



VÝTVARNÁ VÝCHOVA 2/2015

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní

JAROMÍR UŽDIL, IGOR ZHOŘ: VÝTVARNÉ UMĚNÍ VE VÝCHOVĚ MLÁDEŽE PO PADESÁTI LETECH (1. ČÁST)

Jaromír Uždil, Igor Zhoř: Visual art in education after fifty years (Part 1)

Pavel Šamšula

Anotace:

Proměny místa a rolí výtvarného umění v koncepcích české výtvarné výchovy za poslední půlstoletí. Připomenutí osobností a díla dvou ze zakládajících osobností moderní české (československé) výtvarné výchovy u příležitosti jejich životních jubileí: Jaromír Uždil (22. 2. 1915–19. 8. 2006), Igor Zhoř (9. 3. 1925–22. 11. 1997)

Abstract:

We focus on the place and role of visual arts in conceptions of Czech Visual Arts Education during the last fifty years. It is a jubilee of two personalities whose work as foundational figures of contemporary Czech (Czechoslovak) Visual Art Education we want to remind of: Jaromír Uždil (22. 2. 1915–19. 8. 2006), Igor Zhoř (9. 3. 1925–22. 11. 1997)

1. Exkurz takřka prehistorický

V povědomí tzv. laické veřejnosti (pokud obecná veřejnost o tomto tématu vůbec nějaké povědomí má) je vyučování výtvarné výchově nějak, byť často jen podvědomě, spojeno s výtvarným uměním. Nebylo tomu tak vždy a určitě ne v samotných počátcích tohoto, dnes alespoň v základním školství povinného, vyučovacího předmětu.

Prvopočátky předmětu, dlouho označovaného jako kreslení, byly od výtvarného umění značně vzdálené. Když byl roku 1774 dvorním výnosem císařovny Marie Terezie vyhlášen Obecný školský řád, bylo kreslení zavedeno nejprve do škol nedělních a pokračovacích a vztahovalo se k přípravě řemeslnického dorostu. Uvedený řád vypracovaný reformátorem pruského, slezského a poté i rakouského školství opatem Felbigerem hovoří o dovednosti „hotovení plánů a rysů“ a „kreslení kružítkem, pravítkem, jakož i volnou rukou“. Teprve v rámci reformy Josefa II. bylo kreslení uzákoněno jako povinný vyučovací předmět v tzv. *hlavních a normálních* školách, tvořících druhý a třetí stupeň základního vzdělávání.¹

¹ Obecné (základní) vzdělávání bylo realizováno ve třech stupních: na školách triviálních, hlavních a normálních. I když garanci za vzdělávání právně převzal z rukou církve stát, zůstával nejnižší typ školy, škola triviální, v gesci církevních hodnostářů

Školská reforma a s ní začlenění kreslení do základního vzdělávání byly jedním z důsledků porážky rakouské armády vojsky pruského císařství roku 1866. Bylo to vyvoláno praktickými potřebami ekonomickými, vojenskými a politickými, nikoli proměnami výtvarného umění, k nimž se v těžké době schylovalo (Monet: *Impression...*, 1872). Vzdělávací zhodnocení výtvarné umělecké tvorby čerpalo z tehdejšího realistického, spíše však akademického umění jen preparované technické dovednosti pozorování a „správného“ zobrazování, většinou pěstované kopírováním a obkreslováním podle málo hodnotných grafických předloh. Kreslení mělo daleko spíše charakter kreslení technického. (Odtud až podnes pramení stupidní označování prací žáků ve výtvarné výchově jako „výkresy“.)

Na sklonku 19. století, zpočátku i jako určitá ozvěna snah národně obrozeneckých (tzv. *národní svéráz*), posléze však stále více jako ohlas reformních tendencí zahraničních (J. Ruskin a W. Morris v Anglii, A. Lichtwark v Německu) začínají

(vikářů a děkanů). Školy hlavní byly zřízeny jen v krajských městech a školy normální ve městech zemských. Povinná školní docházka se vztahovala jen na školy triviální, přičemž tato povinnost nebyla dlouho nějak striktně vyžadována. Kreslení pak bylo obsaženo jen v učebních plánech škol hlavních a normálních, na které navazovala nově zřizovaná gymnázia.

se i mezi českými výtvarnými pedagogy šířit podněty hnutí „za uměleckou výchovu“. Tyto myšlenky, prosazované zvláště vzdělanými středoškolskými profesory, našly svou podobu např. v textu čáslavského gymnaziálního profesora Josefa Patočky, nazvaném *Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti* (Praha 1902). Autor si v něm mj. povzdechl, že „nemáme u nás posud svého Lichtwarka“.²

Jako nadějná se ukázala snaha o nalezení „českého Lichtwarka“ v osobě Otakara Hostinského (1874–1910), univerzitního profesora estetiky na tehdejší Karlově univerzitě. Hostinský svou osobností zaštitil i *První českou výstavu pro uměleckou výchovu*, uspořádanou v červenci r. 1903 v Náchodě. Při jejím zahájení pak přednesl přednášku, posléze rozšířenou a zveřejněnou pod názvem *O socializaci umění*.³ Půda české

² A. Lichtwark, původním povoláním rovněž středoškolský profesor kreslení, vzděláním kunsthistorik a posléze ředitel Kunsthalle (Městské obrazárny) v Hamburku, vypracoval na svou dobu progresivní metodu analytického vnímání především klasických uměleckých děl, obsaženou v knize *Výcvik nazírání na díla umělecká* (česky LICHTWARK 1915).

³ Přitom mnohé z myšlenek a požadavků O. Hostinského nepozbyly svou aktuálnost a závažnost ani po více než sto letech: „Konečný cíl vši zdravé výchovy umělecké zajisté nechce být jiný než zabezpečiti dítěti pro budoucí život samostatnou soudnost ve věcech uměleckých (...) připraviti je

Řídí redakční rada

Předseda:

doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

Členové:

Mgr. Karla Cikánová
prof. PhDr. Radek Horáček, Ph.D.
PhDr. Helena Justová
PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.
PaedDr. Markéta Pastorová
doc. PhDr. Tomáš Pavlíček, Ph.D.

Výkonná redaktorka:

PhDr. Helena Justová

Grafická úprava, sazba a obálka:

Mgr. Zdeňka Urbanová, DiS.
e-mail: zdenka.urb.art@gmail.com

Vydává:

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
vychází 4x ročně
roční předplatné 260 Kč plus poštovné
a balné, jednotlivý výtisk 65 Kč

Objednávky a fakturace:

e-mail: viera.cernochova@seznam.cz

Rukopisy a obrazový materiál

se vracejí pouze na vyžádání.
Nevyžádané příspěvky se nehonorují.

Adresa redakce:

Redakce časopisu Výtvarná výchova
Pedagogická fakulta UK
M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1
e-mail: helena.justova@pedf.cuni.cz

Tisk:

Tiskárna nakladatelství Karolinum

Upozornění pro autory:

Uzávěrky dalších čísel
Výtvarné výchovy:

- č. 4/2015 – 30. září 2015
- č. 1/2016 – 31. prosince 2015



VÝTVARNÁ VÝCHOVA

časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní
ročník 55/2015

Rada pro výzkum a vývoj zařadila časopis Výtvarná výchova
do kategorie recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR.

OBSAH

Pavel Šamšula

Jaromír Uždil, Igor Zhoř: Výtvarné umění ve výchově mládeže po padesáti letech (1. část) 1

Kateřina Dyrtrtová

Vztah umění a vědy, výstava Mariany Castillo Deball v Berlíně 2014–15 11

Radka Růžičková, Martina Pavlíková

Galerijní pedagogika ve Výtvarné výchově, výraz a gesto, práce s konceptem 15

Michaela Banzetová

Vizuální výchova. Spolupráce galerií a umělců
při kultivaci obrazového vnímání společnosti 21

FROM THE CONTENTS

Pavel Šamšula: Jaromír Uždil, Igor Zhoř: Visual art in education after fifty years (Part 1)

We focus on the place and role of visual arts in conceptions of Czech Visual Arts Education during the last fifty years. It is a jubilee of two personalities whose work as foundational figures of contemporary Czech (Czechoslovak) Visual Art Education we want to remind of: Jaromír Uždil (22. 2. 1915–19. 8. 2006), Igor Zhoř (9. 3. 1925–22. 11. 1997)

Kateřina Dyrtrtová: Relationship art and science. exhibition Mariana Castillo Deball in Berlin 2014–15

Last the Award of young people in Germany highlighted in the spotlight author, Mariana Castillo Deball, which deals with "the autobiography of things". He builds objects into different roles. These considerations help to add to the creation of awareness about past and complex relations of things, time and context. The elucidation of the concept structure and importance of these complex relationships can be drawn into teaching art education. This subject is understood as a creative, discussion and reflective environment where current meanings argue rather than announced.

Radka Růžičková, Martina Pavlíková: Gallery education in art education, expressions and gestures, work with concepts

The paper is focused on teaching grasp of contemporary art education in the elementary school. It refers to the preparation of future teachers at the Department of Education through Art PF University of Ústí nad Labem and the Department of Art Education at the Faculty of Comenius University in Bratislava in the gallery education.

Michaela Banzetová: Visual Education. How could galleries cultivate a visual sense in contemporary society

The image works currently as the dominant medium for dissemination of the information. But only a small percentage of the population is fully aware of the power of everyday visual experience and how it affects quality of life. Text introduces concrete examples and means through which institutions in cooperation with artists could educate and cultivate visual perception across the society.

skutečnosti však byla v té době pro přijetí Hostinského myšlenek jen málo připravena. Na vině byla především nízká úroveň vzdělání naprosté většiny vyučujících kreslení na základních i středních školách, ale i nevěle státních orgánů a nepřipravenost veřejnosti přijmout do obsahu vzdělávání něco pro život tak „nepraktického“, jak se jevílo výtvarné umění.

Hostinský, který sám sebe pokládal spíše za muzikologa než za odborníka v oblasti výtvarného umění, nevypracoval – ve srovnání s A. Lichtwarkem – jednotnou metodu „nazírání na díla umělecká“, natož ucelený didaktický systém osvojování výtvarného umění. Jako první u nás a jeden z prvních ve světě vůbec však fundovaně vyzdvihl ty specifické a nezastupitelné možnosti, které má umění a výchova v *socializaci osobnosti* prostřednictvím *socializace umění*. Zcela jednoznačně se zasazoval o přijetí *umění jako obsahu a předmětu vzdělávání*, současně však toto poznatkové (kognitivní, gnoseologické) pojetí překračoval a propojoval s širším nazíráním na umění jako na *prostředek vzdělávání a výchovy*, s pojetím filozoficky ontologickým: „*Oč usilujeme, je především zvýšení hodnoty života těmi uměleckými požitky, které každému bez rozdílu jsou snadno přístupné, ač umí-li si jich povšimnouti a dovede-li je vnímati*“ (HOSTINSKÝ 1956).

Teprve daleko později se v úvahách nad místem a rolí umění ve výchově ozývají Hostinského názory s novou naléhavostí v textech J. Uždila i I. Zhoře: „*Výchova k umění má jistě svůj cíl v odkrytí podstaty uměleckého díla a ve schopnosti prožívat a osvojit si je. Při tom ale bude nutno připustit, že vlastní estetická výchova začíná teprve tam, kde se oné nalezené*

nejen na přítomné, ale na budoucí umění, na příštích jeho pokroky. Kdo lidu podává výhradně to, co ihned a dokonale chápe, co každým směrem vyhovuje jeho okamžitému vkusu, ten odsuzuje ho vlastně k stagnaci, vylučuje ho z pokroku, a to věru není, vychování a povznesení vkusu lidového. (...) Ani i dost málo nevadí, je-li umělecké dílo složité, jemně propracované a bohaté; formálně nechť žádá umělec vnímání sebevytříbenější. (...) Proto všechny vážné snahy po socializaci umění mějtež heslo: vedle starého, osvědčeného, všestranně přístupného umění předvádět lidu také nové, pokrokové, ba nejkročílejší, ale vždy nejlepší umění. Při popularizaci počitků estetických netřeba slevovat z hodnoty umělecké, jako při popularizování nauk neslevujeme z pravdy vědecké.“ (HOSTINSKÝ 1956)

podstaty používá aktivně vůči životu a jeho podnětům“ (UŽDIL 1981, s. 3).

Hostinského požadavek, aby i v socializaci umění byl „*na prvním místě zájem věcný, pak estetický a pak teprve umělecký*“ asi nemohl být ve své době v úplnosti pochopen a přijat. Kromě důvodů již zmíněných podstatnou roli hrálo chápání významu umění v životě společnosti. V ní (včetně značné části veřejnosti pedagogické) přetrvávalo pojetí zvláště výtvarného umění v jeho povrchně a mělce chápané estetické funkci jako vytváření *krásných věcí a krásného prostředí*. Přiznejme si, že toto obecné povědomí se za posledních sto let příliš nezměnilo...

Počátek 20. století lze charakterizovat jako období vzedmutého zájmu o dětský výtvarný projev (E. Keyová *století dítěte*, 1900), jeho autenticitu a „nezkaženou původnost“ a objevování „*umělce v dítěti*“ (G. F. Hartlaub: *Der genius im Kinde – Genius v dítěti*, 1922). Paralely mezi uměním a výtvarnou tvorbou dětí byly počátkem 20. století spatřovány ve vnější, optické podobnosti některých projevů moderního umění a raného dětského výtvarného projevu bez hlubšího zkoumání filozofie, sociologie a psychologie umění a bez dostatečných znalostí ontogeneze výtvarné činnosti dětí a jejich odlišnosti.

Dětské výtvarné práce byly prezentovány na četných mezinárodních výstavách a s nimi spojených kreslířských kongresech (např. Paříž 1900, Bern 1904, Londýn 1908, Drážďany 1912), které vyústily do založení první světové organizace výtvarných pedagogů FEA – *Fédération Internationale de l'Enseignement du Dessing* (Bern 1904), na níž se podíleli i čeští představitelé. Praxe školního kreslení u nás i jinde ve světě byla těmito podněty ale jen málo dotčena. Převládal v ní kreslířský drill, netvořivé napodobování stylizovaných geometrických, resp. vyčpělých, povrchně dekorativních vzorů, a kopírování, jež ústilo až do tzv. *stigmografické metody* (zakreslování vzorů do předtiskuté čtvercové sítě).

Až na velmi řídké případy zplněly podněty hnutí za uměleckou výchovu a možné impulzy proměn výtvarného umění na počátku 20. století jen do povrchní zdobnosti. Jako signifikantní se dnes jeví, že 6. mezinárodní kreslířský kongres v Praze r. 1913 zvolil za své motto heslo *Okrášíme svět*, které zdobilo průčelí kongresového sálu v Průmyslovém paláci v Praze, přičemž

svět se jen o něco málo než rok poté začal „*zdobit*“ událostí, jíž se dostalo pojmenování *Velká, posléze pak I. světová válka*...

Ani v období tzv. *První republiky* a existence samostatného Československa nedošlo v postavení umění ve výchově (a tedy ani výtvarného umění ve výtvarné výchově, resp. tehdejší kreslení) k výrazné proměně. Z historického odstupu se to jeví jako pochopitelné: obtíže poválečného období při budování nového samostatného státu bez kontinuální tradice, celosvětová hospodářská krize, početné národnostní menšiny jako „*pátá kolona*“, agresivní rozpínavost mocného souseda, liknavost západních spojeneckých velmocí a následná mnichovská zrada neposkytovaly dostatek sil a času ani těm progresivním tendencím, které se jevíly jako podnětné na přelomu století.⁴

To ovšem neznamená, že by se v pojetí tehdejšího kreslení a v úvahách nad místem a rolí výtvarného umění v systému edukace neodehrálo v tomto období nic, co by nebylo hodno pozornosti ještě dnes. V praxi se však daleko více uplatňoval na jedné straně pedagogický až pedocentrický utopismus „*umělce v dítěti*“, ústící až do nekritického obdivu a manýristického diletantství, na straně druhé houževně přetrvávající mechanický výcvik kreslířského drilu bez ohledu k duchovním obsahům výtvarného umění, které procházelo v té době radikálním přerodem v hnutí uměleckých avantgard. Na výchovně-vzdělávací transformaci jejich impulsů světových, např. Bauhausu (zvláště jeho *Vorschule a Formlehre*), známých u nás např. z výstav uměleckého školství v r. 1928, došlo až daleko později. Většího ohlasu se nedočkaly ani podněty domácí (texty E. Filly, Fr. Kupky aj.). Lze říci, že dostatečně připravena nebyla jen *půda české skutečnosti*, ale nebyl ani dostatek času (viz DAVID 1993).

Zprvu pozitivní podněty hnutí za „*uměleckou výchovu*“ tak většinou zapadly, anebo vlivem nepřipravené praxe zplněly do duchapustého ornamentalismu a dekorativismu. Jako reakci na tyto nenaplněné

⁴ Ostatně stačí, porovnáme-li dobu trvání První republiky a její nesporné úspěchy (včetně systému a kvality školství) se – zatím – o pět let delším obdobím po roce 1989. Stěží bychom mohli jednoznačně tvrdit, že jsme v této relaci, v nesrovnatelně lepších startovních podmínkách ekonomických, sociálních i mezinárodně-politických, dosáhli ve výsledcích školního vzdělávání tak výrazného pokroku, jak mnozí počátkem 90. let doufali...

ideály formuloval B. Markalous, profesor estetiky na UP v Olomouci, požadavky výchovy praktického vkusu („vkusové výchovy“). Realistický přístup Markalousův našel sice odezvu u moderně smýšlejících tvůrců, zastánců funkcionalismu a konstruktivismu (článek A. Loose „Ornament – zločin“, 1921), v praxi však docházelo paradoxně i k tomu, že bezduché ornamentální kopírování vzorů secesních (či spíše pseudosecesních) a lidových (spíše však pseudolidových) bylo vystřídáno kopírováním stejně bezduchých „ornamentů konstruktivistických“.

Ani Markalousovy názory nenalezly tak v praxi školního kreslení pozitivní ohlas. Důvodem bylo jednak pojetí „estetického vkusu“ jako příliš statické kategorie, neodpovídající proměnám umění a celé výtvarné kultury, jednak nedostatečný ohled k ontogenezi psychiky dětí a dospívajících. Oprávněné kritiky Markalousových tendencí nalezneme např. v dobových textech estetika O. Zicha (požadavek nesměšování funkcí uměleckých a estetických: „*pouze estetické nazírání uměleckého díla je nejchudším typem vnímání uměleckého*“), jednak třeba u J. V. Klímy, jenž „vkusové výchově“ oprávněně vytýkal nedostatek zájmu o rozvíjení smyslového vnímání a malý ohled k psychologickému vývoji vychovávaných.

Podle J. Slavíka k nám již „na sklonku 30. let začaly pronikat první podněty V. Lowenfelda, zaměřeného na výzkum kreativity“ (SLAVÍK 1998, s. 4). Reálné snahy o implementaci myšlenek kreativity však lze v teorii i praxi výtvarné výchovy u nás zaznamenat až daleko později.⁵

⁵ Toto tvrzení se nám žel nepodařilo ověřit z hodnověrných pramenů. Victor Lowenfeld (1903–1960), rodák z rakouského Lince, studoval postupně na vídeňské Akademii a Umělecko-průmyslové škole výtvarné umění a sochařství, posléze na tamní univerzitě psychologii. Do své emigrace před nacismem (1938 Anglie, poté USA) vyučoval v Rakousku na základních a středních školách výtvarnou výchovu. Zajímal se zvláště o výtvarné projevy nevidomých. V USA se jako psycholog zprvu věnoval výzkumu vnímání a měření inteligence pro US Navy, posléze se stal profesorem a vedoucím katedry výtvarné výchovy na Pensylvánské univerzitě a zakladatelem Národní asociace výtvarné výchovy USA. V r. 1939 vydal publikaci *The Nature of Creative Activity*, jedno z prvních děl, zabývajících se problematikou tvořivosti ve vztahu k výtvarnému vnímání a tvorbě. Jeho stěžejní dílo, *Creative and Mental Growth*, bylo v USA publikováno až roku 1947. Je tedy nejisté, nakolik mohly jeho podněty ovlivnit výtvarnou výchovu u nás již na sklonku 30. let.

A ještě daleko později začalo být výtvarné umění postupně nazíráno jako nezastupitelný informační (in-formační, tedy člověka vnitřně formující) systém a komunikační kód (sémiotická struktura), specifická forma poznávání (v jednotě i napětí gnoseologického a ontologického pólu), jako sebeuvědomění lidské kultury. Toto sebeuvědomění (sebe-uvědomování) je subjektu – a zprostředkovaně pak societě – umožněno jen v plnohodnotné recepci uměleckého díla, přičemž recepce je vždy de facto apercepce. Sebeuvědomění je vždy nejen stvrzením sebevědomí (sebe-vedomím, vědomím sebe), ale i sebe-reflexí, a tedy sebe-kritikou society. Jestliže tak bylo umění postupně chápáno, neznamenalo to ovšem, že tak bylo obecně přijímáno a zahrnuto do edukačních koncepcí.

2. Období po roce 1945 – výtvarné umění ve výchově a vzdělávání v období nástupu totality

I ty pozitivní podněty, které se v chápání výtvarného umění a jeho edukačních potencií jevíly v době První republiky jako nosné a životaschopné, byly přervány nacistickou okupací a druhou světovou válkou. S jistou mírou nezbytného zjednodušení tak lze konstatovat, že nejen

Rovněž první přednáška amerického psychologa J. P. Guilforda (1897–1987) o kreativitě na konferenci Americké asociace psychologů, jejímž byl prezidentem, se datuje až k roku 1949.

Prokazatelně však je, že do našeho prostředí byly myšlenky kreativity přineseny brzy poté, co se s nimi Evropa mohla seznámit bezprostředně po vystoupení jejich představitelů. V roce 1958 se uskutečnil ve švýcarské Basileji X. kongres federace výtvarných pedagogů FEA, jehož se zúčastnili i dva čeští zástupci, Fr. Holešovský a J. Uždil. Z hlediska zájmu o tvořivost byl zásadní referát, který přednesl V. Lowenfeld, jenž chápal rozvíjení tvůrčích sil člověka jako podstatné nejen pro zachování kultury a civilizace, ale i samotného lidského rodu.

J. Uždil poté v časopisech *Estetická výchova* (1959, č.1) a *Pedagogika* (1960, č.4) uveřejnil články, které seznamovaly s Kongresovou zprávou, děním na kongresu a zvláště se základními tezemi o tvořivosti v referátu V. Lowenfelda. Uždil citoval základní Lowenfeldovy myšlenky: „*V našem vychovatelství je všechno zaměřeno k hromadění vědění a dovedností, zatímco víme, že inteligence a dovednost bez tvůrčí svobody nemohou přinést užitek ani jedinci, ani společnosti*“ (in Uždil 1960, s. 505). Veřejná prezentace názoru, jenž se nám dnes může jevit jako obecně přijímaný, byla na sklonku 50. let projevem Uždilovy nesporné osobní odvahy.

školní praxe, ale i osnovy kreslení přetrvávaly v podstatě od roku 1932 (přes přechodné osnovy z r. 1948) až od roku 1954, kdy byly vydány nové osnovy kreslení pro základní školy. V nich i ve školní praxi přetrvávaly všechny neduhy pokleslé praxe předválečného období, současně však byly ještě zesilovány silicemi tlaky a omezeními ideologickými, vynucenými politickým převratem roku 1948.

Osnovy z r. 1954 formulovaly postavení kreslení jako součást širší výchovy estetické, jež byla oficiálně chápána jako „organická a nezastupitelná složka výchovy komunistické“. Jako „estetická a umělecká norma“ bylo postulováno umění „socialistického realismu“ (tzv. sorely), oficiálně vydávaného za vrchol umělecké tvorby. Ideologický požadavek vládnoucí strany na „jednotu obsahu a formy uměleckých děl“ v praxi státní školské politiky vedl k tomu, že preferována, uznávána a oceňována byla díla, jejichž forma byla odvarem pseudorealistického, akademicky pokleslého měšťáckého „vkusu“ (de facto kýče) a obsahem byla, pod zástěrkou požadavku pravdivosti umění, ideologická propaganda – lež.

Z výtvarné tvorby zůstaly v těchto osnovách především preparované řemeslně-technické dovednosti „zobrazování podle názoru“ v duchu odvaru renesanční perspektivy („správnost zobrazování“), dále tradiční námětová schematizace (zátiší, figura, výjimečně krajina) a tzv. pracovní okruhy (kresba a malba „podle skutečnosti“, dekorativní práce a technické náčrty). Poprvé se v nich sice objevuje termín *besedy o umění*, ale působení výtvarného umění na žáky bylo charakterizováno jednoznačně jako „výchova uměním“, rozumělo se „v duchu proletářského internacionalismu“. Z taxativně stanovených klasických uměleckých děl a preferovaného „umění soc. realismu“ byla vybírána díla podle ideologických hledisek „třídnosti, lidovosti, stranickosti a srozumitelnosti“.

Jako smutný výsměch by v kontextu s dobovými požadavky „revolučního pokroku“ 50. let asi zněla slova O. Hostinského: „*Kdo lidu podává výhradně to, co ihned a dokonale chápe, co každým směrem vyhovuje jeho okamžitému vkusu, ten odsuzuje ho vlastně k stagnaci, vylučuje ho z pokroku, a to věru není, vychování a povznesení vkusu lidového.*“

Částečné politické uvolnění počátkem 60. let však spolu s vyšší mírou teoretických poznatků a snad i působením prvních generací vysokoškolsky vzdělaných výtvarných pedagogů (postupné zakládání prvních pedagogických fakult na univerzitách v Praze, Brně, Olomouci roku 1946 a poté vznik dalších samostatných pedagogických fakult) přinášelo však přece jen do chápání umění, jeho místa a role ve vzdělání dílčí pozitivní změny. Formálně se tyto změny odrazily v nové koncepci základních škol, jejich učebních plánů a osnov, platných od roku 1960. Učební plán základních devítiletých škol (ZDŠ) poprvé změnil oficiální název předmětu z *kreslení* na *výtvarná výchova*, byt progresivní čeští pedagogové, teoretici i umělci toto světově unikátní označení používali již nejméně od roku 1927.⁶

Část osnov, věnovaná umění (stále pod názvem *besedy o umění*), byla časově posílena, rozšířena o projevy užitého umění a architektury, při jejichž tvořivé interpretaci byla zvýšena i možnost prezentovat žákům díla moderního umění. Opuštěno bylo taxativní vymezení výtvarných děl, jména umělců byla uváděna „např.“. Uvolnění normativnosti dávalo erudovanějším učitelům možnost kreativnějších přístupů k výtvarnému umění a jeho zpřístupňování žákům. Přetrvával však zřetel k umění českému a slovenskému, určitou představu o světovém umění mohli žáci podle osnov získat až v posledním, devátém ročníku. Členění obsahu besed o umění do jednotlivých ročníků však nadále v podstatě kopírovalo historické (či spíše

⁶ Dlouho se mělo zato, že sousloví *výtvarná výchova* použil poprvé jako oficiální název prof. Václav Živec roku 1936 na tehdejší ČVUT v Praze, na jejíž Vysoké škole pozemního stavitelství a architektury bylo od r. 1930 zavedeno vysokoškolské studium kreslení pro budoucí středoškolské profesory. V. Živec označil jím vedenou součást tohoto studia jako Ústav školských praxí výtvarné výchovy. Jak ale bylo na základě studia archivních pramenů nedávno prokázáno, již předtím se slovní spojení *výtvarná výchova* objevuje v oficiálním názvu tištěného periodika *Výtvarná výchova* (1927) a záhy poté i mezinárodní výstavy výtvarného projevu dětí a mládeže, konané roku 1928 v Praze. (IV. mezinárodní kongres pro kreslení, užité umění a uměleckou výchovu, Praha 1928. 29. 7.–7. 8. 1928. Katalog VI. mezinárodní výstavy výtvarné výchovy.) Znovu se toto sousloví vyskytuje v tištěném periodiku od r. 1935 do roku 1944 – *Výtvarná výchova: Sborník pro užité umění, kreslení a zrakovou výchovu. 1935* (viz JANSKÁ, FILIP, POSPÍŠIL 2014).

historiografické) etapy umění, mechanicky odvozené z jeho dějin (spíše však tradičního dějepisu umění) bez ohledu k ontogenezi psychiky a didaktické zásady. Vůdčí ideou zůstávala *výchova uměním*, založená na zdánlivě klasické, ve skutečnosti však pro značnou část moderní umělecké tvorby již nefunkční teoretické triádě *námětu, formy a obsahu* díla bez pochopení jejich vzájemné spjatosti, podmíněnosti a proměnnosti. Výchovné působení uměleckého díla, jež je jednou z jeho nejsložitějších, nejrozpornějších a vlastně i nejspornějších potenciačních funkcí, bylo chápáno převážně jako verbalizace jeho „výchovně působícího obsahu“ do jedině správné pedagogické (rozuměj učitelské) interpretace, „překlada“ do řeči slov. Umění se tak snadno mohlo dostávat do postavení nesvéprávného jevu, předkládaného (či spíše překládaného) v podstatě nesvéprávným nedospělcům.

Realita pak byla ještě tristnější: besedy o umění byly ve školní praxi výtvarné výchovy na počátku 60. let jevem ojedinělým, výjimečným, nejčastěji vůbec neexistujícím. A také zde byly hlavním důvodem nejen tzv. objektivní příčiny materiální (nedostatek vhodných reprodukcí a obtížné možnosti prezentace kvalitních uměleckých děl žákům obecně) a ideologicko-mocenské (tlak decizních orgánů), ale nedostatečná připravenost výtvarných pedagogů.⁷

Bylo by však nepřipustným zjednodušením vydávat tehdejší generaci učitelů výtvarné výchovy za viníka uvedeného stavu. Přispělo k němu i to, že výtvarná výchova na středních všeobecně vzdělávacích školách (gymnaziích) byla mocenskými záhly fakticky zlikvidována a nepočtená generace vzdělaných středoškolských profesorů zvolna odcházela. Ve vysokoškolské přípravě nových učitelů pro základní a posléze znovu i střední školy vlastně absentovala skutečná didaktika

⁷ Zpočátku slibně odstartovaná transformace školství, započatá zavedením vysokoškolské přípravy všech učitelů základních škol na nově vzniklých pedagogických fakultách v r. 1946, byla narušena peripetiemi tzv. Vysokých a Vyšších pedagogických škol (1953–1959) a poté tzv. Pedagogických institutů, zřízených od r. 1959 v každém z tehdejších krajských měst. Pedagogické fakulty univerzit byly obnoveny až v době částečného politického uvolnění v r. 1964.

předmětu⁸, disciplína dějiny výtvarného umění většinou ulpívala u překonaného pojetí dějepisu umění jako faktografického chronologického řazení jmen, děl a slohů, končící navíc často impresionismem, ne-li již barokem. Příklady vysokoškolských učitelů budoucích učitelů, jak kunsthistoriků, tak učitelů výtvarných disciplín, kteří byli schopni a ochotni nabídnout svým studentům vhlad do umění moderny či dokonce umění soudobého, jeho duchovních potenci, teorie, sociologie a filozofie, byly spíše výjimkami, potvrzujícími pravidlo.⁹

I v oněch dobách však mohlo být povolání učitele do jisté míry „povoláním vnitřně svobodným“; byl po většinu času se svými žáky či studenty v učebně „sám“ se svou vzdělaností, entuziasmem, schopnostmi i odvahou; s uměním, se žáky a studenty a snad i vírou v potence umění, potence žáků – studentů a interakce duchovního působení umění a psychiky vzdělávaných. Většinou však učitelé postrádali kromě materiální a institucionální podpory oporu ve svém vzdělání a odborné literatuře.

3. 60. léta dvacátého století – období tvůrčího vzepětí české kultury, umění a výtvarné výchovy

3. 1 Několik významných dat (neúplného) desetiletí

S odstupem půlstoletí je třeba znovu připomenout, že 60. léta minulého století

⁸ Vůbec první vysokoškolská skripta J. Uždila, vydaná r. 1952 pod názvem *Metodika výtvarné výchovy I.* (UŽDIL 1952) přinesla řadu podnětů zvláště z oblasti ontogeneze dětského výtvarného projevu a jeho psychologie, ale i první poznatky psychologie umění ze světových pramenů, a překračovala tehdejší pojetí předmětu i jeho pouhé metodiky směrem k didaktice výtvarné výchovy jako její teorii. Byla však dílem ojedinělým a na dlouhou dobu osamoceným. Druhý díl, *Metodika výtvarné výchovy II.* (BROŽEK, HOURA, MALEČEK 1953), vzdor pozdějšímu oprávněnému renomé jeho autorů, nepřekročil však tehdejší pojetí metodiky předmětu jako návodné metodické příručky realistického kreslení a malování, odvozeného z principů renesančního zobrazování skutečnosti. Pro téma osvojování výtvarného umění v metodikách Vv však v té době *již jakoby nebyl*, nebo naopak *ještě* nenastal vhodný čas.

⁹ Jen jako příklad *pars pro toto*, který lze doložit zkušeností vlastní a hodnověrných kolegů (např. J. Bláhy, K. Cikánové, J. Vančáta a dalších), uvedme zde třeba jen K. Linhartu, M. Míčka, J. Padrtu nebo Z. Sýkoru s nadějí, že nebudeme stupidně obviněni z tupého pragocentrismu...

byla u nás obdobím mimořádného uměleckého i obecně kulturního a společenského vzepětí. Fenomémem, který byl mnohokrát popsán, analyzován a hodnocen, a který přesto – zvláště v produkci umělecké – vzbuzuje údiv a obdiv i po půl století. Síly, které byly koncentrovány do té doby většinou skrytě pod příkrovem stalinského dogmatismu a totality, probublávaly postupně, leč intenzivně na povrch. Současně částečně oslabovaly síly represivní, omezující domácí tvůrčí potence a izolující je od dění v „nepřátelském světě za železnou oponou“. Z hlediska tématu, které se zde snažíme ve zpětně historické perspektivě alespoň stručně nastínit, pokládáme za nezbytné připomenout alespoň několik dat, byť navzájem zdánlivě kauzálně nesouvisejících:

1960 – znovurozšíření základní školní docházky z osmi na devět let (ZDŠ) a postupné obnovování gymnázií; vydání knihy J. Uždila *Estetická výchova* (UŽDIL 1960), vznik časopisu *Estetická výchova* jako měsíčníku s trvalou částí pro výtvarnou výchovu, vlastní redaktorkou a fakticky i samostatnou redakční radou (viz ŠAMŠULA 2013).

1963 – vznik nové *Mezinárodní organizace pro výchovu (výtvarným) uměním* (INSEA – *Internatioanal Society for Education through Art*) sjednocením FEA (*Federation for Education through Art*, zal. 1904) s původně jen francouzskou NSEA (SEA). Vychází kniha Igora Zhoře *Člověk a výtvarné umění* (ZHOŘ 1963).

1964 – Mezinárodní výstava dětského výtvarného projevu „*Dítě a svět*“, II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy s tématem „*Výtvarná výchova a tvořivost*“ v Praze, vznik přípravného výboru Československé sekce INSEA z iniciativy a pod vedením J. Uždila. Vydání knihy J. Uždila a I. Zhoře *Výtvarné umění ve výchově mládeže* (UŽDIL; ZHOŘ 1964).

1965 – vydání publikace J. Brožka a I. Zhoře *Besedy o umění v 6. ročníku*. (BROŽEK; ZHOŘ 1965)

1966 – XVIII. světový kongres INSEA, Praha. Počtem účastníků do té doby vůbec největší světové setkání výtvarných pedagogů. Úvodní referát filozof Jan Patočka, hlavní referát J. Uždil, prezident a generální komisař kongresu. Na zasedání Světové rady INSEA J. Uždil zvolen viceprezidentem.



Igor Zhoř a Jaromír Uždil na exkurzi v Holašovicích při sympoziu ČSK INSEA v Českých Budějovicích, 29. dubna 1988

1967 – vydání knihy H. Reada *Education Through Art* pod názvem *Výchova uměním*¹⁰ (READ 1967), vydání knihy I. Zhoře *Hledání tvaru* (ZHOŘ 1967). K vydání byla připravována díla R. Arnheima, A. Ehrnzweiga, P. Francastela, E. Gombricha a dalších.

1968 – vydání publikací I. Zhoře *Historie výtvarných škol v Brně* (ZHOŘ 1968), J. Brožka a M. Houry *Besedy o umění v 7. ročníku* (BROŽEK; HOŮRA 1968) a publikace *Umění a výchova. Zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA, Praha 1966* (red. J. Brožek a B. Maleček, členem

redakce a editorem cizojazyčného vydání byl I. Zhoř). Pár týdnů po vyjití knihy přišel 21. srpen a okupace Československa vojsky Varšavské smlouvy...

3.2 Uždil, Zhoř: Výtvarné umění ve výchově mládeže

Ačkoli v úvodních pasážích této jediné společné knižní publikace dvou z nejvýznamnějších, osobností moderní české výtvarné výchovy, která vznikala podle vzpomínek J. Uždila již od sklonku 50. let, se nadále objevuje slovní spojení „výchova uměním“, je toto dílo v souladu s nejlepšími tradicemi české výtvarné pedagogiky výrazně orientováno na „výchovu k umění“. Nikoli náhodou autoři již v úvodu odkazují k tehdy již šedesát let „starým“, leč trvale aktuálním myšlenkám O. Hostinského, současně však vycházejí z vchovatelského realismu.

Samotné pojetí umění v jejich díle výrazně rozrušuje tehdy oficiálně přezívané marxisticko-leninskou teorii umění, pomíjí pokleslou až kýčovitou tvorbu tzv. socialistického realismu, obohacuje a rozvíjí teoretický vhled do struktury uměleckého díla a jeho vnímání. Autoři píší: „*Vědomí, že umělecká forma není jen krásným šatem nějaké obecné, myšlenky, ale že je bytostnou složkou díla a současně i integrující součástí umělcova postoje ke světu,*

¹⁰ Překlad názvu základního pedagogického díla anglického teoretika a psychologa umění a básníka H. Reada byl ovlivněn důvody spíše taktickými než lingvistickými nebo věcnými. Odpovídal sice oficiálnímu dobovému pojetí postavení umění ve vzdělávání a výchově u nás, zapřičinil však i jisté zjednodušení v pojmání smyslu této činnosti; jednak proto, že pojem *education* – edukace má sice v užším slova smyslu význam *výchova*, ale z jazykového původu i v anglickém kontextu má širší význam též jako *vzdělávání* resp. *vyučování*. Pojem *through* (skrže, prostřednictvím) při tomto zužujícím překladu vlastně jakoby ztrácí význam. To se týká i překladu názvu organizace INSEA; i v jejím případě jde jak o *výchovu uměním*, tak o *výchovu k umění* neboli „vzdělávání ve věcech uměleckých – učení umění“, jak dokládají i úvodní odstavce Ústavy této organizace, jejímž byl H. Read mj. čestným prezidentem. Pro H. Readu pak bylo umění fenomémem, schopným obnovovat a obohatovat duchovní vztah člověka ke skutečnosti.

se uchovalo jen u těch nejlepších pracovníků výchovy uměním – jinde jakoby zaniklo. Škola tím ovšem není sama vina. Spíš se tu do učitelovy práce promítl neutěšený stav naší umělecké produkce a jí sloužící teorie u údobí dogmatismu a kultu osobnosti. Umělecké dílo(...) bylo v té době často degradováno na pouhého pomocníka a často i falešného svědka politického voluntarismu, vzdánilo se živné půdě reálných životních poznatků, (...) spokojilo se jen ilustrací toho, co za umělce, poznali jiní. Formální stránka takového umění pak byla závislá na potřebě sdělovat a hlásat; využívalo se k tomu takové výtvarné řeči, která se byla svými znaky už dávno vyžila a již porozumět nečinilo nikomu potíže, jaké zpravidla činí každý původní umělecký projev“ (UŽDIL; ZHOŘ 1964, s. 5).

A dodávají to, co bylo jejich velkou zásluhou, byť jim právě to bylo o necelých deset let poté kladeno za vinu: „Nezbylo nám, než si často vypomoci vlastním názorem nebo se opřít o starší odbornou literaturu, či na svou pěst zhodnotit poznatky nemarxistických badatelů“ (c.d.,s.7). Vyslovují přesvědčení, že „umění představuje dostatečně cenný výsledek práce lidského ducha, aby to stálo za to učit mládež číst jeho mluvu, rozumět mu prostřednictvím jeho vlastních znaků“ (c.d., s. 12).

V intencích požadavků O. Hostinského pokládají za nezbytné klást základy „ke schopnosti budoucí vlastní orientace ve věcech uměleckých“ s vědomím, že „výchova přitom však musí předjímat (...) vývoj, projektovat, otvírat dveře poznatkům a dojmům, které teprve přijdou: musí nalézt cestu, která by vedla k postupnému osvojování si hodnot, jež se zdají být dnes těžko dostupné anebo o nichž se ještě pochybuje“ (c.d., s. 6). Autoři tím anticipují nejen vůdčí myšlenku proponovaného světového kongresu INSEA, na jehož přípravě již od počátku oba intenzivně pracovali (*Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost*), ale i ideje, které se posléze v nových podmínkách a společenských i poznávacích kontextech vynořují jako aktuální u další generace českých teoretiků výtvarné výchovy, ať již se k dílu J. Uždila a I. Zhoře přímo odkazují či nikoli.

V relativně rozsáhlém, cca dvoustránkovém textu s osmi desítkami (byť jen černobílých) reprodukcí uměleckých děl a vlastních náčrtů, přinesli autoři do té doby nové nebo alespoň u nás málo známé

pohledy na role a možnosti umění v lidské společnosti, na vztah umění a skutečnosti, vztahy námětu, obsahu a formy uměleckých děl. Zvláštní pozornost věnovali problematice do té doby u nás v podstatě nezkoumané: předpokladům a specifické estetického vnímání a hodnocení u dětí, metodám a formám práce s uměleckým dílem ve škole i analýze a interpretaci té části tehdy platných osnov předmětu, která byla na práci s uměleckým dílem zaměřena (*besedy o umění*). Literu, ale i ducha těchto školských dokumentů však nejen rozvíjejí a propracovávají, ale pojetím možných potencií umění v edukačních procesech výrazně překračují. Alespoň pro první dva ročníky 2. stupně tehdejších ZDŠ pak nabízejí návrh obsahu těchto besed, byť členění je ještě poplatné tradičním uměleckým žánrům (figura, krajina, zátiší) a druhům umění (malba, plastika, grafika) a s omezením na umění volné, které bylo oběma autorům vždy osobnostně bližší.

Závěrečnou kapitolu věnovali specifické „výtvarné řeči“ uměleckých děl, skladbě a kompozici. Stranou jejich zájmu tehdy ještě zůstaly možné kontexty osvojování výtvarného umění dětmi a mládeží a jejich vlastních výtvarných činností. Také možnosti práce s uměním v galeriích a muzeích ve vztahu ke „škole vidění“ (c.d., s. 178), tedy tématům, která se stanou nadále leitmotivem zájmu a činnosti zvláště Igora Zhoře, jeho žáků a následovníků, jsou v uvedeném díle zmíněny ještě spíše jen okrajově.¹¹

Autoři si byli vědomi, že nadále „otevřena zůstává otázka, do jaké míry se přitom rozvíjí to nejpodstatnější: schopnost přiměřeného, samostatného a aktivního prožitku (...), schopnost prožívání přímého a niterného kontaktu s dílem“ (c.d., s. 180–181). Při analýze některých současných názorů na postavení výtvarného umění ve výtvarné výchově a koncepcí z těchto názorů vycházejících se naopak občas nelze ptát, zda je to i pro jejich nesporné

¹¹ Kniha je doplněna seriózním seznamem literatury, byť pouze domácí. Díla zahraničních autorů, ať již přeložená nebo ne, chybějí zcela. To by dnes bylo jistě hodnoceno jako odborná diskvalifikace autorů. Literaturu doplňuje odkaz na řadu časopisů, které u nás v dané době vycházely. O jejich šíři a různorodosti si dnes můžeme nechat nanejvýš zdát (c.d., s. 184). Pro dnešního čtenáře může být překvapující i nízká frekvence až absence citací slov, považovaných dnes v odborných textech o umění a výchově za klíčová a nezbytná.

erudované autory vskutku vždy to nejpodstatnější. Byť se s nimi – s O. Hostinským, ale i J. Uždilem a I. Zhořem rád shodnu na tom, že tím „nejnejpodstatnějším“ je až to, kde se duchovních potenciálů výtvarného umění a jeho možností ve vzdělávání a výchově využívá pro humánní, tvořivý život, jeho obohacení, prohloubení a prožívání.

To však je již přece jen spíše otázka filozofie výchovy a vzdělávání, nikoli jen jejich strategie a taktiky, diktované v současnosti vládnoucími zájmy politickými, tedy v podstatě ekonomicko-mocenskými, vydávanými za zájmy celospolečenské. Je potěšující, že ohledy k humánním aspektům vzdělávání, přesahujícím zdánlivě aktuální horizonty edukačních koncepcí, se dnes prosazují nejen v textech filozofů výchovy (R. Palouš), ale některých pedagogických psychologů (Z. Helus, S. Štech) i teoretiků výtvarné výchovy (J. Slavík a další).

3.3 II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy

(dále II. CKU VV), konaná v Praze roku 1964, se stala dalším výrazným mezníkem v historii české výtvarné výchovy a její teorie. Téma konference „Výtvarná výchova a tvořivost“ dokládá, že problematika tvořivosti se v oné době nazírala jako nosné, ústřední téma výtvarné výchovy. Konferenci lze označit za skutečný počátek širokého zájmu o tvořivost, její poznání a rozvíjení, překračující rámec umění i výtvarné výchovy u nás. Konference se zúčastnilo 300 domácích a 112 zahraničních účastníků, čímž by dnes nepochybně zasloužila označení za *mezinárodní*. Vliv konference na odbornou veřejnost byl umocněn tím, že v roce 1965 vyšel v SPN v nákladu 6500 kusů sborník II. CKU VV „Výtvarná výchova a tvořivost“, obsahující stěžejní referáty i diskuse.

Igor Zhoř v úvodu sborníku uvádí: „Objevujeme (tu) velkou touhu po věcech nových. Především – a to je nepodstatnější – volá se po novém postavení výtvarné výchovy v celém systému našeho školství, odmítá se kolísání mezi utilitárně technickým posláním předmětu, mezi výchovou k pozorování, která byla tak jednostranně pochopena, a jde se směrem ke skutečně vytvářející, přetvářející a utvářející výchově – výchově v pravém slova smyslu výtvarné.“

Zhoř připomíná, že východiskem jednání kongresu „*se stal rozsáhlý projev doc. dr. Jaromíra Uždila, který se pokusil odhalit nejhlubší vrstvy výtvarně výchovné problematiky a zkoumat především otázku tvorivosti jako vůdčího principu lidského jednání ve výchově i mimo ni*“ (ZHOŘ 1965 a, s. 8).

J. Uždil v hlavním referátu konstatoval, že „*...po kritické první polovině padesátých let, kde se výtvarná výchova dostala do nezáviděníhodné pozice školního outsidera ... nastalo v nejbližších letech podstatné zlepšení*“ (UŽDIL 1965, s. 13). Za příčinu tohoto zlepšení Uždil pokládal svobodnou veřejnou diskusi. Zdůrazňoval však nebezpečí takové argumentace, v níž by se „*jednomu utilitarismu (poznatkově intelektuálskému) čelilo jiným utilitarismem (technicko-výrobními zájmy)*“ (c.d., s.13). Uždil uvádí: „*Dnes se čím dále tím zřetelněji vidí, že mnohé pracně získané „dovednosti“, o jejichž skutečném poslání a praktickém vyústění se nikdy moc nepřemýšlelo, jsou dětské invenci spíše zátěží než oporou. V umění probíhá proces znitřnění výchozích zážitků a maximálního zosobnění výrazu – ve výtvarné výchově se hledají cesty, které by bezprostředněji navázaly na přirozené potřeby sebevyjádření*“ (c.d., s. 14).¹²

¹² Problematika sebevyjádření a sebepoznávání se v době, kdy u nás ještě dominovaly tendence po kolektivizaci a „zespolečenšování“ („znárodnování“ po roce 1948) nejen výrobních prostředků, ale i duchovních složek života včetně umění byla i před půl stoletím něčím, co propojovalo progresivní tendence v umění a výchově a co narušovalo dogmaticky pokrivené chápání socializace. Téma sebevyjádření tak do značné míry předznamenalo jeden z etických motivů nejen chystaného celosvětového setkání výtvarných pedagogů v následujícím roce, ale ukázalo se jako významný moment výchovně-vzdělávacích snah i v letech následujících.

S jistou licencí a zjednodušením lze tvrdit, že nepozbylo svého významu ani v době nedávné, v níž byla sice na jedné straně prosazována až adorována privatizace (která se ovšem začasť ukázala jako zašantročení a rozkradení společného majetku), na druhé straně téže mince však mj. v důsledku třetí průmyslové, přesněji řečeno vědecko-technické či spíše informačně-technologické revoluce došlo k odosobnění většiny výrobních i obecně pracovních činností a jejímu suplování personifikací až adorací spotřeby. Troufám si tvrdit, že téma sebevyjádření a sebepoznávání je i ve výchově a vzdělávání dnes aktuálnější než kdykoli dříve a nemusí, či spíše nemělo by být chápáno jako kontradiktické s chápáním

Vztah výchovy a vzdělávání chápal Uždil jako „*imperativ vzájemné součinnosti vzdělávacích a výchovných činitelů, jejichž vlivem se vytváří osobnost mladého člověka...*“ (c.d., s.15).

Za velký úkol estetické výchovy, která „*má vést k očištění primárních duševních funkcí (vnímání, představování), k intuitivnímu sebepoznávání založenému na jakémsi niterném souhlasu bytí a jednání, na nevědomém způsobu integrace...*“, pokládá schopnost „*nalézt přímá spojení mezi skrytým (právě přemírou formálních poznatků a neosobním způsobem života zahuštěným) řádem, jemuž je naše osobnost (...) podrobena, a naším vnitřním i vnějším projevem*“ (c.d., s. 17).

V polovině 60. let se zdálo, že jednou provždy je pryč „*dogmatizující výklad umělecké tvorby, který našel ve škole rychle a snadno svůj protějšek*“, kdy „*se ustrnulo (...) na šablonovitém, využívání výtvarného umění pro potřeby mravní a rozumové výchovy a málo se přitom myslelo na potřeby umění samotného. (...) Vědomí, že umělecká forma není jen krásným šatem nějaké obecné, myšlenky, ale že je bytostnou složkou díla a současně i integrující součástí umělcova postoje ke světu, se uchovalo jen u těch nejlepších pracovníků výchovy uměním – jinde jako by zaniklo. (...) Soudobé umění klade velké nároky na svého interpreta. (...) Zůstává proto otevřena otázka, do jaké míry se rozvíjí to nejpodstatnější: schopnost přiměřeného, samostatného a aktivního žákova prožitku. Ten má ve výchovném procesu největší význam*“ (c.d., s. 22). *Protějškem takového prožitku by měl být i výraz, jenž je založen na skutečných možnostech dětského ovládní formálních prostředků (...) Uvést obojí, totiž poznání a prožitek skutečnosti na jedné straně a výtvarnou formu na straně druhé, v soulad, se však dosud daří jen málokdy, jen ve šťastných případech. (...) Myslím, že bychom se měli naučit dívat se na svět důsledněji spolu s dítětem, nalézat spolu s ním to, co je vhodné pro ztvárnění, věnovat větší zájem tomu, aby bylo „téma“ uvedeno do přirozenějších vztahů osobních, časových a místních*“ (c.d., s. 24).¹³

výchovy a vzdělávání jako enkulturace osobnosti dětí a dospívajících.

¹³ Úvahy J. Uždila o potřebě zkoumání vztahů mezi vyjádřením (výrazem, expresivitou) výtvarných projevů dětí a dospívajících, prožitkem skutečnosti a zážitkem z recepce uměleckých

Poslání výchovy je formulováno v posledním odstavci Uždilova vystoupení: „*Jsmo přesvědčeni, že ideálem, k němuž musí v budoucnu výchova směřovat, je tvořivý lidský typ, připravený formovat podmínky své existence v souladu s potřebami celku, ale odpovědně pečující i o sebe sama, o svůj individuální život, jenž nemá být zmrzačen žádnou jednostranností, žádným krátkozrakým praktikem. Jestliže můžeme učinit cokoli pro zdar takto chápáné výchovy, musíme to učinit s veškerou důsledností a včas*“ (c.d., s. 28).

V souladu se svým hlavním celoživotním zájmem, vzděláváním a výchovou „ve věcech umění“ („socializací umění“) formuloval Igor Zhoř již před půl stoletím vzdělávací a výchovné cíle pregnančně takto: „*Způsob práce s uměleckým dílem (...) směřuje přibližně k této trojici cílů: 1. vzbuzuje zájem dětí o výtvarné mění, živí a aktivizuje vztah žáků k výtvarnému dílu; 2. zprostředkuje elementární poučení o pojmech, druzích, oborech, technikách, informuje o skutečnostech biografických i historických, o zvládnutostech morfologických, slohových a psychologických; to vše považujeme za důležitý předpoklad kulturního rozvoje člověka a vstupní bránu k další výchovné práci; 3. ve šťastných případech dochází mezi vnímatelem a uměleckým dílem ke skutečnému kontaktu, k niternému prožitku, k estetickému vnímání*“ (ZHOŘ 1965 b, s. 181).

Již tehdy se Zhoř zmínil i o tématu, které především zásluhou jeho, jeho žáků a následovníků došlo i u nás svého rozšíření: o muzejní (galerijní) pedagogice (edukaci), byt tyto pojmy tehdy ještě neuznává, a konstatuje: „*O speciální metodice práce s dětmi v galeriích a muzeích nevíme téměř nic*“ (c.d., s. 182).

O umění po moderně (byť pojem postmoderní tehdy ještě rovněž nepoužívá) Zhoř míní: „*Ať jsou výsledky těchto nových uměleckých tendencí jakkoli experimentální (a v tvorbě jednotlivých autorů třeba i sporné), jde o jev, který má jistě svou budoucnost. Domnívám se, že navíc*

děl ustoupily – až na nečetné výjimky (např. K. Cikánová, L. Kasík, V. Roeselová, I. Zhoř) – v textech výtvarných pedagogů po roce 1964 na dlouho do pozadí. Výraznou renesancí, rozvinutí a elaborací této aktuální problematiky výtvarné teorie a praxe přinesla až o více než třicet let později především díla J. Slavíka (SLAVÍK 1997, 2001, SLAVÍK; WAWROSZ 2004).

je i dětem přístupný, že vyžaduje jen větší dávku individuálního, těsně osobního styku s uměním, větší péči o rozvoj těch bytostně lidských sil, k nimž se především obrací“ (c.d., s. 184).

Současně však na uvedenou konferenci zaznívaly ve vztahu k možnostem osvojování výtvarného umění v obsahu základního vzdělání i skeptičtější hlasy. Jedním u nich byl třeba názor tehdejšího vysokoškolského pedagoga v Ústí n. L., grafika M. Houry: „*Cíl besed bývá formulován náročně a nepřiměřeně jako vytváření samostatných estetických soudů, samostatná orientace ve věcech umění. Je v možnostech žáků ZDŠ tyto konkrétní cíle naplnit? Nepostačí snad, když žák uvědoměle pochopí, že výtvarné dílo není jakýmsi mechanickým, objektivistickým odrazem skutečnosti, když si ujasní specifičnost uměleckého odrazu, včetně výrazných subjektivních momentů? (...) Je jasné, že stejné umělecké dílo je schopno v několika divácích vyvolat několik rozdílných pocitů. Mezi nimi má své místo i lhostejnost. Snad bychom si právě tuto skutečnost měli v besedách stále častěji opakovat; ne každé velké dílo musí být pro žáka podnětem velkého prožitku*“ (HOURA, M.: *Využití umění 20. století v besedách o umění*. In PÍŠA, V. (ed.) (1965) *Výtvarná výchova a tvořivost: II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. Praha: SPN, s. 172–173).

Dodejme, že M. Houra byl brzy poté spolu s J. Brožkem spoluautorem publikace *Besedy o umění v 7. ročníku*, rozvíjející a konkretizující mnohé z myšlenek, které obsahovala kniha J. Uždila a I. Zhoře *Výtvarné umění ve výchově mládeže*.

3.4 XVIII. světový kongres INSEA v Praze, srpen 1966

Uspořádání kongresu bylo podníceno úspěchem mezinárodní výstavy výtvarného projevu dětí *Dítě a svět*, pořádané v roce 1964 souběžně s II. CKU VV, na níž byly vystaveny výtvarné práce z více než padesáti zemí světa. Svou roli při přípravě a realizaci kongresu INSEA hrálo i jisté politické uvolnění po roce 1964. Významná byla podpora, které se organizátorům dostalo od ministerstva školství, jež převzalo nad konáním kongresu finanční záštitu, a především osobní podpora tehdejšího ministra školství, pozdějšího ministra zahraniční, po roce 1969 pak disidenta a konečně

v roce 1977 jednoho z prvních mluvčích Charty 77 prof. Jiřího Hájka.

Rozhodující podíl na přípravě kongresu a jeho zdárném průběhu měl tým pod vedením prezidenta a generálního komisaře kongresu Jaromíra Uždila. Jemu a jeho spolupracovníkům pod vedením J. Brožka a B. Malečka (J. David, K. Frauknecht, J. Hron, L. Ochrymčuk a I. Zhoř, který byl navíc editorem cizojazyčné verze) se podařilo uspořádat a vydat sborník kongresu dříve, než tyto a další podobné aktivity zmařila okupace „sprátelených“ armád v srpnu 1968. Kongresu se zúčastnilo více než dva tisíce účastníků, kteří přednesli a v plenárním zasedání, sekcích a deseti pracovních skupinách vyslechli 135 referátů a sdělení. Sborník kongresu, obsahující všechna vystoupení, má 257 stran textu a desítky obrazových příloh.

Mnohé myšlenky na kongresu přednesené byly překonány proměnami doby. Další, a není jich málo, se však neodbytně znovu vncují. Patří k nim mj. ty, které byly obsaženy již v úvodním projevu J. Uždila, zahajujícím kongresová jednání, ale také J. Davida nebo D. Kerbs¹⁴ z Německa a dalších.

Především to však platí pro úvodní referát Jana Patočky (1907–1977), který byl filozoficko-etickým předznamenáním kongresu. Filozof jej nazval *Krize racionální civilizace a úloha umění* (PATOČKA 1968). Patočka si byl vědom nejen výrazných proměn umění včetně umění výtvarného, ale i proměny situace, v níž se umění, výchova a vzdělávání před půl stoletím nacházely.

¹⁴ D. Kerbs byl jedním z prvních výtvarných pedagogů, prosazujících rozšíření pole výtvarné výchovy mimo oblast výtvarného umění („vizuální gramotnost“) a předcházejících dnes, po více než padesáti letech, aktuální tendence VCAE (Visual Culture Art Education). Aniž by podceňoval úlohu umění jako předmětu (a snad i prostředku) výchovy, uvědomoval si Kerbs, že výtvarné umění tvoří jen malou, byť specifickou, významnou a nepominutelnou součást výtvarné (vizuální) kultury. Problematika učení a rozvíjení vizuální gramotnosti se dnes, v době exploze vizuálních forem a dostupnosti technických prostředků a možností jejich tvorby, šíření a sdílení, jeví jako daleko aktuálnější než před půl stoletím, v době, kterou D. Kerbs již tehdy označoval za období „vizuálního obžerství“. S povděkem lze tedy kvitovat, že těmto otázkám a jejich elaboraci (včetně vlivu elektronických obrazů, vizuální reklamy, nebezpečí manipulace atd.) věnuje svá díla rostoucí počet teoretiků výtvarné výchovy (M. Fulková, J. Vančát a další).

Analyzoval a pojmenoval tehdejší sociální a ekonomické tendence o půl století dříve, než se i u nás pro ně po roce 1990 vžila označení „liberální demokracie“ a „tržní ekonomika“. Věrný svému poslání filozofa, nezamýšlel se jen nad postavením a proměnami funkce umění v lidské společnosti a tedy i ve vzdělávání a výchově, ale nad tehdejší – a jsem přesvědčen, že možná ještě naléhavěji nad dnešní – západní, průmyslovou, vědecko-technickou, tzv. vyspělou, dnes již globální civilizací, zaměřenou na výrobu a spotřebu.

Již před půl stoletím tento žák E. Husserla a M. Heideggera a přítel E. Finka konstatoval: „*Výroba, které existuje a nemůže existovat jinak, než rozrůstá-li se, je ovšem kapitalistická výroba. Nezbytné setkání moderního kapitalismu s abstraktní a formální racionalitou vede k vývoji, který posléze proměňuje sám ráz této výroby v naší současnosti. Vzniká jev, který byl soudobým myslitelem označen jako „odpoutaná výroba“. Je to výroba, jejímž hlavním výsledkem je tato výroba sama, její vlastní výkonnost, organizace, možnost aktualizovat a zdokonalovat vlastní vybavení a zásobování*“ (c.d., s. 53).

Patočka si byl vědom i toho, že smyslem „odpoutané výroby“ není výroba sama, ale zisk, majetek a moc z toho plynoucí. Již v době, kdy byl v naší zemi na běžném trhu nedostatek mnoha banálních druhů zboží, nahlížel Patočka, že rostoucí odpoutaná výroba, konzum a trh se sice pro povrchního konzumenta stávají osvobozením od starostí s obstaráváním potřeb k životu, ale dovozoval:

„*Taková perspektiva je na první pohled něčím navýsost přitažlivým a vyzývajícím k nadšení. (...) Ale přihlédneme-li blíže, vidíme, že osvobození, které jsme tak popsal, se netýče tolik člověka, nýbrž spíše lidské výroby. Výroba není člověk, je to objektivní proces ve třetí osobě, a je-li v ní člověk nezbytný, pak pouze jako výrobní síla, jako podstatné kolečko ve stroji. Pohlížíme-li na věc takto, pak se „odpoutaná výroba“ stává uvězněním člověka, pokud v něm uvažujeme původní subjektivní pramen činnosti. Dokladem toho je jeden z velkých fenoménů současné doby, protože je projevem tohoto novodobého spoutání soudobého Prométhea: fenomén konzumenta. Odpoutaná výroba, jež vynalézáním nových výrobků předbíhá poptávku, určenou již konstituovanými*

potřebami člověka, udržuje člověka pod fascinujícím dojmem nabízeného zboží a vydražďuje všechny jeho síly, aby ho mohl užívat a nahrazovat je stále novými výrobky – a tak jej mění v nástroj objektivního procesu odpoutané výroby, tj. stále narůstající moci“ (c.d., s. 53).

Patočka si byl vědom nesamozřejmosti postavení a možností moderního umění ve vládnoucích společenských názorech a výchovně-vzdělávacích koncepcích, odvozovaných z potřeb ekonomických a mocenských: „Moderní umění dává vypučet světům smyslu, které jsou velmi rozmanité, od sebe velmi vzdálené, a protože harmonie je jen jedna v pásmu do neurčita jdoucí mnohosti, je tato mnohost smyslu v moderním umění nezbytně disharmonii, neklidem, ba bolestí. A proto čím víc nachází svou vlastní podstatu, tím méně přístupné je pro široké publikum. Není-li však umění atraktivní svou metafyzickou kvalitou, vyžaduje-li na druhé straně značnou myšlenkovou námahu, aby nás posléze nořilo do nálady, která je pravým opakem souladu, přitažlivosti a uklidnění, pak se naivní vědomí bude snadno dotazovat, k čemu je to dobré“ (c.d., s. 52).

Vzdor tomu spatřoval Patočka v umění specifický a tedy nezastupitelný nástroj lidského sebevyjádření, výraz lidského protestu proti sebezřeknutí: „V umění není lidská tvořivost zámkou k něčemu jinému. Jakmile se člověk pouští do dobrodružství, kterým je umění, tvrdí o sobě zároveň, že je nezcižitelnou bytostí, která protestuje proti vpádu vnějška. (...) Umění je nezvratným projevem lidské svobody, nese v sobě nezničitelnou pečeť této svobody v době rozpoutané výroby, která prostřednictvím ideálu konzumujícího člověka podržuje lidství objektivnímu procesu. Svým vnitřním smyslem je tedy umění mohutným protestem proti takovému sebezřeknutí. Tím, že nestojí mimo svou dobu, že není umělým rájem, může vyjadřovat její vnitřní bídu a strádání lépe než jakákoli jiná forma duchovní činnosti“ (c.d., s. 55).

Jestliže svět dospěl za necelých padesát let od Patočkova vystoupení do stavu, v němž 1 % obyvatel Země vlastní 50 % světového majetku a tedy 99 % světové populace je – a to ještě značně nerovnoměrně – dostupná pouze ta stále se zmenšující polovina hmotných statků (stav v r. 2008), nespovídá to o „prohlubující se vnitřní bídě

a strádání“ naší doby, zaklínající se v tzv. vyspělých zemích „uspokojováním stále rostoucích hmotných potřeb obyvatel“? A jestliže se ony metaforické a pouze zdánlivě jen pomyslné nůžky mezi „bohatým severem a chudým jihem“, bohatými a chudými zeměmi, mezi stále majetnějšími a nemajetnými lidmi na celém světě neustále rozevírají, co se stane, až „střílnou“ – a nejen metaforicky?

Na to už nám Jan Patočka, jeden z prvních signatářů a mluvčích Charty 77, neodpoví. Zemřel deset let poté, co přednesl uvedený projev, na následky brutálních vyčerpávajících výsledků StB. (Podrobněji k vystoupení Jana Patočky viz ŠAMŠULA 2007.)

A odpovídá na tuto otázku, či spíše ptá se na to současné výtvarné umění, vzdělávání a výchova? To umění, které „se ve vývoji člověka ukazovalo jako populašný systém, jako antropologický varovný prostředek vhodný k tomu, aby se zahájila společenská a obecně dějinná transformace“, jak byl přesvědčen Benito Oliva?

Nebo se i ono podřídilo ekonomice a stalo se jen jednou ze spotřebních komodit na volném trhu statků i idejí, včetně idejí pedagogických a výtvarně výchovných?

G. Otto kdysi požadoval, aby se výtvarná pedagogika ptala na umění z hlediska mládeže, nikoli na mládež z hlediska umění. A Jan Patočka v závěru svého vystoupení nabádal „vychovatele ve věcech umění“, aby „byli pozorní významu chvíle, kterou prožíváme“. Jsme dnes, po půlstoletí, připraveni učit své svěřence ptát se na současné umění a ptát se současného umění z hlediska dějinné transformace, již jsme my a především dnešní mladá generace svědky, účastníky i aktéry?

I v dalších kongresových vystoupeních, mj. J. Uždila a I. Zhoře (a nejen jich), byl patrný výrazný etický étos, souznící s úvodním referátem Jana Patočky.

V rozporu s tehdy oficiálním pojetím předmětu uvažoval J. Uždil, vůdčí osobnost a prezident kongresu, poté po tři volební období viceprezident Světové rady INSEA, zakladatel Čs. komitétu INSEA a jeho dlouholetý předseda, takto:

„Mají se vidět vhodné příklady umění v dílech některých slavných jeho tvůrců, nebo je tu hledisko jedinečnosti výsledku vedlejší a zavádějící? Je důležitější naučit rozumět moderní výtvarné řeči, nebo spíše

podrobit toto hledisko potřebě vypěstovat v dětech a mládeži postoj, jenž je stejně adekvátní modernímu jako historickému umění? Máme sledovat nekonečnou proměnlivost uměleckých forem nekonečnou proměnlivostí vykladačského postoje, nebo se pokusit v nepřehledném množství koncepcí a popudů vyhmátnout jen to, co zřetelně souvisí s učitelovou povinností vychovávat pro budoucí čas a co by tedy mělo mít charakter záměrného pedagogického výběru a zobecnění? (UŽDIL 1968, s. 25).

„Přichází čím dál tím více ke slovu názor, který vidí v umělcově práci především výraz podpořkových stavů a napětí, jež jsou pro pocit současnosti více rozhodující nežli všechna už zformovaná stanoviska. (...) vnímání umění nezbyvá, než se této situaci přizpůsobit s vědomím, že s umělcem spolupracují. Přitom (...) výsledkem této spolupráce nebude žádné, dešifrování uměleckého díla, které by vedlo ke konečnému zadostiučinění nebo, pochopení, k takovému odhalení vnitřní podoby díla, jevíci se každému, pochopivšímu, stejně“ (UŽDIL 1968, s. 24).

Igor Zhoř se jako jeden z prvních u nás zamýšlel nad vztahem recepce výtvarného umění a aktivních výtvarných činností vzdělávaných:

„Jakkoli oceňuji aktivní výtvarnou činnost jako účinný prostředek výchovy k umění, uvědomuji si zároveň její hranice i nebezpečí, které přináší. Je to nebezpečí blazeovanosti ve vztahu k uměleckému dílu, na něž upozorňoval před lety zakladatel české estetiky Otakar Hostinský. (...) Nejde však – alespoň nikoli především – o tyto vnější formy. Jde o „prožívání života“, o pocit sounáležitosti s lidmi a se světem, jde o něco podobného, co obdivujeme u velkých básníků; o intenzivní zájem na životě, na jeho zvláštěnostech, radost z jeho rozmanitosti a variability, o úctu k jeho prapůvodnímu řádu“ (ZHOŘ 1968, s. 196–197).

A J. Uždil přemítal v souladu s tématem kongresu nad vztahem výtvarného umění, výchovy a budoucnosti takto: „V naší době, v níž podléhá principu zlidštění a zespolečenštění vše, i příroda a vesmír, neexistuje nezávislá psychologie člověka a jakýkoli nezávislý jeho projev. (...) Pedagogika tím, že slouží společenským cílům, tj. právě cílům té společnosti, které je sama zplodinou, nemusí být ještě nástrojem nivelizace, nemusí být ještě

nepřátelská individuálnímu rozvoji. (...) Nikdo nemůže dost dobře vědět, co svědčí druhému, a zejména mu to nemůže vnutit – to platí o jednotlivcích jako o národech. Nikdo nemůže také s plnou odpovědností říci, jak bude vypadat život za deset, dvacet, padesát let. Ale každý může alespoň svou snášenlivostí přispět k tomu, aby to nebyl život plný vzájemného podezírání a strachu, pocitu bezpráví nebo viny“ (UŽDIL, J.: Úvodní projev při zahájení kongresových jednání. c.d., s. 22).

Žel, události brzy poté znovu posílily ovzduší *plné vzájemného podezírání a strachu, pocitu bezpráví nebo viny*. Mnozí z čelných organizátorů kongresu (mj. J. Brožek, J. David, K. Frauknecht, B. Maleček a I. Zhoř) byli postiženi za své statečné občanské postoje, donuceni na mnoho let opustit pedagogické povolání a nadlouho jim byla znemožněna nebo výrazně ztížena i činnost odborná, vědecká a publikační. I vlivem těchto perzekucí došlo na dalších dvacet let k výraznému ochuzení a omezení české (československé) výtvarné výchovy v její teorii i praxi. Mnohá vysokoškolská pracoviště jako centra progresivních tendencí byla rozvrácena (katedra Vv v Ústí n. L.) nebo oslabena nuceným odehodem vůdčích osobností (brněnská katedra Vv – Igor Zhoř).

Poznámka na závěr první části:

Ani přes cézuru v období tzv. normalizace se však progresivní myšlenky, obsažené v dílech J. Uždila, I. Zhoře a dalších, nepodařilo zcela potlačit. S radostí lze kvitovat, že Zhořův myšlenkový odkaz žije v díle jeho žáků a následovníků, jak o tom svědčí mj. řada podnětných akcí, pořádaných katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU v Brně. Právě v době dokončování tohoto textu došla pozvánka na cyklus desítky akcí, pořádaných uvedenou katedrou ve spolupráci s Domem umění města Brna v březnu t.r. v rámci již tradičního *Týdne výtvarné kultury* na počest nedožitého 90. výročí narození prof. dr. Igora Zhoře, CSc., s významným názvem *ZaHOŘ PRO UMĚNÍ*. Vědecká konference za účasti předních osobností teorie výtvarné výchovy, kulaté stoly doktorek, doktorů, doktorandek a doktorandů oboru, semináře, výstavy, animace, performance a happeningy, workshopy, soutěže, koncerty atd. byly nejen uctěním nedožitého 90. výročí

narození prof. dr. Igora Zhoře, CSc., ale aktivním dokladem, že jeho dílo je živé, osvětluje, svítí a hřeje i na (třeba spleťtých) cestách dnešní výtvarné výchovy. Hlavní díky a uznání za to patří pokračovatelům ve Zhořově díle, především vedoucímu uvedenému katedry prof. dr. R. Horáčkovi, Ph.D., a jeho spolupracovnícům a spolupracovníkům. Doufejme, že alespoň to málo, co lze při rozsahu a frekvenci čísel tohoto časopisu přinést, se na jeho stránkách objeví co nejdříve.

S lítostí naopak musíme konstatovat, že 100. výročí narození prof. dr. Jaromíra Uždila, DrSc., připadající na únor letošního roku, prošlo na Pedagogické fakultě UK v Praze, první pedagogické fakultě u nás a první katedře výtvarné výchovy, které J. Uždil v r. 1946 spoluzakládal, v tichu až příliš decentním. Nezbývá tedy než doufat, že se i připomínky aktuálního odkazu Uždilova díla dočkáme třeba dříve, než za dalších sto let...

(Dokončení v příštím čísle.)

Literatura:

- BROŽEK, J.; HOURA, M. (1968) *Besedy o umění v 7. ročníku*. Praha : SPN, 1968.
- BROŽEK, J.; HOURA, M.; MALEČEK, B. (1953) *Metodika výtvarné výchovy II*. Praha : Pedagogická fakulta UK.
- BROŽEK, J.; ZHOŘ, I. (1965) *Besedy o umění v 6. ročníku*. Praha : SPN, 1965.
- DAVID, J. (1993) *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filozofie předmětu*. Polička : Fantisk.
- HOSTINSKÝ, O. (1956) *O socializaci umění*. (Přepřacovaný a doplněný text přednášky, prosloušené dne 20. července 1902 v Náchodě u příležitosti První české výstavy pro uměleckou výchovu.) In HOSTINSKÝ, O. *O umění*. Praha : Československý spisovatel, 1956.
- HOURA, M. (1965) *Využití umění 20. století v besedách o umění*. In PÍŠA, V. (ed.) *Výtvarná výchova a tvořivost: II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. Praha : SPN, s. 171–176.
- LICHTWARK, A. (1915) *Výcvik nazírání na díla umělecká: Dle pokusů se žáky vydalo Umělecké sdružení pro uměleckou výchovu v Hamburku*. Praha : Dědictví Komenského, I–XXVII, 72 s.
- JANSKÁ, L.; FILIP, M.; POSPÍŠIL, A. (2014) *K prehistorii periodika Výtvarná výchova v meziválečném Československu*. In *Výtvarná výchova*, roč. 54/2014, č. 3.
- PATOČKA, J. (1968) *Krise racionální civilizace a úloha umění*. In *Umění a výchova. Zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA, Praha 1966*. Praha, SPN, s. 49–56.
- PÍŠA, V. (ed.) (1965) *Výtvarná výchova a tvořivost: II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. Praha : SPN.

- READ, H. (1964) *výchova uměním*. Praha : Odeon.
- SLAVÍK, J. (1997) *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha : Univerzita Karlova – Karolinum.
- SLAVÍK, J. et. al. (1998) *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha : Pedagogická fakulta. 17 s.
- SLAVÍK, J. (2001) *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky. 1. díl*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. (2004) *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky. 2. díl*. Praha : Univerzita Karlova – Karolinum.
- ŠAMŠULA, P. (2007) *Výchova UMĚNÍm a ČAS v čase „po čase“*. Jan Patočka a XVIII. Světový kongres INSEA, Praha 1966. In *Výtvarná výchova*, roč. 47, č. 3–4, s. 31–36.
- ŠAMŠULA, P. (2013) *Dvacet let časopisu Výtvarná (Estetická) výchova na Pedagogické fakultě UK v Praze*. In *Výtvarná výchova*, roč. 53/2013, č. 1. Praha : Pedagogická fakulta UK.
- Umění a výchova. Zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA, Praha 1966*. (1968) Praha, SPN.
- UŽDIL, J. (1952) *Metodika výtvarné výchovy I*. Praha : Pedagogická fakulta UK.
- UŽDIL, J. (1960) *Estetická výchova. Úvod do studia*. Praha : SPN.
- UŽDIL, J. (1960) *Kongresová zpráva FEA*. In *Pedagogika*, č. 4, s. 501–507.
- UŽDIL, J. (1965) *Tvořivost ve výtvarné výchově*. In PÍŠA, V. (ed.) *Výtvarná výchova a tvořivost: II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. Praha: SPN, s. 13–28.
- UŽDIL, J. (1968): *Úvodní projev při zahájení kongresových jednání*. In *UMĚNÍ A VÝCHOVA. Výtvarná výchova pro budoucnost. Zpráva XVIII. Světového kongresu INSEA, Praha 1966*.
- UŽDIL, J.; ZHOŘ, I. (1964) *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha : SPN.
- ZHOŘ, I. (1963) *Člověk a výtvarné umění*. Praha : Orbis.
- ZHOŘ, I. (1965 a) *Úvodem*. In PÍŠA, V. (ed.) *Výtvarná výchova a tvořivost: II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. Praha : SPN, s. 7–10.
- ZHOŘ, I. (1965 b) *Perspektivy besed o umění*. In PÍŠA, V. (ed.) *Výtvarná výchova a tvořivost: II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. Praha : SPN, s. 181–184.
- ZHOŘ, I. (1967) *Hledání tvaru*. Praha : MF.
- ZHOŘ, I. (1968) *O nový vztah mládeže k výtvarné tvorbě*. In *UMĚNÍ A VÝCHOVA. Výtvarná výchova pro budoucnost. Zpráva XVIII. Světového kongresu INSEA, Praha 1966*. Praha: SPN.

O autorovi:

Doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc., je emeritním docentem PedF UK v Praze. Od r. 1997 do 30. 6. 2015 byl předsedou redakční rady tohoto časopisu.

p.samsula@seznam.cz

VZTAH UMĚNÍ A VĚDY, VÝSTAVA MARIANY CASTILLO DEBALL V BERLÍNĚ 2014–2015

Relationship art and science exhibition Mariana Castillo Deball in Berlin 2014–2015

Kateřina Dytrtová

Anotace:

Poslední udílení Ceny mladých v Německu vyzdvihlo do centra pozornosti autorku Marianu Castillo Deball, která se zabývá „autobiografií věcí“. Staví objekty do různých rolí. Těmito úvahami pomáhá přimíchávat do tvorby vědomě minulost objektů a složité vztahy věcí, času a kontextu. Objasněním pojmu struktura a význam můžeme tyto složité vztahy vtáhnout i do výuky předmětu výtvarná výchova. Tento předmět chápeme jako tvůrčí, diskuzní a reflektivní prostředí, kde se aktuálně významy spíše dohadují, než oznamují.

Klíčová slova: role, kontext, struktura, význam, výuka, reflexe.

Abstract:

Last the Award of young people in Germany highlighted in the spotlight author, Mariana Castillo Deball, which deals with "the autobiography of things". He builds objects into different roles. These considerations help to add to the creation of awareness about past and complex relations of things, time and context. The elucidation of the concept structure and importance of these complex relationships can be drawn into teaching art education. This subject is understood as a creative, discussion and reflective environment where current meanings argue rather than announced.

Keywords: role, context, structure, meaning, teaching, reflection.

Poslední udílení Ceny mladých v Německu vyzdvihlo do centra pozornosti autorku Marianu Castillo Deball¹, která se zabývá „autobiografií věcí“. V instalaci své aktuální výstavy v berlínském Hamburg Bahnhof promíchává vlastní díla s doklady a kopiemi dokumentů, jež provázejí objekty „jako muzeální kusy“, „jako rozebrané kusy před složením“, „jako jízdenky“. Tedy dokladuje v jakési nezvyklé a nesoustavné archeologii život věcí v rolích a staví je vedle vlastních reakcí na tyto objekty. Divák si klade otázku, co je socha, a co je socha „jako muzeální depozit“ (což pozná podle neodstraněného štítku se systémovými „vědeckými“ informacemi muzea, „neuctivě“ zavěšeného na krku sochy, která ale právě není v roli uměleckého díla, ale v roli muzeálního objektu; a pak krk není šije estetického prohnutí, ale dobrý držák na štítek).

Pojďme se tedy tímto aktuálně tvořícím rozhraním – metody a cíle vědeckého světa: metody a cíle uměleckého světa – zabývat, abychom si ujasnili, co je vlastně umění a kdy se jím tvorba či nalezený

¹ <http://www.smb.museum/en/museums-and-institutions/hamburger-bahnhof/exhibitions/ausstellung-detail/mariana-castillo-deball.html> [cit.19.11.2014]



Obr. 1 Paregron, Hamburger Bahnhof 2014, celkový pohled

objekt či vystavená sociální situace stávají. Jako učitele nás toto pobývání tvorby v různých rolích zajímá zejména proto, že tvorbu žáků iniciujeme, vedeme, reflektujeme a vystavujeme. Také dále transformujeme. Zdůvodňujeme, když umělec vystavil „chování lidí“. Kde je tedy rozdíl mezi tvorbou „tvořím ve škole“, „tvořím pro sebe“, „tvořím umění“? A pro sebe nebo

pro kurátora, nebo do galerie, nebo že prověřávám aktuální vyjadřovací jazyk? Dílo nebo vybraná situace „vchází do rolí“.

Každé dílo Deball na této výstavě (obr. č. 1 a 2, barevná příloha obr. č. 1–4) představuje jednak vazby k okolním, aktuálně na výstavě figurujícím dílům, ale „táhne“ s sebou doslovně v dokumentech vlastní složitou minulost, která je

propletená do velmi umných vzájemných vztahů. Tyto vztahy jsou vystaveny – ovšem pokud je zrekonstruuje divák². Předměty interagují vzhledem, ale také svou minulostí, svými rolami. Byly v rolích jako podstavce, jako vitríny, jako rozbité umělecké objekty, ale také jako zničené funkční součásti – třeba vagónů. Výstava se jmenuje „Parergon“³. Jedná se tedy v převzatém slova smyslu o doplňkovou činnost či vedlejší produkt. Vnímatelé dešifrují mezi texty, exponáty, dokumenty, díly a vlastní zkušeností se soustavností a metodologií jiných disciplín. Kladou si otázku, proč Deball není nedůsledná archeoložka. A jestli nenajdou jinou než „archeologickou“ odpověď, výstava bude pouze velmi nesoustavnou a málo poučenou „nedokonalou“ archeologií, tedy z vědeckého historického hlediska chybou sestavou.

Jenže my nejsme na historické výstavě. Co je vlastně vystaveno? Ač jsou vystaveny i doplňky historického charakteru, je způsobem instalace a konstrukcí mixu mezi tvorbou Deball a autorčinným výběrem z muzeí vystavena míra vlivu, kterou vytvářejí nejen disciplíny (archeologie, historie), ale také muzea jako instituce na život a stav objektů. Je vystavena neprobádaná, ale reálná situace, kdy se v naší složitě a informačně historicky napříč zásobené době brodíme odkazy odkazů, metodami metod a reakcemi reakcí. Je vystaven způsob jejího nesoustavného výběru. Nejsou vystaveny historické dokumenty „jako historické dokumenty“ a právě historická nesoustavnost výběru je značkou, která na to upozorňuje. Analyzujeme příklad, kdy „chyba“ v metodách druhé disciplíny, zde historických věd, je znamením pro používání jiné metody. Zde metafory. Jsou vystaveny vlivy a nám tak těmito trhlinami bylo naznačeno, že sestava je zamýšlena „jako umění“.⁴

V textech tiskové zprávy figuruje slovo výzkum. Ale místo korektních

² Mně se to podařilo nikoliv v čase prohlížení výstavy. Tyto typy projektů se, podle mého, nedají zpracovat prohlížením, ale důkladným pročtením rozsáhlého textu, který si divák mohl jako návštěvník v podobě velkých šestnáctistránkových (!) novin odnést domů.

³ Označení vychází z řeckého parergon (doplňek, přídavek); je to většinou obrazová nebo grafická výzdoba umísťovaná nejčastěji do rohů starých map.

⁴ JS: „Ano, to je odchylka z pravidla, která nese význam celého kontextu – oboru.“



Obr. 2 Paregron, Hamburger Bahnhof 2014, část expozice

soustavných dat jsou sestavena nová vpravění a propojení, která vznikají mezi objekty. Jsou sice vystavena historická data, ale také nedorozumění, přestávky, domluvy, šifry, poznámky, náčrty, mapy, fotokopie i autentické objekty. Také kulturní podezřívavost, sociální napětí, úsilí archeologů, cesty velbloudů, doprava lodí... Jsou smíchány míry důležitosti. Věci jsou vyrvány ze svého kontextu, ale nesou si ho částečně s sebou, aby dopletl tuto bizarní vztahovou síť.

Také samotná výstavní síň a její historie bývalého nádraží je „vystavena“ a náležitě propletena s objekty. Jako další úroveň výstavy Deball vytvořila zvukovou vrstvu, která je k dispozici pro návštěvníky v podobě audioprůvodce. Hlasy odborníků, pamětníků a fiktivních postav jsou napojeny v konceptu výstavy na komplexní historii Hamburg Bahnhof, na sbírky Nationalgalerie a exponáty vytvořené pro tuto výstavu. Kdo si nedá čas a nepročte materiály v dlouhých doprovodných textech výstavy, nemůže porozumět hře odkazů a diví se, proč kotel lokomotivy po explozi leží opodál Liebermannovy posmrtné masky na podstavci, což jsou objekty, které Deball nevytvořila, ona je našla v depozitech muzeí, vybrala a vystavila v jistém ko-textu⁵ a kontextu.

Jedná se o výstavu objektů, ale i prostorů, vztahů a vrstev rolí, aktuálních a minulých. Jsou vystaveny fotky fotek, cesty cest, vztahy vztahů a role rolí. Je to výstava ko-textů, kontextů a jazyků, kde objekty jsou jen ohnisky, v nichž vztahy mění svou dráhu a pokračují k jinému objektu a jiné zkušenosti.

Když bychom neutvořili aspekt metaforických vazeb, když bychom nepochopili

⁵ Slovem ko-text budeme označovat reálné nejbližší souvislosti díla, vedlejší barvu, vedlejší tvary, konkrétní situaci, kterou analyzujeme.

role rolí a opět je po autorce neprovázali, nezkonstruovali, dostala by se autorka a ti, co ji vybrali a reprezentují elitní odbornou komisi oboru umění, do pozice obviněných nedouků vědeckých metod. Neuctivých nactiutruhačů metodologické soustavnosti archeologů a muzeálních pracovníků. Deball by se jevila jako rozmazleně pohrdající celými okruhy lidského úsilí a znalostí.

Uvedme alespoň jeden příklad složitosti vztahů panujících na této výstavě. Otevíráme tím otázku, co lze dnes na výstavách pochopit díváním se na tvary a materiály, a co je neseno systémem slov a je tedy nutno přečíst. Kolik vizuálního a kolik jiných kódů je smícháváno a jak. Uvedeme souvislosti mezi vystaveným obrazem „Pouliční prodavač koberců“ od Osmana Hamdi Beye, nástěnnou kresbou Deball, bývalým nádražním stojanem na odjezdy vlaků, ve kterém jsou vystaveny dokumenty z darované, rozebírané ruiny sasánovské památky ve Mshattě (palác Mshatta v dnešním Jordánsku), její instalací ve sbírkách islámského umění v Berlíně a velkou textilní instalací tvorby Deball (obr. č. 1 a 2, barevná příloha obr. č. 1–4).

V doprovodných textech (viz obr. 4 barevné přílohy) se ve velmi dlouhých a autentických příbězích dovídáme, že sám autor obrazu se zřejmě (myslí si to Deball) zpodobil na obraze jak v roli toho, kdo radí evropským kupcům perských koberců, tak v roli nedůvěřivého zástupce islámské society (viz obr. 1 a 2 a obr. 4 barevné přílohy). Že sám autor nebyl pouze malířem, ale vysokým státním úředníkem (což nastudovala a píše Deball), který zodpovídal za transfer kulturní výměny mezi odbornými zájmy archeologů německého císaře Viléma a chápáním památek na území Ottomanské říše, v dnešním Jordánsku. Historie v poušti poblíž cesty do posvátné Mekky, přesun na velbloudech a loděmi do Berlína a válečné osudy této krásné, složitě geometrií, ptáky, zvířaty a větvemi pokryté budovy, jsou zachyceny v telegramech, v jejich dešifrování, ve fotkách, v dopisech, v mapkách transferu přes poušť, v číselných schématech fasády rozložené do složitelných kusů.

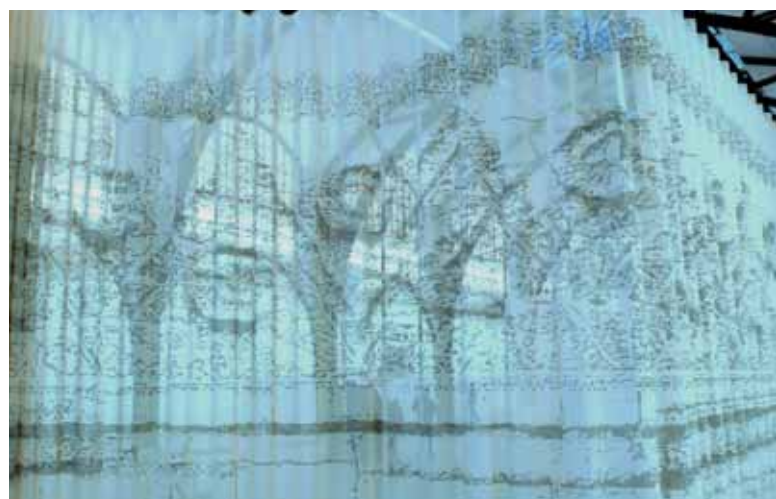
Na to Deball reaguje jak minimalisticky čistou velkoformátovou nástěnnou kresbou, (viz obr. 2), tak velkou závěsnou

pokračování článku na straně 13



Obr. 2 Paregron, Hamburger Bahnhof 2014

Obr. 1 Paregron, Hamburger Bahnhof 2014



Obr. 4 Paregron, Hamburger Bahnhof 2014

Obr. 3 Paregron, Hamburger Bahnhof 2014

Struktura

Struktura je tedy takový způsob uspořádání části do celků, v němž lze rozpoznat **opakování určitého rozvrhu vzájemných vztahů** nejenom mezi částmi artefaktu nebo mezi jeho částmi a celkem, ale i mezi artefaktem a jeho pravidelným funkčním uplatněním v širších souvislostech. Rozvržení vztahů mezi částmi určitého celku je tím, čím se mezi sebou liší různé celky složené z týchž částí. Např. stůl se liší od židle nebo od nosítek rozdílným uspořádáním „tvěří“ a „desky“.

V tomto směru, jak konstatuje Cassirer, je **struktura podmínkou pro podřízení mnohosti jevů jednotě „zásady důvodů“**.

Teprve v kontextu, a tedy jako součást nějaké struktury, artefakt nabývá obsah a může být podroben interpretaci.

Struktura - společné pravidlo pro různé artefakty, proto struktura přesahuje artefakt



Obr. 5 Struktura, židle, nosítka, stůl

Barevná obrazová příloha k článku
GALERIJNÍ PEDAGOGIKA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ, VÝRAZ A GESTO, PRÁCE S KONCEPTEM



Obr. 1 SNG Bratislava, výstava Krev 2014, Krev jako symbol rodiny



Obr. 4 SNG Bratislava, pracovní list Pedagogika pantomimy ke stálé expozici Gotika a baroko 2014



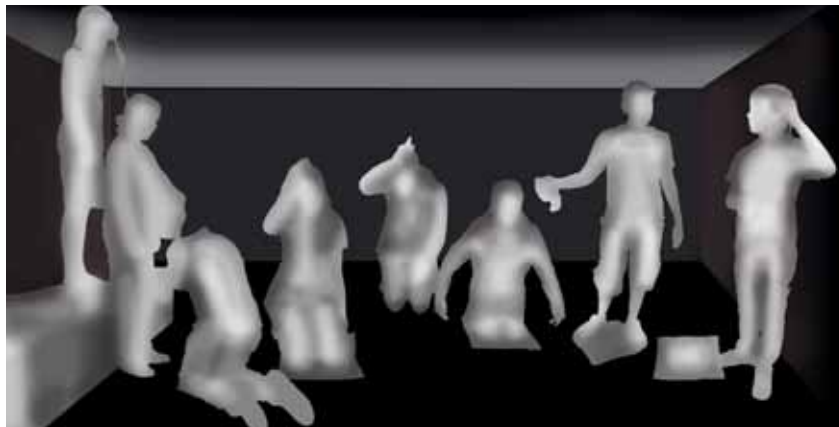
Obr. 2 SNG Bratislava, výstava Krev 2014, Podoby Krve



Obr. 5 SNG Bratislava, pracovní list Gesto a význam ke stálé expozici Gotika a baroko 2014



Obr. 3 SNG Bratislava, stálá expozice Gotika a baroko 2014, Výraz a gesto



Obr. 6 SNG Bratislava, Živé sochy



Obr. 7 GEF Ústí nad Labem, výstava DRÁŽĎANSKÝ LES 2014, Drážďanská malba – výlet do Ústí



Obr. 8 GEF Ústí nad Labem, výstava DRÁŽĎANSKÝ LES 2014, Zvířátka začarovaného lesa (výtvarný workshop)



Obr. 9 GEF Ústí nad Labem, výstava TO SNAD ANI NEMŮŽE BÝT PRAVDA 2014, prohlídka



Obr. 10 GEF Ústí nad Labem, výstava TO SNAD ANI NEMŮŽE BÝT PRAVDA 2014, výtvarná dílna

Barevná obrazová příloha k článku

VIZUÁLNÍ VÝCHOVA.

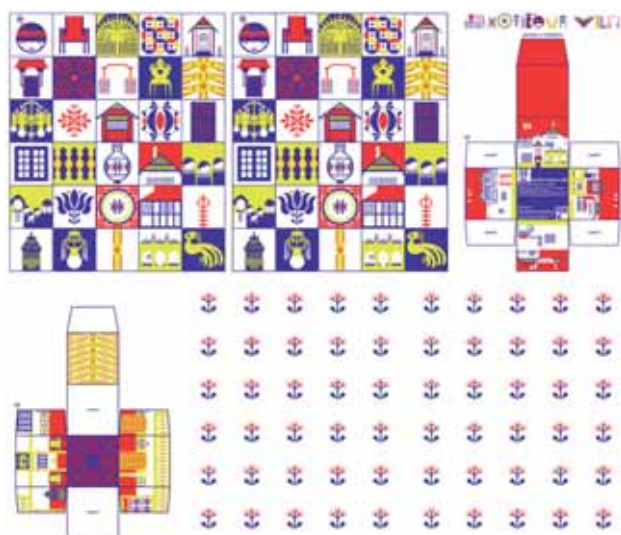
SPOLUPRÁCE GALERIÍ A UMĚLCŮ PŘI KULTIVACI OBRAZOVÉHO VNÍMÁNÍ SPOLEČNOSTI



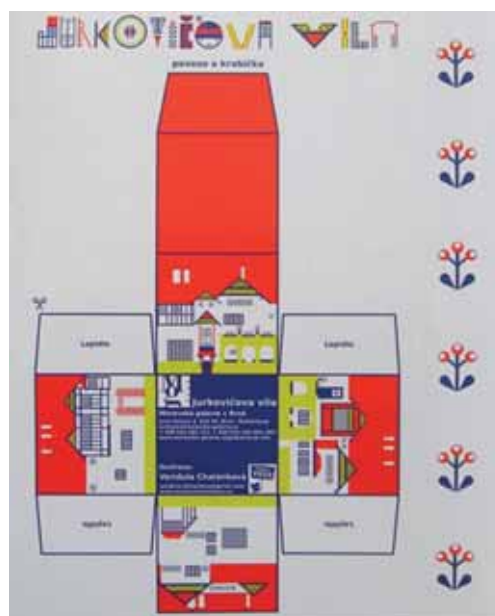
Obr. 1 Od A do B do C – doprovodný program k výstavě za účasti autora, projekt v rámci Bienále Brno 2014. Foto: archiv MG



Obr. 2 Od A do B do C – doprovodný program k výstavě, projekt v rámci Bienále Brno 2014 Foto: archiv MG



Obr. 3 Vendula Chalánková: Pexeso Jurkovičova vila (nerozstříhané). Foto: archiv autorky



Obr. 4 Vendula Chalánková: Pexeso Jurkovičova vila (nerozstříhané – detail). Foto: archiv autorky



Obr. 5 Vendula Chalánková: Pexeso Jurkovičova vila (krabíčka). Foto: archiv autorky



Obr. 6 Vendula Chalánková: Zlatá Karta, Galerie výtvarného umění v Hodoníně. Foto: archiv autorky



Obr. 7 Vendula Chalánková: Obálka, dopisní papír a pracovní listy pro děti, Galerie výtvarného umění v Hodoníně. Foto: archiv autorky

textilní instalací, která člení celý výstavní prostor a je v měřítku autentickým otiskem samotné ruiny (obr. 2 a 3 barevné přílohy). Musíme uvažovat, proč otisk velmi jemnými odstíny na tak průsvitné a také geometricky, ve vzdušných skladech rytmizované látce je nejlepší možný výběr pro dílo Deball. Však mohla také ruinu nafotit, mohla natočit video, ale zvolila tento nehmotný otisk, tuto dříve pomocnou archeologickou metodu. Mohla zvolit rudý samet, ale zvolila lehce průsvitnou bezkonfliktně barvenou tkaninu. Dech. Mohla látku napnout, ale nechala ji volně vlát a přeskládat, chovat se rytmicky. O rytmickém až zvukovém chápání tohoto objektu sama píše v „novinách“, textech, které mají doslovně formát novin (viz obr. 4 barevné přílohy).

Když nezkonfrontujeme dokumentární charakter fotek s tímto vzdušným metaforickým materiálovým transferem, kde samotné tvary a měřítko odkazují k autentickým doslovnostem památky, neoceníme tvůrčí výkon Deball. Je to další podoba ruiny z Mshatty, tentokrát ruina-umění ve vztahu k ruině-muzeálnímu kusu. Na roli ruina-muzeální kus reaguje další text v „novinách“, přejatý z tehdejšího dobového textu (z doby, kdy se ruina stěhovala z pouště Jordánska do Berlína). Ten přestěhování a „zachránění“ památky klasifikuje jako akt vandalismu, protože se tak stavbě odejímá autentické prostředí pouště a historických kulturních vazeb na dnes již arabskou oblast.

To jsme našli v mixu vizuálních a textových odkazů. Čistě vizuálně jsou tyto složité vztahy nesený jen vzory na perských koberecích na obraze z 19. století, geometrickou, velmi minimalistickou a čistou kresbou Deball na stěně, fotografiemi památky a velkou textilní instalací. Všechny další spoje plují v textech, tedy v systému jazyka. Dalším způsobem, jak vlastně hodnotit přístup Deball, je všimnout si, čemu věnuje kolik prostoru a výmluvnosti – tedy způsobu vystavení, měřítku, osvětlení, materiálu, seřazení apod.

Konstatujeme, že existují současné a velmi vlivné výstavní projekty, kde potřebujeme nutně rozeznávat, co se za jakých

podmínek dostává do jaké role. Je setřeno hájemství hranic institucí, zanikla nedo-vysvětlená věta, že pouhým vystavením se snad objekt něčím stává. Tímto aktem – vystavením – pouze začíná velká diskuze, obhajování, dokladování a komunikace.

Své úvahy činíme proto, abychom nahlodali starší představu o tom, že vědec je suchopárny normotvorný pracant, který o tvořivosti může leda snít, zatímco tvůrce je blouznivý nezařaditelný snilek, který není zodpovědný ani za to, co jím, jako obdařeným médiem, marnotratně protéká. Vnímatel v takto pojaté situaci je vypouštěn do galerijního prostoru a může si myslet, na co chce, a vnímat „tak zvané po svém“.

Obhajujeme tezi, že vědci jsou tvořivé bytosti, věda je dobrodružstvím stejně jako umění, které má své „jazyky“ a obsahy. Že interpretace umění je tvůrčí duševní výkon a musí být vyučována stejně, jako vzorečky v matematice. Má svá plytká a chybná řešení. Umět je vyhledat znamená rozumět svým tvůrčím a vnímatelským výkonům a umět je hodnotit.

Abychom se v těchto ztížených, avšak běžných oborových podmínkách soudobého umění a možnosti mu porozumět, orientovali, uvedeme nyní pojem *struktury* (viz obr. 5 barevné přílohy).⁶ Budeme ji chápat jako uspořádání částí a celků, které má povahu relativně stabilního „nadčasového“ vzorce či prizmatu, tj. určité „sestavy“ podmíněné více či méně stabilním pravidlem. Zatímco slovo *konstrukce* budeme užívat pro uskutečnění abstraktní nečasové struktury v konkrétním díle. Bude tedy, na rozdíl od struktury, časově a místně situovaná. Struktura proto v principu přesahuje časoprostorovou situovanost konstrukce, protože je dílčí součástí abstraktního systému strukturace obsahu. Proto lze strukturu – coby abstraktní entitu (ideu) – pouze myslet. Prostřednictvím opakování konstrukcí je však možné ji vždy znovu rozvíjet a uskutečnit v čase a reprezentovat prostřednictvím manipulací s fyzickými objekty. Opakováním se prostřednictvím struktury zakládá *pravidlo*.

⁶ Vycházíme s tezí publikace SLAVÍK J.; CHRZ V.; ŠTECH, S. a kol. Tvorba jako způsob poznávání, kde struktura, obsah, význam tvoří vzájemné souvislosti, tlaky a vztahy. Pohyby v jednom pojmu ovlivňují druhý (s. 49–60).

Struktury jsou bezčasná abstrakta vytvářená myšlením a dohadováním lidí, zatímco jejich konstrukce, tedy konkrétní provedení, jsou časová, materiálová a místní, jsou lokalizovaná. Proto strukturu a její pravidla musíme z konstrukce díla vymyslet a vyvodit. Odpovídáme si tím na otázku, jak v tomto díle fungují pravidla. A protože je budeme vyvozovat, nemusíme se na jejich fungování shodnout. Jejich vytvoření je věc diskuze a interpretace, jak jsme viděli na příkladu výstavy Deball. Struktura a její pravidla jsou tedy věcí vytvoření a dohodnutí.⁷

Výstavy tohoto typu, jak jsme výše uvedli, jsou interpretačně poměrně složité. S jejich řešením pomáhá, jak se domnívám, právě všimnutí si času, autenticity, role, odňatého kontextu a nové role. Jak naznačuje, fenomén, který umožní tyto jevy porovnat, je právě struktura napříč provedeními (viz obr. 5 barevné přílohy). Ve světě lidských významů, a tím ve světě umění, hraje proto struktura zásadní roli. Je způsobem uspořádání a má časové zvláštnosti. Zajímá nás proto, co je struktura a jak se chová. Každou situaci, každou větu, slovo, každý obraz, film, video, fotografii, gesto chápeme jako situaci s vnitřní uspořádaností, tedy s projevenou strukturou, která však toto konkrétní provedení přesahuje a umožňuje napříč toto provedení srovnávat. Museli jsme přeci znát nějaké předešlé otisky, abychom ocenili, že Deball se rozhodla ruinu z Mshatty pouze otisknout, stejně jako jsme použili svou zkušenost s možností nařasit polo-průhlednou látku a zhodnotit tuto volbu jako dobrou: jemnou, vzpomínkovou, vzdušnou, nevnučující se, rytmizovanou, zvukovou, matnou v detailu...

Tedy protože struktura přesahuje díla, můžeme je díky ní srovnávat mezi sebou. Má-li situace strukturu a konkrétní konstrukci, má řád. Splňuje-li tuto podmínku, pak znalost části umožňuje dělat správná očekávání vůči zbytku a tvořivě interpretovat. Rozvíjet po svém nadhozené téma. Pochopením pravidel tvorby

⁷ „Jenom matematika je tak vyhraněný obor, že – jakoby – umí ukázat přímo strukturu. Jenom proto se u matematiky můžeme (ale ani zde nemusíme) dokonale shodnout v obsahu. Matematické notace jsou totiž tak „těsné“, že (téměř) nepřipouštějí interpretační stupně volnosti. Ale vinou toho vlastně ani autorskou originalitu – jen v těch nejvyšších patrech matematického myšlení je to asi možné.“ J. Slavík (nepublikovaný text)

jazyka svobodně mluvíme i to, co ještě nikdo nevypravil. Pochopením pravidel této instalace můžeme rozhodovat, jestli je autor kvalitní. Pochopením pravidel této skladby můžeme dál sami skládat nebo vyvozovat, jak by se skládat mohlo. Na struktuře je podstatné, že ač má pravidla, vytváří nová. Právě, že má pravidla, můžeme jejich znalostí a používáním tvořit nová. Právě tento náš aktivní spolu-podíl umožňuje, abychom se rozhodli, že Deball byla oceněna po právu.

Struktura a její pravidla mají svá pole platnosti, *kontext*, ve kterém daná pravidla fungují. Právě o tyto hranice vzniká vnitřní napětí a souhra vztahů. Šachová partie hraná na rozložce osm krát osm políček. Mimo tuto hru, ovládanou jistými pravidly, šachové figurky postrádají smysl. Tato linka vyjmutá z „konstrukce“ obrazu už neznamená „ruku“, tento akord, vyňatý z tohoto kontextu, nerozhraje dominantu, protože přestal dokonce (o svůj nový kontext) být dominantou.

Navíc uvnitř takové struktury – tvořené abstraktními pravidly – mohou prvky být v tak inovativních vazbách, jaké se jinde nenacházejí, jsou v nových funkcích. V jedinečných rolích. Čili vztahová struktura je živoucí systém, silové pole vztahů, sama sebe reguluje a rodí další struktury, má vnitřně soudržné vztahy, kdy význam vyrůstá ze souhry znaků. Ne z jejich výčtu. Každý nový prostředek začleněný do struktury vyvolá kontextový tlak na prostředky ve všech ostatních sděleních. Autor právě ve výběru vnitřní strukturou díla oznamuje, že podle něj dílo už nic nepotřebuje, a napjal vnitřní, dostatečně husté vztahy. My, jako vnímatelé, jsme přijetím této myšlenky přehodnotili náš hodnotový systém, vyslechnutím této věty jsme začali jinak používat vysvětlené slovo, po poslechu této skladby, po zažití tohoto vztahu nic už nebude jako dřív. Struktura tak ve své funkci obsahuje šipku do budoucnosti, dovoluje očekávat určitá chování, a tím budoucnost ovlivňuje. Tím má sama v sobě obsažen svůj možný vývoj. Vývoj o proměnlivý kontext svými pravidly.

To však struktura, její realizace v koncepci výstavy, filmu, povídky, může činit, plnila svou ideu seberegulace, tedy izoluje-li se oproti jiným systémům a i světu. Obrazy mají rámy, jejich barvy interagují uvnitř svých situací, skladby mají

své konce a tím návraty do tóniky, a to i ty, které takové závěry nevyužívají. I ty, které nepracují s evropským tonálním systémem. Jejich význam je o ty, které „tónikový závěr“ vytvořily. Uzávorkovaný svět s vlastními pravidly, který přijímá jen to, co sám podporuje. Situace a svět obrazu, konceptu výstavy, vyčleněná sestava s určitými pravidly. Právě o hranicích, o celku uskupení můžeme uvažovat a činit závěry o hodnotě díla.

Také si klademe otázku, co sledovaná výstava znamená. Jaký je význam jednotlivých děl, jaký je význam kurátorského gesta, co představuje to celé smíchání rolí.

Významy budeme v kontextu citované publikace chápat „jako jednotky obsahu, které je zapotřebí vždy znovu rekonstruovat, ověřovat a vyjednávat. Význam není v lidské mysli, neustále se vyjednává ve společnosti myslí (jak jsme se snažili výše ukázat na konkrétním projektu). Je to abstraktní entita a chová se jako množina, jako průnik verifikací. Význam díla je rekonstruován při vnímání. Obsah je obecným předpokladem pro tento rekonstrukční proces „dělání významů“; obsah je jako pomyslný roztok, do kterého jsme svým bytím zanořeni a jehož vědomě uchopitelnými krystalizačními jádry jsou významy. Obsah v tomto smyslu pokládáme za možnost – potenci, která se v jednotlivých konkrétních případech uskutečňuje a potvrzuje konstrukci určitých významů, jež přisuzujeme artefaktu a které podmiňují organizaci našeho jednání s ním. Obsah je tedy pojem, který sice předjímá výklad významů přiřazených artefaktu, ale nepředepisuje ostré vymezení svých jednotek ani ostré hranice výkladu. Je totiž účelné očekávat v artefaktu nějaký obsah i bez přesnější znalosti významů, které v něm tušíme. Tím se artefakt stává interpretační úlohou, která má mnoho variant řešení“ (tamtéž, s. 57).

Dotkli jsme se pouze okrajově velmi zajímavého tématu „jak je dělán význam“ díla, co je obsah a struktura. Podtrhujeme, že jednotlivý artefakt je smyslově uchopitelné hmotné dílo, zatímco významy, obsah a struktura jsou nehmotné ideje. Jsou mimo lidskou mysl a nebudeme je zaměňovat s mentální entitou a představami „v naší hlavě“. Jsou dohadovány a komunikovány, verifikovány ve „společensví myslí“, které subjektivitu naší výpovědi sdílí slovy, čímž dodává intersubjektivní

hledisko. Svět abstrakt vznikl zkušeností, srovnáváním, vybíráním a představujeme si ho jako průnik množin. Tedy obrazy, videa a fotografie jsou zasazeny v konkrétním místě a čase, zatímco struktury, obsahy a významy plují v bezčasném světě abstrakt. Tak lidská mysl tvoří sebou svět. A takto v naší mysli stvořený svět (obraz světa) vnímáme jako přirozený.

Možná se zdá, že odlišováním abstraktních významů a struktur, otevřenou potencialitou obsahů nadbytečně komplikujeme „prosté vnímání“. Ono ale k žádnému „prostému vnímání“ nedochází. Paměť a zkušenost a fungování mozku to nedovolují. Když by se význam nechoval jako abstrakce slučující více podobných, například scén ve filmu, neuměli bychom chápat abstrakta „za scénami“, čili scénu „jako symbol“. Například sledujeme významně dlouhý záběr na závěrečný průvod a divákovi mohou při dostatečné kulturní výbavě naskočit všechny takové průvody, chování lidí v průvodech, „průvodovitost“ jako taková, a pochopí, že se jedná například o symbol kolektivního vyjádření nějaké společné vůle. Podle indicií zanechaných autorem (významně dlouhý záběr) nebude tedy interpretovat jen doslovně (lidé jdou přes kopec), ale může se odlepit od doslovnosti tohoto jednoho průvodu k chápání „průvodovitého“ významu a chování ve všech případech, které zná, a pak může přemýšlet v kategoriích: poslední čestná cesta s mrtvým, cesta za svobodou (Rudé moře)?

Díky takto abstraktně utvářeným významům jsme schopni nedoslovného výkladu, využívání zkušenosti a paměti k syntéze. A tak nadosobního výkladu. Strádáním a využíváním zkušenosti zhodnocujeme svou minulost, víme tím, proč jsme a oč kvalitněji a hlouběji vnímáme dnes, teď. Kým se stáváme. Tak budujeme identitu, jinak by se pro nás svět rozpadl v jednotlivé senzitivní okamžiky. Neuměli bychom myslet výstavu Deball, neocenili bychom stručnost a osvobodivou lehkost jejich vlastních děl, která kontrastuje se složitostí významových zapeklitostí a vyvažuje celou koncepci.

Jaké vnímatelské obtíže v našem oboru takový přístup pomáhá objasnit?

Ve vizuálních oborech má laik tendenci dívat se „skrze“ konstrukci díla pouze na to, co je otisknuto, nakresleno, vyřčeno, na jejich – podle něj – „význam“.

Co tam je otisknuté. Že to mohlo být namalované balakrylem na sametu nezvažuje, dělá, jako by konstrukce a materiál byly průhledné. Netuší, že jsou součástí struktury, která jednak tvoří význam, ale také ho (ve skrytu) ovládá. Myslí si, že na videu, na fotografii, na obraze, v realistickém románu je „nějak skutečnost“. Ale „jak to udělám“ je přeci hlavní otázka v hodinách výtvarné výchovy. Zrovna tak, „co to znamenalo“, bude otázka po návratu z galerie do školy.

Učitel výtvarné výchovy v dnešní době při návštěvách podobných projektů především srovnává, hodně svá tvrzení zdůvodňuje, nahlas přemýšlí, jak by se výběr změnil, když by autor třeba jinak instaloval. Při reflexi tvorby svých žáků je v podobné situaci. Je obtížné udržet krok s tak rychle se proměňujícími koncepty výstavních projektů. Tento text se snažil jednak jeden takový projekt v analyzovaném příkladu přiblížit a také pomoci zavedením a vysvětlením fenoménu „být v roli“, „utvářet se o kontext“. Ukázal, že srovnání napříč provedeními se děje pomocí struktury a připomenul význam jako intersubjektivní dohadovaný obsah, který se každou další diskuzí a úvahou může opět

posunout a zpřesnit, budeme-li ho takto tekutě a „možně“ uvažovat. Učiteli takové úvahy pomohou být v roli toho, „kdo nahlas myslí“, a žákům mohou pomoci uvažovat oborová témata v diskuzi.

Literatura:

DOLEŽEL, L. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha : Karolinum UK, 2003. 311 s. ISBN 80-246-0735-2.

DYTRTOVÁ, K. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí n.L.: Acta Universitatis UJEP Ústí nad Labem, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7414-250-5.

GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. 212 s. ISBN 978-80-200-1519-8.

KULKA, T.; CIPORANOV, D. (eds.) *Co je umění. Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha : FF UK, 2010. 437 s. ISBN 978-80-87378-46-5.

PEREGRIN, J. *Význam a struktura*. Praha : OIKÚMENÉ, 1999. 292 s. ISBN 80-86005-93-3.

PETŘÍČEK, M. *Myšlení obrazem, průvodce současným filosofickým myšlením pro středně pokročilé*. Praha : Herrmann a synové, 2009. 201 s. ISBN 978-80-87054-18-5.

SEARLE, J. *Mysl, mozek a věda*. Praha : Mladá fronta, 1994. 117 s. ISBN 80-204-0509-7.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. I díl. Praha : PedF UK, 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J.; DYTRTOVÁ, K.; LUKAVSKÝ, J. Vidět, tvořit a vědět, aneb jak se dělá význam ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*, 2009, roč. 49, č. 1, s. 11–17. ISSN 1210-369.

SLAVÍK J.; CHRZ V.; ŠTECH, S. a kol. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Univerzita Karlova – Karolinum, 2013. 420 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

O autorce:

Doc. Kateřina DYTRTOVÁ, Ph.D., pracuje na katedře dějin a teorie umění Fakulty umění a designu a na katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty UJEP Ústí nad Labem. Zaměřuje se na otázky zprostředkování umění, tvorby významu ve vizuální oblasti a zakotvení problematiky edukace v teoriích vizuálních oborů. Doktorská studia byla zaměřena na komparaci vizuálních a hudebních oborů.

katerina.dytrtova@ujep.cz

GALERIJNÍ PEDAGOGIKA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ, VÝRAZ A GESTO, PRÁCE S KONCEPTEM

Gallery education in art education, expressions and gestures, work with concepts

Radka Růžičková, Martina Pavlíkánová

Anotace:

Príspevok je zaměřený na didaktické uchopení současného umění ve vyučování výtvarné výchovy na základní škole. Poukazuje na přípravu budoucích pedagogů na katedře výchov uměním PF UJEP v Ústí nad Labem a katedře výtvarné výchovy na PdF UK v Bratislavě v oblasti galerijní pedagogiky.

Abstract:

The paper is focused on teaching grasp of contemporary art education in the elementary school. It refers to the preparation of future teachers at the Department of Education through Art PF University of Ústí nad Labem and the Department of Art Education at the Faculty of Comenius University in Bratislava in the gallery education.

Príspevok také navazuje na metodickou studii R. Růžičkové a D. Novotné Zprostředkování tvorby Karla Malicha

dětem mladšího školního věku s uplatněním mezioborových přesahů – výtvarného, hudebního a dramatického (Růžičková &

Novotná 2014), jejíž podstatou bylo koncipovat přípravu budoucích výtvarných pedagogů primární edukace tak, aby současný

studenti považovali zprostředkování umění dětem v přímé konfrontaci s dílem a za použití výtvarných činností za přirozenou a nedílnou součást kurikula.

V souvislosti s takto pojatou výukou studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol na katedře výchov uměním PF UJEP v Ústí nad Labem jsme si kladli za cíl konfrontovat výuku galerijní pedagogiky u nás s přípravou studentů na katedře výtvarnej výchovy na PdF UK v Bratislavě. Spolu s kolegyní Martinou Pavlíkánovou jsem připravila výuku studentů zmiňovaných oborů v galeriích, které se nacházejí v místě dané univerzity. Dokumentace realizovaných akcí sloužila zároveň jako výukový materiál pro budoucí pedagogy výtvarné výchovy obou institucí.

Katedra výchov uměním Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem slučuje tři uměnovědní obory: výtvarný, hudební a dramatický. Pedagogové této katedry připravují studenty oborů Učitelství pro 1. stupeň základních škol, Učitelství pro mateřské školy a Pracovník pro volný čas k aplikovatelnosti těchto uměleckých oblastí v praxi. Základním principem výuky je integrace teoretických východisek a pedagogické praxe s ohledem na věková a individuální specifika dítěte předškolního a mladšího školního věku. Chápeme výchovu, vzdělání, umění a kulturu v jejich vzájemné provázanosti jako neodmyslitelnou součást lidské společnosti, jako komunikativní akt (Růžičková & Novotná 2014).

Katedra výtvarné výchovy PdF Univerzity Komenského v Bratislavě se od svého počátku profiluje jako katedra zaměřená na profesionální vzdělávání výtvarných pedagogů, na rozvíjení jejich výtvarného nadání. Katedra má akreditované studijní programy Učitelství výtvarného umění – jednopředmětové studium, Učitelství výtvarného umění v kombinaci v bakalářském i magisterském studiu. Absolventi magisterského studia Učitelství výtvarného umění (jednooborové studium) mají aprobaci pro 1. a 2. stupeň základní školy, pro 3. stupeň a pro základní umělecké školy. Povinný předmět Didaktika výtvarné výchovy je vyučován ve dvou rovinách:

1. absolventi bakalářského studia mohou pracovat jako kulturněvýchovní pracovníci, tzn. vést vzdělávací programy v oblasti neformálního vzdělávání

v galeriích, muzeích, dětských muzeích, centrech volného času. Jsou tak plně vzdělávání v oblasti muzejní pedagogiky a její specifické oblasti – galerijní pedagogiky;

2. vychovatelé (bakaláři), a po absolvování magisterského studia i kvalifikovaní pedagogové výtvarné výchovy, jsou vedeni k poznávání specifik a možností muzejní a galerijní pedagogiky, jako možnosti neformálního vzdělávání, jejímž prostřednictvím mohou rozšířit či doplnit obsah vzdělávání.

Kromě vlastních akreditovaných programů se katedra výtvarné výchovy PdF UK v Bratislavě podílí i na odborné přípravě budoucích pedagogů preprimárního a primárního vzdělávání. Na rozdíl od studijních programů katedry výtvarné výchovy, kde jsou studenti cílevědomě vedeni k muzejní a galerijní pedagogice, je tato oblast v přípravě studentů preprimárního a primárního vzdělávání volitelná. Studenti jsou vedeni nejen k pochopení specifik výtvarného jazyka, pochopení vizuální kultury a výtvarného umění, k rozvíjení kreativity, ale také k „pomoci“, jak uvádí Júva (2004), kterou jim vzdělávání v galeriích nebo muzeích jako forma neformálního vzdělávání poskytuje. Tato cesta k poznání a pochopení současného umění a kultury probíhá v přímé návaznosti na Státní vzdělávací program.

1. Prezentace umění ve výtvarném edukačním procesu základních škol

I přesto, že se této problematice věnuje spousta výtvarných teoretiků, galerijních pedagogů a ve většině galerií České i Slovenské republiky zprostředkování umění probíhá formou komentovaných prohlídek, výtvarných workshopů i galerijních animací, návštěvnost základních škol v galeriích probíhá převážně na úrovni velkoměst. Regionální galerie buď nejsou v tomto směru dostatečně koncepčně zajištěné, nebo není ze strany škol o tyto edukační nabídky zájem. Jako jedinou možnost jak prolomit tyto bariéry vidíme v realizaci důsledné přípravy budoucích výtvarných pedagogů. Chceme tak poukázat na fakt, že v mezinárodním kontextu jsou galerie a muzea prostorem pro kulturu a umění, který učí „vidět“ a současně vzdělává. Každá galerie a muzeum je tak

ideálním prostředím pro učení a vzdělávání, formujícím si své místo ve společnosti 21. století, kde se vzdělávání a informační toky stávají jedním z klíčových kapitálů.

V přípravě budoucích výtvarných pedagogů je třeba věnovat zvýšenou pozornost oblasti prezentace umění a především jeho pochopení. Vycházíme z poznání, že schopnost vizuálně vnímat umělecké dílo, porozumět mu, případně ho vytvořit, není člověku dána od narození. Získává a zdokonaluje se postupně.

Koncepci galerijní pedagogiky jsme pro naše účely shrnuli do těchto základních částí:

1. Práce s obsahem výtvarných děl – porozumění obsahovým a formálním stránkám vybraných uměleckých děl na dané výstavě.
2. Sestavení konceptu výchovně-vzdělávacích aktivit v galeriích či muzeích. Zde je třeba studentům poskytnout možnost konfrontace vzájemných názorů, dojmů, pocitů ze zhlédnutých děl, zpracovat cíle v kontextu vzdělávacích dokumentů, na základě možností interdisciplinárnosti a intermediálnosti propojit témata a procesy z různých oblastí poznávání, vytvoření prostoru pro mezipředmětové vazby v přístupu ke vzdělávání. S tím souvisí nutnost porozumět současným tendencím výtvarného umění, znát vlastní kulturní tradice, jež směřují k poznání celé společnosti.
3. Reflexe odučených galerijních vyučovacích bloků, rozbor, korekce, návaznost, rozšíření pro další pedagogickou praxi.

Je nutné si uvědomit, že prezentace umění a kultury je pro člověka důležitým článkem socializace a enkulturatione, je zdrojem a inspirací, ve kterém se rozšiřuje obzor z úzkého rodinného a školního prostředí, utváří se vědomí sounáležitosti se světem jako celkem. Obsah vzdělávání se stává prostředníkem mezi vlastní (autonomní) identitou a kulturní identitou.

2. Výraz a gesto, práce s konceptem

V rámci přípravy studenti absolvovali přímé vzdělávací aktivity ve vybraných galeriích a muzeích.

2.1 Výtvarný workshop v Slovenské národní galerii v Bratislavě

NESTEX – NESTÁLÁ EXPOZICE SNG – od 17. 1. 2014

Kurátoři: Katarína Chmelinová a Dušan Buran

Dočasná „stálá“ expozice historických sbírek SNG – gotiky a baroka, poskytuje během rekonstrukce SNG – Vodních kasáren návštěvníkům přístup alespoň k nejdůležitějším artefaktům umění 14.–18. století. Výstava je koncepčně rozdělena do šesti tematicky zaměřených sekcí, kde každá poskytuje návštěvníkovi pohled na sochu či obraz, někdy až notoricky známý, z jiného úhlu pohledu, z jiné perspektivy:

- Psychologie, výraz & bolest
- Typ & individuuum
- Prostor & iluze
- Světlo
- Tělo & gesto
- Život & smrt

Návštěvník zde jakoby nanovo objevuje známá témata a známé příběhy, které jsou vkládány do nových konceptů. Z hlediska vzdělávání dává výstava velký prostor pro sestavení konceptů výchovně-vzdělávacích aktivit v galerijním prostředí. Můžeme říci, že úspěšně navazuje na předchozí kurátorské projekty postavené na tematických konceptech. Takovými byly: výstava KREV (14. 12. 2012–31. 3. 2013, kurátor: Dušan Buran), Impresionismus.sk (29. 3.–25. 5. 2014, kurátor: Július Barczy), Dvě země (3. červenec–19. říjen 2014, koncepce: Martin Čičo, Katarína Bajcurová; kurátoři: Lucia Almäšiová, Katarína Beňová, Lucia G. Stachová, Petra Hanáková, Aurel Hrabušický). Právě výstava KREV nám svojí koncepcí dala velký prostor pro didaktické uchopení obsahu výstavy v kontextu současného umění a kultury a nových médií, čehož příkladem jsou koncepty studentů na téma *Krev jako symbol rodiny* (viz obr. 1 bar. příl.), *Krvácející srdce*, *Rovnost?*, *Podoby krve* (viz obr. 2 bar. příl.) nebo *Prolitá krev*, které mluví samy za sebe o konceptech, jež na dané téma studentí nacházeli.

Z pohledu didaktika můžeme konstatovat, že takto koncipované výstavy poskytují prostor pro konfrontaci vzájemných názorů, pocitů ze zhlédnutí vybraných děl, ale především možnosti mezioborovosti a intermedialnosti propojování témat

z různých oblastí vzdělávání v kontextu současného umění a kultury.

Část A – Výraz a gesto

V rámci odborné přípravy byli studenti v první fázi konfrontováni s pedagogickou praxí při návštěvě výstavy NESTEX bez komentování prohlídky, bez přímé edukační aktivity. Studenti měli za úkol reflektovat samotnou výstavu. I když se jednalo o díla velmi známá, jako narození, ukřižování, zmrtvýchvstání, nedokázali je studenti bez doprovodného komentáře interpretovat. Interpretovali pouze obsahy, které doposud znali, ale bez hlubších kontextů a jejich zařazení do širších obsahů. Předpokládáme, že tomu přispělo i netradiční pojetí koncepce výstavy, které známá díla nabízelo v jiné perspektivě a v současných kontextech chápání umění a kultury.

Následnou účastí na galerijním workshopu k výstavě NESTEX byli studenti postupně vtahováni do obsahu témat, která vystavená díla prezentovala. Měli možnost postupně odhalovat obsahy ukryté v jednotlivých fragmentech děl a tak objevovat nové perspektivy jejich pochopení v kontextu současného umění a kultury.

Při aktivitě se studenty jsme zvolili přístup gnozeocentrický, který vychází z osobní dětské zkušenosti, jejímž prostřednictvím se dítě seznamuje s životem a stále více se mu přibližuje. Snahou bylo najít společné rysy mezi uměním a životem vnímatele, které mu umožňují a usnadňují vnímat, ale především přijímat umělecké dílo. Percipient (v našem případě student) tak „vstupoval“ do uměleckého díla prostřednictvím vlastní tvůrčí činnosti. Důležitým v tomto procesu byl synkretismus několika druhů umění (výtvarné, hudební, dramatické).

Za pomoci výrazů, doprovodných textových pojmů, jako jsou klid, radost, napětí, strach a jiné, studenti postupně objevovali odkazy ukryté v dílech. Ty následně vyvolávaly nové otázky. Učili se pracovat s obsahem uměleckých děl a jeho následným zpracováním pro děti 1. a 2. stupně základní školy. Východiskem se stala vlastní reflexe a interpretace vnímaných obrazů podmíněná motivací, ve které rezonovala problematika gesta a výrazu, a především obsahové koncepty v nich ukryté. Mohou obrazy a sochy prostřednictvím gesta a výrazu komunikovat, sdílet nám informace?

Je možné jednotlivým gestům a výrazem přiřadit konkrétní tematické koncepty? Na tyto otázky studenti hledali odpovědi a následně sami realizovali tvořivé aktivity, které byly vyjádřením jejich vlastních obsahových konceptů na vybrané gesto či výraz (viz obr. 3 bar. příl.).

Cílem workshopu bylo zprostředkovat studentům přímou aktivitu v galerii na konkrétní výstavě, vyvolat v nich hluboký zážitek, rozvíjet jejich emocionální, sociální i tvůrčí stránky osobnosti. Rozšířit obzor jejich vnímání a chápání uměleckého díla v celém kontextu umění a kultury.

Část B – Výraz a gesto, práce s konceptem

Ve druhé fázi měli studenti k výstavě NESTEX sami vypracovat vlastní koncept galerijního workshopu, který následně zrealizovali se žáky 1. a 2. stupně základní školy.

Studenti si připravili dílečké aktivity k vybraným tématům výstavy. V nich se zaměřili na obsahové koncepty:

- Psychologie, výraz & bolest – dílo a tvorba F. X. Messerschmidta
- Tělo & gesto – myšlenky v gestech ukryté
- Prostor & iluze – živá socha

Studenti žáky rozdělili do skupin. Každé skupině bylo prezentováno jiné téma. Všechny tři skupiny začaly úvodní motivací dramatičtější vybraných pojmů k jednotlivým tématům, čímž vedly žáky při uplatnění vlastních zkušeností objevovat obsah a myšlenky, které díla v sobě ukrývají:

1. Psychologie, výraz & bolest – dílo a tvorba F. X. Messerschmidta. Studenti žákům rozdali konkrétní pojmy, které měli přiřadit k jednotlivým bustám F. X. Messerschmidta.

Následně byly žákům rozdány pracovní listy, na kterých měli část – výřez obličejů charakterových hlav od F. X. Messerschmidta. Ty měli dokreslit tak, aby daný výraz byl přesně opakem výrazu, který konkrétně charakterová hlava představuje. Tyto opačné výrazy si žáci sami zkoušeli na sobě a zaznamenávali fotoaparátem, mobilním telefonem. Následně fotografie stáhli do počítače a pomocí dataprojektoru promítali na stěnu. K promítanému obrazu se znovu snažili

vytvořit opačný výraz, který zpětně zaznamenávali na fotoaparát. Spolu se žáky tak studenti vytvořili koloběh výrazů a emocí, které člověk každodenně předvádí a při kterých si často neuvědomujeme, jak působíme na své okolí.

Tělo & gesto – myšlenky v gestech ukryté. Studenti se žáky začali motivací hrou s pojmy. Pomocí tabletu žákům promítali vybrané pojmy, jako šťastný, překvapen, smějící se. Ty vybraný žák předváděl ostatním, kteří hádali, jaký výraz představuje. Studenti se v rámci aktivity zaměřili na řeč těla a význam gesta v minulosti a dnes. Na konkrétních příkladech současných gest žákům postupně přibližovali koncepty ukryté v gestech prezentovaných děl. Žáci se pomocí pantomimy pokoušeli o interpretaci předkládaných konceptů z pohledu svého současného chápání. Pomůckou jim byl pracovní list „pedagogika“ pantomimy a pak také pracovní list s vybraným uměleckým dílem. Zde měli dokreslováním gesta měnit význam díla (viz obr. 4 a 5 bar.příl.).

2. Prostor & iluze – živá socha. Třetí skupina se na výstavě NESTEX zaměřila na malby, které pracují se snahou o vytvoření iluze prostoru. Znovu se pracovalo s pojmy, které žáci přiřazovali k vybraným dílům a jejichž prostřednictvím sami dané dílo interpretovali dramatisací a jejím záznamem. Žáci zaznamenávali gesta obkreslováním stínů svých postav na velké archy balicího papíru a jejich vrstvením na sebe vytvářeli příběh, který se odehrával na obraze. Gesta, která žáci předváděli, zároveň zaznamenávali fotoaparátem (živé sochy). Tyto záznamy pak studenti upravovali ve Phoshopu. Tato úprava vytvářela zase nové koncepty chápání témat zobrazených na obrazech (viz obr. 6 bar.příl.).

2. 2 Výtvarný workshop v Galerii Emila Filly v Ústí nad Labem

Výuka v Galerii Emila Filly v Ústí nad Labem byla více zaměřena na vlastní pedagogickou činnost studentů. V první fázi výuky měly studentky za úkol konfrontovat své teoretické znalosti galerijní pedagogiky s praktickou ukázkou galerijní animace. I když nebyly přímými aktérkami výtvarného workshopu, účastnily se ho částečně pasivně (sledovaly činnost

galerijního pedagoga) a částečně aktivně – působily v praktické části jako asistentky galerijníka (pomáhaly dětem kompletovat masky a byly přímo zapojeny do komunikačního procesu v rámci závěrečného hodnocení akce).

Zde mohly studentky sledovat autorské přístupy žáků a galerijního pedagoga, jejich východiska, poznávací strategie, uvažování a jednání v konkrétních situacích vyučovacího bloku a jejich transformaci kulturních obsahů, se kterými se nejprve identifikovaly a které později modifikovaly a inovovaly (Fulková, Jakubcová, Kitzbergerová, Sehnaříková, 2013, s. 11).

Druhá část si kladla za cíl připravit studentky na roli učitele výtvarné výchovy v primární edukaci tak, aby byly schopny samostatně zorganizovat a připravit galerijní vyučovací jednotku výtvarné výchovy s hlavním cílem v obecné rovině: zprostředkovat současnou uměleckou tvorbu dětem mladšího školního věku v přímé konfrontaci s dílem, s ohledem na zkušenosti a individualitu dítěte, pracovat s obsahem autorských děl a jejich transformací do dětské tvorby, která vede k pochopení smyslu výtvarné činnosti, potažmo výtvarného umění.

Ve výtvarném umění (stejně jako ve výtvarné pedagogice) se koncept autora a originality mění. Vyučování je chápáno jako pedagogické dílo, které je vytvářené v otevřeném komunikačním procesu a stává se společným výsledkem skupinové tvorby, v níž se rovnocenně uplatňuje každý účastník. Učitel i žák jsou těmi, kdo dílo provádějí (Fulková, Jakubcová, Kitzbergerová, Sehnaříková, 2013, s. 11).

Část A

DŘÁŽĎANSKÝ LES / DRESDNER WILD

Lutz Bleidorn, AntjeGuske, Torsten Grötschel, Andreas Hildebrandt, Lucas Örtel, Sylvia Pásztor, Priscilla Ann Siebert, ClemensTremmel
18. 9.–22. 10. 2014

Výstavní projekt DresdnerWald/ Drážďanský les prezentoval specifickou polohu současné drážďanské malířské školy. Představit autory z Drážďan v Ústí nad Labem v sobě zahrnovalo několik zajímavých aspektů. V první řadě je třeba

zmínit, že obě scény mají podobná východiska krajin ležících v obrozeném prostoru česko-německého příhraničí, ale také odlišnosti, které tkví v rozdílném charakteru transformačních změn po pádu železné opony.

Drážďanská Kunsthochschule letos slaví 250 let od svého založení, tradice vysokého uměleckého školství v Ústí nad Labem je nepoměrně mladší (z tiskové zprávy GEF, 2014).

Zprostředkování uměleckých děl výstavou bylo koncipováno formou otázek pro děti. Lektor reagoval na postřehy dětí a rozvíjel komunikaci na základě žákovských podnětů a zájmu o interpretaci díla. Například u díla Drážďanská malba – výlet do Ústí, Lucas Örtel (2014), jež děti velmi zaujalo, kladl lektor tyto otázky: Kdo jsou asi ti cestující v autobuse? Kam mohou jet? Kdo z nich je nejveselejší? Komu je asi hodně špatně? Proč? Dílo v dětech vzbudilo velký zájem nejen kvůli vizualitě – barevnost, čitelnost díla apod., ale rovněž díky doplňujícím otázkám lektora, které napomáhaly rozvíjení dětské fantazie (obr. 7 bar. příl.). Děti dospěly k názoru, že cestující jedou do začarovaného lesa a přemýšlely, která zvířata tam mohou cestující objevit. To bylo zároveň motivačním prvkem pro výtvarnou činnost, která bezprostředně po tomto dialogu následovala.

Klíčová slova (inspirační zdroj tvorby): barevnost, napětí, tajemnost, veselost x obavy.

Dodatečné vypracování koncepce galerijní výuky

Téma: Zvířátka ze začarovaného lesa
Motivace: formou otázek nad dílem vytvořit u dětí fantaskní představu začarovaného lesa

Výtvarný materiál: barevný papír, nůžky, fixy, izolepa, sešívačka

Cíl a záměr: seznámení s prostředím galerie a její společenskokulturní funkcí; soustředěné pozorování artefaktu; interpretace uměleckých děl na základě vlastních zkušeností, hledání vztahů mezi pojmem a výrazem, objevování detailů a vazeb mezi jednotlivými částmi obrazu
Časová dotace: 4 hodiny

Aktivita před návštěvou galerie: informace o galerii, o její kulturní funkci

Aktivity v galerii: komentovaná prohlídka výstavy, širší komunikace nad vybranými díly

Výtvarná dílna v galerii: tvorba masek – zvířátek začarovaného lesa (obr. 8 bar. příl.)

Hodnocení: závěrečná hodnocení žáků by měla probíhat na úrovni komunikačního procesu, který je v souladu s očekávanými výstupy vyučovací jednotky a vychází z předem stanovených záměrů a cílů. V našem případě by po skončení galerijní výuky měl žák umět vysvětlit, co je to galerie a jaká je její funkce; dále umí žák interpretovat svoje dílo i dílo spolužáka; žák pojmenovává rozdíly a shody ve vizuálním zobrazení dvou a více spolužáků.

Aktivity po návratu z galerie ve škole: sdělení dojmů a zážitků z galerie, vytvoření vlastního příběhu zvířátek ze začarovaného lesa s použitím masek vzniklých během galerijního workshopu (dramatizace).

Závěr: V této části galerijní výuky bylo hlavním záměrem poznat prostředí současné galerie a přijímat umělecké dílo jako nedílnou součást kulturního života.

Část B

TO SNAD ANI NEMŮŽE BÝT PRAVDA.
12. 11. (VERNISÁŽ) – 11. 12. 2014
Kurátoři: Michal & Zdena Kolečkovi

Jiří David, Department for Public Appearances, NušaDjak, Adam Chmiel, Lukáš Machalický, SvätoplukMikyta, Csaba Nemes, Rafani, Joachim Seinfeld, Jan Štěpánová, Slaven Tolj, Dušan Zahoranský, Jana Želibská

Výstava reflektovala uplynulých 25 let po pádu železné opony – zapomenutí revoluční euforie, která je v kolektivní paměti redukována na zprofanovaná tvrzení o „nepřehledném budování kapitalismu“ nebo „kolektivním rozkrádání republiky“, ale z našeho povědomí dočista vymizela (mimo jiné) i neskrývaná radost ze získání svobody. Stále více se individuálně i v širších společenských souvislostech soustředíme na krátkozraké přežívání, adorovaný potenciál ekonomického růstu, budování kariér, konstrukcí a výkladů zdánlivě objektivních jevů, jež však mohou být nazírány i zcela odlišným úhlem pohledu, který je nezatížený balastem vlastní minulosti. Umělci z výstavy se opakovaně

pokouší aktivně vstupovat do diskuzí nad aktuálními tématy – někdy spektakulární formou a jindy zase prostřednictvím intimních gest (z tiskové zprávy GEF, 2014).

V další fázi projektu byly studentky postaveny do přímé konfrontace s pedagogickou praxí, prakticky bez zásahu fakultních pedagogů. Podle plánu projektu musely samy navštívit galerii E. Filly v Ústí nad Labem a pokusit se bez komentáře galerijního lektora výstavu reflektovat. Byl to pro ně úkol poměrně náročný. Bez zprostředkování děl kurátorem výstavy nedokázaly samy interpretovat díla. Ta v nich vyvolávala spoustu otázek a obav z toho, jak transformovat obsah výstavy dětem mladšího školního věku. První dojmy z výstavy shrnuly studentky do pojmu: deprese, chaos, zmatek, nepochopení.

Následovalo setkání s galerijním pedagogem MgA Janem C. Löblem, s kterým absolvovaly komentovanou prohlídku dané výstavy To snad ani nemůže být pravda! Studentkám byl zprostředkován obsah uměleckých děl – a jejich impresie z výstavy byla odlišná od té prvotní. Pochopily hlavní myšlenku, která obsahově spojuje všechna díla vystavovaných autorů. Toto téma vyzývá k zamyšlení nad současným plytkým životem občanů naší republiky, který se výrazně odklání o prvotních revoluční tendencí r. 1989. Tato vlastní zkušenost z nepochopení výtvarných uměleckých děl bez komentáře odborníka měla nedocenitelný dopad na jejich budoucí pedagogickou praxi a pochopení smyslu současné galerijní edukace. Zůstávaly však obavy ze zprostředkování takto obsahově náročné výstavy dětem mladšího školního věku. Jak tedy transformovat obsah uměleckých děl do pedagogického procesu, tedy jak jej interpretovat žákům mladšího školního věku.

Příprava na vyučovací jednotku v galerii

Téma: Naše vlastní republika, království
Motivace: prohlídka výstavy, interpretace artefaktů, transformace obsahu děl na základě vlastní zkušenosti žáků pomocí motivačních a aktivizujících otázek. Nejprve si děti samy prohlédly výstavu. Na otázku, zda by někdo uměl interpretovat nějaké vybrané dílo (co je zde nakresleno a proč?), odpověděly děti jednohlasně NE. Proč? PROTOŽE TOMU NEROZUMÍME.

Studentky se děti ptaly, zda by někdo uměl vysvětlit pojem: demokracie, komunismus, totalita, svoboda apod. (viz obr. 9 bar. příl.). Tato témata byla pro děti zcela bezobsažná, spíše je někde zaslechly, než by znaly jejich význam. Studentky pak vedly s dětmi dialog, který jim měl přiblížit obsah vybraných autorských děl. Motivací se stalo dílo Departement for Public Appearances: Easy vote.

Studentky se děti zeptaly, co pro ně znamená slovo „pravda“. „Zkusíme si zahrát hru, ve které se bude po pravdě odpovídat ANO – NE – NEVÍM. Své tvrzení se pokuste zdůvodnit. CHODÍTE RÁDI DO ŠKOLY?“ Většina dětí odpověděla ANO, „protože je tam legrace“, „protože tam mají kamarády“, „protože se něco nového naučí“, „protože mají tělocvik“ apod. Jenom dvě děti odpověděly NE, protože holčičku ve škole zlobí kluci, druhé dítě nerado vstává.

Dalším didakticky důležitým dialogem bylo zamyšlení nad vysvětlením funkce zdi. PROČ SI MYSLÍTE, ŽE TADY STOJÍ TATO ZED? PROČ JE NA JEDNÉ STRANĚ ČERNÁ A NA DRUHÉ BÍLÁ?

Rozhovor s dětmi byl směřován k faktickému rozdělení pomocí zdi (oddělení prostoru, státu, lidí, které nesmíme vídat, a na pomyslné rozdělení společnosti žijící na jednom území (bohatí x chudí; cizinci x domácí, kamarádi x nepřátelé apod.). Zde se již studentky dotkly nosného obsahu následné tvorby – co máme společného, co máme rozdílného, jak bez konfliktu, dohodou, kompromisem překonat bariéry v názorech.

Klíčová slova (inspirační zdroj tvorby): tvar, barevnost, rozměr, co je pro mě důležité v zemi kde žiji nebo, kde bych chtěl žít

Výtvarný materiál: balicí papír, tužky, pastelky, fixy

Cíl a záměr: práce s konceptem, skupinová práce, kompoziční řešení velkého formátu
Časová dotace: 3 hodiny

Aktivita před návštěvou galerie: připomenutí předcházející výstavy, galerie jako prostor pro prezentaci uměleckých děl, prostor k setkávání lidí, prostor pro vlastní tvorbu, prostor skupinové koheze

Aktivity v galerii: prohlídka výstavy, komunikační motivační blok

Výtvarná dílna v galerii: ve skupině vytvořit vlastní stát, království, knížectví na základě skupinové shody – rozloha, název, hlavní

město, fauna a flora, státní uspořádání, hymna, pokřik, znak (viz obr. 10 bar. příl.)

V komunikačním proces se studentky soustředily na otázky typu: kdo je hlava státu, v jakém vztahu k němu jsou občané, jaké jsou společné prvky jednotlivých států a jaké mají odlišnosti, postavíme mezi ně zeď, spojíme je mostem nebo tunelem, který je stát je nejslabší, jak se mezi státy domluvíme...?

Hodnocení: Takto pojmáaná výuka výtvarné výchovy v přímé konfrontaci s uměleckým dílem má pro dítě velký význam nejen z hlediska pochopení smyslu tvůrčí umělecké činnosti, ale nezastupitelný socializační a kulturně historický význam pro formování osobnosti dítěte. Na základě zážitků vzniklých pozorováním uměleckých děl, jejich následného prožitku prostřednictvím výtvarné činnosti vzniká v následném komunikačním procesu přímo i v galerii i v navazující části ve škole zkušenost dítěte, se kterou pak dokáže v životě dále zacházet. Ve vazbě na RVP ZV byly v rámci edukačního programu naplňovány především tyto očekávané výstupy: žák při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy; Žák nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.

Závěr

Edukační program měl spoluutvářet co nejlepší podmínky pro tvořivé a otevřené chápání výstavy či expozice, pomoci pedagogům nastavit situaci, která žákům odkryje i ty dimenze díla, jež běžnému a méně motivovanému divákovi mohou uniknout. Spíše bez vysvětlování a poučování, ale hledáním souvislostí „za“ vystaveným dílem, propojením s jinými uměleckými obory, osvětlováním vztahů mezi vystaveným dílem a ostatní prací umělce či díly jiných vybraných umělců, nalézáním cest k podobným obsahům v každodenní žité i zprostředkované realitě. Toto objeovávání by mělo probíhat jako přirozená součást vstupování do významových vrstev díla. Edukační galerijní proces rozvíjí i ty dovednosti, které směřují k pouhému dívání se, k hledání významů (Fulková&Jakubcová

&Kitzbergerová&Sehnalíková 2013, s. 23–24).

Studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol mají mnohem těžší podmínky pro získání dostatečných kompetencí pro výtvarnou pedagogickou praxi než studenti oborového studia výtvarné výchovy. Často se pak stávají „snadnou kořistí“ internetových návodů rádobý „tvůrčích“ činností, které vedou k nekvalitní výtvarné tvorbě (viz ubrousková technika na květináčích, obtisky rukou pro vytvoření papouška apod.). Ať už proto, že musí zvládnout učit všechny předměty, nebo protože se na výtvarnou výchovu nespecializují – nemají k ní vztah, trpí traumatem „blbě výtvarky“ z dětství nebo se více zajímají o jiný předmět (srov. Hajdušková; Dyrtrtová 2011).

Studenti během realizace pochopili význam komunikativní funkce výtvarného umění, jeho sociální funkci nezbytnou pro formování jedince, nezbytnost reflexe výtvarné tvorby i vizuálního vnímání a práci s kvalitní didaktickou transformací obsahu či nutnost hledání souvislostí mezi viděným a věděným v rámci výtvarné edukace. Studenti rovněž uvědoměle pracovali s obsahem RVP ZV v oblasti umění a kultura, který byl v animaci reflektován a jehož obecné formulace zpřesňovali v dílčích výstupech edukačního programu.

„Dnešní studenti utvářejí zítřejší společnost. Studenti by měli být vedeni k tomu, aby nepřemýšleli o uměleckých dílech a aktivitách pouze povrchově, ale do hloubky, a aby brali v potaz sociální faktory, které motivují, řídí, ovlivňují, definují a hodnotí umění“ (Flower 2002, s. 39).

Zvláštní poděkování patří Galerii Emila Filly v Ústí nad Labem, MgA. Janu C. Löblovi a SNG Bratislava. Příspěvek vznikl v rámci vzájemné spolupráce obou

výše uvedených kateder a za podpory Grantu Severočeských dolů Chomutov a grantu KEGA 026UK-4/2013 Výtvarná výchovy vo svete súčasného umenia a nových médií.

Literatura:

- FOWLER, Judith Noble. 2002. Through the Eyes of a Novice Viewer: Learning about Art in the Museum. *Art Education* [online]. 2002, roč. 55, č. 1, s. 33–39 [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3194009>.
- FULKOVÁ, M.; JAKUBCOVÁ, L.; KITZBERGEROVÁ, L.; SEHNALÍKOVÁ, V. *Galerijní a muzejní edukace 2: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového muzea v Praze a Galerie Rudolfinum v letech 2012 a 2013*. V Praze: Uměleckoprůmyslové museum, 2013, 351 s. ISBN 978-80-72907-007.
- HAJDUŠKOVÁ, L.; DYTRTOVÁ, K. 2011. Pozor sněhulák! K analýze hodnoty žakovského výtvarného díla. *Výtvarná výchova*. 51. ISSN 1210-3691.
- JAGOŠOVÁ, L.; JÁVA, V.; MRÁZOVÁ, L. 2010. *MÚZEJNÍ PEDAGOGIKA: Metodické a didaktické aspekty muzejní pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-207-9.
- JÁVA, V. 2004. *Dětské muzeum. Edukační fenomén pre 21. století*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-090-5.
- PAVLÍKÁNOVÁ, M. 2012. Prieniky umenia a školy. In *Múzy v škole*. ISSN 1335-1605. Roč. 17, č. 1–2 (2012), s. 12–15
- PAVLÍKÁNOVÁ, M. 2008. Galéria ako priestor pre kultúrne vzdelávanie vo výtvarnej výchove. In Horáček, R.; Zálesák, J. (ed.) *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. s. 208–214. ISBN 978-80-210-4722-8.
- RŮŽIČKOVÁ, R.; NOVOTNÁ, D. 2014. Zprostředkování tvorby Karla Malicha dětem mladšího školního věku s uplatněním mezioborových přesahů – výtvarného, hudebního a dramatického. *Kultura, umění a výchova*, 2(2) [cit. 2014-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=43.

Internetové zdroje:

www.gef.cz, www.sng.sk

O autorce:

PhDr. Radka Růžičková, Ph.D., pracuje jako odborná asistentka na katedře výchov uměním Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem. Zabývá se didaktikou primární výtvarné edukace.

radka.ruzickova@ujep.cz

PaedDr. Martina Pavlíková, Ph.D., pracuje jako odborná asistentka na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v Bratislavě a také jako externí lektorka SNG v Bratislavě.

pavlikanova@fedu.uniba.sk

VIZUÁLNÍ VÝCHOVA. SPOLUPRÁCE GALERIÍ A UMĚLCŮ PŘI KULTIVACI OBRAZOVÉHO VNÍMÁNÍ SPOLEČNOSTI

Visual Education. How could galleries cultivate a visual sense in contemporary society

Michaela Banzetová

Anotace:

Obraz dnes funguje jako dominantní medium pro šíření informací. Přesto si stále jen malé procento populace plně uvědomuje sílu každodenního vizuálního prožitku a to, jakým způsobem je tím ovlivňována kvalita života. Text představuje konkrétní příklady z praxe a způsoby, kterými mohou instituce ve spolupráci s umělci vychovávat a kultivovat vizuální vnímání v rámci celé společnosti.

Abstract:

The image works currently as the dominant medium for dissemination of the information. But only a small percentage of the population is fully aware of the power of everyday visual experience and how it affects quality of life. Text introduces concrete examples and means through which institutions in cooperation with artists could educate and cultivate visual perception across the society.

Fakt, že žijeme v době, kdy je vizuální vjem primárním a nejrychlejším způsobem předávání informací, není novým poznatkem. Obraz jakožto dominantní médium k šíření informací se začal hlásit o slovo současně se vznikem fotografie. Ve druhé polovině dvacátého století už dosáhl zcela výsadního postavení. Nejde přitom jen o skutečnost, že dnes již má téměř každý z nás fotoaparát stále při sobě (integrován v mobilním telefonu) nebo alespoň rychle dostupný, a tzv. selfie se tak staly příznačným druhem autportrétů současné společnosti. Obrazová sdělení nás obklopují s dosud nebyvalou intenzitou. Od ranního probuzení o naši pozornost soutěží prakticky každý předmět v zorném poli – obal ranních cereálií nebo jogurtu, reklamní letáky ve schránce, vizuální podoba novin, magazínů a časopisů, výlohy a loga obchodů, venkovní poutače, plakátovací plochy, ale i třeba design telefonu, nábytku, elektrických spotřebičů a dalšího vybavení domácnosti, kanceláře... Samostatnou kapitolou jsou pak sdělovací prostředky, předně televize, která je přímo stvořena jako nástroj k předávání vizuálních informací – nejen zpráv a příběhů, ale stejnou měrou i reklamních spotů, kterým přenechává stále více prostoru. Nad tím vším pak stojí co do komplexnosti způsobů předávání poznatků pomocí vizuálních vjemů zcela nerosvratelný internet. Médium nejmladší

a nejdravější, jehož prostřednictvím je možné v jednu chvíli sledovat video, statickou reklamu i celkovou vizuální podobu webové stránky a prohlížeče. To vše mi dovoluje tvrdit, že jde o prostředek mající výsadní postavení v současné vizuální společnosti, a to i přesto, že kvantita není shodná s kvalitou. Z hlediska vizuální estetiky je až příznačné, že je tomu v podstatě přímo naopak. Jako problematické přitom sledávám, že si stále jen malé procento členů společnosti plně uvědomuje, jak na ně vizuální podoba jeho okolí působí. A to i přes to, že se tak děje neustále, systematicky a bez nutné aktivní participace.

Pokud se jedná o očividné reklamy a prostředí, kdy očekáváme, že o naši pozornost budou soutěžit produkty, které si přejí, abychom si je vzali domů (tedy například v nákupních centrech), jsme ještě schopni předávanou informaci vnímat a rozpoznávat záměr. Takovou plochou je ale vlastně jakýkoliv veřejný prostor: ulice, výloha obchodu, tržiště, interiér restaurace nebo kavárny, vývěsní štít baru, filmový plakát zvoucí do kina, ale třeba i budova plaveckého bazénu. Všechny tyto objekty na nás působí ještě předtím, než do nich vstoupíme. Svým bytím utvářejí náš životní prostor. Tedy už jen to, jakou cestu volíme ráno do práce či do školy, ovlivňuje naše vnímání, náladu a potažmo i hodnoty, které vyznáváme. Je přitom až absurdním paradoxem, že

se výchově vizuálního vnímání nevěnuje stále adekvátní pozornost. Ačkoliv ve světovém měřítku doznává jistého posunu snaha ovlivňovat již od útlého věku vizuální vnímání, v českém prostředí jde stále spíše o ojedinělé případy.

Tématu *vizuální výchovy*, pojmu, který zde používám jako označení způsobů kultivace obrazového a estetického vnímání od raného věku, ale i v dospělosti, je věnován tento příspěvek. Jako jedny z primárních subjektů, které by měly v tomto ohledu společnost formovat a utvářet, přitom vidím v galerijních a muzejních institucích. Možné relevantní způsoby, prostředky k cílené práci a ukázky konkrétních příkladů budou představeny v následujícím textu.

Role muzeí a galerií v současné společnosti

V knize *Muzeum umění v digitální době* autor Ladislav Kesner hned v úvodu konstatuje, že umělecké instituce mají velký potenciál „*pozitivně ovlivňovat životy lidí*“.¹ Dále zhodnocuje, že v českém prostředí není plně využíván. V tom případě pracuje s pojmem *vizuální negramotnost*.

„*Muzeum má jedinečnou schopnost napomáhat nám lépe vidět, obohacovat*

¹ Viz Kesner, L. *Muzeum umění v digitální době*. Praha 2000, s. 15.

naše vizuální schopnosti, a tím i v podstatném smyslu pozitivně ovlivňovat naši existenci, v níž přijímání a interpretace vizuální informace a manipulace s obrazovými symboly hraje stále důležitější roli.“²

Publikace, která byla vydána v roce 2000, patří i dnes v českém prostředí mezi primární literaturu zabývající se rolí muzeí a galerií z různých stran (budova, expozice, role diváka, role teoretika). Existuje samozřejmě nespočet knih a prací, jež jsou cíleně zaměřeny na muzeální pedagogiku nebo roli diváka a návštěvníka; danou oblastí se zabývají vysokoškolské teze a na různých úrovních je vyučována na školách.³ Cílem tohoto mého textu však není zmíněnou literaturu zpracovat, ale spíše z pohledu praxe představit nové příklady v rámci přímého propojení přímo s umělci. Vzhledem k zaměření i rozsahu příspěvku a zdůrazněnému požadavku na komplexnost propojení všech aspektů muzeí a galerií, tudíž nejen edukačních programů, ale i instalace, korporátní identity atd., cituji právě tento text, jehož přednost spatřuji především v interdisciplinárním zaměření. Po patnácti letech, která uběhla od jeho vydání, jsou myšlenky a názory, jež autor zasazuje do světového kontextu, stále aktuální. Vychází přitom i z osobní zahraniční zkušenosti, což přidává textu nejen na odbornosti a autenticitě, ale také na čtivosti. Jednotlivé kapitoly jsou prokládány citacemi ze světových odborných článků zkoumajících téma z různých úhlů pohledu.⁴ Kesner rovněž nabízí dějinnou introspekci – v úvodu ukazuje na historii světových obrazáren rozdílné podněty k samotnému vzniku muzeí a galerií. Například londýnská National Gallery byla založena roku 1824 z popudu parlamentu již přímo jako instituce s volným vstupem, tedy už

přímo vznikala jako otevřené místo pro všechny vrstvy společnosti.⁵ Jejím hlavním cílem bylo vzdělávání obyvatelstva skrze sbírky umění. Tomuto poslání jsou londýnská muzea věrna stále a vychází z něj i politika volných vstupů do stálých expozic. Návštěvník není nucen kupovat si vstupenku, může ale dobrovolně přispět. Stejnou strategii v České republice poprvé zvolila Moravská galerie v Brně, když zrušila vstupné do stálých expozic svých tří hlavních budov.⁶ Krok byl nejprve vnímán jejím zřizovatelem, ministerstvem kultury, s rozpaky, po roce se však ukázal nebývale vysoký nárůst návštěvnosti. Ta se zvýšila dokonce několikanásobně a předčila tím i nejdůležitější odhady vycházející ze zkušenosti s obdobným krokem v zahraničí, konkrétně právě ve Velké Británii.

Není bez zajímavosti, že součástí této galerie, která spravuje druhou největší a nejkompaktnější sbírku umění, je i brněnské Uměleckoprůmyslové muzeum, které bylo původně založeno brněnskými textilními průmyslníky jako otevřený sborník vzorů a designů látek. Stalo se tak jedním z nejstarších muzeí svého druhu na světě, které umožňovalo volný přístup všem zájemcům ke kolekcím užitého umění.⁷

Dnes ale o náš volný čas soutěží – vedle sbírkotvorných uměleckých institucí, divadel a koncertních sálů – i nákupní centra a různé zábavní parky s plným spektrem nabídek zaměřených na všechny smysly. Ačkoliv se tedy možnost vidět umění „zdarma“ ukazuje jako dobrý prvotní vstupní krok, musí galerie i muzea nabídnout více, než jen to. Krom již tradičních galerijních kaváren a obchodů⁸

jde hlavně o cílenou výstavní činnost, širší programy pro veřejnost a především celkovou koncepci instituce. Skrze tyto body by měly galerie a muzea dále kultivovat vidění v rámci společnosti, nebo alespoň komunity. Jedná se totiž o „produkt“, který nemůže z podstaty nabízet například obchodní dům s oblečením. Zaměření by mělo být komplexní pro všechny věkové kategorie, přičemž základní cílovou skupinou jsou školy, školky a obecně instituce pro vzdělávání a volné trávení času dětí. Také Kesner v závěru své knihy připomíná, že je potřeba začít s vizuálním vzděláváním od útlého věku a že právě galerie a muzea by se měly zodpovědně postavit k této své funkci.⁹ Dílčí problém přitom tkví nejen v tradici interpretace kunsthistorického vidění, která vychází z rakouskouherského prostředí konce 19. století, které pramálo reflektuje současného návštěvníka, ale také v nesoudržnosti umělecké obce. Ta často není jednotná ani v postoji ke svým základním úlohám a poslání, které má naplňovat vůči veřejnosti. Jak Kesner uvádí, sebereflexe a hledání nových poloh komunikace a vztahování se k návštěvníkovi, resp. k divákovi, je bazální pro budoucnost muzeí umění a galerií obecně:

„*Osud muzea, jak se tato kniha pokusila ukázat, je spjatý s osudem vidění – takového vidění, které není jen fyziologickou činností, ale cílem samo o sobě, zdrojem potěšení a nástrojem učení; posláním.*“¹⁰

V následujícím oddíle představím způsoby, jak lze do procesu vizuálního vzdělávání v rámci kulturních institucí

² Ibidem, s. 16.

³ Galerijní pedagogika jakožto obor existuje např. na Pedagogické fakultě MU, stejně tak je dané téma vyučováno v rámci katedry výtvarné výchovy na PedF Univerzity Karlovy v Praze, UP v Olomouci i jinde.

⁴ Například citát autorů studie na téma estetického prožitku, která byla zpracovaná pro J. P. Getty Trust Michalem Csikszentmihalyim a Rickem Robinsonem. Ti v úvodu své knihy *The Art of Seeing. The Interpretation of the Aesthetic Encounter* uvádějí: „(...) Vizuální negramotnost možná není problém z pohledu ekonomické produktivity, ubírá ale na kvalitě života a vede ke kulturnímu ochuzení, které je velmi reálné.“ Ibidem.

⁵ Kesner zde cituje tehdejšího ministerského předsedu, který údajně přímo určil, že „i děti každého věku, včetně nemluvnat v náručí, musí mít volný vstup“. Ibidem, s. 24.

⁶ Tisková zpráva ke zrušení vstupného do stálých expozic Moravské galerie v Brně. [online]. citováno 25. 2. 2015. <http://www.moravska-galerie.cz/moravska-galerie/o-galerii/tiskovy-servis/2013/stale-expozice-zdarma.aspx>

⁷ Konkrétně roku 1873. Viz Uměleckoprůmyslové muzeum. Oficiální stránky Moravské galerie v Brně. [online]. citováno 25. 2. 2015. <http://www.moravska-galerie.cz/moravska-galerie/navsteva-mg/budovy-mg/umeleckoprumslove-muzeum.aspx>

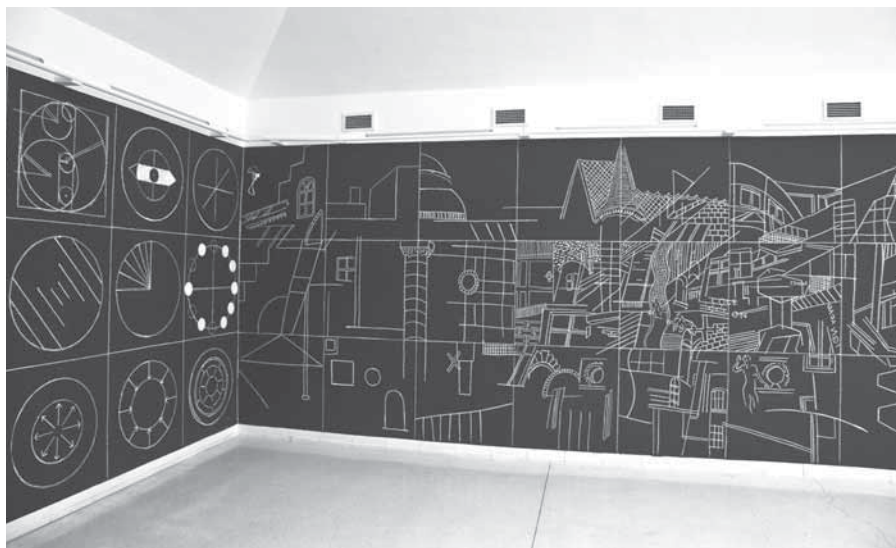
⁸ Tisková zpráva k otevření kavárny Morgal a knihkupectví ArtMap v Místodržitelském paláci, jedné z pěti budov MG. [online]. citováno 25. 2. 2015. <http://www.moravska-galerie.cz/>

[moravska-galerie/o-galerii/tiskovy-servis/2014/kavarna-morgal-novy-sefkurator.aspx](http://www.moravska-galerie.cz/moravska-galerie/o-galerii/tiskovy-servis/2014/kavarna-morgal-novy-sefkurator.aspx)

Tisková zpráva k otevření kulturního prostoru a kavárny Praha na nádvoří Pražákova paláce, jedné z pěti budov MG. [online]. v 25. 2. 2015. <http://www.moravska-galerie.cz/moravska-galerie/o-galerii/tiskovy-servis/2014/novy-kulturni-prostor-a-galerijni-kavarna-praha.aspx>

⁹ Kesner cituje záznam z anketky se školáky pořádané nadací Open Society Found Praha, kteří návštěvu muzea hodnotili např. takto: „*Chodíme tam skoro každý rok a vždycky je tam stejná nuda, ale alespoň je to zabytá hodina vyučování.*“; nebo: „*Zážitky z muzea nemám žádné, protože se tam nikdy nic nestalo.*“ Můžeme dětských múz (Úvahy a kresby dětí na téma muzeum). Louny 1997, passim. Viz Kesner, L. *Muzeum umění v digitální době*, s. 249. (pozn. 1).

¹⁰ Ibidem.



Obr. 1 Od A do B do C - pohled do expozice, projekt v rámci Bienále Brno 2014 Foto: archiv MG

zapojit aktivně umělce a vytvořit tak vzájemně prospěšnou spolupráci.

Spolupráce institucí a umělců – konkrétní příklady u nás

Debata o podfinancování kultury a uměleckých institucí patří téměř k folklóru (nejen české) umělecké scény. Akviziční činnost muzeí a galerií spravovaných státem i jednotlivými městy či kraji je proto nyní spíše sporadická, ne-li přímo nulová, odvislá více od darů¹¹ než od cíleného nákupu. Sbírkatovná a výstavní činnost však není jedinou aktivitou vyvíjenou v rámci těchto prostor. Přestože jsou tedy možnosti v určitém směru poměrně dost omezené, neznamená to, že by neexistovaly jiné způsoby spolupráce, podpory umělců a jejich zapojení do kultivace vizuálního vnímání široké společnosti. Je to především podpora prostřednictvím přímého zadávání zakázek vycházejících z autorské umělecké činnosti.

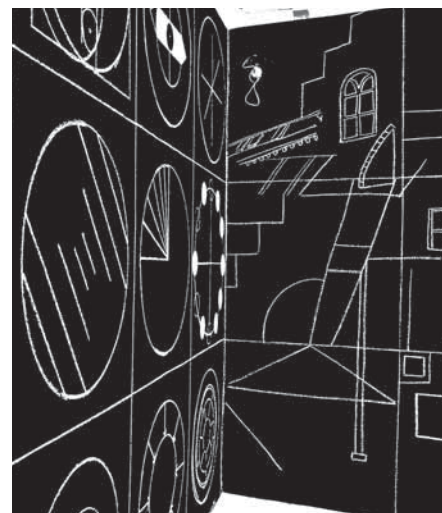
Potvrzení, že taková spolupráce je funkční, se přitom již nyní opakovaně objevují. Jen na příkladu Moravské galerie v Brně, instituce, která se dlouhodobě snaží prezentovat jako místo otevřené

¹¹ Příkladem může být pozůstalost díla Dagmar Hoehové, kterou obdržela Moravská galerie v Brně v roce 2013 díky rozhodnutí pana inženýra Zdeňka Reinhardta, manžela fotografky. Do své správy získala tato instituce i archiv a sbírku teoretika, kurátora a umělce Jiřího Valocha. Po odborném zpracování bude tvořit jádro nově otevřené expozice s názvem *Záblesky paměti*.

aktuálním podnětům a potřebám současného „diváka“, lze ukázat, jaký zájem dokáží přímo umělecky zpracované koncepty vyvolat a jak mohou fungovat. Jako emblematický a svého druhu vlajkový projekt je přitom možné použít příklad 26. mezinárodního bienále grafického designu Brno. Poprvé v dlouholeté historii tradiční přehlídky, jež patří k nejstarším a nejprestižnějším svého druhu na světě, bylo dáno jednotné téma. To znělo „Grafický design, vzdělávání a školy“ a reagovalo na potřebu začít s reflexí od základu, tedy od výuky. Mezinárodní akce byla rovněž prvně vedena kurátorským týmem tří externích kurátorů-grafických designérů – Tomášem Celiznou, Adamem Macháčkem a Radimem Peškem, kteří byli přímými iniciátory a autory koncepce zaměřené na vzdělávání.¹² Téma edukace se díky tomu prolínalo všemi výstavami a doprovodnými programy, které byly jeho přímou součástí. Mimo jiné se změnil i rámec mezinárodní soutěžní přehlídky dříve zaměřené na práce profesionálů, nyní otevřené pro díla vzniklá v kontextu škol. Studenti dostali šanci, aby ukázali

¹² Text kurátorů BB2014: „*Tematicky zaměřené bienále se prostřednictvím širokého spektra výstav, přednášek a doprovodných programů bude zamýšlet nad tím, jak se grafický design dnes učí, jaké jsou modely, metody a přístupy jednotlivých pedagogů a škol. Další rovinou jsou otázky lokální různorodosti škol, vliv architektury školních budov a vztah mezi školním prostředím a následnou praxí.*“

26. mezinárodní bienále grafického designu Brno 2014, oficiální stránky Bienále Brno. [online]. citováno 25. 2. 2015. <http://www.bienalebrno.org/cs/About>



Obr. 2 Od A do B do C - pohled do expozice (detail), projekt v rámci Bienále Brno 2014 Foto: archiv MG

jak pracují, fungují v daném prostředí, a jak jsou jejich výstupy ovlivňovány učiteli, případně jejich vzory v rámci oboru.¹³ Důležité je tak i zmínit, že mnozí z účastníků Bienále Brno 2014 měli vůbec poprvé možnost seznámit se nejen s galerijním provozem, ale i realizovat svoji první profesionální zakázku.

Nebývale velkou oblibu si přitom získal projekt s názvem „Od A do B do C“, jehož autorem je mladý francouzský grafik Rudy Guedj. Výstava, která se zabývala kresbou jako důležitou součástí „...při výzkumné činnosti a při vyvíjení nových vzdělávacích modelů...“¹⁴, vznikala přímo na místě, v posledním patře Pražákova paláce, jedné z pěti budov Moravské galerie v Brně. Stěny reprezentativního prostoru atria byly pokryty černou tabulovou barvou. Na ni autor po dobu několika týdnů neúnavně vytvářel křídou obrazce. Ty představovaly odkazy na příklady z historie výuky kresby a vzorů, tvořící základní prvky hravého vyprávění o vývoji kreslení jakožto pro-

¹³ Text kurátorů BB2014: „*Mezinárodní přehlídka, tradiční součástí Bienále Brno, bude v mnoha ohledech výjimečná. Důrazem na studentské práce poněkud nyní stranou tvorbu profesionálů. Jejím cílem je představit široké spektrum školních prací a konfrontovat současné metody a přístupy na vzdělávacích institucích po celém světě.*“ Viz Mezinárodní přehlídka: Studentské práce, oficiální stránky Bienále Brno. [online]. citováno 25. 2. 2015. <http://www.bienalebrno.org/cs/InternationalExhibition>

¹⁴ Viz Od A do B do C, oficiální stránky Bienále Brno. [online]. citováno 25. 2. 2015. <http://www.bienalebrno.org/cs/Exhibitions/FromAToBToC>

středku výzkumu a hlubšího vzdělávání (viz obr. 1 a 2).

Výstava, která záměrně evokovala školní tabuli,¹⁵ přilákala nebývalou pozornost. Nutno dodat, že z velké části právě pro své poutavé vizuální zpracování. Zpětně bylo zajímavé sledovat nejen skupiny školou povinných návštěvníků, od těch nejmenších (viz obr. 1 a 2 barevné přílohy) až po adolescenty, kteří pravidelně s mobilem v ruce vytvářeli autopoetry s touto expozicí v pozadí, ale i příklady toho, kdy instalace upoutala svojí vizuální podobou natolik, že se dostala i mimo zdi galerie do sféry obchodu a komerční produkce.¹⁶ V přímém napojení na tento prostor vznikl také sešit pro tvůrčí činnost, vícefunkční autorské omalovánky, které nesou výmluvný název „Vše začíná od tečky“.¹⁷

Objektivně se tak dá zhodnotit (dle výše zmíněných reakcí a i podle počtu návštěvníků¹⁸), že nejen tato výstava zaměřená na vzdělávání skrze vizuální informaci, ale celý koncept Bienále Brno 2014, zcela splnil svůj účel.

Jak již bylo také řečeno, v rámci 26. ročníku Bienále Brno dostalo mnoho mladých grafiků a studentů grafického designu možnost si vůbec poprvé vyzkoušet práci v profesionálním prostředí a někteří také mohli přímo participovat na odvislých zakázkách. Ukazuje se tak, že i státní instituce mohou nabídnout zkušenost s uměleckým obchodem. Galerie přitom nepředávají jen finanční

kapitál, ale vkládají především důvěru a vyjadřují podporu tým, které umělce volí. Tak potažmo navyšují i jejich pomyslný „kredit“ v rámci obchodu s uměním, který může být dokonce pro vývoj (a i růst ceny děl na komerčním trhu) významnější než finanční ohodnocení.

Dalším příkladem z dané instituce může být spolupráce s umělkyní Vendulou Chalánkovou, která byla¹⁹ zahájena při příležitosti otevření zrekonstruované Jurkovičovy vily, unikátní architektonické památky a v současnosti jedné z pěti budov, které Moravská galerie v Brně spravuje. Přímo pro tento objekt vytvořila Chalánková autorské pexeso – jednotlivé motivy na kartičky převzala z tvarosloví dané stavby (viz obr. 3 barevné přílohy), přičemž krabičku na uložení kartiček pojala jako stylizovaný rodinný domek význačného architekta (viz obr. 4 a 5 barevné přílohy). Že se však stále jedná o svého druhu propagační předmět, je zřejmé ze spodního políčka krabičky, kde je uvedeno logo galerie, adresa vily, kontaktní údaje i internetové stránky.

S autorkou hravých a vtipných realizací navázal v minulém roce spolupráci i další muzeální subjekt, konkrétně Galerie výtvarného umění v Hodoníně, která ji oslovila, aby vytvořila návštěvnické kartičky pro dětské návštěvníky (viz obr. 6 barevné přílohy). Vizuální podobu, která opět vycházela z upravené architektury budovy galerie, použila také na obálky, dopisní papír a pracovní listy (viz obr. 7 barevné přílohy). Na návrhu se v tomto případě podíleli (spolu s umělkyní) zaměstnanci muzea – kromě grafického řešení byla koncepce utvářena ve spolupráci s Romanou Košutkovou Navrátilovou, galerijní pedagožkou a kurátorkou, která hodnotí úspěšnost projektu jako zdařilou:

„Pracovní listy používáme během interaktivních programů, nejen pro děti. Dopisní papíry slouží také k programu pro seniory. Součástí jsou také nálepky – reprodukce děl stálé expozice a tzv. Zlatá karta.“

Krátký popis programu: děti si tvoří vlastního průvodce expozicí pro své rodiče, přátele...;

vybírají z nálepek exponáty, které jim chtějí ukázat, a zbytek nalepují do depozitáře.

Ocitají se tak v roli kurátorů a pak i průvodců, protože na svoji Zlatou kartu si do galerie mohou kohokoliv pozvat. Karta platí celý rok a jde o volný vstup (vedeme statistiku a kupodivu, jak bylo zamýšleno, opravdu děti přivádějí do galerie své rodiče i celou rodinu).“²⁰

K úspěšné spolupráci s Chalánkovou se nejnověji vrací opět Moravská galerie v Brně. V kooperaci s touto umělkyní připravuje celkový koncept herního prostoru. Místo bude přímo napojeno na novou dlouhodobější expozici, která se otevře v prostorách Pražákova paláce v druhé půli roku 2015. Jan Press, ředitel Moravské galerie v Brně, k tomu uvádí: „Naše prostředky na akviziční činnost jakožto instituce jsou notně omezené, můžeme ale současné umělce přesto podpořit, a to zadáváním a zpracováním určitých typů zakázek.“ Ačkoliv by tedy mohlo být namítáno, že tím daný státní subjekt přestává být zcela neutrální, nejedná se o úplně jiný druh preferencí než například při výběru výstav současných umělců. Hodnotícím principem je kvalita, za kterou se opět sama galerie zaručuje. Spolupráce je rozvíjena soustavně s více umělci, a tak pod záštitou tohoto subjektu právě vzniká například kniha *Jak se dělá galerie*, již vytváří umělecké duo David Böhm a Jiří Franta mající s obdobnými publikacemi zkušenosti.²¹ Na seznámení dětského diváka se současným uměním je zaměřena také kniha s názvem *Proč obrazy nepotřebují názvy*, která byla vydána koncem roku 2014 a za jejímž zrodem stojí teoretik Ondřej Horák a již zmíněný umělec Jiří Franta.²²

Výchova skrze vizuální vjemy tak může (a měla by) pokračovat i mimo obvod zdí budov muzeí a galerií. Že dokáže řešit opravdu zásadní a komplikované problémy v rámci obecné edukace,

²⁰ Viz e-mailová komunikace mezi autorkou a Mgr. Romanou Košutkovou Navrátilovou, galerijní pedagožkou a kurátorkou Galerie výtvarného umění v Hodoníně, ze dne 9. 1. 2015.

²¹ Například kniha *Hlava v hlavě*, za jejímž výtvarným zpracováním stojí David Böhm (text Ondřej Budeus), dokonce získala Magnesii Literu v kategorii kniha pro děti, ocenění Zlatá stuha 2014 a byla vyhlášena nejkrásnější dětskou knihou roku. ²² Horák, O.; Franta, J. *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha 2014.

¹⁵ Z textu o výstavě: „*Stěny 4. patra Pražákova paláce MG se při letošním Bienále Brno promění ve školní tabule a celý výstavní prostor v imaginární učebnu, tedy místo pro pozorování, experimenty a úvahy.*“

Ibidem.

¹⁶ Módní značka Morrows nafotila několik produktů ze své kolekce právě v této výstavě. Viz [online]. citováno 25. 2. 2015. <http://www.morrows.cz/tasky-penezenky/kabelky/kabelka-penezenka-kabelka-penezenka-anna-manny/sahara-CZ955>

¹⁷ Guedj, R.; Andrsen, R. *Vše začíná od tečky*. Brno 2014. Omalovánky vzniklé u příležitosti 26. mezinárodního bienále. Viz [online]. citováno 25. 2. 2015. <http://moravska-galerie.cz/moravska-galerie/sluzby/e-shop/publikace/vse-zacina-od-tecky.aspx>

¹⁸ Bilanční tisková zpráva k Bienále Brno 2014 zahrnující i údaje o nebývalé vysoké návštěvnosti celé události. [online]. citováno 25. 2. 2015.

<http://www.moravska-galerie.cz/moravska-galerie/o-galerii/tiskovy-servis/2014/bb2014-bilance-bienale-brno-2014.aspx>

¹⁹ Chalánková, V. [online]. citováno 25. 2. 2015. <http://www.artlist.cz/vendula-chalankova-5761/>

to ukazuje projekt určený pro řešení problémů dyslexie u dětí, který navrhla umělkyně Alena Kupčíková²³ jako svůj doktorandský projekt na Akademii výtvarných umění v Praze. Mnohá ocenění na mezinárodním poli a jeho rozšířené užívání ve školách i školách ukazují na funkčnost a výborné pochopení problematiky – umělkyně při tvorbě vycházela i z osobní zkušenosti s dyslexií a problémy s tím spojenými.²⁴ Potvrzuje se tak, že obrazové vnímání je naprosto nedílně napojeno na psaný projev a míra naší vizuální výchovy tedy ovlivňuje zcela komplexně každodenní výstupy a celkově utváří naši osobnost.

Proč je to všechno vlastně důležité? Vizuální identita galerií aneb na vzhledu záleží

Spolupráce v rámci kulturních institucí by přitom měla být ideálně co nejkompaktnější a co nejširšího charakteru. Galerie nemají zůstat pouze u vzdělávání nejmenších návštěvníků v rámci stěn jejich budov, ale musí se soustředit i na kultivaci vizuálního vnímání ve společnosti obecně. S tím přirozeně souvisí zapojení i dalších kreativních profesí do podoby výstupů a každodenního fungování kulturních subjektů. Takovými povoláními mohou být architekti,²⁵ kteří vytvářejí prostorové a vizuální řešení výstav, nebo například designéři a módní návrháři, podílející se na různých workshopech,

jejichž díla mohou galerie prezentovat v rámci určitých kontextů.²⁶

Jako základní se ale jeví kooperace s grafickými designéry, kteří mají možnost pomoci instituci přímo formovat její korporátní identitu, a tedy i vizuální poselství vůči veřejnosti. Nehovořím přitom pouze o vzhledu letáků a loga, ale například i použitého typu písma. Jím lze scelit korporátní tiskoviny a současně nabídnout nový, vnímavější pohled na něco tak základního, jako je podoba psaného projevu. Není bez souvislostí, že s rozvojem techniky a místem nových technologií v každodenním životě nabývá na síle také důležitost typografie, grafického designu a celkově vizuální stránka věcí.

Obecně je dnes jako hlavní cíl marketingových strategií vnímána snaha zjistit požadavky zákazníka (v tomto případě návštěvníka), a dle toho vytvořit nabídku, která by uspokojila jeho potřeby. Umělecké instituce by se však neměly omezovat na takový komerční model a chtít se „zalíbit“ dočasněmu masovému vkusu. Naopak, už z podstaty věci by se měly snažit vkus veřejnosti formovat, utvářet skrze svoji prezentaci a definovat hodnoty, které jsou v rámci kultury pro danou společnost důležité. Současně s tím by měly přijmout zodpovědnost za kultivaci vizuálního projevu a komunikace. Pojem *vizuální výchova*, který používám jako zastřešující pro dané strategie, by se měl přes galerie rozšířit a stát se nedílnou součástí primární výuky a obecného povědomí v rámci společnosti. Nápomocná by k tomu měla být spolupráce s umělci, grafickými designéry, architekty, kurátory i teoretiky

²³ Kupčíková, A. [online]. citováno 25. 2. 2015. <http://www.artlist.cz/alena-kupcikova-1163/>

²⁴ Viz text na oficiálních stránkách projektu: „Většina dostupných pomůcek řeší nápravu dyslexie či dysgrafie až v momentě, kdy problém nastane. Projekt (Testy a Slabikář), který zde předkládáme, tomuto problému naopak předchází. (...) Oba projekty vznikly jako doktorandský projekt na Akademii výtvarných umění v Praze. Projekt vymyslela autorka, výtvarná umělkyně Alena Kupčíková, která navrhla a vytvořila s programátorem a umělcem Michalem Klegou Slabikář i Testy, hudbu v projektu vytvořil Jan Urban, namluvil Jiří Lábus.“ [online]. citováno 25. 2. 2015. <http://www.dys.cz/>

²⁵ Pravidelná spolupráce s architektonickými studii v rámci příprav expozic je již dnes prakticky běžnou součástí výstavní politiky většiny institucí. Alespoň v rámci větších projektů. Jména bývají uváděna v tirážích výstav a katalogů.

²⁶ Například skrze vyhrazený prostor v rámci stálé expozice Uměleckoprůmyslového muzea v Brně jsou opakovaně představována díla mladých návrhářů a designérů (např. šperků apod.).

umění, tedy členy společnosti, kteří vizuální informaci vnímají, dekódují a následně předávají jako samozřejmou součást svého povolání. Věřím, že tento impuls ke kultivaci našeho vidění, který vychází z galerijního prostředí, může vést zcela přirozeným způsobem ke zvýšení kvality každodenního života v celé společnosti.

Použité zdroje:

Kesner, L. *Muzeum umění v digitální době*. Praha 2000, s. 15.

Tisková zpráva ke zrušení vstupného do stálých expozic Moravské galerie v Brně. [online]. <http://www.moravska-galerie.cz/moravska-galerie/o-galerii/tiskovy-servis/2013/stale-expozice-zdarma.aspx> Oficiální stránky Moravské galerie v Brně. [online]. <http://www.moravska-galerie.cz/moravska-galerie/navsteva-mg/budovy-mg/umeleckoprumslove-muzeum.aspx>

Tisková zpráva k otevření kavárny Morgal a knihkupectví ArtMap v Místodržitelském paláci, jedné z pěti budov MG. [online]. <http://www.moravska-galerie.cz/moravska-galerie/o-galerii/tiskovy-servis/2014/kavarna-morgal-novy-sefkurator.aspx> Tisková zpráva k otevření kulturního prostoru a kavárny Praha na nádvoří Pražákova paláce, jedné z pěti budov MG. [online]. <http://www.moravska-galerie.cz/moravska-galerie/o-galerii/tiskovy-servis/2014/novy-kulturni-prostor-a-galerijni-kavarna-praha.aspx>

26. mezinárodní bienále grafického designu Brno 2014, oficiální stránky Bienále Brno. [online]. <http://www.bienalebrno.org/>

Guedj, R.; Andrsen, R. *Vše začíná od tečky*. Brno 2014. Omalovánky vzniklé u příležitosti 26. mezinárodního bienále.

Bilanční tisková zpráva k Bienále Brno. [online]. <http://www.moravska-galerie.cz/moravska-galerie/o-galerii/tiskovy-servis/2014/bb2014-bilance-bienale-brno-2014.aspx>

Horák, O.; Franta, J. *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Praha 2014.

Artlist – centrum pro současné umění Praha. [online]. <http://www.artlist.cz/>

Dys – umění a věda na podporu dyslektických dětí. [online]. <http://www.dys.cz/>

O autorovi:

Mgr. et Mgr. Michaela Banzetová (1986) vystudovala Dějiny umění a Management v kultuře na Masarykově univerzitě v Brně. V současnosti pracuje jako tisková mluvčí v Moravské galerii v Brně, kde dříve působila několik let jako externí lektorka. Tématem její disertační práce na Fakultě výtvarných umění VUT v Brně jsou Marketingové strategie obchodu s uměním se zaměřením na současnou českou výtvarnou scénu. Zajímá se o vizuální kulturu, umělecký trh, výtvarné umění, zabývá se mezioborovými přesahy a souvisejícími tématy v rámci společnosti.

michaela.banzet@gmail.com



RS 5096
ISSN 1210-3691
Cena 65 Kč