzv. moderny soukromě a pilně studovali uvedené jevy, inspirovali se jak zázraky techniky, tak objevy neviditelných světů a nových metod práce s duševními energiemi. Pečlivými rozbory děl jednotlivých umělců i jejich myšlenkového zázemí prokázali teoretici jejich kontakty s oblastí tzv. *rozšířeného vědomí*. Byly vystaveny i knihy současných filozofů a duchovních osobností s podtrhanými větami a slovy či se vpisky jednotlivých umělců z jejich pozůstalosti.

Rozsáhlý katalog této závažné výstavy je ve světových knihovnách. My z toho můžeme vyvodit inspiraci k opravdu novému pojetí smyslu umění i k novému pojetí forem výuky.

Jeden příklad za všechny: Piet Mondrian jako celá jeho generace byl zaujat praxí duchovních cvičení. Jsou známy fotografie jeho jogových pozic. Pro nás je důležitý jeho objev:

„To, co je neviditelné v nás, mluví o neviditelném.“ Teprve v r. 2002 vyšla poprvé v češtině sbírka jeho teoretických úvah pod názvem *Lidem budoucnosti*. V ní se dopátráme oné intencionální inspirace nových aktivit, označovaných jako umělecká činnost člověka. V naší oficiální socialistické teorii umění se po 40 let nevědělo o přesvědčení několika generací zakladatelů zahraničního moderního umění: že umělecký výraz odráží vždy duševní život svého tvůrce.

Piet Mondrian píše: *„Projevy umění nabývají velikosti stejnou měrou jako duchovní život dospívá k výrazu duše.“* Zároveň však zdůrazňuje, že *„nastává destrukce uměleckého výrazu, jakmile se duševní aktivita tvůrce plně věnuje vnější, materiální podobě světa a života.“*

S psychology poznává *život duše jako pocítování a myšlení, a určuje jejich základní funkci pro výtvarné umění: „jsou to dva prostředky, kterými se uskutečnilo všechno umění.“* Tedy vše, co je smyslově vnímatelné, se transformuje do materiální formy především citovým prožíváním. Jestliže trendy současného umění stojí a padají na stejných zkušenostech, je jistě správné, že *naše svobodná výtvarná pedagogika hledá nové metody k vyvolání kreativních schopností v každém člověku*.

Cítím jako potřebné upozornit na zvýšený zájem mezi mladou generací (dnes již dobře propojeného světa) o *kultury a mytologii přírodních národů*, zájem dokonce velmi dobře odborně podložený, který by mohl být jedním z motivačních okruhů pro samostatně postupující studenty výtvarného i jiných umění i pro budoucí mladé učitele.

Zároveň si dovoluji upozornit na určitý – doposud v teorii umění nepovšimnutý – rozdílnost mezi prožíváním umělecké činnosti v dřívějších kulturách, staletí až řadu tisíciletí zpět do prehistorie lidského rodu, a mezi prožíváním a teoretickým hodnocením uměleckých aktivit, jak se traduje v odborných kruzích v současné době. Jestliže jsem praktikující výtvarný umělec současného typu, mohu použít veškeré své vypěstované představivosti a na základě dostupných informací vydedukovat určité analogie, které pravděpodobně školeným teoretickým badatelům nejsou tak zjevné.

Nabízím tedy k diskusi jednu vizi, jež vznikla na základě mé dlouhodobé přípravy pro přednášky z oboru kresba pro studenty výtvarných oborů na KVV PdF Univerzity Palackého v Olomouci:

Existuje velmi markantní – i když neviditelný – rozdíl mezi tím, jak my prožíváme a hodnotíme uměleckou činnost lidí před 40 tis. lety, také ve starověku a středověku a mezi tím, jak to, co dnes nazýváme uměleckou činností, prožívaly ty dávné kultury. Je jistě i velký rozdíl mezi pojetím umělecké výchovy, označované v Evropě a později i v jiných zemích jako akademická a mezi pojetím výchovy, která dbá na přirozený vývoj lidských schopností a talentů.

Myslím, že při obecném výkladu dějin umění se u nás přestalo od r. 1948 dbát na skutečný smysl a význam té činnosti, která se pravděpodobně až od renesance začala nazývat v Evropě uměním. Nesouměřitelnost postojů k tak *primérní lidské činnosti, jež od pravěku až do renesance více či méně přirozeně patřila k oblasti, později nazývané velmi zjednodušeně náboženstvím*, se ukazuje pro mne při přednáškách o kresbě a jejím smyslu ve výtvarné výchově jako vážná otázka, kterou samozřejmě nemohu sama zodpovědět.

Proč člověk kreslí?

Jistě je to tentýž problém jako důvody, proč člověk začal vytvářet sochy, proč maloval a maluje.

Je již dostatek informací k tomu, abychom mohli přiznat, že od doby vzniku nejstarších nám známých výtvarných děl se lidé zabývali vnitřními vizemi, představami s takovou intenzitou, která je nám známa v pozdějších historických obdobích jako hluboce prožívané vztahy k nějakému vyššímu neviditelnému všemocnému principu, který dostal později hierarchickou strukturu a své teologické soustavy v náboženstvích.

Je tedy možné uvažovat o tom, že v různých kulturách a světadílech se po tisíce let lidská činnost, o mnoho tisíc let později nazývaná uměleckou, nerozlučně a přirozeně vázala na prožívání zkušeností, o mnoho tisíc let později nazývaných náboženskými.

Dá se to jistě doložit na kulturách, jež zanechaly své stopy v jeskyních Altamira, Lascaux, Dordogne, a dalších. Také na kulturách starého Egypta, Mayů, Aztéků a předkolumbovských civilizací v Americe, na kulturách staré Číny, Indie, Japonska, Malajsie, Tibetu, na starověkých kulturách kolem Středozezemního moře, na kultuře Keltů, Vikingů, starých Slovanů, jistě na umění románském a gotickém. Takové přirozené prožívání duchovních zkušeností, zabudované do systémů života ve skupinách, kmenech, městských státech, ve stále větších společenstvích přetrvává někde až dodnes. Je velmi lákavé tyto kultury studovat, poučit se z jejich intenzivního vnímání neviditelného, z transformace lidské zkušenosti z vyšší oblasti vnímání do hmotného výrazu v umění...

Jaká tehdy byla výtvarná výchova či formy vzdělání?

To již kuse tušíme: ve vyspělejších kulturách vázaná na velká duchovní centra – chrámy, kláštery – výkladů a nálezů začíná přibývat. Všimněme si, že některé staré kultury byly překvapivě vyspělé!

Ale v Egyptě po tisíce let nevznikla žádná Akademie – jakoby systém výtvarného vzdělávání a vyjadřování úzce korespondoval s neměnným duchovním systémem vlády, povýšeným na ryze spirituální úkon, na manifestaci božských principů a zákonů. My je můžeme poznávat samozřejmě jen zčásti, informace se k nám dostávají teprve v posledních několika letech po přeložení zahraničních studií, odborných publikací a staroegyptských textů.

Když vznikly první Akademie pro výchovu výtvarných talentů o pár tisíc let později v Evropě, se svými pomůckami pro zobrazování viděné skutečnosti, se svými anatomickými pitvami mrtvých těl, obrátily se lidské výtvarné schopnosti k popisování vnějšího světa s takovou horlivostí, pílí a vynalézavostí, že za pár století evropská kultura poznamenala výchovu uměleckých schopností ve všech světových centrech. Na západ i na východ, na sever i na jih, daleko od Itálie a přes oceány se šíří osvědčené metody evropských věd, techniky a umění a postupně vytlačují starobylé tradice dávných kultur, jež jsou označovány i za barbarské a primitivní. Ostatně z dějin umění je již tento vývoj všeobecně známý.

Pro nás dnes je zřejmé, že tento velmi nátlakový a *unifonní systém výtvarného vzdělávání* vyvolal vzednutí vln odporu u samostatně myslících jedinců, kteří se nechtěli a nemohli podřídit všeobecně požadovanému stylu.

Zákon akce a reakce se mocně uplatnil zejména u zrodu moderního umění a postmoderny. Výtvarná díla, která nejprve vyvolávají veřejné pobouření, skandály a ostré kritiky teoretiků, jsou později hodnocena jako originální, závažná, významná pro další nečekaný zvrat postojů, pro zrod nových směrů.

Podíváme-li se dnes s odstupem na tyto generačně se opakující vlny, na typ a zaměření takových revoltujících jedinců či skupin, možná objevíme určité charakteristiky, které by mohly být stále aktuální a pro mladou generaci dosti důležité: všechny opoziční tendence v umění vycházejí ze *silné potřeby obohacování vnitřního světa*.

Imaginace, introspekce, představivost a síla fantazie přerůstají železné krunýře povinných studií a témat. Nutkáva touha po výrazu vnitřních světů, u každého tvůrce odlišných, po pochopení a zvládnutí sil a energií – někdy negativních, někdy pozitivních – nutí nadané mladé umělce k odchodu z takových škol, které jim *nedávají svobodu*, ale naopak jim ji upírají. Dějiny současného umění dnes uvádějí mnoho takových konkrétních případů u desítek významných osobností, a jistě se takové chování může psychologicky vysvětlit jako zcela normální jev.

Domnívám se, že teprve v této době začínáme mít dostatek informací a tím i důvodů, abychom mohli zodpovědně utvářet nové pedagogické metody, podporující *návrat k plnému prožitku umělecké práce*. Všichni víme, že je obtížné tyto procesy verbalizovat, a jak píše psychologové, můžeme se jako umělci spíše spoléhat na *neverbální transfer zkušeností*, který skutečně probíhá.

Moje osobní zkušenost jako umělce mi naznačuje, že *vlastní práce s vědomím člověka*, která jej má připravit ke tvorbě uměleckého díla, se odbývá *v kresbě*, jejíž povaha a výraz leží jinde, než v prepisu dat existujícího materiálního světa.

Jestliže tedy porozumíme podstatě umělecké činnosti jako zacházení s lidským vědomím, pak logicky bychom mohli využít různých metod k jeho ovládnutí. Lidé přeci dokáží *ovládnout své myšlení*, vědomě se rozhodnout pro určité obsahy svých myšlenek a představ, pro negativitu či pozitivitu svých pocitů. Mohou ovlivňovat své nálady nejrůznějšími způsoby (hudba, obrazy, vůně, barvy, potrava, nápoje, květiny, poezie, divadlo, literatura, sporty atd.) Kromě toho existuje nepřeberné množství technik duševní práce, jak se vyvíjely v předchozích tisíciletích v různých částech planety Země, hlavně na Východě. V posledním století i Západ prodělává neobvykle rychlý vzestup duchovního života ve stovkách skupin a ve hnutí New Age, a tyto postoje nutně ovlivňují současnou psychologii, a tím samozřejmě pedagogiku.

I když nevyužijeme bohatství takových duševních i tělesných postupů, přeci můžeme jako umělci v současné situaci pracovat vědomě a vybírat si nebo *ovlivňovat psychické důsledky působení našich děl* nebo akcí na diváky – někdy i spolutvůrce či spoluhráče. Sami můžeme prožívat situace, o nichž chceme komunikovat s těmi druhými, sami se můžeme učit cítit a vědět, jak naše produkce zapůsobí a co vše by mohla vyvolat. Tu jde – myslím – opět o práci s vědomím, a to tentokrát s naším. Domnívám se, že není těžké prožít důsledky svého ukončeného sdělování těm druhým „na vlastní kůži“, a to lze s dobrým svědomím přenést i do našich současných i budoucích pedagogických metod.

Rovněž se domnívám, že v dřívějších obdobích historie lidstva tvůrci i řemeslníci dokázali předvídat možné působení svých výtvorů. Vezmeme na příklad starověký Egypt, gotické katedrály a deskové obrazy, renesanční či barokní mistry. Jak obdivuhodné je zpracování zadaných úkolů, jak vytříbená forma a styl, jak promyšlené obsahy a výrazy, jaké dovednosti, jaká pravidla si stanovili, aby dokázali v každé době vždy jinak vyvolat určité předpokládané účinky na vědomí diváků!

A což modernisté 20. století a noví tvůrci, žijící ve 3. tisíciletí? Stejným způsobem stojí o své publikum: zamýšlejí se často i v knihách nad smyslem toho, čím se zabývají ve světě umění, hledají další významy, objevují další a další formy, jimiž ovlivňují city a vnímání, možná i nové dimenze vnitřních světů. Zní to sice nadneseně, ale jen do chvíle, než se ponoříme do prostorů virtuálních realit a než započneme s průzkumem současných světových uměleckých přehlídek, výstav, publikací, katalogů, galerií – v reálu i na webových stránkách. Vzájemné propojení je stále kvalitnější a rychlejší – může inspirovat i *růst planetární kreativity* a ta se může v optimálním případě stát tou nejprospěšnější infekcí, které by se mohl svět dožít.

Objevitel nových vnitřních dimenzí C. G. Jung říká:

PSYCHIKA JE VELMOC, KTERÁ MNOHONÁSOBNĚ PŘEVYŠUJE VŠECHNY SÍLY ZEMĚ.

To jistě dává umělcům i pedagogům neobyčejně rozsáhlé možnosti. Díky computerizaci, pronikající celý civilizovaný svět, se šíří jakási nová epidemie, která žene člověka ke zvládnutí nejsložitějších mechanismů a nejnovějších technologií. Urychluje se rozvoj duševního potenciálu, emocí, lásek, snů, rozšiřuje se prožívání situací v životě celé planety. Celé koncerty se živí vytvářením virtuální reality, složitých her, náročných obsahově i výtvarně ve stylu zcela nové estetiky, dosud nepopsané. Program *Industrial Art Magic* představuje software nových forem tvorby video a TV filmů pod heslem:

NEW TECH DÁVÁ SNUM SÍLU!!! MUŽETE VYTVOŘIT VŠE, NAČ MYSLÍTE!!!

Jak na to reaguje mladá generace?

Praxe výtvarného vzdělávání na vysokých školách tzv. Západu je poměrně hodně zasažena současnými dokonalými technologiemi.

Když jsem navštívila Vysokou školu umění v Hamburku, viděla jsem v atelierech opravdu prázdné prostory. Nedělaly se malby, kresby, objekty, pouze projekty. Vyučující docent umění mi vysvětloval systém výuky jako různé formy sociální komunikace. Tak tomu bylo již v r. 1968. – O čtvrtstoletí později při vzájemné výměně navštívili naši katedru výtvarné výchovy v Olomouci studenti obdobných vysokých škol z Francie a Belgie v programu Erasmus. Se svými učiteli tři týdny u nás pracovali, a to s videokamerou, fotoaparát a počítači. Nikdy neužívali kresebných, malířských či sochařských technik, ani nevěděli, že se tomu dá učit, takže naše vybavení jim nebylo nijak k užitku. Když ti mladí adepti současného umění prohlíželi pracovní instalace kreseb a maleb našich studentů, s překvapením se dotazovali, zda to skutečně naši studenti umějí, vyžádali si k nahlédnutí kolekci prací z výuky kresby za celý 1. ročník studia a fotografovali si trpělivě jednu po druhé.

Některí naši kolegové vyučovali v USA ještě o pár let později a potvrdili tuto skutečnost, že na mnoha školách a kurzech umění se kontakt s materiály, jež by transformovaly vize tvořícího člověka do prostoru či na plochu, nahrazuje doteky prstů na klávesnici počítače či na mechaniku fotoaparátu a videokamery.

Tomu naši studenti (mám na mysli Olomouc) umějí až příkladně čelit: mnozí nejenže vyspělé technologie považují za občasného pomocníka při mechanické práci, ale až náruživě pracují vlastníma rukama a vlastní hlavou v keramice, malbě, kresbě, grafice, textilu, šperku, kovu aj. a velmi rádi si organizují výstavy své nové tvorby. Je patrné, že mladé výtvarné generaci u nás ty zachovalé *rukodílné postupy poskytují radost, okouzlení a hluboké prožitky z objevování stále nových cest* – na něž připadají sami, bez doprovodu a dozoru učitelů (a to je to nejlepší, co může v situaci dnešního uměleckého vzdělávání nastat).

V tomto světě může tedy kresba být *základem pro paměť prožitku*, nezbytným pro vývoj vnímání a cítění každého tvořícího jedince od dětských let. Kresba se může dobírat těch nejintimnějších vrstev duševního světa, může být i osnovou pro nové vize budoucího života lidí: sdělovat jak stavy a nálady autora, tak i postihovat tendence rozpínání lidského rodu do kosmu. Kresba pomáhá naší orientaci ve světě materiálním i imateriálním, zároveň je hmotným svědectvím o nehmotných jevech. Uspokojuje dokonale naše potřeby hry, chceme-li si hrát, i naše potřeby smutku a melancholie, chceme-li být smutní. Může být i prostředníkem mezi radostmi vnímatelů a autora, může dát potěšení z jednoduché realizace, neboť je pořád a také navždy zůstane tou *nejlevnější výtvarnou technikou na světě*.

Kresba je nejpřirozenější způsob rozvoje kreativity, nejprostší a také člověku nejbližší forma vyjádření od dětského věku jedince a od počátků historie lidstva.

Takto napsaná věta může být pravdivá, vzpomeneme-li si na svoje zkušenosti a shrneme-li znalosti vývoje uměleckých činností člověka od pravěku do dneška, které se však s postupem výzkumů stále posouvají směrem do minulosti. Je – myslím – dostatečně prokázáno, že kresba je jedinečnou pedagogickou formou pro rozvoj fantazie,

imaginace, představitosti, že i velmi drobné skicy mohou být základem pro realizace velkých myšlenek, že mnohdy učitelé usnadňují vhléd do vnitřního světa mladého člověka, že dokonce pomáhají odhadnout budoucí směřování jeho umělecké cesty. Často se stává, že odhalují docela nové možnosti a někdy i obrat ve vývoji studenta. Jsou jistě i podporou samostatného výtvarného myšlení.

Zde se ocitáme na pomezí možností slovního vyjádření, oscilujeme mezi světem viditelným a ještě neviditelným, který se však začíná rodit a bere na sebe tvary, někdy barvy, někdy se materializuje liniemi. Co z toho je reálné a co není?

Na druhé straně kresbou můžeme dotvářet formy věcí, které lidé teprve vyrobí, vytvoří, postaví. Když k tomu budeme užívat počítače, je samozřejmě daleko profesionálnější taková metoda, která vychází ze znalostí kresby vlastní rukou, která vládne linii a proporcím. Když například navrhujeme nové typy písma, můžeme jeho krásu zprostředkovat studentům jedině cestou vlastnoručně psaných, detailně vybroušených tvarů. Teprve potom, až se naučí pouhým okem rozhodnout, jakou velikost, délku a šířku má mít každá, i ta nejdrobnější část písmového obrazu v určitých velmi známých typech abeced, když je schopen po mnoha zkušenostech sám nakreslit nové typy písem a dát jim zákon a řád vlastní, pak teprve ví, co může žádat od počítače. To se jistě týká všech dalších forem výtvarné práce, kde hlavní roli hraje kresba – designu nástrojů, přístrojů, dopravních prostředků, nábytku, a také samozřejmě veškeré vizuální grafiky kolem nás včetně knižní práce. Stejně i architekt, který realizuje své ideje na počítači, se bez znalosti kresby nemůže obejít.

Na jedné straně je tedy kresba superspecializovanou pomůckou pro nejrůznější odborné činnosti, na druhé straně je vstupem do rozlehlého niterného světa každého tvůrce, jestliže s ní pracuje ve chvílích inspirace. V tom se mi zdá být skryto jakési nevy-slovitelné kouzlo, ona zvláštní cena, kterou kresba nikdy nemůže ztratit, dokud lidstvo bude lidstvem.

Proč však tyto známé myšlenky přináším na sympozium INSEA 2002?

Domnívám se totiž, že v současné době je takové setkání odborníků velmi uzavřeným spiknutím.

Naše poznatky nemohou proniknout do povědomí budoucích učitelů ani kulturní veřejnosti.

Vycházím z dlouholeté pedagogické zkušenosti se studenty, kteří nevědí, že INSEA existuje, jaké má cíle, co všechno již vykonala a že by mohli mít v ní velmi účinnou účast. Naši absolventi po r. 1989 nenašli žádný motiv, proč by v této organizaci měli pracovat, i když se o tom učili v povinném předmětu didaktika. Snad se najde maličká výjimka, ovšem při pracovních jednáních vidíme stále známé tváře. Je patrné, že tedy převážná většina pedagogů se na toto jednání vůbec nedostane a že tedy ani nebudou mít důvod si číst sborníky z takových sympozií a konferencí. Například léta učím velké skupiny dálkových studentek a studentů, kteří všichni již vyučují výtvarnou výchovu na školách. Při opakovaných dotazech vychází najevo, že často škola ani nemá peníze, aby odebírala odborný časopis *Výtvarná výchova*, že ani nemají čas si prohlubovat znalosti návštěvami knihoven ve svém městě, natož aby studovali odbornou literaturu v univerzitních knihovnách. Tedy dopad z desítky let trvajícího úsilí organizace INSEA veškerý žádný.

Domnívám se proto, že často nadlidské úsilí při zařizování takových setkání nemá onen očekávaný dopad na všechny školy, jak by bylo našim vytouženým cílem, a navíc ani nepomáhá *základnímu požadavku zvýšení počtu hodin výtvarné výchovy* na školách všech typů, tak, jak si to od let šedesátých pamatuji jako velmi prosazované snahy tehdejších nestorů naší organizace INSEA.

Známy Parkinsonův zákon, že každá organizace s více jak sto členy je zcela soběstačná, má v tomto případě výrazné důkazy. Myslím však, že by bylo možné *na příští setkání INSEA připravit výhradně mladé lidi* – naše studenty či absolventy, požádat je o jejich názory a zkušenosti, nechat je otevřeně mluvit o současných problémech, jejich příspěvky samozřejmě publikovat.

Druhou věcí je publicita. *Pokud má INSEA žít, mělo by se o ní psát*, a to často, a tam, kde to čtou nejen odborníci, ale i naši studenti a také běžně učitelé na maloměstských a venkovských školách. Také by nebylo k zahození získat pravidelnou relaci v rozhlasu. Poutavé *webové stránky* s bohatým obrazovým materiálem jsou moderní samozřejmostí, a jejich vytvoření by mohlo znamenat spolupráci mnoha univerzit, škol a institucí, podpořenou granty. Nepochybně to může být spolupráce radostná, odhalující nové objevy, plně odborně fundovaná, neboť takových lidí ve výboru INSEA máme naštěstí dost. A dá se doufat, že jsou a budou i mimo výbor, že dokonce již existují mimo INSEA. Měli bychom se ale domluvit, zda a kdy vůbec o ně stojíme.

Protože bez informované mladé generace nemáme pro koho psát ty inteligentní odborné úvahy, nemáme pro koho vydávat sborníky a pořádat sympozia, konference a přehlídky, aniž uskutečňovat reformy výtvarné výchovy. Co také reformovat v té jedné hodině týdně, případně žádné, když rozhodnutí je zcela na libovůli a sklonech ředitelů škol?

Jitka Géringová Skupinová arteterapie na pedagogické fakultě

Komunikace, hlavní téma tohoto sympózia, tvoří podstatnou část práce v arteterapii. Při jejím zkoumání se můžeme zaměřit na rovinu reflexe aktivit v průběhu vytváření výtvarného díla, nebo na rovinu uvádění vnitřních obsahů do vědomí, což je komunikace zevnitř ven a zase dovnitř, která probíhá v prostorech mysli a těla. Chtěla bych věnovat svůj příspěvek fenoménu arteterapeutické skupiny, ve které je (stejně jako v jakékoliv jiné skupině) komunikace alfou i omegou veškerého dění. Stručný pohled do historie psychoterapeutických skupin osvětlí kořeny současných trendů ve skupinové práci a naváže souvislostí s problematikou pomáhajících profesí, mezi které je povolání pedagoga řazeno. Nedostatečná péče o osobnost pomáhajícího v našem vzdělávacím systému a hledání způsobů nápravy je tématem závěrečné části mého příspěvku.

Sociobiologie a evoluční psychologie tvrdí, že kulturní evoluce je podstatně rychlejší, než evoluce biologická. Lidský mozek byl formován k životu v malé, soudržně organizované a spolupracující skupině, v níž se znal každý s každým. Nebyl formován na existenci ve velké skupině s vysokou mírou anonymity a s citovou neutralitou až chladem ve většině mezilidských vztahů.

Podle výzkumů z roku 1991¹ je 40% všech Američanů starších 18ti let zapojeno do malé skupiny, která se pravidelně schází. Jsou to přibližně 3 miliony skupin, z nichž polovinu tvoří skupiny podporované církví, 750 000 tvoří zvláštní zájmové skupiny (koníčky atd...) a 500 000 jsou svépomocné skupiny poskytující podporu lidem s psychickými problémy.

V dotaznících hodnotili členové všech skupin jako velice důležité následující položky:

- Členové vám dávají povzbuzení (86% dotázaných)
- Slyšet jiné členy, kteří se dělí o své názory (85% dotázaných)
- Vidět lásku a péči ve skupině (80% dotázaných)

Bez ohledu na název a zaměření skupin považují jejich členové za nejdůležitější vzájemné interpersonální interakce. Církevní i světské skupiny mají společných několik rysů, m.j., to, že překračují společenské formy chování a povzbuzují odložení tradičních společenských masek, oceňují interpersonální upřímnost a otevřenost, zkoumání, konfrontaci, zesílené emoční vyjadřování a sebeodhalení.

Dnešní malé skupiny v USA navazují na bouřlivý vývoj, který se odehrál na tomto poli od 50. let. Před rokem 1947 Kurt Lewin – slavný psycholog působící v Massachusettském technologickém institutu – rozvíjel myšlenku o nutnosti tréninku kontaktu s lidmi jako nedílnou avšak zanedbávanou součástí vzdělávání v moderní společnosti. Brzy se zformovala organizace National Training Laboratories (NTL), původně zaměřená na školení vedoucích pracovníků v průmyslu, kteří se zde pokoušeli získat zručnosti v interpersonálních kontaktech. Jejich cílem bylo pochopit své fungování v kolektivu a situace, ve kterých nebyli neúspěšní. Překvapujícím poznatkem však bylo zjištění, že v atmosféře důvěry a opravdového zájmu mezi členy skupiny jedinci pociťují hluboký osobní zážitek změny. Během dalších let se hnutí skupin velmi rozšířilo a postupně splýnula orientace na osobní růst a růst terapeutického potenciálu s původním cílem dosažení zručnosti

v interpersonálních vztazích. Carl Rogers, který stál na začátku tzv. encounterových skupin – skupin setkání –, vysvětluje velký zájem o ně ze dvou možných příčin. Jako první vidí rostoucí dehumanizaci společnosti, ve které se s člověkem jako takovým nepočítá, zajímavé jsou pouze jeho platební karty. Druhou příčinu vidí v přesytenosti informacemi, která způsobuje neschopnost vnímat své psychologické potřeby. „Pokud jsem plně zaujat svým platem na příští měsíc, neuvědomuji si jasně svou osamělost.“² Zájemce do skupin přiváděl hlad po otevřených a skutečných vztazích, ve kterých mohli svobodně vyjadřovat své emoce bez vnitřní cenzury a které umožnily podělit se o zážitky hlubokých zklamání i radosti. Zároveň měli možnost vyzkoušet si nový způsob chování. Tyto vztahy dávaly člověku pociťt blízkost a plnou akceptaci vlastní osoby a tím připravovaly půdu pro osobní růst.

Zdá se, že se u nás objevují stále častěji různé aktivity využívající potenciálu skupinových terapií zaměřené na práci s „normálními“ lidmi, které působí jako prevence různých psychosociálních potíží u vybraných skupin obyvatelstva. (např. Peer program protidrogové prevence pro středoškolskou mládež.)³ Pro ty, které pracují převážně s prostředky výtvarného umění se částečně používá pojmenování arteterapie a artefletika (Slavík, 1997). Problematikou podobnosti a rozdílnosti arteterapie a artefletiky se zabýval M. Stiburek ve sborníku ČAA. V zásadě platí ukotvení arteterapie v léčbě a artefletiky v oblasti pedagogiky. Když se však vzdáme pojetí zdraví a nemoci jako dvou vzájemně se vylučujících a objektivně hodnotitelných stavů bytí, rozdělení není tak jednoznačné. „Lidé vstupují do terapie z různých důvodů, často jde o osobní, vývojové, vztahové krize, potřebu bilancovat a hledat nové životní cesty... Označovat tyto stavy za nemoc by bylo neetické a z hlediska efektivity pomoci kontraproduktivní.“⁴ Pro vnějšího pozorovatele může být obtížné rozpoznat, jedná-li se o program arteterapeutický nebo artefletický. Milan Stiburek nabízí verzi, podle které se jedná o obor jediný, avšak nahlížený z různých úhlů, který je zaměřený na podporu pozitivních tendencí osobnosti, vyzdvižení schopnosti tvůrčího hledání vlastní životní cesty a sociálního sebeuplatnění, pochopení kultury jako obrazu světa.

Jaký by měl být člověk, který pracuje v pomáhajících profesích (učitel, lékař, duchovní, psycholog) tedy člověk, který pracuje s lidmi ve vztahu a zachází s mocí autority? Je nanejvýš zřejmé, že některé způsoby chování jsou v těchto povoláních více žádoucí a některé naopak nežádoucí. Mezi osobnostní rysy pomáhajícího by měla patřit přátelskost, laskavost, empaticnost, komunikativnost. Měl by být konzistentní osobností, která zvládá svou agresivitu. Jednoduše řečeno, měl by být vyrovnaný, protože se ve své práci nedotýká ničeho menšího, než jsou naše osudy. Dosáhnutí vyrovnanosti či vnitřní harmonie je obsahem řady pochybných příruček i seriálních knih, jimiž je zaplaven trh. Jeden z osvědčených receptů je přijetí sám sebe se všemi chybami a nedostatky. Lehko se řekne, těžko uskutečňuje. Práce na sobě je tvrdá dřina (a to nemyslím jenom tu v posilovně) a právě skupinová psychoterapie, na níž arteterapie v mnohém navázala, pro nás vyšlapala od 50. let schůdnou cestičku. Nyní bychom měli usilovat o to, aby se její metody staly součástí universitního vzdělávání v pomáhajících profesích (učitelé, lékaři, psychologové, duchovní), které jsou velmi náročné na osobnost svého vykonavatele. Na vysokých školách převládá přístup zaměřený na předávání a zdokonalování vědomostí v jednotlivých předmětech. I v dalším vzdělávání učitelů

se klade důraz na osvojení si nových metod, nikoliv na to, jak se naučit zacházet sami se sebou, se svým profesním životem a jak fungovat ve skupině.

Ve článku „Chybovat je lidské“ v Psychologii dnes je nedostatečná příprava budoucích pedagogů na jejich povolání přirovnávána k nevhodné obchodní strategii. Když srovnáme vyučování s marketingem, je jasné, že znalosti, vědomosti a dovednosti je nutné také „prodávat“ a úspěšnost prodeje je závislá nejen na kvalitě zboží, ale i na vhodné obchodní strategii. Učitelé nejsou dostatečně vzděláváni v komunikačních dovednostech a v reflexi vlastní práce, přičemž platí, že dlouhodobě nereflektované vlastní chyby vedou ke zvyšování zátěže a k omezenému jednání, podobnému pohybu v začarovaného kruhu.

Učitelé jsou vedle horníků a lékařů řazeni mezi nejrizikovější profesní skupinu. Jedním z typických problémů pomáhající profese je syndrom vyhoření (burn-out syndrom), který se projevuje tělesným a emocionálním vyčerpáním, únavou, popudlivostí, nedůvěčivostí, depresivitou a negativním až cynickým postojem k vlastní práci. Vyhoření také ovlivňuje postoj ke kolegům, přátelům a rodinným příslušníkům, zapříčiňuje manželské konflikty a ničí vztahy. Alarmující je také nárůst neurotizace učitelů s prodlužujícími se léty praxe. Zatímco z učitelů s praxí 1–10 let trpí neurotickými problémy 8,3%, u učitelů s praxí 20 a více let je to již 30%.

Jako doušek čerstvé vody na mne působil rozhovor s psychoterapeutem Claudiem Naranjo v časopise Psychologie dnes, který se vyjadřuje velmi kriticky k systému vzdělávání. Vnímá jej především jako nástroj socializace, jejíž cílem je udělat více takových lidí, jaké již máme, nikoliv umožnit lidem, aby se vyvíjeli a byli sami sebou. Trvá se především na předávání informací, které nakonec nejsou ani důležité pro život, ale jsou užitečné pro skládání zkoušek a ty jsou zase vstupenkami na trh práce. Přitom by vzdělání mělo vést ke schopnosti žít ve skupině, demokraticky fungovat, umět spolupracovat, naslouchat a vědět, co je to úcta a respekt. Mělo by znovu získat hloubku, obsáhnout duchovní a terapeutické zaměření. To je v současnosti obtížné, protože kolem terapií je ve vzdělávání vytvářeno výrazné tabu s odkazem na to, že se jedná o jinou oblast. Ve skutečnosti se podle Naranja od terapie oddělit nedá. „Nemůžete vzdělávat tak, aby to bylo smysluplné pro srdce, aniž byste přišli s něčím, co by se dalo nazvat terapií. Můžete ji nazývat jinak, ale nelze mezi oběma oblastmi dělat umělé příhrádky.“⁵

Jednou z možností, jak zahrnout do vzdělávání studentů pedagogiky předmět zaměřený na práci s osobností budoucího pomáhajícího je využití možnosti, kterou pro náš obor poskytuje arteterapie a artefiletika. Na katedře výtvarné výchovy PF UJEP Ústí nad Labem vzniká arteterapeutická skupina, která pojme maximálně 12 dobrovolných členů, studentů výtvarné výchovy a speciální pedagogiky. Kurz plní několik funkcí. První funkcí je sebepoznání, které se uskutečňuje rozvíjením vzájemných interakcí mezi členy ve skupině, hlavně pomocí specifických výtvarných činností, a následnou reflexí těchto interakcí. Využití potenciálu skupiny k poznání vlastní osobnosti může frekventantům poskytnout nahlédnutí osobních vzorců chování a jednání, které jim ztěžují komunikaci a mezilidské vztahy. Druhou funkcí je zážitek akceptující, přátelské skupiny, zážitek bezpečných, tj. čitelných a jasných mezilidských vztahů, které vedou k uvědomění si univerzality vlastních tajných pochyb a nejistot a jejich odhalení. Sa-

možřejmě se první i druhá funkce vzájemně podporují a jedna bez druhé by nemohla být. Další funkce je rozšíření znalostí studentů o možnost specifické práce s prostředky výtvarného umění, zaměřené především na co nejpřesnější vyjádření vnitřních obsahů tvůrce, resp. na hledání co nejpřiléhavější formy k popsání vnitřního obsahu, nikoliv na problematiku estetiky formy. Sem patří vnímání symbolické roviny vyjadřovacích prostředků a uměleckého díla, ale také reflexe neverbální komunikace při společné práci ve skupině. Mnohé arteterapeutické techniky se dají využít ve výtvarně výchovné praxi a některé tendence současné výtvarné výchovy se k arteterapii blíží, jiné jako již zmiňovaná artefiletika mají transformaci arteterapie do výchovy v programu.

Skupina, kterou vedu, si klade za cíl sebepoznání jako prevenci možných problémů, psychopatologií a neuróz v pedagogickém povolání. Teoreticky by osobnost učitele, která prošla vzděláním zaměřeným na sebepoznání, tedy poznání vlastních hranic a možností a také vlastních potřeb, měla být připravená na zátěžové situace a odolná vůči jejich negativnímu vlivu.

Poznámky

- 1) Yalom, Y. D.: Teorie a praxe skupinové psychoterapie. Konfrontace, Hradec Králové 1999. s. 574
- 2) Rogers, Carl R.: Encountrové skupiny. Modra, Inštitút Rozvoja Osobnosti 1997.
- 3) Stiburek, M.: Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In: Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. UK, Praha 2000. s. 42
- 4) Stiburek, M.: Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In: Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. UK, Praha 2000. s. 37
- 5) Člověk potřebuje více než intelektuální mozek. Rozhovor Tomáše Zudy s Claudiem Naranjo, Psychologie dnes 2/2002

Literatura

- Slavík, J.: Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika. Praha, Karolinum 1997.
- Mallotová, K.: Burn-out neboli syndrom vyhoření. www.portal.cz
Psychologie dnes 5/2002
- Yalom, Y. D.: Teorie a praxe skupinové psychoterapie. Konfrontace, Hradec Králové 1999.
- Rogers, Carl R.: Encountrové skupiny. Modra, Inštitút Rozvoja Osobnosti 1997.
- Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. UK, Praha 2000. s. 42
- Lorenz, Konrad: Odumírání lidskosti. Mladá fronta, Praha 1997.

„Všechno viditelné i neviditelné, je složeno z doteků.“⁴¹ (Propojení školního projektu s animací v galerii.)

V hodinách výtvarné výchovy jsem s žáky Gymnázia ve Frýdlantě n. Ostravicí hledala možné analogie mezi používanými materiály, tradičními technikami a dalšími postupy výtvarného vyjádření s cílem podnítit tvořivé vnímání inspirované daným materiálem, tradicí, i současným prostředím. Výtvarné postupy jsem chápala jako výchozí pro strukturu a metodu myšlení, která vede k obecnějšímu poznání světa. Hledala jsem možnou kontinuitu v propojení výtvarných postupů a technik s využitím ambivalentního prostředí pro práci. Tvoříme například uprostřed proměnlivé krajiny. Postupy zahrnují bezprostřední prožitek, výtvarné hry s možnostmi zapojení vlastního těla do prostoru krajiny i plochy obrazu, s uvědomováním si fragmentárnosti či pomíjivého výsledku tvoření, průběžně konzultujeme kompoziční rozbor obrazů, které si studenti sami zvolili, s cílem sledovat jednotlivé stylové prvky od středověku po současnost, teorii doplnila např. přednáška PhDr. D. Čaplyginové: „Sociologie umění postmoderní doby“, či beseda s autorkami pravoslavných ikon, se sestrami Dobešovými. Zároveň sledujeme náplň činnosti galerií (spolupráce s PhDr. L. Olšákovou z Galerie Langův dům ve Frýdku-Místku a s Bc. A. Wenglarzyovou z GVU v Ostravě) a Pdf OU (spolupráce s Mgr. D. Lasotovou, Ph.D.).

Nyní bych blíže popsala jeden školní výtvarný projekt nazvaný „Od malých hliněných hmatek k velkým černým kresbám“:

1. Výchozím podnětem pro další práci byla bezprostřední fascinace materiálem (hlínou), vznikaly první drobné záznamy, hmatky z hlíny: „... jsem okouzlen mocnou proměnou odehrávající se pod mými prsty, při které se snažím přijmout z organické přírody bohatství bezprostřední krásy ...“, komentuje Ondřej Kaller, 15 let.

Někteří žáci se pokusili vyrobit týdenní záznamy hmatů tvořených vždy ve stejnou hodinu, večer. Hledali jsme hmatky poslepu mezi ostatními tvary. Zkusila jsem dát jedné skupině žáků kousek hlíny a cestou k řece jsem sledovala, jak sami začali pozvolna hlínu v ruce tvarovat do podoby hmatky. Tím si uvědomili, že zaznamenali podněty, které se neopírají pouze o vizuální vjemy. Pokusili se o „soutisky“ obou rukou. Tvary hmatek jsme dále porovnávali s tvary drobných přírodnin, které si žáci přinesli i s tvary jejich oblíbených kamínků, zkoumali jsme možné analogie hliněných tvarů s tvary vznikajícími přírodními rytmy, činnostmi živlů (fotografie, film) a přemýšleli jsme, kam bychom ve volné přírodě své hmatky umístili, což souviselo s možným kresebným tvořením hmatek z různých pohledů do kompozice s námětem proměny, růstu, vztahu. Lukáš Smelík, 15 let: „Vybral jsem si šedou hlínu, byla tubší a obsahovala malé kousky, které vypadaly jako nějaká zrnka. Formoval jsem různé tvary, ze všech se mi zalíbil jeden otisk ruky. Ten jsem dotvářel blazením, předával jsem mu svou energii. Práce s hlínou se mi líbila, je to příjemný materiál a líbí se mi, že mohu tvar neustále proměňovat a vlastně tak stále začínat tvořit od začátku. Po dokončení jsem do tvaru vkládal různé malé přírodniny, krásně do ní zapadal tvar česneku, vlašského ořechu a mého kamínku.“

2. Rozvíjením výchozího postupu při práci na hmatce vznikaly větší hliněné objekty, záznam rytmického seskupování a vrstvení, práce obou rukou najednou. Nevytvářeli jsme ale zvětšeniny hmatek. Interpretace a srovnání tvůrčích přístupů významných sochařů, doplnila předchozí motivaci.

Postup práce postihují nejlépe vlastní texty žáků:

Lenka Večeřová, 15 let: „Je velmi těžké popsat citění a prožívání při práci s hlínou. To by snad dovedli básníci. Pro mě je jednodušší popsat to, co vidím, nebo to, co si představuji... Když zabořím ruce do hlíny a ta je obklopí, připadám si najednou bezpečněji, více chráněná. Potom se dívám na svůj výtvar ze všech stran a hledám přirovnání. Můj výtvar je hladký a zaoblený, žádné ostré hrany a není ani příliš souměrný. Líbí se mi, protože cítím, že jsem do něj otiskla nějakou duševní náladu a představu určité chvíle... u moře, když jsem se podívala na svůj výtvar další týden, nelíbil se mi, a musela jsem ho poněkud změnit. Když jsem potom hledala nějakou podobnost, opět mi připomněl moře. Stopy po mých prstech ‚varhany‘, mořské varhany, na které by třeba mohla brát mořská víla. Zespodu vidím jeskyni, kde nacházejí útočiště malé rybky před těmi většími. A z horního pohledu vypadá jako ploutev velryby, nebo vlna, která se už zabaluje a tvoří vodní komnatu.“

Olga Kubalová, 16 let: „... až při pokusu o vytvoření symetrie a prolomení objektu s cílem vytvořit vnitřní prostor, začala se utvářet i má představa výsledného tvaru... Z teplé dlaně jsem přešla na leštění chladnou lžičkou, vzniklo ohraničení dvou sfér – chladný, kovově lesklý prostor vnější, a teplý, čistými rukama propracovaný prostor vnitřní.“

Hana Kyselá, 16 let: „... druhá ruka vytvořila vnitřní prostor... Jelikož se jedna část odlomila, připadalo mi nepatřičné, abych ji tam zase přidávala. Dál jsem tedy pokračovala s tím, co zůstalo. Také jsem nechtěla, aby mé dílo bylo určeno ke stání na jednom místě, protože by to neodpovídalo postupu jeho vzniku – vrstvením rytmu, ale chtěla jsem, aby si jej každý vzal do dlaní a potom umístil ...“

Filip Ryška, 16 let: „Dlouho jsem válel hlínu, najednou jsem uviděl na vedlejším stole rozloupnutý ořech a odtud jsem dostal nápad, chtěl jsem, aby mé dílo vyjadřovalo něco konkrétního... ubnětl jsem z hlíny vejce, které jsem rozpůlil, a tak vznikl základ mé práce. Nožičkou jsem potom vytvořil chodbičky... jedna polovina tvaru doplnila tu druhou.“

Jana Huserová, 15 let: „Velká vnější forma chrání malou vnitřní formu.“

Barbora Kajfošová, 16 let: „... z neformělné hmoty se pomalu, ale jistě začalo formovat něco, co mělo konkrétní tvar. Uvědomila jsem si, že se podobá mušli. Mé ruce představovaly moře, které několik let tvarovalo a omítilo vápencový útes, až z něj vznikla tato nádherna. Ale jak už to bývá, když se člověku začne dařit, stane se něco, co zničí jeho snahu. Hlína se působením vlhka rozpadla. Ale tato zkušenost mi vlastně pomohla uvědomit si, že nic není věčné. Stejně jako hlína nevydržela nápor okolních ulivů, tak i mořská mušle se působením času rozpadne na prach.“

Hana Gajdošíková, 15 let: „Když vznikala tato socha, nepředstavovala jsem si žádnou konkrétní věc, kterou bych chtěla napodobit. Chtěla jsem do ní zanést prvky, které se mi líbí, a které hodně používám při kreslení svých obrázků. Dominantou této sochy je spirálovitě pokroucený útvar, který vzdáleně připomíná roh jednorozce. Povrch je hodně hrbatý, posetý drobnými kopečky. Je zde jedna výrazná řada kopečků, která připomíná páteř nějakého zvířete. Socha má také malý vnitřní prostor, který připomíná jeskyni se čtyřmi otvory.“

Ondřej Žižka, 16 let: „Dlouho jsem přemýšlel... pak jsem se pokusil nechat věcem volný průběh, nechat můj mozek a ruce tvořit na základě neurčitých pocitů a vjemů. A najednou jsem se

plně ponořil do svých myšlenek, které jsem zhmotnil... to, co z tobo vzešlo, mě docela překvapilo. Tvary, hebkost, hladkost. Finální fází bylo vytvoření kontrastu světla a tmy... využil jsem postupu blazení a vybrušování.“

Přemysl Michálka, 16 let: „... zřejmě jsem si po důkladném prohlédnutí díla uvědomil, jak jsou jednotlivé části vytvořeny, a uvědomil jsem si, že jsem v tom díle já...“

Lenka Skotnicová, 16 let: „Tato práce byla pro mě něčím novým. Nebyla jsem zklamána. Baví mě vytvářet předem neurčené tvary, které jsem teprve hledala. Napadaly mě různé myšlenky. Někdy se mi zdálo, že už vím, co má můj mozek ztvárnit. Stačilo však jen pár hmatů prstíky, a tyto myšlenky, představy, byly tytam. U některých svých výtvořů si ani po jejich dokončení nejsem jistá, co ztvárnuji, a proto, mé výtvořky jsou vaše představy. Tento výtvoř ztvární je jeskyni plnou tajuplných představ, které skrývá každá kulička zvlášť. Jeskyně chrlí své myšlenky ven. Mnohým může připadat jako stavebnice a opravdu – každý, kdo má trochu fantazie by mohl kuličku po kuličce brát a přikládat do volných míst jeskyně. Zjistíte, že každá kulička má své místo. Při tvorbě tohoto díla jsem odtrhávala z hlíny kousek po kousku a s pomocí své síly jsem jim dávala tvar mé dlaně.“

Markéta Baranová, 16 let: „... po vypálení na ní vznikly pukliny, které byly malé, ale krásné a dodaly dílu na emotivnosti, a také se – díky puklinám – prohloubil vztah vnějšího a vnitřního. Vidím v tom určitý pohyb a zaoblenost, což se mi líbí.“

Vladimír Pudelko, 16 let: Jeskyně bez stropu: „Je to žijící kousek mystiky. Přežila dobu, kdy člověk nevěděl odkud je, kdo je, proč jsou tu i jiní lidé. Dobu, kdy nevěděl proč fouká vítr, odkud jsou stromy, proč je noc a proč je den, proč jsou tu skály, proč je tu dešť, proč na horských pláních roste tráva, proč jsou tu potoky a jezera, proč je mlha, proč jsou mraky, proč jsou hvězdy, proč vychází v noci vesmír, proč večer zapadá kdesi daleko slunce, proč je rosa, proč jsou kameny, proč jsou hory, proč je tu moře, proč je nebe, proč je země. Člověku, i když byl bez jakýchkoliv vymožeností technických – měl snad pouze nějakou tu ocel či kus dřeva, brožilo, že nepřecházejí, bude mít hlad, bude sám. A přesto, že před ním bylo tolik neznámého, tajemného, strašného ale i krásného, byl šťastný. V tomto starém světě, v divoké přírodě, byly spousty temných míst daleko za hranicemi něčeho známého. Byly to hluboké lesy na úpatí hor bičované větrem. Zde, jakoby ze země, vyrůstala tato malá jeskyně. Doupe polárních lišek za krutých zim. Jeskyně ležící několik yardů pod vrcholem hory, kde na holé skále hnízdí buřňáci. Navenek se zdá prostá, hladká, díky porývům mořského víchru. Zdá se prázdná. Člověk má pocit prázdnoty, když vidí tuto skálu. Nenápadný otvor vede přímo dovnitř. Je tam útulno, i když je tam malinký prostor. Za jasných zimních nocí lze velkou dírou ve stropě jeskyně vidět noční oblohu s tisíci hvězdami. Za té největší tmy pronikají do jeskyně paprsky polární záře, která září a bliká někde ve vesmíru. Člověk, mystický člověk z těchto kouzelných dob, který probděl noc v tomto chrámu bez klenby, zažil něco neznámého, strachuplného a úžasně krásného. Zdálo se mu, jako by se uprostřed probdělé noci zastavil čas a on slyšel vesmírné ticho.“

Většina žáků pracovala s hlínou poprvé, proto jsem zvolila postup, který by uvolnil strach z neznámého materiálu. Vznikaly neurčité organické formy, jež studenti popisují jako: činnost moře: vlnění, mušle (Lážová, Gajdošíková, Večeřová, Mohelníková, Kajfošová), řeky (Smelík). Představy jeskyně (Gajdošíková, Skotnicová, Pudelko), zvířete (Gajdošíková, Huserová). Vznikaly také variabilní sestavy z více prvků (Skotnicová, Ryška, Huserová).

Při práci na hliněném objektu si Alexandra Filipová (15 let) vyrobila misku, do které ukládala prášek získaný při povrchové úpravě sochy. S tímto práškem se rozhodla kreslit na papír. Zůstávaly sotva znatelné stopy prášku a „... energie, která promění bílou plochu papíru...“, jak komentovala Zuzana Mohelníková (16 let).

Olga Kubalová (16 let) nanesla tekutou hnědou hlínu přímo na své tělo. Kamerou zachycujeme sotva znatelný rytmus dechu v pohybu povrchu těla, momenty proměny. Sesychání hlíny na kůži „oživí“ líčidly (rtěnka, řasenka, stíny) a barvou na vlasy.

Při další práci s hlínou, kdy jsme modelovali sousoší matky a dítěte podle živého modelu, žáci využili postupů, které si osvojili v předchozí práci na hmatkách (jemné vrstvení a přidávání malých kousků hlíny), vznikala drobná sousoší, u některých modelována pouze v dlaních.

3. Velké kresby žáků

Práce s hlínou nás přivedla k možnosti pokusit se o převedení postupů uplatněných při modelování do lineárního záznamu v ploše s cílem zpracovat se postupným vrstvením uhlové kresby k proměně kvality výrazu kresebné stopy, která je zároveň záznamem proporcí těla. Také tato práce měla dvě fáze.

První částí práce byly kresby drceným pastelem, hlínou (mokrou i suchou), drobnější (formát A3) rytmické řady složené z negativních a pozitivních stop pohybujiící se ruky.

Pokračujeme uvolněnou gestickou kresbou uhlem na velký formát balčího papíru, vytvořenou vrstvením a opakováním stejných kresebných postupů. Velikost formátu odpovídala představě zapojit celé tělo do výrazu kresebné stopy, při práci mohli žáci využít možnosti pracovat oběma rukama najednou, dodržet rytmus v opakovaném záznamu gesta rukou, uplatnit rozsah výrazových možností kresby uhlem, počítat se strukturou podkladu (dveře, lavice, struktura zdi). Pro vlastní práci si měli žáci najít své místo, mohli pracovat v ústraní či s ostatními, vybrat si způsob práce, zda kreslit vsedě, či ve stoje (tuto pozici však neměnit), zvolit si umístění i velikost formátu vzhledem k horizontu a rozměru těla, zatížení formátu kresbou mělo vyplýnout z možností pohybu těla.

Z textů žáků cituji:

Zuzana Mohelníková, 16let: „energie proudí celým mým tělem, snažím se dílu dát vše, co ve mně probíhá.“ (vel. formátu 120 × 140 cm).

„Celé mé dílo je protkáno spoustou malých krátkých linek. To vyvolává dojem, že se kresba skrývá před zvědavými očima okolí. Skrývat své pocity a myšlenky se snaží většina lidí... v jistém momentu kreslení se plocha kresebného záznamu prolomuje do svého vnitřního prostoru“ (Soňa Uhlářová, 16 let), podobně Ondřej Žizka, 16 let: „docílit tohoto dojmu se podaří postupným vrstvením, rozmazáváním a znovu vrstvením linií přes sebe, přechodem tmavých částí ve světlé a naopak. Obraz vyjadřuje hebkost a jemnost, která spočívá v plastickém dojmu z obrazu.“

„Jednotlivé linky jsou spojeny jakoby po pramenech, ty se na některých místech scházejí nebo rozcházejí a navzájem překrývají. Vytváří tak dojem prostoru, některé zůstanou vpředu, jiné jsou jakoby za nimi.“ (Hana Gajdošíková, 15 let).

„Při kreslení ve mně vřítily pocity vědomí, že člověk je vlastně jedna kapka v celém oceánu. Snažila jsem se pochopit a svázat dohromady přírodu, člověka, čas, ale vyskytly se meze, kdy kroky

času a člověka byly značně rozdílné. Hledala jsem smysl času a prostoru v lidském životě. Je těžké smířit se s faktem, že čas je nekonečný a lidský život je omezen.“ (Renata Hanáková, 15 let).

„Můj obraz ve mně vyvolává radost, protože jsem jej tvořila v době, kdy jsem byla šťastná, je v něm spousta energie.“ (Markéta Lážová, 16 let).

„Při kresbě ublem můžete určovat intenzitu díla. Záleží jen na vás, zda vnesete do tabu klid či silné emoce. Na začátku je před vámi obrovská prázdná plocha a vašim úkolem je zaplnit ji. První čára je nejistá a slabá. Postupně přibírá na objemu i na síle odstínu. Čar přibývalo. Začínalo se něco vytvářet. Co? To jsem nevěděla, jen jsem vznikající tvary obtažovala ublem, který se tím více drotil, čím více síly jsem použila. Nebyly to práce jedné nebo dvou hodin, ani čtyř. Snad ani nyní není ještě hotova a už zase vypadá jinak, než když jsem udělala poslední tah (část ublu odpadla – kresba se stala sama světlejší). Opět je zde práce, která vyjadřuje to, co si sami představíte. Tato pro mě znamená „příchod“. Každou chvíli z útvaru něco vystoupí. Zadívejte se dovnitř, snad uvidíte naději, tajemství, možná nic. Ale to něco tam je. Svou rukou jsem to tam upravila.“ (Lenka Skotnicová, 16 let).

Ondřej Lipovský (IPOS-ARTAMA) o kresbách napsal: „Velké černé kresby jsou zprávu, záznamem o těle člověka, vychází z jeho rozměrů, proporcí, tělo (fyzionomie) je jejich obsahem. Působí tak přímo, bez zprostředkujícího tématu... Přenesení hmatové zkušenosti zcela samozřejmá a neoddelitelná při práci s hlinou do práce na velkoformátové kresbě. Maluji a vlastně tančím... Obdobně jako v divadle vede ve výtvarném vyjádření cesta k primární, nekomponované zkušenosti. Není nutné překotně všemu unucovat tvar, ale postavit proti tomu proces, kdy nemusí nic vzniknout... Cestou přes prázdný prostor lze dojít ke zkušenosti ideálního počátečního stavu.“

Součástí této půlroční práce byla instalace prací ve školní galerii gymnázia. Každou kresbu doplňoval hliněný objekt stejného autora, který byl umístěn pod kresbou na dřevěném špalku a text autora.

Animace v Domě umění v Ostravě.

Vzhledem k možnosti prohloubit a obohatit školní projekt, zúčastnila jsem se s žáky projektu „Do světa obrazů Václava Stratila“, který vytvořila Bc. A. Wenglarzyová z GVU v Ostravě ve spolupráci s Mgr. D. Lasotovou, Ph.D. z PdF OU. V galerii jsem pracovala se třemi skupinami studentů gymnázia (vždy zhruba tři hodiny) ve dnech 24., 25. a 26. ledna 2001. Animaci předcházela rozborová seminář Mgr. D. Lasotové, Ph.D. Při práci jsme používali také pracovní sešity sestavené autorkami projektu.

Pocity prožité kontemplance při práci na svých sochách a kresbách pomohly žákům postihnout komplexnost velkých formátů V. Stratila.

Své postřehy vyjádřili v následujících textech:

„Temná noc, všude neprostupná tma, jen malé záblesky světla, touha dostat se do bezpečí, hledání únikových cest, černočerný hustý les s mnoha pestřými květinami, které ale ve tmě nikdo nevidí, skrytá krása za černou oponou, obořelý závoj nevěsty, láska a něha zkalená hněvem a nenávistí, okno vedoucí do prázdná, zpusťlá krajina s plameny šlehajícího ohně, nekonečný vesmír s tisíci tajemstvími, pevný řád a disciplína, zasněžené pole pokryto milionem havranů, ledová chladná řeka s ostrými kousky ledu, smutné tváře čekající na povzbuzení a pomoc, blikající hvězdičky na noční obloze, nehybné, mlčí sochy, nedokončená věta...“ (Silvie Konečná, 16 let).

„Líbí se mi technika kreslení a vrstvení. Líbí se mi, že každý obraz vzniká velmi dlouhou dobu. Přestože většina obrazů je podobných, každý má v sobě nějaký jiný, zajímavý prvek. Hodně mě zaujaly Velké parkety a Černá mohyla.“ (Jana Žurková, 16 let).

„Tma, neproniknutelná tma. Černočerná, monotónní, taky trochu chladná. Až se rozkoukám, vystoupí z ní různé předměty a možná i trochu barev. Alespoň, že je tu ta modrá loďka, odveze mě do bezpečí... a zase jen tma.“ (Dominik Ramík, 16 let).

„Nejvíce mě zaujal obraz ‚Hle lunny dukát‘. Vyznívalo z něj jakési tajemno spojené s vnitřní energií. Jakoby jste ve tmě hledali něco, čeho byste se mohli dotknout. Něco, co už máte, a přesto to nebudete nikdy vlastnit. Něco, co je blízko, a přesto tak daleko.“ (Barbora Kajfošová, 16 let)

... „snaha zaznamenat nějaké časové údobí. Mnoho lidí zde píše, že na ně obrazy působí depresivně, ale proč? Je to tou barvou či tou úmornou prací a časem nad dílem stráveným?... něčím mě to oslovuje, jakoby mě poblcoval a pozoroval.“ (Karla Olšáková, 16 let).

Vladimír Pudělko, 16 let, který napsal text výše uvedený o jeskyni z dávných časů, si z katalogu poznačil tyto Stratilovy myšlenky: První a poslední čára je nekonečná. Prostor mezi první a poslední čarou je nekonečným vesmírem.

„K tajemství vzniku kreseb: Množství čar, ze kterých dohromady vzniká velká plocha, ze které vycházejí tvary a vytváří se tak dojem plastičnosti.“ (Karel Rechtenberg, 16let).

Další úkoly vychází z podnětů Mgr. D. Lasotové, Ph.D.: Žáci si zvolí jednu z kreseb, k níž se postaví. Vysvětlit, proč si tuto kresbu vybrali, mohli i jejich spolužáci.

„Asi nejvíce ze všech obrazů se mi líbí od pana Stratila obraz ‚Velká slza‘. Na tomto obraze vidíme slzu od té nejmenší až po tu největší. Při pohledu z větší vzdálenosti působí slza plastičtěji.“ (Kamila Hiklová, 16 let).

U obraze „Hle lunny dukát“ jsem zakryla název a studenti se snažili tento obraz pojmenovat. Od názvů poetických čekáme i poetický námět. Překvapením bylo následné vysvětlení, že autor obkresloval talíř, ze kterého denně jidal. Všimli jsme si kompozice obrazu. Kresba „Hle lunny dukát“ je příkladem harmonické a vyvážené středové kompozice. Záměnu hlavního motivu komentovala Karla Olšáková, 16 let:

„Uprostřed není slunce, ale luna.“

Smysl vrstvy výrazu u V. Stratila.

Dominantou výstavy byla monumentální kresba Magický diptych II. Expresivita v „řádu“ kresby. Autor použil bílou voskovou vrstvu a červenou barvu pro gestické expresivní záznamy na bílém papíru, jež se „zviditelní“ až ve spojení s trpělivě vrstvenou černou tušovou kresbou. Postup kresby s bílou voskovkou si žáci vyzkoušeli ve svých pracovních sešitech. V textech doplňují:

„... v některých dílech se přímo značí zásahy člověka do přírody – narušení řádu a symetrie... díla zároveň vypovídají o lidském rozumu, o jeho toubách po vykonání velkých věcí, je v tom vrstvení, stupňování pocitů...“ (Aneta Liberdová, 16 let).

„Chaos, barevnost v tmavé černi..., i černá zde má mnoho tváří. Kresby, jakoby dětskou rukou. To dodává dílu nějakou nevinnost a přitom zde červená působí agresivně. Agrese, zmatek, nevinnost, deprese, veselí. Pravidelné linie a tvary a zároveň nepravidelnost. Mám pocit, jakoby říkal vše.“ (Markéta Baranová, 16 let). Lenka Skotnicová, 16 let si zapsala z katalogu: „Co znamená barva v obraze? Explozivní chuť po barvě.“

S některými žáky jsme zkusili pozorování obrazu „Meditace“ z různých vzdáleností. Vnímání kresby z různých vzdáleností jakoby prohlubovalo chápání smyslu díla V. Stratila. Promítalo se do těchto představ: co nejbližší obrazu vnímali žáci jednotlivosti, detaily: malé skvrny; černá čára se rozplývá, stává se téměř neviditelnou; částečky; mušky; hvězdy. Dále od obrazu vnímali vztahy: moře za tmy, v němž se odráží svit měsíce; oblaka, jež tvoří náhoda; úplně jiný obraz; vzory přerušované neforemnými útvary. Při větší vzdálenosti od obrazu již hovořili v obecnějších významech: vnímali symetrii, jež dává obrazu pocit vyrovnanosti; vyzařující dokonalost; jednolitý prostor; prázdný prostor; vlastní malost vůči vesmíru; pocit bezmoci; počátek; prostor temnoty a hrůzy; šířící se tmavý stín pohlcující světlo.

Pozorování obrazu z různých vzdáleností:

25 cm – hluboká černá čára se rozplývá v černí obrazu, stává se neviditelnou. Bílé tečky se jeví jako hvězdné nebe, tvoří oceán.

2 m – jemně vystupují nejtmačejší čáry, které tvoří jakoby šachovnici. Bílá světýlka jasně září, hvězda z nich je originální jednoduchý tvar, některé tvoří bílé obláčky. Je jich moc, jsou chaoticky neuspořádané, a přesto, jeví se docela uspořádané. Přitom je vše jen náhoda.

7 m – „... černo, zřetelně lze vidět černá šachovnice. Bílá barva těch zářivých místěček tvoří světlé skvrny. Je to podivný černý obraz.“ (Vladimír Pudělko)

Stratilovy čtverce, z nichž se často skládají velké kresby nám připomínají postup vzniku variabilního objektu Lenky Skotnicové, který je složený z mnoha vzájemně si podobných *kuliček*. Tyto vznikaly opakováním stejného postupu, ruka odtrhává z výchozí hmoty část hlíny, tvaruje do podoby nepravidelné kuličky. Vzniká možnost mnoha způsobů kuličky sestavovat a „navracet“ zbývající výchozí hmotě.

Závěr:

Práce v galerii, kdy žáci hodnotí tvorbu výrazného umělce v kontextu se svou výtvarnou zkušeností umožňuje navázat větší kontakt mezi umělcem, jeho dílem a divákem, a tak mj. překonat existující nezájem o současné umění. Důležité je ponechat interpretacím žáků a jejich hledání a směřování vrstvy tajemnosti, vyhnout se jakýmkoliv normám a imperativům ze strany pedagoga.

Animace Do světa obrazů Václava Stratila zakončila půlroční školní práci. Jiný přístup k pojetí animací vznikl, když se její obsah stal východiskem následující školní práce. V rámci projektu GVU v Ostravě jsem se s žáky gymnázia zúčastnila v únoru 2002 animace na výstavě „Mezery a doteky“, 60. léta ze sbírek GVUO. Všechny části animace vedla výborně studentka Pdf OU, Lucie Blažková. Měla jsem tak možnost celý průběh práce v galerii natáčet a díky tomu se k jednotlivým úkolům podrobněji vracet ve škole.

Poznámky

1) Úryvek z básně V. Vokolka: Oslava doteků, věnováno Adrieně Šimotové.

Petr Exler, Šárka Kvochová

Artefietické reflexe v projektech výtvarné výchovy

Výtvarné projekty realizované Domem dětí a mládeže v Olomouci ve spolupráci s výtvarnou katedrou Pedagogické fakulty UP, které jsou od r. 1990 jsou zaměřeny na přiblížení významných kulturních míst v naší republice. Bývají to většinou desetidenní až 14 denní pobyty pro děti výtvarného oddělení pořádané v Mikulově, Dolních Věstonicích, Lednicko-Valtickém areálu, v Kroměříži, v Kuksu nebo ve Žďáru nad Sázavou.

Pravěk, židovská a křesťanská kultura, klášterní barokní atmosféra, stopy a inspirace z antické mytologie, zde všude se odráží myšlení a odkaz našich předků.

Co je podstatné pro tyto projekty? Začínají studiem a přípravou odborných materiálů a pokračují vlastní tvorbou, během školního roku v ateliérech. Vyvrcholení práce přichází o prázdninách v zajímavé historické lokalitě. Po letních aktivitách se výtvarné práce dokončují a připravují na výstavu, která probíhá od ledna do března v galerii DDM Olomouc, pro děti a mládež z olomouckých škol, kde jsou pro ně připraveny doplňující výtvarné programy k výstavě.

Na realizaci projektů se podílí celá řada pedagogů, lektorů i studentů z výtvarných škol a Pdf UP v Olomouci. Tým lektorů a dětí vytváří rodinné společenství, kde všichni pracují pro společný cíl – umožnit tak dětem, aby pronikly do podstaty uměleckého díla, aby si osahaly a pochopily jeho výtvarnou řeč, a co nejvíce si odnesly pro vlastní tvorbu. Smyslem celého tvoření je rozvinout také zájem o druhé a učit se nacházet klid, harmonii a soustředění v kruhovém sezení.

Jednou z mnoha výtvarných realizací byl projekt uskutečněný v Kuksu se zaměřením na přiblížení barokního prostředí bývalých lázní a špitálu, s přihlédnutím na řešené duality dobra a zla, jedné ze základních myšlenek baroka.

Barokní umění je dodnes inspirativní tím, že dokázalo hluboce prostoupit lidský život a bylo neustálou pobídkou pro věřící ke konání dobra a odmítání zla. Zápas dobra a zla, věčný koloběh života a smrti, můžeme spatřit v mnoha barokních dílech umístěných v architektuře, v galerii či v krajině.

My jsme se zaměřili na sochařskou tvorbu M. B. Brauna, na sochy ctností a neřestí. Každý z účastníků si vybral jednu z postav a snažil se pochopit podstatu lidských vlastností a usiloval o vlastní tvorbu.

Braunovy sochy se staly inspirací k výtvarnému tvoření v dílně malířské, keramické, textilní, fotografické a v dřevo-dílném zpracování. Závěr našeho snažení byl završen taneční slavností s názvem Kůzlátka aneb cesta do pekel.

Pouť malého kůzlátka je vlastně cestou každého z nás v našem každodenním putování mezi ctností a neřestí, mezi dobrem a zlem a posledním setkáním s Anděly blažené a žalostné smrti.

Dobro máme spojené s pocitem lásky, pravdou, tolerancí, věrností a dětem dává pocit ochrany, náklonnosti a soucitu – má vnést klid do rodinného a přátelského společenství.

Pro dnešního člověka jsou to bolestné emoce a negativní myšlenky, které mu brání být šťastným, vyhnout se tak problémům v každodenním životě, což bývá pro děti často zdrojem neklidu, nespokojenosti a povrchnosti.

Celé naše směřování je doprovázeno těmito úvahami, rozhovory a výpověďmi o výtvarných zážitcích a pocitech z Kuksu i při následných výtvarných činnostech v ateliérech.

Během roku se ujasňují a rozebírají prožité příjemné okamžiky i některé nezdary, které vznikly během výtvarné tvorby. Vyvrcholením se pak staly návštěvy dětí ze základních škol, pro které byly nachystány pracovní listy a výtvarné úkoly na výstavě prací z Kuksu v DDM Olomouc.

Margita Abrmanová **Komunikace se sebou samým** **Příklad z praxe**

Asi se shodneme na tom, že nejlepším komunikačním prostředkem mezi lidmi je lidská řeč. Byla vynalezena za účelem dorozumění člověka s člověkem, ale slouží i ke komunikaci člověka se sebou samým. Neboť nemáme jiný způsob jak tiše přemýšlet ve svém nitru než formulovat myšlenky v lidské řeči.

Komunikace mezi dvěma nebo více lidmi je vázána na to, kdy se ti dva či skupina sejdou na stejném místě, ve stejném čase, a rovněž tak libovolně přemítání člověka ležícího pod rozkvetlou hruškou nelze již nikdy stejně zopakovat.

K tomu, aby se lidé mohli dorozumět s někým, kdo se právě nachází na jiném místě, nebo přijde na totéž místo později, vymysleli písmo. Nebylo původně ničím jiným než obrazem, kresbou, v níž začala převládat sdělovací funkce. Přesto má písmo jistě dodnes svou estetickou kvalitu a může být proto předmětem výtvarného zpracování, jako cokoli ze světa kolem nás, a může či nemusí si při tom podržet svou funkci sdělovací. Také různá zobrazení člověka, dějů a událostí můžeme do určité doby považovat za obrazová sdělení těm, kteří neuměli číst.

Nicméně všichni se shodneme, že pokud se chceme s někým o něčem přesně dorozumět, vskutku nám nejlépe poslouží řeč či písmo. Jenže řeč a tudíž i písmo je vázáno na to, že jím je vyjadřováno vždy lidské myšlení, nebo alespoň to, co lze již myšlenkou, tedy řečí, formulovat. Tak například chceme někomu vylíčit náš neblahý tělesný či duševní stav, ale protože jsme jej přesně myšlenkově nerozpoznali, řekneme prostě: „Mě je dneska nějak divně“.

Člověk má i jiné schopnosti nežli myšlení. K tomu, co neumíme vždy přesně vyjádřit slovy patří city a pocity a samozřejmě oblast podvědomí. Tady pak může být výtvarná práce jedním z prostředků, jimiž lze vyjádřit neuchopitelné, to, co ze svých pocitů, citů a tušení neumíme nebo se zdráháme přesně pojmenovat.

A tyto dojmy, pocity, city a tušení jsou také často tím, co sděluje, ať už záměrně či nezáměrně umění a to zvláště umění moderní od dob impresionismu. A prostřednictvím vyvolání těchto citů a pocitů opět svým způsobem „komunikuje“ s divákem. Zde záleží na tom, zda tvůrce a divák jsou si ve svém cítění a pocitování, ve svých tušeních a v uspořádání svého podvědomí jaksi příbuzní, jsou-li, tak říkajíc, „naladěni na stejnou vlnu“, pak je umění na této rovině sdělující a divák může sdílet tvůrčovy zážitky – tedy probíhá komunikace. Převáděno do představy lidské řeči – ti dva mluví stejným jazykem. Laicky pak tomu říkáme, že jsou nám díla toho či onoho umělce blízká, že v nás vyvolávají silný zážitek, nebo prostě, že se nám líbí. A nemusíme o nich vůbec nic číst, nemusíme ani slyšet autorovo slovo při vernisáži a nemusíme umět svůj zážitek formulovat slovy. Průvodní slova, recenze a komentáře jsou báječné pro ty, kteří nejsou příbuzní, ale mohou se tak jimi stát.

Jestliže je tedy možné použít „řeč“ výtvarných prostředků, ale také hudbu, tanec atd., mezi dvěma lidmi ke spoluprožívání v oblasti pocitové, citové i podvědomé, pak snad lze také, stejně jako řeč, použít tyto prostředky ke komunikaci se sebou samým.

Uvědomila jsem si jaký velký dar je nám zde dán jako pedagogům. Můžeme tak odkrývat v duši člověka, zpravidla dítěte či adolescenta, roviny, které on sám neumí nebo nechce slovy formulovat, prostě jen tím, že jim dáme prostor pro jejich neverbální vyjádření.

A mohou to být i zásadní otázky o lidském bytí, o nejvyšších lidských prožitcích a citech jako je úžas, úcta, vědomí přesahu, k nimž se dnes hlavně mladí lidé neradi nahlas přiznávají, nebo nevědí jak je přesně vyjádřit slovy. A přece jsou právě tyto prožitky základem pro pravdivé mravní cítění a jednání.

Plně jsem si to uvědomila při vyučování, když jsme si se studenty prohlíželi reliéf na Chamurabiho stéle. Král Chamurabi zde přejímá od slunečního boha Šamaše svitek se zákony. Hovořili jsme o tom, jak tu vystupuje člověk a bůh. Bůh sedí – je to stabilnější, ale pasivnější pozice, vyjadřuje něco méně pohyblivého, neměnného, stálého, ale přitom člověka převyšuje. Člověk stojí, může lehce vykročit, může být tedy mnohem aktivnější, pohyblivější, ale momentálně se zastavil a stojí velmi klidně, důstojně, paže má vztyčeny v gestu úcty. Neponižuje se, patří na boha téměř jako rovný s rovným, řekněme jako jeho mladší kolega.

Co reprezentuje tento bůh? Není to nic jiného než personifikovaný řád vesmíru a země, řád světa přírodního i lidského, dnešním slovem společenského, téměř neměnný a stabilní, který tudíž člověka přesahuje, ale zároveň pasivní, člověk se musí sám k němu obrátit a stanout v úctě a úžasu, aby mohl tento řád pochopit a jako zákon jej dát lidem a přispět tak k tomu, aby jejich život byl uveden do souladu s tímto všeobecným řádem světa.

To není zobrazení, které má obelstít nebo zastrašit poddané, ale obraz, který říká: „Ustanovil jsem zákon tak, abych životy lidí uvedl do souladu s řádem světa a vesmíru. A tento řád přírody i mravní řád lidský je něco, co chovám v úctě, na co mohu hledět v úžasu nad jeho dokonalostí a krásou.“

Prožitky úžasu a úcty, ovšem osobní posunuté do dnešní doby jsou pak námětem výtvarných prací. Žáci je mohou vyjádřit naprosto svobodně jakýmkoli způsobem: vylíčit vlastní zážitek, konkrétně i abstraktně, jakoukoli v místě dostupnou technikou.

Často je těžké i pro adolescenta si vůbec připomenout, kdy tyto city prožil, tak málo je dnes známe ze života. Mnohé je nám jasné, ostatní vyzkoumáme, vše dobudeme a hlavně jde o to výborně se pobavit, jsme zkrátka pány světa. Ale většinou každý v sobě někde má ukryty v podvědomí pocity úžasu a úcty před něčím krásným a nesmírným. Nedáváme je najevo. V rámci populární tendence médií uctívat silné a úspěšné jedince se to jaksi nehodí. Jde však o něco, co dává člověku a životu nejkrásnější prožitky štěstí a naplnění.

Je jasné, že tento výtvarný úkol není pro žáky vůbec jednoduchý, často ale vyjádří, objeví nebo dá vzniknout něčemu, o čem by sám student nepřemýšlel, nebo to neumí či neodvažuje se slovy vyjádřit, právě proto, že jde o niterný osobní prožitek.

Někteří studenti nemusí před prací dlouho přemýšlet, mají téměř ihned jasnou představu a tu realizují. Jiní dlouho hledají na papíře či v hlíně, aby dali výraz poněkud nejasnému, mlhavému tušení. Jiní dlouho jen tak přemýšlí, posílám je dívat se z okna na chodbě, aby si mohli o věci nerušeně meditovat. Samotná práce trvá několik vyučo-

vacích lekcí a dbám vždy na to, aby ji každý mohl dokončit. Téměř vždy je na výsledku patrné, zda v autorovi skutečně žijí pocity a city, o kterých jsme hovořili.

Jsou bohužel i tací, kteří v sobě tyto prožitky neobjeví. Hromadí na papíře groteskní grimasy a figurky a trvá někdy velmi dlouho, než toto stádium překonají. Co se zde otiskuje, nemusím, myslím, komentovat. Někteří se přece jen nakonec dopracují výsledku, většinou to bývá prožitek přesahu ve vztahu ke smrti, prezentované často jako rakev. Během práce samé vedu žáky pouze k co nejdokonalejšímu technickému zvládnutí materiálu, který si vybrali.

Nikdo se nemusí obávat, že by o své práci musel hovořit. Kdo skončí, položí své dílo prostě k ostatním do společného prostoru, třeba na zem, a všichni se na výsledky své práce podíváme. Ten, kdo chce, může o své práci něco říci, někdy se na něco zeptám já, ale nevytáhám odpověď za každou cenu. Často však slova nejsou třeba.

A tak zde probíhá ta nejnítěnější komunikace člověka se sebou samým. Člověk je zbaven jakýchkoli kritérií hodnocení i povinnosti slovního vyjádření, co že to vlastně namaloval a jak to myslel. On totiž *ne pouze myslel, on to cítil, on to žil*. Bývám překvapena, jak hluboké city a prožitky v sobě chovají a objevují žáci často nepříliš úspěšní ve studiu, či nechvalně známí chováním.

Ožívá tu jejich skutečná a opravdová lidská bytost, nedeformovaná předsudky, příkazy a očekáváními. Ožívá, a tím také dostává prostor k životu, to nejryzejší lidské Já, které je v každém člověku. Objevování dobra v sobě samém, to je to, o co tu jde v komunikaci člověka se sebou samým. Mohli bychom říci se Sokratem: „V každém člověku je slunce, jen ho nechat svítit“.

Každé téma pochopitelně hovoří k člověku z trochu jiné strany. Zkusila jsem i další, která míří k tomu nechat v člověku vyrůst to dobré a krásné, o nich však už nechci hovořit zde, ale snad, bude-li zájem, při diskusi.

Ediční poznámka

Za obsah a jazykovou správnost příspěvků odpovídají autoři jednotlivých textů.

Autorský rejstřík

Margita Abrmanová
Gymnázium Česká Lípa

Doc. Hana Babyrádová, Ph.D.
Katedra výtvarné výchovy PdF MU v Brně

PhDr. Olga Badalíková, Ph.D.
Katedra výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci

Doc. PhDr. Věra Beranová
Fakulta užitého umění a designu UJEP v Ústí nad Labem

Mgr. Hana Černoborská
Gymnázium Frýdlant nad Ostravicí

Mgr. Petr Exler
Katedra výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci

PaedDr. Marie Fulková, Ph.D.
Katedra výtvarné výchovy PedF UK v Praze

Prof. Štefan Gero, CSc.
Katedra marketingovej komunikácie FF UKF v Nitře, Slovensko

Mgr. Jitka Géringová
Katedra výtvarné výchovy PF UJEP v Ústí nad Labem

Mgr. Zdeněk Hosman
Katedra výtvarné výchovy PdF JU v Českých Budějovicích

Prof. Dr. Stanislav Hubík, CSc.
Ústav humanitních věd Fakulty provozně ekonomické Mendelovy zemědělské a lesnické univerzity v Brně

Doc. Petr Jochmann
Katedra výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci

PaedDr. Alena Kavčáková, Ph.D.
Katedra dějin umění FF UP v Olomouci

Doc. Etienne Kerkhof
St Lucas academie, Ghent, Belgie

Mgr. Šárka Kvočková
DDM Olomouc

Mgr. Dáša Lasotová
Katedra výtvarné výchovy PdF OU v Ostravě

Mgr. Evžen Linaj
Katedra výtvarné výchovy PdF UJEP v Ústí nad Labem

Prof. Miloš Michálek
Katedra výtvarné výchovy PdF UJEP v Ústí nad Labem

Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.
Katedra etickej a občianskej výchovy PdF UK v Bratislavě, Slovensko

PaedDr. Markéta Pastorová
Výzkumný ústav pedagogický v Praze

Mgr. Tomáš Pavlíček
Katedra dějin a teorie umění Fakulty užitého umění a designu UJEP v Ústí nad Labem

PhDr. Zdeněk Pospíšil, CSc.
Katedra sociologie a andragogiky FF UP v Olomouci

Doc. Dana Puchnarová, ak. mal.
Katedra výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci

Dr. Diederik W. Schönau
Předseda světové rady INSEA
INSEA World Council, Arnhem, Nizozemsko

Mgr. Aleš Svoboda
Fakulta humanitních studií UK v Praze

Doc. PaedDr. Michaela Těřčová
Katedra výtvarné výchovy PdF OU v Ostravě

PhDr. Jaroslav Vančát
Fakulta humanitních studií UK v Praze

Dr. Michael Wimmer
OKS – Österreichischer Kultur Service, Wien, Rakousko

Prof. Adam Wsiolkowski
Akademie výtvarného umění v Krakově, Polsko

PaedDr. Taťána Šteiglová (uspořadatel)

**VÝTVARNÁ VÝCHOVA A MODY JEJÍ
KOMUNIKACE**

Výkonný redaktor Mgr. MgA. Vít Zouhar, Ph.D.

Odpovědný redaktor Mgr. Jana Kreiselová

Návrh obálky a grafická úprava Tomáš Chorý

Redakční rada PaedDr. Taťána Šteiglová,
PhDr. Olga Badalíková, Ph.D.

Přeložili Václav Baláček a Ivana Dobrovolná

Recenzovali Doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc.,
Mgr. Miloš Adolf a PhDr. Jaroslav Vančát

Za typografickou úpravu publikace a jazykovou
správnost odpovídá uspořadatel.

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci,

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.upol.cz/vup

e-mail: vup@upol.cz

Vytiskl Tiskservis Ostrava

Petra Kříčky 24, 702 00 Ostrava

Olomouc 2004

1. vydání

Ediční řada – Sborníky

ISBN 80-244-0779-5