

UMĚLECKOPRŮMYSLOVÁ ŠKOLA BAUHAUS JAKO SOUČÁST REFORMNĚ-PEDAGOGICKÉHO HNUTÍ

Martin Valenta

Anotace: Studie sleduje pedagogiku uměleckoprůmyslové školy Bauhaus a její komparaci s reformně-pedagogickým hnutím. Dospívá k závěru, že pedagogika Bauhausu souzněla se základními teoretickými východiský reformně-pedagogického hnutí a lze ji tak považovat za jeho součást. Dále významně přispěla k reformám výtvarné pedagogiky.

Klíčová slova: Bauhaus a reformní pedagogika, Bauhaus, reformní pedagogika, výtvarná pedagogika, Johannes Itten, László Moholy-Nagy, Walter Gropius, německá kultura a společnost 1900–1933.

Key words: Bauhaus and reform pedagogy, Bauhaus, reform pedagogy, art pedagogy, Johannes Itten, László Moholy-Nagy, Walter Gropius, German culture and society 1900–1933.

Bauhaus bývá vnímán jako úspěšný projekt umělecko-řemeslné školy spojený s vynikajícími osobnostmi jakými byli např. Walter Gropius, Paul Klee nebo Wassily Kandinsky a s rozvojem moderního designu. Na téma Bauhaus byla napsána řada odborných publikací, věnujících se však převážně jeho uměleckému odkazu. K otázce výchovy a vzdělávání na Bauhausu existuje oproti tomu jen jediná monografie od Rainera Wicka, která se nadto zabývá pouze pojetím výuky jednotlivých bauhausiánských mistrů. Širších souvislostí a komparace s vývojem pedagogiky jako takové se dotýká jen okrajově.

Předkládaná studie vychází ze širší komparativní práce k tomuto tématu¹, která poskytla dosud chybějící analýzu a porovnání pedagogických metod a cílů Bauhausu na straně jedné a reformní pedagogiky na straně druhé. Tato práce si kladla za cíl vyplnit mezeru na poli bádání k této tématice. Při

exkursu do tohoto vztahu je možné položit dvě zásadní otázky: 1) „Je možné umělecko-průmyslovou školu Bauhaus považovat za přímou součást reformně-pedagogického hnutí počátku 20. století?“ a 2) „Pokud ano, v čem byla bauhausiánská pedagogika v rámci reformního školství specifická? V čem se od hlavního proudu odlišovala a v čem jej případně rozvíjela?“

V následujícím článku krátce zopakujeme východiska reformní pedagogiky, zastavíme se u vývoje výtvarné výchovy a vzdělávání a především analyzujeme pedagogiku Bauhausu a začleníme ji do kontextu reformní pedagogiky.

1. Podněty reformní pedagogiky pro výtvarnou výchovu

V průběhu poslední třetiny 19. století a počátkem 20. století procházela evropská společnost závažnými proměnami

¹ VALENTA, MARTIN. Bauhaus a reformní pedagogika v kontextu společenského vývoje konce 19. a počátku 20. století. In PEŠEK, JIŘÍ; MIKULOVÁ, SOŇA (ed.). *Acta Universitatis Carolinae. Studia Territorialia* 2007/IX. Praha: Karolinum, 2008, s. 11–151.

a zrychlenou dynamikou ve všech směrech a oblastech. Procesy industrializace, urbanizace, demokratizace či sekularizace zásadně změnily každodenní život velké části společnosti (viz např. Ritter; Kocka 1974). Pojem kulturní pesimismus či kulturní kritika zobecňoval pocit těch, kteří považovali pokrok vědy a techniky a stále větší míru racionalizace a technizace společnosti za nebezpečí vedoucí k vykořenění člověka z jeho původnosti. Jejich cílem byla náprava a obnova člověka v jeho celosti.

Ruku v ruce s atmosférou přelomu 19. a 20. století – „*Fin de siècle*“, „*Jahrhundertswende*“, aj. – charakteristickou politickými, sociálními i kulturně-uměleckými rozpory, se formovaly i nové pedagogické koncepty – tzv. reformní pedagogika a školství. Pokud shrneme hlavní východiska reformní pedagogiky, očitáme se v ideovém světě, kritizujícím: 1) novou industriálně-kapitalistickou realitu, zejména však její sociální a politické dopady, 2) proces všeobjímající technizace společnosti, 3) zánik původních životních forem vlivem urbanizace, industrializace a sekularizace, 4) jednostrannost racionálního poznání opomíjející složky emotivní a nevědomé, 5) politický a ekonomický liberalismus a 6) kastovní společnost hierarchizovanou na základě společenských tříd. Při celkovém popisu reformní pedagogiky a školství narážíme na poměrně složitý konglomerát postojů a ideálů, působících často nesourodě, ba protichůdně. Reformní školství v období od 90. let 19. století do počátku 20. let 20. století bylo hnutím, které vykazovalo srovnatelné cíle, ale mnohdy velmi rozličné cesty k jejich dosažení.

Sekundární literatura (viz např. Röhrs 1994, Klassen, a kol. 1990, Průcha 1996) se při snaze o obecné pojmenování reformní pedagogiky školství shoduje na následujících bodech: 1) kritice tradiční školy a pedagogiky (zejména herbartismu), 2) pedocentrismu

(obrat pedagogického zájmu a snah k dítěti), 3) komplexnosti výchovy (překonání dominance intelektuální a pamětní výchovy), přičemž rozumová výchova zůstala u některých reformně-pedagogických pokusů nedostatečně rozvinuta, 4) požadavku nového vztahu učitele a žáka (studenta), v kterém měla dominovat kooperace a partnerství namísto autoritářství, 5) požadavku školské samosprávy (odpoutání školy od politiky), 6) sociálním aspektem; úsilí o dosažení společnosti rovných šancí (překonání kastovní společnosti). Někteří autoři (např. Röhrs 1994 nebo Hamann 1986) připomínají duchovnost nového typu v části reformní pedagogiky – duchovnost odpoutanou od institucionalizovaného křesťanství či od křesťanství obecně (např. vliv východní mystiky na Rudolfa Steinera). V popisu reformní pedagogiky se setkáváme s odkazy na ženskou otázku (viz Klassen, a kol. 1990, Röhrs 1994) – zejména v otázce emancipace přístupu ke vzdělání.

Vzhledem k zájmu soustředěnému zde na pedagogiku Bauhausu stojí zato blíže připomenout vlivy reformní pedagogiky na výtvarnou výchovu. Místem a institucí, kde se výtvarná pedagogika v 19. století a na počátku 20. století nejspíše rozvíjela a kde můžeme sledovat její proměny a recepcce, byly umělecké akademie. Taktéž na jejich půdě se v první polovině 19. století rozšířil humboldtovský výchovně-vzdělávací ideál směřující k antické *kalokagathia*, který byl později dosti ochucený autoritativním herbartismem (viz např. Hamann 1986). Na uměleckých akademiích se tento pedagogický model 19. století projevil strnulým výukovým plánem, který recipoval antické a renesanční umění jako vzor a cíl, ke kterému vedl své studenty. Ti tak byli ochuzeni o tvůrčí proces hledání a objevování – pro oblast umění tak podstatný. Akademie ultimativně stanovovala umělecké linie, které rozlišovaly, co je a co není „vysoké umění“ (viz např. Mai 1977).

Po vzniku jednotné německé říše v roce 1871 se prohloubila vazba akademií (stejně jako všech státních škol) na německý stát a jeho národní zájmy. (Státní) umění mělo za úkol podněcovat lásku k vlasti, němectví a k vládnoucí dynastii. Akademie byly formovány monarchistickým principem jednoty (německého) národa, státu a umění. Z hlediska uměleckých slohů se prosadil – stejně jako v slovesném umění nebo architektuře – monumentální historismus. Ve výtvarném umění se projevil kultem historické malby a portrétů. Tyto byly vyučovány v nejvyšších třídách akademií a považovaly se za vrchol umění vůbec (viz např. Nipperdey 1994).

Kritika pedagogické akademické praxe vycházela z odmítání „obecně platných“ parametrů umění a v odmítání dělby umění na vysoké a nízké, která vytvářela propast mezi uměním a uměleckým řemeslem či řemeslem obecně. Akademie produkovaly početný „akademický proletariát“, pro tvůrce precizních historicistních výjevů a dokonalých aktů kopírujících antické a renesanční mistry byl jen omezený počet odpovídajících pracovních pozic. S nástupem společenských změn v 90. letech 19. století započal úpadek prestiže uměleckých akademií. Nastupující secese definovala sebe samu jako opozici k akademismu. Alternativou k uměleckým akademiím byly uměleckoprůmyslové školy a dílny, které obnovovaly tradici jednoty řemesla a umění. Nejvýznamnější německé školy tohoto typu byly založeny v Mnichově, Vídni, Düsseldorfu, Výmaru a Berlíně. Již počátkem 20. století zde působila část předních umělců. Uměleckoprůmyslové školy se otevřely modernímu vývoji umění a pedagogickému reformismu. Soustředily se na rozvoj osobnostních a tvůrčích dispozic studentů, stejně jako na praktickou využitelnost jejich tvorby. Akademie byly některými pozorovateli považovány za zpátečnické, (ultra) konzervativní a umělecky impotentní. Zlé jazyky tvrdily, že

nejsou schopny rozvinout tvůrčí talenty a že se jejich smysl omezil na službu státu. Zaznívaly sarkastické narážky, že německé akademie neposlouží ani jako přípravky pro pařížské ateliéry. To konzervativním elitám nebránilo, aby hájily své pozice a aby označovaly uměleckou modernu za diletantismus, zvrhlé umění a z nacionálních pozic za „francouzský (rozuměj neněmecký) impresionismus“ (viz např. Kreutzer 1988, Mai 1977).

O krizi německé akademické výchovy vypovídala také skutečnost, že se stala předmětem kritiky nejen z řad modernistických umělců a avantgardy, ale i z prostředí některých kruhů konzervativních vládnoucích elit. Jedním z dokladů této skutečnosti byl vznik spolku s názvem „*Der Deutsche Werkbund*“ (v roce 1906). Do Werkbundu vstoupili a zde působili přední němečtí výtvarníci, architekti, teoretici i pedagogové. Setkávali se zde zástupci obou směrů a táborů – reformního i tradicionalistického. Spojovalo je přesvědčení, že německá umělecká a uměleckoprůmyslová tvorba se nachází v systémové krizi. Werkbund požadoval po vzoru anglického hnutí „*Art and Crafts*“ obrat od vysokého umění stojícího v estetické izolaci zpět k řemeslu a k opětovnému propojení obou oblastí. Výchovu na akademiích jeho členové považovali za překonanou. Domnívali se, že Německo ochuzuje o tvůrčí talenty a že i to je důvodem zaostávání Německa za uměleckým a uměleckoprůmyslovým vývojem v Anglii a Francii (viz např. Fischer 1975).

Srovnatelným úkazem bylo „hnutí umělecké výchovy“ (*Kunsterziehungsbewegung*). Také ono reagovalo na politickou a společenskou realitu své doby. *Kunsterziehungsbewegung* bývá spojováno se jmény Paula de Lagarda, Julia Langbehna a zejména Alfreda Lichtwarka. Vzešlo z prostředí německých pravicových (konzervativních) elit. Paul de Lagarde i Julius Langbehn navázali na kulturní kritiku, kterou formulovali René

Wagner a Friedrich Nietzsche. Zaobírali se mystickým spojením umění, přírody a německého národa v jeden celek. Nástup moderní doby napadali z konzervativních a nacionálních pozic. Představitelé *Kunst-erziehungsbewegung* předpokládali, že prostřednictvím obnovy kultury a umění může být proměněn a zdokonalen německý člověk a národ. Takovéto smýšlení bylo v souladu s mentalitou monarchistických elit. Alfred Lichtwark se etabloval jako průkopník umělecké výchovy s vynikajícími styky na německé politické a společenské elity. Jeho dílo bylo v Německu na přelomu 19. a 20. století všeobecně recipováno (viz např. Röhrs 1994, Kreutzer 1988).

2. Uměleckoprůmyslová škola Bauhaus

Bauhaus byl avantgardní uměleckoprůmyslová škola založená v roce 1919. Jeho zakladatelem a dlouholetým ředitelem byl světově uznávaný architekt Walter Gropius (1883–1969). V sloučení umělecké akademie a uměleckořemeslné školy lze vystopovat jádro Gropiova novátorství. Gropius oponoval akademické výchově vycházející z klasicistního pojetí umění jako elitního oboru pro vyvolené, stejně jako pojetí umělce-génia stojícího mimo společnost a nad společností. Ovlivněn událostmi první světové války a tehdy obecně sdílenou touhou po lepší společnosti formuloval nové pojetí umělecké tvorby a umělecké výchovy. Prvním koncepčním bodem bylo přesvědčení, že uměním je každá činnost vykonávaná ve prospěch společnosti. Odmítl akademickou definici umění a jeho dělení na vyšší a nižší. Požadoval kooperaci všech oborů umělecké a řemeslné tvorby. Měly postupovat v práci na společném díle (*Gesamtkunstwerk*), jehož ideálem a vzorem byla práce řemeslných hutí a uměleckořemeslných a uměleckých dílen při stavbě gotických katedrál, kde ruku v ruce postupovaly všechny řemeslné a umě-

lecké obory. Jako uměleckoprůmyslová škola Bauhaus především vychovával mladé tvůrce v rozličných dílnách (viz např. Siebenbrodt 2000, Droste 1933).

Bauhaus byl velmi dynamická instituce, neustále se vyvíjel a proměňoval. Bývá rozlišováno jeho pět vývojových fází (např. Siebenbrodt 2000, Grohn 1991). První fáze v letech 1919–1922 se odvíjela v dozrívání předválečného *expresionismu*. Byla spjata nejen s postavou Waltra Gropia, ale také s Johannesem Ittenem (1888–1967), který institutu vtiskl pedagogickou pečeť, která přetrvala až do zániku školy. Itten společně s Gropiem povolal na Bauhaus špičkové umělce, kteří představovali jádro mistrovského (pedagogického) sboru – Paula Klee, Lyonela Feiningera, Lothara Schreyera, Gerharda Marckse, Oskara Schlemmera, Gertrud Grunow či Wassily Kandinského. Raný Bauhaus bořil tradiční postupy uměleckého vzdělávání a výchovy, ovlivněn byl dobově módním spiritualismem, kterému se v té či oné podobě věnovala velká část mistrů i studentů. V roce 1922 došlo ke koncepčnímu střetu mezi Gropiem a Ittenem, který vyvrcholil odchodem druhého ze školy v roce 1923 a odklonem institutu od duchovních souvislostí výuky. Léta 1922–1924/5 jsou označovány jako fáze přechodná a *produktivně-formalistická*. Bauhaus usiloval o vlastní produktivitu a o výdělečnost. V roce 1924 však ztratil politickou podporu v Durynsku. Do té doby fungoval jako z veřejných rozpočtů financovaná instituce, existující díky podpoře vládnoucí koalice levicových stran v čele se sociální demokracií (SPD). V roce 1926 se z donucení přesunul do Gropiem projektovaných budov v Desavě, kde pokračoval opět jako veřejně financovaná škola ve své činnosti. Léta 1925–1928 jsou označovány za fázi *funkcionalisticko-průmyslovou*. Bauhaus se orientoval na spolupráci s průmyslovým sektorem. V Desavě se vytvářely

základy moderního návrhářství a designu. Dominoval sklon k úspornosti umělecky vyjádřený funkcionalismem. Dílenská výroba se zabývala vybavením moderního sociálního bytu a zkoumaly se možnosti výstavby levných bytů a sídlišť. Hlavním pedagogem této fáze byl Maďar László Moholy-Nagy. V roce 1928 Bauhaus opustil jeho zakladatel Walter Gropius a nahradil jej architekt Hannes Meyer (1889–1954). Následující fázi let 1928–1930 charakterizovala *analytičnost*. Byla zavedena samostatná výuka architektury a odborných předmětů jako psychologie, fotografie či plastiky. Proti původním Gropiovým konceptům byl poskytnut prostor volné malbě v ateliérech Paula Klee a Wassily Kandinského. Dbalo se na vědecký přístup a metodičnost. Mistři podněcovali studenty k bádání v oblastech funkce, ekonomičnosti, světla a prostoru. V této fázi slavila návrhářská činnost Bauhausu velké úspěchy. V jedné z dílen vznikl například model lampy „Kandem“, které se prodalo na 50 000 kusů. Meyer nicméně školu politizoval, aktivně podporoval myšlenky socialismu a budování Sovětského svazu. V roce 1930 musel Bauhaus opustit na žádost desavské radnice, jejíž vedení odmítalo převzít zodpovědnost za jeho levičáctví, které se stávalo v podmínkách silícího německého nacionalismu a růstu NSDAP politicky ne-

udržitelné. Poslední fáze Bauhausu v letech 1930–1933 je spojena se jménem ředitele a světově proslulého architekta Ludwiga Mies van der Rohe (1886–1969). Van der Rohe Bauhaus depolitizoval a akcentoval výuku architektury. Tak jako tak musel v roce 1932 Bauhaus opustit Desavu, neboť síla NSDAP, která v Bauhausu spatřovala „zvrhlé umění“, příliš vzrostla. Jako soukromá instituce pokračoval v Berlíně. Po definitivním uchopení moci nacisty na jaře 1933 došlo k rozpuštění Bauhausu. Bauhaus a jeho představitelé byli ocejchováni jako „chrám kulturního bolševismu“ a jeho ředitelé jako „žido-bolševičtí internacionalističtí architekti“ (viz např. Siebenbrodt 2000, Wingler 1968).

3. Bauhausiánská pedagogika

Základem bauhausiánské pedagogiky byl tzv. *Vorkurs*, který byl od října 1920 povinný pro všechny adepty a který představoval jádro bauhausiánské pedagogiky. Na tomto místě krátce přibližme strukturu výchovy a vzdělávání na Bauhausu. Uchazeči o studium na Bauhausu byli přijati do Vorkursu na základě vstupního pohovoru a předvedené tvorby². Kritériem přijetí do Vorkursu, což však automaticky neznamenalo přijetí na Bauhaus, byla míra talentu. V rámci Vorkursu pak hlavní pedagogové

² V době, kdy Vorkurs vedl nábožensky založený Johannes Itten (v letech 1919–1923), mohlo mít přijímací řízení velmi specifickou podobu, jak dokládá vzpomínka jednoho ze studentů: „*Ich erinnere mich noch meiner Unruhe, als ich in einen Raum geführt wurde, weiß und völlig leer, mit Ausnahme eines großen, schwarzen, hölzernen Kreuzes an der Wand. Auf einer schlichten eisernen Bettstelle saß ein hagerer fieberig, er war einer von Ittens vertrautesten Schülern. (...) Er hatte keine meiner Zeichnungen gesehen und kaum ein Wort von mir gehört, aber ich habe die Prüfung bestanden und war angenommen.*“ (...) „*Der Meister verläßt sich völlig auf sein intuitives Urteil, erklärte mein Begleiter.*“ (...)“ Viz ERFFA, HELMUT, von. Der Vorkurs. In WHITFORD, FRANK. (Hrsg.). *Das Bauhaus. Selbstzeugnisse von Meistern und Studenten*. Stuttgart, 1993, s. 53. ISBN 3-421-03047-2. Překlad citace: „*Vzpomínám si na neklid, když jsem byl předveden do místnosti, bílé a zcela prázdné, s výjimkou velkého, černého, dřevěného kříže na zdi. Na prosté železné posteli seděl vyzábý mladý muž v mnišském rouchu. Jeho tváře byly vpadlé, jeho oči hořečnatě plály, byl to jeden z nejbližších žáků Ittena. (...) Neviděl žádné moje kresby, neslyšel od mě skoro žádného slova, ale zkoušku jsem složil a byl jsem přijat. (...) Mistr se zcela spoléhá na intuici, vysvětlil můj průvodce. (...)“ (MV).*

Bauhausu povahu talentů dále zkoumali a rozvíjeli. Po absolvování Vorkusu a případném přijetí na Bauhaus se z uchazečů stali bauhausiánští učni a mohli začít pracovat v uměleckořemeslných dílnách (dřevo, sklo, kov, tkalcovství, apod. – počet a zaměření dílen se měnily). Po dosažení požadovaných tvůrčích dovedností skládali učni tovaryšské zkoušky a jako vyvrcholení studia zkoušky mistrovské. Vorkurs byl přípravným kurzem, v kterém dominovalo pedagogické působení. Jeho koncept a obsah vymyslel Johannes Itten, který jej také v letech 1919–1923 vedl. To posilovalo jeho vliv na škole a umožnilo mu škole vtisknout vlastní pedagogickou pečť.

3.1 *Výchova v pojetí Johannese Ittena*

Johannes Itten byl dominantní pedagogickou postavou v epoše raného Bauhausu. Jeho odkaz zůstal zachován i po jeho odchodu. Ittenovým lidským a pedagogickým ideálem byla tělesně-duševní harmonie čerpající z přirozené lidské podstaty. Ideálem mu bylo dítě a dětský věk. A hlavním cílem jeho pedagogiky bylo ochránit počáteční neporušenost lidské bytosti a nechat ji, aby sama ze svých zdrojů přirozeně zrála a dozrála. V případě jejího narušení pak obnovit ztracenou jednotu. Ittenova pedagogika tedy rozvíjela a rozšiřovala osobnost: „*Von Anfang an war ich der Meinung, daß der ganze Mensch als körperliches, seelisches und intellektuelles Wesen in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten bei einer guten Erziehung gefördert werden müsse (...)*“³.

Oponoval uniformní výchově. Opakoval, že jeho cílem je vychovávat diferenciované individuality postupující unikátní cestou. Státní školství vinil z prázdné pamětní výchovy a z dominance intelektuální složky na úkor komplexního rozvoje osobnosti. Tento přístup měl podle něho likvidační dopady nejen na talentované tvůrčí jedince, ale i na kulturu celé společnosti. Byť je možné, že Ittenova koncepce byla ovlivněna některými z tehdy působících reformních pedagogů, odvolával se pouze na dva jejich předchůdce – Platóna a J. H. Pestalozziho. Později na Bauhausu podnítil recepci Jeana Jacquese Rousseaua. K teoretickému zázemí Ittenovy výuky je třeba doplnit, že se aktivně zabýval mysticismem, což se projevovalo právě v letech strávených na Bauhausu. Z uvolněného působení božských sil měla pramenit čistá (umělecká, geniální) tvorba, o což na Bauhausu usiloval. Tímto směrem také vedl své studenty. Jeho spiritualita vycházela z „mazdaznanu“ – učení, které ovlivnilo raný expresionistický Bauhaus. Jednalo se o nauku, která byla svérázným amalgámem perského zoroastrismu, egyptské mytologie, buddhismu a křesťansko-židovské mystiky. Obsah tohoto náboženství byl v mnohém srovnatelný s Ittenovou výchovnou teorií. Mazdaznan ovlivňoval Ittena a Itten bauhausiánskou pedagogiku⁴.

Ittenův Vorkurs začínal *gymnastickými cviky*, které měly uvolnit tělo. Poté následovala harmonizační, dechová a relaxační cvičení k dosažení koncentrace. Hlavní pozornost byla věnována dosažení pravidelného

³ ITTEN, JOHANNES. Die Erziehung zum schöpferischen Menschen. (1965). In ROTZLER, WILLY. (Hrsg.). *Johannes Itten. Werke und Schriften*. Zürich, 1978, s. 284. ISBN 3-280-01000-4. Překlad citace: „Od počátku jsem byl toho názoru, že v dobré výchově musí být podporován celý člověk jako tělesná, duševní a intelektuální bytost ve všech jeho vlohách a schopnostech.“ (MV)

⁴ K mazdaznanu a jeho postavení na Bauhausu více viz: ITTEN, JOHANNES. *Mazdaznan*. (1926). In ROTZLER, WILLY (1978) a HANISH, OTOMAN. *Meister Vorträge*. Leipzig, 1924. Mýty opředaná postava Otomana Hanishe byly vůdčí duchovní postavou mazdaznanu.

hlubokého dýchání. Itten předpokládal, že pokud není tělo – v případě výtvarníků zejména paže – dokonale uvolněné, nemůže zprostředkovat opravdovou tvorbu čerpající z hlubin osobnosti. Studenti si procvičovali kreslení pravou i levou rukou současně k zlepšení motorických schopností. Poté následovala série volně řazených *etud rozvíjejících vnímavost*. Pro tento účel Itten vypracoval kontrastní tabulku pozvolného přechodu od nejtmaší černé po dokonale bílou. Nadané studenty dovedl až k schopnosti rozlišovat 44 stupňů mezi těmito póly. Dalším cvikem byly tzv. *materiálové a texturní studie*, rozvíjející hmatový smysl, vcítění, kompozici, formu a cit pro vlastnosti materiálů. Itten nechával žáky, aby samostatně nashromáždili materiál. Z nasbíraných materiálů (např. dřevo, sklo, kámen, kov, předivo, kůra, kůže, látky, sláma, aj.) sestavovali dle kontrastních pravidel formy a barev plastiky, koláže, montáže či textury. Účelem cvičení, které beze změny převzal i László Moholy-Nagy, bylo zostření hmatového vnímání (materiály se ohmatávaly poslepu), které se údajně dostavilo u každého studenta, a pochopení či vcítění se do charakteru a vlastností jednotlivých materiálů. Pro každý ze cviků požadoval Itten opravdové prožití a vnoření se do daného materiálu. Žáci vypisovali na papír vlastnosti jednotlivých nalezených látek. Měli pochopit i prožít jejich bytostný základ, který poté mohl dojít uměleckého ztvárnění. Dalším Ittenovým cvičením byly *přírodní studie*. Itten rád nechával zobrazovat například kapradí a bodlák. Studenti celý týden objekt malovali a pozorovali. Poslední den jej museli nakreslit z paměti – měli tak

proniknout k bytostné povaze malovaného předmětu. Veškerá tvorba probíhala v hlubokém uvolnění. Malba ve volném spontánním jednotahovém rytmu měla vyvolat tzv. *psychický automatismus*, který vycházel a čerpal ze samotné podstaty tvůrce. Takto jej zachytila Ittenova studentka Gunta Stölzl: „(...) *sondern man muß sich darein verlieren, versenken, den ganzen Körper weich werden lassen, hingeben (...) sondern sich ganz locker lassen, sich einfühlen, solange warten, bis der ganze Körper mitschwingt, mitklingt, bis man fühlt – Auferstehung und selbst der Auferstandene ist, dann zeichnen, nur das Gefühl, nie die Erinnerungsformen*“⁵.

Johannes Itten tomuto postupu věnoval velkou pozornost. Usiloval, aby uvolnění studenti v tvůrčím rozpoložení objevili vlastní a jedinečný způsob využívání formy a barev – aby našli svůj osobitý umělecký projev. Ten pak nazýval subjektivní formou, v jejímž dosažení spatřoval naplnění pedagogického cíle nejen Vorkursu, ale i umělecké i osobnostní výchovy jako takové. Poslední významnou složkou Vorkursu byly tzv. *analýzy starých mistrů*, které získaly bouřlivý ohlas a v jejichž rámci dosáhla Ittenova specifčnost svého vrcholu. Jako vzoru k řešení některých tvůrčích problémů – např. práce s formou, tónování, kontrastů či barev – využíval vzorové práce starých mistrů (např. Matthias Grünewald, El Greco, Rembrandt, Leonardo) i některých modernistů (např. Matisse, Cézanne). Jádrem samotného cvičení byl požadavek vnitřního prožití dominujícího poselství vzorového díla a následné ztvárnění takto vzniklého dojmů. Vzniklé práce byly osobitými variacemi, které se od

⁵ STÖLZL, GUNTA. Analyse der alten Meister von Itten (Weimar 1919). In BOTHE, ROLF. (Hrsg.). *Das frühe Bauhaus und Johannes Itten*. Ostfildern-Ruit bei Stuttgart, 1994, dokument č. 69, s. 471. ISBN 3-7757-0505-8. Překlad citace: „(...) *naopak člověk se do toho musí pohroužit, celé tělo nechat volné, poddat se (...) zcela se uvolnit a naplnit, vyčkat, až se bude celé tělo chvět a souznít, než člověk pocítí – vzkříšení a sám se stane vzkříšeným, pak kreslit, jenom ten pocit, nikoliv vzpomínky.*“ (MV).

původní předlohy znatelně lišily. Názorným dokladem povahy Ittenovy pedagogiky a jeho metod je často připomínaná historka zaznamenaná O. Schlemmerem. Žáci se měli pohroužit a následně reprodukovat obraz *Isenheimský oltář* od gotického malíře Mattiase Grünewalda, zobrazující plačící Máří Magdalenu. Itten nechal třídu koncentrovat a po jisté době se rozzuřil a odešel. Žádný ze žáků neprožil klíčové sdělení obrazu – neplakal. Později se Itten utápěl v esotericko-numerologických rozborech obrazů.

3.2 Výtvarná výchova v pojetí Lászla Moholy-Nagy

Po odstoupení Johannease Ittena z Bauhausu roce 1923 došlo k postupnému obratu školy k funkcionalismu. V bauhausiánské pedagogice byl tento proces spojený zejména se jménem Lászla Moholy-Nagy (1895–1946). Moholy-Nagy se teoreticky hlásil k empiriokriticismu – k filozofii, která vycházela z odkazu Richarda Avenaria a Ernsta Macha. Podle jejich myšlenek mělo být tříbení smyslů cestou k poznání a k pochopení jsoucna. Empiriokriticismus zahrnoval jakoukoliv metafyziku a důvěřoval pouze empirii. Takový přístup byl ideovou základnou pro Moholy-Nagy a v praxi se opět odrazil v obsahu Vorkursu. Přesto nelze Moholy-Nagy považovat za čirého materialistu. Zdůrazňoval, že součástí umělecké tvorby je nejen racio, ale také intuice. Ittenovské mystické jádro osobnosti mu nahrazovala víra v biologicko-organický základ člověka, na který se odvolával. Moholy-Nagy konstatoval, že člověk 20. století opustil svou přirozenou podstatu a stal se „člověkem sektorovým“: „*Primitivní člověk byl lovcem, řemeslníkem,*

stavitelem, lékařem atd. v jedné osobě; dnes klademe důraz pouze na jedinou činnost – a ostatní necháváme ležet ladem“.⁶

Obnova ztracené celistvosti se měla stát i jedním z jeho pilířů v rámci Vorkursu, čímž se okruhem vracíme zpět k Ittenovi. I Moholy-Nagy se vracel k dětství jako ke vzoru ztracené jednoty a rovnováhy. Výchova k celosti se stala neměnným ideálem bauhausiánské pedagogiky. Celistvý člověk v Moholy-Nagyově pojetí se ale oproti Ittenovi neponořoval do spekulativních duchovních zdrojů. Měl sloužit společnosti a pracovat pro dobro a prospěch. Z tohoto hlediska bylo posuzováno umění a dostalo se na nové pozice, než tomu bylo v dobách Ittenových – na pozici funkcionalismu. I tak se ale Moholy-Nagy odvolával na tradice reformní pedagogiky: „*Novou, organicky pojatou výchovu propagovali v posledním desetiletí také Cizek, Montessoriová, instituce jako Lichtwarkova škola, wendeovský okruh, Wörpswede, Lietzova škola v Ilsenburgu, Wynekenův ústav ve Wickersdorfu, daltonské dílny a různé typy škol v přírodě, pracovní a experimentální školy atd.*“⁷

Moholy-Nagyův Vorkurs byl více zaměřený na praktickou přípravu pro budoucí dílenskou a řemeslnou práci než tomu bylo u Ittena. Posílil odbornou výuku zavedením matematiky, fyziky a chemie. Vorkurs se více otevřel, byl veden několika pedagogy současně. Do práce ve Vorkursu byli zapojeni také tovaryši. Ústředním Nagyovým pedagogickým zájmem byl rozvoj vnímavosti – rozvoj smyslů. Kurz Moholy-Nagy začínal hmatovými cvičeními. Po počátečním osahávání nejrůznějších materiálů poslepu se přistupovalo k oblíbené metodě, která spočívala ve výrobě hmatových kol, pásů

⁶ MOHOLY-NAGY, LÁSZLÓ. *Od materiálu k architektuře*. Praha, 2002, s. 12. ISBN 80-86138-29-1.

⁷ Tamtéž, s. 18.

a tabulek. Materiály byly škálovitě uspořádány podle svých vlastností od jedné polaritý k druhé (např. od hladkého k hrubému, od měkkého k tvrdému atd.). Rozvoj hmatu měl přinášet i kultivaci a třibení počitků (tlak, teplota, vibrace, vpich). Rozvoj vnímavosti pro Moholy-Nagye znamenal – na základě pravidel empiriokriticizmu – hlubší vnímání a pochopení. Součástí Vorkursu byla cvičení rozvíjející prostorové a konstrukční myšlení. K tomuto účelu sloužila práce s plastikami. Moholy-Nagy dbal na otázky rovnováhy, statiky a dynamiky, a adepty vedl k experimentování s vlastnostmi jednotlivých materiálů – s jejich váhou, elasticitou, nosností, atd. Tato cvičení měla opět praktickou návaznost na uměleckořemeslnou tvorbu. Společným cílem všech cvičení bylo pochopení materiálu a jeho podstaty. Moholy-Nagy věřil, že jen důkladná znalost materiálu umožní poctivou a pravdivou tvorbu.

4. Závěr: Bauhaus a reformní pedagogika

Exkurze do světa bauhausiánské pedagogiky ukázala podstatu reformy, po které bylo voláno již od počátku 20. století. Bauhausiánská pedagogická reforma měla nemalý dopad na uměleckou a uměleckooprůmyslovou výchovu a vzdělávání po druhé světové válce v Evropě a od konce 30. let v USA, kam mnozí mistři a absolventi Bauhausu zamířili. Podařilo se jim ovlivnit americký design a architekturu. Walter Gropius získal v roce 1937 profesuru na Harvardské univerzitě, v USA působil až do své smrti. László Moholy-Nagy se pokusil o obnovu Bauhausu v Chicagu (1937). Jeho pokus ztroskotál, nicméně z jím založené instituce vznikla prosperující *School of Design* („Škola designu“). Ludwig Mies van der Rohe získal katedru na „Armour Institut“ v Chicagu. Bauhausští mistři a pedagogové rovněž ovlivnili *School of Industrial Design*

(„Školu průmyslového designu“) v New Yorku a mnohé další školy toho typu. K široké recepci bauhausiánských postupů došlo v poválečné Evropě. Odkaz Bauhausu se stal v prostředí umělecké a uměleckooprůmyslové výchovy obecně známým. Bauhaus vytvořil alternativní model uměleckého vzdělávání, který konkuroval konzervativním tradicím pěstovaným na akademiích.

K odpovědi na první kladenou otázku: „*Je možné uměleckooprůmyslovou školu Bauhaus považovat za přímou součást reformně-pedagogického hnutí počátku 20. století?*“ vyjdeme z definice reformní pedagogiky, jak ji navrhl Ehrenhard Skiera (1990) a jejíž rezonanci nacházíme i v další odborné literatuře (viz např. Průcha 1996).

Jako první klasifikační znak reformní pedagogiky uvedl Skiera kritiku tradiční školy. Platnost tohoto bodu na půdě Bauhausu dokazují prakticky všechny Gropiovy programové statě, v kterých opakovaně napadal a odmítal tradiční uměleckou výchovu na akademiích. Rainer Wick (1999) uvedl boj proti akademizmu a jeho „umění pro umění“ za první z důvodů pro vznik bauhausiánské reformy.

Za druhý znak reformní pedagogiky Skiera označuje pedocentrismus. Také tento nalezl v bauhausiánské pedagogice ohlas, zejména u Ittena. Dětství mu bylo ideálem, vzorem i cílem. Dítěti (studentovi) měla být ponechána volnost k rozvoji všech jeho osobnostních dispozic. Stejně jako početná část reformních pedagogů Itten vycházel v této věci z odkazu J. J. Rousseaua a J. H. Pestalozziho. Respekt k dětství byl zachován i s nástupem Moholy-Nagye.

I třetí sdílený bod reformní pedagogiky – komplexnost výchovy – byl v bauhausiánské výchově naplněn. Výuka a vzdělání neměly být postaveny na dominanci intelektuálního a pamětního drilu. Měly být obohaceny o rozměr smyslový, sociální, tělesný, emo-

tivní, umělecký i duchovní. Konečným cílem bylo nalezení rovnováhy a vyvážení mezi všemi uvedenými složkami. Itten předpokládal, že se obecně jedná o zásadní cíl výchovy jako takové, který nezná rozlišení mezi pedagogikou obecnou a uměleckou. Konečným cílem mu zůstávala kontemplace. Moholy-Nagy stavěl komplexnost výchovy výše – byla finálním cílem jeho pedagogiky.

Za čtvrtý charakteristický bod pro reformní pedagogiku je považována myšlenka spolupráce učitele a studenta (žáka). Při komparaci tohoto znaku s bauhausiánskou pedagogikou narážíme na první obtíže. Zřejmě je jeho shoda s pedagogickým přístupem a odkazem ředitele Waltra Gropia, který si partnerství se studenty nesmírně cenil. Neformální vazby mezi mistry, tovaryši a uční mu byly za nedílnou součást identity Bauhausu. Učitelé (mistři) a studenti (učni a tovaryši) společně připravovali mnohé slavnosti, zábavné akce, výlety, divadelní a hudební představení apod. V období nejsilnějšího vlivu Ittena však byla povaha institutu jiná a s požadavkem kooperace se neshodovala. Itten vytvořil uskupení podobající se náboženské sektě, které se opíralo o mazdaznan. Posiloval osobní moc a snažil se formovat smýšlení studentů, od kterých očekával znalost a praktikování mazdaznanu. Pro období let 1919–1923 v jeho případě nelze hovořit o naplnění požadavku na demokratickou spolupráci. Nikdy ale nedošlo ani k jeho plné negaci. V rámci dílenské výroby a každodenního života přetrvával demokratický a spolupráci podněcující vklad Gropiův. V období 1919–1923 je možné konstatovat koexistenci obou pojetí – demokratického i autoritativního. László Moholy-Nagy převzal Vorkurs v intencích Gropiova přístupu. Po odchodu Ittena Bauhaus definitivně naplňoval i požadavek na spolupráci.

Poslední citovanou charakteristikou reformní pedagogiky je samospráva. Reformní

školství odmítalo politizaci výchovy a zásahy státu do vedení škol. Škola měla být místem společného působení učitelů, dětí a rodičů. V tomto bodě narážíme na problém související s politickým vývojem před 1. světovou válkou a po ní. Obecné principy reformně-pedagogického hnutí vznikly v období přelomu 19. a 20. století, kdy politicky dominoval model konzervativních konstitučních monarchií. Kritika reformistů tedy mířila na přístup konzervativních elit ke vzdělání. V německých podmínkách na vilémovské školství, v kterém se definitivně prosadil duch německého nacionalismu a autoritativního herbartismu. Bauhaus však vznikl až po 1. světové válce, která v Německu znamenala obrat k republikánskému zřízení pod vedením dříve opoziční sociální demokracie. Stát tak nyní představovaly síly, které byly reformní pedagogice více nakloněné. Gropius sice odmítal zásahy státu a politických stran do vedení školy, na Bauhausu vytvořil svobodné společenství mistrů a studentů společně rozhodujících o jeho směřování, politických změn nicméně využil a opřel se o vládnoucí levicové strany. Ty se staly garantem a obhájcem Bauhausu, včetně jeho financování z veřejných rozpočtů. I tak se Gropius snažil o depolitizaci školy tím, že hledal (zcela neúspěšně) podporu napříč všemi stranami politického spektra a obhajoval nezávislý výukový program. Celkově je možné konstatovat, že vzhledem ke skutečnosti, že obsah výuky a vývoje Bauhausu určovala rada mistrů v částečné spolupráci se studenty, jak tomu bylo například i u Georga Kerschensteina, Célestina Freineta, Helen Parkhurstové, Johna Deweye a jiných, tak Bauhaus požadavek samosprávy naplňoval.

Hermann Röhrs (1994) a Thomas Nipperdey (1994) poukázali na sociální rozměr reformní pedagogiky. Reformní pedagogika napadala a odmítala společenské hierarchické (až kastovní) dělení společnosti, které

vylučovalo děti z nižších vrstev z účasti na gymnaziálním a univerzitním vzdělání, a tím blokovalo šance na jejich společenský vzestup. Někteří představitelé reformní pedagogiky (např. R. Steiner, M. Montessoriová, G. Kerschensteiner) požadovali vznik jednotné školy a rovné šance v přístupu ke vzdělání. I v tomto bodě nalézáme shodu s koncepcí Bauhausu. Sociální citění bylo trvalou konstantou Gropiova myšlení. Již v dobách Werkbundu podporoval stavbu sociálně koncipovaných industriálních staveb, vytvářejících důstojné prostředí pracujícím. Stejný zůstal i v době působení na Bauhausu. Od samého vzniku školy vytvořil systém stipendií, která umožňovala studium i nadaným žákům z nemajetných rodin. Bauhaus se stal obecně dostupným. Od poloviny dvacátých let se sociální aspekt promítl také do požadavků na novou funkcionalistickou produkci, která měla být levná, estetická a široce dostupná. Gropius spolupracoval i s lékaři a nechal si vypracovat směrnice pro důstojné bydlení (prostor, teplo, světlo, vzdušnost apod.), které byly zohledněny v budovách Bauhausu ve Výmaru i Desavě.

Hermann Röhrs (1994) a Bruno Hamann (1986) poukázali na duchovní rozměr části reformní pedagogiky. Její spiritualita ovšem nebyla konfesně vymezená a nemusela vycházet z křesťanské tradice. V souvislosti s Bauhausem narážíme na poutavou tematiku, která sehrávala minimálně do roku 1925 velmi podstatnou roli. Spirituální vklad na Bauhausu byl dílem Johanneše Ittena. Jeho mazdaznan odpovídal výše uvedeným požadavkům. Mazdazdanský eklekticismus vyhovoval duchovním požadavkům doby před a po první světové válce a nezapřel jistou spřízněnost s theosofií a antroposofií, ostatně v rámci reformní pedagogiky sehrávající poměrně vlivnou roli. Nově pojatá duchovnost však nebyla jen výhradní doménou Ittena. Zasahovala velkou část bauhausiánských

mistrů jako Wassily Kandinskeho, Lothara Schreyera, Paula Klee, Gertrud Grunow, Georga Muche, Gerharda Marckse a krátce i samotného Gropia. Vliv náboženství na každodenní chod školy se nakonec stal předmětem střetu mezi Gropiem a Ittenem a vedl k proměně Bauhausu ve funkcionalistickou uměleckoprůmyslovou školu. S přechodem do Desavy Bauhaus duchovní tematiku opustil a orientoval se na výchovu k produktivitě, účelnosti a komplexnímu osobnostnímu rozvoji.

Za dílčí znak reformní pedagogiky bývá někdy považována i ženská otázka (zejména přístup žen k vyššímu vzdělání), na kterou poukázali Theodor Klaffen (1990) a Hermann Röhrs (1994). V jejím rámci se jednalo v prvé řadě o iniciativy Ellen Key, Marie Montessoriové a v amerických podmínkách Helen Parkurstové. Tyto otevřely zejména otázku přístupu žen k univerzitnímu vzdělání. V rámci reformního školství se danému problému částečně věnoval také Rudolf Steiner. Celkově se však jednalo o okruh velmi sporný, který zůstal i v převažující části reformního školství reflektován málo, či vůbec reflektován nebyl. Mnohé reformní pokusy vycházely z tradičního pojetí genderových rolí. Je až překvapující, do jaké míry se tento přístup shodoval s reflexí ženské otázky na Bauhausu. Bauhaus sám sebe považoval za emancipační školu. Široce otevřel ženám přístup ke vzdělání. Ženy vždy tvořily alespoň třetinu všech studujících. V některých obdobích dokonce převažovaly. Ve výuce však přetrvávaly konzervativní genderové přístupy. Zejména Johannes Itten vycházel z předpokladu, že žena není schopná čisté umělecké tvorby a že ve své podstatě není nadána schopností syntézy protikladů a celkové kontemplace jako muž. Jeho názory v mnohém sdíleli i mistři a celosvětově známí umělci Wassily Kandinsky nebo Paul Klee. Na Bauhausu zdomácněla praxe umis-

ťovat studentky do tkalcovské dílny, které se přezdívalo *Frauenklasse* („dívčí třída“). Zde se mohly věnovat činnostem, které měly být více vlastní ženské přirozenosti. Bauhaus tak zůstal v přístupu k ženské otázce vysoce ambivalentní. Takové pojetí však plně odpovídalo rozporuplnosti reformně-pedagogického hnutí k danému tématu.

Na základě výše uvedených srovnání docházíme k závěru, že pedagogiku uměleckoprůmyslové školy Bauhaus lze přesvědčivě zařadit do proudu reformní pedagogiky. Z provedeného srovnání vychází zajímavé a do jisté míry i překvapivé zjištění – funkcionalistický Bauhaus po odchodu Johannea Ittena vyhovoval definici a nárokům reformní pedagogiky více než Bauhaus expresionistický do roku 1923. Ittenovo působení totiž představovalo rozpor s některými základními principy reformní pedagogiky. Na mysli máme jeho pokus o vybudování autoritativního až sektářského společenství, což nelze označit za reformně-pedagogický prvek. Také jeho postoj vůči ženám byl velmi konzervativní. Až po odchodu Ittena a plném rozvinutí pedagogického přístupu Waltra Gropia, v praxi vyjádřeném pedagogickým působením Lászla Moholy-Nagye, se Bauhaus s hlavními principy reformní pedagogiky plně shodoval – s výjimkou negace duchovního rozměru, který ovšem nebyl ani v rámci reformní pedagogiky charakteristickou obecnou, ale pouze dílčí.

Pokud se ptáme na otázku druhou – na specifčnost Bauhausu v rámci reformní pedagogiky – je odpověď obtížnější. Reformní pedagogika byla roztržštěným hnutím. Mnohé alternativní školy o sobě navzájem nevěděly, působily v relativně širokém časoprostorovém rozpětí. Bauhaus vznikl v době, kdy byly obecné požadavky reformního hnutí již formulovány a v praxi realizovány. Bauhausiánská pedagogika naplňovala prakticky všechny charakteristické znaky

a požadavky reformní pedagogiky – a již to může být považováno za specifikum svého druhu, které se projevovalo zejména unikátním propojením pragmatické a duchovní větve reformní pedagogiky v rámci jediné školy, byť v různých vývojových etapách. V rámci Bauhausu a jeho pedagogiky nalezneme styčné body s tak odlišnými koncepty, jako byla pedagogika Rudolfa Steinera, Marie Montessoriové, Ellen Key či Wilhelma Diltheye na straně jedné, a Georga Kerschensteinera, Johna Deweye nebo Célestina Freineta na straně druhé. Co se týče teoretických východisek i praktické naplně, Bauhaus specifický nebyl. Jeho hlavním specifkem byla aplikace reformně-pedagogických postupů na vysokoškolskou věkovou kategorii a dále politické souvislosti jeho existence. Bauhaus byl první realizací reformně-pedagogických principů v oblasti vysokého či vyššího školství. Skutečnost, že Bauhaus nepracoval s dětmi, sehrála roli v tom, že bauhausiánská pedagogika nikdy nevytvořila komplexní výchovný systém srovnatelný s koncepty předních reformních pedagogů. Nebyla konfrontována s citlivým obdobím dětství a jeho nároků. Jemu odpovídající pedagogické přístupy nepotřebovala. Z hlediska politického se Waltru Gropiovi podařilo založit Bauhaus v poválečném chaosu jako veřejně financovanou instituci německého státu Sasko-Výmar-Eisenach, a to i přes mimořádný odpor tamní konzervativní pravice. Tento status Bauhaus udržel do roku 1924 a od roku 1926 znovu v Desavě. V německých podmínkách se tak jednalo o výjimečnou podporu reformně-pedagogického projektu ze strany německé byrokracie, ve které přetrval hluboký konzervatismus a pedagogický tradicionalismus i přes republikánskou revoluci. Zejména výmarský Bauhaus, ale nejen on, se stal ve veřejnosti široce diskutovaným tématem, které dokládalo postoje jednotlivých politických stran, ale i zájmových

spolků a společenských tříd, k možnostem pedagogické reformy. Bauhaus byl tedy reformně-pedagogickou školou, která snad nejbouřlivěji rozvířila společenské diskuse na toto téma. Odpověď na druhou otázku tedy zní: v rámci obecné reformní pedagogiky nebyl Bauhaus specifický teoreticky ani prakticky. Byl ale prvním pokusem o aplikaci reformně-pedagogických postupů v oblasti vyššího školství, získal výjimečnou státní

podporu pro svou existenci a rozpoutal veřejnou diskusi na téma reformní pedagogiky a školství. Význačnou a formativní roli sehrál na poli reformní výtvarné pedagogiky, kde se spolupodílel na zrodu alternativních pedagogických konceptů vůči tradičnímu akademismu. Bauhausiáni použili obecné reformně-pedagogické teoretické koncepty, aplikovali je do oblasti výtvarné pedagogiky a přispěli tím i k její reformě.

Literatura:

- BOTHE, R. (Hrsg.). *Das frühe Bauhaus und Johannes Itten*. Ostfildern-Ruit bei Stuttgart : Katalogbuch Weimar, 1994.
- DROSTE, M. *Bauhaus 1919–1933*. Köln : Bauhaus-Archiv Taschen Verlag, 1993.
- FIEDLER, J.; FEIERABEND, P. (Hrsg.). *Bauhaus*. Köln : Könemann, 1999.
- FISCHER, W. (Hrsg.). *Zwischen Kunst und Industrie. Der Deutsche Werkbund*. Die neue Sammlung. München : Sonderaufgabe für DWB, 1975.
- GROHN, Ch. *Die Bauhaus-Idee*. Berlin : Gebr. Mann Verlag, 1991.
- HAMANN, B. *Geschichte des Schulwesens*. (Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang). Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1986.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004.
- HERZOGNERATH, W. (Hrsg.). *50 Jahre Bauhaus*. Stuttgart : Württembergischen Kunstverein, 1968.
- ITTEN, J. *Gestaltungs- und Formlehre. Mein Vorkurs am Bauhaus und später*. Ravensburg : Otto Meier Verlag, 1975.
- KLASSEN, T.; SKIERA, E.; WÄCHTER, B. (Hrsg.). *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag, 1990.
- KREUTZER, K. *Jugendstil und Reformpädagogik*, München : Profil, 1988.
- MAI, E. *Kunstakademien im Wandel. Zur Reform der Künslerausbildung im 19. Jahrhundert*. Die Beispiele Berlin und München. In WINGLER, H.M. (Ed.). *Kunstschulreform 1900–1933*. Berlin : Gebr. Mann Verlag, 1977.
- MICHAEL, B.; SCHEPP, H.-H. (Hrsg.). *Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart*. Bd. 1. Frankfurt am Main : Athenäum Fischer Taschenbuchverlag, 1973.
- MOHOLY-NAGY, L. *Od materiálu k architektuře*. Praha : Triáda, 2002.
- NIPPERDEY, T. *Deutsche Geschichte. 1866–1918*. Bd. 1. Arbeitswelt und Bürgergeist. München : Verlag C. H. Beck, 1994.
- PACHMANOVÁ, M. *Neznámá území českého moderního umění: Pod lupou genderu*. Praha : Argo, 2004.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996.
- RITTER, G. A.; KOCKA, J. (Hrsg.). *Deutsche Sozialgeschichte*. Bd. II : 1870–1914. München : Verlag C. H. Beck, 1974.
- RÖHRS, H. *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1994.

-
- ROTZLER, W. (Hrsg.). *Johannes Itten. Werke und Schriften*. Zürich : Orell Füssli Verlag, 1978.
- SIEBENBRODT, M. (Hrsg.). *Bauhaus Weimar. Entwürfe für die Zukunft*. Ostfildern-Ruit : Hatje Cantz Verlag, 2000.
- WHITFORD, F. (Hrsg.). *Das Bauhaus. Selbzeugnisse von Meistern und Studenten*. Stuttgart : Deutsche Verlags-Anstalt, 1993.
- WICK, R. *Bauhaus Pädagogik*. Köln : DuMont, 1994.
- WINGLER, H.M. (Hrsg.). *Das Bauhaus. 1919–1933*. Weimar; Dessau; Berlin und die Nachfolge in Chicago seit 1937; Schauberg : Verlag Gebr. Rasch + Co. und M. DuMont, Deutsche Verlags-Anstalt, 1968.
-

Z VÝSTUPŮ PROJEKTŮ

Učitelé pro učitele (UPROU). Jihlava : Pedagogické centrum Vysočina, 2008. 110 s. [Bez ISBN].

Sborník je jedním z výstupů nedávno završeného dvouletého projektu Učitelé pro učitele (UPROU), který realizovalo Pedagogické centrum Vysočina v Jihlavě ve spolupráci s Ústavem pedagogických věd FF MU v Brně. Šlo o projekt podporovaný grantem Evropského sociálního fondu a státním rozpočtem ČR. Publikace přináší základní informaci o celém projektu a vedle toho zprávy zúčastněných škol o dílčích rozvojových iniciativách, na nichž v rámci účasti v projektu UPROU pracovaly.

Hlavní ideou projektu bylo posílit potenciál lidí ve školách v práci s dospělými (metodická výbava) a také podpořit spolupráci škol. Projektu se zúčastnilo patnáct základních škol kraje Vysočina, jejichž týmy (vždy reprezentované vedením škol a vybranými učiteli) byly zapojeny v rozmanitých formách práce – od běžných seminářů zaměřených na různé aspekty rozvoje škol, přes studijní návštěvy v jiných školách, až po řešení vlastních projektů realizovaných za vnější metodické podpory (více o projektu na www.vys-edu.cz).

Rozvoj dovedností učitelů pracovat s dospělými je dnes vlídněji přijímaným tématem než např. síťování škol. To se někdy zdát být v ekonomicky a konkurenčně laděném prostředí téměř utopií. Je samozřejmě třeba rozmyslet, ve kterých případech jsou předpoklady k tomu, aby se o ně reálně usilovalo, a kdy to je z řady důvodů nesmírně obtížné až téměř nemožné. Stojí ovšem za to připomenout ideologickou diskuzi, v níž ve většině odborné literatury a profesních kruhů vítězí přesvědčení, že přinejmenším na základních a středních školách nejsou vzdělávání a výchova zbožím, nýbrž veřejnou službou. Proto má smysl hledat a nacházet zdroje vzájemné podpory a spolupráce mezi těmi, kteří se této službě věnují – v zájmu jejího zkvalitňování.

(mp)